

Vooronderzoek m.b.t. de plaats van de thuistalen van de allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'Thuistaal in onderwijs'

Eindrapport

Juni 2008

Een onderzoek in opdracht van de Pedagogische Begeleidingsdienst, Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent

Onderzoekers:

Katrien Bultynck, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven
Sven Sierens, Steunpunt Diversiteit & Leren – Universiteit Gent

Onderzoeksleiding:

Prof. dr. Rik Pinxten, Vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschappen – Universiteit Gent
Dr. Piet Van Avermaet, Steunpunt Diversiteit & Leren – Universiteit Gent
Dr. Machteld Verhelst, Centrum voor Taal & Onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven
Prof. dr. Stef Slembrouck, Vakgroep Engels – Universiteit Gent



DANKWOORD

Heel wat instellingen, organisaties en personen hebben bijgedragen aan de totstandkoming en uitvoering van dit onderzoek.

Wij zijn allereerst de vier projectscholen dankbaar voor de gelegenheid die zij ons hebben gegeven om een kijkje te nemen in hun 'interne keuken' door toe te laten gedurende telkens een week onderzoeksactiviteiten op school uit te voeren. Gezien onze keuze voor vrij intensief en intrusief veldonderzoek waren daar toch wel enige planning, organisatie en vooral engagement van de betrokken schoolactoren mee gemoeid.

Omdat we niet alle schoolparticipanten kunnen opnoemen (een lange namenlijst), bedanken we in de eerste plaats de directeurs persoonlijk én in hun hoedanigheid van institutionele vertegenwoordigers van het schoolteam, te weten: Frank Billiet (De Mozaïek), Magda Goeminne (De Piramide), Jeanine Schepens (Mandala) en Tamara Sinia (Sint-Salvator).

We zijn ook alle ouders erkentelijk voor hun instemming met het onderzoek bij hun kinderen. Wij hebben er zaak van gemaakt de anonimiteit van de kinderen zoveel mogelijk te waarborgen. Onze dank gaat in het bijzonder ook uit naar de ouders die hebben deelgenomen aan de groepsinterviews en naar de kinderen die de schriftelijke vragenlijst hebben ingevuld.

Voorts danken we de verantwoordelijken van de twee dagverblijven – Luc Arijs (Mandala) en Ann Colombie (IBO 't Sleepken) – voor het toestaan van een interview. De beperkte tijd liet ons helaas niet toe diepgaander onderzoek te verrichten bij de begeleiders en kinderen op de werkvloer.

We willen ook niet vergeten een paar collega's van het Steunpunt Diversiteit & Leren te bedanken: Lia Blaton voor haar ruime aandeel in het schrijven van het onderzoeksvoorstel en Eva Verstraete voor de vormelijke afwerking. Daarnaast danken we alle collega's die ons in de loop van het onderzoek hebben ondersteund met goede raad en bliken van belangstelling en aanmoediging.

Ten slotte gaat onze dank uit naar de Pedagogische Begeleidingsdienst en het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent voor het verlenen van de onderzoeksopdracht en het vertrouwen dat ze in ons hebben gesteld.

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	6
HOOFDSTUK 1 OPDRACHT EN OUTPUT VAN HET ONDERZOEK	8
1.1 OPDRACHT	8
1.2 VERWACHTE EN GEREALISEERDE OUTPUT	9
HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER	11
2.1 INLEIDING	11
2.2 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN VOOR TAALVERWERVING EN LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT	12
2.2.1 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN IN ONTWIKKELINGSGERICHT PERSPECTIEF	12
2.2.2 DE DRIE BASISINGREDIËNTEN VOOR KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN	12
HOOFDSTUK 3 DE ONDERZOEKSVRAGEN	20
HOOFDSTUK 4 OPERATIONALISERING VAN HET ONDERZOEK	22
4.1 ONDERZOEKSBENADERING EN -METHODE	22
4.1.1 KWALITATIEVE ONDERZOEKSBENADERING	22
4.2.2 ONDERZOEKSMETHODEN EN -TECHNIEKEN: OVERZICHT	23
4.2 OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK	25
4.2.1 DATAVERZAMELING: OVERZICHT	25
4.2.2 DATAVERZAMELING: TOELICHTING	25
4.2.3 DATA-ANALYSE	34
HOOFDSTUK 5 DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK	35
5.1 THUISTAAL EN BELEIDSPRAKTIJK OP HET NIVEAU VAN DE SCHOOL	35
5.1.1 STAALKAART: BELEIDSPRAKTIJK IN DE PROJECTSCHOLEN	35
5.1.2 TENDENSEN MET BETREKKING TOT DE THUISTAAL IN DE BELEIDSPRAKTIJK VAN DE PROJECTSCHOLEN	70
5.2 THUISTAAL EN ONDERWIJSPRAKTIJK OP HET NIVEAU VAN DE KLAS	81
5.2.1 STAALKAART: ONDERWIJSPRAKTIJK BIJ DE GEOBSERVEERDE LEERKRACHTEN	81

5.2.2	TENDENSEN MET BETREKKING TOT DE THUISTAAL IN DE GEOBSERVEERDE KLASPRAKTIJK	150
5.3	DE OUDERS: EEN KWALITATIEVE BESCHRIJVING VAN ENKELE TENDENSEN.....	161
5.3.1	DOELSTELLING VAN HET DEELONDERZOEK	161
5.3.2	ONDERZOEKSMETHODE EN –GROEP	161
5.3.3	BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	163
5.3.4	DE STELLINGEN VAN HET GROEPSINTERVIEW	163
5.3.5	RESULTATEN EN TENDENSEN.....	164
5.4	DE LEERLINGEN: DEELONDERZOEK NAAR THUISTAAL.....	166
5.4.1	DOELSTELLING.....	166
5.4.2	METHODE VAN BEVRAGING EN POPULATIE.....	166
5.4.3	OPZET VAN DE VRAGENLIJST	166
5.4.4	DE VRAGEN.....	167
5.4.5	BEPERKINGEN VAN DE SCHRIFTELIJKE AFNAME.....	167
5.4.6	RESULTATEN.....	169
5.4.7	CONCLUSIES	179
5.5	DE BUITENSCHOOLESE KINDEROPVANG: HET BELEID ROND THUISTALEN IN TWEE GENTSE DAGVERBLIJVEN	181
5.5.1	INLEIDING	181
5.5.2	DAGVERBLIJF MANDALA	181
5.5.3	IBO 'T SLEEPKEN	187
5.5.4	CONCLUSIE: RESERVES EN VASTSTELLINGEN.....	191
HOOFDSTUK 6	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	194
6.1	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT DE CONCRETISERING VAN HET PROJECT EN DE GEFORMULEERDE DOELSTELLINGEN.....	194
6.1.1	Concretisering op maat van de scholen.....	194
6.1.2	Nood aan informatie	195
6.1.3	Gevaar voor oppervlakkige invulling van doelstelling A	195
6.1.4	Invulling van doelstelling B.....	196
6.2	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT HET INZETTEN VAN DE THUISTALEN ALS BIJDRAGE AAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING	197
6.2.1	De thuis taal als bijdrage aan een krachtige leeromgeving in de kleuterklassen: 'good practices' als voorbeelden voor het verder uitdiepen van de doelstellingen	197

6.2.2	De thuistaal als bijdrage aan een krachtige leeromgeving in de lagere school: voortbouwen vanuit de kracht van het kleuteronderwijs	199
6.3	CONCLUSIES EN AANBEVELING MET BETREKKING TOT DE NOODZAKELIJKE ANDERE INGREDIËNTEN VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING	200
6.4	CONCLUSIES EN AANBEVELING MET BETREKKING TOT DIVERSITEIT EN HETEROGENISERING	201
6.4.1	Van meertaligheid naar diversiteit.....	201
6.4.2	Een brede notie van diversiteit: meer gedachte dan praktijk	202
6.4.3	Diversiteit als ingrediënt van een krachtige leeromgeving: de dreiging van homogenisering	202
6.5	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT OUDERS EN LEERLINGEN.....	203
6.5.1	Nood aan Informatie	203
6.5.2	Aandacht voor de minderheidstalen	203
6.6	BELANG VAN STROOMLIJNING OP ALLE NIVEAUS	204
	AANGEHAALDE LITERATUUR	206
	BIJLAGEN	215
BIJLAGE 1.1:	OBSERVATIESCHEMA KLEUTERKLAS	216
BIJLAGE 1.2:	OPLIJSTING MOGELIJKE ACTIES MEERTALIGHEID (LAGER ONDERWIJS)	222
BIJLAGE 1.3:	LEIDRAAD INDIVIDUEEL INTERVIEW LEERKRACHT LAGERE SCHOOLKLAS	225
BIJLAGE 1.4:	LEIDRAAD INDIVIDUEEL INTERVIEW SCHOOLDIRECTIE.....	233
BIJLAGE 1.5:	LEIDRAAD GROEPSINTERVIEW KERNTTEAM	240
BIJLAGE 1.6:	SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST LEERLINGEN.....	242
BIJLAGE 2:	BLAUWDRUK VOOR HET EVALUATIEONDERZOEK 2008-2012	251

INLEIDING

Een multiculturele samenleving wordt bij uitstek gekenmerkt door het feit dat de meeste leden van die samenleving beschikken over en gebruik maken van een plurilinguaal repertoire. Dit is niet anders in Vlaanderen. De meertalige werkelijkheid manifesteert zich ook in het Vlaamse onderwijs. Aangezien de instructietaal in het onderwijs in Vlaanderen doorgaans het Standaardnederlands is, is het legitiem om de vraag te stellen hoe met die meertalige werkelijkheid in onderwijs moet en kan worden omgegaan? Er bieden zich heel wat mogelijkheden aan. We geven er enkele. Een school kan ervoor kiezen om het gebruik van andere talen dan het Standaardnederlands te verbieden op de speelplaats en/of de klas. Een school kan niets doen. Een school kan er bewust voor kiezen om het gebruik van verschillende talen en taalvariëteiten toe te laten op de speelplaats maar niet in de klas. Een school kan de plurilinguale repertoires van kinderen ook gebruiken om de kansen tot het ontsluiten van kennis te vergroten. Maar een school kan er – met verschillende doelen voor ogen – ook bewust voor kiezen om via onderwijs in de thuishalen de vaardigheid in die talen van kinderen op school te verhogen. Dit zijn slechts een aantal van de mogelijke beleidskeuzes die een school kan maken met betrekking tot omgaan met meertaligheid op school.

In Vlaanderen is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar het effect van een van bovenstaande beleidsacties op het welbevinden, de motivatie, de cognitie, de schoolresultaten, etc. van kinderen. De Stad Gent en meer bepaald de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent wil dit in de loop van de komende jaren onderzoeken.

Om zo'n onderzoek gedegen te kunnen uitvoeren, heeft zij de opdracht met nr. DOOSG/PBD/eh/rs/studiethuis taal uitgeschreven om een vooronderzoek uit te voeren zodat een evaluatieonderzoek naar de effecten van meertaligheid in onderwijs kan worden georganiseerd tijdens de projectfase 2008-2013. Met dat evaluatieonderzoek wil de DOOSG kunnen vaststellen of "aandacht voor de thuis taal binnen onderwijs en opvang" een invloed heeft op de schoolresultaten, de motivatie en het welbevinden van allochtone kinderen.

Het vooronderzoek met nr. DOOSG/PBD/eh/rs/studiethuis taal hield drie taken in. Ten eerste moest een inventaris worden gemaakt van alles wat er gebeurt rond de thuishalen op de scholen die in het thuis taalproject en derhalve in het evaluatieonderzoek zullen worden betrokken. Daarnaast diende een pretest van de kinderen op vlak van thuis taal en Nederlands te worden afgenomen, evenals de beginsituatie betreffende andere factoren die in aanmerking komen voor het evaluatieonderzoek. Ten slotte moest het vooronderzoek een blauwdruk van onderzoeksdesign voor het eigenlijke evaluatieonderzoek van 2008 tot 2013 ontwikkelen.

In dit ontwerp eindrapport wordt verslag gedaan van het vooronderzoek met betrekking tot de plaats van de thuishalen van de allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'Thuis taal in onderwijs'. In hoofdstuk één worden de opdracht en de verwachte output van dit vooronderzoek beschreven. Hoofdstuk twee schetst een theoretisch kader. In hoofdstuk drie worden de onderzoeksvragen gepresenteerd. De operationalisering van het onderzoek wordt in hoofdstuk vier bediscussieerd. In hoofdstuk vijf worden de resultaten van het onderzoek besproken. Hoofdstuk zes ten slotte bevat een

aantal conclusies en aanbevelingen. Daarna wordt een overzicht gegeven van de aangehaalde literatuur. Het rapport sluit af met de bijlagen, waaronder de blauwdruk van onderzoeksdesign voor het eigenlijke evaluatieonderzoek van 2008 tot 2012.

HOOFDSTUK 1 OPDRACHT EN OUTPUT VAN HET ONDERZOEK

1.1 OPDRACHT¹

De opdracht van het vooronderzoek, uitgeschreven door de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent, had tot doel om de nodige voorbereidingen te treffen, zodat een evaluatieonderzoek kan georganiseerd worden tijdens de projectfase 2008-2013.

Met dat evaluatieonderzoek zou het Departement Onderwijs en Opvoeding van de Stad Gent (DOOSG) moeten kunnen vaststellen of *'aandacht voor de thuis taal binnen onderwijs en opvang'* een invloed heeft op de schoolresultaten van allochtone kinderen.

Daartoe moesten in de hier bedoelde opdracht de volgende taken uitgevoerd worden:

1. een **uitgeschreven inventaris** van alles wat op de acht scholen betrokken in het project al gebeurt rond de thuishalen, waarbij elke school grondig aan een wetenschappelijke onderzoeker uiteenzet waaruit haar visie en concrete acties nu bestaan. Deze besprekingen moeten toelaten op grondige wijze de beginsituatie van de school in functie van het project vast te leggen.
2. een **pretest van de kinderen** realiseren op vlak van taal (thuis taal en Nederlands), evenals de beginsituatie betreffende andere factoren die in aanmerking komen voor de evaluatie tijdens de projectfase 2008-2013 zoals: het zelfbeeld en het welbevinden van kind, de relatie tussen ouder en leerkracht, de schoolprestaties van de kinderen, ...
3. een **blauwdruk van het onderzoeksdesign** voor de evaluatie van het hele project tussen 2008 en 2013.

¹ Met kleine wijzigingen overgenomen uit: Bestek nr.: DOOSG/PBD/eh/rs/studiethuis taal, d.d. 29-10-2007.

1.2 VERWACHTE EN GEREALISEERDE OUTPUT²

Het vooronderzoek behelsde drie taken. Hieronder geven we per taak de verwachte output en de gerealiseerde output. Waar nodig argumenteren we waarom bepaalde deeltaken niet, minder of op een andere wijze uitgevoerd werden.

- Taak 1: inventaris van wat op de acht scholen gebeurt + twee controlescholen (beginsituatie)

Verwachte output

'We brengen uitgebreid in kaart wat op de 10 (8 projectscholen en 2 controlescholen) scholen (en opvang) reeds gebeurt (op vlak van acties, handelen, percepties) op vlak van thuis taal en onderwijs.'

Gerealiseerde output

- Slechts **vier** in plaats van acht scholen zijn in het project gestapt.
- De twee **controlescholen** werden niet in het vooronderzoek opgenomen.³ Om scholen te selecteren die voldoende contrasteren, diende ter wille van de vergelijking eerst het profiel van de projectscholen in kaart te worden gebracht. Het moet gaan om scholen die een taalbadmodel Nederlands toepassen en vasthouden aan de regel 'enkel Nederlands' op school.
- **Alle niveaus** van acties, handelen en percepties werden in het vooronderzoek betrokken (behalve de andere organisaties, cf. infra).
- Met betrekking tot de **ouders** werd geopteerd voor **groepsinterviews** met oudergroepen die in de scholen aanwezig zijn.⁴ Eén van de vier geplande groepsinterviews met ouders kon echter niet plaatsvinden (zie 5.3).
- De bevraging van de **leerlingen** werd uitgevoerd aan de hand van een schriftelijke vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van de 5e leerjaren (4e leerjaar in Mandala) (zie 5.4).
- Het in kaart brengen van de **kinderopvang** beperkte zich tot een interview afgenomen van de verantwoordelijken van twee dagverblijven (zie 5.5). In Mandala participeerde een begeleidster van de kinderopvang ook in het interview met het kernteam van de school. Een poging om universiteitsstudenten in te schakelen voor observaties mislukte (zie 5.5.1).
- De actor '**Andere organisaties**' werd uiteindelijk niet in het onderzoek opgenomen. In Sint-Salvator was een pedagogische begeleider van het net aanwezig bij het interview met het kernteam.

² De beschrijvingen van de verwachte output zijn overgenomen uit het goedgekeurde onderzoeksvoorstel.

³ Na beraadslaging met de evaluatiegroep van het onderzoek tijdens zijn eerste bijeenkomst, d.d. 25-01-2008, PBD Stad Gent.

⁴ Zie vorige voetnoot.

- Taak 2: pretest van leerlingen (m.b.t. verschillende factoren)

Verwachte output:

'Het vooronderzoek resulteert in een voorstel tot pretesten die afgenomen kunnen worden tijdens het eigenlijke evaluatieonderzoek. In het vooronderzoek testen we een aantal toetsinstrumenten uit en kiezen de meest geschikte voor het evaluatie-onderzoek (sic). We doen ook aanbevelingen over eventuele aanpassing van toetsinstrumenten voor het evaluatie-onderzoek (sic). We doen ook aanbevelingen met betrekking tot de uiteindelijke onderzoeksgroep voor het evaluatieonderzoek, de wijze waarop een steekproef getrokken kan worden.'

Gerealiseerde output:

Tijdens een voorbereidende vergadering van de evaluatiegroep op de PBD⁵ werd deze taak in overleg tussen de opdrachtgever en de onderzoeksgroep aangepast. Het eerste doel van de taak – het selecteren van instrumenten die gebruikt kunnen worden voor de beginsituatieanalyse – werd behouden. Het tweede doel – het beperkt uittesten van deze instrumenten om een advies te kunnen formuleren over de bruikbaarheid van de testen – werd niet behouden.

De voorstellen in verband met de testing in het eigenlijke evaluatieonderzoek vindt de lezer terug in 'Bijlage 2: Blauwdruk van het evaluatieonderzoek 2008-2013'.

- Taak 3: ontwerp van blauwdruk voor het evaluatieonderzoek

Verwachte output:

'We werken een blauwdruk uit voor de periode van 2008-2013, in deze blauwdruk schrijven we de onderzoeksstappen en -methoden uit, geven we aan welke onderzoeksgroep in het onderzoek betrokken kan worden en welke onderzoeksinstrumenten gebruikt kunnen worden.'

Gerealiseerde output:

- Aanbevelingen met betrekking tot de vraagstelling, het design en de planning van het evaluatieonderzoek zijn terug te vinden in Bijlage 2.
- Een eerste proeve van blauwdruk werd voorgesteld aan de evaluatiegroep tijdens zijn bijeenkomst van 18-04-2008 in de PBD Stad Gent.

⁵ 21-12-2007, 13.30 uur, PBD Stad Gent.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

2.1 INLEIDING

Met het evaluatieonderzoek, waar dit vooronderzoek een voorbereidende stap van is, wil het DOOSG vaststellen of aandacht voor de thuis taal binnen onderwijs en opvang een invloed heeft op de schoolresultaten van allochtone kinderen.

Bij de eerste schets van het project werden twee doelstellingen geformuleerd:

- Doelstelling A beoogt het bekomen van een positieve taalattitude bij alle kinderen.
- Doelstelling B wil ingang bieden aan de thuis taal van de kinderen voor wie het Nederlands op school een tweede taal is.

Beide doelstellingen beogen een positief effect op het schoolsucces van anderstalige kinderen in de projectscholen.

Hieronder beschrijven wij de basisingrediënten van een krachtige leeromgeving, en dus meteen ook het theoretisch kader voor het vooronderzoek.

We moeten hierbij steeds voor houden dat taal – of het nu om het Nederlands of om een thuis taal gaat – slechts één aspect is van die leeromgeving. Daarnaast beïnvloeden ook een heel aantal andere aspecten de kwaliteit van die leeromgeving. Aandacht voor de thuis taal dient met andere woorden steeds gezien te worden als één onderdeel van een krachtige leeromgeving.

Daarnaast is het ook zo dat meertaligheid slechts één aspect is van de diversiteit die leerlingengroepen op school kunnen kenmerken. Het erkennen en waarderen van alle talen die in de school aanwezig zijn, is daarom niet los te koppelen van het erkennen en waarderen van de andere dimensies van diversiteit. Mensen ontwikkelen immers in verschillende contexten meervoudige en dynamische identiteiten en situeren zich op een kruispunt van verschillende identiteitsassen.

2.2 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN VOOR TAALVERWERVING EN LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT

2.2.1 KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN IN ONTWIKKELINGSGERICHT PERSPECTIEF

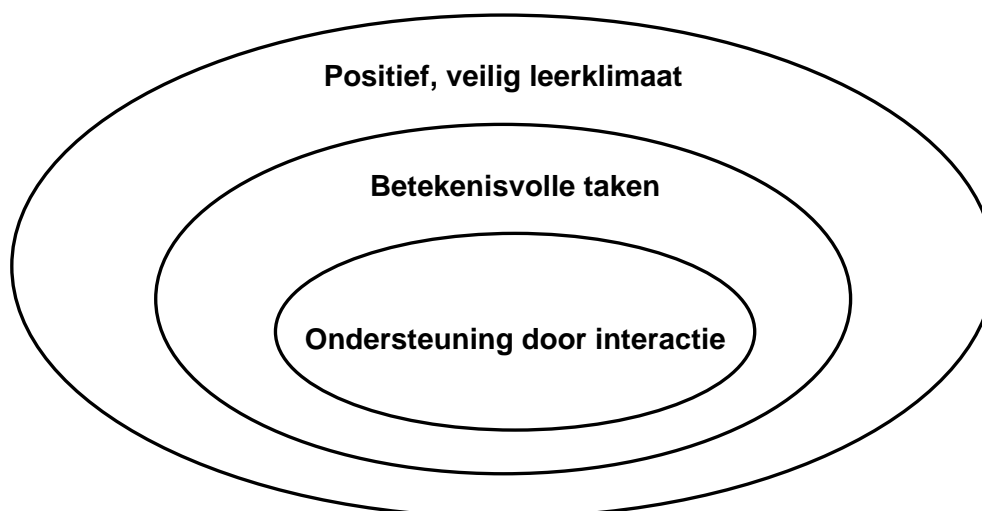
Krachtige leeromgevingen ontstaan wanneer leerlingen als (inter)actieve leerders van taal, rekenen, sociale competenties, complexe denkvaardigheden enzovoort worden aangesproken om een confrontatie met de wereld aan te gaan en er zo iets nieuws uit te halen.

Het principe van krachtige leeromgevingen is een vertaling van ontwikkelingsgerichte perspectieven op leren en cognitie, met name het socioculturele perspectief, waarvan Vygotskij de grondlegger is (Vygotsky, 1978). Het sociaalconstructivistisch leerperspectief is door anderen theoretisch verder uitgedacht (zie o.a. Brown, Collins & Duguid, 1989; Cole, 1996; Fosnot 2005; Gauvain, 2001; John-Steiner & Mann, 1996; Rogoff, 2003; Terwel, 1999; Wertsch, 1991; Wood, 1998) en vormt tevens het denkraam voor een aantal beproefde uitwerkingen in de onderwijspraktijk (zie bv. Daniels, 2007; Kozulin et al., 2003; Ormrod, 2008; Valcke, 2005 voor up-to-date overzichten).

Krachtige leeromgevingen zijn aangewezen om zowel taalvaardigheid als competenties (attitudes en vaardigheden) in omgaan met diversiteit en meertaligheid te ontwikkelen. Ze bevorderen bij de leerlingen ook een positieve motivatie en leerhouding (Hickey, 1997), sociale competenties (Gillies, 2003, 2006; Harris, 1998; Rutherford, Jr. et al, 1998) en hogere ordenkvaardigheden (Engle, 2006; Engle & Conant, 2002; Newmann & Wehlage, 1993; Sharp & Entz, 2003).

2.2.2 DE DRIE BASISINGREDIËNTEN VOOR KRACHTIGE LEEROMGEVINGEN

Figuur 2.1: *De drie cirkels van een krachtige (taal)leeromgeving*



In de bovenstaande figuur van 'de drie cirkels' (Figuur 2.1 op de vorige bladzijde) worden de drie basisingrediënten voor krachtige leeromgevingen voor onderwijs visueel voorgesteld (zie ook Gysen et al., 1999; Verhelst, 2006). Het model is in eerste instantie ontwikkeld voor taalvaardigheidsonderwijs, maar biedt voldoende aanknopingspunten om het – mutatis mutandis – uit te breiden naar omgaan met diversiteit als leerdoel (burgerschapsvorming) en als kwaliteitskenmerk van onderwijs (= diversiteit als 'tool' in heterogene leeromgevingen). We lichten hieronder de drie cirkels nader toe.

1. Een positief, veilig leerklimaat

a) Taal

Een omgeving waarin leerders zich veilig voelen en ervaren dat ze fouten mogen maken en dat ze uit fouten kunnen leren, draagt bij tot een positieve ontwikkeling van de taalvaardigheid. Leerders zijn maar geneigd om actieve confrontaties met de wereld aan te gaan als zij hiervoor de mentale ruimte kunnen en willen vrijmaken om taken uit te voeren. Een gevoel van competentie en geloof in eigen kunnen werken faciliterend voor de leerder. Aan deze stelling ligt het idee van Krashen (1985) over de 'affectieve filter' aan de grondslag. Deze filter kan fungeren als een 'mental block' in het taalverwervingsproces, waardoor taalaanbod niet verwerkt kan worden omdat de taalleerder bang is, zelfvertrouwen mist, zich niet competent voelt of niet gemotiveerd is. Verhelst (2006) geeft aan dat dit concept van Krashen opnieuw geïnterpreteerd kan worden vanuit de aandachtstheorie van Schmidt (2001), die stelt dat kinderen vrij moeten zijn van zorgen opdat zij het aanwezige taalaanbod kunnen verwerken.

Naast het welbevinden van de kleuter zijn ook betrokkenheid en motivatie belangrijke voorwaarden om tot taalverwerving te komen (Krashen, 1985; Laevers, 2001; Dörnyei, 2002; van Lier, 1996). Zeker voor jonge kleuters en kinderen uit een leerbedreigd milieu (allochtoon of kansarm) is deze affectieve factor van groot belang omwille van de grote kloof die er bestaat tussen de school- en de thuiscultuur (Laevers & Van Sanden, 1996; Nicaise, 2001). De leerkracht kan bijdragen tot een positief, veilig leerklimaat door de leerders het signaal te geven dat zij vrijuit explorerend te werk mogen gaan en fouten mogen maken, en door het competentiegevoel van de leerders te versterken (Van den Branden, 2000b).

b) Diversiteit

Een omgeving waarin leerders zich veilig voelen, draagt ook bij tot een positieve ontwikkeling van competenties in het omgaan met diversiteit.

Diversiteit heeft zowel betrekking op feitelijke persoonskenmerken als op de uiteenlopende perspectieven die individuen ontwikkelen op de wereld. Vanuit die perspectieven geven ze specifiek ook betekenis aan verschillen en gelijkenissen tussen mensen. Verschillen tussen leerlingen zijn dus niet louter (groeps)kenmerken die kinderen naar de klas 'meebrengen' (= 'structurele diversiteit', zie Milem, 2003). Verschillen en gelijkenissen worden in de interactie tussen leerkracht en leerders, tussen leerders onderling geconstrueerd en betekenis gegeven (Koole, 2003). We spreken hier van interactieve diversiteit, die een dynamisch, contextgebonden en betekenisvol karakter heeft (vgl. Procee, 1991) en waarbij evenzeer de nadruk ligt op hoe interactie gestalte geeft aan de diversiteitservaring. In dit opzicht kan men de schoolse omgeving en de rol die ze speelt niet losmaken van de

omgevende sociolinguïstische context. Ze maakt deel uit van die context en is tevens meebepalend voor die context.

Met andere woorden, sociale, culturele, talige verschillen tussen leerders manifesteren zich vooral doorheen interacties en zijn tevens het resultaat van die interacties. Leerlingen moeten niet beschouwd worden als dragers van een bepaalde groepstaal of -cultuur, maar taal en cultuur manifesteren zich in hun handelen, in het omgaan met elkaar en met de leerinhouden (De Munter & Soenen, 1997; Soenen, 1999; Delrue, 2003).

Interacties worden voorts mee bepaald door de context en cultuur van de school. Leerlingen combineren op school voortdurend diverse interactiepatronen die verwijzen naar de meervoudige identiteiten en repertoires die ze ontwikkelen als lid van de verschillende groepen waarin ze evolueren: als kind (lid van een familie en gemeenschap), als jongere (lid van een peer group) en als leerling (lid van een klasgroep) (cf. Soenen, 1999; zie ook Gutiérrez & Rogoff, 2003).

c) Psychosociaal niveau

Een positieve en veilige leeromgeving draagt ten slotte bij aan het welbevinden van kleuters en kinderen en bevordert hun sociale hechting met medeleerders en met de leerkrachten. Er is heel wat onderzoeksevidentie voor het feit dat jonge kinderen (kleuters, lagereschoolkinderen) die positieve, ondersteunende relaties met hun leerkrachten in leersettings ervaren een groter welbevinden hebben (emotionele ervaring, sociaal gedrag, sociale vaardigheden, emotioneel begrip) en in mindere mate betere leerprestaties behalen (ook op langere termijn). Het biedt een zekere basis voor participatie in de klas en onbelemmerd cognitief en sociaal leren (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001, 2005; Howes, 2000, Howes & Ritchie, 1999; Kennedy & Kennedy, 2004; Ladd, Birch & Buhs, 1999; National Research Council, 2001; Rimm-Kaufman et al., 2002, 2007; Rogers & Renard, 1999; Zins et al., 2004).

2. Betekenisvolle taken

a) Taal

Leerders worden taalvaardiger, doordat zij worden aangezet om via uitdagende, zinvolle taken problemen op te lossen waarbij zij taal nodig hebben. Het begrip 'taak' wordt door Bygate et al. (2001) omschreven als *'an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.'* Taken zijn dus activiteiten waarbij taal een noodzakelijk middel is om een motiverend en relevant doel te bereiken. Daarbij worden leerders geconfronteerd met nieuw taalaanbod en/of wordt van hen verwacht dat zij nieuwe boodschappen produceren. Een taak als onderwijsactiviteit wordt een 'pedagogische taak' genoemd (Long, 1996; Long & Norris, 2000).

Leerders worden met andere woorden taalvaardiger door taal te gebruiken. De taken waarmee zij geconfronteerd worden is een directe doorslag van datgene wat zij in het echte leven of in de rest van het onderwijs met taal moeten kunnen doen. Leerlingen leren een brief schrijven door een brief te schrijven, ze leren instructies begrijpen door instructies daadwerkelijk uit te voeren (Van den Branden, 2000a). Taken zouden moeten resulteren in een taalgebruik dat lijkt op het taalgebruik in reële situaties (Ellis, 2003).

Onderwijspsychologen (o.a. Dochy, 1999; Steffe & Gale, 1995) beklemtonen de gesitueerdheid van taken: taken stellen leerders in een holistische situatie waarin zij allerlei kennis en vaardigheden moeten aanwenden om tot een eindresultaat te komen. De omgekeerde beweging, waarbij leerders geïsoleerde taalelementen (zoals woordenschat, grammaticaregels) inoefenen en nadien deze ingeoefende elementen moeten toepassen in natuurlijk taalgebruik, blijkt voor veel leerders problematisch (o.a. Long & Robinson, 1998).

Essentieel is dat taken motiverend en uitdagend zijn. De leerders moeten de confrontatie met het stukje wereld willen aangaan (Dörnyei, 2002). Daarvoor is het nodig dat taken aansluiten bij de interesses en de leefwereld van de leerder, dat zij de aanwezige kennis en vaardigheden van de leerder aanspreken en de leerder uitdagen. Betekenisvolle taken bevatten een kloof. Een kloof kan opduiken wanneer een leerder bepaalde taalelementen (bv. woorden) in het taalaanbod niet begrijpt, of bepaalde boodschappen niet gezegd krijgt zoals hij het wil of zoals het zou moeten. Dit soort problemen zijn 'hot spots' voor taalleren omdat dan de mogelijkheid bestaat dat de leerder de grenzen van het eigen verlegt.

b) Diversiteit

Een krachtige leeromgeving gaat ervan uit dat leren gebeurt door interactie en dat leren contextgebonden is: leren gebeurt niet geïsoleerd, maar in authentieke, reële situaties die geënt zijn op de leefwereld van de kinderen en representatief zijn voor situaties waarin zij later zullen moeten kunnen functioneren. Omgaan met diversiteit betekent dan vooral dat er op school wordt voortgebouwd op de doorleefde realiteit van leerlingen en leerkrachten en dat interacties in de klas, op de speelplaats en interacties tussen de school en haar omgeving worden verbreed.

Betekenisvolle taken en ondersteunende activiteiten winnen nog aan kracht door gebruik te maken van het niet-schoolse kapitaal van kinderen. Het niet-schoolse kapitaal van kinderen is geen louter obstakel, maar ook en vooral een leerbron, een potentieel repertoire van kennis en betekenisgeving. Kinderen en jongeren uit lagere sociale milieus krijgen van thuis uit kapitaal mee: een eigen taal of taalvariant, bepaalde vormen van kennis, leren en handelen, sociale en communicatieve vaardigheden (zie o.a. Heath, 1983; Lee, 2001; Lee & Majors 2003; Michaels, 2005; Miller et al., 2005). Die leren ze op een informele, impliciete manier. De op school gekoesterde verwachtingen maken dat wat deze kinderen buiten de school leren en de manieren waarop ze dat doen tot overbodig, zelfs hinderlijk (zie bv. Heath, 1989). Op die manier rekent men kinderen en jongeren bij voorbaat al af op wat ze niet kunnen of kennen, op waar ze minder goed in zijn.

3. Ondersteuning door interactie

a) Taal

Leren is bij uitstek een sociaal gebeuren. De Corte (1998) stelt dat leren veel meer oplevert wanneer er een ander bij betrokken is, hetzij de leerkracht, hetzij een andere leerder. Betekenisvolle taken lokken interactie uit tussen de leerlingen en stimuleren cognitieve processen die het taalleren bevorderen. Gass & Varonis (1994) benadrukken dat betekenisonderhandeling met de ander een cruciale rol speelt bij het taalleren. Wanneer leerders aan een motiverende taak werken en in dat kader in dialoog kunnen treden met de

leerkracht of met andere leerlingen, kunnen heel wat taalproblemen voorkomen of opgelost worden en krijgt de taalleerder veel kansen tot taalverwerving. De rol van de ander kan zeer gevarieerd zijn iemand die de leerder aanzet tot het (blijven) aangaan van de confrontatie met de wereld, iemand die fungeert als klankbord, iemand die de leerder verplicht zijn hypothesen te expliciteren, iemand die een ander licht werpt op een vanzelfsprekende zaak, iemand die een antwoord biedt op iets waar de leerder zelf niet uitgeraakt enzovoort (Van den Branden, 1998).

Verhelst (2006) benadrukt dat, naast het belang van uitgebreide en begrijpelijke taalaanbod en voldoende mogelijkheden om taal te gebruiken, de feedback op het begrijpen en produceren van talige boodschappen een cruciale factor is bij het al of niet verwerven van een (tweede) taal. Dit blijkt ook uit ander onderzoek naar vroege eerste taalverwerving en tweedetaalverwerving bij kinderen (o.a. Damhuis, 1995; Pine, 1994; Wells, 1985). Ander onderzoek naar talige interacties (o.a. Cohen, 1994; Slavin, 1995; Van Keer, 2002; Westerbeek, 1999) toont aan dat heterogeniteit in de taalklas niet noodzakelijk een nadeel, maar net een troef kan betekenen. Van den Branden (1995) stelt vast dat als hoogtaalvaardige leerlingen taaltaken uitvoeren samen met laagtaalvaardige leerlingen, zij daar beide profijt uit kunnen halen. De laagtaalvaardige profiteert van het feit dat hij van zijn hoger taalvaardige partner rijk taalaanbod en ook uitleg krijgt (bijvoorbeeld van moeilijke taal), maar de laatste profiteert van het feit dat hij uitleg moet geven. Wie iets aan een ander moet uitleggen, krijgt niet alleen meer vat op het uit te leggen onderwerp, maar oefent bovendien zijn (schoolse) productieve taalvaardigheid.

b) Meertaligheid

Taalgebruik is bij uitstek een sociaal gebeuren: taalgebruik is een vorm van sociaal handelen (Austin 1962) en het één of- meertalige gebeuren speelt een bijzondere rol in de constructie van sociale en culturele identiteiten (zie o.m. Gumperz 1982). Aspecten van taalgebruik duiken hierbij vaak op als indices voor clusters van kenmerken die aan sprekers worden toegeschreven (zie o.m. Collins & Slembrouck 2007). Interactie in de klas vormt geen uitzondering op het sociale karakter van het meertalige gebeuren en speelt een belangrijke rol in de vorming van attitudes en denkbeelden over taal, anderstaligheid, meertaligheid (cf. Rampton 1996). Een belangrijk onderdeel hiervan zijn de denkbeelden op het vlak van wat taalgebruikers met een specifiek repertoire al dan niet (kunnen) realiseren in een specifieke sociolinguïstische context (Woolard 2004; Collins & Slembrouck 2006; zie ook Haviland 2003 over de 'indexicaliteit van de onverstaanbare taal').

In dit verband, worden in de onderwijscontext doelstelling en middel vaak met elkaar verward. Er is geen reden om aan te nemen dat een verbod op het gebruik op de thuistaal in de klasinteractie een positieve invloed uitoefent op de verwerving van vaardigheden in de dominante omgevingstaal. Tevens is er geen reden om aan te nemen dat het gebruik van andere talen dan de te leren taal in de klas noodzakelijk een negatieve invloed zou uitoefenen op het taalverwervingsproces. Wel wordt in de sociolinguïstische vakliteratuur uitvoerig beschreven dat meertalige buurten worden gekenmerkt door veelvuldig *code-switchen* dat onderhevig is aan een complexe dynamiek van plaats, activiteit, focus en functionaliteit (zie o.m. Blommaert, Collins & Slembrouck 2005). Diverse studies wijzen erop dat een schoolse omgeving die de meervoudigheid van de linguïstische repertoires van de leerlingen erkent en er actief op inspeelt verbeterde garanties biedt voor het leerproces

(bijv. Saxena & Martin-Jones 2001). Het inzetten van de thuistaal kan niet alleen zorgen voor een nauwere aansluiting bij en positieve waardering van de levenswereld, maar verhoogt tevens de slagkracht en het bereik van de talige repertoires die de leerders in de klas meebrengen (zie ook Blommaert & Van Avermaet, 2008 en Van den Branden & Verhelst, 2008).

c) Diversiteit

Dankzij gevarieerde interactie ontstaat meer ruimte om leeromgevingen te scheppen waarin 'leren omgaan met diversiteit' door participatie in de wisselende dagelijkse interactie zelf plaatsvindt. Gevarieerde interactie biedt meer kansen om een grotere diversiteit aan vaardigheden, kennis en perspectieven van leerders in te brengen. Hierdoor krijgen sommige leerders gemakkelijker toegang tot leerpraktijken (Sapon-Shevin, 2000-2001; Sierens, 2007a).

In de interactie tussen leerders en leraar en leerders onderling vormen dialoog, reflectie en multiperspectiviteit de sleutels tot het onderhandelen en verbinden van verschillende, soms ook botsende perspectieven. Enkel via multiperspectiviteit kunnen leerders openstaan voor andere perspectieven en proberen de betekenissen van anderen te vatten en ervan te leren (vgl. Honebein, 1996, Roegholt, 1995).

Multiperspectiviteit veronderstelt dus betekenisonderhandeling in het leerproces. *Betekenisonderhandeling* is het gezamenlijk overleggen over de betekenis van begrippen, boodschappen en handelingen met de bedoeling tot meer 'common ground' in begrippen, boodschappen en handelingen te komen (vgl. Nelissen, 1999). Volgens Etienne Wenger is betekenisonderhandeling het proces waardoor we de wereld en onze betrokkenheid in de wereld als betekenisvol ervaren. Betekenisonderhandeling kan taal omvatten maar beperkt zich daar niet toe. Zij behelst sociale relaties als factoren in de onderhandeling, maar dat betekent niet noodzakelijk een gesprek of zelfs directe interactie met andere mensen (Wenger, 1998).

Betekenisonderhandeling in situaties waarin wordt geleerd, draagt bij tot het bouwen van leeromgevingen waarin leerders eigen betekenisvolle perspectieven herkennen en ontwikkelen, andere perspectieven leren kennen, verschillende perspectieven met elkaar uitwisselen, kritisch vergelijken en verbinden (Sierens, 2007a; zie ook Cobb & Yackel, 1996).

In onderstaand schema (zie Figuur 2.2 op de volgende twee bladzijden) wordt de kern van dit alles als volgt samengevat.

Figuur 2.2: Schema van een krachtige (taal)leeromgeving

Krachtige leeromgevingen	voor (inter)actieve, diverse leerders
<p>1. Binnen een positief, veilig klimaat</p>	<p><i>De leerder voelt zich goed, veilig, competent, wil en durft zich te uiten en te participeren.</i></p> <p><i>De leerder wordt aangesproken op zijn welbevinden en betrokkenheid.</i></p> <p><i>De leerder wordt benaderd als een individu en als lid van diverse groepen/gemeenschappen</i></p>
<p>2. wordt de leerder geconfronteerd met betekenisvolle taken (= confrontaties met de wereld)</p> <p><i>waarbij taal en cultureel kapitaal middelen zijn om een motiverend, functioneel en relevant doel te bereiken en er een kloof is (iets nieuws dat de leerder (met taal en kapitaal) moet kunnen doen).</i></p>	<p><i>De leerder voert taken uit (gaat actieve confrontaties met een stukje wereld aan).</i></p> <p><i>De leerder komt tot een rijkere exploratie van die wereld door taal en culturele betekenissen te begrijpen en te produceren.</i></p> <p><i>De leerder probeert nieuw (taal)aanbod te begrijpen en nieuwe boodschappen te produceren.</i></p> <p><i>De leerder gebruikt eigen ervaringen, betekenisgeving, interpretatie als uitgangspunt voor het leerproces.</i></p> <p><i>De leerder leert via de confrontatie met een stukje wereld het eigen perspectief en de perspectieven van anderen te herkennen en met elkaar uit te wisselen.</i></p> <p><i>De leerder ontdekt verschillen en gelijkenissen bij anderen en vindt dit normaal</i></p>

<p>3. <i>Bij de uitvoering van die taken, en vooral bij problemen, worden leerders ondersteund door:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>andere leerders</i>- <i>de leerkracht</i>- <i>authentieke experts /modellen (bv. ouders, leden van gemeenschap)</i> <p><i>De leerkracht ondersteunt:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>vanuit de essentie van de taak</i> - <i>gedifferentieerd (vanuit een procesgerichte diagnose van het werk en de vragen van de leerder)</i>- <i>op een leerlinggerichte manier</i><ul style="list-style-type: none">• <i>cognitief</i>• <i>affectief</i>	<p><i>De leerder gaat in interactie: hij vraagt hulp aan anderen, biedt hulp aan anderen, werkt samen, overlegt, discussieert, rapporteert, ...</i></p> <p><i>De leerder signaleert problemen aan de leerkracht, lost problemen samen met de leerkracht op.</i></p> <p><i>De leerder reflecteert op het proces en/of het product.</i></p> <p><i>De leerder geeft niet op, houdt het initiatief.</i></p>
--	---

HOOFDSTUK 3 DE ONDERZOEKSVRAGEN

De hieronder geformuleerde onderzoeksvragen hebben enkel betrekking op de **eerste taak** van de opdracht, met name het in kaart brengen van de **beginsituatie** in de **projectscholen**. Zoals al aangegeven, behelst dit een **inventaris** van wat al gebeurt in de scholen op het vlak van de thuistalen, meertaligheid en anderstaligheid.

We formuleren hieronder de onderzoeksvragen per categorie/niveau van actoren.

1. Schoolteam

- 1.1 Wat is het formele schoolbeleid met betrekking tot thuistaal, meertaligheid en anderstaligheid?
- 1.2 Wat is de visie van de schooldirectie op meertaligheid?
- 1.3 Wat is de visie van het kernteam op meertaligheid?
- 1.4 Wat is de visie van de schoolactoren met een coördinerende functie (zorgcoördinator, brugfiguur, GOK-leerkracht, ...) op meertaligheid?
- 1.5 Hoe vertalen zich de visies in concrete acties?
- 1.6 Wat is het formele schoolbeleid op andere gebieden (zorg, ouders, nascholing/vorming)?
- 1.7 Welke verwachtingen hebben de beleidsactoren ten aanzien van het project?

2. Leerkrachten

- 2.1 Welke percepties hebben leerkrachten met betrekking tot thuistaal, anderstaligheid en meertaligheid?
- 2.2 Welk handelen vertonen leerkrachten met betrekking tot de thuistalen van de leerlingen in hun klas?

3. Ouders

- 3.1 Welke percepties hebben ouders met betrekking tot thuistaal, anderstaligheid en meertaligheid?

4. Leerlingen

- 4.1 Welk handelen vertonen leerlingen met betrekking tot thuis taal in de klas en op school?
- 4.2 Welke percepties hebben leerlingen met betrekking tot thuis taal, anderstaligheid en meertaligheid?

5. Buitenschoolse opvang (dagverblijven)

- 5.1 Welke visie heeft de buitenschoolse opvang met betrekking tot thuis taal, anderstaligheid en meertaligheid?
- 5.2 Welke percepties hebben verantwoordelijken op meertaligheid?

6. Consequentie en congruentie in visie en handelen

- 6.1 In hoeverre stroken de visies, percepties en het handelen van de schoolteamleden onderling? Op welke vlakken?
- 6.2 In hoeverre strookt het handelen van de leerkrachten met hun respectieve visie?
- 6.3 Hoe consequent is het handelen van de leerkrachten?
- 6.4 Hoe congruent en consequent zijn de percepties en visies van de ouders?
- 6.5 In hoeverre stroken de visies van de ouders met de schoolvisie?
- 6.6 In hoeverre stroken de percepties van leerlingen met de percepties en het handelen van leerkrachten?
- 6.7 In hoeverre strookt de visie van de buitenschoolse opvang met de visies van de scholen?

HOOFDSTUK 4 OPERATIONALISERING VAN HET ONDERZOEK

4.1 ONDERZOEKSBENADERING EN -METHODE

4.1.1 KWALITATIEVE ONDERZOEKSBENADERING

Voor de opzet en uitvoering van het onderzoek werd gekozen voor een overwegend **kwalitatieve** benadering. Alleen voor de taalpeiling bij de leerlingen werd gebruikt gemaakt van een schriftelijke vragenlijst en werden de onderzoeksdata in beperkte mate kwantitatief geanalyseerd (zie 5.4).

We omschrijven kwalitatief onderzoek kernachtig als **exploratief, interactief** en **interpretatief**.⁶

Kenmerkend voor de kwalitatieve onderzoeksbenadering is eerst en vooral het **exploratieve, analytisch-inductieve** karakter van het onderzoeksproces (cf. Billiet, 1990). De onderzoeker streeft hierbij niet naar het toetsen van vooraf uit bestaande theorieën afgeleide hypothesen en beperkt zich in zijn of haar waarneming niet tot een streng gecontroleerd geheel van categorieën en vragen.

Kwalitatief onderzoek is voorts **interactief**. Dat wil zeggen dat de onderzoekers hun onderzoeksgegevens zelf vergaren in het veld, bij voorkeur door te participeren in natuurlijke settings, en persoonlijk in aanraking komen met de groepen en processen die ze willen bestuderen. In zekere zin gebruikt de onderzoeker in een dergelijke benadering zichzelf als primair onderzoeksinstrument. De hierbij gevolgde procedures zijn minder gestandaardiseerd en gecodificeerd dan in survey- en experimenteel onderzoek.

Een **interpretatieve** (of sociaalconstructivistische) onderzoeksopvatting houdt in dat onderzoekers geloven dat datgene wat mensen denken wat waar en werkelijk is in de wereld geconstrueerd wordt door interactie met elkaar over de tijd in specifieke sociale settings. Onderzoeksresultaten zijn dus niet min of meer 'waar' in een absolute zin, maar eenvoudigweg meer of minder geïnformeerd en/of gesofisticeerd (LeCompte & Schensul, 1999: 48; zie ook Schwandt, 1994).

De in het vooronderzoek toegepaste onderzoeksstrategieën liggen doorgaans in het verlengde van de methode van het etnografische veldwerk (of veldonderzoek) (Fetterman, 1989; Schensul et al., 1999). Met dien verstande dat in dit geval veeleer van een quasi-etnografisch design sprake is. Binnen het gegeven tijdsbestek was het immers niet mogelijk langdurig, intensief veldonderzoek te verrichten.

Typisch voor etnografisch veldonderzoek is onder meer dat de verzameling en analyse van data nagenoeg gelijktijdig plaatsvinden (Fetterman, 1989). Doordat in het vooronderzoek

⁶ De volgende passage over kwalitatief onderzoek is, licht gewijzigd, overgenomen uit Sierens (2007b: 41). Met dank aan het ESF-Agentschap Vlaanderen voor de toestemming voor de tekstopname uit het betreffende rapport.

werd gekozen voor een selectie van klassen (in een beperkt aantal scholen), kan men tot op zekere hoogte ook wel spreken van een casestudyopzet (Mertens, 1998).

Bij de toepassing van een kwalitatieve onderzoeksbenadering kon worden voortgebouwd op de ervaring en expertise die het SDL (toen nog onder de vlag van het Steunpunt ICO) in het verleden in voornamelijk schooletnografisch onderzoek heeft opgedaan (zie o.a. Delrue, 2003; Delrue & Hillewaere, 2001; De Munter & Soenen, 1997; Soenen 1999, 2002).

Zowel het SDL als het CTO heeft bovendien veel ervaring met het uitvoeren van evaluatieonderzoekingen vanuit een kwalitatieve (en etnografische) benadering in multi-etnische en meertalige schoolcontexten (Blaton et al., 2004; De Vlieger & Goossens, 2006; Hillewaere, 1998, 2001; Hillewaere & Soenen, 1997; Pelemans & Verlot, 2000; Suijs, 2004; Van den Branden & Van Gorp, 2000).

4.2.2 ONDERZOEKSMETHODEN EN -TECHNIEKEN: OVERZICHT

De keuze in de uitvoering van het onderzoek voor een overwegend kwalitatieve benadering wijkt enigszins af van het onderzoeksvoorstel. Daarin werd vooral ingezet op schriftelijke vragenlijsten, aangevuld met een beperkt aantal interviews en observaties.

In de praktijk ligt het aantal interviews en observaties echter een stuk hoger dan aanvankelijk gepland. Tevens werden in de feitelijke uitvoering uiteindelijk meer individuele interviews afgenomen dan in het oorspronkelijke design waren voorzien (cf. infra voor de getallen).

Uit de resultaten blijkt dat de keuze voor directe observatie en individuele interviews een lonende beslissing is geweest. Het effectieve handelen wijkt immers in vele gevallen af van het gerapporteerde gedrag (zie hoofdstuk 5).

De in het vooronderzoek aangewende methoden en technieken vatten we kort samen in de onderstaande tabel (4.1).

Tabel 4.1: *Onderzoeksmethoden en -technieken*

Onderzoeksmethoden / -strategieën	Onderzoekstechnieken
Observatie (kwalitatief)	Gerichte observatie (klas)
	Camcorderopname (klas)
	Participerende observatie (school)
Interview (kwalitatief)	Individueel semigestructureerd interview
	Focusgroepsinterview
Enquête (kwantitatief)	Schriftelijke vragenlijst

Documentanalyse (kwalitatief)	-
-------------------------------	---

Meer details over de wijzen waarop deze methoden en technieken werden toegepast, volgen in 4.2.

4.2 OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

4.2.1 DATAVERZAMELING: OVERZICHT

In de onderstaande tabel (4.2) geven we een beknopt overzicht weer van de toegepaste methoden en de instrumenten die we hebben ontwikkeld om de gegevens te verzamelen bij de verschillende actoren die in het onderzoek hebben geparticipeerd.⁷ Wat dit nader inhoudt, zetten we verder uiteen in 4.2.2.

Tabel 4.2: *Wijzen van dataverzameling*

Actor & parameter		Methoden	Instrument
School(team)	Formeel schoolbeleid	Documentenanalyse	-
	Directie: visie	Semigestructureerd interview	Interviewleidraad
	Kernteam: visie	Focusgroepsinterview	Interviewleidraad
	Beleidsactoren: visie	Semigestructureerd interview	Interviewleidraad
	Acties	Participerende observatie	-
Leerkrachten	Handelen	Gerichte observatie	Observatieschema
	Visie/percepties	Semigestructureerd interview	Interviewleidraad
Ouders: visie, percepties		Focusgroepsinterview	Interviewleidraad (stellingen)
Leerlingen	Handelen	Gerichte observatie Camcorderopname	Observatieschema
	Percepties	Enquête	Schriftelijke vragenlijst
Kinderopvang: visie		Semigestructureerd interview	Interviewleidraad

4.2.2 DATAVERZAMELING: TOELICHTING

In wat volgt, geven we achtereenvolgens toelichting bij de onderstaande punten:

1. Observaties
2. Interviews
3. Leerlingenenquête
4. Documentenanalyse
5. Praktische organisatie
6. *Informed consent* en anonimiteit

1. Observaties

a) Klasobservaties: gerichte observatie

⁷ In bijlagen is een **selectie** van de ontwikkelde instrumenten (observatieschema's, interviewleiden) opgenomen.

In elke projectschool werden in de regel gerichte observaties verricht in de volgende klassen:

- een 1e kleuterklas (of een peuterklas/instapklas)
- een 3e kleuterklas
- een 1e leerjaar
- een 5e leerjaar.

De selectie van deze leerjaren gebeurde in samenspraak met de evaluatiegroep van het onderzoek en is ingegeven door de aandacht voor cruciale overgangen in het schooltraject van de leerlingen.⁸

- De **1e kleuterklas** (of peuterklas) is het moment waarop allochtone kleuters dikwijls voor het eerst in een volledig Nederlandstalige omgeving worden ondergedompeld (behalve diegenen die in crèches hebben gezeten).
- De **3e kleuterklas** bereidt de overstap naar het lager onderwijs voor.
- Het **1e leerjaar** brengt kinderen abrupt in aanraking met een nieuwe – meer 'schoolse' – onderwijsstijl; de druk om Nederlands (vooral de schooltaal) te leren wordt er ook sterk opgevoerd. Het 1e leerjaar vormt daarnaast ook een belangrijke doelgroep van doelstelling B van het project.⁹
- In het **5e leerjaar** ligt de doorstroom naar het secundair onderwijs in het verschiet. We verkozen het 5e boven het 6e leerjaar, omdat in het 6e al een groep kinderen is weggestroomd. Sommige leerlingen van het 5e leerjaar slaan immers het 6e over en gaan op basis van leeftijd (minimum 12 jaar) rechtstreeks over naar de B-stroom van het secundair onderwijs.

Van de vier projectscholen organiseert alleen Sint-Salvator een aparte instapklas voor peuters. De observatie werd er dus uitgevoerd in de **peuterklas** en niet in één van de twee in de school georganiseerde 1e kleuterklassen.

Mandala is een Freinetschool die een systeem van leefgroepen (graadklassen) hanteert. De klasobservaties werden er gevoerd in de bestaande vier leefgroepen. Omdat er in het huidige schooljaar nog geen 5e leerjaar (5e leefgroep) wordt georganiseerd, opteerden we voor een observatie in de **4e leefgroep** (= 3e en 4e leerjaar). Hiermee is Mandala de enige projectschool waar alle klassen effectief door het vooronderzoek zijn afgedekt.

In De Piramide zijn de **2e en 3e kleuterklas** samengebracht in één leefgroep.

De Mozaïek heeft recentelijk een systeem van schakelklassen ingevoerd en organiseert ook OETC. In deze school werden daarom twee extra klassen geobserveerd: de **1e schakelklas** (die gelijkloopt met het 1e leerjaar) en een **OETC-klas** met leerlingen uit het 1e leerjaar en de 1e schakelklas.

⁸ In het onderzoeksvoorstel werd uitgegaan van een andere selectie: 3e kleuterklas, 1e leerjaar, 3e leerjaar en 6e leerjaar.

⁹ Zie Basistekst 'Thuis taal in onderwijs'.

De Mozaïek telt drie vestigingsplaatsen, maar het onderzoek beperkte zich tot de hoofdschool. Voor de observatie van de 1e kleuterklas werd wel uitgeweken naar de kleuterafdeling aan de Blaisantvest.

In geval van **parallelklassen** werd slecht één klas voor het onderzoek in aanmerking genomen. De keuze van de klas werd overgelaten aan de school. Er werd wel gevraagd te kiezen voor de 'meest representatieve' leerkracht.

Tabel 4.3: *Geobserveerde klassen per school*

School	Observatieklassen
Sint-Salvator	Peuterklas
	3e kleuterklas
	1e leerjaar
	5e leerjaar
Mandala	1e leefgroep (= 1e kleuterklas)
	2e leefgroep (= 2e/3e kleuterklas)
	3e leefgroep (= 1e/2e leerjaar)
	4e leefgroep (= 3e/4e leerjaar)
De Piramide	1e kleuterklas
	2e/3e kleuterklas
	1e leerjaar
	5e leerjaar
De Mozaïek	1e kleuterklas (afdeling Blaisantvest)
	3e kleuterklas
	1e schakelklas
	1e leerjaar
	5e leerjaar
	OETC-klas (1e leerjaar & 1e schakelklas)

In totaal werden in de loop van het vooronderzoek **18 klassen** geobserveerd (zie Tabel 4.3 hierboven voor een opsomming per school). In alle klassen, behalve de OETC-klas, verrichte telkens één van de beide onderzoekers observaties gedurende één lesblok 's ochtends. Een lesblok in de ochtend nam meestal drie à vier lessen in beslag.

Vanwege het korte tijdsbestek waren de onderzoekers verplicht de observatieklassen onder elkaar te verdelen. Er zijn echter twee uitzonderingen. In de 3e leefgroep in Mandala waren beide onderzoekers aanwezig in de klas. De geobserveerde OETC-les in De Mozaïek, die slechts één lesuur duurde, werd eveneens door de beide onderzoekers bijgewoond.

Aan de leerkrachten werd gevraagd het programma van het lesblok vooraf te bezorgen (wat niet altijd gebeurde) en het ook zo gevarieerd mogelijk te houden. Tijdens de observaties in de klas werden de bevindingen van de onderzoekers neergeslagen in schriftelijke notities. Hierbij werd gebruik gemaakt van twee observatieschema's die in de voorbereidende onderzoeksfase werden ontworpen op basis van het theoretische kader van het onderzoek (cf. hoofdstuk 2). De observatieschema's dienden als richtsnoer in het achterhoofd veeleer

dan als *in situ* in te vullen instrumenten (zie bijlagen 1.1 en 1.2). Ze waren immers vooral bedoeld voor de data-analyse achteraf (zie 4.2.3). De observatie gebeurde dus zo open mogelijk. De observator noteerde in het bijzonder alles wat haar of hem opviel met betrekking tot het gebruik van thuis taal of andere talen.

Sommige leerkrachten maakten in het interview melding van 'onderzoekereffecten' op de leerlingen. Dat wil zeggen dat leerlingen zich in aanwezigheid van een onderzoeker-observator verschillend gedragen dan ze zouden doen in 'normale' klassituaties. Hun gedrag is dus niet helemaal natuurlijk en onbevangen, maar ten dele reactief. Dat geldt echter niet voor alle leerlingen in dezelfde mate. Het effect kwam er meestal op neer dat bepaalde kinderen zich wat inhielden door de aanwezigheid van een vreemde persoon die hen gadesloeg in de klas (minder spontane uitingen en talige interacties).

b) Klasobservaties: camcorderopnames

In **16** van de 18 geobserveerde klassen werden ook opnames gemaakt met een digitale camcorder. Alleen in de OETC-les werd daar van afgezien (het kleine klaslokaal zou te veel cameraeffect bij de kinderen hebben uitgelokt, zie verder). In één geval weigerde de leerkracht hiervoor toestemming te geven.

De opnames zoomden in op **interacties tussen de leerlingen**. De reden hiervoor was dat een onderzoeker geneigd is te focussen op de interactie van en met de leerkracht, terwijl we het vermoeden hadden dat de thuis taal sneller een rol zal krijgen in leerling-leerlinginteractie (dat werd overigens bevestigd). De opnames hadden dus niet als bedoeling het leerkrachthandelen als zodanig te registreren. Uiteraard kwamen de leerkracht en het leerkrachthandelen wel eens 'toevallig' in beeld; interventies van leerkrachten (bv. in ondersteuning van groeps- en partnerwerk) en leerkracht-leerlinginteracties zijn nu eenmaal onvermijdelijk.

Het aantal opnames per klas varieert tussen de één en de vijf met een gemiddelde duur per opname van ruw berekend tien minuten. Het aantal opnames en de duur ervan waren afhankelijk van de klassituatie en de door de leerkracht gehanteerde werk- en groepeeringsvormen. Frontaal klassikaal onderwijs lokt immers minder te registreren leerling-leerlinginteractie uit.

De opnames lokten meestal enig 'cameraeffect' uit bij de kinderen, zij het niet in elke klas en bij iedere leerling in even sterke mate. Dat wil zeggen dat de kinderen zich 'anders dan normaal' gaan gedragen wanneer ze de indruk krijgen dat ze worden gefilmd. Doordat de verbale reacties van sommige kinderen in hun thuis taal plaatsvonden, leverde dat op zich wel bijkomende, interessante onderzoeksgegevens op. In die zin fungeerde de camera als een (onbedoelde) techniek voor uitlokking van spontaan gedrag.

e) Schoolobservaties: participerende observatie

De bezoeken aan de scholen voor klasobservaties en interviews creëerden ook verscheidene gelegenheden om aan participerende observatie te doen, dat wil zeggen: informele observatie in natuurlijke settings (vgl. Spradley, 1980). Het gaat in dit geval om

schoolgerelateerde locaties zoals de gangen, de speelplaats, de leraarskamer, de refter, de omliggende straten en buurt van de school, ...

Meestal betrof het incidentele waarnemingen, soms gepaard gaande met informele gesprekken (met leerkrachten, leerlingen, ouders, schoonmaakpersoneel, andere schoolactoren). Door de beperkte tijd die op school werd doorgebracht (ongeveer één observatieweek per week), zijn deze observaties echter van secundaire orde in het geheel van de onderzoeksdata. Van dergelijke observaties en gesprekken maakten de onderzoekers in de eerste plaats 'headnotes' (vgl. Sanjek, 1990). Schriftelijke veld aantekeningen werden ook genomen, maar nooit *in situ* in aanwezigheid van de participanten.

2. Interviews

a) Types van interviews

Voor de individuele interviewafname werd gebruik gemaakt van de techniek van het **semigestructureerde interview**. Zoals de term het zegt, houdt een semigestructureerd interview het midden tussen een gestructureerd en een ongestructureerd (informeel) interview. In een ongestructureerd interview verschaft de onderzoeker de respondent minimale leiding en geeft hij hem of haar ook veel speelruimte. In gestructureerde interviews werkt de onderzoeker met een lijst van vragen die in een strikte volgorde moeten worden beantwoord volgens de instructies van de interviewer (Bryman, 1988).

In semigestructureerde interviews wordt gewerkt met een interviewleidraad die is opgevat als een reeks topics die niet noodzakelijk in een vaste volgorde dienen te worden afgewerkt. De vragen worden ook niet letterlijk gesteld volgens de formulering in de leidraad. De respondenten krijgen ook meer vrijheid om zaken te berde brengen die niet meteen in de leidraad en de vraagstelling van het onderzoek passen.

De interviews die werden afgenomen van het kernteam en de ouders zijn groepsinterviews. De gebruikte onderzoekstechniek is die van het **focusgroepsinterview**. Focusgroepsinterviews zijn er niet alleen op gericht aan de participanten antwoorden te ontlokken op de gestelde vragen, maar hebben ook als bedoeling om groepsinteractie aan te moedigen en te analyseren. De participanten praten dus niet alleen met de gespreksleider (meestal een onderzoeker), maar ook met elkaar (vgl. Barbour, 2007: 2). Behalve het kernteaminterview in Sint-Salvator, waren bij de groepsinterviews steeds beide onderzoekers aanwezig. Eén onderzoeker trad op als gespreksleider, de andere nam de rol waar van waarnemer. Deze rollen werden gedurende het interview ook tamelijk strikt aangehouden.

b) Respondenten

De individuele interviews met de leerkrachten werden systematisch afgenomen **in directe aansluiting op de klasobservatie** (of wat later op de dag). Dat heeft het voordeel dat het gesprek kon worden geïllustreerd met concrete voorvallen en situaties, met indrukken, bedenkingen van de onderzoeker. In geen geval kon het interview met de betreffende leerkracht plaatsvinden vooraleer de klasobservatie achter de rug was.

In de loop van het onderzoek werden in totaal **negentien leerkrachteninterviews** afgenomen. In Mandala werd, afgezien van de klastitularissen van de vier leefgroepen, ook de **ambulante leerkracht** van de lagere school geïnterviewd. Deze leerkracht hebben we ook aan het werk gezien in de 3e en de 4e leefgroep.

In twee gevallen (de peuterklas in Sint-Salvator en de 1e kleuterklas in De Mozaïek, afdeling Blaisantvest) betrof het een **dubbelinterview**: de twee leerkrachten die samen in de klas staan, werden ook samen geïnterviewd.

In alle gevallen werd het interview door één onderzoeker afgenomen, met inbegrip van de twee gevallen waar de beide onderzoekers samen observeerden in de klas (cf. supra). Op één interview na verliepen alle interviews in het Nederlands. De uitzondering was het interview met de OETC-leerkracht van de lagere school van De Mozaïek, dat op verzoek van de betreffende leerkracht in het Engels werd gehouden.

Individuele interviews werden voorts ook afgenomen van geselecteerde leden van het kernteam, te weten: de directeur (in de 4 scholen), een brugfiguur (3 scholen) en de zorgcoördinator (3 scholen). In Mandala was de brugfiguur afwezig wegens bevallingsverlof. Ook bij deze personen gebeurde de interviewafname altijd door één onderzoeker. De interviewafname bij deze schoolactoren verliep wat meer gestructureerd in vergelijking met de interviewafname bij de leerkrachten.

In de vier projectscholen werd ook een focusgroepsinterview georganiseerd met het (pedagogisch) kernteam. De samenstelling van het kernteam varieerde van school tot school en ziet er als volgt uit:

- Sint-Salvator: directeur, Turkstalige brugfiguur, Vlaamse brugfiguur, zorgcoördinator, externe pedagogische begeleider (5 personen);
- Mandala: directeur, beleidsondersteuner, ambulante leerkracht, begeleider dagverblijf (4);
- De Piramide: directeur, zorgcoördinator, brugfiguur (3);
- De Mozaïek: directeur, Turkstalige brugfiguur, Spaanstalige brugfiguur (tevens onthaal anderstalige nieuwkomers), Vlaamse brugfiguur (tevens leerkracht 1e kleuterklas), zorgcoördinator, leerkracht 4e leerjaar (tevens BPT-uren) (6).

De opzet en het verloop van de drie groepsinterviews met de ouders wordt verder uiteengezet onder 5.3 'De ouders: een kwalitatieve beschrijving van enkele tendensen'. Het groepsinterview met de ouders van Mandala kon geen doorgang vinden.

Ten slotte werden ook nog twee semigestructureerde interviews afgenomen van de verantwoordelijken van twee dagverblijven: Mandala en IBO 't Sleepken (zie 5.5 voor het verslag hiervan).

Hieronder hebben we alle afgenomen interviews in een tabel op een rijtje gezet (zie Tabel 4.4 op de volgende bladzijde). In het totaal werden in het onderzoek **38 interviews** afgenomen: **31 individuele interviews** en **7 groepsinterviews**.

Tabel 4.4: *Interviews per school (+ dagverblijf)*

School / dagverblijf	Interviews
Sint-Salvator	Leidsters peuterklas (2)
	Leidster 3e kleuterklas
	Leerkracht 1e leerjaar
	Leerkracht 5e leerjaar
	Directeur
	Zorgcoördinator
	Brugfiguur
	Kernteam
	Ouders
Mandala	Leidster 1e leefgroep
	Leidster 2e leefgroep
	Leerkracht 3e leefgroep
	Leerkracht 4e leefgroep
	Ambulante leerkracht
	Directeur
	Zorgcoördinator
	Kernteam
De Piramide	Leidster 1e kleuterklas
	Leidster 2e/3e kleuterklas
	Leerkracht 1e leerjaar
	Leerkracht 5e leerjaar
	Directeur
	Zorgcoördinator
	Brugfiguur
	Kernteam
	Ouders
De Mozaïek	Leider + OETC-leerkracht 1e kleuterklas (2)
	Leidster 3e kleuterklas
	Leerkracht 1e schakelklas
	Leerkracht 1e leerjaar
	Leerkracht 5e leerjaar
	Leerkracht OETC (1e leerjaar/1e schakelklas)
	Directeur
	Brugfiguur
	Kernteam
Ouders	
Mandala (dagverblijf)	Verantwoordelijke
IBO 't Sleepken (dagverblijf)	Verantwoordelijke

c) Registratie en instrumentarium

Alle formele interviews werden op dictafoon geregistreerd. De gemiddelde duur van een individueel interview bedraagt bij benadering één uur, dat van het groepsinterview met het kernteam ongeveer drie kwartier.

Voor de interviewafname werden in de voorbereidingsfase van het onderzoek verschillende leidraden ontwikkeld. De onderzoekers vervaardigden verschillende versies al naargelang de te interviewen actor (zie voorbeelden van instrumenten in bijlagen 1.3 t.e.m. 1.5). De versies voor de leerkrachten werden nagelezen door hiertoe aangezochte leerkrachten uit de eigen kring van de onderzoekers (bv. collega's met onderwijservaring).

Geen van de geïnterviewde actoren kreeg vooraf inzage in de interviewleidraden. Op dit punt werd alleen uitzondering gemaakt voor de twee in het onderzoek betrokken OETC-leerkrachten van De Mozaïek. Beiden kregen de leidraad enkele dagen vooraf opgestuurd.

3. Leerlingenquête

Meer details over de opzet en het verloop van de enquête bij de leerlingen vindt de lezer onder 5.4 'De leerlingen: deelonderzoek naar thuis taal'.

4. Documentenanalyse

De documentenanalyse was er vooral op gericht zicht te krijgen op het formele schoolbeleid betreffende thuis taal, meertaligheid en anderstaligheid. Hiertoe lazen we de beleidsdocumenten van de scholen na, voor zover ze ons werden ter beschikking gesteld en/of op te sporen waren via het internet (drie van de vier scholen hebben een eigen website).¹⁰ Voorbeelden hiervan zijn: opvoedingsproject (of pedagogisch project), schoolreglement, schoolwerkplan, GOK-plan, strategiekaarten, infobrochure, schoolkrant, projectbeschrijvingen, ...

De analyse van de documenten beschouwen we vooral als een aanvulling op, bevestiging van standpunten, inzichten, strategieën enzovoort die tijdens de interviews met de schoolactoren naar boven kwamen.

5. Praktische organisatie

Na een eerste voorstelling van het vooronderzoek tijdens een vergadering op de PBD, waar de directies van de vier projectscholen aanwezig waren,¹¹ voerden de onderzoekers planningsgesprekken met de afzonderlijke scholen (directie + enkele kernteamleden).¹² Bij de gesprekken in Sint-Salvator en Mandala waren ook de verantwoordelijken van de dagverblijven (respectievelijk IBO 't Sleepken en Mandala) uitgenodigd.

¹⁰ Sint-Salvator: <http://www.sintsalvator-basisschool.be/>; Mandala: <http://www.mandala.freinet.be/>; De Mozaïek: <http://www.sintsalvator-basisschool.be/>.

¹¹ Datum vergadering: 09-01-2008, 14.00 uur.

¹² Data van de planningsgesprekken: De Mozaïek, 23-01-2008, 08.45 uur; Mandala, 28-01-2008, 14.00 uur; Sint-Salvator, 30-01-2008, 09.00 uur; De Piramide, 01-02-2008, 10.30 uur.

Met de scholen werd afgesproken om alle onderzoeksactiviteiten (observaties, interviews) zoveel mogelijk te concentreren in één en dezelfde week. Op enkele uitzonderingen na zijn we erin geslaagd deze optie daadwerkelijk te realiseren.¹³ De empirische onderzoeksfase ging in de scholen van start op 18 februari 2008 en werd beëindigd op 19 maart 2008. Twee interviews met verantwoordelijken van dagverblijven voor buitenschoolse kinderopvang vonden op latere data plaats.¹⁴

6. *Informed consent* en anonimiteit

- De vier project scholen worden in dit onderzoeksrapport niet geanonimiseerd. Dat was praktisch gezien ook onmogelijk. Elk van de scholen in het project heeft zo'n typisch profiel dat ze nagenoeg direct herkenbaar is.
- Er werd de leerkrachten van de observatieklassen, de respondenten van de individuele interviews, de participanten in het kernteaminterview, alsook de verantwoordelijken van de dagverblijven, geen persoonlijke anonimiteit gegarandeerd. Personen vermeld in het onderhavige rapport worden met hun functie aangeduid, maar niet bij naam genoemd. Op vraag van leerkrachten (en andere schoolactoren) werd in enkele gevallen gevoelige informatie met de nodige omzichtigheid behandeld en niet of op bedekte wijze in het rapport opgenomen.
- Voorafgaand aan de interviews werd de respondenten steeds toestemming gevraagd voor de geluidsopname op dictafoon (*informed consent*). Niemand weigerde dit overigens.
- Digitale camcorderopnames in de klas werden enkel uitgevoerd, mits nadrukkelijke toestemming van de betrokken leerkracht. Dit werd vooraf door de schooldirectie nagegaan. We kregen hierbij slechts één weigering.
- Voor de observaties en opnames in de klas van de leerlingen is toestemming vereist van de ouders. De scholen maakten hierover afspraken met de betrokken ouders.
- De ouders die aan het groepsinterview deelnamen, kregen vooraf garantie van persoonlijke anonimiteit. Ouders waaraan in het rapport wordt gerefereerd, worden niet bij naam genoemd, maar omschreven aan de hand van objectieve kenmerken zoals geslacht, etnische herkomst en thuis taal.
- De anonimiteit van de leerlingen die in de klas en op school werden geobserveerd, is strikt gewaarborgd. De leerlingen worden niet bij naam vernoemd, zo nodig worden zij geïdentificeerd door middel van objectieve kenmerken (o.a. geslacht, etnische herkomst, thuis taal, mate van begaafdheid).

¹³ Sint-Salvator: week 08 (= 18 t.e.m. 22-02-2008); Mandala: week 09 (= 25 t.e.m. 29-02-2008); De Piramide: week 10 (03 t.e.m. 07-03-2008); De Mozaïek: week 11 (= 10 t.e.m. 14-03-2008).

¹⁴ Mandala: 25-03-2008; IBO 't Sleepken: 09-05-2008.

- De voorgaande regel geldt eveneens voor de leerlingen die zijn betrokken in de schriftelijke taalpeiling. Bij aanvang van de afname in de klas kregen de leerlingen van de onderzoekers de expliciete instructie dat ze hun naam niet moesten invullen op de vragenlijst (hoewel sommigen dat wel spontaan deden).

4.2.3 DATA-ANALYSE

De kwalitatieve onderzoeksdata die we verkregen uit observaties en interviews werden geïnterpreteerd aan de hand van de geëigende analysemethoden (vooral Silverman, 2001).

Bij de analyse van de gegevens (notities van interviewopnames, protocollen en notities van observaties) werkten we zoals gebruikelijk in kwalitatief onderzoek met een categorieënsysteem aan de hand waarvan het onderzoeksmateriaal werd gecodeerd en geïnterpreteerd.

Vanwege de korte tijdsduur van het onderzoek werden de categorieën niet inductief en cyclisch opgebouwd. Zij werden afgeleid uit de vooraf vastgelegde observatieschema's en interviewleidraden die bij de dataverzameling werden gebruikt (zie instrumenten in bijlagen 1).

Vanwege tijdgebrek konden de interviews niet neergeslagen worden in uitgetypte protocollen. Het merendeel van het interviewmateriaal hebben we gecodeerd op basis van notities die bij de beluistering van de geluidsbestanden direct werden opgetekend. Markante uitspraken van respondenten werden echter wel in tekstbestanden ingevoerd.

De meer kwantitatieve wijze van data-analyse die werd toegepast bij de schriftelijke taalpeiling onder de leerlingen van de 5e leerjaren wordt hier niet nader toegelicht. Daarvoor verwijzen we naar 5.4, waarin dit onderdeel van het onderzoek wordt gerapporteerd.

HOOFDSTUK 5 DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Eerst geven we de resultaten weer op het schoolniveau (5.1) en het klasniveau (5.2). Vervolgens presenteren we de uitkomsten van de deelonderzoeken bij de ouders (5.3), de leerlingen (5.4) en de buitenschoolse kinderopvang (5.5).

5.1 THUISTAAL EN BELEIDSPRAKTIJK OP HET NIVEAU VAN DE SCHOOL

5.1.1 STAALKAART: BELEIDSPRAKTIJK IN DE PROJECTSCHOLEN

In wat volgt, geven we een staalkaart van de beleidspraktijk van de vier projectscholen. We kijken naar de plaats die de thuishalen in de onderzochte scholen en klassen inneemt, wat er hierrond in de hoofden van de directie en de geïnterviewde leden van het kernteam leeft, en welke verwachtingen zij ten opzichte van het project koesteren. Deze staalkaart beperkt zich niet tot het talenbeleid van de scholen, maar plaatst het binnen het ruimere pedagogisch-didactische en organisatorische beleid van elke school.

De beschrijving van dit deel, per school, bevat de volgende onderdelen:

1. Schoolomgeving
2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid
3. Ouderbetrokkenheid
4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid
5. Schoolklimaat
6. Aanbod en aanpak / prestatieverwachtingen
7. Schoolbeleid rond thuishalen en input tot nu toe
8. Opvattingen over thuis taal
9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput
10. Aandachtspunten en belemmeringen.

1. SINT-SALVATOR

1. Schoolomgeving¹⁵

De Vrije Basisschool Sint-Salvator is gelegen in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham. De school ligt niet veraf van het kerkplein Heilig Kerst, waar zich de parochiekerk bevindt, tevens de kerk van alle Gentse binnenschippers. Deze is nog een getuigenis van de intensieve havenactiviteit in het verleden. De wijk wordt immers begrensd door de haven en staat bekend als (voormalige) 'schipperswijk'.

¹⁵ Voor de beschrijving van de schoolbuurt baseerden we ons op Stad Gent (2004), alsook informatie opgenomen in de website van WGC De Sleep (<http://www.wgcsdesleep.be/werkingsgebied.asp>, geraadpleegd op 17-05-2008).

De wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham vormt een uitgestrekt gebied ten noorden van het stadscentrum van Gent. De wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham is een buurt die doorsneden is door twee assen (Tolhuislaan en Sleepstraat-St.-Salvatorstraat). Die verdelen de wijk ruwweg in vier delen: de Briel met zijn klinieken, Tolhuis, Sluizeken en de Ham. De wijk is een van de negentiende-eeuwse arbeiderswijken die het centrum van de stad Gent omgorden. Deze gordel vormt een gebied waar sociale achterstelling en kansarmoede zich sterk laten voelen (veel langdurig werklozen, een hoge concentratie bestaansminimumtrekkers, slechte huisvestingssituatie...). Er is met andere woorden een grote concentratie van sociaaleconomisch zwakke groepen terug te vinden. De werkloosheidsgraad en het aantal OCMW-steungerechtigden bedragen er het dubbele van het Gentse gemiddelde.

De bevolkingsdichtheid in de wijk is hoog. Zij telt thans bij benadering 9500 inwoners. De wijk is dichtbebouwd, er is nauwelijks open ruimte en groen, en telt een relatief groot aantal kamerwoningen waarvan de woonkwaliteit vaak te wensen over laat. De buurt kent voorts weinig speelmogelijkheden voor kinderen. Parkjes in de buurt zijn overbevolkt en onveilig (bijvoorbeeld, kinderen vinden er vaak drugsspuiten).

De laatste jaren werd veel geïnvesteerd in de wijk, zowel van overheidswege (infrastructuur, verbetering wegen, sociale huisvesting...) als door wijkorganisaties (buurtwerk, opbouwwerk, gebiedsgerichte werking Stad Gent...) en samenwerkingsverbanden allerhande. De wijk is, mede door zijn verscheidenheid aan culturen, ook zeer levendig en dynamisch en is mede omwille van de culturele verscheidenheid (het kloppende hart van de Sleepstraat met zijn restaurantjes, winkeltjes allerhande...) en onmiddellijke nabijheid van zowel standscentrum als ring een aantrekkingspool voor meer en meer jonge (autochtone) gezinnen.

In de wijk zijn tal van 'subgroepen' aanwezig, elk met een eigen specifieke achtergrond, alsook eigen noden en behoeften. Zo is er een hoge concentratie allochtonen, vooral Turken. Deze groep heeft met de jaren een eigen netwerk van voorzieningen in de wijk uitgebouwd. De wijk is dan ook bekend als de 'Turkse' buurt van Gent. De Sint-Salvatorstraat, waar de school zich bevindt, ligt trouwens in het verlengde van de Sleepstraat, de belangrijkste winkelstraat uit de buurt. Andere specifieke groepen zijn onder anderen bejaarden (schippers op rust). Meer recent is er ook een hoge instroom van vluchtelingen en mensen zonder papieren, vooral uit Oost-Europese landen, op gang gekomen.

De Vlaamse brugfiguur van Sint-Salvator omschrijft de buurt als een volkse en levendige wijk met een goed uitgebouwde sociale dienstverlening. De allochtone gezinnen zijn er doorgaans zeer gastvrij voor bezoekers van de school. Opmerkelijk is volgens het kernteam voorts het verschijnsel van aanhoudende huwelijksmigratie bij de Turkse migranten. Dat wil zeggen dat ook hier geboren Turken van de tweede en derde generatie overwegend blijven opteren voor een partner uit het herkomstland. Dat heeft als gevolg dat in de oudercontacten de schoolactoren veelvuldig in aanraking komen met moeders en vaders die het Nederlands niet of zeer beperkt beheersen. De brugfiguur ziet hier een contrast met nieuwkomers, die vaker hoger opgeleid zijn en zich sneller het Nederlands zouden eigen maken.

2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid

Sint-Salvator maakt deel uit van de Scholengemeenschap Gent Bab(b)el, waar onder anderen ook De Mozaïek toe behoort. Het schoolbestuur is in handen van vzw. Impuls. Sint-Salvator heeft zowel een kleuter- als lagere afdeling. Er is een aparte peuterklas en er zijn telkens twee parallelklassen van de eerste kleuterklas tot en met het vierde leerjaar.

Sint-Salvator wordt door de leden van het kernteam omschreven als een typische 'buurtschool'. Het merendeel van de leerlingen woont dus in de nabijheid van de school. De school kende een gestage groei tot twee, drie jaar geleden, toen er tijdelijk sprake was van een kleine dip in het aantal inschrijvingen. In tegenstelling tot twee andere projectscholen, is het publiek in Sint-Salvator echter niet helemaal een afspiegeling van de allochtone bevolking in de buurt: de weinige Nederlandstalige kinderen die naar de school komen, komen wel degelijk uit de buurt, maar de ouders van de allochtone kinderen maken een duidelijke keuze voor de school, omdat ze hopen dat hun kinderen daar verder geraken dan in een school in hun nabije omgeving.

In de school bevinden zich leerlingen van twaalf nationaliteiten. De instroom in de kleuterklassen is gemengd; in de hoogste lagereschoolklassen zijn de Turkse leerlingen nog in de meerderheid. Het merendeel van de kinderen komt uit lagere sociaaleconomische milieus. De school heeft echter het imago van een school te zijn die kinderen aantrekt uit het 'betere' Turkse gezin. Dat klopt gedeeltelijk, want ruim 20% van de moeders heeft minstens een diploma hoger secundair onderwijs. Vele van de Turkse ouders zouden volgens de directie en het kernteam bewust kiezen voor Sint-Salvator vanwege het tot nu toe strikt gehanteerde taalbeleid. De duidelijke keuze voor het Nederlands is, naast de traditie van discipline (o.a. weerspiegelt in het uniform), een reden waarom bepaalde ouders voor deze school kiezen.

Er is dan ook naar aanleiding van het project enige ongerustheid onder de leden van het kernteam (en enkele leerkrachten) over een mogelijke 'zwarte vlucht' in de toekomst. De school heeft overigens nu al te maken met een zeker verloop van leerlingen. In de buurt zou er sprake zijn van een 'carrousel' tussen de verschillende scholen. Ouders die misnoegd zijn over een beslissing of advies van de school in verband met het leertraject van hun kind (meestal doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs, plaatsing in een lagere stroom) zouden gauw geneigd zijn hun kind naar een andere school in de wijk te sturen. Omdat het probleem veeleer wordt verschoven dan opgelost, doen kinderen vaak verschillende scholen af om uiteindelijk opnieuw te belanden in de school, in casu Sint-Salvator, waar ze ooit eerder naartoe gingen.

In het verleden had Sint-Salvator de naam van een gesloten en strenge school te zijn. De school onderhield een sterke band met de schippersgemeenschap uit de buurt (zie hierboven) en er was ook een internaat voor schipperskinderen aan verbonden. Sint-Salvator profileerde zich als een school voor 'het betere publiek' en hield haar poort nagenoeg gesloten voor de kinderen van allochtone gezinnen uit de buurt. Er werd een selectief inschrijvingsbeleid gevoerd aan de hand van een bovengrens van 20% allochtone leerlingen en een ingangstest Nederlands.

Met de ondertekening van de Non-Discriminatieverklaring in 1993 werd het roer in het toelatingsbeleid omgegooid. De bovengrens werd opgeheven, wat resulteerde in een open inschrijvingsbeleid. Dat leidde tot een grote instroom van hoofdzakelijk Turkse kinderen en

de daarmee gepaard gaande 'witte vlucht', zij het dat die zich met enige vertraging voltrok. De schooldirectie ziet vandaag het bereiken van een sociaal-etnische mix niet als een streefdoel van het schoolbeleid. In de school staat de investering in kwaliteitsonderwijs voorop. Wie zich aandient voor inschrijving, is welkom, ongeacht de achtergrond en de gevolgen voor het leerlingenbestand en de leer- en leefsituatie van de school.

3. Ouderbetrokkenheid

Sint-Salvator heeft de voorbije jaren sterk geïnvesteerd in haar communicatie met ouders. Dankzij vooral het brugfigurenproject (er zijn twee brugfiguren werkzaam in de school, een Vlaamse en een Turkse vrouw) is de ouderbetrokkenheid er flink op vooruitgegaan. Dat blijkt onder meer uit een hoge opkomst bij de individuele oudercontacten. Een hele reeks gedifferentieerde werkwijzen (persoonlijke aanpak, mondeling aanspreken, schoolpoortcontacten, huisbezoeken, openklasdagen...) wordt ingezet om de ouders zoveel mogelijk te bereiken. Ouders worden gezien als experts en regelmatig bevraagd. Tevens werkt de school met een afsprakenplan voor die ouders wier kind een apart leertraject moet volgen.

De school hanteert om redenen van veiligheid vrij strikte afspraken voor het dagelijkse schoolpoortcontact met ouders. Voor de goede gang van zaken wordt de ouders gevraagd die hun kind willen vergezellen op de speelplaats enkel op de aangeduide zones te komen. Indien ouders opmerkingen hebben, richten zij zich altijd tot de leerkrachten en/of de directie. Na het beëindigen van de lessen worden de kinderen die opgehaald worden door hun ouders verzameld per klas en in rijen onder de luifel op de speelplaats geplaatst. De ouders wachten aan de schoolpoort en laten eerst de rijen naar buiten gaan. Na een signaal van de leerkracht of directie aan de schoolpoort kunnen de ouders op de speelplaats hun kind afhalen.

4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid

In de strategiekaart van de school staan drie grote competenties vernoemd waaraan leerkrachten moeten voldoen: respect voor diversiteit, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden hebben, en kunnen samenwerken. Daar wordt bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten ook op toegezien.

Naast de vaste klastitularissen zijn er op school ook verschillende leerkrachten die instaan voor de extra ondersteuning van de kleuters en de leerlingen uit de lagere school. De GOK-uren worden in Sint-Salvator in de eerste plaats gebruikt om kleinere klassen te maken. De opdracht van de in totaal zes GOK-leerkrachten is steeds verbonden met een bepaalde klas of graad. Twee extra leerkrachten staan in voor een onthaalklasje anderstalige nieuwkomers.

De nieuwe leerkrachten die we aantreffen in de peuterklas hebben beiden tijdens hun opleiding stage gelopen in etnisch diverse scholen.

Er is een goed gestructureerd teamoverleg op school aanwezig. De directie is sterk aanwezig in de school en stuurt ook met vaste hand het schoolbeleid. Ze kan daarvoor rekenen op de

steun van een loyaal kernteam. We kunnen spreken van een goede en open sfeer in het schoolteam.

5. Schoolklimaat

Voor het installeren van een goed schoolklimaat hecht de directie van Sint-Salvator groot belang aan een goed gestructureerde, duidelijke organisatie op school. Ook de samenhang en de solidariteit binnen het schoolteam schuift de directie naar voren als een belangrijke voorwaarde op dit gebied. In de kernopdracht van de school staan waarden en normen (orde, stiptheid, regelmaat, soberheid, openheid, solidariteit, evenwaardigheid...) zeer centraal. De brugfiguur omschrijft Sint-Salvator als een school waar 'discipline en strenge regels' heersen. De leerlingen van de lagere school (zowel jongens als meisjes) dragen bijvoorbeeld verplicht een uniform. Dat wordt gezien als een uitdrukking van soberheid, één van de basiswaarden in het schooleigen opvoedingsproject.

In het belang van het welbevinden van de kinderen wordt echter ook 'vertrouwen' benadrukt. Zo spoort de zorgcoördinator de leerlingen aan om voor zichzelf een vertrouwensfiguur te zoeken binnen het schoolteam aan wie ze zo nodig hun eigen verhaal en problemen kwijt kunnen. Het welbevinden van de kinderen beschouwen de leden van het kernteam als een noodzakelijke voorwaarde voor goed leren, zij het geen voldoende voorwaarde.

6. Aanbod en aanpak, prestatieverwachtingen

Gevraagd naar de schooleigen accenten in het pedagogisch-didactische beleid brengen de leden van kernteam de volgende elementen naar voren.

De directie hamert sterk op de hoge verwachtingen die het schoolteam ten aanzien van de leerlingen moet koesteren. Zij ziet zichzelf ook als de kwaliteitsbewaker op dat vlak. Daarnaast schuift zij ook de sterke investering in taalvaardigheidsonderwijs naar voren als een belangrijk kwaliteitskenmerk van het onderwijs in Sint-Salvator.

Uit de gesprekken met de zorgcoördinator en brugfiguur onthouden we het vermelden van rijk taalaanbod, afwisselende werkvormen, ervaringsgericht leren, zelfsturend leren / leren leren (het project 'tutor-babbel'), peer coaching in de bovenbouw. Tevens wordt ten behoeve van het volgen en diagnosticeren van leerlingen systematisch gebruik gemaakt van gestandaardiseerde toetsen.

In de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs opteert de school voor een extra jaar K3 of L1 voor kinderen met ernstige leerachterstand. De grote zorg van de directie is dat de kinderen stelselmatig falen op 'abstract leren'. In de bovenbouw van het lager onderwijs wordt gewerkt met een B-stroom van leerlingen die worden voorbereid op hun overstap naar het beroepsonderwijs. Het maken van dergelijke niveaugroepen leidt wel tot enige homogenisering van het aanbod.

Voor de anderstalige nieuwkomers hanteert Sint-Salvator een volgens leeftijd gedifferentieerde aanpak. De jonge kinderen worden opgevangen in een apart onthaalklasje en kunnen daar ook langere tijd blijven. De oudere kinderen worden vanuit de onthaalklas

sneller geïntegreerd in de reguliere klas. Anderstalige nieuwkomers plaatst men bovendien altijd op leeftijd. De ouders van de anderstalige nieuwkomers worden ten slotte uitgenodigd op een openklasdag, waar ze hun kinderen aan het werk kunnen zien en via tolken nader geïnformeerd worden over de werking van de onthaalklas.

7. Schoolbeleid rond thuishalen en input tot nu toe

Tot op heden stond in Sint-Salvator taalbeleid gelijk met bevordering van een pedagogisch-didactisch passende aanpak op het gebied van taalvaardigheidsonderwijs Nederlands. Naar aanleiding van het thuis taalproject werd daar dit schooljaar de doelstelling 'positieve ingesteldheid tegenover de thuis taal van ieder kind' aan toegevoegd. De redenen hiervoor worden verderop (in rubriek 9) uiteengezet.

Inmiddels werd voor het huidige schooljaar ook een actiekaart voor deze doelstelling uitgewerkt. Directe input, dat wil zeggen vorming, bijscholing, materialen enzovoort voor het specifieke thema meertaligheid en thuishalen hebben de leden van het schoolteam tot dusverre niet gekregen. Indirect zijn de meeste mensen wel gevormd rond de diversiteitsgedachte en het 'contextueel denken'.¹⁶

In het verleden hanteerde de school een strikte regel op het vlak van taalgebruik. Op school werd in alle omstandigheden uitsluitend Nederlands gesproken. Het spreken van de thuis taal was verboden en kinderen die daarop werden betrapt, werden wel eens gestraft. Deze regel was historisch gegroeid en werd ingevoerd met de steun van de (Turkse) ouders. Sint-Salvator heeft in de loop der tijd bewust ook nooit OETC georganiseerd.

Met de instap in het thuis taalproject is een vacuüm ontstaan. Sommige leerkrachten waren na hun eerste kennismaking met het project in verwarring geraakt en wisten zich niet goed raad met de toepassing van een nieuw taalregime dat thuishalen op school probeert een plaats te geven. De krijtlijnen van het project zijn nog te onduidelijk om nieuwe regels in te voeren, maar door de instap in het project is ook een signaal van versoepeling gegeven. Om dubbelslachtigheid en onzekerheid bij haar teamleden te vermijden, besliste de directie om dit schooljaar voorlopig terug te keren naar de oude afspraak, weliswaar met uitzonderingen. De algemeen geldende regel is dus opnieuw dat het Nederlands de enige taal is die op school en in de klas wordt gesproken. Er zijn echter uitzonderingen mogelijk. Zo geldt in de kleuterklassen een vorm van 'gedoogbeleid'. Andere uitzonderingen zijn specifieke omstandigheden waarin het gebruik van de thuis taal onontbeerlijk is, bijvoorbeeld een anderstalige in de klas die iets in het Nederlands niet begrijpt en hulp in de eigen taal behoeft. Belangrijk is ook dat de leden van het schoolteam geen 'vervolgbeleid' voeren door bijvoorbeeld op de speelplaats, in de gang of de refter op jacht te gaan naar 'overtreders' van de regel. Kinderen die hun thuis taal spreken, worden niet meer gestraft. Wel worden ze daarop aangesproken, wordt het spreken van Nederlands aangemoedigd en de regel 'positief gekaderd' (het waarom ervan). Uit de interviews en uit toevallige

¹⁶ Het begrip 'contextueel denken' komt oorspronkelijk uit de hulpverlening aan gezinnen en jongeren. De term 'context' geeft de dynamische verbondenheid aan van een persoon met zijn of haar betekenisvolle relaties doorheen de generaties, naar het verleden en de toekomst. Iedere mens maakt deel uit van een familiaal netwerk van verhoudingen. De contextuele hulpverlener houdt dit intergenerationele netwerk voortdurend in het oog. Ook de belangen van de afwezigen en de komende generaties worden in aanmerking genomen (zie <http://users.skynet.be/detwijn/begeleidingsvisie/contextueeldenken/index.html>).

observaties in de gangen blijkt dat over het gebruik van de thuistaal op de speelplaats geen opmerkingen meer worden gemaakt, maar dat eens in de schoolgebouwen en zeker binnen de klas de leerkrachten het vacuüm voorlopig ieder op hun manier invullen. Van gelijkgericht handelen, als dat er ooit al is geweest, is feitelijk geen sprake meer. Bijvoorbeeld, de Turkse brugfiguur blijft de oude regel hanteren (argument: de ouders willen het), maar de Vlaamse brugfiguur geeft toe dat ze niet meer zo zeker is van die regel en dat ze niet consequent handelt ('De kinderen merken dat er iets aan het veranderen is').

Wat betreft de communicatie met de ouders heeft de school een intense samenwerking met de Tolk- en Vertaalservice Gent (TGV). Brieven naar de ouders worden in principe niet vertaald, maar er wordt bij opstelling wel gelet op bondigheid en begrijpelijkheid. Ten slotte moeten we nog vermelden dat de school enkele Turkse *native speakers* in dienst heeft. Er is een Turkstalige kinderverzorgster in de kleuterklassen, alsook een brugfiguur en een poetsvrouw van Turkse origine. De kinderverzorgster wordt door de kleuterleidsters occasioneel gevraagd om iets te vertalen voor een kleuter (bijvoorbeeld een kleuter die verdrietig is en de juf weet niet waarom) of een ouder. Uitzonderlijk doet men daarvoor een beroep op de poetsvrouw.

8. Opvattingen over thuistaal

De leden van het kernteam van Sint-Salvator hebben algemeen het feit aanvaard dat kinderen thuis andere talen spreken dan het Nederlands. Dat ouders per se Nederlands moet spreken met hun kinderen ziet men niet (meer) als strikte voorwaarde voor het verwerven van het Nederlands en schoolsucces. Bovendien kun je ouders niet dwingen om dat te doen en je kunt de thuiscultuur toch niet veranderen, zo stelt de zorgcoördinator in dit verband (interview zorgcoördinator). Van essentieel belang is wel dat kinderen een stevig fundament meekrijgen in hun moedertaal om bij het leren van de tweede taal daarop voort te bouwen.

Het is vooral op dit gebied dat de zorgcoördinator en de brugfiguur van de school zich zorgen maken. De zorgcoördinator vermoedt dat er bij de (Turkse) gezinnen thuis sprake is van 'taalverarming'. En de brugfiguur krijgt te horen van met name de Turkse ouders dat niet alleen hun Nederlands onvoldoende is maar dat ook de kennis van hun eigen taal, het Turks, veel te wensen overlaat: 'Wij spreken geen van beide talen goed'. Bij de zorgcoördinator is er ook vrees merkbaar voor een 'mengelmoes' van talen wanneer men op school zou overgaan tot het toelaten en gebruiken van meerdere talen.

Ten slotte wijst de directie nog op het principe van wederkerigheid. Als de school appreciatie geeft aan de thuishalen van de gezinnen, verwacht zij ook dat ouders verantwoordelijkheid nemen met betrekking tot de appreciatie van het Nederlands ten aanzien van hun kinderen.

9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput

'Meertaligheid is een realiteit, we hebben geen keuze,' aldus de brugfiguur van Sint-Salvator onomwonden. De directrice voegt daaraan toe: *'De regel is gegroeid vanuit de bezorgdheid om het Nederlands machtig te worden. Hoe meer Nederlands ze spreken, hoe beter ze Nederlands kunnen. Er is nu evolutie: van afstraffen zijn we overgegaan tot het positief*

formuleren van de regel. Het inzicht is aan het groeien dat de thuis taal behoort tot de eigenheid van de kinderen en de ouders.' (interview directie).

Voor de directie ligt de voornaamste aanleiding om in het thuis taalproject te stappen in haar ongerustheid dat de actuele aanpak van de school, in weerwil van een volgehouden inspanning de voorbije jaren, nog te weinig rendeert. Misschien moet de school het over een nieuwe boeg gooien om in kwaliteit te blijven groeien: *'We staan nu op een punt waar we op zoek zijn naar alternatieve middelen. We halen goede kwaliteit maar niet het gewenste effect.'* (interview directie).

De school heeft dan ook de intentie om een nieuw perspectief op taalbeleid en taalzorg te formuleren. Dat impliceert een nood aan herbronning, verkenning van nieuwe inzichten, input van externe deskundigheid, herdenken van afspraken en dergelijke meer. De school heeft enkel gekozen voor doelstelling A, maar blijft geïnteresseerd in doelstelling B, *'met een gezonde nieuwsgierigheid'* (directie in interview kernteam).

Het kernteam spreekt ten aanzien van het thuis taalproject de volgende verwachtingen uit:

- 1) ondersteuning van een team externen, dat wil zeggen:
 - a. teamcoaching;
 - b. actuele taaldidactiek;
 - c. communicatie met ouders;
- 2) meertalig pedagogisch-didactisch geschoold personeel (interne ondersteuning);
- 3) een theoretisch gegronde, wetenschappelijk gefundeerde visie, liefst geen gesneden brood;
- 4) begeleiding op maat van de school.

10. Aandachtspunten en belemmeringen

Volgens de directie en de zorgcoördinator is er binnen het leerkrachtenteam van Sint-Salvator, op een paar uitzonderingen na, bereidheid om het thuis taalproject in de klaspraktijk vorm te geven. Tegelijkertijd is er ook wel weerstand die voortkomt uit vrees voor het onbekende of uit het formuleren van overdreven verwachtingen (bijvoorbeeld rond de vereiste talenkennis bij leerkrachten). De directrice wil liever geen risicovolle experimenten en vernieuwingen ondernemen om de loyaliteit van haar kernteam niet te verliezen. Bovendien zijn concrete acties niet aan de orde zolang de school haar vernieuwde visie niet heeft herzien op basis van nieuwe, wetenschappelijk gefundeerde inzichten die vanuit het project worden aangereikt.

Een andere zorg binnen het kernteam is dat het gebruik van thuis talen in de school zal uitmonden in versterking van kliekjesvorming bij de kinderen, wat ingaat tegen de doelstelling van de school dat kinderen elkaar juist moeten vinden over de taalgrenzen heen en gelijkenissen moeten leren ervaren.

Belemmeringen die de leerkrachten van hun kant signaleren zijn: eigen beperkte talenkennis (bijvoorbeeld onjuiste uitspraak van vreemde talen), afwijzende reactie van ouders die de enkel-Nederlands-regel voorstaan, het ontstaan van mengtalen (kinderen die woorden uit elkaars talen overnemen), arme, onvoldoende gekende thuistaal bij de leerlingen, het trekken van grenzen (wanneer wel en niet thuistaal toelaten en benutten), controleverlies en machteloosheid (niet kunnen begrijpen wat kinderen en ouders zeggen).

Ten slotte is er tijdens de interviews met de kernteamleden nogal wat kritiek aan de oppervlakte gekomen op de wijze waarop het project in zijn voorbereidingsfase wordt aangepakt en gecoördineerd. Ook de communicatie verloopt volgens het kernteam 'onduidelijk en troebel'. En de school wordt niet lang genoeg van tevoren geïnformeerd over de projectactiviteiten (vergaderingen bijvoorbeeld). Bovendien vindt men het jammer dat het project te snel de sprong maakt van algemene doelstellingen naar concrete acties zonder na te gaan of die acties wel aansluiten op het pedagogisch project van de projectscholen.

2. MANDALA

1. Schoolomgeving¹⁷

De Freinetschool Mandala Basisonderwijs van de Stad Gent bevindt zich in de wijk Rabot-Blaisantvest in het noordwesten van Gent. De wijk telt meer dan 7000 inwoners. Het schoolgebouw ligt in de schaduw van de Rabottorens, de grote sociale woontorens die de wijk zo (ont)sieren. Rabot-Blaisantvest is een woonwijk aan de rand van het centrum in de negentiende-eeuwse stadsgordel. Tot 1860 was het een nagenoeg onbebouwd gebied. Met het afschaffen van de octrooirechten en de stadspoorten in 1860 en met het graven van het Verbindingskanaal in 1863 tussen het Kanaal Gent-Terneuzen en het Kanaal Brugge-Oostende, kende de wijk Rabot-Blaisantvest een stormachtige ontwikkeling. Er kwam een stedelijke volksbuurt tot stand met de typische, veelal identieke huisjes voor de arbeiders die in de nabijgelegen textiel fabrieken werkten. Daarna vielen de stedenbouwkundige ontwikkelingen grotendeels stil.

De wijk vormt ook vandaag nog een duidelijk afgesloten geheel van de rest van Gent. Arbeiderswoningen en grote sociale woontorens kenmerken de wijk. Centraal ligt de Wondelgemstraat, de belangrijkste winkelstraat, zowat het uithangbord van de buurt maar al enkele jaren in neergang. Blaisantvest heeft ongeveer dezelfde kenmerken als Rabot. De wijk heeft het karakter van een dichtbebouwde arbeiderswijk met veel kleine rijhuizen waarvan een groot aantal in een minder goede staat zijn. Beide wijken vormen op iets grotere schaal duidelijk één geheel. Maar de bewoners ervaren de buurten als afzonderlijke wijken door de brede barrière van de terreinen van het vroegere Rabotstation.

Wat geldt voor de wijk Tolhuis-Sluziken-Ham is wellicht nog kenmerkender voor Rabot-Blaisantvest. Er is sprake van een hoge bevolkingsdichtheid, lage kwaliteit van de woningen, een dichtbebouwd gebied met weinig open ruimte en groen, grote verkeersdruk en verkeersonveiligheid langs de grote verkeersassen, weinig speelruimte voor de kinderen en spelende kinderen, waarvan men vindt dat ze voor 'geluidsoverlast' zorgen.

Het aantal mensen uit 'kansengroepen' ligt in het Rabot-Blaisantvest beduidend hoger dan gemiddeld in Gent. Het aantal OCMW-steungerechtigden is dubbel zo groot als het Gentse gemiddelde (4.4% vs. 2.1%). Rabot-Blaisantvest is voorts een zeer diverse wijk waar tal van

¹⁷ Voor de beschrijving van de schoolomgeving van Mandala werd geput uit Stad Gent (2006a).

etnische groepen en leeftijdsgroepen naast elkaar wonen op een beperkte oppervlakte. Net zoals in de wijk Tolhuis-Sluzezen-Ham zijn de Turken de grootste allochtone groep, zij het iets minder uitgesproken. Zowel jonge gezinnen als ouderen, autochtonen, allochtonen, senioren, asielzoekers en illegale makkers, door een gebrek aan private buitenruimte, veel gebruik van de beperkte open ruimte en voorzieningen in de wijk. Dit zorgt er wel voor dat er 'leven' is in de wijk, maar soms ook voor spanningen. Volgens vele bewoners is er een goede buurtwerking maar een beperkt verenigingsleven en een gebrek aan gezamenlijke initiatieven in de wijk. Door het beperkte verenigingsleven bestaan er weinig mogelijkheden om op informele manier de buurt en zijn bewoners te leren kennen. De wijkbewoners spreken van spanningen tussen allochtonen en jongere vluchtelingen en tussen de kinderen van vluchtelingen onderling. Er is ook een duidelijke vraag naar een structurele oplossing voor de vele illegalen die de wijk telt.

De Stad Gent pakt met het stadsvernieuwingproject 'Bruggen naar Rabot' de wijk Rabot-Blaisantvest aan. De investeringen en inspanningen van de Stad, samen met de inzet van buurtverenigingen en -bewoners moeten er op termijn voor zorgen dat de wijk een positiever imago krijgt. Ondertussen zijn al een paar verwezenlijkingen te zien. Recentelijk werd de bouw van het nieuwe gerechtsgebouw van Gent voltooid, dat omringd zal worden met een buurtpark.

Het buurtportret dat ons in grove trekken geschetst werd door de leden van het kernteam van Mandala spoort bijna naadloos met de bovenstaande beschrijving. Met name de directie en de zorgcoördinator wijzen op het grote probleem van kansarmoede en sociale achterstelling in de schoolomgeving. De meeste gezinnen van de in Mandala schoollopende kinderen hebben zeer uiteenlopende, soms schrijnende noden: financiële problemen, gebrekkige hygiëne, slecht gehuisvest, relationele en familiale problemen, druggebruik, illegalen- en vluchtelingenproblemen. In de naburige sociale woningen wonen nogal wat asielzoekers, steuntrekkers en zogenaamde transitgezinnen.¹⁸ Voorts wijzen de kernteamleden ook op de spanningen en tegenstellingen tussen de bevolkingsgroepen in de wijk. Ten slotte wordt de aanwezigheid van het 'Turkse bastion' in de buurt flink onderstreept. Het betreft de Turkse gemeenschap van Rabot-Blaisantvest die zoals elders in de stad dominant, goed georganiseerd en zelfredzaam is.

2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid

Mandala is de nieuwe naam van het vroegere 'De Puzzel' en is een vestigingsplaats van Freinetschool De Loods, die zich in de Muide bevindt. De school heeft ook nog een derde vestigingsplaats, een kleuterschooltje, dat eveneens in de Rabotwijk te vinden is. Het schoolgebouw werd in 2005 volledig vernieuwd en er werd een nieuwe, kindvriendelijke speelplaats aangelegd.

Mandala biedt onderwijs aan voor kinderen vanaf 2,5 jaar en breidt geleidelijk uit tot een volwaardige basisschool voor kinderen tot 12 jaar. Momenteel zijn vier leefgroepen (van de eerste kleuterklas tot en met het vierde leerjaar) geïnstalleerd. De kleuterafdeling telt 43 leerlingen, de lagere school heeft er 38.

¹⁸ 'Transitgezinnen' zijn meestal gezinnen van vluchtelingen en mensen zonder papieren die een tijdelijk onderkomen vinden in de wijk en na een korte periode van enkele weken of maanden alweer wegtrekken, meestal omdat ze zich op het gebied van huisvesting en werk kunnen verbeteren.

Voor de oprichting van Mandala was er al een kleuterschooltje op deze locatie aanwezig. In september 2005 werd gestart met het eerste en tweede leerjaar (derde leefgroep). In het schooljaar 2006-2007 kwam daar een derde en vierde leerjaar (vierde leefgroep) bij en binnen afzienbare tijd – als een voldoende aantal kinderen kan doorstromen – start de school de vijfde en laatste leefgroep (vijfde en zesde leerjaar) op.

De leden van het kernteam zien Mandala als een echte kleinschalige buurtschool. Vele kinderen van de school komen uit de zeer directe omgeving, vaak zelfs de aanpalende straten. Volgens de directie is het ook een trouw leerlingenpubliek. Leerlingen die onderinstromen in de kleutergroepen veranderen doorgaans niet snel van school. Meestal sturen de buurtgezinnen ook al hun kinderen naar Mandala. De kinderen hebben dus vaak zussen en broers in dezelfde of andere leefgroepen. Hoewel we dit niet hebben kunnen nagaan bij de ouders, vermoeden we dat de schoolkeuze van de meeste ouders vooral is ingegeven door de ligging van de school en niet zozeer het feit dat ze een methodeschool is.

De school telt 90% GOK-kinderen en heeft naar verluidt een uitermate kansarm publiek – met alle problemen van dien. Slechts 16% van de kinderen heeft een moeder met een opleidingsniveau van minimaal hoger secundair onderwijs. Wat etnische samenstelling aangaat, heeft Mandala een redelijk divers leerlingenbestand. De hoofdmoot is Turks van herkomst, maar in alle leefgroepen zijn er ook kinderen met een andere etnische achtergrond of nationaliteit (we noteerden onder andere Marokkaans, Bulgaars, Tsjetsjeens, Somalisch, Senegalees, Pakistaans, Slowaaks). De meeste van deze kinderen spreken, afgaand op de GOK-registratie, thuis met hun moeder en vader een andere thuistaal, in enkele gevallen wel gecombineerd met het Nederlands. De school telt ook negen 'autochtone' kinderen, waarvan vijf met een moeder die minstens hoger secundair onderwijs als opleidingsniveau heeft. Anderstalige nieuwkomers zijn er niet.

Pogingen van de schooldirectie om kinderen uit meer gegoede Belgische gezinnen te rekruteren, zijn tot dusverre vruchteloos gebleken. Sommige 'kansrijke' ouders tonen zich geïnteresseerd maar laten zich volgens de directie afschrikken door het hoge aantal allochtonen in de schoolbevolking: *'Hier loopt het niet storm, hier wordt er niet gekampeerd.'* (interview directie). Naar één van de leerkrachten beweert, zou ook 'zwarte vlucht' aan de orde zijn maar daar hebben we geen nadere concrete aanwijzingen voor gevonden. Wat ook gesignaleerd wordt door het kernteam is het grote verloop van kinderen uit transit-gezinnen. Het gaat om kinderen van vluchtelingen of mensen zonder papieren die na enige tijd de wijk verlaten, dikwijls doordat hun sociale situatie is verbeterd en ze zich elders een beter onderkomen kunnen veroorloven. Dat betekent de facto dat ze hun kinderen naar een andere school brengen.

Als startende school voert Mandala een inclusief toelatingsbeleid. De deuren worden dus ook opengezet voor zwakbegaafde en gedragsgestoorde kinderen, die in principe in aanmerking komen voor buitengewoon onderwijs. Vele kinderen van de school vertonen emotionele en gedragsproblemen. De zorgcoördinator schrijft dit toe aan de sociale context, de directie is van haar kant niet zeker wat nu precies de oorzaak is (schoolintern of –extern). Wel is zeker dat zo goed als alle kinderen in de school een vorm van extra zorg nodig hebben (interview zorgcoördinator).

3. Ouderbetrokkenheid

Het team van Mandala getroost zich veel inspanningen om de ouders bij het schoolleven te betrekken. Dat ouders als partners worden behandeld, ligt voor de hand gezien de door de school gehuldigde beginselen van het Freinetonderwijs. Het is ook een steeds terugkerend agendapunt tijdens de personeelsvergaderingen, geeft de directie aan.

Het schoolteam van Mandala tracht de ouders te bereiken door allerhande flexibele, gedifferentieerde werkwijzen uit te proberen, een proces van 'voortdurend zoeken en opnieuw bekijken'. Het kan gaan om koffiemomenten, huisbezoeken, feesten, klasonthaal, familiemuur, vertaalmuur, pictogrammen, afsprakenplan voor cognitief zwakke leerlingen met een afzonderlijk leertraject... Een blijvend probleem in dit verband is bijvoorbeeld dat de school vooral de moeders bereikt en dat de vaders steeds minder betrokkenheid vertonen. De koffieochtend voor ouders, die enige tijd goed gedraaid heeft, is gaandeweg verwaterd en finaal helemaal stilgevallen. Doordat de recent aan de school toegewezen brugfiguur dit schooljaar met bevallingsverlof is gegaan, is het moeilijk gebleken de schoolactiviteiten aangaande ouderbetrokkenheid voldoende op peil te houden.

Niettemin heeft de directie een goed gevoel over de kwaliteit van de ouderbetrokkenheid in Mandala: *'Dat vind ik dat wij al voor een stuk bereikt hebben met de ouders [welbevinden, evenwaardigheid]. Dat ouders zich hier goed voelen op school. Hier worden we goed ontvangen, we krijgen hier eerlijke informatie. We worden niet met een kluitje in het riet gestuurd. Ze doen niet zo van 'Hier spreekt men alleen Nederlands'. Dat verhoogt het welbevinden van de ouders.'*

4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid

Als opstartende school heeft Mandala een leerkrachtenteam in volle opbouw. De school heeft de laatste jaren enige personeelsveranderingen ondergaan: leerkrachten die het pedagogisch project niet aanvaardden, zijn weggegaan. De leerkrachten die vandaag in leefgroepen 1, 2 en 3 staan, zijn nieuw en hebben meestal beperkte onderwijservaring. De leerkracht van leefgroep 4 en de ambulante leerkracht hebben daarentegen al een lange schoolloopbaan achter de rug en hebben ook ruime ervaring met Freinetonderwijs.

Mandala beschikt over een beperkt personeelskader. De directie heeft met drie vestigingsplaatsen de handen vol en laat zich vervangen door een deeltijds beleidsverantwoordelijke op die dagen dat ze niet in Mandala is. Enkel de kleuterafdeling krijgt GOK-uren. De leerkrachten van de lagere school genieten wel ondersteuning van een ambulante leerkracht. Zij kan heel wat soelaas bieden maar er blijft nog te weinig tijd over voor de noodzakelijke individuele ondersteuning (met behulp van een handelingsplan).

De zorgcoördinator heeft haar vaste standplaats in De Loods en kan elke week slechts twee uur van haar deeltijdse opdracht aan Mandala wijden. Zij wordt door de leerkrachten dan ook gezien als een buitenstaander en voelt zichzelf nog 'een toerist' op school. Er is ook onlangs een brugfiguur aangesteld, maar deze was tijdelijk (tot de paasvakantie) afwezig vanwege bevallingsverlof. De directie heeft naar eigen zeggen een aantal taken moeten overnemen.

De school gaat er prat op veel maatschappelijke hulp te bieden aan de kinderen en de gezinnen waaruit ze komen, en werkt daarvoor samen met allerlei dienstverlenende instanties in de buurt. De directrice geeft op dit gebied blijk van een vooruitstrevende, emancipatorische visie op onderwijs en onderwijsongelijkheid. Van de leerkrachten verwacht de directrice dat ook zij deze visie delen, inzicht hebben in de maatschappelijke context van de school. Deze manier van werken vraagt veel empathie bij leerkrachten, maar dat mag niet zo ver gaan dat zij zich kwetsbaar opstellen. Het werk is bovendien veeleisend: het vergt veel energie en een enorme bereidheid om veel tijd in de school te steken (*'geen nine-to-five-job'*).

Dit alles maakt de taak van het schoolteam er niet gemakkelijker op. Het kleine team van Mandala gaat gebukt onder de last van de vele prioriteiten. De school onderneemt heel wat acties maar dat leidt veeleer tot versnippering van de geleverde inspanningen. Initiatieven worden gelanceerd maar missen continue opvolging. De school maakt zich én het Freineitmodel eigen én breidt structureel uit door nieuwe leefgroepen op te richten én voert uiteenlopende, op zich wel waardevolle projecten uit. De directie moet haar teamleden voortdurend blijven motiveren. Leerkrachten geraken al eens gefrustreerd omdat vluchtelingenkinderen waar ze erg veel inspanningen voor gedaan hebben de school na enkele maanden al weer verlaten.

De inclusieve aanpak en het werken met 'zware' leerlingengroepen geven aanleiding tot reflexen van 'zelfbescherming' bij de leerkrachten: *'Iedereen probeert te overleven in zijn groep'* (leerkracht 4e leefgroep). Verder ontbreekt er nog een eensluitende schoolvisie, ondanks de open sfeer in het nog groeiende teamoverleg. In het schoolteam tekent zich bovendien een breuklijn af tussen de leerkrachten van de kleuter- en de lagere afdeling. De leerkrachten van de kleuterklassen op de begane grond vinden niet de weg naar de eerste verdieping, waar de lagere schoolklassen zich bevinden – en vice versa. 'De trap' is hier als het ware de ruimtelijke grens binnen de twee 'eilanden' op school. Binnen de eigen afdeling lopen de leerkrachten wel regelmatig binnen in elkaars klas en hebben de nieuwe leerkrachten ook veel geleerd van hun meer ervaren collega's.

5. Schoolklimaat

De maatschappelijke en gezinsproblemen uit de buurt sijpelen Mandala onontkoombaar binnen. De school vangt veel kinderen op met sociaal-emotionele problemen, gebroken en getekende kinderen met 'zware dossiers'. Kinderen ook wier basisbehoeften vaak onvoldoende vervuld zijn om goed sociaal te kunnen functioneren op school, laat staan goed te leren. Kinderen hebben te weinig geslapen, niet ontbeten, hebben zorgen, hebben heel de nacht wakker gelegen omdat mama en papa ruzie gemaakt hebben enzovoort (interview zorgcoördinator).

Tevens zou de multiculturaliteit in de buurt een positief gegeven moeten zijn. Volgens de zorgcoördinator is dat echter niet het geval. De tegenstellingen, harde concurrentiestrijd, zelfs haatgevoelens tussen de groepen in de wijk vertalen zich ook in spanningen tussen de kinderen op school. Vooral op de speelplaats is dat zichtbaar en hoorbaar. Kinderen schelden elkaar uit (bv. *'arap'* (= Arabier of neger), *'vuile Marokkaan'*) en gedragen zich agressief.

De directie probeert hieraan het hoofd te bieden door duidelijke grenzen te stellen waarbinnen de kinderen zich veilig kunnen voelen (bv. duidelijke regels, vaste dagindelingen, rituelen, duidelijke opdrachten, time-out). Vooraleer kinderen verantwoordelijkheid te geven (wat binnen Freinetonderwijs eigenlijk vanzelfsprekend is), wordt eerst nagegaan of sommige kinderen die verantwoordelijkheid wel aankunnen. Dat komt vooral tot uiting bij schooluitstappen. De directrice oppert dat men de kinderen niet in bepaalde situaties mag brengen waar de veiligheid wegvalt en zij hun grenzen gaan overtreden: *'Wij mogen niet vragen aan een kind om naar de schouwburg te gaan en dan te denken dat dat kind in de schouwburg weet hoe het zich moet gedragen.'* Aan de schooluitstappen gaan dan ook veel oefening en training vooraf. In aansluiting daarop biedt de school ook oudertraining aan (het STOP-project), maar dit staat voorlopig nog in de kinderschoenen (zie verder in rubriek 7).

6. Aanbod en aanpak, prestatieverwachtingen

Het onderwijs dat Mandala aanbiedt, is gestoeld op de beginselen van het Freinetonderwijs. Dat is een bewuste keuze, zo benadrukt de directie. De school zet zich daarmee af tegen de dikwijls in onderwijskringen vertolkte visie dat vooruitstrevende onderwijsmethoden niet geschikt zijn voor kinderen uit kansarme (allochtone) milieus. Mandala wil het tegendeel bewijzen. Eerst en vooral wil men aantonen dat ervaringsgericht werken met allochtone kinderen zeker kan werken en dat het niet zo is dat er uit deze kinderen 'niets komt'. De kinderen hebben wel degelijk eigen verhalen en ervaringen te bieden maar je moet ze wel uitlokken door middel van een specifieke, innoverende aanpak. De directrice gaat voort: *'In de loop der jaren werd allochtone kinderen de mond gesnoerd omdat ze door hun taalachterstand niet kunnen meepraten en de ervaring opdoen 'In dat geval is het beter dat ik zwijg'.*

Een tweede vraag is of je bij deze kinderen voldoende verantwoordelijkheid en zelfsturing kunt bereiken. Dat ligt aanzienlijk moeilijker, zeker omdat emotionele en gedragsstoornissen bij de kinderen zelfregulering bij aanvang niet toelaten. De leerkrachten van de twee hoogste leefgroepen hebben daarom een systeem van 'gedragsgordels' ingevoerd en kennen ook 'privileges' toe aan kinderen bij wijze van positieve bekrachtiging (bv. eens alleen op de computer mogen werken, 's middags alleen in de klas zijn).

Om de prestatieverwachtingen op peil te houden en niveauperlaging tegen te gaan, rekent Mandala vooral op een intensieve opvolging van de externe begeleiders van de PBD. Deze komen ook regelmatig in de klas. In het tweewekelijkse zorgteam gaat voorlopig nog alle aandacht naar de kinderen van de lagere school. Vaak slaagt de zorgcoördinator er niet in de hele waslijst van dringende dossiers in één overlegmoment af te handelen.

Het inclusieve toelatingsbeleid zorgt voor discussie in het schoolteam. In het verleden werden tal van allochtone kinderen naar het buitengewoon onderwijs doorverwezen op grond van taalachterstand. Onder meer door deze negatieve ervaring ligt doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs bij niet weinig ouders zeer gevoelig. Diagnose van kinderen maakt echter niet altijd duidelijk of kinderen zwak scoren als gevolg van taalachterstand dan wel lage cognitieve intelligentie. In ieder geval huldigt de directie het principe dat ook zwakbegaafde kinderen op school mogen blijven. Met de ouders wordt wel

een afsprakenplan opgesteld om duidelijke verwachtingen te scheppen over de toekomstkansen van een kind.

7. Schoolbeleid rond thuishalen en input tot nu toe

Meertaligheid, evenals de thuiscultuur van de kinderen, krijgt een ruime plaats toebedeeld in het pedagogisch project van Mandala. Niet alleen is meertaligheid één van de voornaamste pijlers (er zijn er vijf in totaal), het is ook de pijler waar het schoolteam sinds de opstart van Mandala het meest aan gewerkt heeft. Aandacht voor thuis taal is overal zichtbaar, zowel in de school als het dagverblijf, in alle leefgroepen. Bij aanwerving van nieuwe leerkrachten wordt er ook op gelet dat zij honderd procent achter het pedagogisch project staan, inclusief de pijler meertaligheid.

De directie stelt dat ouders het verschil met andere scholen ervaren, zowel in positieve als negatieve zin: *'Ze hebben een kind op een school waar Turks verboden wordt en hier wordt Turks juist aangemoedigd. Dat begrijpen ze dan niet goed. Ze interpreteren dit dat het hier een school is waar het veel te los is, waar er geen discipline is, waar we alles aan het toeval overlaten.'* De ouders werden daarom geïnformeerd via infoavonden over de bedoeling van de school en kregen ook inleefoefeningen om aan den lijve te ondervinden wat het is om bijvoorbeeld emoties uit te drukken in een vreemde taal.

Voor oudercontacten en informatieve bijeenkomsten is er een samenwerking met de Tolken Vertaalservice Gent. Soms worden ook ouders ingeschakeld, mits toestemming. De zorgcoördinator heeft gemerkt dat het paar woorden Turks dat ze gebruikt bij haar bezoeken aan Turkse gezinnen toch wel de drempel verlaagt en het vertrouwen doet toenemen.

De algemene regel in Mandala was dat de leerlingen hun thuis taal mochten gebruiken in vrijwel alle situaties. Recentelijk werd echter onder aansporing van de leerkracht van de vierde leefgroep een nieuwe regel ingevoerd. Voortaan geldt dat het Nederlands de voertaal is in de klas voor de kinderen van de vierde leefgroep. De leerkrachten van de drie andere leefgroepen passen deze regel niet toe; in de eerste plaats de kleuterleidsters vinden dit niet haalbaar bij zeer taalzwakke kleuters.

Buiten de klas is voor alle kinderen het gebruik van de thuis taal nog steeds toegelaten, behalve wanneer groepjes kinderen multi-etnisch zijn samengesteld. Dan wordt van de (oudere) kinderen verwacht dat zij overgaan op het Nederlands. Dezelfde regel geldt ook voor de koffieochtenden met ouders. Het Nederlands is de voertaal in gemengde groepen, bijvoorbeeld omdat er Belgische ouders of Nederlandstalig personeel aanwezig zijn. *'De regel wordt ook aan de kinderen en de ouders uitgelegd. Het heeft niets met de taal op zich te maken maar met communicatie en met wederzijds respect. We willen niemand uitsluiten.'* (interview directie).

Eén van de aanleidingen voor de nieuwe afspraak lag in veelvuldige conflicten tussen kinderen op de speelplaats. Een paar Turkse moeders kwamen met de klacht dat kinderen elkaar uitscholden en lelijke woorden toeriepen in het Turks. De Nederlandstalige leerkrachten die toezicht hielden, stonden voor het probleem dat ze vechtpartijen en ruzies wel zagen ontstaan maar dat ze niet konden begrijpen wat de kinderen tegen elkaar riepen. *'Ze vliegen elkaar plots naar de keel en wij weten niet eens wat de aanleiding is'* (interview directie).

Wat inhoudelijke input betreft, neemt Mandala, zowel de school als de buitenschoolse kinderopvang deel aan het project 'Ouders als partner'. Dit project besteedt bijzondere aandacht aan een goed contact tussen allochtone ouders en de kleuterleidster en begeleiders van het dagverblijf. Daarnaast stimuleert het de samenwerking tussen de kleuterschool en het dagverblijf.

De leerkrachten nemen allen deel aan het interfreinetoverleg van de PBD en hebben eveneens bijscholing gekregen rond interculturele communicatie. Ook is er voorzien in training bij STOP. Het STOP (Steunpunt en Trainingscentrum Opvoeding) biedt een trainingsprogramma voor jonge kinderen (tussen 4 en 7 jaar) die gedragsproblemen vertonen thuis of op school. Het programma richt zich zowel tot kinderen als ouders, maar betreft er ook de school bij.¹⁹

8. Opvattingen over thuis taal

Gegeven het pedagogisch project van de school en de centrale plaats van meertaligheid daarin, hoeft het niet te verwonderen dat de leden van het kernteam alsook de leerkrachten een sterk geloof uitdrukken in de opvoedkundige en onderwijskundige kracht en rijkdom van de thuis taal. De moedertaal is het fundament voor het leren van een tweede taal en vormt een basis die op school verder versterkt moet worden. Wanneer kinderen hun moedertaal beter kunnen ontwikkelen, zullen ze ook gemakkelijker de Nederlandse taal of een andere taal leren.

Die versterking is volgens de leden van het kernteam nodig omdat een groot aantal kinderen een enorme basis mankeert, zowel op het vlak van algemene ontwikkeling als op het vlak van hun moedertaal. *'De moedertaal van het kind is nog niet voldoende ontwikkeld, laat staan dat het vanuit die basis een nieuwe taal kan leren'* (interview directie). De kinderen scoren allemaal zwak op de Toeters (schoolrijpheidstest). De school heeft een poosje geleden proberen te achterhalen welke rol daar de taal in speelde (door te testen met een tolk, met non-verbale tests). Daaruit is gebleken dat de kinderen ook in de eigen taal ondermaats scoorden. Ook hun eigen taal is niet onderbouwd op het vlak van spraakkunst, zinsconstructies, woordenschat.

De ambulante leerkracht betoogt in dit verband dat men al te vaak taalachterstand verwacht met algemene achterstand. *'Er wordt niet over het muurtje gekeken dat kinderen door hun meervoudige intelligenties heel wat meer bezitten'* (ambulante leerkracht in interview kernteam).

Mensen die moeite hebben met de basishouding van de school betreffende thuis talen en meertaligheid zijn doorgaans buitenstaanders en mensen die niet fulltime in Mandala werken. Ook het schoonmaakpersoneel vindt het maar niks dat de kinderen op school hun eigen taal mogen spreken en durven daar wel eens opmerkingen over te maken. Ook de islamleerkracht was volgens de directie in het begin verontwaardigd (*'De kinderen spreken hier allemaal Turks'*), maar heeft haar opvatting inmiddels bijgesteld (interview directie). Ten slotte drukt de zorgcoördinator de vrees uit dat met name de Turken een mengtaal aan het ontwikkelen zijn die noch Nederlands noch Turks is. Doordat ze het Turks niet goed beheersen en het ook niet kunnen lezen en schrijven, hebben ze een eigen *'broebel taal'*

¹⁹ Voor meer informatie over STOP zie <http://www.vbjk.be/stop.htm>.

gemaakt waarin ze drie woorden Turks afwisselen met twee woorden Nederlands (interview zorgcoördinator).

9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput

Uit de interviews met de directie en de andere leden van het kernteam kunnen we de volgende beweegredenen distilleren van waaruit Mandala in het thuis taalproject is gestapt. Een eerste reden is dat de school er zelf al jaren mee bezig is. Het kernteam beschouwt de doelstelling A dan ook als verworven.

De tweede beweegreden voor het schoolteam is bovenal de realisatie van doelstelling B. De thuis taal heeft een positieve plaats gekregen op school, maar er moet een volgende stap gezet worden, namelijk de gerichte ondersteuning van de kinderen in hun eigen taal. Door haar projectdeelname wil de school eveneens aantonen dat deze aanpak beter werkt dan een louter taalbadmodel. Succeservaringen met kinderen in Mandala die later kunnen doorstromen, zouden een hele opsteker zijn.

Een derde beweegreden is het zoeken naar bevestiging en erkenning in de buitenwereld, in de eerste plaats bij gelijkgestemde scholen. De school meent dat ze met haar pedagogisch project vrijwel alleen staat in het stads onderwijs (*'Er is niemand om mee te praten'*, oppert de directrice). Tijdens een seminarie over 'Thuis taal en/in Onderwijs' georganiseerd door de PBD op 9 mei 2007 in Gent werden uitgerekend video-opnames getoond van activiteiten rond thuis taal in Mandala. Op de achtergrond speelt ook het motief mee van het slechte imago van de school. De school heeft volgens de directie een 'slechte naam' in de buurt (*'zottenschool'*, *'BLO-school'*, *'crapuulschool'*), al zou daar sinds het aantreden van de directie zes jaar geleden al heel wat vooruitgang zijn geboekt dankzij de inspanningen op het vlak van samenwerking met de buurt en de ouders (interview directie).

Een vierde beweegreden is dat Mandala hoopt, mede dankzij het project, de draagkracht van haar team te versterken. Het project moet een kentering teweegbrengen. De extra begeleiding en personeel zijn niet alleen nodig om rond de pijler meertaligheid te werken maar ook en vooral om betere condities te scheppen voor de realisatie van het gehele pedagogische project.

In het licht van de vierde beweegreden hoeft het niet te verrassen dat de kernteamleden om het even welke inbreng, externe ondersteuning in allerlei domeinen welkom achten. Uit de interviews met de leerkrachten komt bijvoorbeeld naar voren dat zij behoefte hebben aan een betere taalmethode Nederlands. Het project moet voorts ook helpen meer zicht te krijgen op de beginsituatie van de kinderen en hun overstap van kleuter- naar lager onderwijs te vergemakkelijken.

Wat betreft de meer op de thuis taalgerichte input onthouden we de volgende desiderata:

- 1) handvatten aanreiken voor het versterken van de basis in de thuis taal;
- 2) werken aan de verbetering van de Nederlandse rekentaal via de thuis taal;
- 3) Turkse taalcursus;
- 4) klasinterne inschakeling van een Turkse leerkracht.

Belangrijk ten slotte is dat het omgaan met thuis talen wordt gekaderd binnen een ruimere diversiteitsaanpak. Het gaat niet alleen om een positieve taalattitude maar ook om culturele

opvattingen (cultuur als rijkdom) en het tegengaan van vooroordelen en tegenstellingen tussen etnische groepen.

10. Aandachtspunten en belemmeringen

Het schoolteam van Mandala ziet weinig belemmeringen voor de implementatie van het thuistaalproject. Doelstelling A beschouwen de (kern)teamleden als vanzelfsprekend geïncorporeerd in de school- en praktijk. Toch horen we bij de leerkrachten twijfels over de effectiviteit van de toegepaste methoden, vooral daar waar het de didactisch ondersteunende functie van de thuistaal betreft.

De keuze om doelstelling B te beperken tot het Turks kan op begrip rekenen. Wanneer echter op termijn zou blijken, zo betoogt de directie, dat ook het niveau van de moedertaal in alle talengroepen op school even zwak zou zijn, moet er ook aandacht gaan naar de ondersteuning van deze groepen. Zo niet dreigt een situatie van ongelijkheid te ontstaan.

Eén van de klasleerkrachten vermeldt nog mogelijke tegenkanten van sommige ouders. Een grote belemmering, die de ambulante leerkracht nadrukkelijk te berde brengt, is het teveel aan prioriteiten voor een beginnende school (zie punt 4 hierboven).

3. DE PIRAMIDE

1. Schoolomgeving²⁰

Basisschool De Piramide is een stadsschool die in de Brugse Poort-Rooigem haar standplaats heeft. Dit gebied ligt ten noordwesten van het middeleeuwse Gent. In de veertiende eeuw werd de tweede omwalling gebouwd, waarvan de Brugse Poort (of Waalpoort) deel uitmaakte. Buiten de poort liep de heirweg naar Brugge in de richting van Mariakerke. Hij vormt nog altijd de ruggengraat van de wijk, onder de benamingen Noordstraat, Phoenixstraat, Bevrijdingslaan en Brugsesteenweg.

Waterwegen ontsluiten de wijk van de Brugse Poort. Tijdens de Industriële Revolutie was het een uitstekende plek voor de bouw van grote fabrieken. De periode rond 1860 is enorm belangrijk voor de industriële ontwikkeling van de Brugse Poort. Het afschaffen van de octrooirechten en het invoeren van de gemeentewet maakten het interessant om buiten de omwalling van de stad industrie te ontwikkelen. Sinds 1864 werkte op de noordelijke Leie-oever de Kleine Lys. Daarnaast ontstond in 1897 de Filature de Roygem langs de toen aangelegde Rooigemdreef. De Rooigemlaan is aangelegd op vraag van de industrie (ten behoeve van een betere ontsluiting). Ten noorden van de fabrieken groeide een uitgestrekte arbeiderswijk met vele beluiken en de parochiekerk van Sint-Jan-Baptist. De Brugse Poort is gegroeid zonder stedenbouwkundige voorwaarden, vandaar het chaotische stratenpatroon. Na de Tweede Wereldoorlog sloot de ene textiel fabriek na de andere, wat een ramp was voor de wijk. Die periode bepaalt nog altijd voor een groot deel het beeld van de Brugse Poort: een dicht weefsel, waar iedere m² een functie heeft. De industrie is voor een groot stuk verdwenen uit de wijk.

²⁰ De beschrijving van de schoolomgeving van De Piramide is gebaseerd op informatie die we haalden uit Stad Gent (2006b).

De voorbije decennia passeerden via de Brugse Poort verschillende migratiestromen. Arbeiderswoningen voldeden niet meer aan de woonwensen. Autochtone Gentenaars verlieten dan ook de wijk. Nieuwkomers (migranten, vluchtelingen, studenten,...) namen hun plaats in. Dat zorgde voor een groot verloop in de bewoning. De Brugse Poort is een heel dichtbevolkte wijk, met een heel diverse bevolking. Er wonen ongeveer 15.000 mensen op een kleine oppervlakte. Kansarmoede en achterstelling zijn zichtbaar aanwezig en zorgen voor de nodige problemen. Het is vooral in deze wijk dat de Noord-Afrikaanse, in hoofdzaak Marokkaanse populatie in Gent haar plek heeft gevonden. Er woont ook een grote gemeenschap Turken, waaronder een aantal Balkan-Turken van Joegoslavische herkomst (*göçmen* genoemd). Zoals in de andere Gentse volksbuurten is er ook een hoge instroom van vluchtelingen en mensen zonder papieren, vooral uit Oost-Europese en Afrikaanse landen, op gang gekomen.

De Brugse Poort werd door de Stad Gent naar voren geschoven als een voorrangsgedebied voor stadsvernieuwing en opwaardering. Centraal in deze aanpak staat de grootscheepse operatie 'Zuurstof voor de Brugse Poort'. Dit stadsvernieuwingsproject heeft voornamelijk aandacht voor meer groen, meer open ruimte, betere huisvesting en aandacht voor de zwakke weggebruikers en de parkeerproblematiek. Deze stadsvernieuwing wordt geflankeerd door de nodige sociale, culturele en economische impulsen. Bijkomende sociale voorzieningen (wijkbib, crèche, vernieuwen scholen) en de koppeling van functies (kringloop, theater, horeca, ...) bieden kansen tot sociale netwerken. De Bevrijdingslaan vormt de commerciële slagader van de wijk. De straat verloor echter veel van haar glans. De vernieuwingen in de verschillende basisscholen en hun aandacht voor de wijk waarin ze school maken, zijn fundamenteel. Vele bewoners ontmoeten elkaar immers aan de schoolpoort.

Het bovenstaande portret van de wijk gaat ook op voor de directe schoolbuurt, zo blijkt uit de gesprekken met de leden van het kernteam van De Piramide. Zij vermelden de groeiende verscheidenheid in de buurtbevolking als gevolg van nieuwe immigratie, het fenomeen van slechte huisvesting en huisjesmelkerij, het gebrek aan speelruimte voor de meestal op straat spelende kinderen, hangjongeren, spanningen en tegenstellingen tussen de bevolkingsgroepen, meer bepaald de gevestigden ('wij waren hier eerst') en de nieuwkomers. Een aantal moslims in de buurt gaat als reactie op hun marginalisering ook de fundamentalistische toer op. Luidens de brugfiguur van De Piramide brengt het stadsvernieuwingsproject gelukkig heel wat zichtbare beweging en vernieuwing teweeg in de omgeving van de school.

2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid

De Piramide heeft haar ligging in de Balsamierenstraat, een zijstraat van de Rooigemlaan, de grootste en drukste verkeersas van de wijk. De school bevindt zich tevens op een paar minuten loopafstand van de Bevrijdingslaan (zie hierboven). Ze heeft ook een bijgebouw in de Kiekenstraat, een zijstraat van de Bevrijdingslaan. Wegens nijpend plaatsgebrek in het hoofdgebouw krijgen de leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar op die afzonderlijke locatie les. De kleuterschool telt in K1 twee parallelklassen, in K2/K3 (een graadsklas) zijn het er vier. In de lagere school zijn er in het eerste leerjaar twee parallelklassen en twee speelleerklassen en in het tweede leerjaar twee parallelklassen.

De krappe en verouderde schoolinfrastructuur is een constante zorg voor het schoolteam. De speelplaats is heringericht en kindvriendelijk gemaakt, maar biedt slechts beperkte ruimte voor het grote aantal kinderen. Een op til staande verbouwing moet het plaatsgebrek op termijn verhelpen.

De Piramide wordt door de leden van het kernteam steevast omschreven als een buurtschool. De meeste leerlingen komen zelfs uit de directe schoolomgeving. De school ligt in de buurt goed in de markt, betoogt de directrice. De school kent al jaar en dag een gestage groei. De kleuterschool telt dit schooljaar 124 leerlingen, de lagere afdeling heeft er 149. De opvangcapaciteit van de school ligt op 240, maar dankzij het bijgebouwtje in de Kiekenstraat kan de school een bovental aan leerlingen inschrijven. Het leerlingenverloop is groot: ieder jaar zijn er 80 nieuwe inschrijvingen.

De Piramide is gedurende lange tijd een homogeen Belgische school geweest in een verkleurende wijk. Daar is evenwel verandering in gekomen naar aanleiding van de Non-Discriminatieverklaring (1993). De school heeft toen een bovengrens van 30% allochtonen ingesteld, maar na klacht van een Marokkaanse moeder bij het stadsbestuur (de inrichtende macht) is er een omslag gekomen in het inschrijvingsbeleid en heeft de schooldirectie uiteindelijk besloten de poorten open te gooien voor alle kinderen die zich aandienen. Aanvankelijk waren dat vooral kinderen uit Turkse en Noord-Afrikaanse gezinnen. Vandaag heeft De Piramide een zeer diverse bevolking en staat de teller ondertussen op 19 nationaliteiten (Bosniërs, Kosovaren, Bulgaren, Tsjetsjenen, Somaliërs, ...). De directrice ervaart deze verscheidenheid trouwens als een meerwaarde. Het voorspelbare gevolg was natuurlijk het op gang komen van de witte vlucht. Er stroomt momenteel nog een handvol autochtone kinderen in maar vanaf de derde kleuterklas trekken die door omstandigheden weer weg. Naar wat de brugfiguur beweert, heeft De Piramide ook te kampen met het gevaar van zwarte vlucht. Vooral De Brug, een stadsschool in Mariakerke, blijkt voor het rekruteren van kinderen uit de 'betere' allochtone gezinnen als de grote concurrent op te treden. Sommige van deze gezinnen trekken ook weg uit de wijk naar betere oorden. Het residu, degenen die om een of andere reden niet weg geraken, blijft achter.

De sociale samenstelling van de school hoeft weinig betoog: 97% van de leerlingen zijn GOK-leerlingen. De school heeft ook drie GON-kinderen. Heel wat leerlingen hebben derhalve extra zorg nodig. Ook de kinderen van de hoger opgeleide ouders zijn niet minder een belasting voor het schoolteam. Degenen die nu op school zitten, zijn immers toevallig haast allemaal autistisch. Onder de vluchtelingenkinderen zijn er toch wel een aantal met een groot potentieel, wat zij vooral te danken hebben aan hun sociale achtergrond en het opleidingsniveau van hun ouders.

Het aantal anderstalige nieuwkomers in De Piramide is gering (5 à 6 gezinnen). De meesten onder hen gaan naar de vrije basisschool 't Klimrek in de Reinaertstraat, die behoort tot de Scholengemeenschap Gent Bab(b)el (waarvan ook Sint-Salvator en De Mozaïek deel uitmaken). Dit schooltje vangt voornamelijk vluchtelingenkinderen op, waarvan ongeveer de helft mensen zonder papieren, die in de andere scholen niet welkom zijn.

3. Ouderbetrokkenheid

In haar voorstelling op het internet²¹ omschrijft De Piramide zich als een schoolteam dat intens betrokken is bij de plaatselijke gemeenschap en de ouders in het bijzonder. Ze verleent ook haar medewerking aan allerlei buurtprojecten. Deze beschrijving kunnen we zeker beamen.

In De Piramide is sinds een tiental jaar een dynamische brugfiguur actief die een reeks initiatieven heeft opgezet om de verbinding te leggen met de ouders en de buurt en het aanvankelijke isolement van de school te doorbreken. In het begin besteedde de brugfiguur veel tijd aan huisbezoeken en de oprichting van een moedergroep, die om de zes weken bijeenkwam. De moedergroep is na enkele jaren stilgevallen. Ter vervanging is er nu een koffieochtend op woensdag die een min of meer vaste groep ouders (vooral moeders) weet aan te trekken. Ouders worden vandaag vooral op school uitgenodigd. De huisbezoeken legt de brugfiguur minder frequent af, temeer daar sommige ouders enige gêne hebben over hun leefsituatie. Drie maal per jaar (voor de vakanties) grijpt het individuele oudercontact plaats. De opkomst ligt zeer hoog. Bij ouders met kinderen die de overgang maken van de derde kleuterklas naar het eerste jaar is de opkomst zelfs honderd procent. De school houdt in de maanden september en oktober een 'open klasdag' met een opkomst die afhankelijk van de klas varieert tussen 30 en 70%. Tijdens dit moment krijgen de ouders praktische informatie aangereikt. Ook de ingevoerde breng- en afhaalmomenten in de klas bevorderen de ouderbetrokkenheid, zeker omdat in het verleden de ouders hun kinderen alleen mochten afhalen aan de schoolpoort. Ouders zijn daar ook een stuk opener en voelen zich meer op hun gemak in de school.

De brugfiguur volgt ten slotte ook allerlei initiatieven op in de buurt, zoals het 'Boek op bezoek'-project, waarbij vrijwilligers bij de kleuters van de derde klas gaan voorlezen aan huis.

4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid

Sinds dit schooljaar is in De Piramide een aantal nieuwe leerkrachten aan de slag, in de eerste plaats in de kleuterafdeling. Deze leerkrachten zijn aangetrokken in het kader van een bewuste politiek van onderwijsvernieuwing op school. De Piramide verstreekte tot dusverre eerder traditioneel onderwijs. Van de nieuwelingen wordt verwacht dat zij een nieuwe wind laten waaien in het onderwijsaanbod: meer ervaringsgericht, Freinetgericht werken en dergelijke. Eén van de kleuterleidsters komt van Mandala en werd precies gerekruteerd vanwege haar ondervinding in het ervaringsgericht werken met allochtone (vooral Turkse) kleuters. Een andere kleuterleidster is eveneens afkomstig van een Freinetschool.

In de ogen van het kernteam heeft de vernieuwingsoperatie veel kans op slagen. De brugfiguur signaleert een 'boost' van nieuwe en andere dingen, vooral dan bij de kleuterleidsters. De leerkrachten in de lagere school houden voorlopig nog even de boot af. Het interne overleg loopt vlot en er is interesse en uitwisseling, maar het door de vernieuwing ontstane contrast in onderwijsstijl is nog lang niet weggewerkt.

De taakbelasting bij de leerkrachten wordt als hoog ervaren, wat resulteert in veel afwezigheden wegens ziekte en soms wat moedeloosheid bij sommige leerkrachten. Aanvankelijk was er ook weerstand tegen de functie van zorgcoördinator en de uitbouw van

²¹ <http://www.gent.be/eCache/THE/1/710.cmVjPTExNzkxMQ.html>.

een zorgbeleid loopt nog altijd niet van een leien dakje. Sommige leerkrachten hadden liever een extra leerkracht gehad om de klassen kleiner te kunnen maken. De directrice geeft op dit punt toe dat ze door haar uitgebreide takenpakket te weinig tijd overheeft om de teambuilding en het teamoverleg sterker aan te sturen.

De GOK-uren worden in het kleuteronderwijs specifiek ingezet voor ondersteuning en remediëring in de K2/K3-klassen. In de lagere school worden de uren ingezet voor de speelleerklassen en voor extra ondersteuning van het derde leerjaar (een moeilijke klas, zo wordt gesteld). Het kleine aantal anderstalige nieuwkomers wordt opgevangen door de GOK-leerkracht. Zo wordt een Keniaans meisje in het vierde leerjaar twee per week uit de klas gehaald om specifiek aan haar Nederlands te werken, door er bijvoorbeeld mee naar de winkel te gaan.

5. Schoolklimaat

Zowel de zorgcoördinator als de brugfiguur van De Piramide wijzen in dit verband op de gespannen sfeer op de speelplaats. De beperkte speelruimte is daar niet vreemd aan. Het is een explosie van energie, een kluwen van regelmatig op elkaar botsende kinderen. Tevens maken ze melding van pesterijen en uitdagend gedrag, vaak uit verveling, tussen kinderen van verschillende etnische groepen maar evengoed tussen jongens en meisjes. Het is soms een 'survival of the fittest' (interview zorgcoördinator).

Een belangrijk aandachtspunt is volgens de kernteamleden (interculturele) communicatie: leren elkaar niet uitsluiten (ook in de eigen kring), gevoelens bespreekbaar maken, de eigen bril kunnen afzetten, ...

6. Aanbod en aanpak, prestatieverwachtingen

Zoals al vernoemd onder 4 wordt de aanpak op pedagogisch-didactisch gebied van De Piramide grondig vernieuwd. Dat gebeurt vooral door de inbreng van nieuwe, speciaal daartoe aangeworven leerkrachten, vooral in de kleuterafdeling. Met dezelfde bedoeling is ook een nieuwe leerkracht aan het werk in het derde leerjaar van de lagere school. Ervaringsgericht lesgeven in deze klas stuit echter op problemen, omdat de kinderen deze manier van werken niet gewend zijn. Ook de kleuterleidster die oorspronkelijk in Mandala stond, heeft het niet onder de markt. Zij heeft vooral ervaring met overwegend Turkse kleutergroepen, maar wordt in De Piramide geconfronteerd met een taalheterogene klas, zodat ze haar deskundigheid niet ten volle kan benutten.

De GOK-pijlers van de school zijn taalvaardigheidsonderwijs en 'sociale vaardigheden'. De invoering van de principes van taalvaardigheidsonderwijs krijgt dan ook veel aandacht. Centraal aandachtspunt daarin is, naar het kernteam zegt, het verzorgen van een rijk taalaanbod en een goede opbouw van de woordenschat. De leden van het schoolteam moeten zich ten aanzien van de kinderen meer veeleisend opstellen met betrekking tot correct taalgebruik en hun verwachtingen zeker niet naar beneden halen. Volgens de schooldirectie (en de zorgcoördinator) gebeurt dat nu nog te veel: *'Daar gaan we in mee. Als*

een kleine drie woorden zegt en we hebben het begrepen, dan zijn we gelukkig. Want anders duurt het soms een halfuur voordat je het resultaat hebt dat je zou moeten hebben.' (directie in interview kernteam).

Het systeem van speelleerclasses is een nieuw gegeven in de school. In het eerste leerjaar gaan momenteel vier op de tien kinderen naar een speelleerklas. Daar wordt hen spelenderwijs de schooltaal aangeleerd. Uit de Toeters-toets was gebleken dat de kinderen vooral de rekentaal nog niet mee hadden ('bijdoen', 'minder', 'meer', 'groter', 'vooraan', 'achteraan', ...). In het tweede leerjaar wordt overwogen een apart traject in te voeren voor omdat de helft van de groep moeilijkheden ondervindt met wiskunde (vooral rekensommen).

De verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van de kinderen moeten wel nog naar omhoog. De brugfiguur betoogt dat er nog enige weerstand is: *'Als je het vanuit de kinderen laat komen, komt er niks uit, want die kinderen hebben hier zo weinig ervaringen meegekregen. Als je dan de praatronde doet op maandag, dan komt er niks uit. Dat was de stelling.'* (interview brugfiguur). Ook de zorgcoördinator voert aan dat een andere kijk op kinderen een belangrijk aandachtspunt is: *'Het uitgangspunt moet zijn dat een kind veel kan, veel ziet, veel weet, mogelijkheden heeft. Dat moet een ingesteldheid worden op school.'* (interview zorgcoördinator).

7. Schoolbeleid rond thuis talen en input tot nu toe

Volgens de geïnterviewde kernteamleden (en leerkrachten) was er in de piramide vroeger een strikt beleid waarbij enkel het Nederlands was toegelaten. Deze beleidskeuze strookte ook met de overtuiging die bij veel leerkrachten leefde dat kinderen alleen maar goed Nederlands kunnen leren als ze enkel en alleen het Nederlands horen en moeten spreken (taalbadmodel). Dat kon erg ver gaan. Zelfs als kinderen op zeklas gingen en de Turkse kinderen een Turks stapliedje zongen, werd dat onderdrukt: *'Hé, we lopen hier op straat. Geen Turks!'* (interview brugfiguur).

De regel rond het verbieden van de thuis taal is op initiatief van de directie sinds de laatste twee à drie jaar aan het verschuiven en kadert binnen een bredere aandacht voor diversiteit en respect. Deze beleidskeuze heeft overigens een aantal spanningen in het team teweeggebracht (zie ook hierboven).

De nieuwe afspraak is dat er op de speelplaats niet meer wordt gereageerd op het spreken van thuis talen. Het signaal naar de kinderen is dat de thuis taal mag als iedereen binnen een groepje kinderen elkaar begrijpt en er geen 'vuile woorden' worden gebruikt. De ervaring van de zorgcoördinator is dat de thuis taal bij de kinderen een negatieve functie heeft. Ze wordt gehanteerd vanuit een 'antihouding': om elkaar uit te schelden, elkaar voor schut te zetten.

De kernteamleden beklemtonen het belang van het Nederlands als voertaal in taalgemengde groepjes en willen dit bij de kinderen op een positieve manier stimuleren: *'Nu*

is het ook niet de bedoeling als er aan de zandtafel in de gang vier kinderen zitten, met drie Turkse kinderen [dat ze Turks spreken]. Dat is ook een aspect dat aandacht moet krijgen. Van kijk, we zijn hier met vier kinderen, er is er eentje dat niets begrijpt. Dus moeten we een taal spreken die iedereen begrijpt, uit respect voor dat kind.' (interview zorgcoördinator).

De brugfiguur probeert dezelfde regel ook toe te passen tijdens de koffiemomenten in de aanpalende crèche, al hebben vooral de Turkse moeders daar moeite mee: *'Dat voelen we bij de Turkse mama's op de koffiemomenten in het dagverblijf. Als daar een Belgische opa of een Somalische mama bij komt, dan switchen ze niet [naar het Nederlands]. En dat hebben we met die ouders hier besproken. Dat vind ik zeer belangrijk. Ze lachen dan 'n keer, ze begrijpen het wel, ze beginnen in het Nederlands en dan zijn ze weer weg in het Turks. Ze staan er niet bij stil omdat het [Turks spreken] de naturel zelf.'* (interview brugfiguur).

Het thuistaalproject is op een personeelsvergadering voorgesteld en werd – volgens het kernteam – goed onthaald door de leerkrachten. De leerkrachten snappen wat erachter zit: via het positief omgaan met de taal het welbevinden van de leerlingen verhogen, wat zal leiden tot meer motivatie en beter leren. Bovendien doen sommige leerkrachten al dingen rond thuistaal in hun klaspraktijk (bv. tellen in de verschillende talen van de kinderen). In de school is er één *native speaker*: de leerkracht van het vijfde leerjaar is van Marokkaanse herkomst en spreekt Arabisch (ze spreekt het echter alleen op het oudercontact met Arabischspreekende ouders).

Kortom, voor de A-doelstelling is er een voldoende draagvlak binnen de school, al zit het allemaal nog in de startblokken en is de variatie in het leerkrachthandelen nog groot. De school verstrekte de ouders al in de maand december 2007 tijdens speciale infomomenten informatie rond thuistaal.

De Piramide werkt voor haar oudercontacten niet geregeld samen met tolken. Brieven aan de ouders worden evenmin vertaald in de verschillende thuistalen. In het dagverblijf werkt een Turkse kinderverzorgster die voor dringende gevallen wel eens kan komen tolken in de school. Algemeen rekt de school erop dat ouders hier hun verantwoordelijkheid opnemen en zelf een geschikte oplossing binnen het eigen circuit zoeken (bijvoorbeeld familieleden meebrengen om te tolken bij oudercontacten).

8. Opvattingen over thuistaal

De leden van het kernteam onderschrijven de positieve waarde van de thuistaal als opvoedingstaal thuis en als mogelijke schooltaal. De geïnterviewde leerkrachten doen dat eveneens. Wel zouden de thuistaal en –cultuur volgens de geïnterviewde leerkrachten door een aantal van hun collega's nog als minderwaardig worden beschouwd.

Een in alle scholen terugkerende opinie is de taalarmoede bij allochtone, vooral Turkse gezinnen. Ook de zorgcoördinator en brugfiguur van De Piramide wijzen in hun perceptie op het gebrek aan praatcultuur, de weinig rijke talige interactie in migrantengezinnen: *'Zelfs als ze op de luiertafel liggen, zouden moeders met hun kind moeten babbelen. Dat is iets zeer fundamenteels.'* (interview zorgcoördinator).

De brugfiguur van de school betreurt het ook dat in Turkse gezinnen tweetalige ouders (Turks/Nederlands) uitsluitend het Turks als thuistaal blijven spreken met hun kinderen.

Daardoor onthouden ze aan hun kinderen de positieve waarde van tweetaligheid, vindt ze. *'Mijn standpunt [i.v.m. taalgebruik in het gezin] is: doe het in uw eigen taal. Maar als één van de beide ouders perfect Nederlands spreekt, proberen dan zoveel mogelijk bij mama, voor het slapengaan, bij het naar school gaan – afgebakende momenten – toch Nederlands te spreken.'* (brugfiguur in interview kernteam). Voorts merkt men op dat de allochtone nieuwkomers in de wijk vlotter Nederlands leren. Ze voelen meer de behoefte aan en kunnen zich beter beredderen. De Turken kunnen terugvallen op hun eigen goed uitgebouwde netwerken en infrastructuur in de buurt en voelen minder de noodzaak om Nederlands te leren. Mede om die reden spoort de brugfiguur de mama's aan om taallessen Nederlands te gaan volgen.

9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput

De beweegredenen van De Piramide om tot het thuistaalproject toe te treden zijn tweeledig. Een eerste beweegreden is de binnen het schoolteam op gang gebrachte dynamiek rond het toelaten en gebruiken van thuistalen continueren en versterken. Voor het werken aan doelstelling A zou er volgens het kernteam een voldoende draagvlak zijn binnen de school.

Doelstelling B is voorlopig nog een stap te ver. Wellicht is daarvoor binnen het schoolteam nog te weinig bereidheid te vinden. De zorgcoördinator ziet er persoonlijk wel een meerwaarde in. Het zou kunnen helpen bij de diagnose van leermoeilijkheden: ligt het aan de taal dan wel aan de intellectuele mogelijkheden van anderstalige kinderen?

Een tweede beweegreden ligt in het gespannen schoolklimaat, vooral de relaties tussen de kinderen en tussen de leerkrachten en leerlingen. Op dit vlak plaatst het schoolteam de thuistaal binnen een ruimer perspectief van omgaan met diversiteit. Thuistaal is niet de centrale problematiek, wel (interculturele) communicatie, het respectvol omgaan met een veelheid aan culturen, godsdiensten, opvoedingsstijlen, het vormen van één gemeenschap op school, het doorbreken van het hokjesdenken, kritisch leren kijken naar zichzelf, onszelf en wat dies meer zij. De kernteamleden verwachten nadrukkelijk dat het thuistaalproject hiertoe kan bijdragen:

'Het feit dat er in de klassen een plek wordt gegeven aan de thuistaal hoop ik dat op een of andere manier voorkomen wordt dat er nog.../ ik hoor vaak op de speelplaats van 'gij Marokkaan', 'gij Turk'. Ik hoop dat dat zijn vruchten zal afwerpen.' (interview zorgcoördinator)

'Doelstelling A is niet alleen het gevoel geven aan kinderen dat die eigen taal hier een plekje mag krijgen maar door die eigen taal ook een stukje van hun uniek-zijn. Door bijvoorbeeld bij elkaar thuis te gaan, ontdekken kinderen dat het allemaal anders is, maar het één is niet beter dan het ander.' (interview brugfiguur)

Wat de eigenlijke projectinput betreft, verwacht De Piramide ondersteuning op de volgende terreinen:

- 1) Uitwisseling van materiaal, boeken, ideeën met andere scholen.

- 2) Een forum voor inhoudelijke discussie en feedback, ook met betrekking tot het schoolbeleid.
- 3) Werken aan opvoedingsondersteuning van ouders: 'Praten met je kind' (taalverrijking) + aandacht voor tweetalige opvoeding.
- 4) Werken aan een rijk taalaanbod: 'mooi praten' en kwalitatieve opwaardering taal.
- 5) Informeren en sensibiliseren van ouders (om mogelijke tegenkanten te voorkomen).
- 6) Diagnose van rekenproblemen (is de thuis taal het probleem?).

10. Aandachtspunten en belemmeringen

Een eerste moeilijkheid in de ogen van vooral de schooldirectie is dat de focus in het project nog te veel ligt op OETC (doelstelling B), terwijl de school doelstelling A belangrijker vindt dan doelstelling B. Hierbij dient er in het bijzonder op gelet dat de B-doelstelling van het project de A-doelstelling niet gaat ondergraven: *'We hebben vorming gehad rond thuis talen. Daar waren mensen van Foyer. De scholen staan daar anders tegenover. Daar tolereren ze dat een Turkse of Spaanse leerkracht een lesje komt geven buiten hun klas dat hetzelfde is als wat in de klas gebruikt wordt. Ook daar is het de reguliere leerkracht die iets vertelt en de Turkse leerkracht die iets mag vertalen. En dat verzwakt de eerste doelstelling, die voor mij toch wel belangrijker is.'* (directie in interview kernteam).

Een tweede zwakke punt in het thuis taalproject is volgens de directie het ontbreken van een forum voor discussie over de ontwikkeling van een schooleigen visie op thuis talen, zonder de schoolcultuur te moeten verloochenen: *'Wat ik nu mis, is een visie die hier is en past die visie in het project thuis taal? Daar heb ik duidelijk al gebotst met de medewerkers van de PBD. Daar mis ik mogelijkheid tot dieper discussiëren en het al of niet verwachten dat wij ons daar moeten houden aan wat men denkt binnen het project.'* (directie in interview kernteam).

Een derde moeilijkheid of liever aandachtspunt in de projectondersteuning is de juiste dosering van nieuwe acties rond thuis talen en meertaligheid in de school. Dat is in het licht van de weerstanden in het leerkrachtenteam zeer aangeraden volgens de directie: *'Ik moet mijn personeel blijven motiveren, blijven ondersteunen en niet overdrijven. Bij de laatste personeelsvergadering ging het over de thuis taal. Zijt ge daar weer? Laat ons alstublieft met rust. Er zijn veel andere dingen die voor de school van belang zijn. We moeten daar een evenwicht in vinden.'* (interview directie).

Het draagvlak voor doelstelling B binnen het schoolteam is dus niet algemeen. De ondersteuning vanuit het project zal bijgevolg een evenwichtsoefening moeten zijn tussen werken rond thuis taal en aandacht voor andere thema's (taalrijke leeromgeving Nederlands, diversiteit, interculturele communicatie). De focus op meertaligheid mag zeker niet ten koste gaan van de andere noden en behoeften op school.

Een vierde belemmering ziet het kernteam ten slotte in de reactie van de ouders. De meeste ouders van De Piramide zijn laaggeschoold en zullen veel moeite hebben met het begrijpen van de doelstellingen die achter het project zitten. Sowieso vindt de directie het een moeilijk

te verkopen idee: *'Veel van mijn collega's steigeren als ze dit horen.'* (directrice in interview kernteam).

4. DE MOZAÏEK

1. Schoolomgeving

De Vrije Basisschool De Mozaïek heeft drie vestigingsplaatsen. Net zoals Sint-Salvator is de hoofdschool gelegen in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham, zij het helemaal aan de westkant van de buurt, in het wijkdeel de Briel, dat ook wel bekend staat als de 'kliniekenbuurt'. Voor een beschrijving van de schoolomgeving kunnen we gemakshalve verwijzen naar het deel rond Sint-Salvator.

De tweede vestigingsplaats van De Mozaïek, een kleinschalige kleuterafdeling, bevindt zich aan de Blaisantvest. Deze vestiging met drie ruime lokalen is onzichtbaar van op straat, verscholen achter de kerk van Maria Goretti. Voor een typering van de schoolomgeving zij verwezen naar het deel rond Mandala.

De derde vestigingsplaats, Het Klaverblad, heeft haar ligging in de Zalmstraat in een oostelijk stadsdeel, dat aansluit bij Sint-Amandsberg. Omdat we deze vestigingsplaats niet hebben bezocht in het vooronderzoek, geven we ook geen beschrijving van dit schooltje en zijn omgeving.

2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid

De Mozaïek maakt deel uit van de Scholengemeenschap Gent Bab(b)el, waartoe ook Sint-Salvator behoort. De hoofdschool van De Mozaïek in de Sint-Margrietstraat rekruteert in de eerste plaats haar leerlingen in de buurt Tolhuis-Sluizeken-Ham. Daarnaast trekt zij ook nog een groep kinderen aan uit de achter de school gelegen wijk Rabot-Blaisantvest ('achter ons'). Het aldaar gelegen kleuterschooltje levert uiteraard ook kinderen af aan de lagere afdeling van de hoofdschool, al stromen de kleuters van de Blaisantvest na de derde kleuterklas niet zomaar automatisch door naar de lagere school in de hoofdschool.

De kleuterafdeling aan de Blaisantvest telt drie klassen met in totaal 39 kinderen, waaronder één anderstalige nieuwkomer. Het merendeel van de kleuters is er van Turkse afkomst. De hoofdschool van De Mozaïek herbergt dit schooljaar 230 kinderen, 60 in de kleuterschool en 170 in de lagere school. In de kleuterafdeling zijn er twee parallelklassen in de eerste kleuterklas. In de lagere afdeling heeft enkel het eerste leerjaar twee parallelklassen. Daarnaast worden er ook vier schakelklassen (1S t.e.m. 4S) georganiseerd.²² De Mozaïek heeft een inschrijvingscapaciteit van 20 à 25 kinderen per geboortejaar. Het schoolbestuur kiest ervoor niet verder te groeien en een niet te grote school te zijn op maat van de kinderen. Er staat een nieuwbouwproject in de steigers maar het is niet de bedoeling de huidige capaciteit uit te breiden. Inhoudelijke groei primeert op numerieke groei (interview directie).

De Mozaïek heeft een lange voorgeschiedenis in het verstrekken van onderwijs aan migranten. Twintig jaar geleden was de school een 100%-concentratieschool met een

²² Meer uitleg over het schakelklassensysteem in De Mozaïek vindt de lezer verderop in rubriek 6.

nagenoeg exclusief Turks leerlingenpubliek. Dit was hoofdzakelijk het resultaat van een witte vlucht in de jaren 1970. De grote schok na de grote omwenteling van uitsluitend Vlaamse naar vooral allochtone kinderen ligt bij de school al jarenlang achter de rug.

Met de naamsverandering in 1995, gekoppeld aan een nieuw opvoedingsproject, opteerde de school nadrukkelijk voor een mengingsbeleid om zo verlost te geraken van het etiket 'zwarte school'. De school wil een 'spiegel van de buurt' zijn en probeert dienovereenkomstig zo divers mogelijk te zijn.

Vandaag de dag schommelt het percentage van Turkse leerlingen rond de 60% en biedt de school plaats aan een hele waaier van nationaliteiten. Vooral in de kleuterschool is de instroom verscheiden geworden. Het percentage GOK-leerlingen bedraagt dit schooljaar 90,5 voor het geheel van de school (alle vestigingsplaatsen). Het aandeel van kinderen met een moeder die minstens hoger secundair onderwijs als opleidingsniveau heeft, is ongeveer 20% (de gehele school).

Echter, De Mozaïek is vandaag nog lang geen echte spiegel van de buurt, zo meent de directie. De sociaal-etnische mix is nog steeds niet optimaal. De school is er weliswaar in geslaagd een groep autochtone kinderen te rekruteren die als thuis taal Nederlands hebben en niet aan de GOK-criteria voldoen (dus kansrijk zijn), maar deze trend is niet doorgegroeid. Enkele van de autochtone ouders hebben hun kinderen van de school weggehaald, omdat ze de enige Belgen waren in hun klas. Het aantal Belgische leerlingen is thans beperkt en vooral afkomstig uit lagere sociale milieus. Opmerkelijk volgens de directie is wel dat vele allochtone kinderen die nu instromen in de eerste kleuterklas een betere basiskennis van het Nederlands hebben. Het betreft kleuters die in kinderkribbes hebben gezeten.

3. Ouderbetrokkenheid

Een open school zijn vormt één van de steentjes van het opvoedingsproject van De Mozaïek. De school hecht daarom veel belang aan de relatie met ouders en buurt. Daarvoor moet de dynamische driehoek 'kind – ouders – school' symbool staan. Ouderbetrokkenheid wordt door de directie als zeer belangrijk beschouwd voor het leren van kinderen: *'Als ge met de kinderen wilt werken, moet ge ook met de ouders op stap gaan.'* (interview directie). Ouderbetrokkenheid wordt in het bijzonder gekoppeld aan het denkkader aangaande 'contextuele leerlingbegeleiding', dat als uitgangspunt dient voor de toepassing van gedifferentieerde werkwijzen. Leerlingbegeleiding veronderstelt per definitie altijd ouderbetrokkenheid. De loyaliteit tussen ouders en kind is een band die nooit echt kan verbroken worden. De school moet in haar leerlingbegeleiding steeds het belang van het kind én de ouders in acht nemen: *'Achter elk kind staat een ouder.'*

Activiteiten rond ouderbetrokkenheid spelen zich in De Mozaïek af op drie niveaus: persoonlijke contacten met ouders, ouders informeren en ouders actief inschakelen op school. Vooral het eerste niveau staat voorop. Informele communicatie en persoonlijke contacten laten toe kort op de bal te spelen. Voorbeelden daarvan zijn schoolpoortcontacten, het ouderlokaal, onthaalmoment (inloopkwartiertje) in de kleuterklassen, het bord 's morgens bij het onthaal van de kinderen. De realisatie – het hoe – van dergelijke contacten verandert voortdurend, al naargelang van de context. Het inloopkwartiertje in de kleuterklas krijgt een verscheiden invulling van leerkracht tot leerkracht. Het beeld dat de schooldirecteur is het volgende: *'We gaan met z'n allen onder de douche, maar de temperatuur van het water kan variëren.'*

Het ouderlokaal is voor de school een plek waar ouders elkaar kunnen ontmoeten, met elkaar kunnen praten over hun kinderen, terecht kunnen met vragen over hun kind, de school, de buurt, bedenkingen, en ideeën rond het schoolgebeuren kwijt kunnen. Elke morgen (behalve op woensdag) kunnen al de ouders een kopje koffie of thee drinken en dit in een speciaal voor hen gereserveerde plek. Dit ouderlokaal is open van 8.30 uur tot 9.15 uur.

Uiteraard organiseert De Mozaïek ook formele oudercontacten. Voor de collectieve oudercontacten (infoavonden) is de opkomst niet zo hoog, maar met de individuele oudercontacten bereikt de school bijna alle ouders (interview brugfiguur). Een nieuwe uitdaging voor de school in het kader van ouderbetrokkenheid is nu vooral het bereiken van werkende ouders. Voor deze groep ouders zijn dagactiviteiten niet aangewezen en daarenboven willen zij langer van tevoren geseind worden over mogelijke activiteiten dan nu vaak het geval is.

4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid

De directeur geeft leiding aan een school met drie vestigingsplaatsen. Doordat hij nogal veel tijd moet besteden aan de opvolging van het mengingsbeleid in de vestigingsplaats Het Klaverblad, is hij momenteel minder aanwezig en betrokken in de hoofdschool. Dat wordt hem door de leerkrachten van de hoofdschool ook wel aangewreven. De directeur rekent echter op de goodwill van zijn team en vooral hun vermogen tot zelfsturing: *'De mensen zijn dat hier gewoon. Ze nemen zeer veel zelf op. Dat zijn hier drie scholen die draaien, ook als ik er niet ben. Het aantal initiatieven dat hier genomen wordt, beslissingen, oplossingen die gezocht worden voor problemen. Dat is schitterend.'* (interview directie).

Door zijn keuze in taken heeft de directeur ook te weinig tijd voor begeleiding en coaching van leerkrachten en heeft hij bovendien geen direct zicht op de klaspraktijk. Daar informeert hij zich voornamelijk over via gesprekken met de leerkrachten.

Nieuwe leerkrachten moeten in ieder geval verplicht de cursus 'contextuele leerlingbegeleiding' volgen. De inzichten en principes hiervan worden eveneens meegenomen in oudercontacten, zorgteams en MDO's: *'Er wordt vaak naar verwezen. Het zit in ons taalgebruik.'* (interview directie).

Nieuwe leerkrachten krijgen ook coaching van een collega-leerkracht. Die coaching krijgt echter een verscheiden invulling (van heel praktisch tot meer didactisch-inhoudelijk).

De school beschikt over een pakket van 145 GOK-uren. De keuze van de school is om deze uren vooral in te zetten voor extra ondersteuning en niet om GOK-klassen of kleinere klassen te maken. De vuistregel van de school is ook dat iedere leerkracht GOK-leerkracht is. De hoofdschool heeft ook drie zorgleerkrachten, één voor de kleuterschool en twee voor de lagere school. Drie leerkrachten in de hoofdschool staan in de lagere afdeling in voor de onthaalklas van anderstalige nieuwkomers. De kleuterleider van de eerste kleuterklas in de Blaisantvest verzorgt ook de functies van zorg en brugfiguur in deze vestigingsplaats.

In De Mozaïek is er voorts een brugfigurenteam van vier personen (drie *native speakers*, twee Turkssprekende en één Spaanssprekende) bedrijvig, waarvan de meeste met een deeltijdse opdracht.

De Mozaïek biedt ook OETC Turks aan en dit al vele jaren. Momenteel zijn er drie OETC-leerkrachten aan de school verbonden: een leerkracht die vanuit de Turkse ambassade wordt ter beschikking gesteld en twee leerkrachten die de Stad Gent bezoldigt (zie verder onder 7).

5. Schoolklimaat

Voor het bewerkstelligen van een goed schoolklimaat hanteert de schooldirectie twee kapstokken: 'betrekken versus regelen' en 'bewust versus onbewust'. Dit principe wordt bijvoorbeeld ook doorgetrokken in het taalbeleid van de school (zie hieronder onder 7).

6. Aanbod en aanpak, prestatieverwachtingen

Wat de vormgeving van leeromgevingen betreft, kiest De Mozaïek in haar opvoedingsproject resoluut voor taalvaardigheidsonderwijs en het werken aan sociaal-emotionele doelen (welbevinden en betrokkenheid). De klas moet een leefgemeenschap zijn waar kinderen op alle vlakken gedijen, zich goed voelen en vooral graag naartoe komen.

In de kleuterklassen werken de leerkrachten met een kleutervolgsysteem, wordt hoekenwerk sterk uitgebouwd en is er veel ruimte voor vrij kleuterinitiatief. In de lagere schoolklassen hanteren de leerkrachten een leerlingvolgsysteem en wordt geregeld gewerkt in kleine groepen (coöperatief leren volgens de CLIM-methode).

Vorig schooljaar heeft de school een systeem van vier opeenvolgende schakelklassen in het lager onderwijs ingevoerd. Schakelklassen vormen tijdens de eerste vier leerjaren een soort neventraject voor kinderen die niet kunnen meedraaien in de hoofdstroom. De eerste schakelklas is bestemd voor leerlingen die niet schoolrijp zijn en/of die een aantal tekorten vertonen op het vlak van taal- en rekenvaardigheid. Aan de hand van deze optie kan men vermijden dat kinderen de derde kleuterklas moeten overdoen. De kinderen van de eerste schakelklas krijgen dezelfde leerstof als die van het eerste leerjaar, gaan daarin vooruit, maar krijgen meer tijd en veiligheid door het lagere tempo maar ook door de beperking van de leerstof (ongeveer midden L1). Sommige van deze kinderen kunnen overstappen naar het eerste leerjaar, andere blijven in de schakelklassen hangen maar hebben wel de mogelijkheid om permanent te groeien.²³ De schooldirecteur meent dat het systeem van schakelklassen niet leidt tot overdreven homogenisering (interview directie).

De school voert in de drie hoogste jaren van de lagere school een actief doorstroombeleid naar de B-stroom in het secundair onderwijs. Eén van de basisprincipes daarin is dat men kinderen niet langer dan nodig in het lager onderwijs houdt. Dus liever geen kinderen van veertien jaar in het vijfde of zesde leerjaar. De kinderen zal men wel op school houden als er een perspectief is op de A-stroom, daarbij rekening houdend met sociaal-emotionele aspecten.

Op onze vraag naar hoe het schoolteam zijn prestatieverwachtingen ten aanzien van de kinderen voldoende hoog weet te houden, wijst de directie op het werk van Reuven Feuerstein als inspiratiebron voor de schoolvisie op onderwijs. De school is daarmee in aanraking gekomen via het VELOO-project (verrijkende elementen voor leren en

²³ Zie ook de beschrijving van de onderwijspraktijk in de 1e schakelklas in 5.2.1 onder het kopje 'De Mozaïek'.

onderwijzen), dat teruggaat op de principes van Feuerstein: het geloof in de leerbaarheid en de ontwikkelingskansen van kinderen en de wijze waarop dit het verwachtingspatroon van leerkrachten positief kan beïnvloeden. Ieder schooljaar worden vier mensen van het schoolteam uitgestuurd om zich daarrond intensief bij te scholen. Dit wordt binnen het schoolteam ook gekoppeld aan de contextuele leerlingbegeleiding. Volgend schooljaar met de start van de nieuwe GOK-cyclus is het de bedoeling deze basisinzichten van 'ontwikkelen' onderwijs bij het gehele team binnen te brengen, al is nog niet duidelijk hoe dat moet gebeuren en met wie.

Samengevat liggen aan de onderwijsaanpak van De Mozaïek in de visie van de directie drie denkkaders ten grondslag: contextuele leerlingbegeleiding, de driehoek kind – ouders – school en ontwikkelingsgerichte verrijking (VELOO).

7. Schoolbeleid rond thuishalen en input tot nu toe

De Mozaïek hanteert in feite geen vaste regel in verband met het gebruik van thuishalen die geldt voor de hele school. Wel verwacht de directie dat iedere leerkracht daarover soepele afspraken maakt die zoveel mogelijk gebaseerd zijn op overleg met de leerlingen en die ook rekening houden met diverse leerkrachtenstijlen.

Voor het vastleggen van dergelijke afspraken geeft de directeur wel drie uitgangspunten aan. Ten eerste moet er interactie zijn: leerkrachten en leerlingen moeten met elkaar praten in welke taal dat ook mag zijn. Het tweede uitgangspunt zijn de kapstokken 'betrekken versus regelen' en 'bewust versus onbewust'. Een derde uitgangspunt is dat het spreken van de thuishalen niet wordt bestraft en het gebruik van het Nederlands positief wordt aangemoedigd. Op die manier kan men een klimaat creëren waarbij iedereen, kinderen, leerkrachten en ouders, zich goed voelt.

Het regeltje 'Nederlands spreken op de speelplaats' slaat in deze context volgens de directie nergens op. De kapstok 'betrekken versus regelen' is erop gericht om situatiegebonden afspraken mogelijk te maken. In een zesde leerjaar is dat een ander gesprek dan in een eerste kleuterklas met de jongste kleuters en peuters. In het zesde leerjaar kan een leerkracht met de leerlingen afspreken dat men 'in de rij naar het zwembad Nederlands praat'. Het maakt veel uit of je daar als leerkracht een regel oplegt dan wel of hij die afspraak eerst overlegt met de kinderen.

Het eerste uitgangspunt (interactie) impliceert dat het spreken van de thuishalen vaak noodzakelijk is: *'Als er in uw klas een anderstalige nieuwkomer binnenkomt, dan zit ge toch met een ander gegeven. Er komt een jongen binnen en die spreekt geen woord Nederlands en die spreekt wel Turks, Slowaaks of 't is nu gelijk welke taal het is. Die andere jongen die ernaast zit en dezelfde taal spreekt, dat speelt toch wel een belangrijke rol.'* (interview directie).

Het gevolg van het gevoerde beleid is dat de leerkrachten uiteenlopende afspraken maken met hun leerlingen over het gebruik van de thuishalen in de klas. De leerkracht van het vierde leerjaar is in de loop der jaren geëvolueerd naar een soepele houding: *'En ge evolueert daar ook wel in. Vroeger in het begin dat ik klas deed, was ik er ook van overtuigd: die kinderen moeten Nederlands praten bij mij in de klas. En dan ga je daar echt ook op drammen. 'Ik wil hier alleen maar Nederlands horen.'* Maar na een tijd uit ervaring merk je:

zo werkt dat niet. Dat werkt voor niemand, niet voor mij, niet voor de kinderen. En ontdek je ook die rijkdom van verschillende talen in de klas en het soepel daarmee omgaan en het constant zoeken van nu kan het wel, nu kan het niet. En nu werkt het ondersteunend en werkt het belemmerend als wij over eigen thuis taal/' (leerkracht vierde leerjaar in interview kernteam). De leerkrachten bij wie we in de klas hebben geobserveerd, hanteren op hun beurt andere regels of afspraken (zie 5.2.1). Aangezien er geen vaste regel is, zijn sommige leerkrachten ertoe geneigd hun eigen klasregel naar de gehele school te veralgemenen.

Op vlak van gebruik van thuis talen in de omgang met ouders stelt De Mozaïek zich soepel op. De teneur hier luidt dat de betrokkenheid van ouders voorrang heeft op het per se gebruiken van de Nederlandse taal. Met andere woorden: de school past zich aan de thuis taal van de ouders aan. De school doet voor het formele oudercontact een beroep op de diensten van de Tolk- en Vertaalservice Gent, uitzonderlijk ook met de telefoon. Daarnaast is er een tweewekelijkse permanentie van een Slowaakse tolk in het ouderlokaal. Met de OETC-leerkrachten en de drie *native speakers* onder de brugfiguren heeft de school extra vertaalkrachten in huis. De Mozaïek beschikt over twee Turkstalige brugfiguren, waarvan er één ook het Albanees machtig is, en een Spaanstalige brugfiguur. Leerkrachten en brugfiguren zijn evenwel geen tolken en ze worden in de regel in die hoedanigheid ook niet ingezet. Brugfiguren zijn immers bemiddelaars en steeds partner in het gesprek, zo luidt het bij de directie. Een bijkomend principe is dat kinderen niet tolken, ofschoon het praktisch wel gebeurt dat een kind voor een dringende zaak iets moet vertalen voor mama of papa. Vroeger liet men in De Mozaïek ook alle brieven stevast vertalen in het Turks. Sinds enkele jaren ziet de school daar vanaf: de toenemende verscheidenheid in talen laat zoiets niet meer toe. Het gebeurt nog wel dat brieven in het Turks worden vertaald, maar dan alleen wanneer de Turksprekende ouders de exclusieve doelgroep zijn (bijvoorbeeld: een bericht in verband met OETC, een brief gericht aan een Turkse vadergroep).

Zoals al gezegd, heeft De Mozaïek een lange traditie met betrekking tot de organisatie van OETC. Deze lessen OETC hebben een drieledig doel: de potentiële tweetaligheid van de kinderen bevorderen, een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren en het onderwijsleerproces ondersteunen. In de loop der jaren heeft de school enigszins geëxperimenteerd met uiteenlopende modellen, zowel inhoudelijk als organisatorisch, in haar zoektocht naar de meest geschikte invulling van OETC voor de Turkse kinderen van de school.

Het model dat lange tijd overheerste, is een klasexterne vorm waarbij Turkse leerlingen een paar uur in de week Turkse taal- en cultuurlessen volgen in een aparte klas met een vaste OETC-leerkracht. De andere kinderen blijven tijdens deze uren gewoon in de klas. Voor hen wordt op deze manier een extra kans op differentiatie geschapen. Deze leerlingen krijgen verdiepings- of uitbreidingsleerstof aangeboden. Deze onderwijsvorm heeft altijd veel bezwaren opgeroepen en heeft om allerlei redenen zelden of nooit optimaal gewerkt (gebrek aan overleg en communicatie tussen reguliere en OETC-leerkracht, weinig gestructureerde aanpak, achterhaalde didactiek enzovoort).

In de jaren 1990 heeft De Mozaïek een samenwerking opgezet met de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), meer bepaald de pedagoog Fernand Snytsers, om het OETC op een nieuw spoor te zetten. Het destijds door Snytsers ontwikkelde model is bekend als SATI (Stimulering Allochtone Taal en Identiteitsontwikkeling). Het in De Mozaïek uitgeteste SATI werd intensief door Snytsers opgevolgd en een leerkracht van de school werd er een

aantal uren voor vrijgemaakt. Vanuit een uitgesproken visie werd een klasintern model beproefd waarbij de leerkracht geïntegreerd werkt aan de eigen taal- en identiteitsontwikkeling van de Turkse kinderen. Nadat de begeleiding vanuit de VLOR is stopgezet, heeft de school dit model weer wat losgelaten. Van dit op zich waardevolle experiment zijn volgens de directie wel nog enkele restanten overgebleven in de actuele praktijk. Ten eerste praten de reguliere en de OETC-leerkrachten met elkaar. Ten tweede worden de lesthema's voor een stuk gezamenlijk bepaald. En ten derde draait één van de drie Turkse OETC-leerkrachten mee voor ontwikkelingsondersteuning in de eigen taal in de gewone kleuterklassen van de hoofdschool en de afdeling aan de Blaisantvest (zie 5.2.1, De Mozaïek voor een beschrijving).

In het recente verleden werd ook nog een mislukte poging ondernomen om in de derde graad van het lager onderwijs samen met de ambassadeleerkracht geïntegreerd te werken rond leesvaardigheden in het Turks en het Nederlands. Dit mini-experiment werd echter stopgezet, omdat de OETC-leerkracht vaststelde dat de Turkse leerlingen het niveau van de Turkse leesteksten niet aankonden en nood hadden aan systematisch taalonderricht. De leerkracht drong daar sterk op aan met als uitkomst dat de Turkse kinderen weer Turkse lessen krijgen in een afzonderlijk klasje. Naast Turks taalonderwijs worden er ook thema's behandeld die worden afgesproken met de leerkrachten van de gewone klassen (zie 5.2.1 De Mozaïek voor een beschrijving).

De huidige stand van zaken is dat de OETC-leerkrachten van De Mozaïek tot op zekere hoogte hun eigen zin doen, zodat keuzes in aanpak en vormgeving van de leeromgeving grotendeels afhankelijk zijn van persoonlijke voorkeuren en beslissingen. Dat heeft als consequentie dat wat OETC betreft feitelijk veel bij het oude is gebleven. Er rijzen daarom veel vragen over hoe het verder moet met OETC in de school. Dat gaat dan zowel over de ontwikkeling van een nieuw organisatie-model als over de toekomstige positie en de concrete inzet van de drie huidige OETC-leerkrachten (zie hieronder). Binnen het team bespeuren we trouwens verdeeldheid over de organisatie van OETC. Eén van de brugfiguren lijkt gewonnen te zijn voor een apart Turks parallelklasje op kleuterniveau. Ook enkele leerkrachten van de Blaisantvest zijn deze gedachte genegen. De directeur vindt dit denkspoor allesbehalve evident en meent dat SATI, dat in het verleden werd beproefd, hoe dan ook een sterker model is.

8. Opvattingen over thuis taal

Uit het voorgaande kan al verondersteld worden dat de kernteamleden van De Mozaïek de thuis talen van de kinderen in hun school als een vanzelfsprekend en waardevol gegeven hebben geaccepteerd. Sommige leerkrachten zien het ook als een nuttige hefboom in de klas. Eén van de brugfiguren, die ook in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers staat, getuigt daarover het volgende:

'Ik vind dat wel leuk om altijd te zien dat je dat vraagt binnen een anderstalige werking in een onthaalklas en dat drie, vier kinderen aan 't proberen zijn van hoe gaan we dat hier doen om hem duidelijk te maken wat hij moet doen. Dat vind ik wel leuk. Ik vind die openheid daarin, uw eigen houding als leerkracht en uw kwetsbaar opstellen van: kijk, vertel mij dat 'n keer, hoe noemt dat in uw taal? En het laten horen aan kinderen van ik dat nu 'n keer zeggen

in het Slowaaks maar 't is helemaal verkeerd uitgesproken. Kinderen kunnen daarom lachen en ervaren hoe moeilijk het is voor jou ook een nieuwe taal. En dan ga je wel dingen vooruithelpen. Die sfeer vind ik zeer belangrijk en de houding van jezelf als leerkracht met duidelijke afspraken. In die context mag het en die niet.' (brugfiguur in interview kernteam).

Een andere brugfiguur maant dan weer aan tot voorzichtigheid betreffende het gebruik peer tutoring in de eigen taal in de klas: *"t Is ook niet omdat een kind al een goed woordje Nederlands spreekt een nieuwkomer gaat helpen, dat het zo evident is voor dat kind om dingen te vertalen. Het omzetten naar zijn eigen moedertaal is niet altijd zo evident.'* (brugfiguur in interview kernteam).

Het is dus niet zo dat het kernteam en de leerkrachten wat de waardering en inzet van de thuistaal betreffen allemaal op dezelfde golflengte zitten. Verschillen in opvattingen zijn er zeker, wat mag blijken uit de interviews met de leerkrachten van de geobserveerde klassen (zie 5.2.1, De Mozaïek). Ook binnen het kernteam zijn uiteenlopende meningen te horen (zoals hierboven al bleek). Zo ziet één van de leerkrachten codeswitching als een bewijs van arme woordenschat in de thuistaal en van taalvermenging, terwijl de Turkse brugfiguur erop attendeert dat codeswitching eigenlijk 'een gewoonte' is.

En ook in De Mozaïek kregen we wel vaker de boodschap dat de thuistaal van in het bijzonder de Turkse kinderen sterk 'verarmd' is:

'Ik denk wel dat het Nederlands voor hen de taal is die het meest uitbreidt, waar ze steeds weer nieuwe impulsen en woorden krijgen, veel meer dan in hun moedertaal. Dat dat daar dikwijls blijft bij 'ik sta op' en de woordenschat in het opstaan, de woordenschat aan tafel, en dat daar binnen blijft. En als ze dan op school komen dat wij echt proberen van we gaan dat opentrekken. We brengen teksten mee, we brengen de actualiteit in de klas om die woordenschat te verruimen.' (leerkracht 4e leerjaar in interview kernteam).

9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput

De voornaamste beweegredenen voor De Mozaïek om zich voor het thuistaalproject te engageren, heeft betrekking op doelstelling B. De directie ziet eerst en vooral in het project een uitgelezen kans om de herwaardering van het OETC Turks in zijn school leven in te blazen. Het OETC heeft naar zijn aanvoelen nog steeds een intrinsieke waarde en betekenis. Jammer genoeg zijn zowel de school als de OETC-leerkrachten van beleidswege jaren aan hun lot overgelaten (*'Zoek het zelf maar uit'*). Er is ook nooit een beslissing genomen van hogerhand om het OETC af te schaffen. Om het OETC in De Mozaïek op een goede manier in te zetten, dringt zich echter wel een nieuwe fundering en bijsturing op van het gangbare organisatiemodel. Het besef is er dat de school dit niet alleen kan en ondersteuning broodnodig is.

Hiertoe verwacht het kernteam ten eerste vanuit de projectbegeleiding nieuwe kapstokken, inzichten en argumenten ten behoeve van de vernieuwing van het OETC Turks in de school:

'En dat verwacht ik van dit project. [...] Omdat we duidelijk 'n keer gefundeerd en ondersteund daar op een goeie manier mee kunnen bezig zijn. We hebben dat een tijdje

gehad dankzij de ondersteuning van Fernand Snytsers. We hebben dat als zinvol ervaren. [...]. Maar we hebben daar ook zeer veel tijd in geïnvesteerd.' (directeur interview kernteam).

Essentieel is ook dat de geleverde inhoud nu eens komaf maken met het spuien van losse ideeën en duidelijkheid verschaffen in de Babylonische spraakverwarring:

'[Maar] we kunnen het niet alleen. Dat is toch wel duidelijk! Daar slagen we niet in. Daar blijven we zoeken. Blijven we ook met elkaar praten. Ik denk daar zo over. Gij zegt, ik denk daar zo over. Iedereen heeft zijn ideeën. Door mee te werken in dit project gaan we een aantal inzichten [verwerven]. Het bestaat ook. Er zijn studies. Dat gaat een stuk gefundeerd worden zodat we daar op een goeie manier kunnen [aan werken]' (directeur in interview kernteam).

Een tweede vorm van input heeft te maken met de inzet of herinzet van de OETC-leerkrachten in de school:

'We moeten ook nog een paar keuzes maken. We hebben op het moment nog altijd een ambassadeleerkracht. Werken wij volgend schooljaar verder met een ambassadeleerkracht? [Door] het meewerken in dit project hopen we daar een antwoord op te geven. Dat is wel de bedoeling. [...]

OETC en een ambassadeleerkracht, heeft dat toekomst of heeft het geen toekomst? Wij hebben bij ons op school twee OETC-leerkrachten betaald door de Stad Gent. Hoe gaan we met die mensen op een goeie, gefundeerde manier om? We proberen vanuit onze medewerking aan het project een aantal inzichten en fundamente[n] [op te doen] om goed met die mensen samen te werken. Ook daar gaan een aantal keuzen en beslissingen moeten genomen worden.' (directeur in interview kernteam).

10. Aandachtspunten en belemmeringen

Uit de interviews met de leden van het kernteam kunnen we enkele aandachtspunten (of belemmeringen) voor de projectbegeleiding selecteren.

Ten eerste is het thuistaalproject op het huidige ogenblik geen hoofdprioriteit in het schoolbeleid. Dat impliceert dat mogelijke begeleiding gedoseerd zal moeten worden en dat geen verregaand, eenzijdig engagement kan verwacht worden van de betrokken schoolteamleden.

Ten tweede ziet het ernaar uit dat vooral input verwacht wordt rond doelstelling B. De school heeft tot op heden niet echt concrete acties ondernomen rond het gebruik van thuistalen in de reguliere klassen. Daarmee is niet gezegd dat leerkrachten hebben stilgezeten op dit vlak. Het kernteam van de school lijkt de overtuiging te delen dat doelstelling A voor zich spreekt en feitelijk verworven is door het leerkrachtenteam.

Ten derde huldigt de school het standpunt dat alfabetisering in het Turks én het Nederlands niet tegelijkertijd, dat wil zeggen in dezelfde leerjaren, kunnen plaatsvinden. De reden die het schoolteam hiervoor aanvoert, is dat men verwarring tussen de gelijkende codes (alfabetten) wil voorkomen. Aan doelstelling B kent men vooral een ontwikkelingsondersteunende functie toe.

Ten vierde heeft het kernteam enige moeite met de gebrekkige interne en externe communicatie waaronder de projectvoorbereiding te lijden had. Ter illustratie het volgende excerpt uit het kernteaminterview:

'We hebben er echt wel voor gekozen om in [het project] mee te stappen. [...] Maar tegelijkertijd worden we wel meegezogen in dit verhaal. En zijn we ook niet volledig betrokken bij de acties die ondernomen worden. We komen daar toe en we horen op een vergadering: bij jullie op bezoek komen en dat gaat dan binnen zoveel weken en dat is een hele week dat wij bij jullie gaan zijn. En organiseer dit en dat. En dat komt bij ons van poef. We staan op onze vrijheid van 'vrije school.' Misschien is dat bij 't stad de gewoonte om zo te werken maar niet bij ons.' (directeur in interview kernteam).

5.1.2 TENDENSEN MET BETREKKING TOT DE THUISTAAL IN DE BELEIDSPRAKTIJK VAN DE PROJECTSCHOLEN

In het hiernavolgende onderdeel proberen we de lijnen die we doorheen de staalkaart op het schoolniveau kunnen terugvinden te beschrijven. We houden hier dezelfde indeling aan als in de staalkaart:

1. Schoolomgeving
2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid
3. Ouderbetrokkenheid
4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid
5. Schoolklimaat
6. Aanbod en aanpak / prestatieverwachtingen
7. Schoolbeleid rond thuistalen
8. Opvattingen over thuis taal
9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput
10. Aandachtspunten en belemmeringen.

Het bleek voor sommige items niet gemakkelijk om op grond van de verzamelde onderzoeksgegevens algemene tendensen te formuleren. Daarom bespreken we in sommige gevallen de vier projectscholen één na één en noteren we de ons meest opgevallen kenmerken per school (vooral bij items 4, 5, 6, 7, 9 en 10). Indien mogelijk proberen we na vergelijking tendensen te onderscheiden die van belang kunnen zijn voor de projectbegeleiding.

1. Schoolomgeving

De vier projectscholen liggen alle in de negentiende-eeuwse stadsgordel. De schoolomgevingen vertonen de typische demografische, stadsgeografische, sociaaleconomische en culturele kenmerken van dit stedelijke gebied. Na oorlogse deïndustrialisering van de voormalige arbeiderswijken werd er gevolgd door stadsvlucht van sociaal opklimmende autochtone gezinnen. In hun plaats vestigden zich vanaf de jaren 1960

vooral Turkse en Noord-Afrikaanse gastarbeiders met een tijdelijk migratieproject. De gastarbeidersmigratie transformeerde zich al gauw tot feitelijke volg- en gezinsmigratie, mee versterkt door de in 1973 door de EG-landen afgekondigde immigratiestop. Dit bracht de totstandkoming teweeg van etnische gemeenschappen die in de loop der tijd etnisch-specifieke netwerken en structuren vormden (eigen winkels, organisaties, moskeeën, ...). Voor deze groepen werden vanaf de jaren 1980 in het kader van het prille integratiebeleid allerlei categoriale sociale voorzieningen uitgebouwd die nu bekend staan als de 'integratiesector'. Deze immigratie bracht nieuwe witte vlucht met zich. Wat resteerde, was een verpauperende, vergrijzende autochtone bevolking waarvan het sociale weefsel sterk uiteenrafelde en die voor schaarse sociale en economische goederen in de slag moest gaan met de voorgoed gevestigde nieuwkomersgroepen. Als gevolg van politieke verwaarlozing werd de teloorgang van deze volksbuurten geen halt toegeroepen, wat op termijn een voedingsbodem ging vormen voor etnische tegenstellingen en racisme.

De gevestigde groepen van Turken en Marokkanen vertonen weliswaar een grote dynamiek en etnische samenhang, maar hun integratie in de mainstream-samenleving verloopt over de generaties heen vrij moeizaam. Volgens sommigen zou de integratie van vooral Turkse immigranten en hun nakomelingen mee afgeremd worden door de hoge endogamie. Een aantal hier geboren Turken van de tweede en derde immigratie kiezen namelijk nog voor een huwelijkspartner uit het land van herkomst.

Een nieuwe immigratiebeweging vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw zorgt voor de vestiging van nieuwe inwoners in de Gentse volksbuurten: vluchtelingen, asielzoekers, mensen zonder papieren, voornamelijk uit Oost-Europa, in mindere mate uit Afrika en Azië. Het gaat om een heterogene en mobiele groep van mensen die nog niet goed in kaart is gebracht. Hun wettelijk statuut en sociaaleconomische omstandigheden zijn niet bijster rooskleurig, maar sommigen onder hen zijn hoger opgeleid en leren naar verluidt vlot Nederlands.

Voor de gevestigde gemeenschappen zijn deze nieuwkomers concurrenten op de lokale 'markt' en zij worden aan de onderkant van de hiërarchie van groepen in de multi-etnische stadssamenleving geplaatst. In de volkswijken zou het daarom heden broeien van interetnische spanningen tussen oudkomers en nieuwkomers, en vooral zwart-Afrikanen en Roma-zigeuners zouden veel racisme moeten verduren van de meestal Turkse wijkbewoners. Deze buurten zouden ook een beperkte zwarte vlucht kennen. Dat zou betekenen dat een aantal gezinnen uit de gevestigde migrantengroepen die hun sociale en financiële positie hebben kunnen verbeteren, wegtrekken naar betere oorden. We moeten er hier wel de kanttekening maken dat dergelijke zaken vaak worden beweerd (bv. ook in de scholen), maar daarom niet met onderzoek gestaafd zijn.

De sociaaleconomische toestand van de negentiende-eeuwse stadsgordel en zijn bewoners is vandaag de dag niet gunstig. Met projecten gericht op stadsvernieuwing en buurtopwaardering probeert de Stad Gent het tij te keren. Overigens is het niet al kommer en kwel in dit stadsgebied. Het zijn wijken die hun volkse en levendige karakter hebben behouden en waarvan de multiculturele aanblik aantrekkelijk is voor autochtonen uit de middenklassen die op zoek zijn naar exotisch getinte ervaringen en vooral goedkope woningen. Dat geeft de laatste jaren aanleiding tot een witte instroom van jonge, relatief welgestelde gezinnen en ook studenten (die na hun studies in de stad willen blijven wonen).

2. Schoolprofiel, leerlingenpubliek en inschrijvingsbeleid

Buurtpositie van de school

Alle vier de project scholen zijn buurtscholen en koesteren ook hun imago van buurtgerichte school. Vooral Mandala en De Piramide rekruteren hun leerlingen uit de directe buurt. De Mozaïek en Sint-Salvator weten ook een groep kinderen aan te trekken uit aanpalende stadswijken. Sommige Turkse ouders zouden bewust voor Sint-Salvator kiezen vanwege haar imago van strenge en op discipline staande school.

De Mozaïek, De Piramide en Sint-Salvator zijn scholen met groeicapaciteiten maar de huidige schoolinfrastructuur laat geen verdere groei toe. Deze scholen zijn wat grootschaliger dan Mandala, al moet hieraan toegevoegd worden dat in tegenstelling met de hoofdschool de twee andere vestigingsplaatsen van De Mozaïek veeleer kleinschalig opereren.

In de wijk Tolhuis-Sluzeken-Ham is er nogal wat onderlinge concurrentie op de scholenmarkt. Dit leidt tot enig verloop van leerlingen wier ouders geen genoegen nemen met bepaalde beslissingen of adviezen van de school en die hun kinderen daarom wegtrekken. Omdat deze kinderen wel vaker van school veranderen en na enkele jaren terug in hun oude school belanden, is een soort van scholencarrousel ontstaan in de buurt.

De Piramide ligt in haar buurt (De Brugse Poort) volgens de directie 'goed in de markt', maar heeft concurrentie te duchten van een andere stadsschool, De Brug, in Mariakerke. Deze zou een aantrekkingskracht uitoefenen op kinderen uit de betere allochtone gezinnen. De nieuwe groep Belgen in de wijk geven dan weer de voorkeur aan De Fenix, een stedelijke Jenaplanschool die vlakbij is gelegen.

Sociaal-etnische samenstelling

De sociaal-etnische kenmerken van de leerlingen uit de project scholen laten zich aflezen uit de GOK-registratie. Het GOK-percentage varieert tussen 90 en 97. Dat wil zeggen: een overwicht van kinderen uit lage sociaaleconomische milieus die bovendien in vele gevallen een andere thuis taal hebben dan het Nederlands.

Wat etnische samenstelling betreft, is geen van de vier project scholen een afspiegeling van de buurt. De groep autochtone bewoners in de wijk verkiest andere scholen, vaak zelfs buiten de wijk. Het kleine aantal Belgische kinderen in de scholen heeft dan nog veelal een lage sociaaleconomische achtergrond. De scholen, met uitzondering van het pas opgerichte Mandala, hebben allemaal een geschiedenis gekend van witte vlucht en zwarte concentratie. De Mozaïek is daar wat eerder mee geconfronteerd. Zowel De Piramide als Sint-Salvator slaagde er tot het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw redelijk goed in de poort gesloten te houden voor een toestroom van allochtone kinderen, maar opteerden vanaf dan voor een opener inschrijvingsbeleid.

De vier scholen herbergen een grote groep kinderen uit de gevestigde immigrantengroepen. De grootste groep is van Turkse herkomst. De Piramide heeft wel meer kinderen uit Noord-Afrikaanse (Marokkaanse) gezinnen, aangezien die van oudsher vooral in De Brugse Poort komen wonen.

Alle scholen zijn de laatste jaren etnisch heterogener en meertaliger geworden als gevolg van de instroom van kinderen van nieuwe immigranten (vluchtelingen). Deze instroom voltrekt zich vanonder in de kleuterklassen maar in Mandala stromen ze in alle leefgroepen in.

Van de vier scholen heeft alleen De Mozaïek een systematische poging ondernomen om een mengingsbeleid te voeren. Dit beleid is echter niet zonder meer succesvol gebleken in de hoofdschool, al is er nu wel een positieve ontwikkeling aan de gang in Het Klaverblad, de vestiging in de Zalmstraat. Sint-Salvator streeft geen sociaal-etnische mix na maar heeft wel belang bij het behoud van leerlingen uit de betere Turkse gezinnen. De Piramide voert evenmin een mengingsbeleid. Mandala probeert met haar Freinetproject Belgische kinderen te rekruteren uit welgestelde gezinnen maar is daar voor alsnog niet echt in geslaagd. Het inclusieve beleid van Mandala brengt met zich dat het probleem van kansarmoede nog wordt bezwaard door dat van zwakbegaafde kinderen, die zeer veel extra zorg nodig hebben.

Twee van de vier scholen (Sint-Salvator en De Mozaïek) organiseren een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers. Mandala heeft weinig anderstalige nieuwkomers. De Piramide heeft er eveneens weinig. De meesten onder hen gaan in de buurt naar 't Klimrek, een vrije school in de nabijgelegen Reinaertstraat.

3. Ouderbetrokkenheid

De vier scholen hebben de voorbije jaren flinke inspanningen gedaan op het gebied van ouderbetrokkenheid. Opmerkelijk daarin zijn: veel aandacht voor persoonlijke, informele oudercontacten, kort op de bal spelen en aanklampend werken, een flexibele, gedifferentieerde aanpak, succesvolle individuele oudercontacten met een zeer hoge opkomst.

Alle scholen hebben brugfiguren in dienst, die uiteraard actief hebben bijgedragen tot de realisatie van de verhoogde ouderparticipatie in de vier scholen. In Mandala lopen de oudercontacten nu wat moeizamer, precies omdat de brugfiguur tijdelijk afwezig is.

Van de vier scholen schakelen er drie professionele tolken in bij formele oudercontacten (alleen De Piramide doet dat niet).

4. Personeelsbeleid, teamoverleg, zorgbeleid

Sint-Salvator is een school die goed is omkaderd op het vlak van zorg- en GOK-beleid. Met de GOK-uren worden vooral kleinere klassen samengesteld. De directie is sterk aanwezig in de school en stuurt ook intensief het schoolbeleid, in samenspraak met een loyaal kernteam. We kunnen spreken van een goede en open sfeer in het schoolteam.

Mandala heeft een beperkt personeelskader, zelfs voor een school van dergelijke kleine omvang. Het kleine team is een mix van jeugd en ervaring. De school krijgt (nog) geen GOK-lestijden voor het lager onderwijs en de zorgcoördinator heeft zeer weinig tijd voor het

opzetten van een doorgedreven zorgbeleid. Bovendien is de directie van Mandala verantwoordelijk voor drie vestigingsplaatsen tegelijk. Het gevolg is een leerkrachtenteam dat, mede door het inclusieve schoolbeleid, overvraagd is en reflexen van zelfbescherming manifesteert. Desondanks getuigt dit schoolteam van een grote maatschappelijke gedrevenheid en er is sprake van een open, kritische sfeer binnen het teamoverleg.

Het schoolteam van De Piramide is in volle transformatie. Het pedagogisch-didactische vernieuwingsbeleid is er gepaard gegaan met een reeks personeelwissels, vooral in de kleuterafdeling. Dat zorgt momenteel voor een breuk in het leerkrachtenteam. De leerkrachten hebben het moeilijk met de hoge taakbelasting. De directie heeft nog niet de tijd gevonden om aan teambuilding te doen en het teamoverleg stevig op poten te zetten. De zorgcoördinator moet van haar kant omzichtig te werk gaan, omdat niet alle leerkrachten de zin van haar functie inzien. De brugfiguur zorgt voor veel dynamiek, maar is door de aard van haar functie vooral op het buitenschoolse terrein gericht (ouders en buurt).

De Mozaïek is met haar drie vestigingsplaatsen vrij grootschalig en derhalve complexer om te besturen. Doordat de directie dit schooljaar vooral focust op de vernieuwingsoperatie in de vestiging Het Klaverblad, is hij minder aanwezig in de hoofdschool. Hij rekent op de goodwill en het zelfsturende vermogen van zijn kernteam om de school draaiende te houden. Voorts is De Mozaïek goed omkaderd, dankzij de GOK- en zorguren en het brugfigurenproject. In de school zijn ook drie OETC-leerkrachten werkzaam.

Vergelijking van de vier scholen laat zien Sint-Salvator en De Mozaïek goed omkaderde scholen zijn met goed georganiseerde, vlot draaiende schoolteams. Zowel in Mandala als De Piramide tekenen zich breuklijnen af in de leerkrachtenteams. De draagkracht van Mandala is momenteel te beperkt om zonder aanzienlijke ondersteuning nieuwe projecten aan boord te nemen.

5. Schoolklimaat

Voor het scheppen van een goed schoolklimaat rekent de schooldirectie van Sint-Salvator op een goed gestructureerde, duidelijke organisatie en op een hechte samenhang in het schoolteam. Centraal staat het uitdragen van waarden en normen. Discipline, strenge regels en het dragen van een uniform zijn daar uitingen van.

Mandala heeft een moeilijk leerlingenpubliek met veel sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Vooral op de speelplaats treden er spanningen op tussen groepen leerlingen, er is agressie en er wordt gescholden. De directie probeert deze negatieve dynamiek te keren door een beleid van duidelijke grenzen en regels te voeren.

Ook in De Piramide heerst er een gespannen sfeer op de speelplaats, wat zich volgens de kernteamleden manifesteert in pesten en uitdagend gedrag. De beperkte speelruimte zou daar voor een deel debet aan zijn. Door de recente wijzigingen in het personeelsbestand is het leerkrachtenteam momenteel op zoek naar een nieuw evenwicht.

In De Mozaïek wordt een positief schoolklimaat nagestreefd voor leerlingen, leerkrachten en ouders door te werken vanuit de contextuele leerlingbegeleiding als denkkader. De drie uitgangspunten hierbij zijn interactie (afspraken met elkaar), de kapstokken 'betrekken versus regelen' en 'bewust versus onbewust', en het aanmoedigen van positief gedrag in plaats van het bestraffen van negatief gedrag.

Uit het bovenstaande kunnen we opmaken dat de vier scholen onderling qua visie en werkwijze verschillen in de manier waarop ze een goed schoolklimaat proberen te bewerkstelligen. Opmerkelijk is dat in Mandala en De Piramide de perceptie bestaat dat de conflictueuze relaties tussen de buurtbewoners doorsijpelen in de verhoudingen tussen de leerlingen binnen de school (vooral op de speelplaats). Of dat werkelijk zo is, valt moeilijk te zeggen. We hebben immers geen zicht op de feitelijke verhoudingen tussen de groepen buurtbewoners.

6. Aanbod en aanpak, prestatieverwachtingen

Sint-Salvator koestert hoge prestatieverwachtingen ten aanzien van de leerlingen. De directie ziet zich wat dat betreft als de persoonlijke kwaliteitsbewaker van uitdagend onderwijs bij de leerkrachten. Taalvaardigheidsonderwijs is gedurende lange jaren de speerpunt geweest van het pedagogisch-didactische schoolbeleid. Vanuit deze optiek werd ook bewust geopteerd voor een taalbadmodel. De leerkrachten in het kleuteronderwijs zijn in taaldidactisch opzicht met name goed geschoold. In het lager onderwijs zien we nog veeleer traditioneel onderwijs, zij het met vernieuwende accenten. In het doorstroombeleid vallen twee zaken op: bij de overbrugging van kleuter- naar lager onderwijs kiest de school voor zittenblijven (in K3 of L1). In de bovenbouw is er een B-stroom geïnstalleerd die voorbereidt op doorstroming naar het BSO.

Mandala is een methodeschool die onderwijs verstrekt op grond van de principes van het Freinetmodel. Het schoolteam is de overtuiging toegedaan dat ook kinderen uit kansarme groepen wel kunnen varen bij deze methode. Er wordt lesgegeven in leefgroepen die qua leeftijd betrekkelijk heterogeen zijn samengesteld. Tevens worden in het kader van het inclusieve schoolbeleid kinderen opgevangen die eerder in het buitengewoon onderwijs thuishoren. De methodische vernieuwing is een gemengd succes: ervaringsgericht werken lijkt goed te lukken, maar er zijn duidelijk grenzen aan de mogelijkheden tot zelfsturing en verantwoordelijkheid bij een groot aantal kinderen. Sterke leerkrachtregulering is in de praktijk nog steeds aangewezen.

De Piramide verstrekte tot dusverre 'traditioneel' onderwijs, maar er waait een nieuwe wind door het schoolteam. Er is een vernieuwingsoperatie aan de gang die vooral in de kleuterklassen het onderwijs op een vooruitstrevende leest probeert te schoeien. De school heeft in haar GOK-plan gekozen voor twee speerpunten: taalvaardigheidsonderwijs en omgaan met sociaal-culturele diversiteit. Het eerste is nog in volle ontwikkeling. Het tweede (diversiteit) staat feitelijk nog in de kinderschoenen. Voor de overbrugging van het kleuter- naar het lager onderwijs implementeert de school momenteel een systeem van speelleerklassen.

In het onderwijs van De Mozaïek staan twee actieterreinen voorop: taalvaardigheidsonderwijs en sociaal-emotionele doelen (welbevinden en betrokkenheid). Momenteel worden de visie en het aanbod van de school op pedagogisch-didactisch vlak herbekeken vanuit drie samenhangende denkkaders: contextuele leerlingbegeleiding, de driehoek kind – ouders – school en een ontwikkelingsgericht verrijkingsprogramma (Feuerstein). Dit denkkader is echter nog in volle ontwikkeling en is zeker nog niet door alle leden van het leerkrachtenteam in hun persoonlijke praktijk geïncorporeerd. Ten behoeve van de overbrugging van kleuter- naar lager onderwijs en het voorkomen van zittenblijven in de lagere school heeft de school een systeem van schakelklassen ingevoerd. In de bovenbouw van het lager onderwijs wordt ook een actief doorstroombeleid gevoerd naar de B-stroom in het secundair onderwijs.

De vier projectscholen zijn op de een of andere manier bezig met een vernieuwing en revisie van hun onderwijsaanbod. Het blijft voor iedere school telkens weer zoeken naar manieren om krachtige leeromgevingen in door de tijd veranderende schoolcontexten en leerlingengroepen vorm te geven. De diverse scholen leggen hier uiteenlopende trajecten af met evenzeer uiteenlopende vertrekpunten en streefdoelen. De wijze waarop men in elk van de scholen de thuis taal een plaats geeft binnen het school- en klasgebeuren zal dan ook moeten rekening houden met de schoolspecifieke uitgangspunten en doelstellingen in het pedagogisch project. Men kan met andere woorden geen doelstellingen en werkwijzen opleggen die fundamenteel ingaan tegen de onderwijsbenadering van een school.

7. Schoolbeleid rond thuis talen

Sint-Salvator koos in het verleden resoluut voor een taalbadmodel Nederlands, maar dan wel vanuit de innovatieve onderwijskundige benadering van het taalvaardigheidsonderwijs. In dit denkraam was er binnen de school geen plaats voor OETC. Om die reden werd dan ook een strikte regel gehandhaafd: enkel Nederlands op school. Naar aanleiding van het thuis taalproject verkeert het taalbeleid van de school thans in een overgangsfase. De oude regel blijft voorlopig nog van kracht, maar wordt wel soepeler, vanuit een gedogende houding, toegepast. Dat zorgt momenteel voor enige onzekerheid en onduidelijkheid in het team over hoe het nu eigenlijk moet. Voor de contacten met de ouders doet de school een beroep op professionele tolken. Zo nodig zijn er twee Turkssprekende personeelsleden (brugfiguur, kinderverzorgster) die ouders en kinderen in het Turks te woord kunnen staan. Brieven naar de ouders worden niet vertaald in de thuis talen.

Bij de oprichting van Mandala werd meertaligheid uitdrukkelijk als pijler opgenomen in het pedagogisch project. Dat impliceert dat de leerkrachten in de vorige jaren inspanningen hebben geleverd om klasintern te werken aan een positieve attitude ten aanzien van meertaligheid. De algemene regel van de school was tot nu toe dat het gebruik van thuis talen alom is toegelaten en zelfs in bepaalde leersituaties wordt aangemoedigd. Momenteel kunnen we spreken van een verschuiving in het taalregime van de school. In de vierde leefgroep is een nieuwe regel afgesproken die het klasinterne gebruik van thuis talen inperkt. Op de speelplaats geldt nu dat Nederlands de voertaal is in taalgemengde groepen. Voor de oudercontacten werkt Mandala samen met professionele tolken. In het dagverblijf werkt een Turkstalige begeleidster die indien nodig ook in de kleuterklassen kan worden ingeschakeld.

Tot voor een paar jaar opteerde De Piramide voor een taalbadmodel. Net zoals in Sint-Salvator vormde dit de verantwoording voor de algemene schoolregel om het Nederlands als schooltaal op te leggen en het gebruik van thuishalen te verbieden. Die strakke regel werd onlangs naar aanleiding van het thuis taalproject versoepeld. Vandaag mogen kinderen hun thuis taal spreken op de speelplaats, zolang ze dit op een respectvolle manier doen (geen scheldwoorden) en overschakelen naar het Nederlands in taalheterogene contacten. Ook bij de oudergroepen op school probeert men deze afspraak aan te moedigen. De Piramide zorgt in haar oudercontacten niet voor professionele tolken. Van ouders wordt verwacht dat ze hiervoor zelf oplossingen zoeken binnen het eigen circuit. Vanuit dezelfde gedachte worden brieven aan de ouders niet in de verschillende thuishalen vertaald in de thuishalen. De school heeft een Arabisch-talige leerkracht in dienst en in het dagverblijf werkt een mogelijk inzetbare Turkssprekende begeleidster.

In het taalbeleid van de Mozaïek staat het bereiken van een positief schoolklimaat centraal. De school heeft een lange traditie in de organisatie van OETC en drie van de vier brugfiguren zijn *native speakers* van het Turks. Er is als zodanig geen vaste regel in verband met taalgebruik op de speelplaats en in de klas. Als richtlijn gelden flexibele uitgangspunten voor het maken van situatie- en leerkrachtgebonden afspraken. Het spreken van de thuis taal wordt niet bestraft, wel wordt het gebruik van het Nederlands als voertaal onder de kinderen aangemoedigd. Daarnaast krijgt de thuis taal een plaats als instrument voor emotionele en didactische ondersteuning in de klas. Leerkrachten gaan er wel op variabele wijze mee om. De Mozaïek gebruikt professionele tolken voor haar oudercontacten. Brieven worden niet in de thuishalen vertaald, behalve wanneer het gaat om doelgroepgerichte initiatieven.

Wanneer we de scholen met elkaar vergelijken valt het volgende op. Zowel Sint-Salvator als De Piramide hanteerde in het verleden een strak taalregime: een exclusief taalbadmodel gekoppeld aan de verplichting om in de school alleen het Nederlands als onderwijs- en voertaal te gebruiken. In beide scholen is er momenteel een verschuiving aan de gang in de richting van een soepeler taalbeleid. Dat geeft aanleiding in Sint-Salvator tot wat twijfels en onzekerheid binnen het schoolteam. In De Piramide stuit de vernieuwing op latente weerstand bij sommige leerkrachten.

In Mandala is meertaligheid een belangrijke pijler in het pedagogisch project en wordt doelstelling A als een verworvenheid beschouwd. De school wil dit verder uitbreiden door ook doelstelling B op te nemen in haar activiteiten. Het flexibele en open taalregime van Mandala staat echter momenteel onder druk. Nieuwe afspraken in de hoogste leefgroep en op de speelplaats trachten een negatief gebruik van thuishalen (vooral uitschelden) in te perken.

De Mozaïek bekleedt wat taalregime betreft een aparte positie. Het taalbeleid op schoolniveau gaat uit van open uitgangspunten, met als gevolg dat het handelen van de teamleden kan variëren van veeleer inperking van thuis taalgebruik tot ruime tolerantie.

8. Opvattingen over thuis taal

Opvattingen over thuis taal en meertaligheid vertonen in de vier scholen, de kernteams met name, een algemeen patroon. Subtractieve tweetaligheid heeft er plaats gemaakt voor additieve tweetaligheid. De waarde van de thuis taal als opvoedingstaal van anderstalige gezinnen staat niet meer ter discussie. Allochtone kinderen hoeven hun moedertaal niet af te leren om goed Nederlands te leren. Ouders krijgen niet meer de boodschap ingehamerd dat ze thuis met hun kinderen Nederlands moeten spreken om hun onderwijskansen te verbeteren.

Anderzijds horen we in alle kernteams dat de taalsituatie in vooral Turkse gezinnen gekenmerkt wordt door sterke erosie en verarming. Het denken van de verschillende schoolteams balanceert tussen de erkenning van de thuis taal enerzijds en het vasthouden aan een veilig taalbadmodel anderzijds. Precies omdat de thuis taal als arm wordt gepercipieerd en (Turkse) kinderen vaak buiten de school geen of weinig Nederlands te horen krijgen, voelen de scholen en leerkrachten het als hun plicht aan anderstalige kinderen in de klassen te doordrenken van het Nederlands.

Voorts hebben sommige kernteamleden en leerkrachten te weinig inzicht in sociolinguïstische verschijnselen als codewisseling en taalrepertoires. Codewisseling interpreteert men in deze optiek vaak als een teken van pidginisering en semilingualisme: de kinderen (en hun ouders) kennen geen van beide talen (eerste en tweede taal) goed en ontwikkelen een onvolmaakt mengtaaltje.

9. Redenen voor instap in het project en verwachte projectinput

De beweegredenen van de vier scholen om in het thuis taalproject te stappen, lopen vrij sterk uiteen. Dat ligt voor de hand in het licht van de verschillende geschiedenissen, pedagogische projecten en beginsituaties van de projectscholen.

Sint-Salvator en De Piramide vertonen wat dit betreft de grootste gelijkenissen. Niet toevallig zijn het beide scholen die pas in de jaren 1990 een omslag hebben doorgemaakt naar een hoge concentratie van allochtone leerlingen in hun leerlingenbestand. Voor beide scholen ligt de voornaamste beweegreden erin dat ze stuiten op de grenzen en (on)mogelijkheden van een taalbadmodel samengaand met een strak enkel-Nederlands-taalbeleid. Een nieuw perspectief op taalonderwijs en taalbeleid dringt zich op en daarvoor grijpt men het thuis taalproject aan. Beide scholen beperken zich voorzichtigheidshalve tot doelstelling A. Doelstelling B is voorlopig nog een stap te ver en zou in beide schoolteam wellicht op tegenkanting stuiten.

De Mozaïek ziet in het thuis taalproject een middel om het OETC in de school te herwaarderen en te vernieuwen. Het accent ligt op de realisatie van de ontwikkelingsondersteunende functie van het gebruik van de Turkse thuis taal. Of dit klasintern dan wel klasextern moet plaatsvinden, zal in feite moeten blijken uit de verdere realisatie van het project. Onze indruk is dat de dimensie van socioculturele waardering van de thuis talen onder doelstelling A geen hoofdprioriteit is in het schoolbeleid. In feite wordt dit gezien als een verworvenheid van de school.

Het kernteam van Mandala beschouwt doelstelling A als grotendeels bereikt in de klas- en schoolpraktijk. Doelstelling B is er nu de nieuwe uitdaging en schept ook grote verwachtingen. Het thuis taalproject ziet men daarnaast ook als een instrument om de draagkracht van het team te versterken.

De vier scholen plaatsen alle meertaligheid binnen het brede perspectief van diversiteit. Dat wil zeggen dat het werken aan een positieve taalattitude (bv. via talensensibilisering) moet uitgebreid worden van omgaan met meertaligheid naar andere vormen van diversiteit: cultuur, geloof en levensbeschouwing, gender (jongens/meisjes), gezinssamenstelling (bv. eenoudergezinnen), sociaal milieu enzovoort.

Vooraf in Mandala en De Piramide moeten we dit zien tegen de achtergrond van de conflictgeladen relaties tussen de leerlingen op school en tussen de buurtbewoners.

De door de school verwachte input en begeleiding van het thuis taalproject is al even verscheiden en zetten we hieronder kort op een rijtje.

Sint-Salvator

- 1 Externe ondersteuning (coaching, vorming)
- 2 Ondersteuning van meertalig personeel
- 3 Wetenschappelijk gegronde visie
- 4 Begeleiding op maat van de school

Mandala

- 1 Externe ondersteuning in allerlei domeinen
- 2 Betere taalmethode Nederlands
- 3 Specifieke ondersteuning met betrekking tot meertaligheid

De Piramide

- 1 Externe ondersteuning: uitwisseling van materiaal, ideeën met andere scholen
- 2 Forum voor discussie en visieontwikkeling
- 3 Opvoedingsondersteuning van ouders
- 4 Betere taalmethode Nederlands (rijk taalaanbod)
- 5 Informeren en sensibiliseren van ouders
- 6 Diagnose van rekenproblemen

De Mozaïek

- 1 Externe ondersteuning: kapstukken, inzichten, modellen voor een vernieuwd OETC
- 2 Inzetten van OETC-leerkrachten

We vestigen er de aandacht op dat drie van de vier scholen, Sint-Salvator, De Piramide en De Mozaïek, veel belang hechten aan visie- en modelontwikkeling. De concrete acties moeten gegrond zijn in wetenschappelijk onderbouwde inzichten en modellen, en moeten ook op maat van de school worden gesneden. Deze teams verwachten dus dat vooraleer de praktische operationalisering van start kan gaan de inhoudelijke discussie zowel op project- als schoolniveau eerst wordt uitgeklaard.

Een andere tendens ten slotte op het gebied van verwachte projectinput is dat twee van de vier scholen – Mandala en De Piramide – een bredere vraag formuleren naar algemene kwaliteitsverbetering van hun onderwijs. Taal en thuis taal vormen daarin slechts één facet van een ruimere onderwijsproblematiek. In alle scholen zijn er zowel binnen het kernteam als het leerkrachtenteam personen aan te treffen die er niet van overtuigd zijn dat taal het middel bij uitstek is om de leeromgeving van de kinderen krachtiger te maken en/of om hun welbevinden te verhogen. Dat wil eigenlijk zeggen dat de teams van de vier projectscholen – zonder uitzondering – toch wel verdeeld zijn over de achterliggende visie van het project.

10. Aandachtspunten en belemmeringen

Tot slot geven we een puntsgewijs overzichtje met de belangrijkste aandachtspunten en mogelijke belemmeringen voor de projectuitvoering in de vier scholen.

Sint-Salvator

- Groot draagvlak voor doelstelling A binnen het kernteam
- Loyaal kernteam
- Weerstand tegen risicovolle, onzekere experimenten
- Visie- en modelontwikkeling gaan vooraf aan concrete implementatie
- Kritiek op projectuitvoering: visie, coördinatie, communicatie

Mandala

- Groot draagvlak voor doelstellingen A en B binnen het kernteam
- Doelstelling A: tegenstrijdige signalen (onzekerheid over effectiviteit)
- Overbelasting van het kleine schoolteam
- Vrees voor negatieve reactie van ouders

De Piramide

- Draagvlak voor doelstelling A algemeen binnen kernteam (vermoedelijk minder bij de leerkrachten)
- Kritiek op projectuitvoering: visie (focus op doelstelling B), coördinatie
- Vrees voor negatieve reactie van ouders

De Mozaïek

- Doelstelling B: draagvlak binnen het kernteam, maar geen hoofdprioriteit
- Doelstelling B: keuze van organisatiemodel, gelijktijdige alfabetisering in het Turks en het Nederlands
- Kritiek op projectuitvoering: coördinatie, communicatie

Een tendens die we hier kunnen uithalen, is dat in de vier scholen het draagvlak binnen het kernteam alvast voldoende groot is. De bereidheid om het project op dit niveau uit te voeren is dus zeker aanwezig. Ook bij de leerkrachten zijn er aanwijzingen voor voldoende bereidheid, zij het niet in even sterke mate in elke school.

Tot slot geven we nog mee dat in Sint-Salvator, Mandala en De Piramide de vrees wordt uitgesproken voor tegenkanting van een groep ouders. Sensibilisering en voorlichting van ouders vormen volgens hen dan ook een primair aandachtspunt in het project.

5.2 THUISTAAL EN ONDERWIJSPRAKTIJK OP HET NIVEAU VAN DE KLAS

5.2.1 STAALKAART: ONDERWIJSPRAKTIJK BIJ DE GEOBSERVEERDE LEERKRACHTEN

In de hierna volgende bladzijden geven we een staalkaart van de klaspraktijk in de verschillende geobserveerde scholen en klassen. We kijken naar de plaats die de thuistalen in de geobserveerde scholen en klassen innemen, wat er hierrond in de hoofden van de leerkrachten leeft en welke verwachtingen zij ten opzichte van het project koesteren.

Zoals aangegeven in het theoretische kader, is het gebruik van taal in de klas (of het nu om het Nederlands of de thuistaal gaat) geen geïsoleerd element op zich: het inzetten van de thuistaal kan in mindere of meerdere mate bijdragen aan een krachtige leeromgeving. Omgekeerd kunnen bepaalde andere aspecten van de leeromgeving (zie de indicatoren van het observatiekader) ook van invloed zijn op de mate waarin het inzetten van de thuistaal een toegevoegde waarde biedt. Deze aspecten worden, voor zover ze van belang zijn voor de conclusies en aanbevelingen, in de beschrijvingen opgenomen.

Omdat het doen en het denken van de leerkrachten nauw met elkaar verweven zijn, hebben we ervoor gekozen om beide aspecten ook in de beschrijving door elkaar te laten lopen. Ook hebben we ervoor gekozen de rapportage van dit gedeelte niet volgens vastgelegde rubrieken te doen maar de dynamiek te volgen van de observaties zelf en de gesprekken met de leerkrachten zoals die zich hebben voorgedaan.

We geven vooraf al mee dat het handelen en de visie bij de geobserveerde leerkrachten, zoals die zal blijken uit de beschrijving in de volgende bladzijden, niet altijd strookt met de wijze waarop die door het beleid op schoolniveau wordt beschreven. In de conclusies komen we op deze tegenstrijdigheden terug.

1. SINT-SALVATOR

Zoals al beschreven in de staalkaart op beleidsniveau, hanteerde de school tot voor kort een strikt 'enkel-Nederlands'-beleid met een duidelijke keuze voor taalvaardigheidsonderwijs. De krijtlijnen van het project zijn nog te onduidelijk om nieuwe regels in te voeren, maar door de instap in het project is ook een signaal van versoepeling gegeven. Uit de interviews en uit toevallige observaties in de gangen blijkt dat over het gebruik van de thuistaal op de speelplaats geen opmerkingen meer worden gemaakt, maar dat eens in de schoolgebouwen en zeker binnen de klas de leerkrachten het vacuüm dat ontstaan is voorlopig ieder op hun manier invullen. Dit blijkt heel duidelijk uit de hierna volgende beschrijvingen.

In een peuterklas

De peuterklas: twee Nederlandstalige kleuterleidsters in een anderstalige klas

In Sint-Salvator heeft men ervoor gekozen de jongste kleuters in een aparte peuterklas op te vangen en in te scholen. Pas ingestroomde allochtone kleuters die aanspreekbaar zijn in het

Nederlands, zijn in deze school een uitzondering. In de geobserveerde klas was dat één Turks meisje dat met haar mama ook Nederlands spreekt. Een andere Turkse kleuter begon het Nederlands te begrijpen. Zo vernamen we van de twee kleuterleidsters die in deze peuterklas staan. Beide leidsters zijn jong en pas sinds dit schooljaar in Sint-Salvator aan de slag. De ene heeft een voltijdse opdracht, de andere werkt halftijds en is voor de andere helft GOK-leerkracht in 't Klimrek, een Gentse school die heel wat vluchtelingenkinderen opvangt.

De vooraf opgedane ervaring van de beide kleuterleidsters in het werken met meertalige, multi-etnische klassen beperkt zich tot stages die ze tijdens hun opleiding in etnisch-diverse scholen hebben gelopen. Gelukkig loopt de samenwerking met de andere kleuterleidsters vlot en hebben ze al heel wat kunnen opsteken van vooral de juffen uit de eerste kleuterklassen, bijvoorbeeld Turkse kern- en troostwoorden. Dat de halftijdse juf ook als GOK-leerkracht werkt, blijkt in het bijzonder uit haar goede talige ondersteuning van deze kleutergroep. Het aantal ingeschreven peuters is 24 (alle zijn anderstalig); daar was tijdens de ochtend van onze observatie de helft van aanwezig, wat het voor de leidsters werkbaar houdt (de halftijdse leidster was er alleen het eerste uur bij). Qua etnische achtergrond zijn de aanwezige peuters redelijk verscheiden: de zeven Turkse kleuters zijn in de meerderheid, maar er zijn ook kleuters van Pakistaanse, Turks-Bulgaarse en Palestijnse herkomst plus een Spaanstalig kind. Drie à vier kleuters zijn in het tweede semester gearriveerd, de andere zijn er al langer en beter 'ingeburgerd'.

De doelstellingen van een peuterklas: amuseren en experimenteren

Kleuters van 2,5 jaar of wat ouder komen niet in de eerste plaats naar een peuterklas om Nederlands te leren. Volgens de leidsters komt het erop aan dat de kleuters zich amuseren en kunnen experimenteren in een veilige leeromgeving. Kleine dingen, zoals met een emmer water gieten in een blauwe schelp, vinden ze fantastisch. Vrijwel alles wat ze mogen doen, of het schilderen, knutselen, boekjes kijken of zingen is, is voor hen telkens een ontdekking. Nederlandse woordjes en eenvoudige zinnestukjes pikken ze al doende in de interactie op. Net zoals ze experimenteren met een verfborstel, doen ze dat ook met taal. Veiligheid en welbevinden staan centraal. De peuters worden bijvoorbeeld niet gedwongen om aan groepsactiviteiten mee te doen. Als ze alleen willen spelen in een hoek of gewoon willen rondlopen en toekijken, krijgen ze de ruimte om hun gang te gaan (binnen bepaalde perken uiteraard).

Aandacht voor Nederlands taalaanbod

Het Nederlandse taalaanbod realiseren de kleuterleidsters op twee manieren. Enerzijds wordt taal opgehangen aan een vaste structuur in ruimte en tijd, die de juffen installeren om de peuters te laten wennen aan het functioneren in een groep speels lerende kinderen. Een vast ritueel loopt als een rode draad door onze ochtend in de klas: het inloophalfuurtje met vrij spel en gesprekken met ouders, het ochtendkringgesprek met vaste uitdrukkingen, gebaren, liedjes en voorwerpen, gevolgd door (muzische) activiteiten, koekentijd, speeltijd, toilettijd, vervolg activiteiten, opruimen, en middageten met vooraf een kring om de brooddozen uit te pakken en aan de kleuters uit te delen. De meeste kleuters krijgen gaandeweg het systeem beet. Wanneer ze terug in de klas komen, bijvoorbeeld na het toilet,

gaan de meesten dadelijk in het kringetje zitten. Nieuwe kleuters die het allemaal nog niet goed begrijpen, volgen dan de anderen. De leidsters versterken het veiligheidsgevoel bij de nieuwste kleuters door ze wat meer op de schoot te nemen, dicht bij zich te houden, Jules eens op de schoot te geven, het onthaal te doen maar dan in verkorte vorm, minder expliciet aan te dringen op verwachte handelingen ('Je moet gaan zitten').

Anderzijds brengen de leidsters ononderbroken taalaanbod aan in de interactie, in wat ze zelf doen en zoveel mogelijk reagerend op wat de kleuters zeggen en doen. Alles wat de leidsters en de kleuters doen, wordt constant met taal ondersteund: 'Juffrouw gaat de appel schillen', 'Ik ga zitten'. 'Kijk, je hebt een banaan' (als ze fruit uit uithalen), 'Je mag bij mama gaan'. Woorden worden gekoppeld aan handelingen: 'toiletje', 'we gaan eten', 'we gaan drinken', 'Ja, juffrouw schrijft op wat de kinderen drinken' en voortdurend herhaald, zodat de kleuters de linken leren leggen. Het taalaanbod vloeit altijd natuurlijkerwijze uit de handeling en de context voort. Het is ook altijd gewone spreektaal. Het aanbod is rijk en gevarieerd, al neigt de voltijds kleuterleidster nu en dan naar babytaal.

Uiteraard is er ook visuele ondersteuning van het taalaanbod met pictogrammen, tekeningen en foto's. Aan de muur hangen foto's van de kleuters en van activiteiten die ze al gedaan hebben. Kleuters gaan wel eens spontaan voor de fotowand staan en benoemen hun klasgenootjes. De juffen benoemen ook voorwerpen in de klas en laten ze benoemen door de kleuters. In een aquarium zwemt een goudvis en er wordt van alles gedaan rond het woordje 'vis': het zingen van een liedje, het benoemen van de vis in het aquarium en op een foto. 'Wat is dat?', vraagt de juf en zingt het liedje van het visje. 'Vis' zegt de kleuter. 'Waar is de vis? Ga je het mij vertellen?' *Ha, je hebt de vis gevonden!*

Perceptie van de thuis taal

Dat de kinderen meestal bij aanvang geen woord Nederlands begrijpen, is voor de beide kleuterleidsters een volkomen normaal gegeven. Kleuters zijn vaardig in de eigen taal en brengen die ook als vanzelfsprekend de klas binnen. Het is niet omdat een kleuter de kleuren niet kan benoemen in het Nederlands, dat ze ze niet kent in de eigen taal. *'We zeggen misschien te rap: ze kan het niet.'*

De beide leerkrachten vinden het niet noodzakelijk dat ouders thuis Nederlands praten, zodat hun kinderen vlotter Nederlands kunnen leren op school. Ze krijgen op school voldoende aanbod en ondersteuning. Ouders dwingen om thuis Nederlands te spreken, levert niet veel op, de kwaliteit van het Nederlands is er niet naar. De weinige kinderen in de klas die al wat Nederlands hebben verworven, hebben wel een mama of papa (of andere familieleden) die zelf goed Nederlands spreken.

Thuis taal in de klas actief gebruiken: een lastige uitdaging

Kleuters spreken vrijwel altijd hun moedertaal onder elkaar en met de kleuterjuffen, uiten daarin ook hun gevoelens en gedachten. Zo blijkt duidelijk uit onze observaties van

momenten waarin groepjes kleuters samen aan het schilderen, het spelen en het eten zijn. Wanneer kinderen dezelfde thuis taal spreken, vinden ze elkaar natuurlijk eerder. De leidsters letten er goed op dat de niet-Turkse peuters in de klas niet geïsoleerd geraken. Het Nederlands komt enkel op de proppen als een leidster een kleuter expliciet iets vraagt of een object laat benoemen. Sommige peuters echoën de juf ook wel eens na als ze met klasgenootjes bezig is. In de interactie bootsen de kleuters elkaar ook uitzonderlijk in het Nederlands na. Algemeen zijn de kinderen nog te klein en kennen ze te weinig Nederlands om dingen voor elkaar te vertalen.

De kleuterleidsters van deze peuterklas onderdrukken het gebruik van de moedertalen nooit. Het verbieden ervan is compleet ongerijmd: *'Als zij spreken tegen elkaar in hun eigen taal, laten wij dat toe. Als wij zeggen 'dat mag niet', begrijpen ze dat toch niet.'* Wel proberen ze de bedoelingen en gevoelens van de peuters te raden door in het Nederlands in te pikken op hun boodschappen, door door te vragen, te hertalen. Dat leidt wel eens tot grappige misverstanden, zo blijkt uit een waargenomen voorval in de klas. Een meisje zegt in het Turks: *'Anne telefon alacak'* ('Mama gaat een telefoon kopen'). De juf pikt het woord 'telefon' op en vraagt of mama gaat telefoneren.

Soms vangen de leerkrachten dingen op van de kinderverzorgster en de poetsvrouw, beiden van Turkse herkomst, als die in de klas komen. Een Turks meisje wou niet eten of drinken, maar eenmaal door de kinderverzorgster in het Turks aangesproken en gerustgesteld, deed ze dat wel. Van haar weten ze ook dat de (Turkse) kleuters prachtige en lieve dingen zeggen tegen elkaar, ook met elkaar praktische dingen afspreken. Bijvoorbeeld: een Turks meisje was aan het schilderen en een Turks jongetje was bij haar gekomen: 'Ben je bijna klaar?', had hij gezegd, 'want ik wil ook schilderen.' En zij had geantwoord: 'Nog eventjes, ik ben bijna klaar.'

Beide juffen gebruiken een beperkt aantal Turkse basiswoorden om het veiligheidsgevoel en het welbevinden van de kinderen te verhogen (bv. *'anne gelecek'* ('mama komt straks')). Eén van de juffen heeft ook al eens een verhaaltje verteld over 'het visje' in verschillende talen (Engels, Frans, Turks); de kinderen vonden het leuk en moesten erom lachen. Aan de ouders hebben ze gevraagd om opnames van liedjes in de thuis taal mee te brengen naar de klas, maar ze hebben nog niets gekregen. Werken met de thuis talen blijft hoe dan ook een zoektocht met verrassingen: *'We hebben een CD waarop '1, 2, 3, 4 hoedje van papier' eerst in het Nederlands en dan in het Turks wordt gezongen. Ik heb dat al een paar keer laten spelen. [Hoe reageren ze daar op?] Eigenlijk was dat zoiets van euh!? Wat is dat nu? Ik kan het zelf ook een beetje meezingen en ja, ze zaten mij dan echt aan te kijken. Ze vonden het eigenlijk wel een beetje 'raar.'*

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

De beide leerkrachten hebben in het eerste trimester van dit schooljaar informatie gekregen over het thuis taalproject via een infovergadering op de PBD. Daarnaast geven ze aan dat ze ook een vragenlijst hebben gekregen van de schooldirectie die peilt naar wat de leerkrachten van de school al doen rond thuis talen, wat ze zouden willen doen, welke belemmeringen ze ervaren en welke vragen ze hebben.

Voor de beide kleuterleidsters is in ieder geval het grote struikelblok in hun klaspraktijk dat ze niet kunnen begrijpen wat de kinderen zeggen tegen elkaar en tegen henzelf. De enkele Turkse woorden die ze hebben opgepikt, volstaan hiervoor allerm minst. De leerkrachten van de peuterklas hebben het gevoel dat ze hierdoor 'schone dingen', rijke boodschappen en ervaringen van de kleuters missen. Dat zijn net dingen waarop ze alerter zouden kunnen inspelen, bijvoorbeeld om verdrietige kleuters te troosten, of om de leerervaringen van de kinderen te versterken, hun eigen verwachtingen duidelijker over te brengen, niet alleen met handen en voeten te moeten communiceren.

Ze hopen dan ook eerst en vooral het aantal kernwoorden (pop, boek, blok, mama, papa) in de verschillende thuishalen uit te breiden (inclusief de juiste uitspraak), waaronder ook courante troostwoorden om vooral instappers op hun gemak te stellen. Ouders zouden hierbij een handje kunnen toesteken. Native speakers in de klas inschakelen om een verhaaltje te komen vertellen, is een andere denkplaatse ten slotte.

In een 3e kleuterklas

De geobserveerde 3e kleuterklas bestaat uit een klein groepje. Op de dag van de observatie zijn maar een achttal kinderen in de klas. Volgens de leerkracht zijn de kinderen hoofdzakelijk Turkssprekend, op een enkele uitzondering na die Arabisch of Frans spreekt. De geobserveerde leerkracht heeft heel veel oog voor het welbevinden in de klas. Ze wil dat kinderen zich welkom voelen en dat ze voelen dat de leerkracht voor elk van hen aandacht heeft. Ze merkt op – in tegenstelling tot de meeste andere geïnterviewde leerkrachten die hier sneller overgaan – dat er wel degelijk een aantal kinderen aan de rand van de groep blijven en zich niet echt goed voelen in de klasomgeving. Ze ervaart dat de meeste kleuters heel enthousiast zijn en elke kans grijpen om te leren.

Plaats van de thuis taal in de klas: meer dan gedoogbeleid

Ondanks de vroegere regel dat er op school enkel Nederlands mag worden gepraat, heeft de leerkracht nooit expliciete regels in de klas uitgesproken en het gebruik van de thuis taal ook nooit bestraft. Ze zou zich daar zelf niet goed bij voelen. Wel laat ze aan kinderen die in de kring vooral in het Turks spreken, merken dat zij en de niet-Turkse kinderen het niet begrijpen. Als kinderen elkaar helpen in de eigen taal, moedigt ze dat aan.

Op die manier stuurt ze het taalgebruik van de kinderen bij en zijn er toch een aantal stilzwijgende regels ontstaan: in de kring spreken we vooral Nederlands, je mag het Turks gebruiken als je iets niet begrijpt, en om elkaar te helpen. In informele momenten en in de keuzehoeken mag je je eigen taal gebruiken.

Dat de kleuters zich aan die ongeschreven regel houden, bleek ook tijdens de observaties. In de kring en tijdens activiteiten in kleinere groepen die begeleid werden door de leerkracht verliepen de gesprekken inderdaad in het Nederlands. Af en toe bracht een kind wel een woord in de eigen taal aan om bevestiging te hebben van de betekenis ervan. De leerkracht pikte hier steeds op in, deed aan betekenisonderhandeling naar aanleiding van een inbreng van kleuters in hun thuis taal, en maakte de inbreng van het kind onderdeel van de groepsinteractie.

Tijdens de keuzemomenten gebruikten de kleuters wel veel hun thuis taal. De leerkracht

moedigde het feit dat de kleuters via gezamenlijk overleg op de computer een puzzel probeerden te maken aan, los van de taal waarin het gebeurde

Deze leerkracht gaat dus duidelijk verder dan het door de directie geformuleerde 'gedoogbeleid' in de kleuterklassen (zie staalkaart op schoolniveau: 5.1.1).

Aandacht voor rijk taalaanbod en interactie

De leerkracht is dus heel tolerant tegenover de thuistaal, maar vindt het tegelijk belangrijk dat de kinderen taalvaardig worden in het Nederlands om verder te kunnen in het onderwijs. Ze investeert dan ook veel in taal: tijdens de observatie konden we vaststellen dat de leerkracht in een rijk taalaanbod voorziet, interactie uitlokt door veel vragen te stellen, systematisch inpikt op wat kinderen aanbrengen en veel aan betekenisonderhandeling doet, maar zoals hierboven al aangegeven, doet ze dat evenzeer als het gaat om uitingen van een kind in de thuistaal.

Ondanks haar inspanningen om de hele dag aan de taalvaardigheid Nederlands van de kleuters te werken, merkt ze dat die inspanning toch niet het verhoopte resultaat hebben en dat bepaalde kleuters belangrijke begrippen zoals 'meer' en 'minder', ondanks alle inspanningen, nog niet behebben. Soms heeft ze ook het gevoel dat ze in het licht van de overstap naar het 1e leerjaar te eng focust op taal en rekenen, terwijl kinderen vooral moeten leren zelfstandiger te worden, dingen moeten leren ontdekken en begrippen leren kennen. Het totale kind moet kunnen meegroeien. Als kinderen aan het einde van de 3e kleuterklas niet klaar zijn om naar het Lager Onderwijs te gaan, dan ziet zij daarin niet enkel de taal als oorzaak. Ook verstandelijk vermogen en het welbevinden liggen volgens de leerkracht aan de basis.

Samenwerking met de GOK-leerkracht

De kleuterleidster vindt het zeker nuttig dat de zwakkere kinderen de gelegenheid krijgen om in de beschermde omgeving van een kleiner groepje dingen uit te proberen: ze zullen zich daar volgens haar gemakkelijker durven te uiten.

Ze zou het echter aangenamer vinden als de GOK-leerkracht in de klas in kleinere groepjes zou werken. Zo zou de overgang tussen de kleine groep en terug naar de klas minder groot zijn.

Wij observeerden in dit verband hoe een aantal kleuters net tijdens een belangrijk voorbereidend moment uit de klas werden weggehaald door de GOK-leerkracht en daardoor de cruciale fase misten om mee te kunnen op het ogenblik dat ze terug in de klas kwamen: als opstap naar het verhaal 'Beer in de tropen' dat de kleuterleidster zou gaan voorlezen werd de wereldbol uitgehaald; met de juf bekeken de kinderen waar zij woonden, waar een aantal klasgenootjes vandaan kwamen, dat er grote stukken water en ijs zijn, dat het op sommige plaatsen op aarde koud is en op sommige plaatsen warm. De kinderen die ondertussen met de GOK-leerkracht buiten de klas waren, misten deze belangrijke fase en kwamen terug in de klas op het ogenblik dat de kleuterleidster het verhaal begon voor te lezen.

Kloof tussen kleuterschool en lager onderwijs

De leerkracht ervaart wel een grote kloof tussen de 3e kleuterklas en het 1e leerjaar: *'De kinderen moeten veel stilzitten en veel talige input verwerken. In de kleuterklas kunnen we de kinderen veel meer ondersteunen, vooral ook visueel: als een kind de opdracht niet begrijpt, tonen we het nog eens. Onder de druk van het leerplan is daar in de lagere school veel minder tijd voor.'*

Ook met betrekking tot het inzetten van de thuis taal geeft ze aan vooral steun te vinden bij collega's uit de kleuterklassen (zie ook punt hieronder rond randvoorwaarden).

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

De leerkracht heeft deelgenomen aan een informatievergadering van de PBD van de stad. Daar werden een aantal voorbeelden getoond van een klas waar een anderstalige leerkracht klasactiviteiten deed in de eigen taal. Het was voor de leerkracht, en volgens haar voor haar andere collega's, na deze vergadering enkel duidelijk dat de school op één of andere manier zou instappen in het project, maar niet wat de precieze bedoeling zou zijn. Daardoor zijn er bij de leerkrachten vooral vragen gerezen over de vorm die het project bij hen op school gaat aannemen: is het de bedoeling dat er ook een Turkssprekende leerkracht in de klassen gaat komen? Moeten wij de thuis taal vanaf nu altijd toelaten? Moeten wij dan zelf Turks leren?

Externe of interne ondersteuning rond meertaligheid is er volgens haar nog niet. Het thema komt wel sinds ongeveer een jaar aan bod op het team. Het teamoverleg dient dan vooral als uitlaatklep voor vragen en problemen waar leerkrachten mee worstelen. Ook worden er wel wat ideeën uitgewisseld, maar leerkrachten beslissen vrijblijvend of ze dingen van elkaar overnemen. Wij merken hier op dat de leerkracht niet op de hoogte is van het feit dat er al een pedagogische werkgroep is opgericht door de PBD waar haar school regelmatig wordt op uitgenodigd.

Van het project verwacht ze dus in eerste instantie een reikende hand waarbij ze terecht kan voor vragen, die steun en bevestiging biedt van wat ze al doet en de mogelijke werkwijzen helpt expliciteren.

Zelf zou de kleuterleidster de aanwezigheid van een Turkssprekende GOK-leerkracht wel een interessante stap vinden: die zou kinderen in kleine groepjes kunnen meenemen, zoals dat nu ook in het Nederlands gebeurt. De meerwaarde hiervan ziet ze vooral in het diagnostische: via het Turks zou de school een beter zicht kunnen krijgen op wat het kind nu echt kan, los van de taal. Bij de afname van de TOETERS heeft ze immers vaak het gevoel dat het vooral de talige instructie is die het kind parten speelt.

Randvoorwaarden voor het slagen van het project

Het grootste vraagteken bij de kleuterleidster is: *'Gaat iedereen wel mee zijn?'* Ze merkt uit reacties van andere leerkrachten, bijvoorbeeld *'Daar begin ik niet mee'* of *'Dat gaat te ver'*, dat ze niet allemaal een even grote openheid ten opzichte van het project tonen. Ze ziet een zeer positieve houding en ook bronnen van inspiratie voor zichzelf bij de kleuterleidsters uit de 1e kleuterklas. Maar ze heeft het gevoel dat die positieve houding nu nog stopt vanaf de 2e kleuterklas waar leerkrachten vanaf dan volgens haar zeggen: *'En nu gaan we Nederlands spreken.'* Ze schat de bereidheid dus blijkbaar minder positief in dan het kernteam dat doet (zie staalkaart op beleidsniveau). Volgens haar is er voldoende sturing nodig zodat iedereen mee in dezelfde richting gaat. Maar ze heeft er wel vertrouwen in dat dat zal lukken.

In een 1e leerjaar

Een leerkracht met lange ervaring

De leerkracht van het 1e leerjaar staat al zestien jaar in Sint-Salvator en heeft de school zien evolueren van een strenge, grotendeels witte 'eliteschool' naar een concentratieschool. Hij heeft enkele jaren in het 5e en 6e leerjaar gestaan, maar geeft het liefste les in het 1e leerjaar: *'Het is zeer dankbaar werken met deze kinderen, je krijgt enorm veel waardering van kinderen en ouders.'* De ouders van sommige kinderen die hij nu in de klas heeft, hebben bij hem vroeger in de klas gezeten. De meester van het 1e is dus een vertrouwde figuur op school en in de buurt (al woont hij er niet).

Lesgeven in een concentratieschool is voor hem volkomen normaal: *'Sommige mensen denken echt dat het hier de hel is. Ge ziet ze denken: gij moet maar een derderangsonderwijzer zijn, anders gaat ge daar nooit terechtkomen. Wel, als ge hier geen onderwijzer wordt, dan wordt ge het nergens.'*

Beeld van de kinderen en prestatieverwachtingen

In dit 1e leerjaar zijn 22 kinderen ingeschreven, die er op de dag van de observatie bijna allemaal waren. Dat is een behoorlijk grote klas om te managen. De overgrote meerderheid is van Turkse herkomst (17 leerlingen). De handvol andere leerlingen heeft de volgende achtergronden: twee Bulgaars-Turkse leerlingen, een Spaanstalige leerling (in België geboren uit ouders van de Dominicaanse Republiek, pas gearriveerd na een tijdelijke terugkeer), twee anderstalige nieuwkomers: een Slowaakse leerling (wellicht Roma) en een Bulgaars kind. Geen enkel kind heeft het Nederlands als thuistaal. Er zitten eveneens enkele zittendblijvers in de klas, die vooral achterstand moeten ophalen voor rekenen.

De leerkracht van het 1e leerjaar meent dat zijn klas een goed potentieel heeft om de eindtermen aan het eind van het lager onderwijs te halen. Je moet er als leerkracht ook in geloven dat je het verschil kunt maken. Negatieve verwachtingen zijn daarom aan hem niet besteed: *'Als ik zeg: ze kunnen niet mee, dan kunnen ze ook niet mee.'* Je mag de lat zeker niet lager leggen: *'Als je dat doet, ligt de lat op den duur op de grond.'*

De leerkracht is ook geen voorstander van zittendblijven in de 3e kleuterklas. Liever heeft hij dat kinderen naar het 1e leerjaar doorstromen en mee evolueren met de groep, weliswaar met een aangepast leerprogramma.

Wel hebben vooral de Turkse kinderen een beetje de thuissituatie tegen, zo voegt hij eraan toe: *'De Turkse gemeenschap is een gemeenschap binnen een gemeenschap: eigen warenhuizen, eigen dokters, zelfs eigen advocaten, ... Ze hebben alles in het Turks. Als de nood niet meer bestaat om Nederlands te leren, dan heb je de situatie tegen.'* Dit is één van de redenen waarom de kennis van het Nederlands achteruit zou gaan, als hij de kinderen van tegenwoordig vergelijkt met hun ouders die vroeger bij hem in de klas zaten. Een andere reden waarop hij attendeert, is hun enorme zwakke kennis van de Turkse thuistaal.

Tevens vindt hij dat de Turkse meisjes op deze leeftijd veel zelfstandiger en zelfredzamer zijn. De motorische ontwikkeling bij de jongens loopt achterop. Ze zijn de 'prins' van het huis en worden bemoederd en verwend. Het zwemuurtje in het 1e leerjaar heeft de school moeten afvoeren, omdat de Turkse jongens er maar niet in slaagden hun kleren tijdig uit- en aan te trekken: *'Ze staan daar met een onderbroek vast en ze weten niet wat ze moeten doen.'* Daarbij komt dat de kinderen in de buurt te weinig lichamelijke beweging hebben, de speelmogelijkheden in de wijk schieten te kort. En thuis hebben ze vanzelfsprekend allemaal Playstation.

Traditioneel onderwijs met vernieuwende accenten

Het ochtendprogramma tijdens onze observatie was redelijk afwisselend. Het bestond voor de speeltijd uit huiswerknazicht, een Nederlandse taalles (letterherhaling, letterverbinding), gevolgd door knutselen (voor de derde keer een uurwerk vervaardigen i.f.v. rekenen). Nadien kwam wiskunde (de vriendjes tot tien, getalbeelden, hoeveelheidsverdelingen memoriseren). Na de speeltijd was het de beurt aan tempolezen (voor de eerste keer). Na het invullen van de schoolagenda kregen de leerlingen een uurtje vrij spel. Dat laatste vindt normaal plaats in de namiddag maar had de leerkracht speciaal naar de ochtend verplaatst, zodat we ook de gelegenheid kregen om de leerlingen te observeren tijdens meer informele interactiemomenten in de klas.

De banken in deze klas zijn klassiek in rijen opgesteld en de klasaankleding is overwegend functioneel van karakter. Elementen die verwijzen naar de leefwereld en de thuistalen van de kinderen zijn zo goed als afwezig. Dit kader is dus wel een hele overgang voor kinderen waarvan de meeste een half jaar voordien nog in de minder 'schoolse' wereld van de kleuterschool vertoefden.

Ook de pedagogisch-didactische benadering van de meester van het 1e leerjaar oogt vrij traditioneel, zij het met vernieuwende accenten. Weliswaar wordt de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs ondersteund: er zijn uitwisselingsactiviteiten tussen de 3e kleuterklas en het 1e leerjaar, de beide jaren gaan ook samen op schoolreis en aan het begin van het schooljaar mogen de leerlingen van de lagere klas af en toe terug naar de 3e kleuterklas om er te knutselen en zo meer.

Het is onder meer via die uitwisseling met de kleuterleidsters dat de leerkracht nieuwe ideeën voor de inrichting van zijn leeromgeving heeft opgepikt. Het hoekenwerk deed hij vroeger niet maar heeft nu ook een plaats gekregen in de klaspraktijk (computerhoek, speelhoek, leeshoek). Het grootste deel van de observatie zagen we niettemin een leerkracht aan het werk die opteert voor frontaal onderwijs en klassikale instructie, het

onderwijsleergesprek als gebruikelijke werkvorm hanteert en het leerproces overwegend aanstuurt via onder andere beurttoewijzing. Tegelijk echter is dit geen leerkracht die de spontane interactie tussen de kinderen en eigen leerlinginitiatief voortdurend beknot. Hij houdt de leerlingengroep goed in de hand, maar stelt zich op als een gemoedelijke vader die alleen streng optreedt als het nodig is. Geregeld bouwt hij momenten van ontspanning in, gaat ook in de taal- en rekenlessen in op spontane, niet taakgerelateerde reacties van kinderen en brengt zelf nieuwtjes en ervaringen uit hun leefwereld te berde (bv. een jongen die naar Frankrijk mag reizen voor een trouwfeest in de familie, informeren naar een zus op school, de jongen uit de Dominicaanse Republiek die met het vliegtuig naar België is gekomen). De kinderen mogen elkaar helpen van de leerkracht, wat door onze waarnemingen ook werd bevestigd: *'De leerlingen mogen elkaar helpen, één van de beste manieren om te leren is 'afkijken'. 'De Japanse economie is erop gebouwd!' Ik zou me pas zorgen maken als ze niet zouden afkijken.'* Tijdens het vrije spel geeft de meester de kinderen nog eens de vrije loop en mogen ze 'spelen' zoals in een kleuterklas. Over het algemeen is het klasklimaat dan ook positief en is de meester bij de kinderen een graag gezien figuur.

Taalaanbod: de rekentaal als struikelblok

In het interview betoogt de leerkracht dat de leerlingen in zijn klas meestal falen op de Nederlandse taal. Naar zijn zeggen is de kerndoelstelling van het leren in het 1e leerjaar gericht op het leren leren gekoppeld aan taalonderwijs de hele dag. Taal leren loopt dus door het hele aanbod. Terwijl de kinderen leren, reikt de leerkracht een massa eenvoudige maar kwalitatief rijke taal aan via instructies, regelmatige woordverklaring (weet je nog wat dat is?), het benadrukken van herkenningpunten en visuele ondersteuning met gebaren. Als methode voor aanvankelijk lezen gebruikt de leerkracht 'Veilig leren lezen' (maan roos vis). De klassikale taallessen die we te zien kregen, was dan ook fel gestructureerd met een hoge nadruk op technisch lezen.

Leren lezen en schrijven is in deze klas alvast niet het probleem, meent de leerkracht. De meeste kinderen doen ook liever taal dan rekenen. Ze hebben een houvast en zelfs de zwakste leerling kan meedoen, op vlak van technisch lezen bijvoorbeeld. Het grote struikelblok is echter de reken- en functietaal: *'Voor rekenen staan we met ons gezicht tegen de muur.'* De kinderen komen uit het kleuteronderwijs en krijgen plotseling een 'koude douche' van allerlei moeilijke functiewoorden. Ze zijn zeer zwak voor functietaal en dat wordt ook bevestigd door de genormeerde toetsen die op school worden afgenomen. Die rekentoetsen zijn niet zuiver functioneel, maar zijn in feite verkapte taaltests: *'Wat test je dan? Hebben zij inzicht in rekenen?'* De meester is ervan overtuigd dat de kinderen het potentieel hebben. Hij bracht bijvoorbeeld voor zijn verjaardag snoep mee en gaf de leerlingen de opdracht een pakje te maken voor iedereen met evenveel snoep: vijf per pakje. *'Wees gerust. Er zal geen enkel pakje verkeerd gemaakt zijn. En is dat geen wiskunde: sorteren in groepen?'* Ze kunnen het wel als ze mogen rekenen in authentieke, realistische situaties (wat helaas volgens de leerkracht nog te weinig gebeurt).

De leerkracht voelt zich echter in dit domein gehandicapt door het ontbreken van een goed gestructureerde rekenmethode voor allochtone kinderen. In deze methode wordt de functietaal naar zijn oordeel het best geleidelijk opgebouwd. De functietaal die in het 1e

leerjaar wordt gebruikt, moet eenvoudig zijn en stap voor stap worden aangebracht: *'Je zegt enkel 'meer', niet 'bijdoen' of 'vermeerderen', want dan leggen ze de link niet meer.'* Doordat in de huidige rekenmethodes de functietaal tussen het 1e en het 6e leerjaar voor 95% dezelfde is, worden de kinderen in het 1e leerjaar te veel overdonderd.

De taalregel in de klas en spontaan gebruik van de thuistaal

In de klas geldt de afspraak dat de kinderen Nederlands moeten spreken: *'Ik vind Turks een prachtige taal, zeker. Ik heb er helemaal niks tegen. Maar hoe meer je praat met elkaar in het Nederlands, hoe beter je het gaat leren.'*

Echter, op een vrij moment, wanneer ze samen in de hoek zitten, mogen de leerlingen hun thuistaal met elkaar spreken. Ze mogen evenwel niet roepen, elkaar uitschelden of vuile woorden gebruiken, omdat ze dat in het Nederlands ook niet mogen doen. Zodra het vrije moment voorbij is, is het terug Nederlands. Luidens de leerkracht mag het spreken van de thuistaal op de speelplaats eigenlijk niet, maar wordt het oogluikend toegestaan.

Uit onze observaties blijkt inderdaad dat de kinderen zich doorgaans goed aan de afspraak houden. We hebben geen incidenten waargenomen waarbij de leerkracht kinderen berispt vanwege het zondigen tegen de afspraak. Opvallend is dat tijdens het vrijspeeluur en andere momenten van spontane interactie de kinderen hun thuistaal (vooral het Turks dan) slechts mondjesmaat spreken. De groep leerlingen bijvoorbeeld die in een hoek van de klas winkeltje speelt, hanteert bijna uitsluitend het Nederlands, ook al zitten er veel Turkssprekende kinderen bij. We horen de thuistaal wel iets meer als kinderen in duo samen iets doen of tijdens overgangsmomenten, bijvoorbeeld twee Turkse jongetjes die na hun binnenkomst 's ochtends in de klas naar de plantjes aan het raam komen kijken. Turkse woorden vangen we wel hier en daar op als tussenwerpsels in Nederlandse zinnen (codeswitching). Op de speelplaats 's middags moeten de kinderen op een aangewezen plek in de rij staan om te wachten op hun mama (of papa), die hen komt ophalen, of om naar de refter te gaan. Wanneer de meester uit de buurt is, schakelen de Turkse kinderen geleidelijk aan over van het Nederlands naar het Turks. De jongens gaan hierin voorop, de meisjes houden in hun gesprekken wat langer het Nederlands aan, maar gaan ten slotte ook over naar het Turks, vooral omdat de jongens hen in hun moedertaal aanspreken.

We hebben geen sluitende verklaring voor de dominantie van het Nederlands in het spontane taalgebruik van de kinderen in de klas, maar wat wellicht meespeelt, is hun ervaring van thuistaalonderdrukking in de vorige jaren. Om die reden spelen de kinderen misschien liever op veilig.

Actief inzetten van de thuistaal: welbevinden maar ook aanzetten tot functioneel gebruik

De leerkracht wist ons te vertellen dat hij elementen uit de thuistaal (en thuiscultuur) in zijn lespraktijk inbrengt. Tijdens onze observatie hebben we dat wel een paar keer gemerkt, maar al met al was dat zuinig gedoseerd. De leerkracht wilde er – mede op aandringen van de directie – ook geen echte demonstratie van maken. Maar hij onderstreept dat de kinderen in zijn klas trots mogen zijn op hun taal en zich daar goed bij mogen voelen. Hij

illustreert dit met enkele voorbeelden: tellen tot 10 in verschillende talen, woordjes laten vertalen door de kinderen, verjaardagsliedjes in het Turks, Turkse muziek meebrengen. Enkele Turkse woorden heeft hij geleerd van de collega's uit de kleuterklassen. Die woorden gebruikt hij, zij het niet te vaak, om de kinderen tot de orde te roepen: 'Otur!' ('ga zitten') of 'yaramaz' ('stout').

In het verleden heeft hij een poosje met een tolk samengewerkt. Deze man kwam een verhaal in het Turks voorlezen in de klas. Later op de week las de leerkracht dan hetzelfde verhaal in het Nederlands. *'Een enorm succes.'* Het lokte zeer veel spontane respons uit bij de kinderen maar zeer vaak in het Turks. Dat is een beklijvende vorm van taalverrijking die jammer genoeg is weggefallen. *'Je ziet de kinderen opfleuren tot en met. Dan zijn ze zo enthousiast dat het Nederlands overboord vliegt. Ze willen een kleur zeggen... wat is dat in het Nederlands? Dan rammen ze het er allemaal in het Turks uit.'*

Voorts heeft de leerkracht ook een volgens hem grotendeels mislukte poging ondernomen om zicht te krijgen op de rekentaal in het Turks, dit ook in samenwerking met een Turkse tolk. Op de een of andere manier was het antwoord op zijn vragen als 'Hoe zeg je 3 + 4 in het Turks' op de keper beschouwd weinig verhelderend: *'Ge hebt niks om op terug te vallen. 'Minder', 'verminderen' gebruiken ze dat in het Turks. Ik weet het dus ook niet.'*

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

De leerkracht van het 1e leerjaar kreeg net zoals de andere leerkrachten van Sint-Salvator informatie over het thuis taalproject tijdens een infoavond op de PBD. Naderhand werd daar tijdens een personeelsvergadering op school verder over gepraat. Sommige leerkrachten bleken toch vragen te hebben bij de idee om thuis talen als extra hulpmiddel in te zetten om het leren van de anderstalige leerlingen te versterken. 'Die thuis taal is niet zo rijk. Wat doe je dan met een arme thuis taal? Hoe gaan we het Nederlands kunnen verrijken?' En dergelijke meer.

Deze leerkracht ziet echter voor zichzelf weinig belemmeringen voor de vormgeving van het project in de klaspraktijk maar hij heeft wel begrip voor de twijfels van sommige van zijn collega's: *'Een groot deel [van de weerstand] is gebaseerd op angst en onzekerheid. Ge geeft iets uit handen. Per slot van rekening als klastitularis hebt ge nog altijd het gevoel: de eindafrekening komt bij mij.'* De nood aan goede communicatie is echter wat zichzelf betreft zo groot dat elk hulpmiddel welkom is. Hij verwacht meer 'aha-erlebnissen' als de moedertaal gebruikt wordt, in de eerste plaats voor het rekenen. In een soort stereoles kan een leerkracht bijvoorbeeld eerst rekeninhouden op een speelse wijze aanbrengen aan de hand van Turkse rekentaal om dan hetzelfde in het Nederlands te doen. Die steun in de thuis taal kan op zich 'een kleine explosie' teweegbrengen in het leerproces van de kinderen.

Dergelijke experimenten blijven echter beter beperkt tot een paar klassen. Niet iedereen op school hoeft daaraan te beginnen. En regelmatige ondersteuning door bekwaam pedagogisch personeel is daarbij absoluut welkom.

In een 5e leerjaar

Leerkracht met de langste ervaring op school

De geobserveerde leerkracht geeft al het langst van alle leerkrachten les op de school en is in de eindfase van haar loopbaan. Ze heeft de populatie in de school in al die jaren zien evolueren: van een homogeen Vlaams publiek van lagere sociale klasse, over een periode waarin slechts 20% Turkse kinderen werden toegelaten, naar een bijna hoofdzakelijk Turkse populatie. Toch is de school niet zomaar een afspiegeling van de buurt: volgens haar kiezen ouders bewust voor deze school onder andere omwille van haar goede reputatie rond bijvoorbeeld tucht: *'Wij hebben hier echt nog ouders die iets willen van hun kind.'*

In haar klas zitten een twintigtal leerlingen, waarvan meer dan de helft Turkssprekend zijn, twee Nederlandstalig, één Libanees, één Pakistaans en nog enkele andere nationaliteiten. Er zijn een vijftal anderstalige nieuwkomers bij.

In al die jaren is ze ook veranderd in haar manier van lesgeven: waar vroeger voor haar vooral de leerstof centraal stond, vindt ze het nu veel belangrijker dat kinderen iets leren opzoeken, als ze iets niet begrijpen dat ook durven aangeven, de moeite willen doen om iets te leren. Heel belangrijk voor haar is dat kinderen iets aan elkaar kunnen uitleggen: als ze dat kunnen, begrijpen ze het.

Aanpak

Tijdens de geobserveerde lessen in het 5e leerjaar maakte de leerkracht voor de helft van de tijd gebruik van zeer functionele taken die veel kansen boden tot interactie en onderlinge ondersteuning tussen de kinderen. We merkten wel op dat de leerkracht één van de enige Nederlandstalige leerlingen regelmatig afremde in zijn deelname aan de klasinteractie. Het feit dat hij vanuit zijn taalachtergrond bepaalde dingen sneller vindt dan de anderstalige kinderen, werd hier eerder negatief bestempeld dan positief. We benadrukken hierbij dat het slechts om één observatie gaat en wij de opmerking misschien niet juist konden plaatsen.

De andere helft van de geobserveerde activiteiten was sterk leerkrachtgestuurd en eerder gericht op kennisoverdracht. Maar de leerkracht slaagt erin door systematisch vragen te stellen aan alle kinderen en vanuit de ervaringen en kennis van de kinderen steigers naar de leerstof op te bouwen, elk kind bij het lesgebeuren te betrekken en het leren als iets boeiends en uitdagends voor te stellen. Tijdens dit minder functionele deel bouwt zij ook systematisch momenten in, waarop de kinderen mogen rondlopen en even met elkaar ervaringen delen.

De leerkracht werkt vaak in duo's, maar geeft ook aan regelmatig in groepjes van vier te werken, en ook regelmatig gebruik te maken van de zithoek, bijvoorbeeld voor een godsdienstles of Franse les. Er is dus veel variatie in werkvormen.

Ze wil kinderen ook stimuleren om voor elkaar te zorgen, verantwoordelijkheid voor elkaar te nemen. Zo probeert ze een groepsgevoel in de klas te creëren. In dit verband vraagt ze zich af of de aanpak in verband met de anderstalige nieuwkomers op de school (zij heeft er vier) wel zo optimaal is. De kinderen gaan zoveel mogelijk buiten de klas; het is de bedoeling dat ze daar zo snel mogelijk Nederlands leren. Tijdens de lessen WO en de knutselles zijn ze

in de klas. Ze ervaart dat deze kinderen niet zo gemakkelijk in de groep worden opgenomen en dat zijzelf ook een veel minder sterke band met deze kinderen heeft. Volgens haar is de kloof tussen de beperkte taalvaardigheid Nederlands van deze kinderen en die die vereist is om mee te kunnen in de gewone klas, veel te groot.

Regel in de klas: geen thuistaal

De leerkracht heeft als regel dat er in haar klas Nederlands wordt gepraat. Buiten de klas zal ze er geen opmerking over maken. Dit in tegenstelling tot een andere collega die we tijdens een toevallige observatie in de gang hoorden zeggen tegen de leerlingen: *'Hoor ik daar nu weer Chinees?'*

Tijdens de observaties hebben we in het 5e leerjaar inderdaad geen gebruik van de thuistaal in de klas vastgesteld. De leerkracht geeft zelf aan dat het occasioneel misschien wel eens gebeurt. Ze zegt daarop dan eerder op een speelse manier te reageren omdat ze het eigenlijk wel begrijpt: *'Als ik thuiskom, spreek ik ook Gents.'*

Percepties ten opzichte van gebruik van de thuistaal in de klas

Ze begrijpt dat de kinderen bijvoorbeeld op de speelplaats of in de rij wel eens nood hebben om in hun eigen taal te spreken maar ziet er geen heil in de thuistaal in de klas toe te staan of in te zetten: ze is ervan overtuigd dat als je op een afgebakend moment kinderen in de les de gelegenheid zou geven om hun eigen taal te praten, je als leerkracht alle controle over het lesgebeuren verliest, en kinderen over van alles maar niet over de les zouden praten. Bovendien meent ze dat de kinderen ook zeer 'verarmd' Turks spreken. Toch geeft ze aan dat als de leerlingen hun thuistaal beter zouden beheersen, ze waarschijnlijk wel beter het Nederlands zouden leren. Turkse lessen horen voor haar echter niet te worden gegeven op een Nederlandstalige school.

Ze staat dan ook zeer sceptisch tegenover de idee om kinderen in hun eigen taal les te geven. Aangezien de leerlingen hier gaan leven en werken is het belangrijk dat ze Nederlands leren.

Ouders sturen hun kinderen volgens haar ook bewust naar deze school, onder andere omdat ze weten dat op deze school enkel Nederlands wordt gepraat.

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

De leerkracht heeft niet deelgenomen aan de informatievergadering over het project georganiseerd door de PBD. Ze volgt alles rond het project liever van op afstand. Zo heeft ze ook 'via via' gehoord dat de school misschien toch niet zou meedoen aan het project. Er heerst volgens haar grote onduidelijkheid bij de leerkrachten rond het project. Enerzijds zou ze wel graag weten wat de opzet nu uiteindelijk is, maar aan de andere kant ziet ze het gebruik van de thuistaal in de klas niet zitten en hoopt ze dat het project min of meer aan haar voorbij kan gaan.

2. MANDALA

In leefgroep 1 (= 1e kleuterklas)

Een duidelijke plaats voor de thuistaal in leefgroep 1, maar vooral voor het Turks

De meeste kinderen in leefgroep 1 spreken Turks; er zitten ook drie Nederlandstalige kleuters in leefgroep 1 en nog enkel kleuters met een andere thuistaal.

In leefgroep 1 mogen de kleuters volop hun thuistaal spreken. De kleuterleidster laat dit vooral toe voor het welbevinden van de kleuters: de kinderen moeten voelen dat ze mogen praten. De kleuterleerkracht vindt dat je tegen een kleuter niet kan zeggen dat hij zijn thuistaal niet mag praten, als dat het enige communicatiemiddel is waarover hij/zij beschikt. Het gevoel te mogen spreken, in welke taal ook, zal volgens haar zowel op hun thuistaal als op het Nederlands een positief effect hebben.

De thuistaal is vooral te horen wanneer kinderen onder elkaar praten in informele momenten zoals de koekentijd, of wanneer ze in de hoeken werken. Maar afhankelijk van de samenstelling van de groepjes en het feit of daar ook kleuters inzitten die geen Turks praten, wordt ook duidelijk het Nederlands gebruikt als lingua franca. Ook in deze 1e kleuterklas is de verbale interactie tussen de kleuters vrij beperkt, maar ze lijkt ons – voor zover dit kan vastgesteld worden op basis van één observatie – toch iets uitgebreider dan in De Piramide.

Beeld van de kleuters en prestatieverwachtingen

De kleuterleidster vindt dat de ouders van haar kleuters 'volgens hun mogelijkheden' veel moeite doen voor hun kind. De kleuters zijn allemaal leergierig. Ze geeft wel aan dat ze vooral op het vlak van sociaal gedrag nog veel moet bijsturen: de kinderen uit haar klas mogen thuis veel meer, er zijn minder regels.

Ze schat de taalvaardigheid Nederlands van de kinderen op het ogenblik dat ze in de kleuterschool komen als zeer zwak in, maar vertrouwt erop dat als ze er genoeg aan werkt, ze de kinderen zeker taalvaardig genoeg kan maken. Ze is zelf tweetalig opgevoed en heeft daardoor het volste vertrouwen in het gebruik van verschillende talen in de klas.

Rol van de Turkssprekende kinderverzorgster

Op sommige momenten is er een Turkssprekende kinderverzorgster van het dagverblijf in de klas aanwezig. Ze helpt dan vooral met de verzorging maar ze vertaalt bijvoorbeeld in de kringgesprekken ook wat de kinderen willen zeggen. De kleuterleidster vindt dit een grote meerwaarde: de kleuters die bij haar in de klas komen, zijn vaak nog nooit met het Nederlands geconfronteerd. Als de kinderverzorgster er is, kan de kleuterleidster veel gemakkelijker te weten komen wat er bij de kinderen leeft.

Het is ook de bedoeling dat nieuwe kleuters eerst een paar keer in het dagverblijf komen met hun mama om de overgang tussen thuis en school minder abrupt te maken: ze mogen dan bijvoorbeeld al eens met verf experimenteren, met de mama erbij. De begeleiding door de kinderverzorgster gebeurt dan in het Turks. Pas daarna is het de bedoeling dat de nieuwe kleuter in de klasgroep komt. Maar door veelvuldige afwezigheden van de kinderverzorgsters onder andere voor het volgen van cursussen, lukt dit de laatste tijd niet vaak en komen de kleuters meteen in de klas.

Actief inzetten van de thuistaal door de kleuterleidster zelf

De kleuterleidster is nog vrij nieuw in de school, maar doet haar best om cruciale woorden in het Turks te leren. Ze doet die inspanning omdat ze vindt dat zelfs het gebruik van één belangrijk woord uit de thuistaal van de kleuter op bepaalde momenten het verschil kan maken of de communicatie slaagt of niet. Opnieuw geeft ze hier aan dit wegens tijdsgebrek voorlopig enkel in het Turks te doen. Het actieve gebruik door de kleuterleidster in interactie met de kinderen werd tijdens het geobserveerde dagdeel echter niet waargenomen.

Ze zet de thuistaal ook actief in voor die dingen die ze voor de kinderen heel belangrijk vindt: cijfers, de dagen van de week voor tijdsbesef, het weer (kunnen zeggen wat voor weer het is vandaag). Dit omdat ze er vanuit gaat dat het inzetten van de thuistaal een ondersteuning vormt voor het leren van begrippen.

Deze dingen zagen we tijdens de observatie via vaste rituelen aan bod komen in het Nederlands en kinderen geven dan ook spontaan het equivalent in het Turks, het Frans en het Engels. Het aanbod is erg woordenschatgericht. Het is niet duidelijk of de kinderen hier spontaan ook de thuistaal inzetten omdat ze het als een functionele noodzaak ervaren, dan wel of ze het doen omdat het bij het ritueel hoort.

Andere talen komen niet aan bod omdat de leerkracht zich wegens tijdsgebrek nog niet in andere talen heeft kunnen verdiepen.

Intensief contact met ouders

De leerkracht heeft een heel direct en intensief contact met de ouders, waarin ze alle mogelijke communicatiemiddelen gebruikt die ze kan inzetten. Ze maakt van die momenten gebruik om te vragen naar de betekenis van uitingen van de kinderen die in hun thuistaal aan haar een boodschap wilden overbrengen maar daar niet in slaagden. Tijdens die contacten komt het gebruik van de thuistaal ook aan bod. Ze merkt dat een aantal ouders terughoudend zijn in verband met het gebruik van het Turks op school. Daarom vindt ze het heel belangrijk dat ouders geïnformeerd wordt en heeft zij ouders heel intensief opgeroepen om naar het informatiemoment te komen dat de school rond het project organiseerde. Ze vindt het spijtig dat net die ouders die er vragen over hebben, niet aanwezig waren.

Thuis taal als een factor om ouders te betrekken bij wat hun kind op school doet

De leerkracht merkt vaak dat kinderen heel enthousiast zijn over wat ze op school gedaan hebben en daar graag met hun ouders willen over praten. Omdat ze die ervaringen in het Nederlands hebben opgedaan, lukt het hen echter niet om dat aan hun ouders in de thuistaal over te brengen. Daarom werkt de leerkracht met boekjes van Jules in het Turks die de kinderen mee naar huis kunnen nemen. Op die manier kunnen de kinderen met hun ouders communiceren over waar ze op school mee bezig zijn.

Ze is ook, in navolging van haar collega van leefgroep 2, gestart met een woordenmuur: in de gang hangt een lijst met cruciale woorden waarmee de kleuters bezig zijn. Het is de bedoeling dat ouders in de kolommen ernaast de vertaling in hun thuistaal invullen. Voorlopig heeft dit volgens haar niet echt veel succes.

Aandacht voor rijk taalaanbod en interactie in het Nederlands

De kleuterleidster (en af en toe de kinderverzorgster) brengen de thuistaal dus zowel passief als actief in de klas. Maar voor de kleuterleidster mag dat niet ten koste gaan van het Nederlands. Daarom let ze er constant op om heel veel taalaanbod in het Nederlands te geven door de hele tijd te benoemen wat ze aan het doen is, wat de kleuters aan het doen zijn, en productie uit te lokken door met hen in gesprek te gaan. Dat ze hierin slaagt, konden we ook tijdens de observatiemomenten vaststellen.

Hoewel ze volgens haar vanuit de Freinetmethode zou moeten uitgaan van wat de kinderen aanbrengen, werkt ze toch met vaste thema's, omdat ze merkt dat dat bij de kinderen gemakkelijker productie losweekt, zowel in de thuistaal als in het Nederlands.

Beleid van de school rond meertaligheid: opgenomen als peiler maar geen duidelijk beleid

De kleuterleidster is nog maar recent aan het werk op deze school. Meertaligheid was al een aandachtspunt toen zij op de school kwam werken.

Ze heeft echter het gevoel dat er in de school niet echt een concreet beleid rond bestaat. Ze zegt daarover: *'Iedereen doet maar iets om daar zoveel mogelijk rond te werken,'* en *'Iedereen vraagt zich af: zijn we nu eigenlijk wel goed bezig?'*

Op het teamoverleg is hiervoor niet echt plaats: de agenda zit vaak al vol met praktische punten, zodat hiervoor geen tijd meer is. Ze overlegt wel met haar collega van leefgroep 2, maar dat moet dan buiten de werkuren. Doordat er geen georganiseerd overleg is hier rond, heeft ze ook geen zicht op wat haar collega's van leefgroepen 3 en 4 doen. Wel is er op een teamoverleg besproken dat de leerkracht van leefgroep 4 had beslist om het gebruik van het Turks in haar klas terug te schroeven. Dit naar aanleiding van een aantal incidenten op de speelplaats met de oudere kinderen. Uit dat overleg leidt ze af dat het de bedoeling zou zijn dat de thuistaal wel nog wordt toegelaten op de speelplaats maar niet meer in de klassen. Maar een duidelijke regel is er niet, en dit weerhoudt er haar niet van om binnen haar klas de thuistaal wel in te zetten.

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

Er is een tijdje begeleiding vanuit de PBD van de stad geweest. Maar dat is nu niet meer het geval. De kleuterleidster verwacht dan ook van het project dat er opnieuw een begeleider op de school zal komen met wie ze de vragen waar ze mee zit kan bespreken.

Ze is niet betrokken geweest bij de beslissing van de school om deel te nemen aan het project maar vindt het wel een goede keuze. Over de concrete acties die het project met zich zou brengen heeft ze te weinig informatie. Daarom vindt ze het ook moeilijk om te zeggen dat ze er 100% achterstaat.

Ze hoopt dat er via het project een duidelijkere lijn in zal komen, dat ze een duidelijker beeld zal krijgen van waar het naartoe gaat en een antwoord op de vraag: 'Zijn we wel op de goede weg?'

Randvoorwaarden voor het slagen van het project zijn voor haar: de zorg voor de anderstalige kinderen die niet het Turks als thuistaal hebben en een degelijke informatie van de ouders.

In leefgroep 2 (= 2e en 3e kleuterklas)

Een nieuwe kleuterleidster met enige ervaring

De kleuterleidster in leefgroep 2 is pas dit schooljaar in Mandala gestart. Ze is acht jaar afgestudeerd. Een meertalige klas met migrantenkinderen is haar niet vreemd, ze heeft op dat gebied ervaring opgedaan in een andere stedelijke basisschool in de negentiende-eeuwse stadsgordel.

De observatie die we in haar klas hebben verricht, laat ons niet toe om in deze beschrijving haar manier van werken helemaal recht te doen. Op dat moment immers was een stagiaire aan het werk die de klassikale momenten (praat rondes) en het grootste deel van het klashouden voor haar rekening nam. Uiteraard hield de klastitularis daarbij een en ander in de gaten. De begeleiding van de groepjes en de individuele remediëring van de kleuters werden dan weer gelijk onder de beide kleuterleidsters verdeeld. Ter aanvulling nog: het interview hebben we alleen afgenomen van de titularis.

De kleuters van deze klas

Het aantal ingeschreven kleuters in leefgroep 2 is 24. Op de dag van observatie waren er twee leerlingen afwezig. Naar leeftijd is het een gemengde groep: de leeftijd van de kinderen varieert tussen vier en zeven jaar. In de groep zitten ook vijf kinderen die hun 3e kleuterklas moeten overdoen.

De etnische achtergrond van de aanwezige kleuters laat het volgende beeld zien: de meerderheid van de kinderen is Turks (12); de andere kinderen hebben een verscheiden origine: Belgisch (2), Bulgaars-Turks (2) Pakistaans (1), Senegalees (1), Slowaaks (1), Bulgaars (1), Marokkaans (1) en Somalisch (1). De thuistaal van de meeste leerlingen is dus Turks.

Beeld van de kinderen en opvattingen over meertaligheid

De kleuterleidster heeft ervaren dat in deze grote groep veel kinderen met attitude- en gedragsproblemen zitten. Volgens haar missen de kinderen thuis structuur. Vandaar dat ze in haar pedagogisch-didactische aanpak opteert voor een gestructureerd verloop van de lespraktijk en voor een kordaat optreden.

De leeftijdsverschillen tussen de groepen zijn tamelijk groot: sommige oudere kinderen neigen ertoe de rest van de groep te domineren en de jongste kleuters zijn er soms echt bang van. De leidster staat meestal alleen in de klas maar een vorm van team teaching zou naar ze beweert in deze groep geen overbodige luxe zijn. Uit de observatie blijkt inderdaad dat de samenwerking tussen kleuterleidster en stagiaire in ieder geval extra mogelijkheden biedt voor gerichte ondersteuning van de kinderen, wat de leeromgeving van deze kleuters toch wel krachtiger maakt. Elke dinsdag is er ondersteuning van de GOK-leerkracht. Zij observeert vooral de kinderen en neemt individuele remediëring en extra taken op zich.

Dat er thuis Turks of een andere taal wordt gepraat, daar heeft deze juf an sich geen probleem mee: *'Ik vind het wel goed dat ze hun moedertaal eerst onder de knie krijgen en dan pas later ook Nederlands.'* In oktober van het huidige schooljaar heeft ze Cito-toetsen laten afnemen door de Turkse PBD-begeleidster en daaruit blijkt dat de scores met Turkstalige testen hoger liggen. De reden waarom ze zo moeilijk vooruit gaan in het leren van het Nederlands is volgens de leerkracht dat deze kinderen alleen een Nederlands taalaanbod krijgen in de klas. Thuis spreken ze immers altijd andere talen (Turks, Bulgaars, Duits, ...). Ze raadt de ouders die het Nederlands perfect kunnen spreken aan om toch thuis met hun kinderen zowel Turks als Nederlands te praten.

Doelstellingen en aanpak

Voor deze kleuters is het welbevinden uitermate belangrijk, geeft de kleuterleidster aan. Het is een eerste vereiste dat kinderen zich goed voelen, willen ze tot leren komen. In de lijn van het Freinetmodel staat ook het werken aan zelfstandigheid voorop: de kleuters moeten zelfstandig een werkje kunnen maken (bv. een werkblaadje invullen) zonder dat ze constant de juf nodig hebben: *'Daar heb ik nog heel veel werk aan. Ze kunnen het wel maar als ik er niet bij ben of niet naast zit, dan is het zo vlug vlug soms, ze werken hun taak niet af.'*

Tijdens de klassikale opdrachten in de kring krijgen de kinderen zeer veel feedback en positieve bevestiging van hun competentie. Enkele van de oudste kinderen zijn vlugger afgeleid en storen het gebeuren, de stagiaire moet ze heel nauwlettend in het oog houden. Het zijn kinderen met gedragsproblemen maar het kan ook zijn dat de aangereikte leerinhouden hen niet meer weten te boeien.

De groep kleuters die we te observeren krijgen, is een woelige maar actieve en betrokken groep. Volgens de leidsters gedragen ze zich die ochtend al met al rustig (we sluiten niet uit dat de aanwezigheid van een vreemde persoon daar voor iets tussen zit). De jongste kleuters van een jaar of vier, vooral de meisjes, zijn stil, houden zich op de achtergrond en moeten nog 'openbloeien'. Bij klassikale activiteiten durven ze niet te praten. Als de juf individueel met hen bezig is, komen ze wel meer uit hun pijp. Doordat hun Nederlands nog niet zo goed is, hebben ze echter soms moeite om verhalen te vertellen aan de leerkracht: *'Ze hebben het gevoeld dat ik hen niet begrijp.'* De kinderen ervaren veel problemen thuis maar ze zijn zeer geremd om daarover te vertellen. Ze blijven ermee zitten en de leerkracht voelt zich hierin machteloos.

Het programma van de ochtend is afwisselend. Na het inloophalfuurtje met vrij spel is het tijd voor het vaste kringgesprek (het klassieke ochtendritueel) gevolgd door een klassikale oefening in de kring op de begrippen vol – halfvol – leeg. Vervolgens is het koekentijd met vrij spel en boekjes lezen voor de kleuters die gedaan hebben met eten. Dan is het tijd voor de hele groep om samen in de kring liedjes te zingen. Na de speeltijd doen de kinderen individuele opdrachten in de hoeken (per twee) of in kleine groepjes aan verschillende tafels (zandtafel, knutseltafel, puzzeltafel). De groepjes worden door de leidsters regelmatig gewisseld zodat ieder kind diverse opdrachten kan uitvoeren. Tegelijkertijd oefent een van de kleuterleidsters de begrippen onder / boven en hetzelfde extra in aan een aparte tafel. De ochtendles wordt afgesloten met een klassikaal kringmoment (onder meer een speelse oefening op het benoemen van muziekinstrumenten) en een beloningsronde (met gezichtjes en medailles).

De leidster van deze leefgroep betoogt dat ze dezelfde aanpak hanteert als de leerkracht van leefgroep 1. Dat is ook de collega op school waar ze feitelijk het meest mee samenwerkt. De verschillende Freinettechnieken krijgen dus in deze klas een plaats, maar er zijn grenzen aan wat bij deze kinderen werkbaar is. Zelfstandig bezig zijn is zeker niet voor alle kinderen een haalbare kaart, gerichte interventies van de kleuterleidsters blijven op tijd en stond noodzakelijk. Voor peer tutoring geldt hetzelfde: de wat oudere kinderen kunnen hun jonge klasgenootjes helpen, maar de juffen moeten er wel op toezien dat ze ze niet gaan domineren of pesten.

Wat taalvaardigheidsonderwijs betreft, vertelt de reguliere kleuterleidster dat ze vertrekt vanuit de ervaringen van het kind: *'Ik probeer zoveel mogelijk naar het kind te luisteren, hoe ze praten. Dan probeer ik daarop in te spelen. En als ze niks durven zeggen of niet praten met gebarentaal, met gans mijn lichaam proberen toch iets duidelijk te maken. Met heel veel concreet materiaal, popjes van alles eigenlijk, met veel visueel en concreet materiaal.'*

Tijdens de observatie konden ook we vaststellen dat door de stagiaire veel taal werd aangeboden via authentieke, functionele taken (bv. het vullen van flessen en bekertjes met water voor de begrippen vol – halfvol – leeg).

De klasregel rond taalgebruik

De kleuterleidster meent dat er met de thuis talen in Mandala soepel wordt omgesprongen. Het is wel een paar weken tevoren afgesproken dat er toch zoveel mogelijk Nederlands in de klas wordt gepraat. Wat wel wordt toegelaten in de kleutergroepen, is dat Turkssprekende meisjes in de poppenhoek onder elkaar Turks praten. Maar een Belgisch en een Turks meisje die samen in de poppenhoek aan het spelen zijn, horen dan weer Nederlands te spreken. Sommige kinderen voelen zich uitgesloten omdat ze niet kunnen meespelen, zo vult de leerkracht aan. Ze grijpt dan in en moedigt Nederlands spreken aan. Ze neemt ook waar in de groep dat de Turkse kinderen echt wel een inspanning doen om met niet-Turkstalige klasgenoten Nederlands te praten.

Tijdens de observatie valt ons op dat de kinderen zich betrekkelijk goed aan de nieuwe afspraak houden. Turkse kinderen spreken onder elkaar de eigen taal tijdens het vrije spel, in de hoeken of in de taakgroepjes (wat is toegelaten). Maar ze gaan niet altijd over op het

Nederlands wanneer andere kinderen hun groepje komen vervoegen. Eén keer horen we het Somalische jongetje daarover een opmerking maken: 'Ze spreken Turks'. En wanneer een groepje Turkse jongetjes met de hamster aan het spelen zijn, blijven ze Turks praten, ook wanneer een Marokkaans meisje bij hen komt zitten. We merken dat het meisje daar geen punt van maakt, terwijl de kleuterleidster die hen vervoegt er evenmin een opmerking over maakt (het is echter niet zeker of ze het wel heeft gehoord). Het blijft dus nog wat zoeken voor de kleuterleiders om een werkbare *modus vivendi* te vinden.

Scheldwoorden gebruiken mag natuurlijk niet en dan grijpen de kleuterleiders ook in. In de kring na de speeltijd roept een van de oudere Turkse jongetjes tot twee maal toe boos 'ayi'. Eén van zijn klasgenootjes zegt: 'Juf, hij heeft een lelijk woord gezegd. Hij heeft 'dikzak' gezegd.' De jongen vliegt de eerste keer op de stopstoel maar loopt misnoegd de klas uit.

Plaats van de thuishalen in de klas

Als we de kleuterleidster van groep 2 vragen wat ze zoal doet rond thuishalen geeft ze enkele voorbeelden. Met behulp van een bundel liedjes die ze van de PBD heeft gekregen, heeft ze een keer geprobeerd het liedje '1, 2, 3, 4 hoedje van papier' in het Turks te zingen. De oudste kinderen moesten lachen met haar uitspraak. Ze kenden het liedje ook niet, althans niet in het Turks.

De oudste kinderen vertalen spontaan of op vraag van de leerkracht wel eens iets naar het Turks voor de minder taalvaardige kinderen in de klas. De juf vindt dat een grote hulp, de kinderen doen het graag en voelen er zich goed bij. Jammer genoeg mist ze controle om te zien of ze wel juist hebben vertaald. In dat verband volgt ze nu Turkse les op de PBD om Turks te leren begrijpen.

Voorts vermeldt de kleuterleidster nog de 'vertaalmuur' in de schoolgang waarmee de school de thuishalen van de leerlingen zichtbaar en begrijpbaar wil maken. De vertaalmuur is ook een middel om de ouders meer bij de school te betrekken. Ze vindt echter dat de aandacht daarvoor in de loop van het schooljaar enigszins is verslapt. Ouders nemen eigenlijk weinig initiatief om de vertaalmuur in te vullen en de leerkracht denkt er ook niet elke dag aan om de ouders hieraan te herinneren. Een Turkse moeder gaf daar laatst ook een opmerking over: ze was eigenlijk niet te spreken over de vertaalmuur en begreep er de bedoeling niet van. De kleuterleidster heeft het haar dan proberen uit te leggen ('t is een hulpmiddel) en sindsdien heeft de moeder het wel aanvaard.

Tijdens de observatie in de groep hebben we als zodanig geen actief gebruik gezien van thuishalen om kinderen te ondersteunen of op hun gemak te stellen. Behalve die ene keer in de ochtendpraatronde dat de stagiaire twee Turkse jongetjes aanspoort om de aanwezige kinderen samen in het Turks te tellen.

Contact met ouders: het vertrouwen moet nog groeien

Het contact met de ouders loopt goed maar omdat de kleuterleidster nieuw is op school moet het vertrouwen nog groeien. Met de meeste ouders heeft ze dagelijks contact bij het brengen en ophalen van de kinderen. Met sommige Marokkaanse ouders kan ze Frans

praten. Bij de anderen moet het in het Nederlands. Tijdens de observatie horen we zelf drie (Turkse) moeders bij het binnenkomen in de klas vloeiend Nederlands praten met de leidsters. Maar met minstens evenveel andere moeders blijven de gesprekken met de juffen beperkt tot korte zinnestelsels en woordjes.

De samenwerking met tolken op het oudercontact werkt volgens deze kleuterleidster perfect. Tijdens die contacten geeft ze ouders herhaaldelijk de raad om hun kind thuis te ondersteunen: woordenschat oefenen, de kleuren herhalen en dergelijke meer. Ouders inschakelen voor schoolactiviteiten is moeilijk: beide ouders werken of moeder zit met een baby thuis.

Gewenste praktijk en verwachtingen ten aanzien van het project

De kleuterleidster van groep 2 heeft wel een paar ideeën in gedachte om het werken met de thuistalen uit te breiden. Zo wil ze graag werken met liedjes en versjes in de verschillende talen van de kinderen (nu blijft dat vaak beperkt tot materialen in het Turks). Dat ziet ze als een mogelijke manier om ook iets te doen voor de leerlingen uit de andere taalgroepen, die nu te veel in de kou blijven staan.

Het Turks gebruiken als een hulpmiddel, een steiger om de Nederlandse taal te leren, is voor haar in elk geval zeer wenselijk. Als we haar vragen wat ze vindt van klasinterne ondersteuning door een Turkse leerkracht, reageert ze enthousiast: *'Dat zou mij echt persoonlijk veel helpen. Want ik vraag mij soms af, wat zijn ze aan het vertellen? Wat zijn ze aan het doen? Hoe ver staan ze eigenlijk wel als ze in het Turks aan het praten zijn tegen elkaar? Ik hoor het wel in de poppenhoek maar ik begrijp het niet.'* Een dergelijke Turkse leerkracht kan de kleuterleidster helpen om zicht te krijgen op de taal en het spel van de kleuters. De Turkse begeleidster van het dagverblijf doet volgens haar zoiets al voor een deel als ze in de klas komt.

De grootste belemmering die deze leerkracht in het thuistaalproject ziet, is het mogelijke onbegrip van de ouders. Ouders begrijpen de schoolregel niet: in hun ervaring van vroeger op school hebben ze altijd Nederlands moeten spreken en ze verwachten daarom hetzelfde voor hun kinderen.

In leefgroep 3 (= 1e en 2e leerjaar)

Thuis taal: een minder duidelijk statuut

Beeld van de leerlingen en prestatieverwachtingen

De leerkracht omschrijft het publiek van de school als een combinatie van allochtoon en kansarm. Aangezien de school zich profileert als buurtschool en dit een kansarme buurt is met veel allochtonen, beschouwt ze dit als een gegevenheid in haar klas. In de klas zit een meerderheid van Turkssprekende kinderen, maar er zijn er ook enkele die Arabisch spreken, een Belgisch kind en nog enkele andere nationaliteiten.

Volgens de kleuterleidster zitten er in haar klas een aantal zwakbegaafde kinderen, één hoogbegaafd en een aantal gedragsgestoorde kinderen. Ze vindt dat de school daarmee een beetje op de rand gaat zitten van het Bijzonder Onderwijs en dat dit wel gevaren inhoudt: de school heeft immers niet de entourage en ondersteuning waarop een BLO-school kan rekenen.

Ze schat het niveau van de kinderen in vergelijking met andere scholen lager in. De kinderen krijgen hier volgens haar meer tijd.

Respect voor thuiscultuur en thuistaal een noodzakelijke voorwaarde als leerkracht

Om op deze school te werken vindt ze dat je als leerkracht ruimdenkend moet zijn en respect voor andere culturen moet hebben. Zijzelf probeert voor elk kind respect te hebben; de thuiscultuur en de thuistaal van het kind maken hier deel van uit. Vandaar dat ze bijvoorbeeld verleden jaar een mama in de klas had uitgenodigd die in het Turks over haar reis naar Mekka kwam vertellen en dat ze een klassikaal bezoek aan het huis van elk kind organiseert, zodat kinderen hun huis aan de klasgenootjes kunnen tonen.

Regel in de klas met betrekking tot thuistaal en achterliggende visie

De regel die in de klas gehanteerd wordt, formuleert de leerkracht als volgt: *'Turks mag om iets uit te leggen, om elkaar iets bij te brengen, maar niet om uit te sluiten.'* De waarde van het inzetten van de thuistaal ziet ze dus vooral in de functie die ze kan hebben in de ondersteuning van het leerproces. Ook voor het welbevinden van de kinderen en het bevestigen van de kinderen in hun eigenwaarde vindt ze het belangrijk.

Talig klimaat

Tijdens het kringgesprek observeerden we dat leerlingen gebruik mogen maken van woorden uit hun eigen taal als ze het Nederlandse woord niet kennen. De leerkracht biedt dan het Nederlandse woord aan. Onvolledige of onduidelijke uitingen van de leerlingen worden door de leerkracht echter niet volledig ontrafeld of hertaald, zodat de boodschap bij de andere leerlingen niet altijd duidelijk overkomt, er geen rijk taalaanbod ontstaat en de interactie tussen de leerlingen niet echt op gang komt.

De leerkracht vindt het belangrijk dat er ook voldoende aandacht wordt besteed aan het Nederlands. Maar de kansen om de kinderen in het Nederlands een rijk taalaanbod te geven en de interactie met en tussen de kinderen te maximaliseren, benut ze slechts ten dele.

De thuistaal – en opnieuw dan vooral het Turks – die wel aanleiding geeft tot volwaardige interactie is wel vaak te horen in de communicatie tussen de kinderen onderling op het ogenblik dat ze niet in gesprek zijn met de leerkracht: in informele momenten tussen de verschillende taken door, bij het knutselen aan de tekentafel, in de koekentijd, ...

De leerkracht laat de kinderen weinig per twee werken omdat ze vindt dat ze dat niet aankunnen. Wel laat ze hen af en toe in groepjes werken, waarbij ze er vooral op let dat de kinderen met gedragsproblemen niet samen zitten, ze de kinderen van leerjaar 1 en 2 mengt, en ook zorgt voor heterogeniteit qua thuistaal. Tijdens de observatie kregen de

oudste kinderen de opdracht een verhaal te schrijven (vrij schrijven) en moesten hier inderdaad alleen aan de slag. Ook rekenopdrachten moesten ze individueel uitvoeren. Hiermee ontstaat er weinig gelegenheid tot interactie tussen leerlingen om elkaar te ondersteunen in het uitvoeren van taken. Een aantal leerlingen slaagde er niet in de taak alleen aan te vatten, en wachtte af tot de leerkracht of de hulpleerkracht hen op weg kwamen helpen.

Houding tegenover de thuistaal: tegenstrijdige signalen

De thuistaal wordt op een aantal afgebakende momenten actief aangemoedigd maar niet altijd op een functionele manier; de aanpak is erg woordenschatgericht: zo hebben de leerlingen een woordenmapje dat ze mee naar huis nemen met belangrijke woorden waarrond ze gewerkt hebben. De kinderen krijgen het mapje mee naar huis met de opdracht om met hun ouders naast het woord in het Nederlands, de vertaling in hun thuistaal te zetten. Dit doet de leerkracht vooral om de communicatie tussen de leerlingen en hun ouders te stimuleren. Door samen naar de vertaling te zoeken, krijgen kinderen de gelegenheid om in het Nederlands te bespreken met hun ouders waar ze op school mee bezig zijn.

Tijdens onze observatie konden we de bespreking van dit huiswerk in de kring volgen. De leerkracht besprak de uitgevoerde opdracht met elke individuele leerling; de andere leerlingen werden niet echt in het gesprek betrokken; er werden geen resultaten vergeleken. Zo bleef de bespreking van de thuistaal beperkt tot individuele momenten voor elk van de leerlingen apart.

Bij het aanbrengen van het rekenkundige begrip 'een paar', aan de hand van de schoenen van de kinderen, werd wel op een belangrijk moment in de uitleg een beroep gedaan op de thuistaal van de kinderen om het begrip voor hen duidelijker te maken. Er was echter geen betekenisonderhandeling over het begrip, zodat het niet zeker is dat alle kinderen van deze mogelijke opstap gebruik wisten te maken.

In de daaropvolgende rekenoefening werd het gebruik van de thuistaal als ondersteuning dan weer ontmoedigd.

Doorheen de geobserveerde voormiddag, moedigt de leerkracht het gebruik van de thuistaal op bepaalde momenten aan, terwijl ze het op andere momenten waar het een functie kan hebben als steiger voor het leren ontmoedigt. De kinderen ontvangen van hun leerkracht dus tegenstrijdige signalen waardoor de boodschap die de leerkracht wil meegeven over de waarde van de thuistaal, mogelijks ondergraven wordt.

Aanwezigheid van materiaal in de thuistalen

Er is in de klas een beeldwoordenboek aanwezig met de Turkse benaming eronder. De leerkracht zegt dat de kinderen hier regelmatig in gaan kijken. Er zijn in de klas ook leesboekjes in het Turks aanwezig. Maar het lezen in Turkse boekjes wordt niet specifiek aangemoedigd.

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

Met betrekking tot de doelstellingen van het project, meent de leerkracht nochtans dat doelstelling A, een positieve taalattitude ten aanzien van alle talen voor de school al een vanzelfsprekendheid is. Ze hoopt vooral op ondersteuning in het kader van doelstelling B. Ze vindt dat de invulling ervan momenteel veel te onduidelijk is en zit te wachten op een fase waarin één en ander geconcretiseerd wordt.

Ze hoopt dat het team in het kader van het project samen zoveel mogelijk op voorhand zal uitschrijven hoe ze het zullen aanpakken. Momenteel vindt ze dat er wel een algemeen kader is maar dat duidelijke en doorlopende lijnen doorheen de hele school ontbreken. Daarvoor is dus overleg op teamniveau nodig maar ook externen die vanuit een andere achtergrond feedback geven.

Als aandachtspunt voor het project wijst zij vooral op het bewaken van de plaats van de thuis taal van niet-Turkse kinderen: de Turkse kinderen voelen zich, onder andere door het overwicht in aantal, nu al superieur aan de andere kinderen. De kinderen die een andere thuis taal hebben dan het Turks voelen zich volgens haar inferieur; het vraagt veel inspanning om die talen naar boven te brengen.

Ook de samenwerking met de ouders is cruciaal: een aantal ouders heeft volgens haar onder andere via de informatieavond de boodschap wel mee, maar voor een aantal ouders is dat nog onvoldoende.

In leefgroep 4 (3e en 4e leerjaar)

Leerkracht met lange ervaring

De leerkracht van leefgroep 4 werkt drie jaar in Mandala. Daarvoor had ze al een lange onderwijsloopbaan achter de rug: dertien jaar in het buitengewoon onderwijs en vijftien jaar in een Freinetschool. Samen met de ambulante leerkracht, die regelmatig bij haar in de klas komt, heeft ze de langste ervaring van het leerkrachtenteam.

De kinderen van leefgroep 4

Het aantal ingeschreven leerlingen in deze groep bedraagt zestien, waarvan vier op het niveau van het 4e leerjaar zitten. De kinderen waren op het moment van de klasobservatie allemaal aanwezig.

De etnische achtergrond van de leerlingen is overwegend Turks (9). De resterende kinderen zijn Belgisch (3), Tsjetsjeens (2), Marokkaans (1) en Somalisch (1).

Een meisje in deze groep is zwaar dyslectisch en krijgt logopedische ondersteuning. Eén van de jongens is zwakbegaafd (hij werd zeer veel gepest in zijn vorige school) en een andere jongen is randbegaafd.

Perceptie van de kinderen en opvattingen over thuis taal en gezinscultuur: 'een zware groep'

De leerkracht typeert haar klas als een 'zware groep'. Naast verschillen in leeftijd zijn er grote niveauverschillen. Op het vlak van schrijfvaardigheid bijvoorbeeld zijn er aan de ene kant kinderen die zeer moeizaam schrijven tout court en aan de andere kant kinderen die vlot een verhaal kunnen schrijven (zie verder).

Onderwijsproblemen van allochtone groepen zijn volgens haar niet te herleiden tot taal- en cultuurverschillen. Net zoals bij autochtone gezinnen uit lagere sociale milieus speelt ook bij allochtone gezinnen kansarmoede een voorname rol. Je kunt het een niet loskoppelen van het ander, stelt ze. Er is thuis geen leescultuur: geen krant, boeken komen niet binnen en de taal is veel armer.

De gezinnen van de kinderen in haar groep hebben ook veel opvoedingsproblemen: *'Ik merk in de klas dat er iets mis is thuis. Maar ze willen het soms niet zeggen Ik pak dat op mij.'* Kinderen genieten weinig ondersteuning thuis, ze blijven lang op straat lopen en ze worden er aangetrokken door wat er in hun omgeving gebeurt. Jammer genoeg zijn dat vaak negatieve dingen (ze zien baldadigheden, ze vinden drugs). Thuis spelen de kinderen vaak zeer gewelddadige spelletjes op hun Playstation. Vaak beseffen ze niet eens dat ze spelletjes spelen die voorbehouden zijn aan volwassenen. De leerkracht bespreekt dit ook met de leerlingen in de klas. Zo moeten ze het label met 'het vuistje' leren herkennen en weten wat het concreet betekent.²⁴

Uit ondervinding heeft ze voorts geleerd dat de moslimkinderen op school veel moeite hebben met 'afwijkende' ideeën: *'Dat is de indoctrine van het geloof. Wie andere ideeën heeft, is 'slecht.'* De Turkse gemeenschap in de buurt van de school vormt een waar 'bastion', het is een gesloten groep die weinig verdraagzaam is tegenover andersdenkenden. De kinderen zijn op dat vlak zeer beïnvloedbaar. Zo had een Turkse jongen uit de groep de ruiten uitgegooid bij zijn Somalische klasgenootje thuis. Zij is 'Arap' (= neger). Het meisje was in alle staten. De jongen had zich laten opstoken door een groepje vrienden in de buurt en treft eigenlijk geen schuld. Het voorval werd wel in de klasgroep besproken: *'Dan trekt ge toch iets open waar de kinderen zich niet van bewust zijn.'*

De leerkracht beweert geen precies zicht te hebben op het vaardigheidsniveau in de thuistaal van de allochtone kinderen in haar groep. Uit ervaring weet ze wel dat de Turkse kinderen de nieuwe woorden die ze in het Nederlands leren niet kennen in de eigen taal. Verder vermoedt ze dat het grootste deel van de kinderen zal doorstromen naar de B-stroom in het secundair onderwijs. Vele kinderen hebben een attest buitengewoon onderwijs. Sommige van deze kinderen zullen zelfs het niveau 4e leerjaar amper halen en de kans is groot dat hen het BuSO te wachten staat.

De Belgische kinderen in groep 4 hebben ook leerproblemen maar genieten wel het voordeel van de taal. De twee van huis uit Nederlandstalige meisjes in de groep schieten met elkaar goed op, zitten teksten te schrijven, boeken te lezen en helpen elkaar vooruit. De anderstalige kinderen echter vorderen veel moeizamer qua leesniveau. Voor hen zijn zelfs de eenvoudigste jeugdboeken nog te moeilijk van taal: *'Ik ben tien jaar en ik kan het nog niet, ik*

²⁴ In de PEGI Rating van computer- en videospelletjes betekent de vuist het voorkomen van extreem geweld (PEGI = Pan European Game Information).

versta het niet.' Het gevolg is dat de kloof in leesniveau tussen de kinderen vergroot. *'Ik weet niet hoe ik dat moet oplossen'* besluit de juf.

De leeromgeving van de leefgroep: de grenzen van Freinet

De leerkracht is op deze school komen werken met een rugzak vol Freinettechnieken. Ze heeft geruime tijd in leefgroepen in Freinetscholen gestaan maar dat waren wel 'elitescholen'. In dergelijke groepen bevinden zich maar één of twee probleemkinderen. *'Ge zijt op een bepaald moment overbodig in uw klas.'* Al gauw kwam ze tot de vaststelling dat ze in Mandala haar meegebrachte rugzak en knowhow volledig moest herzien.

De Freinettechnieken (praatronde, dag- en weekplanning, vrije tekst en tekstbespreking, klassenraad, het boek van de geheimen, ...) past ze nog wel toe, maar één van de basisbeginselen van deze methode – kinderen tot zelfstandig leren brengen – komt op de tocht te staan. Ook het sterke appèl dat in Freinetscholen aan de ouders wordt gedaan, is voor de ouders van deze school te hoog gegrepen. De leerkracht brengt de thema's nog zelf aan. Leerlingen in groepjes laten werken is zeer moeilijk, elkaar helpen is niet evident, de competitie tussen de kinderen is te groot. Peer tutoring kan wel maar dan nog, de oudere kinderen moeten het aankunnen: *'Niet iedereen kan een tutor zijn.'* Vorig schooljaar bijvoorbeeld waren de oudste kinderen 'bodeloos', die hadden zelf hulp nodig.

Deze kinderen dus zomaar loslaten om hun leeromgeving te exploreren, is feitelijk niet haalbaar. Daarvoor ontbreekt het hen aan de nodige sociale vaardigheden en attitudes. Noodgedwongen hanteert de juf een vrij strak controlesysteem: *'Als ik hen grenzen geef, voelen ze zich veilig. Als ik dit eventjes weglaat, stuiken een paar kinderen in elkaar.'* De opstelling van de klas laat dit nochtans op het oog niet vermoeden: geen rijen banken maar blokken en hoeken. Er is ook veel zorg besteed aan de aankleding van de klas, die is fraai met ook aandacht voor elementen uit de thuiscultuur van de kinderen.

Tijdens de ochtend van de observatie in de klas zien we meestal een leerkracht aan het werk die minder coacht en begeleidt dan wel klassikaal lesgeeft en controlerend klasmanagement uitoefent. Zo wordt het kringgesprek strak aangestuurd door de leerkracht. Eén van de kinderen is voorzitter, moet de tijd in het oog houden en beurten toewijzen, maar dat komt er niet echt van. In het interview met de leerkracht verklaart ze dat ze erop toeziet dat het gesprek niet te breed uitwaaiert, want anders verlies je de aandacht van sommige kinderen: *'Er moet een focus zijn en er moet veiligheid zijn. Ik moet afbakenen wat er wordt gezegd en niet te veel aanwakkeren, anders stroomt het eruit.'* En tijdens de tekstbespreking mogen de leerlingen hun woordenboek raadplegen maar dat mag alleen als de leerkracht het expliciet vraagt.

Na de speeltijd neemt het aantal controlerende en berispende leerkrachtinterventies zienderogen toe (zit stil, ga zitten, mondje dicht, niet spelen, niet prutsen, stop daarmee, je moet meehelpen, vierde keer al, sssjt, handen in de lucht, spreek Nederlands alstublieft). De groep gedraagt zich inderdaad roerig, al is niet duidelijk waarom. Misschien vinden ze de

taken die ze hebben gekregen (dicteewoorden oefenen, rekenen) te saai en hebben ze er genoeg van. De leerkracht gebruikt de volgens haar niet zo geschikte reken- en wiskundemethode Pluspunt, maar ze hoopt volgend schooljaar te kunnen beginnen met de natuurlijke rekenmethode 'vrij rekenonderzoek' van Marcel Thorel. Ook de tekstbespreking, die na het kringgesprek plaatsvindt, valt sommige kinderen erg zwaar, na een halfuurtje beginnen de jongste kinderen mentaal af te haken.

Taalvaardigheidsonderwijs Nederlands: een zoektocht die nog niet ten einde is

De leerkracht heeft in de drie jaar dat ze in deze school werkt al van alles uitgeprobeerd om de leerlingen in haar groep krachtig taalonderwijs te bieden. Dat is een zoektocht die nog lang niet ten einde is. Eerst werkte ze met een taalmethode, maar daaruit constateerde ze dat 'gesneden brood' bij deze kinderen zeker niet werkt. In het interview geeft de leerkracht aan zoveel mogelijk te proberen zorgen voor een gevarieerd taalaanbod: veel voorlezen en laten lezen, variëren in taalaanbod zoals verschillende soorten van boeken.

Dit schooljaar heeft ze het aangedurfd om de Freinettechniek van de vrije tekst en de tekstbespreking in te voeren. Dit komt erop neer dat een leerling een tekst in de klas voorbereidt die dan klassikaal wordt besproken. Die bespreking in de groep is echter niet verplicht. Een kind ziet namelijk zijn creatieve probeersel grondig door de correctiemolen gehaald worden en dat is geen prettig gevoel. Aan de klassikale tekstanalyse worden de taaldoelen van spraakkunst, woordenschat en spelling op een geïntegreerde wijze opgehangen. Iedere leerling probeert de tekst met zijn of haar knowhow te ontcijferen. Als werkvorm hanteert de leerkracht hiertoe het klassikale onderwijsleergesprek.

De tekstbespreking die we tijdens de observatie kunnen meemaken, loopt echter moeizaam. Aan de ondersteuning kan het niet liggen: de leerkracht gaat te werk met veel gebaren, bijvragen, hints en doet in voldoende mate aan herfrasering, controlebegrip en betekenisonderhandeling. Maar haar strakke leiding met veel gedragscontrole ontmoedigt maximale interactie tussen de kinderen en dus veel kansen om tot taalproductie te komen. Vermoedelijk speelt hier ook mee dat de jongste kinderen in de groep deze werkwijze nog niet aankunnen of in ieder geval niet lang kunnen volhouden.

Een nieuwe regel in de groep in verband met taalgebruik: aanleiding en toepassing

De leerkracht heeft onlangs een nieuwe regel ingevoerd in de klas voor de oudste kinderen (leefgroep 4). De regel is dat er voortaan Nederlands wordt gesproken in de klas. De thuis taal is enkel toegelaten tijdens vrije momenten én wanneer de kinderen in hetzelfde groepje elkaar kunnen begrijpen.

Deze regel werd volgens de leerkracht ingevoerd uit noodzaak. Er werd enorm veel ruzie gemaakt, gepest, uitgesloten, uitgescholden: '*Dat waren echt zware dingen*'. De leerkrachten konden maar niet achterhalen wat er aan de hand was. Toen ze aan de kinderen vroegen wat ze tegen elkaar zegden, antwoorden die altijd: 'niets, niets'. De leerkracht van groep 4

voelde zich er compleet buitengelaten. Uiteindelijk wist ze los te peuteren uit de kinderen wat ze elkaar toeriepen (in het Turks). En dat was zwaar, bijvoorbeeld 'ge neukt uw mama'.

Een tweede aanleiding was de aanwezigheid op school van een Turkse stagiaire die zich afvroeg waarom de Turkse kinderen in Mandala hun eigen taal mochten spreken. De leerkrachten zijn dan nooit zeker wat de kinderen tegen elkaar zeggen en je helpt de kinderen daar niet mee, zo redeneerde ze. De juf van leefgroep 4 kon daar goed inkomen.

Een derde aanleiding was dat Nederlandstalige kinderen in de kring lieten blijken dat ze het niet leuk vinden dat de kinderen naast hen in de klas voortdurend Turks praten.

De (Turkse) kinderen in de leefgroep hebben volgens de leerkracht de nieuwe regel goed aanvaard, maar maken de klik nog niet automatisch. De leerkracht straft hen niet als ze Turks praten wanneer het niet mag, maar blijft de regel er wel herhaaldelijk inhameren: *'Ik blijf het gewoon maar zeggen: spreek Nederlands.'*

Dat blijkt ook uit de klasobservatie. De leerkracht attendeert de kinderen regelmatig op de nieuwe regel: *'We spreken Nederlands'*. Wanneer tijdens de koekentijd enkele leerlingen met elkaar Turks praten, worden ze prompt terechtgewezen: *'We spreken Nederlands. A. [een Belgische jongen] zit naast u. Dan mag je je eigen taal niet spreken. Dan sluit je hem uit. Ik heb het al duizend keer gezegd.'* Meestal registreren we onderdrukking van thuistaalgebruik. Een enkele keer geeft de leerkracht een Turks meisje ook een pluim: *'Zeer goed dat je Nederlands praat. Nu kan hij [Belgisch klasgenootje] ook meepraten.'*

Voor de speeltijd roept de leerkracht alle kinderen nog eens bijeen voor een speciaal kringgesprek in de hoek. Ze frist de nieuwe regel rond taalgebruik nog eens op omdat ze vindt dat de (Turkse) kinderen de regel aan het vergeten zijn. Een paar Turkse leerlingen strubbelen wat tegen. Ze vinden het normaal dat ze met hun Turkse klasgenoten Turks mogen spreken. Ze zijn nu eenmaal Turks(sprekend) en het zo gewoon. De juf antwoordt dat ze daar begrip voor heeft, maar dat ze in de klas de taal moeten spreken die iedereen begrijpt en dat is nu eenmaal het Nederlands. De juf benadrukt opnieuw dat ze niet van plan is de kinderen te straffen.

De thuistaal in de klas: de positieve lijn vervaagt

Wat het actief inzetten van de thuistaal betreft, volgt de leerkracht in principe de lijn die in alle leefgroepen is uitgezet (zie vooral de beschrijving van groep 3 hierboven). Tijdens de observatieochtend in de klas hebben we echter nauwelijks leermomenten gezien waarin de thuistalen van de kinderen ook effectief worden benut, bijvoorbeeld om een positieve attitude te bevorderen of het begrip van kinderen te ondersteunen. We konden maar één voorval noteren: tijdens de tekstbespreking vraagt de juf aan de kinderen wat het woord is voor 'brand' in hun moedertaal. De Turkse en Tsjetsjeense kinderen kunnen daar meteen op antwoorden, de Marokkaanse jongen moet het antwoord schuldig blijven ('Ik heb vergeten'). Het Somalische meisje zegt niets, maar misschien komt dit omdat ze haar moedertaal niet durft te spreken in de klas (vernemen we later van de leerkracht). De reactie van de kinderen is nogal lauw. Het is bovendien onduidelijk waarom de leerkracht het nu ineens nodig vindt een loshangend woord weinig functioneel te laten vertalen.

We kunnen ons daarom niet van de indruk ontdoen dat de nieuwe regel op taalgebruik deze kinderen met tegenstrijdige gevoelens opzadelt. Zelfs als ze hun taal binnen de door de juf afgebakende perken mogen gebruiken, kan dit alleen maar aarzeling voortbrengen. Kinderen komen namelijk in de gevarenzone, waar iedere spontane uiting in de eigen taal er een te veel kan zijn.

Contact met ouders: de weg nog niet gevonden

Dagelijks, informeel contact met de ouders heeft de leerkracht van deze groep nauwelijks of niet en dat vindt ze eigenlijk wel jammer. De kinderen van de groep wonen allemaal in de buurt en komen meestal alleen naar school.

Daarom is het formele oudercontact des te belangrijker. Ze wil dan zoveel mogelijk ook alle ouders te spreken krijgen. Dat vergt nogal wat aanklappend werken: een briefje meegeven met de kinderen, bij de kinderen erop aandringend dat veel moeten zagen bij hun ouders en best vooraf nog eens de ouders persoonlijk opbellen. Tijdens haar gesprekken met de ouders stelt ze vast dat velen onder hen echt kampen met opvoedingsproblemen: *'Soms vragen ze mij: 'Help mij!''*

Dat de brugfiguur met bevallingsverlof is, laat zich ook voelen in de ouderwerking van de school. Het maakt dag en nacht verschil als ze op school aanwezig is. Ze besluit hierbij dat de ouderbetrokkenheid in Mandala nog verre van optimaal is: *'We hebben de weg nog niet gevonden, vind ik.'*

Verwachtingen ten aanzien van project en mogelijke belemmeringen

De leerkracht oppert dat het voor haar voorlopig nog onduidelijk is wat de school uit het project kan halen in praktische zin. In het algemeen vindt ze ook dat in het schoolteam nog geen eensgezinde visie is bereikt. Daarom moeten de leerkrachten in de komende tijd de rangen proberen te sluiten.

Extra input in haar groep ziet ze vooral op de volgende terreinen. Eerst en vooral verwacht ze ondersteuning op het gebied van woordenschatonderwijs (*'Woorden als schedel, borstbeen, ribben leven en beklijven niet bij de kinderen. Welke woorden moet ik hen aanleren?'*). Daarnaast zou ze de leeromgeving van de groep kunnen verrijken door boeken in verschillende talen binnen te brengen. Ook zou ze graag meer met vertelouders kunnen werken. Dat heeft ze één keer gedaan en zou een constante moeten zijn.

Met klem ook geeft ze aan dat de leerkrachten er zeker de cultuur bij moeten betrekken. Het accent ligt nu te veel op taal: *'Aanvaarden van een taal is ook aanvaarden van een cultuur.'*

Van belang is dat kinderen ook de leefwereld van hun klasgenoten leren verkennen zodat ze kunnen vergelijken en dat tevens hun vooroordelen ('vuile varkensvleeseters') kunnen worden doorbroken. In het aanbod wordt de thuis taal dan ook bij voorkeur gecombineerd met culturele aspecten: verhalen, kledij, koken, het echte leven zoals het is. Cultuur moet verwijzen naar de realiteit van de kinderen. Die hoeft daarom niet altijd zo mooi voorgesteld

te worden. De verhalen en ervaringen die de kinderen de school binnenbrengen, zijn immers niet onverdeeld positief.

Ten slotte vermelden we nog dat de leerkracht de keuze voor enkel Turks in doelstelling B betreurt. Het kan alleen maar leiden tot een versterking van het 'Turkse bastion'.

3. DE PIRAMIDE

In De Piramide worden geen Turkssprekende leerkrachten ingezet. We observeerden in een 1e kleuterklas, een 2e/3e kleuterklas,²⁵ een 1e leerjaar en een 5e leerjaar.

In een 1e kleuterklas

Visie van de leerkracht op meertaligheid: tolerantie en actief inzetten van de thuistaal met het oog op welbevinden

Niettegenstaande het vroegere beleid (zie ook onder het kopje 'Perceptie van het schoolbeleid met betrekking tot thuistaal'), heeft de geobserveerde leerkracht de thuistaal van de kinderen in de klas al altijd getolereerd. Ze vindt dat dit belangrijk is om de kinderen een goed gevoel te geven en te tonen dat ze ook dat stukje van de kinderen aanvaardt. De huidige keuze die uitgaat van de directie, sluit dus aan bij haar benadering.

De kleuterleidster zegt de thuistaal van de kinderen zelf vooral in te zetten om hen te troosten en op hun gemak te stellen. Het welbevinden van de kinderen staat dus voorop. Daartoe heeft ze met de hulp van een aantal mama's een lijst gemaakt met cruciale woorden in het Turks. Ook voor korte instructies zoals 'Wacht', 'Straks', 'Luister' zegt ze soms de thuistaal van de kinderen te gebruiken als die haar niet begrijpen in het Nederlands, opnieuw ook enkel het Turks.

Ze zegt regelmatig met de kinderen in verschillende talen te tellen en liedjes te zingen. Er is ook al gevraagd aan ouders om in het Turks een prentenboek te komen voorlezen. De kleuterleidster vindt zelf dat ze nog meer van leesouders in de thuistaal zou moeten gebruikmaken. Er wordt ook met de klas naar de bibliotheek gegaan. Daar kunnen de kleuters ook Turkse boekjes lenen. De kleuterleidster heeft in navolging van een collega ook al geëxperimenteerd met de verteltafel: de kleuters kunnen dan aan de hand van een aantal voorwerpen (bv. een brandweerwagen) een eigen verhaal in de thuistaal vertellen.

Geobserveerd gebruik van de thuistaal in de klas

Volgens de leerkracht zijn slechts vier kleuters van haar klas Nederlandstalig. Verder zijn er een aantal kleuters met het Turks als thuistaal maar daarnaast ook een aantal Marokkaanse kindjes, een aantal Afrikaanse, maar ook een Kosovaars, een Bosnisch en een Pakistaans kindje.

²⁵ Onder invloed van de vernieuwende wind zoals beschreven in de staalkaart op beleidsniveau wordt sinds een tijdje in de kleuterschool met een leefgroep gewerkt die kleuters van de 2e en 3e kleuterklas samenbrengt.

Tijdens de observaties konden we vaststellen dat de thuistaal van de kleuters inderdaad wordt getolereerd: de kleuters gebruiken vooral hun thuistaal, vooral het Turks, op informele momenten wanneer ze bijvoorbeeld op de bankjes in de kring zitten te wachten, en tijdens keuzemomenten in de verschillende hoeken. De talige interactie tussen de kleuters onderling is zowel in het Nederlands als in de thuistaal nog erg beperkt. Voor hun interactie zijn de kinderen heel erg op de kleuterleidster gericht.

Het actieve gebruik van de thuistaal door de kleuterleidster in individuele interacties met de kleuters waarover de kleuterleidster het in het interview had, werd tijdens de bijgewoonde voormiddag niet geobserveerd. Wel werden tijdens de observatie de eitjes uit de kippenhoek in het Nederlands, het Turks, het Frans, het Engels en het Arabisch geteld.

Geobserveerd klasklimaat: opdrachten, taal en interactie

Het geobserveerde dagdeel bestond hoofdzakelijk uit kringmomenten, een manuele opdracht in groepjes en vrije speelmomenten waarin de kleuterleidster steeds het Nederlands hanteerde. Er werden niet veel functionele opdrachten gegeven, die spontaan tot een rijk taalaanbod of interactie kunnen leiden.

Tijdens het geobserveerde klassikale moment heeft de kleuterleidster vooral het tot een goed einde brengen van de activiteit voor ogen en gaat daarbij niet systematisch in op het aanbod van interactie dat de kleuters doen. Als ze inpikt op wat kleuters aanbrengen, doet ze dat zowel op aanbod van een kleuter in het Nederlands als in de thuistaal. In de kring echoën de kleuters vooral het Nederlands dat ze van de leerkracht en de andere kinderen horen.

De kleuterleidster probeert de taal zoveel mogelijk aan concrete en visuele ervaringen te koppelen maar is daarin vooral op woordenschat gericht.

Ze probeert ook de wereld in de klas binnen te brengen: zo wordt bijvoorbeeld nagepraat over het bezoek aan de kinderboerderij aan de hand van grote foto's. Soms gebeurt dit ook aan de hand van symbolische voorwerpen die voor de kinderen vanuit hun thuiscultuur niet per se vertrouwd zijn: zo wordt bijvoorbeeld de boerderij opgeroepen door twee kinderen een rode sjaal met stippen en een pet te geven.

In de 2e/3e kleuterklas

Visie van de leerkracht op meertaligheid: een natuurlijk gegeven

Ook deze leerkracht heeft niettegenstaande het vroegere beleid, de thuistaal van de kinderen in de klas al altijd getolereerd. Het leek haar immers tegennatuurlijk om dat niet te doen. De huidige keuze die uitgaat van de directie sluit dus aan bij haar intuïtieve benadering.

Net zoals haar collega, zegt deze kleuterleidster de thuistaal vooral te tolereren en in te zetten om het welbevinden van de kinderen te bevorderen: kinderen moeten zich kunnen uiten in hun eigen taal en de kinderen vinden het leuk dat de kleuterleidster af en toe een woord in hun taal zegt. Daarnaast zegt de kleuterleidster de thuistaal in de 2e/3e kleuterklas

ook in te zetten met het oog op het bijbrengen van begrippen. Zo maakt de kleuterleidster rond behandelde thema's woordkaartjes met daarop een tekening en daaronder het woord geschreven in het Nederlands en het Turks. In de schrijfhoek kunnen de kinderen die woordkaartjes dan bekijken. Het gebeurt volgens de kleuterleidster soms dat een bepaald begrip voor een kleuter pas echt duidelijk wordt bij het bekijken van de woordkaart met de woordjes in het Turks en het Nederlands. In de klas is een beeldwoordenboek aanwezig met de woorden eronder in het Turks. Het gebeurt vaak dat de kleuters samen met de kleuterleidster bij twijfel (bv. is het nu een schaap of een geit) in het woordenboek kijken hoe je een bepaald woord zegt in het Turks.

De kleuterleidster van de 2e/3e kleuterklas heeft niet het gevoel dat ze het inzetten van de thuis taal bewust moet stimuleren: het meeste komt volgens de leerkracht spontaan van de kinderen zelf, zoals een liedje zingen, of een kleuter die de instructie van de leerkracht herhaalt in de thuis taal als hij merkt dat een andere kleuter het in het Nederlands niet heeft begrepen. Wellicht is de positieve manier waarop de leerkracht hiermee omgaat en haar bijsturing tijdens bepaalde momenten evenzeer bepalend voor het klimaat dat in deze klas is gegroeid, al lijkt de leerkracht zich hier zelf niet van bewust te zijn.

Geobserveerd gebruik van de thuis taal in de klas: veel codeswitching

Dit schooljaar zitten in deze klas voornamelijk Turkse kindjes; daarnaast is er nog één Bulgaarse kleuter die ook Turks begrijpt, een Bosnisch kindje en een paar Nederlandstaligen. Meestal is de heterogeniteit qua taalachtergrond in haar klasje groter.

Sowieso is er in deze leeftijdsgroep al veel meer interactie tussen de kleuters, vooral dan in de momenten in kleinere groep; de thuis taal is in de 2e/3e kleuterklas op die momenten dan ook heel veel te horen. Wanneer de kleuterleidster erbij komt zitten, maakt ze wel aan de kleuters duidelijk dat het voor haar dan moeilijk is om het gesprek te kunnen volgen. De kleuters schakelen dan over op het Nederlands. In deze kleuterklas is het gebruik van de thuis taal blijkbaar een zo natuurlijk gegeven dat de kinderen het ook niet meer als iets speciaals schijnen te ervaren (in tegenstelling tot een 3e kleuterklas in een andere school waar de kinderen duidelijk veel enthousiaster werden als hun eigen taal aan bod kwam). Kinderen switchen ook vaak van de ene taal naar de andere, in functie van wie er toevallig naast hen zit of wie zich tot hen richt. Het gaat hier dan duidelijk om codeswitching en niet om code mixing. De kleuterleidster van de 2e/3e kleuterklas geeft aan dat de ontwikkeling van het Turks en het Nederlands vaak hand in hand gaan: kinderen die veel praten in het Turks, zijn ook taalvaardiger in het Nederlands.

Actief gebruik van de thuis taal door de leerkracht hebben we niet geobserveerd.

Geobserveerd klasklimaat: opdrachten, taal en interactie

De kinderen in deze klas krijgen veel keuzemogelijkheden in allerlei opdrachten die soms functioneel, maar soms ook minder functioneel zijn.

Tijdens het kringmoment speelt de leerkracht in op wat er bij de kinderen leeft: een jongetje is de vorige dag op de speelplaats gevallen en z'n oog zit helemaal dicht. De leerkracht geeft de kinderen volop de gelegenheid om vragen te stellen bij wat er gebeurd is, hoe het komt

dat de kleuter z'n oog dicht zit, wat hij wel en niet mag doen. Kinderen spreken hierover ook onderling in de eigen taal (cf. wat hierboven wordt vermeld over codeswitching).

Voor beide kleuterleidsters

Contacten met ouders in beide klassen: hoofdzakelijk in het Nederlands

De leerkrachten hebben een vrij intensief en direct contact met de ouders: die komen immers elke morgen mee tot in de klas. In de 1e kleuterklas mogen ze in het begin zelfs zo lang blijven als ze willen. Het contact met de ouders verloopt meestal in het Nederlands. Af en toe tolken ouders die al wat beter Nederlands kennen voor andere ouders die het Nederlands onvoldoende beheersen.

Prestatieverwachtingen en beeld over de achtergrond van de kleuters

De kleuterleidsters vinden dat ze met de meeste kleuters de ontwikkelingsdoelen kunnen halen; of kinderen de beoogde ontwikkelingsdoelen bereiken is volgens de leerkrachten niet zozeer afhankelijk van hun taalvaardigheidsniveau maar wel van hun cognitieve mogelijkheden.

Wel zien ze een band tussen de snelheid waarmee kinderen het Nederlands oppikken en meekunnen en de manier waarop met de kinderen wordt omgegaan in hun thuismilieu: volgens hen worden de kinderen in hun thuismilieu weinig gestimuleerd: er wordt weinig met hen gedaan, weinig met hen gepraat, er zijn vaak geen boekjes thuis waaruit ouders zouden kunnen voorlezen aan kinderen.

Spanningen in het leerkrachtenteam met betrekking tot omgaan met diversiteit en meertaligheid

Volgens de geïnterviewde leerkrachten was er in De Piramide vroeger een strikt beleid waarbij enkel het Nederlands was toegelaten. Deze beleidskeuze strookte volgens één van de geïnterviewde leerkrachten ook met de overtuiging die bij veel leerkrachten leefde dat kinderen alleen maar goede Nederlands kunnen leren als ze enkel en alleen het Nederlands horen en moeten spreken. Tegelijk werden de thuistaal en –cultuur van de kinderen ook als minderwaardig beschouwd.

De beide geïnterviewde kleuterleidsters daarentegen hebben de meertaligheid in hun klassen en het feit dat het Nederlands voor de meerderheid van de kleuters als ze op school aankomen totaal nieuw is, steeds als een gegevenheid aanvaard. Ze zien het als hun taak om vanuit die gegevenheid de kinderen maximale groeikansen te geven. Beide leerkrachten vinden het belangrijk dat de kinderen hun eigen taal goed kennen en zien de eigen taal als een soort van opstap naar het Nederlands: *'Als ze zich in hun eigen taal al kunnen uitdrukken, dan zal dat ook rapper lukken in het Nederland.'*

Met deze kinderen werken, veronderstelt volgens hen wel dat je als leerkracht openstaat voor andere culturen en begrip hebt voor hun situatie. Voor de kinderen is hun thuistaal een stukje van henzelf; als kinderen hun eigen taal mogen spreken, ervaren ze dat de leerkracht hen aanvaardt zoals ze zijn.

Dit respect voor de kinderen zoals ze zijn, inclusief hun thuistaal, was volgens hen in het verleden in het vroegere lerarenkorps niet altijd aanwezig. Als voorbeeld geven ze een uitspraak van een leerkracht die op de speelplaats bij het uitdelen van speelgoed riep: *'Enkel voor de kindjes die Nederlands spreken.'* Dergelijke uitspraken hadden volgens de geïnterviewde leerkrachten een negatief effect op het zelfbeeld en het welbevinden van de kinderen. Terwijl zij het als leerkracht net heel belangrijk vinden dat kinderen zich goed voelen en graag naar school komen.

Ook waren er bepaalde collega's die in het verleden tegen de ouders op een oudercontact zeiden dat die met hun kinderen thuis maar wat meer Nederlands moesten praten. De geïnterviewde leerkrachten stonden niet achter deze boodschap, al vinden ze wel dat ouders mogen worden gestimuleerd om veel te praten met hun kinderen, ergens naartoe te gaan met hun kinderen, daarover te vertellen, maar dan wel in de taal die zij verkiezen.

Het beleid rond thuistalen is volgens de geïnterviewden op initiatief van de directie sinds de laatste twee à drie jaar aan het verschuiven en kadert binnen een bredere aandacht voor diversiteit en respect. Naar aanleiding van deze verschuiving is er ook een grondige personeelwissel doorgevoerd.

De leerkrachten formuleren het niet als dusdanig, maar uit de manier waarop ze hierover praten, lijkt het mogelijk dat de spanningen hierrond met de personeelwissel niet volledig zijn verdwenen.

Deze voorstelling van zaken door de geïnterviewde leerkrachten is heel gelijklopend met wat uit de staalkaart op beleidsniveau blijkt. Belangrijk om aan te stippen lijkt ons wel dat de directie vernieuwende impulsen rond het thuistaalproject vooral van nieuwe leerkrachten schijnt te verwachten, terwijl wij twee leerkrachten interviewden die blijkbaar al jaren tegen de stroom in op hun manier meertaligheid een plaats geven.

Kloof tussen kleuterschool en lager onderwijs

De kleuterleerkrachten zien een grote kloof tussen de kleuterschool en de lagere school. In de lagere school wordt veel strikter gewerkt, *'Het speelse valt weg.'* Er wordt vooral lesgegeven in functie van de leerstof en minder gedifferentieerd in functie van elke kind. Hierdoor is de visie op de mogelijke inzet van de thuistaal in de klas volgens hen in de lagere school ook anders.

Dit aanvoelen wordt ook bevestigd in de staalkaart op beleidsniveau.

Informatie en verwachtingen over het project

De kleuterleidsters hebben rond het project nog niet veel informatie gekregen; ze zijn enkel naar een informatievergadering geweest georganiseerd door de PBD van de stad Gent. Ze weten ook dat een aantal personen uit de school regelmatig deelnemen aan werkgroepen op de PBD rond het project, maar hierover is naar de leerkrachten geen informatie doorgestroomd.

Daardoor hebben ze over het project niet echt verwachtingen. Aangezien het project aansluit bij hun eigen ervaringen staan ze er zeker open voor en vinden ze het wel nuttig om tips te krijgen. Hoewel de deelname van De Piramide zich voorlopig beperkt tot doelstelling A, vernoemden beide leerkrachten de mogelijkheid dat er een native speaker in de klas zou komen helpen. Blijkbaar is die verwachting n.a.v. de informatievergadering bij hen ontstaan. Vooral in het kader van het gebruik van de thuistaal als een mogelijke opstap voor het aanleren van begrippen staat de leerkracht van de 2e/3e kleuterklas heel positief tegenover een native speaker die in de klas de kinderen onder andere rond begrippen zou ondersteunen in de thuistaal. De kleuterleidsters zijn vooral benieuwd naar de praktische organisatie ervan.

Voorwaarden voor het slagen van het project

De belangrijkste voorwaarden om het project te laten slagen is voor beide kleuterleidsters dat iedereen van het team meewil (cf. door de leerkrachten gepercipieerde kloof tussen kleuter- en lager onderwijs en de spanningen binnen het team). Ook een degelijke informatie van de ouders vinden ze cruciaal. Van de ouders van de Turkssprekende kinderen denkt een leerkracht dat de ouders open zullen staan voor het project, mits ze voldoende uitleg krijgen; aan de ouders van de niet-Turkssprekende kinderen zal duidelijk moeten worden uitgelegd hoe hun kinderen zullen worden behandeld.

In een 1e leerjaar

Beeld van de leerkracht

De leerkracht van het 1e leerjaar in De Piramide is aan het negende jaar toe in haar onderwijs carrière. Ze staat voor het zesde jaar in deze school en heeft daarvoor drie jaar lesgegeven in scholen met doorgaans weinig allochtone kinderen. Deze juf heeft dus al wat ervaring opgebouwd, in het bijzonder ook in het werken met anderstalige en kansarme kinderen.

De leerkracht is opgegroeid in de buurt van de school in een gezin dat het financieel niet erg breed had. Als kind heeft ze schoolgelopen in De Piramide en daarom heeft ze ook specifiek voor deze school als werkplaats gekozen. Haar sociale achtergrond is een troef in die zin dat ze niet opkijkt van of neerkijkt op gezinscontexten die niet stroken met het modale middenklassenpatroon. De thuiscultuur van de kinderen in haar klas is dan ook voor haar een 'normaal' gegeven, dat ze met een vrij nuchtere blik beschouwt. Dat gezinnen leven in huizen waar geen tafel te bespeuren is en waar de familie 's avonds om zes uur niet aanschuift voor het eten, is haar niet vreemd. Voor sommige van haar collega's kennelijk wel, heeft ze zelf ondervonden: *"Amאי, die kinderen slapen met vier op één kamer." Oké, niet elk kind heeft zijn eigen kamertje.*

Voorts heeft de leerkracht ook veel geleerd door als jeugdige monitor mee te draaien in een speelpleinwerking met nogal wat allochtone kinderen. De kinderen die bij haar in het 1e leerjaar komen, kennen haar vaak al van tevoren. Ze doet namelijk ook naschoolse opvang de woensdagnamiddag in het dagverblijf dat aan de school is verbonden. Zodoende heeft ze

vele kinderen als kleuters leren kennen, wat voor hen de stap naar het 1e leerjaar minder groot maakt. De juf van de parallelklas, daarentegen, is voor hen nog echt een vreemde persoon.

De leerkracht krijgt op woensdag ondersteuning in haar klas van een extra leerkracht (ze is niet zeker of het een GOK-leerkracht is) en de eerste twee uur van de dinsdag komt de collega van de parallelklas een handje toesteken voor het oefenen van de meetinhouden (kilogram, liter, meter). De zorgcoördinator neemt de leestoetsen van de kinderen af; de leerkracht vindt dat ze 'objectiever' te werk gaat omdat ze verder van de kinderen af staat.

De leerlingen van de klas en hun achtergrond

Het aantal ingeschreven leerlingen in deze klas bedraagt zestien. De acht meisjes en acht jongens waren tijdens de observatie ook allemaal aanwezig. De etnische samenstelling van de leerlingengroep wisselt van jaar tot jaar. Dit schooljaar betreft het voor de helft Turkse kinderen. De andere helft is divers van etnische herkomst; we noteerden drie Marokkaanse kinderen, twee Belgen (uit lage-SES-gezinnen), een Senegalees meisje en enkele leerlingen van Oost-Europese herkomst (waaronder vermoedelijk een paar Roma). In de klas zitten drie leerlingen die het 1e leerjaar overdoen, waaronder twee die laat op het jaar zijn geboren en het vorige schooljaar nog niet schoolrijp waren. Er is ook een zwakbegaafd kind met een doorverwijzingsattest naar het buitengewoon onderwijs, maar diens moeder wil er niet van weten.

Dit schooljaar vindt de leerkracht dat ze een klas heeft met een groep leerlingen die goed samenhangt: de kinderen houden rekening met elkaar en ze helpen elkaar. Ze hebben het in zich meer dan andere jaren. Er schuilt in deze klas veel inzet en wilskracht, ook bij de kinderen die het moeilijk hebben. Ze vermoedt dat de allochtone kinderen over het algemeen niet sterk zijn in hun thuistaal en ziet daarvoor het bewijs in het mengtaaltje dat ze spreken (in feite codeswitching). Het is moeilijk om een nieuwe taal goed te leren als de eigen taal onvoldoende gekend is, zo bedenkt ze hierbij.

Hoe het ook zij, alle leerlingen in de klas en over het geheel van de school hebben volgens haar een of andere vorm van zorg nodig: *'Eentje die hier voor niks moet bijgewerkt worden, is een uitzondering.'* Er is veel aandacht nodig voor extra ondersteuning en remediëring, het is immers geen regel dat de ouders hun kinderen helpen bij schoolse taken. Dat maakt dat je als leerkracht in een school als De Piramide veel moet investeren als persoon en met veel overgave in de klas moet staan. Haar ervaring is dat dit bij de leerkrachten van de zogenaamd betere scholen minder het geval is.

Traditioneel onderwijs met een paar vernieuwende accenten

Wie het klaslokaal van dit 1e leerjaar betreedt, treft er een klassieke opstelling aan: de leerlingen zitten per twee aan banken die in rijen zijn opgesteld. De klasaankleding is functioneel-didactisch met weinig verwijzingen naar de leefwereld van de kinderen, zeker wat hun etnische en talige achtergronden betreft. Wel zijn er diverse hoeken ingericht.

Ook de aanpak van de leerkracht is in wezen traditioneel van inslag. De juf vertrekt vanuit klassikale instructie, hanteert het klassikale onderwijsleergesprek als overheersende werkwijze en stuurt de interactie in de klas redelijk strak (bv. beurttoewijzing in de lees oefening). De werkvormen zijn een afwisselende reeks van klassikale en individuele opdrachten. Beurten en aandacht zijn wel evenwichtig verdeeld over alle kinderen.

Wel moet gezegd dat onze waarneming enigszins is gekleurd door het programma van de ochtend. Net voor de paasvakantie zit de klas in een afrondingsfase, dat wil zeggen: geen nieuwe leerstof maar herhalingsoefeningen op het vlak van taal en rekenen, extra uitleg (een herhaling over de hoofdletter) en waar nodig bijwerking, individueel of in kleine groepjes. Ruimte voor authentieke, betekenisvolle taken is er niet. Tijdens de klassikale instructiemomenten is er weinig interactie mogelijk tussen de leerlingen. We hebben dan ook enkele gemiste kansen gezien. Bijvoorbeeld, de juf vertelt wat er op de tekening staat in het leesboek maar dat had ze de leerlingen beter zelf laten doen.

Volgens de leerkracht is er flink gesleuteld aan werkhouding en taakgerichtheid. In de eerste weken van het schooljaar worden de schoolregels er consequent 'ingedramd' (met behulp van de Beertjes van Meichenbaum om het gewenste gedrag te bevestigen). De klasregels zijn strikt: *'meer wit-zwart dan grijs'*. In geen geval laat ze de klas alleen zonder toezicht. Het is voor haar elk jaar een manier zoeken om de leerlingen aan te pakken, 'af te richten', zonder de hele tijd de 'boeman' te moeten zijn. Dat is er ook aan te zien. Het werktempo ligt hoog maar deze gedilde groep leerlingen geeft niet af. Om ze blijvend te motiveren, geeft de leerkracht zeer veel positieve feedback en ze bevestigt zeer geregeld het competentiegevoel van alle leerlingen. Zwakkere leerlingen worden ook niet gestigmatiseerd. Bij de leerlingen worden zelfstandigheid en zelfredzaamheid van bij het begin aangebracht. Niet van 'Juffrouw, ik heb niks om te schrijven' maar 'Mag ik een potlood lenen?' Ruzies onder elkaar moeten de kinderen zelf leren uitpraten 'op het tapijt'.

Om het verteerbaar te houden voor de kinderen, bouwt de leerkracht wel de nodige vrije momenten in. Leerlingen die een taak hebben afgewerkt, kunnen terecht in de hoeken (computerhoek, tekenhoek, poppenhoek,...). Ze mogen vrij kiezen, maar ook hier houdt de leerkracht een nauwlettend oogje in het zeil. Ze stuurt het hoekenwerk enigszins aan de hand van pictogrammen. Kinderen die systematisch voor dezelfde hoek kiezen omdat ze zo graag tekenen of altijd met de barbies willen spelen, worden bijgestuurd door hoeken voor hen persoonlijk te openen of te sluiten. Het laatste uurtje van de dinsdag is het 'vrij werk'. Er zijn geen opgelegde taken, alle hoeken staan open en de kinderen doen maar: *'Als ze willen slapen, dan slapen ze.'* Dat is een stukje vrijheid dat ze haar leerlingen echter niet elk schooljaar gunt. De leerlingen van dit schooljaar zijn erop getraind om met hun vrijheid verantwoordelijk om te gaan, andere groepen worden eerder gebonden aan contractwerk, wat minder fijn en speels is.

Tijdens de individuele oefeningen laat de juf gelukkig meer spontane interactie tussen de kinderen en tussen de leerlingen en zichzelf toe. Dan gaat het ook wel over persoonlijke ervaringen van kinderen. Tijdens de observatieochtend bijvoorbeeld brengt een Marokkaanse jongen het pas gevierde feest van de profeet ter sprake. De juf gaat erop in met vragen en betreft ook de andere leerlingen erbij. Zowel tijdens de individuele opdrachten als de vrije momenten blijft de leerkracht dikwijls bewust achter haar lessenaar zitten, zo vertelt ze na onze observatie. Ze meent dat kinderen het niet leuk vinden dat de

leerkracht voortdurend over hun schouder hangt. Het zijn ook momenten waarop ze de kinderen observeert om zicht te krijgen op hun functioneren in de groep.

Tijdens de observatie zagen we niet in groepjes werken. Wel vormt de leerkracht naar eigen zeggen op andere momenten duo's voor lezen en WO (niet voor rekenen). Ze zorgt meestal voor peer tutoring door een combinatie van een sterke en een zwakke leerling te kiezen. Voor lezen mogen ze zelf samen een boekje kiezen. Tijdens de vrije momenten zagen we trouwens een meisje dat erg graag leest een paar keer spontaan een klasgenootje uitnodigen om samen met haar een verhaaltje te lezen.

Taalvaardigheidsonderwijs: het mag wat meer zijn

Uit het voorgaande kunnen we afleiden dat deze leerkracht nog niet helemaal op de lijn van het taalvaardigheidsonderwijs zit: het aanbieden van authentieke, betekenisvolle, uitdagende taken en het werken in kleine groepjes hebben we niet echt kunnen waarnemen. Tevens hebben we wel wat gemiste kansen gezien om vooral tijdens de klassikale momenten interactie tussen de leerlingen uit te lokken en zo tot taalproductie te komen. Positief is dan weer haar natuurlijke en rijke taalaanbod en het afwezig zijn van grote nadruk op taalcorrectheid. Ze laat ook niet per se alle moeilijke woorden weg (*'Ik gebruik wel eens moeilijke woorden als 'concentreren'. Daar zijn ze dol op.'*). Opmerkelijk was dat geen van de kinderen spontaan nog kon bedenken waar en wanneer een hoofdletter moet worden gebruikt, ook al hadden ze dit al eens eerder gezien.

Waar de juf dan wel erg veel werk van maakt in haar klas is het installeren van een leescultuur. Dat blijkt bij de leerlingen ook goed aan te slaan. Gevraagd hoe ze dat aanpakt kregen we dit als antwoord: *'Ze zijn op die leeftijd enorm beïnvloedbaar. Ze kijken naar de juf. Ik doe gewoon alsof lezen het leukste is dat er in de wereld bestaat: 'Lezen is super''*. De kinderen worden aangemoedigd om boekjes te kiezen en te lezen, vaak ook samen (in duo's). En elke dag leest de leerkracht minstens één keer, vaak zelfs drie à vier keer, een verhaaltje voor. De ochtendles die we bijwoonden, rondde ze af met een verhaaltje van Jip en Janneke ('De jas') en de kinderen hingen aan haar lippen.

Regels rond taalgebruik in de klas: een stukje vrijheid

De leerkracht van dit 1e leerjaar laat er geen twijfel over bestaan. De regel vroeger op school – en dus ook bij haar in de klas – was rechtlijnig: 'We zijn op school, we spreken Nederlands'. Sinds dit schooljaar heeft de regel plaats gemaakt voor een andere: de leerlingen mogen hun thuistaal spreken als (1) ze elkaar kunnen begrijpen en (2) er geen 'vuile woorden' worden geroepen.

In de klas geldt grosso modo dezelfde regel: 'We praten alleen de taal waarin een ander mij begrijpt'. In taalgemengde groepjes mogen de kinderen bijgevolg hun thuistaal niet spreken en is het Nederlands de voertaal. Vooral de Turkse kinderen zouden het daar een beetje moeilijk mee hebben. De juf praat er ook met haar leerlingen over in de klas en ze heeft ook al enkele inleefspelletjes met de kinderen gedaan om hen te laten aanvoelen dat het niet leuk als je iets niet verstaat en je toch wil meespelen of meepraten. Als de juf erbij komt, schakelen de kinderen sowieso altijd over naar het Nederlands. De leerkracht straft de

kinderen ook niet als ze hun thuistaal op ongelegen momenten wel spreken, maar maakt er wel een opmerking over.

De oude regel was naar haar oordeel op de speelplaats ook niet volledig toepasbaar. Kinderen hebben altijd hun moedertaal op de speelplaats gepraat als de leerkrachten niet in de buurt waren. Dat is de logica zelve. De nieuwe regel geeft een stukje vrijheid aan de kinderen en legt minder een verbod op het spreken van de thuistaal. Ze heeft nu ook het voordeel dat als kinderen dingen in de eigen taal vertellen die echt niet door de beugel kunnen dit vlugger aan de leerkrachten wordt gemeld. Vroeger kon dat niet omdat er op school een taboe op de thuistaal rustte en de kinderen er met geen woord over durfden te reppen.

Spontane interactie in de thuistalen hebben we tijdens onze aanwezigheid in deze klas niet zo vaak geregistreerd. Tijdens het vrije spel werd in een groepje van enkele Turkse leerlingen die samen speelden met de blokkendoos wel afwisselend in het Nederlands en het Turks gepraat. Hun uitlatingen in het Turks hadden overigens altijd betrekking op de taak waarmee ze bezig waren. Op geen enkel moment hebben we de leerkracht een opmerking horen maken, maar dat kwam omdat de leerlingen zich nagenoeg altijd aan de afspraak hielden.

Actief gebruik van thuistalen: een zacht windje maar nog geen fikse bries

De actieve inzet van de thuistalen hebben we in deze klas niet kunnen observeren maar de leerkracht betoogt in het interview dat we met haar hadden dat ze er toch wel aandacht voor heeft. Zo mogen de leerlingen tellen in de verschillende eigen talen (dat gaat kennelijk moeizaam in het Arabisch bij de Marokkaanse kinderen). Ze laat voorts wel eens de Turkse, Somalische en Vlaamse kinderen een liedje zingen in hun moedertaal. Ook hier lukt het niet goed met de Marokkaanse kinderen ('liedjes zingen zit niet in hun cultuur', vermoedt de leerkracht). Ze mogen ook woorden vertalen uit de eigen taal: *'Juf, 'ben' is 'ik' in het Turks. Dat vinden ze fantastisch.'* Alweer de Marokkaanse kinderen tonen zich hierin geremd. Maar er is beterschap, één van de meisjes heeft de juf nu het woord geleerd voor 'wacht' in het Marokkaans en ze gebruikt het nu zelf ook in de klas. Hetzelfde meisje geeft nu ook 'Arabische les' op de speelplaats aan een Vlaams klasgenootje door voorwerpen aan te wijzen en in het Arabisch te benoemen. Het Somalische meisje heeft een Turks liedje geleerd van twee Turkse klasgenoten. En tijdens het kringgesprek op maandag mag één van de Turkse jongetjes die niet zo goed Nederlands spreekt iets in het Turks vertellen, de andere kinderen helpen hem hierbij om duidelijk te maken in het Nederlands wat hij eigenlijk wil zeggen.

Verwachtingen ten aanzien van het project en mogelijke belemmeringen

Ondersteuning in de thuistaal van de leerlingen ziet de leerkracht van dit 1e leerjaar volledig zitten. Ze ziet hier vooral mogelijkheden voor functioneel gebruik in de rekenles. Vooral instructiemomenten in de eigen taal (met name het Turks) zouden bij het leren van de overbrugging een welgekomen hulp zijn. De leerkracht licht toe: *"t Is nu echt een ramp. Er komt zo veel bij kijken: taal, splitsen, tot 10 tellen, groepjes maken. 't Is een rekenles maar 't is eigenlijk een taalmoment. Iemand die mij instructies kan komen geven in het Turks. Dan*

gaat het stukje taal veel minder een probleem zijn. Omdat ze puur de oefening niet snappen door de taal.'

De leerkracht schuift ten slotte twee mogelijke belemmeringen naar voren in het gebruik van de thuistaal in De Piramide. Ten eerste vreest ze toch enigszins voor de reactie van bepaalde ouders. De ouders hebben tot nu toe nog niet gereageerd op het nieuwe talenbeleid van de school, maar dat kan nog komen: *'We zijn zo als kinderen verloren in de vorige schooljaren.'* (hierbij zinspelend op het fenomeen van de zwarte vlucht). Een tweede belemmering is dat met de keuze voor het Turks in doelstelling B de andere kinderen in de kou blijven staan.

In een 5e leerjaar

Allochtone leerkracht in een multi-etnische klas

De jonge leerkracht van het 5e leerjaar is van Marokkaanse herkomst en is Arabischsprekend van huis uit. De Piramide is de tweede school waar ze lesgeeft. Voordien heeft ze ook enkele interims gedaan in enkele scholen, waaronder ook een paar witte.

Het klaslokaal van het 5e leerjaar bevindt zich in een apart gebouw op vijf minuten loopafstand van het hoofdgebouw. De leerlingen verzamelen op de speelplaats van de hoofdschool en gaan onder begeleiding van de leerkracht naar hun klas.

Het aantal ingeschreven leerlingen in deze klas is zestien. Tijdens het observatiemoment was één leerling er niet. De etnische herkomst is redelijk verscheiden: Turks (6), Albanees (2), Belgisch (2), Marokkaans (2), Bosnisch (3). Vier kinderen zijn nieuw in de klas: ze zijn overgekomen uit een andere school.

Verwachtingen ten aanzien van en perceptie van de kinderen

De leerkracht heeft een gunstig beeld van de klas die ze dit schooljaar heeft. Er zit een aantal zeer sterke leerlingen tussen, maar ook een paar zwakke, die nagenoeg zeker in de B-stroom zullen terechtkomen. Ongeveer tachtig procent van de kinderen is zeer gemotiveerd om te presteren. Dat heeft volgens de juf veel te maken met ouders die daar sterk achterstaan.

Vanuit haar ervaring als persoon die thuis in een andere taal dan het Nederlands is opgevoed, vindt deze juf dat het echt niet aan de leerkrachten is om van ouders te eisen een taal te praten die ze zelf niet beheersen. Het effect is negatief: men beheerst noch het Nederlands noch de eigen moedertaal goed.

Kennis van de thuissituatie (taal en cultuur) acht de leerkracht een belangrijke kwaliteit van een leerkracht in een meertalige, multiculturele school. Op die manier kan een leerkracht de reacties van de leerlingen beter plaatsen. Uit ondervinding meent ze ook dat het bespreken van sociale problemen met haar leerlingen gevoelig ligt. Kinderen lopen daar niet mee te koop. De leerlingen hebben bijvoorbeeld ieder een eigen vertelschrift dat heen en weer gaat tussen de leerling en de leerkracht. Daarin mogen ze vrij schrijven, probleempjes en leuke

dingen noteren. De leerlingen noemen het zelf een 'geheimschrift': wat erin staat, is vertrouwelijk en ze willen er ook niet altijd over praten.

De integratie van de vier nieuwe leerlingen in de groep is niet van een leien dakje gelopen. De verandering in de groepsstructuur gaf regelmatig aanleiding tot conflicten, vooral met een van de nieuwelingen. Daarom werd een systeem van conflicthantering ingevoerd, dat mee vanuit de leerlingen is gegroeid. In de klas liggen een rood en een groen schriftje waarin de leerlingen respectievelijk hun negatieve en positieve ervaringen kunnen neerschrijven, met hun klasgenoten maar ook met de juf. Eén keer per week wordt dit door de leerkracht met de leerlingen besproken en zoeken ze samen naar een oplossing.

Aanpak: een strikt regime

Hoewel de leerkracht in het interview vermeldt dat ze bepaalde werkvormen als peer tutoring (duo-opdrachten in WO, duo's samengesteld door de leerkracht: sterk / zwak) en samenwerkend leren (de CLIM-rollen) in haar lespraktijk toepast, is dat tijdens het geobserveerde lesblok niet het geval. Samenwerking tussen de kinderen loopt volgens haar trouwens moeizaam. De leerlingen hebben daar te weinig van meegekregen in de voorgaande leerjaren: *'Ze doen het niet graag. Ik werk liever alleen.'*

Het lesblok dat we 's ochtends kunnen bijwonen, is achtereenvolgens een wiskundeles (toepassingen: diverse problemen leren oplossen – prijsberekening), een les Frans (begrijpend luisteren) en ter afronding een serie van vier spreekbeurten. 's Middags krijgen de kinderen muzische vorming (een fotostripverhaal maken) maar dat hebben we niet geobserveerd.

In de klas zitten de leerlingen per twee aan in rijen opgestelde banken. De aankleding van de klas is louter functioneel. Referenties aan de leefwereld van de leerlingen zijn schaars. Het beeld van het lesgeven van de leerkracht is al even traditioneel. Wat we die ochtend te zien krijgen, is sterk instructiegericht en leerkrachtgestuurd onderwijs. De leerkracht volgt nauwgezet de methode en oefeningen van het handboek. De meeste vragen die ze stelt, zijn van het gesloten type. Bij gebrek aan echt uitdagende en motiverende taken verloopt de les nogal monotoon. De leerlingen blijven meestal braafjes bij de les.

In de klas is ook er weinig spontane interactie tussen leerlingen. De interactie tussen leerkracht en leerling wordt gereguleerd via onderwijsleergesprekken, handopsteking en beurttoewijzing. Er is veel concurrentie tussen de kinderen om de aandacht van de leerkracht. Leerlingen geven ook veel gisantwoorden (antwoorden om te antwoorden, om zich actief te tonen).

Bij de spreekbeurten na de speeltijd krijgen we vier leerlingen te horen en te zien die blijk geven van veel inventiviteit en taalvaardigheid. De vier behandelde thema's (Egyptologie, olifanten, de islam, Jennifer Lopez) worden doorgaans goed gebracht en uitgebreid gestoffeerd. De medeleerlingen zijn ook telkens echt wel geboeid en er is aanleiding tot discussie en gedachtewisseling te over. Helaas wordt ook hier de leerlingeninteractie sterk binnen de perken gehouden: de leerlingen moeten eerst luisteren en mogen pas na afloop van het verhaal vragen stellen. Tijdens de spreekbeurt over de islam toont de spreekster, een Turks meisje, een koran. Eén van de leerlingen zegt terloops: 'Niet aanraken, het is een

heilig boek.' Het meisje vraagt de juf of ze haar handen mag wassen. De leerkracht gaat hier inhoudelijk niet op in. Na afloop van elke spreekbeurt geeft de leerkracht al evenmin feedback.

Regel rond thuis taal in de klas

De afspraak in de klas is dat de leerlingen hun eigen taal mogen hanteren. De leerkracht komt ook niet tussen als ze dat doen. Er is wel een uitzonderingsregel: in taalheterogene groepjes mogen ze hun thuis taal niet spreken. De leerkracht legt de kinderen ook uit waarom: het is niet leuk dat je wat anderen in een groep zeggen niet kunt begrijpen. Ook in groepswork mogen ze de eigen taal spreken als de leerlingen in hun groepje toevallig allemaal dezelfde thuis taal hebben.

Actief gebruik van de thuis taal: als de leerlingen niet mee willen...

Tijdens de observatie hebben we geen thuis taalgebruik in de klas geregistreerd, op één keer na: wanneer het Turkse meisje tijdens haar spreekbeurt de koran toont, fluisteren een paar leerlingen 'bismillah'. Tijdens de meer informele interactiemomenten in de klas barsten de gesprekken tussen de leerlingen los maar alles gaat in het Nederlands.

Pogingen van de leerkracht om het gebruik van de thuis taal aan te moedigen, zijn tot dusverre vruchteloos gebleken en stuiten bij de leerlingen op een muur van onwil en schaamte. Deze leerlingen zijn duidelijk geconditioneerd: *'Het is er zodanig ingehamerd de vorige jaren.'* In het begin van het schooljaar merkte de juf zelfs dat de leerlingen tegen elkaar zegden: *"Sssjt, neen, ge moogt geen Turks praten op school!" Het lijkt wel iets negatiefs als ze het wel doen.'*

Uit een voorval met een Bosnisch meisje in de klas blijkt tevens schaamte over het spreken van de thuis taal in de klas. Het meisje in kwestie had iets op haar gezicht gedaan maar kende het woord niet in het Nederlands en wou het niet zeggen in het Bosnisch – zelfs niet na hevig aandringen van de leerkracht en haar klasgenoten. Totdat een andere Bosnische leerling het woord zei ('Ah, is het dat?') en het meisje schoorvoetend toegaf: 'Ja, dat is 't.'

De meeste leerlingen spreken volgens de leerkracht evenmin hun moedertaal op de speelplaats, behalve een enkel woord hier en daar. Alleen een Turkse jongen spreekt bijna altijd Turks tegen andere kinderen op de speelplaats of onderweg op straat, maar doet dat nooit in de klas.

Uit de oudercontacten maakt de leerkracht op dat ook niet weinig ouders erop hameren dat hun kinderen op school Nederlands moeten spreken en zeker niet de eigen taal.

Verwachtingen ten aanzien van het project

Functioneel de thuis taal als ondersteuning benutten in haar situatie acht de leerkracht van dit 5e leerjaar nu fond minder nodig. De kinderen in haar klas begrijpen en spreken voldoende Nederlands. Het kan dus enkel in beperkte mate: bijvoorbeeld door spreekwoorden te laten meenemen van thuis en ze in de klas toe te lichten. Ook zou het

groepswork in de eigen taal wat meer kunnen aanmoedigen. Maar hoe de leerkracht ondersteunend te werk kan gaan met thuishalen, is voor haar nog vaag. Ze oppert dat het misschien kan helpen bij 'woordenschatverklaring': extra uitleg in de thuishaal kan 'het lichtje doen branden'.

Meertaligheid plaatsen binnen de ruimere doelstelling van omgaan met diversiteit lijkt haar een betere denkpiste. Het gaat niet alleen over positieve taalattitude (schaamte tegengaan), maar ook om verschillen in gezinssamenstelling, religie enzovoort. Op de leeftijd van de kinderen kun je dat opentrekken en de aandacht vestigen op de gelijkenissen tussen mensen met verschillende achtergronden. Die verandering van mentaliteit bij de leerlingen op school spreekt echter niet vanzelf: ook het thuisfront moet mee willen.

Over het thuishaalproject werd de leerkracht geïnformeerd op een personeelsvergadering. Ze verwacht zelf veel reactie van de ouders op doelstelling B (De Piramide streeft voorlopig enkel doelstelling A na). Ouders staan erop dat hun kind Nederlands spreekt: *'Het is moeilijk om aan een ouder verstaanbaar te maken wat de achterliggende bedoeling daarvan is.'*

4. DE MOZAÏEK

Zoals vermeld in de staalkaart op beleidsniveau heeft De Mozaïek drie Turkse OETC-leerkrachten in dienst.

In het kader van de observatieweek konden wij op de Blaisantvest één voormiddag observeren in een 1e kleuterklas op het ogenblik dat een Turkstalige leerkracht die verbonden is aan de stad Gent meedraaide met de Nederlandstalige kleuterleerkracht. Daarnaast observeerden wij een 3e kleuterklas op het ogenblik dat er geen Turkstalige leerkracht meedraaide, en een 1e schakelklas, een 1e leerjaar en een 5e leerjaar waar geen Turkssprekende leerkracht in de klas komt. De Turkssprekende kinderen uit deze klassen krijgen wel in aparte groepen één uur Turkse les per week.

We woonden een Turkse les bij, gegeven door een ambassadeleerkracht aan de Turkssprekende leerlingen van het 1e leerjaar en de 1e schakelklas.

De thuishalen in de 1e kleuterklas op de Blaisantvest: het Turks, verweven in het klasgebeuren

Turkse leerkracht als belangrijke contactpersoon

In de 1e kleuterklas op de Blaisantvest komt de Turkssprekende leerkracht die verbonden is aan de stad Gent één voormiddag per week. Van de vijftien kleuters in de klas, zijn er maar twee die niet Turkssprekend zijn. Er zijn geen Nederlandstalige kleuters in deze klas.

De ochtend dat de Turkssprekende leerkracht in de klas aanwezig is, is er zeer uitgebreid contact met de ouders in het Turks. De Nederlandstalige kleuterleerkracht geeft aan dat de ouders dit erg appreciëren; als de ouders iets belangrijks willen bespreken met de

kleuterleerkracht, dan verkiezen ze dit te doen op het ogenblik dat ook de Turkssprekende leerkracht aanwezig is, zodat die kan vertalen.

Taakverdeling tussen de twee leerkrachten

Er zijn geen officiële afspraken over de taakverdeling; die is op een organische manier tot stand gekomen. Tijdens de geobserveerde voormiddag liep dit²⁶ als volgt: de Nederlandstalige kleuterleerkracht leidt de klassikale momenten; de Turkssprekende leerkracht zit bij in de kring en herhaalt in het Turks, geeft wat extra uitleg aan enkele kinderen, gaat met hen in gesprek over wat ze zien in de kring.

Wanneer de kleuters in kleine groepjes werken, ondersteunt de Nederlandstalige leerkracht een groepje dat een knutselopdracht uitvoert in het Nederlands. Bij de kinderen die ondertussen een andere keuzeactiviteit doen gaat hij af en toe langs om hen op weg te helpen of hen terug op gang te trekken. Ondertussen neemt de Turkssprekende leerkracht enkele kinderen apart om bv. in het Turks een boekje voor te lezen dat eerder (of later) door de Nederlandstalige kleuterleerkracht werd (of wordt) voorgelezen.

Wanneer een kleuter zich boos maakt, neemt de Turkssprekende leerkracht hem even apart om aan de hand van de tekeningen uit 'Een doos vol gevoelens' die in de klas ophangen, zijn gedrag te bespreken.

De rode draad van het klasgebeuren loopt dus via de Nederlandstalige kleuterleerkracht in de begeleide momenten (in grote groep of begeleide opdrachten in kleinere groepjes) en verloopt hoofdzakelijk in het Nederlands. Kinderen reageren ook steeds in het Nederlands. De Turkssprekende leerkracht geeft simultaan individuele ondersteuning in het Turks. De kinderen gaan met haar in individuele interactie in het Turks. De Nederlandstalige leerkracht zegt ook heel af en toe een Turks woordje te gebruiken. Tijdens niet-begeleide momenten spreken de Turkssprekende kinderen vooral hun thuistaal. Het enige niet-Turkstalige meisje dat tijdens de observatie aanwezig was gebruikt het Nederlands.

We merken wel op dat de thuistaal van de twee niet-Turkssprekende kinderen slechts heel af en toe aan bod komt bijvoorbeeld als er in de kring in verschillende talen geteld wordt. Het enige niet-Turkssprekende meisje, telt op dat ogenblik echter niet mee in het Turks.

Aanwezigheid van materiaal in het Turks

Er is (voorlopig) weinig materiaal in het Turks aanwezig: de Turkse leerkracht leest voor op basis van Nederlandstalige boekjes. De aanwezigheid van het Turks vanuit de school is dus eigenlijk hoofdzakelijk gekoppeld aan de aanwezigheid van de Turkstalige leerkracht.

²⁶ De taak van de Nederlandstalige leerkracht wordt om beurt ingevuld door twee kleuterleerkrachten. De Nederlandstalige leerkracht die aanwezig was tijdens de observatie was niet de leerkracht die gewoonlijk aanwezig op het ogenblik van samenwerking met de Turkssprekende leerkracht. Maar beiden gaven in het interview aan dat de werkwijze met de andere Nederlandstalige leerkracht op de Blaisantvest gelijklopend is.

We houden hierbij steeds in het achterhoofd dat de Turkstalige leerkracht maar één voormiddag in de week aanwezig is. De rest van de week is het aanbod van de leerkracht in het Nederlands.

Klasklimaat, aanpak en taalaanbod

De kleuters krijgen in deze klas heel veel vrijheid om zelf te ontdekken en aan die activiteiten deel te nemen die hen boeien. Dit leidt regelmatig tot sterke leerervaringen voor een aantal kinderen. Het taalaanbod van de Nederlandstalige leerkracht bij momenten vrij beperkt is. Hoewel de leerkrachten proberen ervoor te zorgen dat elk kind voldoende aandacht krijgt, merkten we tijdens het geobserveerde dagdeel een aantal kinderen op die langere tijd alleen in de rand van het gebeuren bezig waren, zonder begeleiding. Op basis van één observatie is het onmogelijk af te leiden of dit een bewuste keuze is waarover de leerkrachten waken.

Visie van beide leerkrachten op meertaligheid

Voor beide leerkrachten staat het creëren van een veilige leeromgeving in het kader van het welbevinden van de kinderen centraal: *'Een kind moet zich eerst goed voelen, dan staat het pas open om iets te leren.'* De aanwezigheid van de Turkssprekende leerkracht wordt vanuit dat oogpunt maximaal benut om kinderen te troosten, op hun gemak te stellen, ... De Nederlandstalige leerkracht denkt dat de kinderen van die momenten ook echt genieten.

De Nederlandstalige kleuterleerkracht vindt dat de kinderen zelf niet belemmerd mogen worden om zich te uiten in hun eigen ik. De thuistaal wordt dus toegelaten om kinderen volwaardig in hun identiteit te laten groeien.

Maar er moet ook wel voldoende in het Nederlands gepraat worden, vindt hij, en het moet voor de kinderen ook duidelijk zijn dat er momenten zijn waarop er verwacht wordt dat iedereen in het Nederlands praat, bijvoorbeeld tijdens klassikale momenten.

Beiden zien het gebruik van de thuistaal in de 1e kleuterklas ook als een belangrijk middel om ouders meer bij het schoolgebeuren te betrekken. Dat vinden ze zeer belangrijk omdat ouders niet altijd voldoende bewust zijn van het belang van het kleuteronderwijs. Door ouders op bepaalde dagen mee in de klas uit te nodigen, uitleg te geven over wat er allemaal gebeurt in de klas, willen ze aan de ouders duidelijk maken dat hun kinderen in de kleuterklas niet alleen spelen maar ook heel wat dingen leren die ze nodig hebben om mee te kunnen in de lagere school.

De Nederlandstalige leerkracht vindt dat elke interactie tussen leerlingen om elkaar iets uit te leggen en om wat ze geleerd hebben in hun eigen taal te verwerken, bijdraagt aan het leerproces. Hij beschouwt het als een meerwaarde op zich als een kind aan een ander kind iets kan uitleggen, in welke taal dan ook.

Beide leerkrachten zien de eigen taal als een opstap naar het leren in het Nederlands: als kinderen een begrip in hun eigen taal begrijpen, zal het ook gemakkelijker en sneller gaan

om het in het Nederlands te leren. We komen hier verder op terug onder het kopje 'Verwachtingen ten aanzien van het project'.

Invulling van de taak van de OETC-leerkracht en overleg tussen de OETC-leerkrachten

De Turkssprekende leerkracht komt ook nog in een aantal kleuterklassen in de hoofdschool. De samenwerking is daar ongeveer gelijkaardig maar er zijn toch ook verschillen. Zo werkt ze daar toch meer in aparte groepjes. De populatie is er ook diverser qua thuistaal.

Op de manier waarop de andere twee Turkssprekende leerkrachten werken in de andere vestigingen van de school heeft zij weinig zicht. Elke Turkssprekende leerkracht werkt apart en op haar manier. Enerzijds geeft zij (en ook de Nederlandstalige leerkracht) aan dat niet alle leerkrachten op dezelfde opgelegde manier moeten werken: de persoon moet zich ook goed voelen bij de werkwijze.

Maar anderzijds vindt ze wel dat er meer overleg zou mogen zijn tussen de verschillende Turkssprekende leerkrachten.

Ze weet ook dat de samenwerking met de leerkracht van de Turkse ambassade op een andere manier gebeurt. Ook die kwam vroeger in de klassen zelf, maar heeft er na verloop van tijd voor gekozen in een apart klaslokaal Turks te geven.

De Nederlandstalige leerkracht geeft hierbij aan dat die samenwerking minder vlot verloopt als met de Turkstalige leerkracht van de stad Gent. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat leerkracht van de ambassade rechtstreeks uit Turkije komt en communicatie altijd via een vreemde taal moet verlopen. Bovendien gaat het steeds maar om een engagement op korte termijn.

Verwachtingen ten aanzien van het project

Aangezien beide leerkrachten de samenwerking zoals ze nu loopt op de Blaisantvest als zeer waardevol ervaren, is hun verwachting van het project dat er geen nieuwe manier van samenwerken wordt opgelegd. Ze hopen vooral om nog meer extra ondersteuning te krijgen (in uren) en vooral ook zekerheid met betrekking tot het statuut van de Turkssprekende leerkrachten. Een dergelijke intensieve samenwerking kan voor hen enkel opgebouwd worden in het perspectief van een langdurige samenwerking en een goede communicatie.

Zeker voor het leren van belangrijke begrippen in verband met rekenen zou de ondersteuning van een Turkse leerkracht in de 3e kleuterklas en in het 1e leerjaar volgens hen zeer nuttig zijn. In het 1e leerjaar zouden zij een Turkse leerkracht dus eerder inzetten in de ondersteuning van de zwakkere kinderen tijdens de gewone lessen, dan in aparte lessen gericht op het leren lezen en schrijven in het Turks. Volgens hen is de overgang van de kleuterschool naar het 1e leerjaar waar zoveel dingen tegelijk moeten worden geleerd al groot genoeg; het leren lezen en schrijven in het Turks zou voor sommige kinderen een te grote belasting zijn.

In een 3e kleuterklas

De leerkracht

De kleuterleidster van de 3e kleuterklas is acht jaar werkzaam in De Mozaïek, waarvan zes in de 3e kleuterklas. Ze heeft geen ervaring met witte groepen. De twee extra leerkrachten die in de klas meedraaien, nemen de kleuters niet uit de klas voor extra zorgactiviteiten. Kleine individuele bijstellingen doen ze in de klas, maar dat doet de klastitularis sowieso ook. Tweemaal in de week komt een leerkracht anderstalige nieuwkomers in de klas. Meestal wordt de groep opgesplitst in twee en mogen de kleuters hun activiteit kiezen. Een zorgleerkracht is er op dinsdagnamiddag, zij legt zich vooral tot op het lezen van kinder- en jeugdboeken, die in kleine groepen in de klas worden besproken. De twee leerkrachten doen soms ook samen Schrijfdans met de kinderen.

De klas: aantal kleuters en hun achtergrond

Het aantal ingeschreven leerlingen in deze klas is zestien, waaronder drie anderstalige nieuwkomers. Het grootste deel van de kleuters is in de 1e kleuterklas ingestroomd. De helft van de kinderen is van Turkse afkomst. Bij de andere helft zien we uiteenlopende achtergronden: Slowaaks (3), Marokkaans (1), Bulgaars-Turks (1), Senegalees (1), Kosovaars (1), Albanees (1).

De leeromgeving: de zelfontdekkende kracht van kleuters

In deze kleuterklas heerst een gezellige chaos en drukte. In de aankleding is er veel plaats voor de vrije expressie van de kleuters, er hangen bijvoorbeeld veel tekeningen aan de muur. Her en der staan rekken opgesteld waar kleuters materialen kunnen halen die ze nodig hebben. Uiteraard zijn er ook verschillende hoeken.

De kleuterleidster richt haar klas in als een soort leerlaboratorium dat ze als een coach bestiert. De nadruk ligt er op zelfontdekkend leren en de intrinsieke motivatie bij de kinderen. De inhouden waarrond wordt gewerkt, worden goeddeels bepaald door de kinderen zelf. De juf werkt in de eerste plaats ervaringsgericht: er is veel dialoog tussen haar en de kleuters, ze speelt in op ervaringen, ideeën, gevoelens, op wat er in de klas leeft en gebeurt. Ze pikt suggesties van kinderen op en geeft hen dan onmiddellijk een taak aan de hand van enkele richtvragen: wat wil je doen? Wat heb je nodig? Waar vind je dat? Deze aanpak levert meestal uit zichzelf motiverende, realistische taken op. Als één van de kleuters de idee opvat om zeg maar frieten te bakken, wordt dat een uitdaging om op zoek te gaan naar een oplossing.

De kleuterleidster hanteert geen gestructureerd programma met vooraf vastgelegde dag- en weekplannen. Wel bereidt ze min of meer elke maandag gedurende een vrij lesblok (de kleuters gaan dan turnen) een weekprogramma voor. Dat stelt ze samen op grond van de ervaringen die ze 's ochtends heeft 'aangevoeld' bij de kleuters. De leerkracht is geen voorstander van thematisch werken: *'Ge krijgt de kinderen mee in het eigen enthousiasme, maar het komt niet van hen, vanuit hun eigen interesse.'* Liever werkt ze met tien thema's tegelijk, die ook elke dag kunnen wisselen, zowel wat de inhouden betreft als de kleuters die errond werken (wie doet wat met wie). Een taak kan gerust ook de vorm aannemen van een project dat over verschillende dagen loopt. En het kan best zijn dat een kleuter desnoods met niets anders aan de slag is. Bijvoorbeeld, tijdens de dag van onze observatie was een jongetje voor de derde opeenvolgende dag al bezig met het ineenknutselen van een auto.

De kleuterleidster laat ook bijna altijd groepjes werken aan een bepaalde opdracht. De kleuters mogen naar believen ook doorschuiven naar een ander groepje. Voor een deel moeten ze hun eigen ondersteuning bepalen. Als ze bijvoorbeeld hulp nodig hebben en de juf is niet beschikbaar, dan kunnen ze verschillende alternatieven uitproberen: wachten tot de juf vrij is, iemand anders vragen om te helpen, zelf iets proberen. In de keuze van activiteiten probeert de kleuterleidsters ook roldoorbrekend te werken (jongens / meisjes). Met de groep van dit schooljaar lukt het echter niet goed. De meisjes willen vooral met de barbies spelen en boekjes lezen; de jongens gaan voor de autootjes of willen timmeren, boksen, sporten, kastelen bouwen, jumpen.

De leerkracht betoogt dat de kleuters verantwoordelijkheid en vertrouwen geven om zelf hun leren te sturen echt wel werkt. Het grote knelpunt is de overstap naar het 1e leerjaar, waar ze in een regime terechtkomen dat zelfstandig leren feitelijk beknot: *'Hier mogen ze juist alles zelfstandig doen, dwing ik ze zelfstandigheid te kweken en dan gaan ze naar een klas waar wordt gezegd: 'Neem nu je rode potlood (terwijl er maar één potlood ligt) en zet op die plaats een kruisje.' Bij mij is het: 'Juf ik ga tekenen'. 'Pak wat ge nodig hebt.'*

Op het eerste gezicht lijkt dit een lastige manier van werken – ze vraagt enorm veel improvisatie en alertheid voor signalen in de leeromgeving – maar de leerkracht vindt het veel lastiger om zich aan een plannetje te houden: *'Ik zit liever in mijn kring en er is niks lastigs aan van naar kinderen te luisteren. Luisteren dat is niet lastig.'* Wel geeft ze toe dat het installeren van een dergelijke leeromgeving en – klimaat aan het begin van het schooljaar enige moeite kost. Dan is het zoeken en grenzen aangeven. Voorop staat het scheppen van een kleine leer- leefgemeenschap. Er ligt veel nadruk op verbondenheid, op het zorg dragen voor elkaar. De kleuters kunnen zorg dragen voor de nieuwkomers in hun klas. Meestal gaat het om kinderen die dezelfde taal spreken. Dat is echter geen verplichting (*'anders dwingt ge kinderen tot nep'*). Ruzies en conflicten moeten ze zelf leren oplossen. Daartoe heeft de leidster enkele jaren geleden het systeem van 'de rode kaart' ingevoerd, dat gegroeid is vanuit het thema 'voetbal'. Een kleuter kan een andere een rode kaart geven, dan moeten ze het onder elkaar uitpraten en elkaar aan het eind een zoen geven. Lukt het niet, dan wordt de juf erbij gehaald.

Taalvaardigheidsonderwijs Nederlands: vanuit de interactie

De hierboven geschetste manier van werken genereert uiteraard veel interactie tussen de kleuters en tussen de leerkracht en de kleuters. De leerkracht geeft aan dat ze de taalvaardigheid in het Nederlands stimuleert door te werken met visuele ondersteuning. Alles wordt visueel ondersteund, ook voor diegenen die al goed taalvaardig zijn in het Nederlands (*'het schaadt hen niet'*). Bijna alles van wat wordt verteld en gedaan, wordt getekend en in een map gestopt (dat was minder tijdens de observatie, geeft de juf toe). Daar kunnen de kleuters altijd op terugvallen wanneer ze iets niet begrijpen. Taal wordt voorts voortdurend gekoppeld aan ervaringen en boeken. In de klas zijn standaard aanwezig beeldwoordenboeken, encyclopedieën, fotoboeken, die de kleuters altijd mogen raadplegen. *'De basishouding is: 'Wat je niet weet, zoek je op': Zoek het op! 'Ik kan dat niet tekenen, juf' Pak een boek!' Zoek een middel om het te weten te komen.'* De kinderen gaan ook regelmatig naar de bibliotheek (soms ook onder begeleiding van de GOK-leerkracht of de leerkracht anderstalige nieuwkomers). Een lijst van boeken die ze willen lezen, wordt met

de kleuters in de klas voorbereid. Aan taalcorrectheid zegt de leerkracht geen aandacht te besteden. Deftig Algemeen Nederlands spreken is geen streefdoel, want bijna niemand praat zo in het dagelijkse leven (*'Vorig jaar op de Toeters-test klaptten ze allemaal 'sa – coche'. Oei, 't is 'hand – tas''*).

Thuis talen in de klas: altijd en overal behalve in de kring

De afspraak met de kleuters in deze 3e kleuterklas is dat het spreken van thuis talen in de klas is toegelaten. Er is maar één uitzondering: in de kring wordt er Nederlands gesproken. *'De houding is: jullie zijn hier wel aan het praten, maar wij verstaan jullie niet. Tegelijk is dat voor ons heel vervelend dat we niet weten wat je nu zegt.'* Maar kinderen mogen ook in de kring, als het nodig is, dingen voor elkaar vertalen. Dat moet in de eerste plaats de anderstalige nieuwkomers helpen.

Anderstalige kinderen mogen ook van alles komen vertellen aan de juf in hun eigen taal. Zij verstaat er wel niets van, maar dat vindt ze niet erg. Het belangrijkste is dat kleuters communiceren en ervaringen en gevoelens delen: *'Iedereen is anders. Hoe meer we weten over elkaar, hoe beter. De thuis taal is een element in de klas dat je alleen maar positief en met respect kunt gebruiken.'* Haar ervaring is ook dat een meertalige groep een automatisch voordeel heeft: hoe meer talen er gesproken worden, hoe meer Nederlands.

De leerkracht doet ook wel occasioneel aan talensensibilisering, vertelt ze in het gesprek. Zo liet ze eens op een keer een liedje horen van indianen uit het Amazonewoud. Dat vinden ze dan een 'vreemde' taal (*'Hé, dat is lollig, ik begrijp er geen bal van'*). De andere talen in de klas zijn gewoon 'normaal', dat zijn geen vreemde talen.

Tijdens de observatie zien we dat de leerkracht de thuis talen zelf niet gebruikt als een vorm van gerichte ondersteuning in het leren van de kleuters. Buiten de kring onderdrukt de kleuterleidster op geen enkel moment uitingen van spontaan gebruik van de thuis taal. Wel voorziet de juf kleine systemen van peer tutoring/caring in de eigen taal. Tijdens de quiz voor de speeltijd wordt één van de (vier) groepjes deelnemers homogeen Turks samengesteld. Om de anderstalige nieuwkomer (een Bulgaars-Turks meisje) in de quiz mee te laten participeren, mogen ze onder elkaar Turks spreken. Een ander Turks meisje in de klas draagt ook op andere momenten zorg voor dit meisje. Tijdens het vrije spel na de speeltijd zitten samen in de leeshoek in boekjes te kijken en gesprekken in het Turks te voeren.

De leerkracht getuigt ten slotte dat er op het niveau van de school geen regels in verband met taalgebruik worden opgelegd. Iedere leerkracht in de klas, iedere toezichthouder op de speelplaats zoekt daarin een eigen weg en bepaalt zelf voor een deel hoe hij of zij dat invult. Kinderen weten trouwens goed bij wie ze zich aan welke regels moeten houden. Als de leerkracht van de 3e kleuterklas met een groep leerlingen in de rij op straat loopt, maakt het haar niet uit welke taal de kinderen spreken, zolang ze maar niet roepen (het geluidsniveau is belangrijk) en zich beleefd gedragen.

Contact met ouders: altijd welkom

In de klas van deze leerkracht zijn de ouders van de kleuters altijd welkom. Contacten met ouders die Nederlands spreken, lopen volgens haar wel spontaner. Ook de mama's van de anderstalige nieuwkomers komen elke morgen trouw in de klas, ook al kan de juf met hen geen gesprek mee voeren. Soms vindt ze dat frustrerend omdat ze hen niet kan begrijpen maar evenzeer moet dat frustrerend zijn voor de ouders omdat ze haar niet kunnen begrijpen. Het gebeurt wel eens dat ze voor dringende boodschappen haastig de Turkse brugfiguur moet gaan zoeken om het gezegde te kunnen vertalen.

Het werken met tolken verloopt in de oudercontacten uitstekend. Dit schooljaar zijn er veel kleuters met ouders die allebei werken, het beleggen van infomomenten overdag ligt dus moeilijk. De kleuterleidster geeft de voorkeur aan een neutrale tolk boven familieleden. Ouders mogen haar ook alles vragen. De Nederlandse taalvaardigheid van de groep ouders wisselt van jaar tot jaar, stelt ze vast: *'Soms zijn de mensen die hier nog maar vijf jaar zijn meer verstaanbaar dan de Gentenaars.'* Ouders krijgen van hier zeker niet de boodschap dat ze met hun kinderen Nederlands moeten spreken: *'Los van welke visie dan ook, een kind spreekt met zijn ouders wat het spreekt. Dat maakt niet uit welke taal het is, zelfs niet welk niveau dat heeft.'*

De leerkracht is geen voorstander van klasonthaalmomenten waarbij ouders in de klas activiteiten komen meedoen met hun eigen kind (dat gebeurt wel bij collega's). Ze ziet er de meerwaarde niet van in: *'Ik geloof daar niet in: mijn klas starten met activiteiten en dan weer opruimen en dan samenkomen voor een gezellig moment'*. Als de klas 's ochtends start met 'samen in de kring' mogen de ouders natuurlijk wel toekijken. Maar de juf kan ook starten met een 'shockmoment' (een verrassing als intro) en dan wil ze aan de slag met de kleuters en heeft ze daar liefst de ouders niet bij.

Mogelijkheden van de kleuters nu en in de toekomst

De leerkracht vertrekt vanuit een groot geloof in de mogelijkheden van de kleuters in haar groep. Ze ziet daarvoor onder meer het bewijs in het feit dat ze erin slaagt kleuters van deze leeftijd verantwoordelijkheid te laten dragen: ze kunnen zelfstandig werken en beslissingen nemen, mits ondersteuning natuurlijk. Ze vindt ook dat je de kinderen graag moet zien: *'Dat graag zien maakt de basis voor elke groei.'*

Wat de doorstroming naar het lager onderwijs betreft, hanteert de leidster een paar vuistregels. Ten eerste stuurt ze alleen kinderen naar het 1e leerjaar die echt schoolrijp zijn, die een bepaalde werkhouding hebben verworven: *'Zijt ge klaar om een ganse dag op die stoel te gaan zitten?'* Weliswaar worden volgens haar grote inspanningen gedaan om de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs te vergemakkelijken, maar in de lagere school is en blijft het toch een andere vorm van onderwijs. Voor sommige kinderen is de schakelklas een geschikt alternatief: in een 1e leerjaar zouden ze kapot gaan van verdriet.

Ten tweede wil ze met betrekking tot het taalvaardigheidsniveau van de kinderen zo hoog mogelijk geraken maar niet ten koste van hun welbevinden. Te laag inschatten van kinderen is niet goed, maar te hoog mikken is al evenmin goed, dan riskeren kinderen zich te pletter te lopen. Dat ook al in de lagere school zo op het presteren van kinderen wordt gehamerd, vindt ze geen gunstige ontwikkeling: *'Ge kunt kinderen heel ver krijgen, maar niet ver genoeg'*

volgens de prestatienormen van de school. Ik weet dat ze het kunnen, maar het komt er niet altijd uit door de taal, doordat de omstandigheden er niet zijn, emotioneel.'

Verwachtingen ten aanzien van het project

Over het thuistaalproject en zijn onderliggende gronden heeft de kleuterleidster van de 3e kleuterklas geen mening. Ze neemt voorlopig een neutrale, afwachtende houding aan. De nieuwste inzichten en onderzoeken zijn uiteraard welkom, maar zelfs dan zal dit project geen ommekeer teweegbrengen in de huidige visie van de school. Met het OETC in de school heeft ze weinig ervaring en er is in haar klas ook geen samenwerking met de OETC-leerkracht.

De thuistalen in de klassen van de lagere school in de hoofdschool: twee gescheiden werelden

In een 1e schakelklas

De leerkracht: een voormalige kleuterleidster in de lagere school

De leerkracht staat voor het tweede opeenvolgende jaar in deze 1e schakelklas.²⁷ Ze is een voormalige kleuterleidster die zich heeft omgeschoold tot leerkracht lager onderwijs en onderhand zes jaar ervaring in het 1e leerjaar heeft opgedaan. Haar opdracht in deze klas deelt ze met een andere leerkracht, die 's middags de muzische vorming geeft.

De kinderen: een kleine groep

Het aantal ingeschreven leerlingen van deze klas is tien, waaronder twee anderstalige nieuwkomers. De kinderen zijn afkomstig uit verschillende vestigingsplaatsen van De Mozaïek. Op het moment van de observatie waren er zes kinderen opgedaagd (vier jongens en twee meisjes). Hun etnische achtergrond is Turks (2), Slowaaks (2), Bulgaars-Turks (1) en Belgisch (1).

De kinderen van de 1e schakelklas zijn dit schooljaar taalzwak, meent de leerkracht. Die van de 3e kleuterklas zijn op dat vlak sterker. Anderzijds staan de kinderen verder voor lezen, en rekenen (splitsen, optellen, aftrekken) in vergelijking met de leerlingen van het voorgaande schooljaar. In haar klas heeft ze ook vaak te maken met kinderen met onderbroken schoolloopbanen. Het betreft meestal kinderen die een poosje naar het land van herkomst zijn teruggekeerd of die gedurende lange periodes afwezig zijn.

Bij deze kinderen moet ze vooral attent zijn voor hun gevoelens van frustratie die voortkomen uit het feit dat ze niet naar het 1e leerjaar mogen gaan. Hun welbevinden is dus van uiterst belang: kinderen moeten graag blijven komen om niet verder gefrustreerd te geraken.

²⁷ Zie ook staalkaart op schoolniveau (5.1.1) voor een korte beschrijving van het systeem van schakelklassen in De Mozaïek.

De leeromgeving van een 1e schakelklas: meer veiligheid, een lagere drempel en een speelsere aanpak

In de 1e schakelklas worden dezelfde doelstellingen nagestreefd als in het 1e leerjaar. Dit gebeurt echter in een veiliger omgeving en met een afgeslankt programma (ongeveer de helft). Op die manier krijgen de leerlingen meer tijd om aan een trager tempo de basisvaardigheden van lezen, schrijven en rekenen te veroveren. Dezelfde leerinhouden worden bovendien op een zo speels mogelijke wijze aangebracht. In die zin is de 1e schakelklas een overgangsvorm tussen de 3e kleuterklas en het 1e leerjaar en heeft ze ook wat trekken van een speelleerklas, zij het minder uitgesproken in de werkklass (zie hieronder).

De kinderen krijgen ook hetzelfde WO-programma als in het 1e leerjaar. In overleg met de leerkrachten van de 1e leerjaren wordt dit wel aangepast. Bijvoorbeeld, bij de behandeling van het thema 'ziekenhuis' krijgen de leerlingen van het 1e leerjaar een schrijfopdracht, terwijl de leerlingen uit de schakelklas een alternatieve oefening krijgen op hun niveau (bv. letters overschrijven).

Onze observatie beperkt zich tot de 'werkklass' van de ochtend. De 'speelklas' van de namiddag hebben we niet geobserveerd. Op dat moment krijgen de kinderen muzische vorming en zijn er meer keuzeactiviteiten.

De klasopstelling is als volgt: banken in een U-vorm geplaatst, werktafels, ingerichte hoeken en een kring met zitbanken. Ondanks de wat speelsere aanpak, wordt in de werkklass echt wel gewerkt. Het ochtendprogramma is zelfs behoorlijk intensief te noemen. Na het onthaal wordt de klas opgestart in de kring met een vast ochtendritueel (aanwezigheid, dagoverzicht, het weer, kalender, goedemorgen-lied) en een praatronde. Dan komt een leesles aan bod: via klassikale instructie worden nieuwe woorden ('buik', 'neus', 'oog') aangebracht, de juf vertelt dan een verhaal op het tapijt in de kring en dan volgt een reeks van inoefenmomenten, individueel en per twee (partnerdictee). Na de speeltijd is er herhalingsles wiskunde over 'splitsen van vier'. Na de klassikale instructie volgen er verwerkingsoefeningen (ook hier met partners) en een quiz over splitsen. Na het rekenen is het tijd voor schrift: het aanbrengen en oefenen van een nieuwe letter (de b). Individuele inoefening (in een schrift of aan het bord) gaat vooraf aan een letterdictee per twee op bordjes. Nadien krijgen de leerlingen in de kring een beloning en de opdracht om thuis verder te lezen, te splitsen en kaartjes te leggen. Na het opruimen volgt een afsluitmoment in de kring met het zingen van een liedje ('Ai, mijn hoofd doet pijn').

De leerkracht vertelt in het interview na de les dat het lesgeven in een 1e schakelklas toch wel een serieuze uitdaging is. Er zijn geen handleiding en geen leerlijn voorhanden. Het lesaanbod en de materialen worden aangepast aan de groep, die elk jaar anders kan zijn van samenstelling, behoeften en niveau. In het eerste semester van dit schooljaar werd het leren schrijven voorbereid aan de hand van Schrijfdans. Vervolgens werden de letters van het alfabet op verschillende manieren aangebracht (plastic, verf, zand). Het eigenlijke schrijven aan bord werd aangekondigd door (schrijf)tekenen aan bord. De eerste twee maanden van het huidige schooljaar werd veel aandacht besteed aan het installeren van regels en afspraken. De leerkracht verhoogt het veiligheids- en competentiegevoel bij de kinderen

door voortdurende positieve bekrachtiging ('ge zijt welkom', 'ge zijt goed bezig', 'ge kunt hier veel'). Wat ze daarover zegt, strookt ook met wat we konden waarnemen in de klas. Ook lichamelijk contact draagt bij tot het welbevinden van de kinderen.

De praatronde wordt vrij sterk gestuurd door de leerkracht en de kinderen moeten zich aan bepaalde regels houden. Bijvoorbeeld, 'Ik ben klaar' zeggen wanneer ze hun verhaal hebben gedaan. Er is geen verplichting om iets te zeggen, maar het kind moet het wel expliciet aangeven: 'Ik heb niets te zeggen.' De kinderen krijgen ook contractwerk om zelfstandig te leren werken (niet geobserveerd). De juf geeft aan dat de zwakkere kinderen van het 1e leerjaar hetzelfde boekje gebruiken.

De geobserveerde opdrachten verlopen individueel en in groep. De leerkracht maakt hierin systematisch gebruik van peer coaching als werkvorm. Zo leren de kinderen samenwerken, elkaar helpen en coachen, en wordt de positieve omgang bevorderd, verduidelijkt ze. De leerkracht gelooft sterk in het leren van elkaar: *'Kinderen leren heel veel van elkaar. 't Zijn wel niet altijd de goede dingen.'* Ze let erop dat de duo's heterogeen zijn samengesteld (taalgemengd, sterk/zwak). Er is ook een geregeld uitwisselingsmoment met de leerlingen van de 3e en 4e schakelklas. Deze leerlingen komen 25 minuten lezen met een vast kind in de 1e schakelklas, de gehanteerde werkvorm is dus peer tutoring.

De partneroefeningen die we konden observeren, gaven aanleiding tot aanhoudende interactie tussen de kinderen, maar die was overheersend functioneel. Echt speelse, spontane interactie bleef grotendeels achterwege. Bovendien werd deze werkvorm iets te vaak toegepast. Door de eentonigheid ervan sloop er op den duur wat verveling in de houding van de aanwezige kinderen en verslapt hun betrokkenheid in de taak. De quiz zorgde gelukkig wel voor een aangename afwisseling. We zagen ook de kinderen af en toe eigen initiatieven nemen, waarin ze trouwens werden bevestigd door de leerkracht. Bijvoorbeeld, een jongen kiest ervoor om zijn letters aan bord te oefenen en niet in zijn schrift, de juf vindt dat een goed idee. Tijdens de splitsingsoefening zingt een van de duo's spontaan het hen aangeleerde 'splitsingslied'. De juf had dit niet geïnstrueerd, maar moedigt het wel aan.

Taalvaardigheidsonderwijs Nederlands

Naar haar zeggen hanteert de leerkracht het principe van taalaanbod de hele dag. Ook rekenen ziet ze als een taaloefening, bijvoorbeeld het leren verwoorden van getallenkennis. De rekentaal ('meer', 'minder', 'evenveel') is voor deze kinderen een groot struikelblok. Het blijkt duidelijk dat ze allemaal kunnen splitsen, maar ze blijven sukkelen met het verwoorden ervan.

Het taalaanbod van de leerkracht is – zo blijkt uit de observatie – natuurlijk en gevarieerd en er wordt niet nodeloos versimpeld voor de twee anderstalige nieuwkomers in de groep. Nadruk op taalcorrectheid hebben we niet opgemerkt. In het kringgesprek bijvoorbeeld blijft de aandacht bij de boodschap in het verhaal van de kinderen. Taalfouten corrigeert de leerkracht door te herformuleren en aan te vullen. En er wordt gebruik gemaakt van visuele en lichamelijke ondersteuning. Hierin speelt de ervaring van een kleuterleidster ongetwijfeld mee.

De duo's worden ook zo samengesteld dat meer taalvaardiger kinderen een anderstalige nieuwkomer als partner krijgen om te ondersteunen.

Thuis talen in de 1e schakelklas: een schouderklopje

Kinderen brengen hun eigen talen binnen in de klas, dat is hoe dan ook niet tegen te houden. De leerkracht vertelt dat ze vroeger echter de neiging had om het gebruik van de thuis talen in de klas te verbieden. Nu laat ze het toe maar in beperkte mate. Op dat vlak spreekt ze van een 'dubbel gevoel': de thuis talen mogen, als het maar niet te ver gaat: *'Ik sta daar allemaal voor open, hoor. Maar 't mag niet de clou worden van mijn klas. Het Nederlands moet blijven primeren, omdat het de taal is waarin de kinderen leren. Ze leren lezen, rekenen, schrijven in het Nederlands.'*

Voorts vindt ze het ook moeilijk een vaste regel omtrent taalgebruik aan de kinderen op te leggen. In het begin van het schooljaar had ze met de kinderen een afspraak gemaakt: *'Wij gaan geen Turks of Slowaaks spreken in de klas, we proberen allemaal het Nederlands.'* Echter, dat had niet helemaal het verhoopte resultaat: *'De kinderen zijn bezig in hun spel, zitten met iets... en ze zijn weg in het Slowaaks of Turks of Bulgaars. Het is dan heel moeilijk om te zeggen: 'Dit mag niet.'*

Gaandeweg werd de afspraak dan ook gewijzigd en gedifferentieerd. De regel die nu is afgesproken met de kinderen luidt dat op momenten waarop iedereen samenzit, meewerkt en iets mag zeggen het Nederlands de voertaal is. Voorbeelden hiervan zijn de kring, de computerklas, de turnles. De thuis taal mag wel als de juf zegt: *'Vertaal het eens naar ...'*. Maar de leerkracht geeft toe dat ze dat niet wil stimuleren. De kinderen mogen de eerste keer ook iets uitleggen in hun thuis taal aan een klasgenoot, maar het moet bij die ene keer blijven: *'Uiteindelijk moet het Nederlands er uitkomen.'*

In de meer informele spelsituaties laat de leerkracht de thuis taal dan weer wel toe. Het gevolg is dat in de speelklas 's middags meer is toegelaten dan in de werkklass 's ochtends. Spelen in de eigen taal ziet ze als een goede uitlaatklep voor gevoelens van blijdschap of frustratie. Soms probeert ze de kinderen ook in hun welbevinden te bevestigen: *'Ik ga soms bij een spelend groepje: "t Is hier zo leuk in het Slowaaks, waarover gaat dat hier?" En dan proberen ze het mij te vertellen.'* Maar als een Belgisch klasgenootje meespeelt, moedigt de juf het Nederlands wel aan.

Op de speelplaats vindt de leerkracht dat het spreken van de thuis talen niet ingedijkt kan worden. Dat gaat praktisch niet en is ook niet goed voor het welbevinden van de kinderen: *'Laat ze maar boos worden in hun eigen taal.'*

Het dubbele gevoel uit zich bij de leerkracht dan ook in dubbel gedrag. Beperkt gebruik van de thuis taal wordt toegelaten en krijgt positieve feedback. De kinderen krijgen bijvoorbeeld kansen om woorden te vertalen in hun eigen taal. Tijdens de leesoefening in duo met het letterbord zegt een Turkse jongen plotseling: *'Aap is 'maymun' in het Turks'*. *'En wat is het in het Slowaaks?'*, vraagt de juf aan zijn duopartner.

Voor het overige spreken de kinderen tijdens de geobserveerde ochtendles hun thuis taal nagenoeg niet, al moet gezegd dat de werkkلاس daartoe weinig gelegenheid biedt. Bovendien is het leerlingengroepje klein, kan iedereen de anderen goed horen en is de juf constant in de buurt. Wanneer het dan toch een keer gebeurt, is het meteen een incident. Een Turkse jongen zit samen in een duoschrijfoefening met het Bulgaarse meisje (een anderstalige nieuwkomer) en helpt haar in het Turks. De juf reageert: 'Ik vind het goed dat jij haar helpt in het Turks maar je moet in het Nederlands tegen haar praten, want zij moet Nederlands leren.' Hij gehoorzaamt maar wanneer de leerkracht water is gaan halen buiten de klas, schakelt hij terug over naar het Turks. Vijf minuten later krijgt hij opnieuw een standje van de leerkracht wanneer ze hoort dat hij het meisje uitlegt aan het bord hoe ze de letter 'b' moet vormen. (Hij doet het nadien nogmaals stiekem als de leerkracht even uit de buurt is.) Dat was wel jammer want de jongen deed zijn uitleg in het Turks vloeiend en correct, en het meisje had er een hele steun aan.

Vorig schooljaar heeft de leerkracht ook nog met een leesmama gewerkt. Die kwam in de klas een verhaal vertellen in het Turks en dan in het Nederlands. Alle kinderen (ook de niet-Turkse) waren geboeid en de Turkse kinderen waren echt wel trots op 'hun taal'. Dit schooljaar is de leerkracht ook begonnen met het volgen van Turkse lessen. Het ligt niet in haar bedoeling om het Turks dat ze heeft geleerd te gebruiken voor functionele ondersteuning in de klas. Daarmee zou ze de niet-Turkse leerlingen in de klas kunnen benadelen. Nochtans, vindt ze, zou het kunnen helpen, bijvoorbeeld het woord 'verbinden' in het Turks vertalen, dan hebben de Turkse kinderen het vlugger beet. Ze ziet het begrijpen van het Turks in de eerste plaats als een middel om de gevoelens van de kinderen beter te kunnen inschatten, ze op die manier 'een schouderklopje' te kunnen geven.

De leerkracht deelt ten slotte nog mee dat ze geen zicht heeft op wat er in de OETC-klas gebeurt. De kinderen vertellen er haar spontaan ook niets over, 'het is iets apart.' Ze gaan er ook niet graag naartoe. Ze willen liever in de groep blijven voor WO en muzische vorming. Overlegmomenten zijn er niet. Wel komt de OETC-leerkracht vragen welke thema's de leerkrachten van de 1e schakelklas en het 1e leerjaar behandelen in de WO-lessen.

Contact met ouders

Goede communicatie met de ouder is in een schakelklas onontkoombaar. Het is aan de leerkracht om duidelijk te maken wat de onderliggende bedoeling is van een schakelklas en welke kansen hun kinderen hebben voor het vervolg van hun schoolloopbaan.

Eén van de hiervoor gebruikte instrumenten zijn de klasvolgmomenten: alle ouders worden uitgenodigd om een voormiddag (tot 10 uur) samen les te volgen met hun kind. Er wordt ook bijkomende toelichting verschaft en daartoe worden tolken ingeschakeld.

Verwachtingen ten aanzien van het project en mogelijke belemmeringen

De leerkracht van de 1e schakelklas verzet zich beslist niet tegen het OETC op school, als het maar op een efficiënte manier gebruikt wordt.

Het feit of functionele ondersteuning in de eigen taal al of niet noodzakelijk is, is volgens haar klasgebonden. De 1e schakelklas van het vorige schooljaar bijvoorbeeld had dat niet nodig; meer dan dit schooljaar zat het Nederlands er al voldoende in om te leren lezen, schrijven en rekenen.

De grootste belemmering in het thuistaalproject ziet deze leerkracht in de implementatie van doelstelling B. Daar heeft ze geen goed oog in. Tegelijkertijd leren lezen en schrijven in het Turks en het Nederlands leidt tot verwarring van klanken en is bovendien te belastend voor het leren van de kinderen op deze leeftijd.

In een 1e leerjaar

Aandacht voor diversiteit

In deze klas wordt duidelijk een plaats gegeven aan de diversiteit in geloofsovertuiging: er ligt zowel een Bijbel als een Koran en er wordt gebeden 'Lieve Allah, Lieve God'. De leerkracht zet activiteiten op waarin de kinderen hun thuiswereld in de klas kunnen binnenbrengen.

Zo werd een spreekactiviteit geobserveerd waarbij de kinderen in steeds wisselende duo's in interactie gingen over een voorwerp dat de kinderen van thuis hadden meegebracht.

Aanpak

De leerkracht bood de leerlingen veel functionele taken met een voldoende grote kloof in afwisselende werkvormen: klassikaal, in duo's, in groepjes.

Ze besteedde daarbij veel aandacht aan de organisatorische aspecten van de werkvormen en legde de nadruk op het zo snel mogelijk uitvoeren van de opdracht, eerder dan interactie en overleg tijdens het proces zelf aan te moedigen en te ondersteunen.

Geen plaats voor de thuistaal binnen de klas

Hoewel de leerkracht niet denkt dat er een duidelijke regel is op school, stelt zij zelf dat in haar klas enkel het Nederlands mag worden gesproken. Ze voegt er in het interview zelf aan toe: *'Maar misschien zeg ik dat soms wel te streng.'*

In tegenstelling tot de geobserveerde kleuterklassen waar het Turks sterk verweven is met het klasgebeuren in het Nederlands, krijgen het Turks en de andere thuistalen geen plaats binnen het gewone klasverloop in het geobserveerde 1e leerjaar.

Tijdens het uitvoeren van de opdrachten gebruikten de leerlingen zelden hun thuistaal, en als ze gebruikt werd was dat als de leerlingen meenden dat de leerkracht niet in de buurt was. Toen de leerkracht het gebruik van de thuistaal opmerkte tussen leerlingen bij het opruimen na een activiteit werd het expliciet ontmoedigd. Ook de leerkracht die op

bepaalde ogenblikken mee in de klas komt om de anderstalige nieuwkomers te ondersteunen, doet geen beroep op de thuistaal van de kinderen om het leerproces te ondersteunen.

De leerkracht probeert in het samenstellen van groepjes op de heterogeniteit in thuistaal te letten. Hiermee probeert ze de kliekjes die ontstaan bij kinderen met dezelfde thuistaal te doorbreken. Ze vindt het immers heel belangrijk dat kinderen leren met elkaar om te gaan en samen te werken. Ze vindt het ook zeer belangrijk dat kinderen zelfstandig worden en dingen alleen kunnen doen. In het werken in duo's moedigt ze interactie wel aan, maar niet als een leerling een andere leerling via interactie wil ondersteunen.

Beleid op de school?

Zoals hierboven al vermeld, voelt de leerkracht van het 1e leerjaar niet echt een duidelijk beleid met betrekking tot het gebruik van de thuistalen in de klas vanuit de directie. Er is wel een werkgroep Taalbeleid maar die besteedt vooral aandacht aan werken rond taalvaardigheid. De vraag 'Welke plaats moet de thuistaal daarin krijgen?' komt daarin bij haar weten niet aan bod.

Ze geeft ook aan dat de directie niet echt stuurt op het niveau van het klasgebeuren en zelden in de klassen komt. Deze leerkracht bevestigt dus het beeld dat we schetsten op beleidsniveau.

Prestatieverwachtingen en beeld over de taalachtergrond van de kinderen

De leerkracht geeft aan dat kinderen toch vaak struikelen over de taal, bijvoorbeeld als een opgave of een instructie op een andere manier is geformuleerd dan die waarmee ze vertrouwd zijn en dat ze ook vaak dingen moet herhalen.

Dit heeft echter geen invloed op de verwachtingen die ze heeft van de kinderen: ze legt in de taken die ze aan de kinderen voorlegt de lat vrij hoog en neemt de kloof uit de taken niet weg omdat ze misschien te moeilijk zouden zijn. Ze vindt ook dat er in haar klas een aantal sterke leerlingen zitten die de rest meetrekken. De kinderen kunnen volgens haar de eindtermen halen, maar ze zullen net 'de basis' hebben, terwijl je met kinderen op een witte school waar ze eerst les gaf nog iets verder kon gaan.

Houding ten opzichte van de OETC-leerkracht en de Turkse lessen

Hoewel de leerkracht de thuistaal van de kinderen in haar klas momenteel niet toelaat, staat ze wel positief tegenover de vroegere manier van samenwerking met de OETC-leerkracht toen die nog in de klas kwam en in de klas een aantal kinderen ondersteunde in het Turks. Omdat de Turkse ambassadeleerkracht vond dat zij geen volwaardige rol in de klas kon opnemen – de kinderen luisterden volgens haar toch vooral naar wat de leerkracht in het Nederlands zei – krijgen de Turkse kinderen nu één uurtje per week in een aparte klas Turks, samen met de kinderen van de schakelklas.²⁸ In principe is deze Turkse les volgens de leerkracht van het 1e leerjaar gericht op het verhogen van de spreekvaardigheid van de kinderen, dit aan de hand van thema's die ook in de gewone klas aan bod komen: als de

²⁸ Voor uitleg hierover zie staalkaart op schoolniveau (5.1.1) en de beschrijving van de 1^e schakelklas hierboven.

kinderen een thema eerst in de eigen taal bespreken, dan zullen ze er gemakkelijker kunnen over praten in het Nederlands, is daarbij het uitgangspunt. Ze betreurt dat hierover echter nauwelijks overleg is en dat er ook geen terugkoppeling is naar de rest van de klas. Het overleg tussen OETC-leerkracht en reguliere leerkracht zoals dat in de staalkaart op beleidsniveau wordt omschreven is dus zeer minimaal.

De positieve houding van de leerkracht ten opzichte van een Turkse leerkracht in de klas staat in schril contrast met het feit dat ze in de eigen klas het gebruik van de thuistalen door de leerlingen onderdrukt. Blijkbaar ziet zij als bron van ondersteuning in de thuistaal enkel een Turkse leerkracht als mogelijkheid en niet de kinderen zelf. Uit het groepsinterview met het kernteam bleek dat er hierrond onder anderen bij een leerkracht in het 4e leerjaar wel expertise bestaat, maar blijkbaar sijpelt die niet door naar nieuwe leerkrachten.

Informatie over en verwachtingen ten aanzien van het project

Veel meer informatie dan dat in het 1e en 2e leerjaar lezen en schrijven in het Turks zou worden ingevoerd, had de leerkracht over het project nog niet gekregen. Ze had enkel vernomen dat er iemand in dat kader zou komen observeren. Ze weet dus ook niet zo precies wat ze van het project kan verwachten.

De leerkracht vindt dat door het éne lesuur Turks per week het Turks al veel meer in 'the spotlights' komt dan de andere talen, terwijl in haar klas heel veel verschillende nationaliteiten zitten (in tegenstelling tot de Blaisantvest die hoofdzakelijk Turks is). Ze vreest dat als in het project ook lezen en schrijven in het Turks gaat gebeuren, deze aparte behandeling nog tot meer segregatie gaat leiden, dan nu al het geval is.

In een 5e leerjaar

Een jonge leerkracht halftijds in de klas

De leerkracht van het 5e leerjaar is nog jong en staat voor het derde schooljaar in De Mozaïek (hoewel niet altijd voltijds). De opdracht in dit leerjaar deelt ze met een mannelijke collega. De andere helft van haar werk is ingevuld met zorguren voor de bovenbouw van de lagere school.

Een redelijk etnisch diverse klas

De klas telt achttien leerlingen en die waren tijdens de observatie ook allemaal present. De helft van de leerlingen is onderingestroomd in de school. De helft van de groep heeft een Turkse achtergrond, de andere helft laat de volgende verdeling naar etnische herkomst zien: Slowaaks (3, waarvan 2 Roma), Albanees (2), Marokkaans (2), Kosovaars (1) en Senegalees (1).

Perceptie van de achtergrond en mogelijkheden van de kinderen: een actieve klas

De leerkracht vindt dat ze dit schooljaar een 'actieve klas' heeft: er is veel interactie, er wordt veel gezegd, sommige leerlingen weten veel te vertellen, terwijl andere meer luisteren. Zij voegt eraan toe dat men zich in dit verband als buitenstaander wel eens kan verkijken op de verbale taalvaardigheid van sommige leerlingen. Wie goed kan spreken, is daarom nog niet goed in taalbeschouwing (bv. zinsontleding).

De aanpak van een etnisch diverse, meertalige klas verschilt in wezen niet van een klas met een in dit opzicht homogene groep. De variatie in problemen en sociale achtergrond is wel groter, je merkt de signalen vlugger op. Maar het is altijd een kwestie van gradatie.

De meeste leerlingen spreken thuis hun moedertaal. Andere spreken afwisselend hun thuistaal en het Nederlands. De leerkracht weet dit door met de kinderen te spreken of verneemt dit via het oudercontact. Op de speelplaats spreken sommige kinderen met hun broers of zussen zowel hun thuistaal als het Nederlands. Wanneer de ouders arriveren, schakelen ze over naar de thuistaal.

Opvallend ook volgens de leerkracht is dat de kinderen die in België zijn geboren niet noodzakelijk beter Nederlands spreken dan degenen die op latere leeftijd – als anderstalige nieuwkomer – naar België zijn gekomen. Voor een Albanees is de noodzaak groter om Nederlands te spreken dan voor iemand die Turks spreekt in Gent.

Sommige kinderen zien taal als een contextgebonden gegeven. De leerkracht geeft het voorbeeld van een Turks meisje in de klas dat hier vijf of zes jaar woont. Op de speelplaats spreekt ze weinig Turks. Ze zegt het ook: 'Ge moet Nederland spreken. Ik spreek thuis Turks en op school Nederlands.' Ze wordt daarin door haar moeder expliciet gesteund. Andere kinderen zijn daar niet zo mee bezig.

De leerkracht betoogt dat de meeste kinderen in haar klas heel veel aankunnen: *'Het is de manier waarop je het aanbrengt. Je gooit ze er niet onmiddellijk in. Je bouwt het op. Je laat ze niet zomaar los.'*

Bij het geven van taken houdt de juf rekening met de sociale context van de kinderen. De kinderen moeten thuis geen spreekbeurt voorbereiden, ze hebben immers geen ouders die hun kunnen helpen. Ook het geven van huiswerk moet om dezelfde reden aan bepaalde criteria voldoen: een huiswerk is iets dat iedereen kan, iets afwerken dat in de klas is gestart, iets wat ze alleen kunnen doen zonder hulp van anderen. Wel vraagt de leerkracht dat de ouders het huiswerk van hun kind altijd controleren, ook als ze het Nederlands niet begrijpen.

De leerkracht ziet in deze groep aanzienlijke verschillen in doorstroomkansen. Maar de A-stroom in het secundair onderwijs zit er voor een aantal leerlingen absoluut in.

Een CLIM-les met veel (inter)actie

Onze waarneming van de leeromgeving in deze klas is wat eenzijdig, in die zin dat een groot deel van de ochtend is ingenomen door een CLIM-activiteit (Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen). Tevens hebben we geen zicht op de werkwijze van de andere

leerkracht die in deze klas lesgeeft. De rest van de ochtend wordt ook nog besteed aan een individuele oefening op de werkwoordvervoegingen (sterke en zwakke werkwoorden). Het verloop ervan is klassiek: invullen van een werkblaadje ingeleid door klassikale instructie met onderwijsleergesprek en achteraf klassikale verbetering.

De CLIM-activiteit is speciaal gewijd aan het thema 'bosklas'. De meeste leerlingen van het 5e en 6e leerjaar zijn namelijk de week voordien op bosklas geweest. De klas wordt in vier groepen opgedeeld die elk een eigen taak krijgen rond dit thema. De opgedragen taken zijn muzisch van aard, maar er zijn ook meer cognitieve doelen en intelligenties in verweven. Het zijn in ieder geval realistische en functionele taken (een maquette bouwen, een routeplan maken, een schilderij, een toneeltje).

Het is de derde keer dit schooljaar dat de leerlingen een CLIM-activiteit doen. In de vorige jaren zijn ze ook al getraind in de verschillende skills die voor coöperatief leren nodig zijn. De geobserveerde CLIM-les is door de leerkracht grondig voorbereid en gepland. De uitvoering ervan loopt dan ook gesmeerd: duidelijke instructies en structuren, hoog tempo, regelmatige interventies van de leerkracht in de groepsactiviteiten. De opgelegde samenwerking lokt voldoende talige interactie uit tussen de leerlingen: overleggen, ervaringen en meningen verwoorden, elkaar uitleg geven, vragen stellen, ... De leerkracht instrueert hierbij dat elk groepslid iets moet zeggen of bijdragen, het maakt niet uit hoeveel dat is.

Opmerkelijk is de grote nadruk van de leerkracht op de metacognitieve leerdoelen (plannen, monitoring, evalueren) en procedurele aspecten van het samenwerkend leren. Daardoor ontstaat soms de indruk dat de uitvoering van de taak – het hoe – primeert op wat er wordt geleerd.

Zowel tijdens de instructiemomenten als bij de meer gerichte ondersteuning en feedback hanteert de leerkracht een rijk, gevarieerd taalaanbod. Hier is geen leerkracht aan het werk die het taalniveau laat zakken opdat de leerders het beter zouden begrijpen. De leerlingen van deze klas struikelen het meest over moeilijke, complexe woordenschat. Het valt op dat de leerkracht in alle lesactiviteiten tijd uittrekt voor woordenschatverklaring. Ze licht het waarom hiervan toe in het interview: *'Je moet veel meer dingen uitleggen. Ook bij de voorbereiding. Bijvoorbeeld: broeikaseffect in het thema energie. Het is al niet gemakkelijk om dit uit te leggen aan een vijfde leerjaar met allemaal Nederlandstalige kinderen. De kinderen hebben hier meestal geen tuin. Een 'serre' kennen ze ook niet. Als je daar op voorhand niet aan gedacht hebt, kruipt er veel tijd in.'* Omdat dit tijd wegneemt uit de lessen, ziet ze een oplossing in 'een thema minder zien'. Daarnaast wordt de leerlingen ook geleerd hun problemen zelf op te lossen: 'Wat je niet weet, zoek je op.' De kinderen moeten willen bijleren, niet zeggen 'ik kan het niet'. En ze moeten ook durven te zeggen dat ze iets niet begrijpen. Dat geldt in het bijzonder ook voor woordbegrip: 'Als je het woord niet begrijpt, zoek het op.'

Taal in de klas: zoveel mogelijk Nederlands, tenzij de thuistaal nodig is

De afspraak in de klas is dat de leerlingen zoveel mogelijk Nederlands in de klas spreken, tenzij ze hun thuistaal nodig hebben, omdat ze iets niet begrijpen. Dan mag er altijd vertaald worden. Ze mogen dus de thuistaal gebruiken in de klas, maar niet constant, alleen als het

nodig is: *'Elkaar helpen in de eigen taal, iets uitleggen, kan gebeuren. Regelmatig wordt iets gezegd in de eigen taal dat ik ook niet kan horen.'*

Ook als ze in de klas in groepjes werken, moeten de leerlingen Nederlands spreken. Meestal gaan de Turkse kinderen vlugger over op het Turks, weet de leerkracht uit ondervinding: *'Dat is niet prettig voor iemand die geen Turks begrijpt, dat die niet kan meepraten.'* Groepjes leerlingen worden in groepswork meestal taalheterogeen samengesteld. Drie Turkse kinderen in een groep gaat nog; bij vier wordt het moeilijk om geen Turks te spreken, zo stelt de leerkracht.

Op de speelplaats mogen de kinderen kiezen wat ze spreken, maar ze weten ook als er iemand meespeelt die hun taal niet begrijpt, dat ze moeten overschakelen naar het Nederlands: *'Ze doen het daarom niet altijd. We praten daar wel over. Ze moeten leren kijken wie er allemaal meespeelt.'*

Scheldwoorden gebruiken mogen de kinderen niet in de eigen taal, maar dat mag in geen enkele taal, ook niet in het Nederlands. De meeste leerkrachten op school straffen het gebruik van de thuistaal niet. De leerkracht denkt ook dat in de kleuterklassen meer thuistaal is toegelaten.

De juf geeft voorts aan dat de leerlingen zich niet bewust hoeven te zijn van de verschillende schakeringen in de regel over taalgebruik op school en in de klas: *'Ik denk dat als je aan de kinderen vraagt of ze Turks of een andere taal mogen praten in de klas, dat ze zouden zeggen: 'Nee, we mogen dat niet.' Omdat we altijd zeggen: 'In de klas mag dat niet, op de speelplaats wel.'''*

De leerkracht gebruikt geen andere talen in de klas en probeert ook zo weinig mogelijk zelf te vertalen in andere talen. Ze kan ook geen Turks of een van de andere moedertalen van de leerlingen in haar klas. Indien nodig mogen de kinderen zelf iets naar of uit hun thuistaal vertalen. Tijdens onze observaties in deze klas hebben we geen uitingen van de thuistaal kunnen vaststellen, omdat de gecreëerde leersituaties alleen maar zeer terloops gebruik toelieten, of wellicht omdat het niet nodig was.

Intensieve samenwerking met haar collega van de OETC-klas heeft de leerkracht niet. Soms spreken ze een thema af (bv. kranten).

Contact met ouders

Ouders kunnen er bij het formele oudercontact voor kiezen al of niet een tolk te nemen. Met ouders die Nederlands kunnen spreken, loopt het contact natuurlijk vlotter dan met Nederlandsonkundige ouders. Er is echter een valkuil: sommige ouders hebben Nederlands geleerd, maar beheersen daarom nog geen complexe schooltaal.

De leerkracht vindt het niet altijd gemakkelijk om boodschappen naar de ouders over te brengen door hun lager taalniveau: *'Dat maakt dat je de boodschap ongenueanceerd moet*

overbrengen. Dat is soms wat moeilijk. Maar een boodschap en slecht nieuwsberichten aan andere ouders, die wel goed Nederlands kunnen, overbrengen, is ook niet gemakkelijk.'

Inzetten van de ouders van de leerlingen in de klas is dit schooljaar nog niet gebeurd: *'Ze zijn moeilijk te bereiken. Twee werkende ouders, mama's met baby's, mama's die geen Nederlands spreken. De stap is te groot.'*

Opvattingen over ondersteuning in de thuistaal

Wat de discussie betreft over wat nu de beste benadering is om allochtone kinderen taalvaardig te maken in het Nederlands – taalbad Nederlands of OETC/tweetalig onderwijs – zit de leerkracht qua opvatting ergens tussenin. Thuis moeten de kinderen zeker geen Nederlands spreken, vindt ze (*'Thuis is thuis'*). Het zou echter volgens haar wel goed zijn dat alle ouders Nederlands leren en het ook stimuleren bij hun kinderen om het goed te leren en het ook af en toe te gebruiken met hun kinderen. Het zou een soort wisselwerking Nederlands – thuistaal moeten zijn.

De leerkracht zegt voorts dat ze geen zicht heeft op het taalvaardigheidsniveau in het Turks (of de andere thuistalen) van de kinderen in haar klas. Wel vermoedt ze dat hun Turks vooral spreektaal, dialect is, geen schooltaal.

Lessen in beide talen – moedertaal en tweede taal – kunnen voor sommige kinderen goed zijn, alleszins hun moedertaal versterken. Dat is dan in de eerste plaats gericht op kinderen die dat nodig hebben. Het laat een soort vergelijkende taalbeschouwing toe waardoor ze de tweede taal ook beter kunnen verwerven: *'werkwoorden in het Turks vervoeg ik zo en in het Nederlands is dat zo'*. De leerkracht is echter de mening toegedaan dat we bij kinderen die beter Nederlands spreken dan hun thuistaal hun Nederlands sterker moeten stimuleren.

Op het thuistaalproject zelf heeft ze weinig zicht en ze neemt dan ook een afwachtende houding aan: *'We zullen wel zien.'* Ze zet echter een vraagteken bij de exclusieve keuze voor het Turks in doelstelling B: *'En wat met de Slowaakse leerlingen?'*

De Turkse OETC-les: een aparte wereld

Organisatie

De Turkssprekende kinderen uit de 1e schakelklas en uit de twee 1e leerjaren worden een keer per week het laatste uur van de schooldag uit de reguliere klas gehaald. Ze worden dan opgehaald door de Turkse ambassadeleerkracht en gaan naar een klein apart leslokaal om, zoals ze zelf zeggen, 'Turks te leren'. Er is geen enkele overgang tussen het werken in de reguliere klas en de Turkse les. De reguliere leerkracht zegt enkel: *'De Turkse kinderen gaan na de speeltijd naar de Turkse les, boekentassen niet vergeten.'*

De leerkracht

De leerkracht die de kinderen aan de klas komt ophalen, is een zogenaamde ambassadeleerkracht. Dat wil zeggen dat de Turkse overheid haar voor een tijdelijke missie heeft uitgestuurd naar het buitenland. De leerkracht verblijft nu zes jaar in België (in principe is dat de maximum verblijfsduur). Ze geeft vijf jaar les in De Mozaïek en heeft daarvoor nog een jaar in een school in Beringen gestaan. In Turkije was ze werkzaam als leerkracht Engels. De leerkracht heeft via een cursus Nederlands geleerd en zegt een basiskennis te hebben die toereikend is voor alledaagse gesprekken met de Vlaamse leerkrachten en om te participeren in personeelsvergaderingen. Met de meeste leerkrachten kan ze ook zo nodig communiceren in het Engels.

Klasomgeving

De twaalf kinderen komen samen in een klein klaslokaaltje dat volhangt met foto's, vlaggen en landkaarten van Turkije om hen als het ware een uurtje per week onder te dompelen in de Turkse cultuur.

Het klaslokaal is zo klein en de banken staan er zo dicht bij elkaar dat de leerkracht niet anders kan dan frontaal les te geven of af en toe één of twee kinderen naar voren te roepen. De leerkracht kan ook niet tussen de banken, waardoor ze weinig contact kan hebben met de kinderen op de laatste rij. We vernemen achteraf dat ze danig ongelukkig is met deze infrastructuur, maar de directie heeft haar gezegd dat er helaas voorlopig geen beter alternatief is.

Aanpak: thematisch en geen kloof

De Turkse leerkracht kiest voor een thematisch taalaanbod. Tijdens de geobserveerde les was het thema: ziek zijn, de dokter en het ziekenhuis ('hastane' in het Turks). Uit de gesprekken met de reguliere leerkracht en de OETC-leerkracht vernemen we dat de thema's vooraf worden afgesproken, en dat de leerkracht die thema's behandelt om de kinderen eerst begrippen in het Turks bij te brengen, zodat ze beter voorbereid kunnen deelnemen aan spreekvaardigheidsoefeningen in de Nederlandse les.

Telkens als de behandeling van een thema wordt afgesproken, moet de OETC-leerkracht op zoek gaan naar geschikte materialen in de bibliotheek of via internet. Het probleem is dat ze te weinig tijd heeft om zich degelijk voor te bereiden en dat kant-en-klaar lesmateriaal niet voor het grijpen ligt. Soms put ze uit Turkse handboeken, nu en dan moet ze zaken vertalen uit Vlaamse schoolboeken.

De leerkracht toont allerhande voorwerpen uit een speelgoedziekenkoffertje en vraagt aan de kinderen hoe je dat in het Turks noemt. Interessant is dat de kinderen dan soms sneller op de naam van het voorwerp in het Nederlands komen, waardoor de doelstelling van de les onderuit wordt gehaald. Daarbij legt de leerkracht in haar feedback geregeld nadruk op taalcorrectheid (zeg niet x maar y).

In het interview na de observatie beaamt de leerkracht dat ze de nadruk legt op woordenschatonderwijs. Overigens zijn de kinderen vele van de woorden die ze aanreikt de volgende les alweer vergeten. Dan is het weer van 'iets', 'geef me dat ding 'ns'. Door veel herhaling hoopt ze hun woordenschat systematisch uit te breiden. Geregeld moet ze ook het

Nederlands gebruiken als hulptaal om grammaticale begrippen aan te brengen. Begrippen als 'werkwoorden' of 'bijvoeglijke naamwoorden' kennen ze niet in het Turks.

Enkele duo's worden dan naar voor geroepen om een gesprekje tussen dokter en patiënt te simuleren. Hierbij is het vooral de leerkracht die aan de kinderen voorzegt wat ze moeten zeggen; de kinderen zeggen het dan na.

De leerkracht geeft ook een individuele opdracht: de kinderen krijgen een blad met een serie tekeningen en moeten aangeven welke tekening over het thema ziek zijn en ziekenhuis gaat en welke niet.

Op zich vraagt deze oefening geen enkele talige vaardigheid; interactie tussen leerlingen om de opdracht uit te voeren wordt ook niet aangemoedigd.

De leerkracht heeft het daarna over het verschil tussen medicijnen en snoepjes, om de kinderen erop te wijzen dat ze beide niet mogen verwarren. Ze laat een handvol snoepjes zien met een paar pilletjes tussen en vraagt aan de kinderen om de medicijnen aan het wijzen. Daarna deelt ze snoepjes aan de kinderen uit.

Doordat de leerkracht hoofdzakelijk een thematisch aanbod doet dat de leerlingen al in het Nederlands kennen en er in de opdrachten die ze geeft geen enkele kloof zit, noch talig, noch cognitief, zijn de leerlingen ook zeer weinig betrokken. We observeerden twee leerlingen die in de reguliere klas heel geconcentreerd de aangeboden taken uitvoerden en die nu op de laatste rij plezier zaten te maken en totaal niet betrokken waren bij de les. In het klasje zitten naast elkaar op één van de voorste banken ook twee kinderen uit de 1^e schakelklas die eigenlijk nog niet rijp zijn om een uur lang in de schoolbanken te blijven zitten. De leerkracht ziet ze als twee lastpakken die ze voortdurend moet terechtwijzen ('ga zitten', 'niet praten', 'we roepen niet') en die ze liever kwijt dan rijk is.

De beschikbare tijd wordt ook niet efficiënt benut: nadat de kinderen de opdracht met de tekeningen in verband met ziek zijn hebben opgelost, mogen ze de tekening kleuren. De laatste twintig minuten wordt geen opdracht meer aangeboden maar loopt de leerkracht rond en vraagt links en rechts aan de kinderen om het schoolgerief in het Turks te benoemen: slijper, potlood, lat, ... Nadien laat ze de kinderen ook de kleuren benoemen van potloden die ze in de lucht steekt. Opnieuw kennen de kinderen vaak wel het woord in het Nederlands, de context waarin ze nu eenmaal met deze voorwerpen geconfronteerd worden.

Ondertussen mogen de kinderen vooraan een liedje komen zingen. Enkele kinderen beginnen een liedje dat ze geleerd hebben over de dokter in het Nederlands te zingen. Om de tijd nog wat te rekken mogen de kinderen het dan nog eens met heel de klas zingen.

Twee werelden: het Nederlands en het Turks

Dat de kinderen naar de Turkse les komen om zich te ontspannen, bevestigt de OETC-leerkracht in het interview dat we met haar hadden. De kinderen kennen volgens haar twee werelden: de wereld van het Nederlands en de wereld van het Turks.

Het Nederlands staat voor gezag, wat formeel, serieus is. Het is de taal van de school en van de regels. Turkse kinderen doen wat de leerkracht vraagt, houden zich aan de regels, spreken niet zomaar spontaan in de klas.

Het Turks, daarentegen, is de taal van thuis, de vrienden, de straat, de taal van spel en ontspanning. Daarom denken de kinderen dat ze zich in de OETC-klas mogen gedragen als thuis. Als ze hier komen, gedragen ze zich niet zoals in een Vlaamse schoolklas: 'Dit is een Turkse klas. Dit is onze klas. We kunnen hier doen wat we willen.'

'Ze weten wel dat ik ook een leerkracht ben, maar hier zijn ze meer ontspannen. Als we onderweg zijn naar de klas en ik zeg 'ga maar' in het Turks, blijven ze staan. Als ik zeg 'vooruit' (in het Nederlands), hop daar gaan ze. Net hetzelfde met 'stop'. Zo sterk zijn ze gedruild in het Nederlands. Het lijkt wel een Pavlov-reflex.'

Haar ervaring is dat de kinderen die Turkse taallessen buiten de school volgen, doorgaans beleefder zijn. Als ze zich niet gedragen, worden ze gewoon weggestuurd en dat willen de ouders – die voor die lessen moeten betalen – natuurlijk liever niet.

Waarom OETC?

De leerkracht ziet twee belangrijke redenen waarom het OETC voor Turkse migrantenkinderen zo noodzakelijk is.

De eerste is dat een goede kennis van de moedertaal het fundament is voor het leren van andere talen. Die kennis is momenteel onvoldoende en moet dus ontwikkeld worden (cf. infra).

Een tweede reden heeft betrekking op de identiteitsontwikkeling van de kinderen uit Turkse migrantenfamilies. De kinderen kunnen zich emotioneel niet goed uitdrukken in hun moedertaal. Ze ontberen de rijke, diverse woordenschat om hun gevoelens op een meer geschakeerde, fijngevoelige manier uit te drukken (cf. infra).

Een Turkse stedelinge in het Emirdağ van België: een cultuurshock

Al te gemakkelijk gaat men ervan uit dat een Turkse OETC-leerkracht zich als Turk meteen thuisvoelt onder zijn of haar 'landgenoten' in Gent (of ruimer in België en West-Europa). Dat is een misvatting. In Turkije bestaan er tussen de werelden van de stad en het platteland grote culturele tegenstellingen. Tevens zijn er cultuurverschillen tussen Turken uit verschillende sociale klassen. De overgrote meerderheid van de Turkse migrantengezinnen in Gent heeft een plattelandsachtergrond en is afkomstig uit de lagere sociale lagen in hun land van herkomst.

De ambassadeleerkracht in De Mozaïek heeft een grootstedelijke achtergrond (ze komt uit İzmir) en is als leerkracht Engels sowieso hoger opgeleid dan de gemiddelde Turk. De sociale omgang met de Gentse Turken is dan ook niet zo evident: *'Ik voel mij hier als een Turk in Emirdağ, in hun dorp, niet in België.'*

Door het aanhoudende verschijnsel van importhuwelijken bij de tweede en derde generatie kunnen de Turkse migranten zich niet verder cultureel ontwikkelen volgens deze leerkracht. Het is beter voor de kinderen dat mensen van hier met elkaar trouwen: ze zijn hier geboren, hoger opgeleid, spreken Nederlands. Door een partner uit Turkije te halen, wordt de ketting van hun ontwikkeling telkens weer verbroken.

De leerkracht ergert zich ook aan de houding van de Turkse jongens. Ze zijn zo 'macho'. Ze kijken heel veel naar Turkse televisiekanalen – en dat is een nadeel. De kinderen kijken doorgaans naar geweldseries. De leerkracht ontwaart dit ook in hun taalgebruik. Wanneer een kind in de klas zonder te vragen een potlood van een klasgenoot neemt, dan zegt die: 'Ik zal je doden zoals X uit...' *'Ze vragen soms of ik naar die series kijk. Ik zeg dan van niet, omdat ik tegen oorlog en geweld ben. Ik wil niet dat mensen elkaar doden.'*

Contacten met ouders: dezelfde taal, andere mentaliteit

In oudercontacten geeft de leerkracht vaak de raad aan de ouders om thuis boeken te lezen en hun taal te verzorgen tegenover de kinderen (bv. meer volzinnen maken). Het antwoord van de ouders is meestal: 'Dat leren ze wel op school'. De ouders van de kinderen in haar klassen hebben niet de gewoonte om boeken te lezen of verhaaltjes aan hun kinderen voor te lezen bij het slapengaan. De ouders zeggen simpel dat ze geen tijd hebben om zich daarmee bezig te houden en hebben allerlei excuses: 'we moeten werken', 'we zijn 's avonds moe', 'wij mannen moeten op café gaan'. De mentaliteit van de Turkse migranten is helemaal anders dan die van de Turken in het land van herkomst. Hier primeren werk en geld verdienen, de rest zoals cultuur is niet belangrijk.

Vele ouders kennen ook geen Nederlands of hebben hun Nederlands opgepikt op straat. Ze gebruiken dit gebrekkige Nederlands volgens de leerkracht ook thuis (zie verder). De Nederlandse taal cursus die zij heeft gevolgd, lokt bij de ouders de reactie uit dat ze Nederlands spreekt als in 'boeken'.

Turks= de tweede taal van de kinderen

Tot voor een jaar of vijf jaar raadden de leerkrachten van De Mozaïek de Turkse ouders aan om thuis met hun kinderen vooral Nederlands te spreken, zo betoogt de OETC-leerkracht. Het probleem is echter dat ze het Nederlands niet goed beheersen. De ouders zijn ervan overtuigd dat hoe meer zij met hun kinderen Nederlands spreken, des te beter hun Nederlands ook zal zijn. Maar de concrete uitkomst is het ontstaan van een mengtaal: Turkse zinnen met veel Nederlandse woorden. Het Turks zal zich ontwikkelen zoals het Engels dat heeft gedaan in Jamaica, denkt ze.

De leerkracht wijst er ook op dat het Turks meer en meer de tweede taal van de kinderen wordt. Ze zijn hun moedertaal aan het verliezen. De taal van het Turkse gezin hier is een verarmde taal: 'sta op', 'eet', 'was'. Men gebruikt de gebiedende wijs, spreekt niet in echte volzinnen. Hun woordenschat in het Turks beperkt zich tot enkele honderden courante woorden. De Turkse kinderen leren ook hun moedertaal alleen maar spreken. Ze kunnen haar lezen noch schrijven. Hun woordenschat is gering, zodat ze formele brieven in officiële taal niet kunnen begrijpen (ook niet in het Nederlands trouwens).

De verschraving van de gezinstaal werkt door in de taal van de kinderen in haar klas. De kinderen kennen het concept van (werkwoordelijke) tijden niet: ze halen de tijden in het Turks vaak door elkaar. In Turkije leren de kinderen op vroege leeftijd de kleuren op natuurlijke wijze. In de families hier worden de kleuren kennelijk niet aangeleerd. Ook de jaren kennen ze niet in het Turks. Alles wat betrekking heeft op de meer academische en wetenschappelijke taal, leren ze op school in het Nederlands. Typische schooltaalwoorden als 'slijper' of 'lat' kennen ze niet in het Turks.

Voorts zijn er volgens de leerkracht ook wel verschillen in Turkse taalvaardigheid tussen de kinderen in de OETC-klassen. Sommige kinderen drukken zich goed uit in het Turks. Meisjes zijn taalvaardiger dan jongens. En ook kinderen uit Bulgaars-Turkse gezinnen - hoewel die thuis een afwijkende vorm van Balkan-Turks spreken - drukken zich beter uit in de Turkse standaardtaal.

Een stevige culturele identiteit als basis voor wederzijds respect

De Turken hier zijn zich niet bewust van het belang van de moedertaal: *'Ze kunnen goed vloeken in het Turks. Ze denken niet dat het vloeken is. Ze gebruiken gewoon die woorden als ze kwaad zijn. Het heeft eigenlijk geen betekenis en niemand reageert erop. Het is totaal verschillend in Turkije. Als daar gevloekt wordt, zal er altijd iemand reageren.'*

Turkse migrantenkinderen hebben identiteitsproblemen: in België zijn ze vreemdelingen (we horen hier niet thuis), in Turkije zijn ze ook vreemdelingen. Ze hebben geen echte identiteit. *'Ik zeg hen: je bent een Turk die in België leeft. Je moet de Turkse cultuur respecteren.'* De leerkracht vindt het haar taak om de kinderen niet alleen Turks aan te leren, maar ook te werken aan de ontwikkeling van hun identiteit: wie ben ik? Wat kan ik? Wat wil ik?

Dat houdt ook respect in voor cultuurverschillen: 'Je moet andere mensen respecteren zodat ze jou ook respecteren.' Thuis wordt daar volgens haar niet over gesproken. Van Turkije kennen ze alleen het dorp waar hun familie vandaan komt. Ze kennen de situatie van Turkije niet, ze kennen de grote steden niet. Het laatste paar jaar gaan meer en meer jonge gezinnen nu wel op vakantie in 'seaside resorts' zoals Antalya of Bodrum. Daar leren ze een ander Turkije kennen dan het dorp waar hun voorouders vandaan kwamen en waarvan de kinderen in de klas soms zeggen dat het er stinkt: 'In Turkije stinkt het door de dieren.'

Een weinig rooskleurige toekomst

De OETC-leerkracht is veeleer pessimistisch over de toekomst van de Turken hier. Met de kinderen van het 6e leerjaar praat ze in de les ook over hun toekomstverwachtingen, hun verdere schoolloopbaan en leven. Ze vraagt hen dan naar welke school ze willen gaan. 'Ik ga naar het beroeps want het is er gemakkelijk. Ik haal mijn diploma en dan heb ik een baan en kan ik geld verdienen. Dat is de kortste weg.'

Ze vertelt hen dan dat het zo niet werkt, dat er vele mensen zijn in hun situatie die werkloos zijn en maatschappelijk niet vooruitkomen. Daar willen ze echter niet van weten. Ze leven in een gesloten gemeenschap, ze spiegelen zich alleen aan de Turkse families die ze hier kennen of ze vergelijken zich met de mensen in Turkije. Wanneer dan het huwelijk ter sprake komt, probeert de leerkracht de leerlingen te overtuigen om met iemand te trouwen die hier

in België of in een ander Europees land geboren is. Op die manier wordt de ketting hersteld en kan de Turkse migrantengemeenschap uit haar stagnatie breken, zo besluit ze.

Verwachtingen ten aanzien van het project

Ten aanzien van het thuistaalproject formuleert de OETC-leerkracht drie verwachtingen.

Een eerste is dat voorbereidend lezen en schrijven en woordenschatverrijking al zouden moeten plaatsvinden in de kleuterklassen. Nu wijzen de klastitularissen alfabetisering in het Turks in de eerste graad van het lager onderwijs af, omdat ze vrezen bij de kinderen voor mixing van de letters van de beide alfabetten.

Een tweede verwachting is dat ook het leren van de Turkse rekentaal een vaste plaats krijgt in de OETC-klas.

Een derde verwachting is dat de reguliere leerkrachten via het project meer inzicht kunnen krijgen in de culturele gedragvormen van de Turkse kinderen.

De Turkse OETC-les: niet echt een leermoment

Uit de bovenstaande beschrijving van de praktijk in deze OETC-klas blijkt dat de kinderen de Turkse les eerder als een uurtje ontspanning zien dan als echt 'leren'. De leerkracht beaamt dat ook. De leerkracht wijst daarnaast op het problematische niveau van het Turks bij de kinderen thuis. Ze worstelt daarmee, maar het is de vraag of de leeromgeving die ze in haar klas schept voldoende krachtig is om de taal en de woordenschat van de kinderen te verrijken. Hoogstwaarschijnlijk nemen de leerlingen er weinig van mee naar de reguliere klas. En als er weinig transfer is naar het leren in de reguliere klas, kun men zich afvragen welk fundament het OETC hier legt voor het leren van het Nederlands.

5.2.2 TENDENSEN MET BETREKKING TOT DE THUISTAAL IN DE GEOBSERVEERDE KLASPRAKTIJK

1. Inleiding

In het hiernavolgende onderdeel proberen we de lijnen die we doorheen de staalkaart kunnen terugvinden op het niveau van de klaspraktijk te beschrijven.

Conclusies en aanbevelingen met betrekking tot deze tendensen in het licht van het theoretische kader en de doelstellingen van het project zijn terug te vinden in hoofdstuk 6.

Gezien de keuze om vooral te focussen op de overgang van de kleuterschool naar het lager onderwijs en het 5e leerjaar werd een bepaalde selectie van klaspraktijken geobserveerd.

Uit de aanvullende interviews én toevallige observaties leiden we af dat de geselecteerde klassen niet altijd een spiegel zijn van wat zich in de parallelklassen of andere leerjaren afspeelt. Bij parallelklassen schijnen de scholen meestal de meest ervaren dan wel de meest vernieuwende leerkracht te hebben gekozen voor de observaties. Soms vernamen we ook informeel dat leerkrachten in een niet-geobserveerd leerjaar actiever bezig waren met de thuis taal dan de geobserveerde klassen (bv. een leerkracht in het 4e leerjaar van De Mozaïek, een kleuterleidster in een 1e kleuterklas in Sint-Savator).

2. Tendensen met betrekking tot de mate waarin de thuis taal op de scholen gebruikt wordt

2.1 Gebruik van de thuis taal door de leerlingen

2.1.1 Op de speelplaats wordt de thuis taal in alle geobserveerde scholen getolereerd én gebruikt door de kinderen.

Alle scholen laten het gebruik van de thuis taal op de speelplaats toe; de thuis taal van de kinderen is op de speelplaats volop te horen.

Voor Turkse kinderen gebruiken de thuis taal onder elkaar (met meer code switching bij de oudere kinderen). Dat heeft veel te maken met aantallen: kinderen uit kleinere taalgroepen hebben minder kans om sprekers met dezelfde thuis taal aan te treffen in de klas of op de speelplaats.

Wat scholen in principe niet (meer) toelaten, is dat leerlingen hun thuis taal spreken wanneer ze samen spelen met kinderen die deze taal niet begrijpen én zich daarom uitgesloten voelen. In taalheterogene groepen (bv. kinderen die samen in de zandbak spelen) is de algemene regel dus dat het Nederlands wordt gebruikt. Nederlands is inderdaad ook op de speelplaats te horen; het was tijdens de observaties echter onmogelijk om na te gaan in hoeverre de regel over het gebruik van het Nederlands in taalheterogene groepjes ook altijd door de leerlingen wordt gerespecteerd.

In geen enkele school worden leerlingen gestraft als ze de thuistaal gebruiken in wat de leerkrachten 'ongeoorloofde' situaties. Wel krijgen ze een standje of worden ze nog eens herinnerd aan de afgesproken regel van de school of klas.

2.1.2 In de meeste scholen is de grootste groep van de kinderen Turkssprekend. In enkele klassen zitten ook Nederlandstalige kinderen, aangevuld met een aantal zeer uiteenlopende nationaliteiten en culturen. De groep anderstalige kinderen wordt qua taal- en cultuurachtergrond steeds diverser.

We hebben als zodanig geen cijfers verzameld over de etnische en taalkundige samenstelling van de leerlingbevolking van de vier scholen voor dit schooljaar en de voorbije schooljaren. De tendens zoals hierboven beschreven, berust in de eerste plaats op wat de schoolactoren zelf daarover hebben gerapporteerd.

Twee van de vier scholen hebben ons wel de alfabetische leerlinglijsten per klas ter beschikking gesteld. Daarin staan de leerlingen vermeld met hun beschrijving volgens de GOK-indicatoren en andere parameters (nationaliteit, thuisloos, trekkende bevolking, spreektaal moeder, spreektaal vader, spreektaal broers/zussen, spreektaal vrienden, opleidingsniveau moeder). Alleen zijn die gegevens onvoldoende gedetailleerd naar etnische herkomst en thuistaal (bv. Nederlands, Frans, andere).

In een aantal gevallen hebben we wel de etnische en taalkundige samenstelling van de geobserveerde klassen kunnen achterhalen (zie de beschreven observatieklassen in 5.1.1). De leerlingbevraging in drie 5e leerjaren leverde ons de meest precieze gegevens op over de etnische herkomst en taalkundige achtergrond van de leerlingen (zie 5.4), maar dit mogen we niet veralgemenen naar de hele school.

2.1.3 Gebruik van de thuistaal als 'geheimtaal' werd slechts uitzonderlijk geobserveerd.

Dit is wel niet altijd zo gemakkelijk vast te stellen. Als het geobserveerd werd, was het net in die omgeving waar de thuistaal werd onderdrukt. De thuistaal is meestal de 'intieme' taal, de taal waarin kinderen spontane gedachten of gevoelens tegenover andere kinderen uitdrukken (soms gewoon uitroepen zoals in het Turks: 'Allah' (= 'O God!', 'Echt waar?'), 'Ay!' (= 'Domkop!', 'Dikzak!'), 'Baksana!' (= 'Kijk dan toch!').

2.2 Gebruik van de thuistaal door de leerkrachten

2.2.1 Momenteel worden in twee van de vier scholen Turkssprekende personeelsleden ingezet en dit op zeer uiteenlopende manieren.

In Mandala ondersteunt een Turkssprekende kinderverzorgster soms de Nederlandstalige leerkracht. Deze samenwerking konden we tijdens de observatieweek niet observeren. Het is ook de bedoeling dat nieuwe kleuters in het kinderdagverblijf samen met hun mama en een Turkssprekende kleuterleidster eerst enkele dagen vertrouwd worden gemaakt met de gang van zaken op school vooraleer ze in de kleuterklas instromen. Wegens tijdsgebrek van de kinderverzorgsters is dit de laatste tijd niet mogelijk.

In de Mozaïek zijn twee Turkssprekende leerkrachten werkzaam die zijn aangesteld door de stad Gent en één leerkracht van de Turkse ambassade. Hoe de rol van de Turkssprekende leerkracht wordt ingevuld is afhankelijk van de vestigingsplaats én de keuze van de leerkracht in kwestie en kan totaal verschillend zijn. We observeerden één Turkssprekende leerkracht die meedraait in een kleuterklas en waarbij het Turks volledig verweven is met het reguliere lesgebeuren; we observeerden ook een leerkracht van de Turkse ambassade die één à twee uurtjes les geeft aan de Turkse kinderen in een apart lokaal; de Turkse les is hier volledig gescheiden van het gewone klasgebeuren in het Nederlands.

2.2.2 De thuistaal van de kinderen wordt door de Nederlandstalige leerkrachten nauwelijks tot niet gesproken.

In de interviews geeft een beperkt aantal leerkrachten aan dat ze een aantal cruciale woorden, vooral dan in het Turks, proberen te onthouden om kinderen te troosten of om een begrip bij te brengen. Tijdens de observaties werd het spontane gebruik van de thuistaal door de Nederlandstalige leerkrachten in functionele interactie niet waargenomen. Misschien deed de gelegenheid hiertoe zich net tijdens de observatiemomenten niet voor.

De mate waarin leerkrachten inspanningen doen om zelf elementen uit de thuistaal van de kinderen te gebruiken, lijkt niet samen te hangen met het feit of ze werken in een school die voor doelstelling A dan wel voor doelstelling B heeft gekozen, maar eerder met de persoonlijke motivatie en denkbeelden van de leerkracht.

2.3 Contact van de leerkrachten met ouders

Voor de kleuterleidsters geven aan intensief contact met de ouders te hebben. Meestal verloopt dat in het Nederlands en als dat niet lukt worden alle mogelijke hulpmiddelen ingezet: het Frans, een andere ouder, de brugfiguur, ...

Dat intensieve contact heeft veel te maken met het feit dat kleuters door een van de ouders dagelijks naar school worden gebracht en na schooltijd ook weer worden afgehaald. Omdat alle kleuterleidsters 's ochtends werken met een inlooperperiode, krijgen de ouders ook de gelegenheid om even in de klas te blijven en een praatje te maken.

In de lagere school komen de kinderen naarmate ze ouder worden meer op eigen houtje naar school (te voet of met het openbaar vervoer). Andere kinderen worden met de auto gebracht en opgehaald en dan geraken de meeste ouders niet voorbij de schoolpoort. De lagereschoolkinderen verzamelen ook meestal vooraf op de speelplaats. Alleen ouders die speciaal de leerkracht over iets willen spreken, komen wel eens tot in de klas.

Leerkrachten geven aan dat het bij sommige ouders moeilijk is om een genuanceerde boodschap in het Nederlands over te brengen. Vandaar ook dat bij het officiële oudercontact professionele tolken worden ingezet. Alleen in De Piramide wordt dat niet gedaan en rekent de school erop dat ouders zelf iemand meebrengen om te vertalen; meestal is dat een familielid.

Een recent verschijnsel in allochtone gezinnen is dat van ouders die beide uit werken gaan. Zowel de schooldirecties als de leerkrachten ervaren dat ze die categorie van ouders moeilijk

overdag nog kunnen bereiken en worden nu gedwongen het oudercontact anders te organiseren.

2.4 Zichtbare, materiële aanwezigheid van de thuistalen in de klassen en de gangen

2.4.1 De materiële zichtbaarheid van de thuistalen is minimaal.

In de meeste klassen is weinig materiaal in de thuistalen aanwezig. In een aantal scholen zijn Turkse boekjes, een beeldwoordenboek of een woordenboek aanwezig. Het gebruik hiervan wordt (nog) niet actief aangemoedigd.

Ook zijn cd'tjes met liedjes in verschillende talen aanwezig. In een zeer beperkt aantal klassen hangen opschriften in verschillende thuistalen.

In een beperkt aantal scholen hangen bepaalde aankondigingen zoals de regeling met betrekking tot inschrijvingen in andere talen, of zijn er welkomstbordjes in verschillende talen.

2.4.2 Noch het al dan niet aanwezig zijn van materiaal in andere talen in de klassen, noch de mate waarin de thuistalen zichtbaar aanwezig zijn in de gangen van de school of in de klassen, zijn doorslaggevend voor de mate waarin de thuistaal in de klasinteractie een plaats krijgt.

Er werden zowel klassen geobserveerd waarin nauwelijks materiaal in andere talen aanwezig was en de thuistaal toch een belangrijker plaats kreeg als klassen waar allerlei materialen aanwezig waren maar de thuistaal niet te horen was.

Het al of niet zichtbaar zijn van de thuistalen buiten de klaslokalen zegt evenmin iets over de plaats die de thuistaal krijgt in de klassen.

2.5 De keuze voor doelstelling A of B van het project heeft geen invloed op de plaats die de thuistaal momenteel inneemt op de speelplaats of in de klas

Globaal observeerden de onderzoekers dat de thuistaal op alle speelplaatsen de meest gekozen taal is tussen taalgenoten, in om het even welke van de projectscholen.

Tellingen van hoeveel de thuistaal dan wel het Nederlands wordt gebruikt, konden binnen het bestek van dit vooronderzoek niet worden uitgevoerd. Deze tendens is dus gebaseerd op persoonlijke waarnemingen.

In de klas zelf is niet de beslissing van de school om voor doelstelling A dan wel voor doelstelling B van het project te kiezen van invloed op de mate waarin de thuistaal te horen is maar wel het klasklimaat dat door de individuele leerkracht wordt gecreëerd.

2.6. In alle scholen is er een duidelijke breuk tussen de kleuterschool en het lager onderwijs in de tolerantie van of/en het activeren van de thuistalen.

In alle kleuterklassen wordt de thuistaal getolereerd, soms aangemoedigd en af en toe actief ingezet.

Vanaf de lagere school, wanneer het 'echte' leren begint, wordt de thuis taal plots uit de klassen gebannen, behalve dan in sommige klassen; daar komt de thuis taal dan enkel aan bod tijdens geïsoleerde, duidelijk afgebakende momenten. Dit hangt alles samen met de denkbeelden die bij de leerkrachten leven rond leren en de plaats van de thuis taal daarin.

Daarom beschrijven we de hierna volgende tendensen hierna apart voor kleuteronderwijs en lager onderwijs en zijn daarin denken en doen van de leerkrachten samen omschreven.

3. Tendensen met betrekking tot het doen en denken van de leerkrachten in de klassen van de kleuterscholen

3.1 De thuis taal wordt altijd getolereerd

In alle kleuterklassen wordt de thuis taal altijd getolereerd. Wat echter niet wordt getolereerd, is dat kleuters 'lelijke woorden' gebruiken of elkaar uitschelden in de thuis taal. Sommige kleuterleidsters hebben de gangbare krachttermen gaandeweg opgepikt. Of kleuters dragen elkaar over ('Juf, hij heeft een lelijk woord gezegd.') De regel is hier dat wat op school niet toegelaten is in het Nederlands ook niet mag in de thuis talen: uitschelden, pesten, roepen, uitsluiten...

3.2 Spontane patronen ontstaan

In de meeste geobserveerde klassen zijn er spontaan vanuit de kleuters én de bijsturing van de leerkracht een aantal patronen ontstaan met betrekking tot het gebruik van de thuis taal dan wel van het Nederlands.

In gespreksituaties waarin de leerkracht aanwezig is (zowel in de kring als in opdrachten in kleine groepjes) wordt systematisch Nederlands gesproken. Af en toe brengen kinderen in deze situaties een woord uit hun thuis taal aan als ze het niet kennen in het Nederlands.

In informele momenten, bijvoorbeeld speelhoeken of bij het praten tussendoor bij het uitvoeren van opdrachtjes zonder begeleiding van de leerkracht (bv. planten water geven) wordt zowel de thuis taal als het Nederlands gebruikt (cf. bv. beschrijving piramide K3, idem Mozaïek K3, Mandala LG2). De samenstelling van de groepjes speelt hierbij een rol. Nederlands is de voertaal in taalgemengde groepjes. Naarmate er meer thuis taalsprekers in een groepje zitten, neemt de kans op thuis taalgebruik (of codewisseling) toe. Het gaat dus niet om regels die door de leerkracht worden geëxpliciteerd, maar om patronen die stilaan in de klas groeien.

3.3 Geen overmatige codemixing en brabbeltaaltjes

Het toelaten van de thuis taal leidt globaal in de geobserveerde kleuterklasjes niet tot de door leerkrachten zo gevreesde overmatige codemixing waardoor kinderen een brabbeltaaltje zouden gaan hanteren en geen enkele code zouden leren beheersen.

In de kleuterklassen is er veel 'codeswitching' maar nauwelijks 'codemixing': kinderen zijn zich in de 3e kleuterklas duidelijk bewust van het feit dat ze verschillende codes kunnen hanteren (peuters mixen meer omdat ze zich minder van de codes bewust zijn). Oudere

kleuters richten zich tot de leerkrachten altijd in het Nederlands zonder dat er van thuistaal of codewisseling sprake is (wel maken ze soms fouten maar dat is iets helemaal anders). Uit de observaties blijkt tevens dat het toelaten van de thuistaal op bepaalde momenten, niet tot gevolg heeft dat de kinderen enkel nog hun thuistaal zouden praten in de klas.

3.4 Sporadisch gebruik van de thuistaal door de kleuterleidsters

In de peuterklas en K1 kan het zijn dat de kleuterleidster zelf de thuistaal sporadisch gebruikt om bijvoorbeeld een boodschap te verduidelijken, een huilend kleutertje gerust te stellen ('Anne gelecek.' (Turks voor 'Mama komt straks.').

De ene juf stelt zich ontvankelijker op voor het leren van en zelf actief gebruiken van woordjes in één van de thuistalen dan de andere, meestal in het Turks. Dit wordt door de kinderen als zeer positief ervaren.

Vb. Mandala LG2: twee Turkse kleuters mogen bij aanvang van het kringgesprek het aantal aanwezige kleuters tellen in het Turks. De ene kleuter helpt de andere (die nog niet zo goed kan tellen). De juf leert zo ook het Turkse woordje voor 'twintig' ('yirmi').

3.5 In de kleuterklassen wordt het Turkssprekende personeel steeds binnen de reguliere klas ingezet en ontstaat er een spontane rolverdeling

In één school is de rol van de Turkssprekende kinderverzorgster zeer beperkt: ze is op bepaalde momenten in de klas aanwezig om bij communicatieproblemen te vertalen. Bijvoorbeeld als een kind in het kringgesprek in zijn eigen taal een ervaring probeert te verwoorden en de betekenis van de boodschap voor de Nederlandstalige kleuterleidster niet duidelijk is, of als de kleuterleidster een belangrijk begrip wil overbrengen maar daar via het Nederlands niet in slaagt.

In een andere school is één voormiddag per week een Turkssprekende leerkracht aanwezig die op een organische manier intensief meedraait met de Nederlandstalige leerkracht (zie voor een gedetailleerde bespreking de staalkaart met betrekking tot de 1e kleuterklas in De Mozaïek (afdeling Blaisantvest).

3.6 Tolereren van de thuistaal in de eerste plaats in het licht van welbevinden

Het tolereren en inzetten van de thuistaal in de kleuterklassen beoogt in de eerste plaats het 'goedvoelen' van de kleuters; de thuistaal is een factor die helpt om een veilige leeromgeving te scheppen en de abrupte kloof tussen de thuisomgeving en de schoolomgeving te overbruggen. Anderzijds willen de leerkrachten met het tolereren van de thuistaal van de kinderen aangeven dat ze elke kleuter erkennen in zijn eigenheid, dus ook in zijn thuistaal.

3.7 Ondersteunende rol van de thuistaal: minimaal ingevuld en vooral de taak van een Turkstalige leerkracht

De meeste kleuterleidsters zien het gebruik van de thuistaal ook als een opstap naar en een ondersteuning van leerervaringen: als kinderen iets in hun eigen taal leren, zullen ze het ook gemakkelijker in het Nederlands leren. Deze functie van de thuistaal komt meer op de

voorgond naar het einde van de kleuterschool in het denken van de leerkrachten; met name met betrekking tot het leren van rekenbegrippen zien de leerkrachten hier een belangrijke rol voor de thuis taal als ondersteuning. Maar dit vertaalt zich nog maar zeer beperkt in de geobserveerde lespraktijk. De meeste leerkrachten zien hoofdzakelijk een Turkssprekende leerkracht als bron voor deze ondersteunende functie en minder de kinderen zelf.

Enkele leerkrachten sturen vanuit het vorige oogpunt wel bewust aan op het gebruik van de thuis taal door leerlingen om elkaar te helpen. Ze zetten bijvoorbeeld tijdens een klassikaal momentje bewust een in het Nederlands minder taalvaardige kleuter naast een zeer taalvaardige en vragen die om te 'vertalen' voor hun buur. Of ze moedigen het overleg in de thuis taal bij het uitvoeren van een taak expliciet aan.

Maar niet in alle geobserveerde kleuterklassen wordt van het potentieel dat de thuis taal van de kinderen zelf biedt, al in dezelfde mate gebruik gemaakt.

3.8 Geen aanmoediging van gebruik van materiaal in de thuis taal

In de klassen waar er materiaal in het Turks aanwezig is, stuurt de kleuterleerkracht niet bewust aan op het gebruik ervan; kinderen worden dus niet extra aangemoedigd om bijvoorbeeld een boekje in het Turks te nemen. Een leerkracht geeft wel aan dat dat niet nodig is, omdat de kinderen spontaan zelf bijvoorbeeld naar het Turkse beeldwoordenboek gaan kijken.

3.9 Inzetten van de thuis taal: vaak op een onnatuurlijke manier

Naast het tolereren van spontaan thuis taalgebruik door de kleuters en het sporadische gebruik van de thuis taal door de leerkracht om een boodschap te verduidelijken of een kind te troosten, zet de leerkracht de thuis talen regelmatig op een eerder 'onnatuurlijke' manier in.

De thuis taal wordt dan tijdens een afgebakend moment op initiatief van de leerkrachten opgeroepen. Zo wordt er in alle klasjes wel geteld in de verschillende talen, of een liedje gezongen. De leerkracht doet dit hoofdzakelijk om de gelijkwaardigheid van de talen te benadrukken: kinderen vinden het leuk dat hun taal ook eens aan bod komt, of dat ze de kleuterleidster een woordje in hun taal horen zeggen (vaak dan met de verkeerde uitspraak). Het gaat hier echter niet om het functioneel inzetten van de thuis talen; de thuis talen worden als het ware op het klasgebeuren 'gekleefd' zonder dat ze er een geïntegreerd deel van uitmaken.

3.10. Sporen van een vroeger strenger beleid

Hoewel tijdens de geobserveerde momenten een grote tolerantie van de thuis taal blijkt, valt hier en daar uit spontane uitlatingen van kinderen – bv. 'Hé juf, die spreekt Turks' toch op te maken dat ze in de derde kleuterklas toch op één of andere manier een 'zachte dwang' aanvoelen om Nederlands te spreken. Dit zou er kunnen op duiden dat in bepaalde scholen de regels nog aan het schuiven zijn van een verbod naar meer tolerantie en dat de kinderen deze verschuiving zelf ook aanvoelen.

4. Tendensen met betrekking tot het doen en denken van de leerkrachten in de klassen van de lagere school

4.1 Weinig geloof in de meerwaarde van de thuistaal op school

Terwijl de meeste geobserveerde leerkrachten van het kleuteronderwijs, het gebruik van de thuistaal als een meerwaarde zien, zijn de leerkrachten uit het lager onderwijs meestal veel terughoudender ten opzichte van het gebruik van de thuistaal in hun klas. Met uitzondering van een aantal leerkrachten, overheerst bij hen nog steeds een sterk geloof in het monolithische taalbadmodel: maximale blootstelling aan het Nederlands, zoveel mogelijk interactie in het Nederlands, vooral in formele leerprocessen. Het toelaten van de thuistaal biedt volgens hen geen meerwaarde, is tijdverlies of voor sommigen zelfs een bedreiging omdat ze daardoor de controle over het leerproces uit handen moeten geven. Hun denken weerspiegelt zich duidelijk in de klaspraktijk.

4.2 Thuistaal wel op de speelplaats maar niet in de klas

Op de speelplaats wordt de thuistaal meestal wel nog getolereerd. De speeltijd wordt door de leerkrachten immers beschouwd als een vrij moment waar niet wordt geleerd.

Hoe meer echter we in de richting van de klas gaan – de plaats waar het 'echte leren' plaatsvindt – hoe minder de thuistaal in de lagere school wordt toegelaten.

4.3 In de gangen: tegenstrijdige signalen

Bij het binnengaan van de schoolgebouwen en in de gangen, hanteren leerkrachten (ook binnen eenzelfde school) verschillende regels. Sommigen hoor je thuistaalgebruik in de gang veroordelen: 'Hoor ik daar weer Chinees', of om de overstap naar de klas aan te geven, aankondigen: 'In de klas alleen Nederlands'; anderen tolereren het.

Deze uitspraken of regels zijn duidelijk leerkrachtgebonden en niet schoolgebonden; ze komen ook niet frequenter voor in die scholen die enkel voor doelstelling A van het project kiezen dan in scholen die ook voor B kiezen. Leerkrachten staan in verband met het gebruik van de thuistaal in en buiten de klas binnen één school dus vaak niet op dezelfde lijn.

Hierdoor krijgen de leerlingen voortdurend tegenstrijdige signalen over hun thuistaal op school.

4.4 Nauwelijks of zelfs geen plaats voor de thuistaal in de klas

Eens binnen de klas, wordt de thuistaal in de geobserveerde klassen ofwel:

- helemaal niet waargenomen (behalve dan voor anderstalige nieuwkomers): uit de interviews leiden we af dat dit het resultaat is van een consistent beleid van niet-tolereren: leerlingen kregen te horen dat het niet mocht, en doen het

dan ook niet. Een uitzondering hierop vormt het 5e leerjaar van een school waar de leerkracht zegt T1 toe te laten tijdens groepswork (echter niet gezien tijdens de klasobservatie);

- ofwel niet opgemerkt door de leerkrachten omdat leerlingen het stiekem onder elkaar gebruiken als de leerkracht even niet oplet (of de klas uit is);
- ofwel enkel getolereerd 'backstage': vooral dan tijdens informele momenten tussen twee of meer leerlingen (bv. koekentijd, vrij spel) of tussen ouder en leerling wanneer de ouder mee in de klas komt;
- ofwel enkel op zeer afgebakende momenten ingezet: bijvoorbeeld tijdens de OETC-les of op het ogenblik dat de leerkracht het zelf expliciet uitlokt: 'Hoe zeg je dat in je eigen taal' en daarna ook weer duidelijk begrenst. Het initiatief om de thuis taal al dan niet in te zetten, ligt dus volledig in handen van de leerkracht.

In de lagereschoolklassen hebben we op geen enkel moment taken waargenomen waarbij een leerkracht de thuis taal functioneel inzet, een taalaanbod in de thuis taal doet of bronnen in de thuis taal gebruikt.

4.5. Incidentele aandacht voor de thuis taal erg vrijblijvend

De weinige keren dat de thuis taal in de lagere schoolklassen wel aan bod kwam, bleef ze veel meer dan in de kleuterklassen steken in een vrijblijvende manier van 'plakken op', in plaats van 'wezenlijk en functioneel integreren' van de thuis taal. Doorgaans ging het om 'eenvoudige' kunstgrepen, bijvoorbeeld: de leerkracht vraagt de leerlingen om een woordje in de eigen taal/talen te vertalen. Als een leerkracht al incidenteel aandacht besteedde aan de thuis taal, was dat stevast met de (goede) bedoeling om waardering uit te drukken voor dit specifieke element uit het thuis milieu van kinderen. Evenzo raakt men culturele en godsdienstige aspecten aan (socioculturele valorisatie). De redenering is dat de leerlingen die waarderende houding ook zullen overnemen.

Doordat dit zo terloops gebeurt en de eventueel ontstane interacties tussen kinderen al gauw weer worden afgekapt om het lesverloop niet te doorkruisen, is het effect op de andere kinderen waarschijnlijk nogal diffuus. In enkele gevallen was het zelfs contraproductief, bijvoorbeeld omdat een kind het woord niet kende in de thuis taal (of er niet meteen kan opkomen: 'Weet ik niet'; 'Ik heb vergeten' (stilletjes)).

Ook in de situatie die slechts in één school is terug te vinden waarin een OETC-leerkracht het Turks onderwijst in een aparte groep, werd de T1 niet echt functioneel ingezet.

4.6. Hulp van leerlingen aan elkaar in de thuis taal wordt afgeremd

Tijdens de observaties werden in de lagereschoolklassen slechts af en toe aanzetten geobserveerd waar de leerlingen spontaan de thuis taal inzetten om elkaar te ondersteunen. Dit werd echter in de meeste klassen door de leerkracht onderdrukt. Opnieuw krijgen

leerlingen zeer tegenstrijdige signalen met betrekking tot het gebruik en waardering van hun thuistaal. De indruk ontstaat dat leerkrachten zich er niet van bewust zijn dat ze in hun handelen tegenstrijdige signalen uitzenden.

Voorbeeld 1. Een leerling die een medeleerling ondersteunt bij het dicteren van woordjes voor een schrijfoefening door in het Turks en met gebaren in de lucht uit te leggen wat het verschil is tussen een u en een i. Hij wordt hierin ontmoedigd: 'Nee, hem niet helpen'.

Voorbeeld 2. Een Turkse jongen ondersteunt een medeleerling (anderstalige nieuwkomer) door haar uit te leggen in het Turks hoe ze de letter 'm' aan het bord moet vormen. De leerkracht wijst hem terecht: 'Het is goed dat je het één keer uitlegt in het Turks, maar je moet het de volgende keer wel in het Nederlands zeggen.' Dat was al de tweede vermaning. Vijf minuten eerder had de jongen het meisje ook al in de thuistaal geholpen bij een andere oefening (toen hij haar in duo moest coachen). Hij doet het nog een derde keer een paar minuten later als de leerkracht even uit de buurt is.

Als de leerkracht thuistaalgebruik in die situaties aanmoedigt, onderdrukken de leerlingen het meestal zelf of voelen ze zich geremd. Wellicht ligt dit onder andere aan het feit dat de leerlingen in de vorige leerjaren 'geconditioneerd' zijn in een taalregime waarbij de leerkrachten de thuistaal hebben onderdrukt of genegeerd. De reeds beschreven tegenstrijdige signalen van leerkrachten doen leerlingen twijfelen, zodat ze kiezen voor het 'veilige' Nederlands.

4.7 Hoe verder in het lagereschooltraject, hoe lager de tolerantie ten opzicht van de thuistalen

In de eerste leerjaren zijn enkele leerkrachten te vinden die de samenwerking met een Turkse leerkracht ter ondersteuning van het leerproces wel zien zitten, of die aanvoelen dat het onderdrukken van het gebruik van de eigen taal van de kinderen tegennatuurlijk is. In het vijfde leerjaar vinden de meeste leerkrachten de actieve inzet van de thuistaal overbodig, nutteloos, tijdverlies of zelfs een bedreiging omdat ze vrezen daardoor de controle over het leerproces te verliezen. Doordat leerlingen steeds zijn afgeremd om hun thuistaal te gebruiken, ook in momenten waarin het gebruik van de thuistaal een hulp zou kunnen zijn, beseffen leerkrachten ook niet welke kansen hierdoor onbenut blijven.

4.8 Verschillen in visie en handelen niet afhankelijk van keuze voor doelstelling A of B van het project

Opnieuw is de mate waarin de thuistaal klasintern getolereerd of ingezet wordt niet verbonden met het feit of de scholen voor doelstelling A dan wel voor doelstelling B kiezen en/of er al OETC in de school is. Bepalend is veeleer de houding van de individuele leerkracht en daarnaast tot op zekere hoogte ook evoluties in het schoolbeleid. Scholen die hun houding tegenover het gebruik van de thuistaal hebben versoepeld, geven leerkrachten

meer beweegruimte om de thuis taal te valoriseren in hun klas. Maar of en de mate waarin leerkrachten dat doen is leerkrachtafhankelijk.

5. Beeld van de leerkrachten over het thuis milieu van de leerlingen en de taalvaardigheid

De leerkrachten hebben allemaal een vrij duidelijk beeld van hun leerlingen: ze zijn zich ervan bewust dat ze bij de meeste van hun leerlingen te maken hebben met een combinatie van anderstaligheid en kansarmoede (met een zekere nuancering voor Sint-Salvator).

Nagenoeg alle leerkrachten accepteren het feit dat hun leerlingen anderstalig zijn en vaak pas op school de eerste keer in aanraking komen met het Nederlands als een gegevenheid waarop zij moeten inspelen.

6. Beeld van de leerkrachten over het beleid van de school met betrekking tot de thuis talen

De meeste leerkrachten geven aan dat er op hun school wel een taalbeleid is dat een maximale ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen beoogt, maar dat daarin de thuis talen tot nu toe geen rol kregen toebedeeld of dat de regel duidelijk was: enkel Nederlands.

De meesten voelen aan dat er onder andere naar aanleiding van het project een verschuiving naar meer tolerantie aan de gang is. Maar in de meeste scholen is hierover nog maar weinig gecommuniceerd of het is ook nog maar nauwelijks in het teamoverleg aan bod gekomen. Daardoor blijft hun beeld zeer vaag en onvolledig.

7. Verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van het project

De meeste leerkrachten zeggen dat er over het project nog maar zo weinig is gecommuniceerd dat ze eigenlijk geen concrete verwachtingen hebben.

Dit gebrek aan informatie heeft te maken met de mate waarin de projectleiding tot nu toe met de scholen heeft gecommuniceerd, maar ook met de mate waarin scholen zelf actief aan de werkgroepen georganiseerd door de projectleiding hebben deelgenomen én de mate waarin de scholen zelf intern informatie aan hun leerkrachten communiceren.

5.3 DE OUDERS: EEN KWALITATIEVE BESCHRIJVING VAN ENKELE TENDENSEN

5.3.1 DOELSTELLING VAN HET DEELONDERZOEK

In het kader van het vooronderzoek wilden we ook zicht krijgen op wat er leeft bij de ouders rond het gebruik van talen op school. Als een belangrijke groep actoren in de school konden we hen onmogelijk links laten liggen.

Hun verwachtingen, overtuigingen, houdingen en standpunten zijn des te meer van belang, omdat uit de resultaten op schoolniveau blijkt dat de vier projectscholen – weliswaar ieder op hun manier – de laatste jaren veel inspanningen hebben gedaan om de ouders bij het schoolleven te betrekken. Hoe groter die betrokkenheid, hoe zwaarder de opinies van ouders ook kunnen doorwegen in het schoolbeleid. De leerkrachten die we spraken in de observatieklassen hebben het daar ook over en zijn wel wat bang voor de negatieve reacties van sommige ouders op veranderingen in het beleid van de school die in de richting gaan van een soepeler houding tegenover het gebruik van de thuistalen (zie 5.2.1).

Uit voorvallen in het verleden in Vlaamse scholen weten we dat sommige plaatselijke groepen van allochtone ouders hun schoolkeuze mee laten afhangen van de aanwezigheid van OETC. Sommige scholen hebben daar ook bewust op ingespeeld door via de organisatie van OETC ouders aan zich te binden en zo hun concurrenten op de lokale scholenmarkt leerlingen af te snoepen. Daartegenover staat natuurlijk dat concurrerende scholen precies hetzelfde doen door – omgekeerd – het taalbad Nederlands te propageren bij hun ouderpubliek. De positie van De Mozaïek versus Sint-Salvator in de wijk Tolhuis-Sluzeken-Ham is daar heden ten dage een treffende illustratie van. Anderzijds hebben groepen allochtone ouders ook wel scholen tegen elkaar uitgespeeld door zelf het initiatief te nemen en schoolbesturen te vragen aan hun wens naar OETC tegemoet te komen. Scholen gingen daar wel eens op in uit schrik voor leerlingenverlies.

In dit deelonderzoek wilden we voornamelijk te weten komen in hoeverre de ouders van de projectscholen het wenselijk achten dat hun kinderen:

1. hun thuistaal op school mogen spreken en waarom (niet),
2. onderwijs krijgen op school in de eigen taal en waarom (niet).

Elke vraag naar de wenselijkheid van het gebruik van de thuistalen peilt automatisch ook naar de stellingname van de ouders tegenover het Nederlands.

5.3.2 ONDERZOEKSMETHODE EN –GROEP

Binnen het bestek van dit vooronderzoek was een uitgebreid deelonderzoek bij de populatie van de ouders van de vier projectscholen geen haalbare kaart. De mogelijke afname van zowel schriftelijke vragenlijsten als individuele interviews is weliswaar in het goedgekeurde

onderzoeksontwerp opgenomen, maar bleek bij de feitelijke uitvoering van het onderzoek niet haalbaar.

Een werkbaar alternatief hebben we, in samenspraak met de stuurgroep van het onderzoek, uiteindelijk gevonden in de afname van groepsinterviews bij bestaande oudergroepen in de scholen. Het statuut van dergelijke oudergroepen, hun succesvol functioneren en de manier waarop ze worden georganiseerd (bv. een vast ouderlokaal, een wekelijkse informele koffieochtend, een ouderavond) verschillen wel enigszins van school tot school, maar door middel van deze werkwijze konden we in ieder geval in iedere school ouders benaderen. Deze methode had bovendien het voordeel dat we de organisatie van het groepsinterview en de rekrutering van de ouders grotendeels aan de scholen konden overlaten (bv. de inschakeling van tolken en brugfiguren, het ter beschikking stellen van een lokaal).

In drie van de vier scholen is dat behoorlijk goed gelukt en hebben we telkens een groep ouders kunnen interviewen. Alleen in Mandala is het gesprek met de ouders niet kunnen doorgaan. Weliswaar konden we in de school een infoavond voor ouders bijwonen, maar we vonden het raadzaam het aan het eind geprogrammeerde groepsinterview op het moment zelf af te blazen. Er zijn immers grenzen aan wat een publiek van kansarme ouders aankan.

De drie groepen ouders waren gering qua aantal respondenten. In Sint-Salvator betrof het aantal gespreksdeelnemers negen: zeven vrouwen en twee mannen. De meerderheid had een Turkse achtergrond, maar er waren ook ouders present van Pakistaanse (1), Arabische (1) en Belgische (1) oorsprong. De jonge Turkse vrouwen waren veelal vlot tweetalig. Het ging hier uitsluitend om ouders met kinderen in het 5e leerjaar. Die leerlingen zijn opgenomen in de leerlingenbevraging (zie 5.4). Bij dit gesprek waren behalve de tolken ook personeelsleden van de school aanwezig, waaronder een van de brugfiguren.

In De Piramide hadden we een gesprek met vijf vrouwen: drie van Marokkaanse en twee van Turkse herkomst. Drie van de vijf vrouwen waren vlot tweetalig (moedertaal / Nederlands). Eén van de Marokkaanse vrouwen trad op als tolk voor de andere twee (naar en uit het Tasjeelhit, de Berbertaal uit het zuiden van Marokko). Bij dit gesprek was de brugfiguur van de school erbij.

In de Mozaïek bedroeg het aantal opgedaagde ouders acht: zeven vrouwen en een man, allen van Turkse oorsprong. Ook de twee aanwezige brugfiguren, respectievelijk van Turkse en Spaanse afkomst, namen in het gesprek soms stelling in. De Turkstalige brugfiguur was voor de gelegenheid de tolk van dienst.

De gebruikte onderzoekstechniek is die van het focusgroepsinterview (cf. Barbour, 2007; zie hierboven: 4.2.2). Meninge, standpunten, overtuigingen werden aan de ouders ontlokt door middel van een reeks van zeven stellingen (zie hieronder: 5.3.4). Telkens werd de aanwezige groep ouders een stelling voorgelegd waarop ze dan konden reageren en eventueel in discussie gaan. Aan de hand van bijvragen, hints, syntheses van het gezegde werd het gesprek door de gespreksleider aan de gang gehouden en in goede banen geleid.

Van de drie gesprekken werden digitale geluidsopnames gemaakt. Het groepsinterview nam in de drie scholen respectievelijk 39 (Sint-Salvator), 42 (De Piramide) en 55 minuten (De Mozaïek) in beslag.

5.3.3 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Door de geringe omvang van het aantal respondenten kunnen we sowieso geen aanspraak maken op representativiteit. Daarnaast brengt de selectieprocedure met zich dat we uitsluitend ouders hebben kunnen rekruteren en interviewen die in de school betrokken zijn. De mate waarin zowel de objectieve persoonskenmerken als de opinies en wensen van de afwezige, minder of niet betrokken ouders overeenstemmen met die van de aanwezige, meer betrokken ouders, is dus niet na te gaan.

Doordat de aantallen zo gering zijn, heeft het ook weinig zin de resultaten te kwantificeren (bv. zoveel voor- en tegenstanders per stelling of geen mening). En wat ouders in de context van een groepsgesprek, in de interactie met anderen, als standpunt formuleren, kan in een andere setting (individueel gesprek) of op een ander tijdstip ook weer gaan verschuiven. Bij de drie groepsinterviews met de ouders was telkens personeel uit de school aanwezig en wellicht is dat niet zonder invloed op de interactie en de inhoud van het gezegde.

We moeten ons dus noodgedwongen beperken tot een vooral kwalitatieve beschrijving en interpretatie van waargenomen tendensen in de onderzoeksdata (zie 5.3.5). Ook een (doorgedreven) analyse van eventuele verschillen tussen het ouderpubliek van de drie betrokken scholen hebben we achterwege gelaten, het toeval speelt hier een te bepalende rol.

5.3.4 DE STELLINGEN VAN HET GROEPSINTERVIEW

De stellingen die woordelijk aan de ouders werden voorgelegd, zijn de volgende:

1. Mijn kind komt liever naar school als het op school (naast het Nederlands) ook zijn eigen taal mag spreken. (Voor de Nederlandstalige ouders: Mijn kind zal het leuker vinden op school als andere kinderen daar hun eigen taal mogen spreken.)
2. Ik vind het belangrijk dat mijn kind zijn eigen moedertaal kan behouden en verder kan ontwikkelen. (Voor de Nederlandstalige ouders: Ik vind het belangrijk dat anderstalige kinderen hun eigen moedertaal kunnen behouden en ontwikkelen).
3. Dat onze kinderen hun moedertaal goed leren, is ook de taak van de school. (Voor de Nederlandstalige ouders: Dat anderstalige kinderen hun eigen moedertaal goed leren, is de taak van de school).
4. Een kind leert gemakkelijker een nieuwe taal als het zijn eigen moedertaal goed kent.
5. Mijn kind zal beter Nederlands leren als het op school enkel Nederlands hoort.

6. Het is moeilijk voor mijn kind om Nederlands te leren. (Voor de Nederlandstalige ouders: Het is moeilijk voor een anderstalig kind om Nederlands te leren.)

7. Als de meeste ouders vinden dat er op school enkel Nederlands gepraat mag worden, dan moet de school dat ook zo houden.

5.3.5 RESULTATEN EN TENDENSEN

Wanneer we de geregistreerde reacties en antwoorden van de respondenten overlopen, kunnen we – weliswaar met de nodige voorzichtigheid – de volgende vaststellingen doen:

- Stelling 1 levert verdeelde reacties op, maar de bevestigende antwoorden hebben licht de overhand. Een aantal ouders twijfelt eraan of hun kind zich zoveel beter zal voelen als het de eigen taal op school mag spreken. Op deze stelling reageerden sommige ouders vooral vanuit hun eigen gevoelens en wensen, minder vanuit het belang van het kind.
- Stelling 2 toont grote algemene overeenstemming. We noteren slechts één afwijkende mening van een (Nederlandsonkundige) Marokkaanse moeder in De Piramide.
- Stelling 3 genereert uiteenlopende, zelfs tegengestelde antwoorden. Ouders die ooit OETC hebben gekregen, vinden dat moedertaalonderwijs wel degelijk een taak is van de school. Bepaalde ouders achten dan weer het leren van de moedertaal belangrijk, maar daarom niet per se op school. Andere ouders hebben geen uitgesproken standpunt. Een Belgische ouder gaat helemaal niet akkoord: de allochtone ouders moeten zich aanpassen.
- Stelling 4 lokt in alle groepen over heel de lijn bevestiging uit. Niemand twijfelt aan de waarde van de moedertaal als steiger voor het leren van andere talen.
- Stelling 5 laat een reactiepatroon zien dat aanleunt bij stelling 3: verdeelde meningen en ook twijfels. Een paar ouders meent dat enkel Nederlands moet in de klas, maar niet op de speelplaats. In De Piramide en De Mozaïek zien we nogal wat polarisatie in de groep ontstaan. Ook hier kleurt de OETC-ervaring van sommige ouders ongetwijfeld hun (afwijzende) stellingname.
- Stelling 6 mag doorgaans op tegenkanting rekenen. Wel brengen enkele respondenten een nuance aan: jonge kinderen hebben het gemakkelijker om een nieuwe taal te leren dan oudere.
- Stelling 7 vindt bij de ouders van Sint-Salvator en De Piramide instemming. Onder de ouders van De Mozaïek echter ontstaat enige discussie. Dat deze school al geruime tijd OETC organiseert, is daar niet vreemd aan. Sommige ouders zouden het in dat verband betreuren dat de school haar taalbeleid over een andere boeg zou gooien. In het gesprek

vergleed de discussie over taal op een bepaald ogenblik ook naar het vraagstuk van de islamitische lessen op school.

Op grond van de hierboven weergegeven vaststellingen kunnen we met betrekking tot de waarde van het stimuleren van de thuishalen van allochtone kinderen in de projectscholen vier tendensen onderscheiden in de houding van de ouders.

1. Een eerste groep ouders is de overtuiging toegedaan dat hun kinderen in de school zoveel mogelijk Nederlands moeten spreken om het Nederlands goed te kunnen leren. Het gaat dus om allochtone ouders die zweren bij het 'taalbadmodel'. Elke mogelijkheid die kinderen krijgen in de klas en op school om toch hun moedertaal te spreken, neemt kansen en tijd weg om hun Nederlands te oefenen. Wat hen betreft, moeten de scholen vasthouden aan een enkel-Nederlands talenbeleid. Meestal betreft het ouders die zelf niet tot weinig taalvaardig zijn in het Nederlands
2. Een tweede groep ouders vindt meertalig onderwijs op school een belangrijk instrument voor het verwerven van het Nederlands en meent dat het belangrijk is voor het welbevinden van het kind. Het spreken van de eigen taal hoeft volgens hen aan de verwerving van het Nederlands geen afbreuk te doen. Bij deze ouders gaat het ofwel om mensen die in Vlaamse scholen in een taalbad zijn ondergedompeld geweest en daar minder positieve herinneringen aan hebben overgehouden qua welbevinden; of ze hebben ervaren dat hun taalvaardigheid in het Nederlands nog steeds tekortschiet én dat hun kennis van de moedertaal tegelijkertijd ook is verzwakt. Ofwel gaat het om ouders die OETC-lessen hebben gekregen en daaraan een gevoel van competente tweetaligheid (moedertaal / Nederlands) hebben overgehouden. Voor deze ouders lijkt het geen twijfel dat de school minstens een plek moet geven aan de thuishalen van de kinderen.
3. Een derde groep ouders heeft eigenlijk geen uitgesproken standpunt. Zij leggen de keuze voor een bepaald model van taalonderwijs c.q. talenbeleid in de handen van de school. Zij vertrouwen erop dat de school het beter weet dan zij en dus ook de keuze zal maken die het beste is voor hun kind.
4. Er is ten slotte ook nog een vierde groep van ouders die we niet uit het oog mogen verliezen: de Belgische ouders. Het betreft in de projectscholen een 'minderheid' binnen de minderheden. Het zijn nagenoeg allemaal mensen uit een volks milieu die thuis het Gentse dialect spreken. Om te voorkomen dat hun kinderen op talig vlak gestigmatiseerd en geminoriseerd worden, is het aangewezen om op school ook hun thuis taal een vorm van erkenning te geven.

5.4 DE LEERLINGEN: DEELONDERZOEK NAAR THUISTAAL

5.4.1 DOELSTELLING

In het kader van het vooronderzoek leek het ons nuttig ook bij de leerlingen zelf te peilen naar hun beeld van de plaats van de thuistaal op school. De leerlingen zijn immers even belangrijke actoren als de schooldirectie, leerkrachten of ouders.

We wilden voornamelijk te weten komen:

1. welke talen en dialecten de leerlingen op school en buiten de school spreken;
2. wat de taalpreferentie (welke taal spreken zij het liefst?), taalappreciatie (welke talen vinden ze het mooist?) en taaldominantie (welke taal spreken ze het best?) is;
3. in hoeverre de leerlingen menen hun thuistaal op school te mogen spreken;
4. in hoeverre zij het wenselijk achten om les in hun thuistaal te krijgen.

Het leek ons bovendien nuttig om deze gerapporteerde gegevens te kunnen vergelijken met onze observaties in de klassen en op de speelplaatsen en met wat leerkrachten over het gebruik van de thuishalen op school zeggen.

5.4.2 METHODE VAN BEVRAGING EN POPULATIE

Om in de beperkte tijd die er ter beschikking was toch zoveel mogelijk leerlingen te kunnen bevragen, kozen we voor een schriftelijke bevraging met behulp van een door ons ontwikkelde vragenlijst. We lieten ons voor de inhoud inspireren door diverse taalpeilingsstudies (Hulsen, 2000; Klatter-Folmer, 1996; Verlot et al., 2003, Yağmur, 1997) en het Taalportfolioproject (s.d.).

Gezien de gekozen methode van afname, besloten we enkel de leerlingen van het **5e leerjaar** uit de geobserveerde klassen te bevragen, en de oudste leerlingen van de 4e leefgroep in Mandala.²⁹ Een schriftelijke bevraging bij jongere leerlingen leek ons weinig realistisch.

5.4.3 OPZET VAN DE VRAGENLIJST

De vragenlijsten moesten zo helder, overzichtelijk en kort mogelijk zijn. We kozen hoofdzakelijk voor korte zinnen geformuleerd in de ik-vorm waarin de leerlingen enkel een aantal woorden moesten aanvullen of een keuze moesten aankruisen. De vragenlijst werd enkel opgesteld in het Nederlands. We gingen ervan uit dat door voldoende te waken over de moeilijkheidsgraad van het taalgebruik, deze vragenlijst door de meeste kinderen zelfstandig zou kunnen worden ingevuld maar dat voor anderstalige nieuwkomers individuele hulp noodzakelijk zou zijn.

²⁹ Leefgroep 4 komt in deze Freinetschool overeen met het 3e en het 4e leerjaar. Er bestaat nog geen 5e leefgroep (5e en 6e leerjaar).

5.4.4 DE VRAGEN

Als bijlage 1.6 is de aangepaste versie van de vragenlijst opgenomen (over de aanpassingen die nodig bleken, zie hieronder bij 'Beperkingen van de schriftelijke afname'). In totaal werden 47 korte vragen gesteld, opgedeeld in verschillende onderdeeljes:

1. Een eerste deel peilt naar **achtergrondgegevens** zoals geboortedatum, geslacht, verblijfsduur in België, geboorteland van de ouders en grootouders, ...
2. Dan volgen een aantal **algemene vragen over taalgebruik thuis en op school**. (Welke talen spreek je? Waar heb je die talen geleerd? Welke taal spreek je het meest thuis? Welke taal spreek je het meest op school?)
3. In een volgend onderdeel wordt uitgebreider bevraagd waar met wie en wanneer de kinderen welke **taal buiten de school** gebruiken. Hier wordt, o.a. gevraagd welke taal de leerlingen respectievelijk met vader, moeder, broers en zussen, grootouders, burens, ... spreken. Ook wordt gevraagd welke taal ze in de winkel, bij de dokter, in de kerk of moskee, ... spreken.
4. Daarna wordt gepeild naar het **taalgebruik op school** met de leerkrachten en medeleerlingen binnen en buiten de klas.
5. Een volgende serie van vragen peilt naar **taalappreciatie** (Welke taal vind je het mooist?), **taalpreferentie** (Welke taal spreek je het liefst?) **taaldominantie** (Welke taal spreek je het best?), de **wenselijkheid van lessen in eigen taal** en het leren van andere talen naast het Frans op school.
6. Ten slotte wordt gevraagd naar de **tolerantie van ouders ten opzichte van het Nederlands** thuis en het **belang** dat ze hechten aan het goed leren van het **Nederlands**. Ook wordt gevraagd naar de tolerantie van de school tegenover het gebruik van de thuistaal op school.

In de eerste versie van de vragenlijst was ook een zelfinschatting opgenomen van de taalvaardigheid van de leerlingen in het Nederlands en een tweede zelf te kiezen taal. Die inschatting gebeurde aan de hand van *can-do* statements, dat zijn beschrijvingen van taalvaardigheid in de vorm van 'ik-kan', zoals 'Ik kan vertellen wat ik vandaag gedaan heb.'

5.4.5 BEPERKINGEN VAN DE SCHRIFTELIJKE AFNAME

Het was niet haalbaar een pretest van de vragenlijsten te doen. Wel legden we de vragenlijst op voorhand voor aan één van de betrokken leerkrachten van het 5e leerjaar. Die achtte de moeilijkheidsgraad aangepast aan de leerlingen.

Er werden 60 leerlingen uit de geobserveerde 5e leerjaren bevraagd. De afname gebeurde klassikaal.

De onderzoekers waren telkens aanwezig bij de afname, zodat leerlingen bijkomende uitleg konden vragen als een vraag hun niet duidelijk was.

De anderstalige nieuwkomers werden apart begeleid door één van de onderzoekers; daarbij diende gebruik gemaakt te worden van een hulptaal en van de taalkennis van de kinderen onderling om het formulier te kunnen invullen.

Maar ook de andere leerlingen bleken hier en daar nood te hebben aan bijkomende verduidelijkingen.

Op basis van de ervaringen van de eerste afname besloten we de vragenlijst aan te passen: een aantal vragen werden helderder geformuleerd. Daarnaast besloten we het gedeelte zelfinschatting te laten vallen. Hiervoor waren er drie redenen:

1. De vragenlijst bleek in zijn geheel te lang; heel wat kinderen hadden het moeilijk om tot de laatste vragen geconcentreerd te blijven. Er moesten dus sowieso items geschrapt worden.
2. Bovendien zagen we een heel aantal inconsequenties in de zelfinschatting die leerlingen aangaven: zo duiden ze op niveau van eenzelfde vaardigheid *can-do's* die duidelijker eenvoudiger waren niet aan en een moeilijkere dan weer wel. Of leerlingen gaven in antwoord op een vraag welke taal ze het best spraken aan vaardiger te zijn in het Nederlands dan in het Turks, terwijl soms uit de zelfinschatting net het omgekeerde naar voren kwam. Ook zagen we hoe anderstalige nieuwkomers alle *can-do's* in de lijst aanduiden, terwijl uit de beperkte tijd waarin ze door de onderzoekers ondersteund werden in het invullen van de vragenlijst snel duidelijk was hoe beperkt hun taalvaardigheid was. De betrouwbaarheid van deze zelfinschatting leek ons dus zeer laag.
3. Aangezien er in dit stadium naast deze zelfinschatting geen directe toetsing van de taalvaardigheid was voorzien, leken deze gegevens ons weinig bruikbaar in het kader van onze eigenlijke doelstelling.

Maar zelfs na aanpassing van de vragenlijst bleek na het analyseren van de resultaten, dat een klassikale schriftelijke afname, zelfs met mogelijkheid tot vragen stellen, niet de beste manier is om de beoogde aspecten rond thuis taal bij leerlingen van het lager onderwijs te bevragen.

Veel leerlingen hebben de neiging om onvolledig te zijn: zo zijn er leerlingen die gewoon vergeten het Nederlands bij de talen die ze spreken te vermelden, of het Turks, terwijl ze later wel aanduiden dat ze met hun vader Turks praten. Of ze vullen af en toe een vraag niet in. Regelmatig is uit de antwoorden duidelijk dat de leerling de vraag niet goed gelezen of begrepen heeft. Leerlingen duiden soms ook dingen aan die pertinent onwaar zijn: in één klas vroegen we de leerkracht om de antwoorden van de leerlingen te vergelijken met wat zij wist over de leerlingen. Een van de leerlingen duidde aan dat hij zijn ouders vaak moest helpen door te vertalen, terwijl de ouders van deze leerling Nederlandstalig bleken te zijn. Enkel via een individueel interview zou hieraan verholpen kunnen worden.

Toch levert deze bevraging een aantal bevindingen op die in het licht van het welslagen van het project van belang kunnen zijn.

5.4.6 RESULTATEN

We beperken ons hier tot een bespreking van die gegevens en tendensen die naar onze mening relevant kunnen zijn voor het project. We rangschikken die als antwoord op een aantal vragen.³⁰

Vraag 1: Welke thuishalen spreken de bevroegde leerlingen?

In de onderstaande tabel worden de verschillende thuishalen weergegeven die bij de bevroegde leerlingen voorkomen. Voor de Nederlandstalige kinderen vermelden we hier het Nederlands (zie verder ook vraag 9).

Voor de andere kinderen zijn in de tabel onder de noemer 'thuis taal' die talen opgenomen, die de kinderen aangeven thuis te spreken met hun vader en/of moeder en/of broers en zussen, eventueel naast het Nederlands.

Bij een beperkt aantal kinderen bleken dat twee talen te zijn (bv. kinderen van wie de vader een andere taal spreekt dan de moeder, of kinderen die bij alle vragen i.v.m. de thuis taal steeds twee talen bv. Berbers én Frans vermeldden). Vandaar dat ook combinaties van talen in de tabel zijn opgenomen.

Tabel 5.1: *Aantal leerlingen per thuis taal*

Aantal leerlingen per thuis taal	
Thuis taal	Totaal
Albanees	4
Arabisch	2
Arabisch/Berbers	1
Berber/Frans	1
Berbers	1
Bosnisch	3
Bulgaars/Turks	1
Frans/Peul	1
Kosovaars	1
Libanees	1
Nederlands	5
Punjabi/Urdu	1
Slowaaks	1
Slowaaks/Romanes	2
Tagalog	1
Tsjetsjeens	2
Turks	32
Eindtotaal	60

³⁰ De nummering van de vragen waarrond we onze conclusies hier weergeven, verwijst niet naar de nummering van de vragen in de vragenlijst.

In de volgende tabel is de verdeling van deze thuishalen in de verschillende scholen weergegeven.

Tabel 5.2: *Verdeling aantal leerlingen per thuishalen over de scholen*

Aantal II per thuishaal	School				Eindtotaal
	Mandala	Mozaïek	Piramide	St-Salvator	
Albanees		2	2		4
Arabisch			1	1	2
Arabisch/Berbers		1			1
Berber/Frans		1			1
Berbers			1		1
Bosnisch			3		3
Bulgaars/Turks				1	1
Frans/Peul		1			1
Kosovaars		1			1
Libanees				1	1
Nederlands			3	2	5
Punjabi/Urdu				1	1
Slowaaks		1			1
Slowaaks/Romanes		2			2
Tagalog				1	1
Tsjetsjeens	2				2
Turks	1	9	6	16	32
Eindtotaal	3	18	16	23	60

Vraag 2: Welke taal/talen kiezen de leerlingen thuis?

Vraag 2.1: Nederlands, allochtone thuishaal of beide?

Van de 60 bevraagde leerlingen zijn er:

- 5 leerlingen van autochtone afkomst die thuis enkel Nederlands spreken;
- 4 leerlingen die zeggen thuis enkel en alleen Turks te spreken;
- 51 leerlingen die aangeven thuis de taal van (één van) hun ouders én het Nederlands te spreken.

Vraag 2.2: Met wie spreken de kinderen thuis welke taal?

De vragenlijst peilde naar de taal waarin de kinderen thuis met hun vader, hun moeder, hun broers en zussen en hun grootouders spreken.

De kinderen konden meer dan één taal invullen; we beperken ons hier echter tot de eerste en tweede taal die ze aangaven.

Bij alle vragen in verband met de taalkeuze gold de instructie dat kinderen die taal eerst moesten vermelden die ze het meeste gebruikten. Uit de antwoorden op andere vragen

bleek echter dat de leerlingen deze instructie niet altijd gerespecteerd hebben. Dit vertekent het beeld dat de kinderen van hun taalkeuzes geven.

a) Taalkeuze met vader

- **44 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun vader de thuistaal** te spreken. 8 daarvan geven het Nederlands als 2^{de} mogelijkheid aan.
- **7 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun vader Nederlands** te spreken. 3 daarvan geven het Turks als 2^{de} mogelijkheid aan.

b) Taalkeuze met moeder

- **47 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun moeder de thuistaal** te spreken. 8 daarvan geven het Nederlands als 2^{de} mogelijkheid aan.
- **8 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun moeder Nederlands** te spreken. 6 daarvan geven in tweede instantie ook een andere taal aan (5: Turks, 1: Frans).

c) Taalkeuze met broers en zussen

- **33 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun broers en zussen** de thuistaal te spreken. 12 daarvan geven als tweede mogelijk ook het Nederlands aan.
- **23 van de 55** niet-Nederlandstalige kinderen zeggen in eerste instantie **met hun broers en zussen Nederlands** te spreken. Daarvan zeggen er 9 in tweede instantie ook een andere taal te spreken.

e) Taalkeuze met grootouders

- Alle anderstalige leerlingen zeggen met de grootouders de thuistaal te spreken (met uitzondering van één Turks/Nederlands meisje, waarvan de grootouders Nederlandstalig zijn).

Vraag 2.3: Welke taal spreken de anderstalige kinderen thuis het meeste: de allochtone thuistaal of het Nederlands?

Dit werd bevraagd via de vraag: 'Welke taal spreek je thuis het meeste?'

- **4** kinderen (Turkstalig) geven aan thuis **enkel hun thuistaal** te spreken; dit wordt ook bevestigd in hun antwoorden op de vragen 'Welke taal spreek je met je vader?',

'Welke taal spreek je met je moeder' en 'Welke taal spreek je met je broers en zussen?'

- **23 van de 55** anderstalige leerlingen geven als eerste antwoord **de thuistaal** en daarna ook het Nederlands.
- **10 van de 55** geven als eerste antwoord **Nederlands** en daarnaast de thuistaal. De antwoorden op de vragen 'Welke taal spreek je met je vader?', 'Welke taal spreek je met je moeder' en 'Welke taal spreek je met je broers en zussen?' bleken dit niet altijd te bevestigen.
- **6 van de 55** kinderen gaven aan **geen onderscheid** te kunnen maken; ze antwoordden: 'thuistaal en Nederlands'. Dit werd ook bevestigd door hun antwoorden op de vragen 'Welke taal spreek je met je vader?', 'Welke taal spreek je met je moeder' en 'Welke taal spreek je met je broers en zussen?' Ook hier vermeldden zij telkens beide talen.

We onthouden hieruit dat het niet zo is dat – zoals sommige leerkrachten aannemen - de bevraagde anderstalige leerlingen thuis enkel en alleen hun thuistaal spreken. Bijna alle anderstalige kinderen zeggen thuis ook Nederlands te spreken, soms met hun vader of hun moeder, en meer met hun broers en zussen.

Deze schriftelijke vragenlijst laat echter niet toe om te achterhalen in welke mate het Nederlands thuis vaak aan bod komt, dan wel een marginaal verschijnsel is.

Vraag 2.4: In welke talen lezen de leerlingen boeken thuis?

Van de 55 anderstalige leerlingen geven er 34 aan dat ze thuis **enkel boeken lezen in het Nederlands**. Van de 32 Turkse leerlingen zijn er 23 die thuis enkel boeken in het Nederlands lezen.

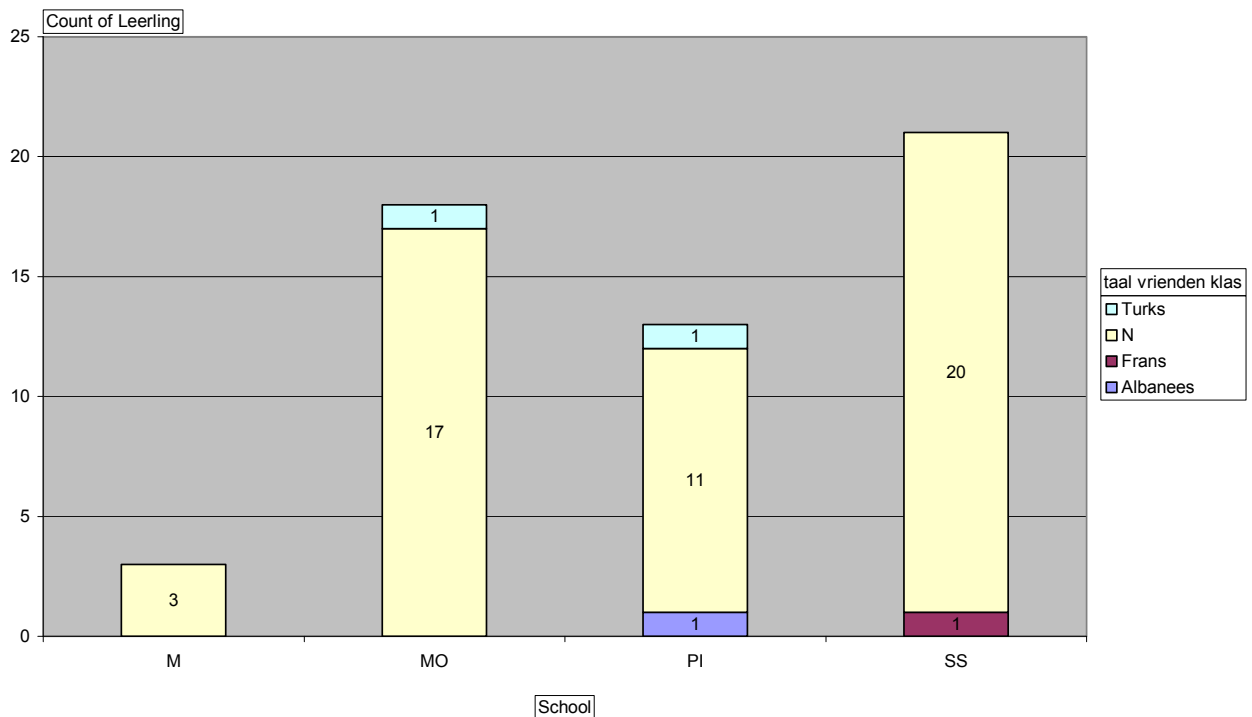
Het feit dat de anderstalige leerlingen thuis weinig boeken hebben of lezen in de thuistaal, lijkt ons een belangrijk feit in het kader van doelstelling B van het project, waarin de kinderen leren lezen en schrijven in de thuistaal.

Vraag 3: Welke taal/talen kiezen de leerlingen op school?

Subvraag 3.1: In de klas?

Uit onderstaande figuur (zie figuur 5.1 op de volgende bladzijde), meteen opgedeeld per school, blijkt dat in alle scholen zo goed als alle bevraagde leerlingen zeggen in hun klas uitsluitend Nederlands te praten. Slechts 4 leerlingen antwoorden op de vraag 'Welke taal spreek je het meeste in de klas?' eerst met een andere taal.

Figuur 5.1: Welke taal kiezen de leerlingen in de klas?



Van de 51 leerlingen die zeggen Nederlands te spreken in de klas zijn er 7 die aangeven dat ze soms ook hun thuistaal spreken: 4 geven aan soms Turks te spreken, één geeft aan soms Turkse woorden te gebruiken, één geeft aan soms Albanees te spreken, en één soms Slowaaks.

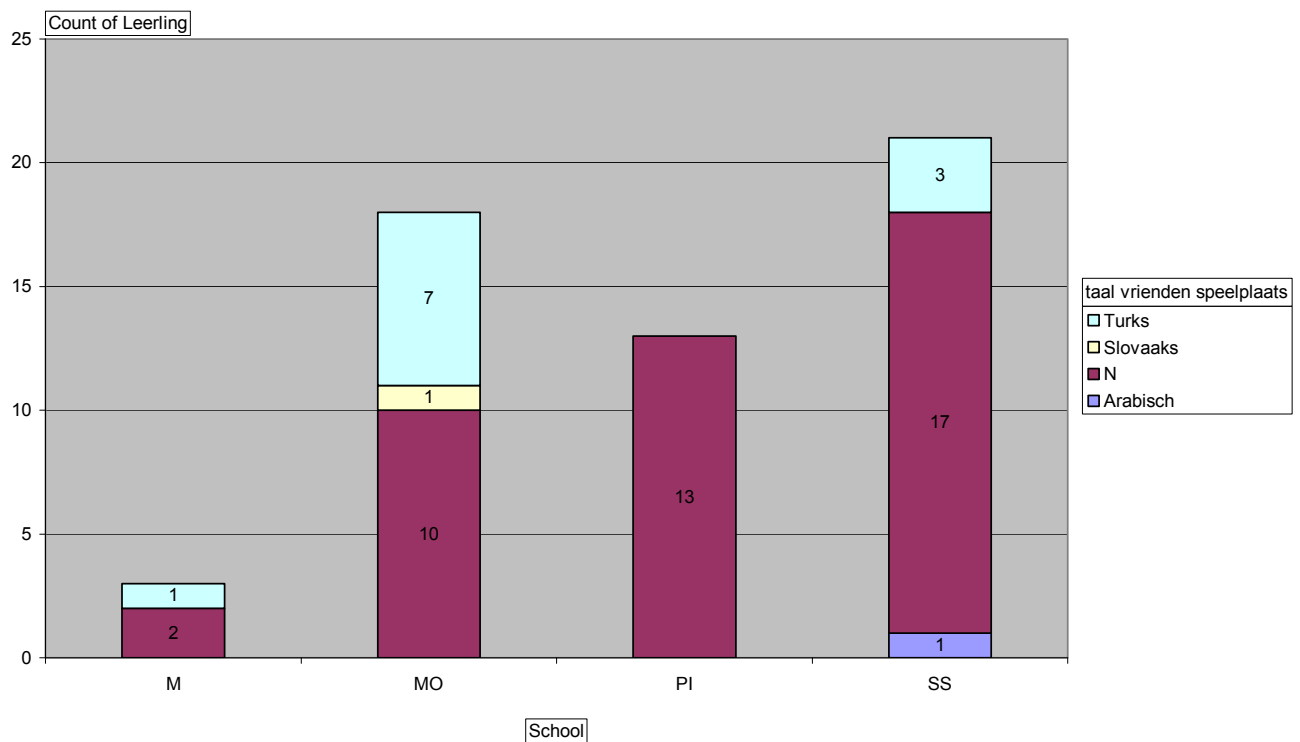
Deze gerapporteerde taalkeuze komt overeen met de indrukken van de onderzoekers tijdens de observaties.

Subvraag 3.2: Op de speelplaats, in de refter en in de gangen?

Hier geven al wat minder leerlingen, maar nog steeds de grote meerderheid (42 van de 55 anderstaligen) aan als eerste antwoord dat ze op de speelplaats, in de refter en in de gangen met hun vrienden/vriendinnen Nederlands spreken.

We geven hieronder opnieuw meteen per school het overzicht (zie figuur 5.2 op de volgende bladzijde).

Figuur 5.2: Welke taal kiezen de leerlingen op de speelplaats, in de refter, in de gangen?



Van de 42 leerlingen die zeggen in de eerste plaats Nederlands te spreken op de speelplaats, zijn er echter 17 die als tweede mogelijkheid ook hun thuistaal opgeven.

Hierboven gaven we al aan dat de kinderen niet altijd die taal die ze het meest praten ook effectief als eerste vernoemd hebben; dit kan o.a. verklaren waarom de toch nog vrij geringe gerapporteerde keuze voor de thuistaal op de speelplaats niet overeenkomt met de observatie van de onderzoekers dat op de speelplaats de thuistaal volop gesproken wordt. Daarnaast kan ook de sociale wenselijkheid van de keuze voor het Nederlands van invloed zijn.

Het gerapporteerde taalgedrag op de speelplaats bleek niet echt verschillend voor meisjes of jongens.

Vraag 4: Welke regels op school rond thuistaal rapporteren de leerlingen?

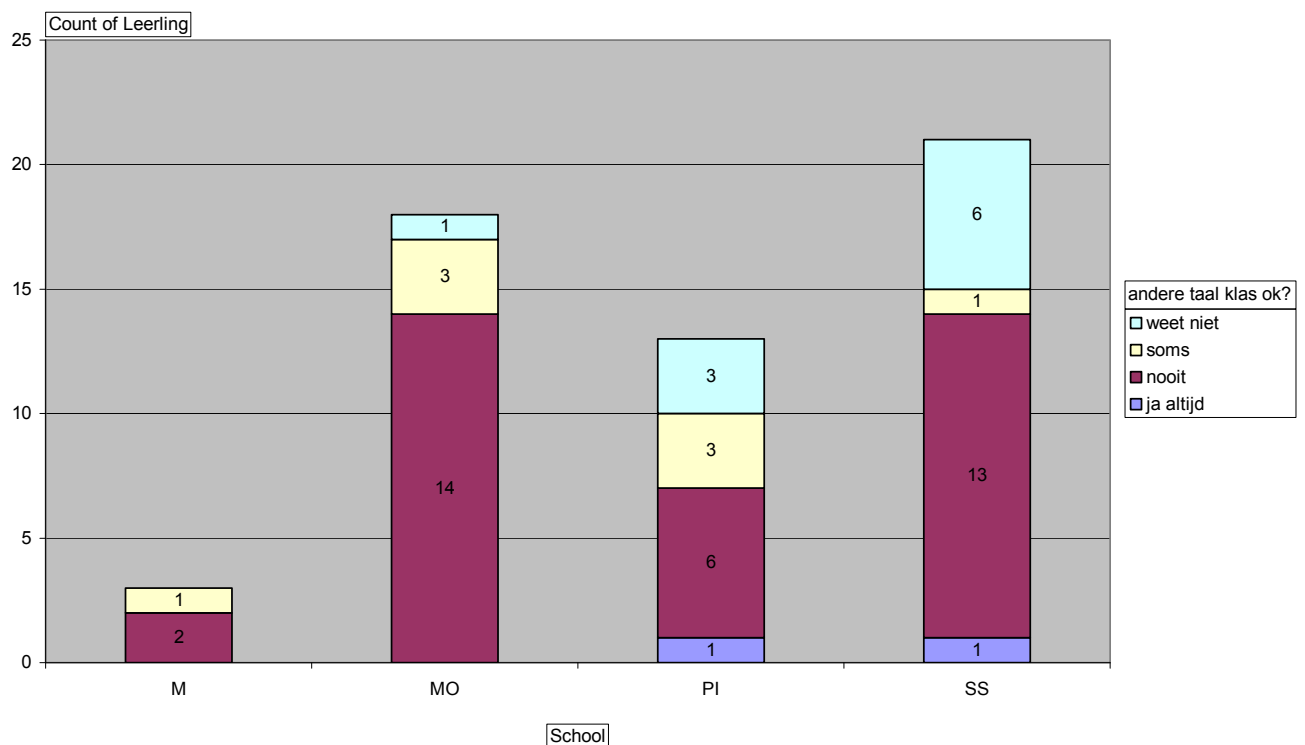
Subvraag 4.1: Regel rond thuistaal in de klas

Ondanks het feit dat alle leerkrachten van deze klassen in het interview een duidelijke regel rond het gebruik van de thuistaal zeggen te hanteren, blijkt deze regel niet bij alle kinderen in dezelfde mate over te komen.

In onderstaande tabel (zie op de volgende bladzijde) zien we immers hoe binnen eenzelfde klas leerlingen uiteenlopende antwoorden geven op de vraag of er in de klas een andere taal dan het Nederlands of het Frans mag worden gesproken.

We plaatsen daaronder de klasregel zoals geformuleerd door de respectieve leerkrachten.

Figuur 5.3: Welke regel rond thuistaal in de klas rapporteren de leerlingen?

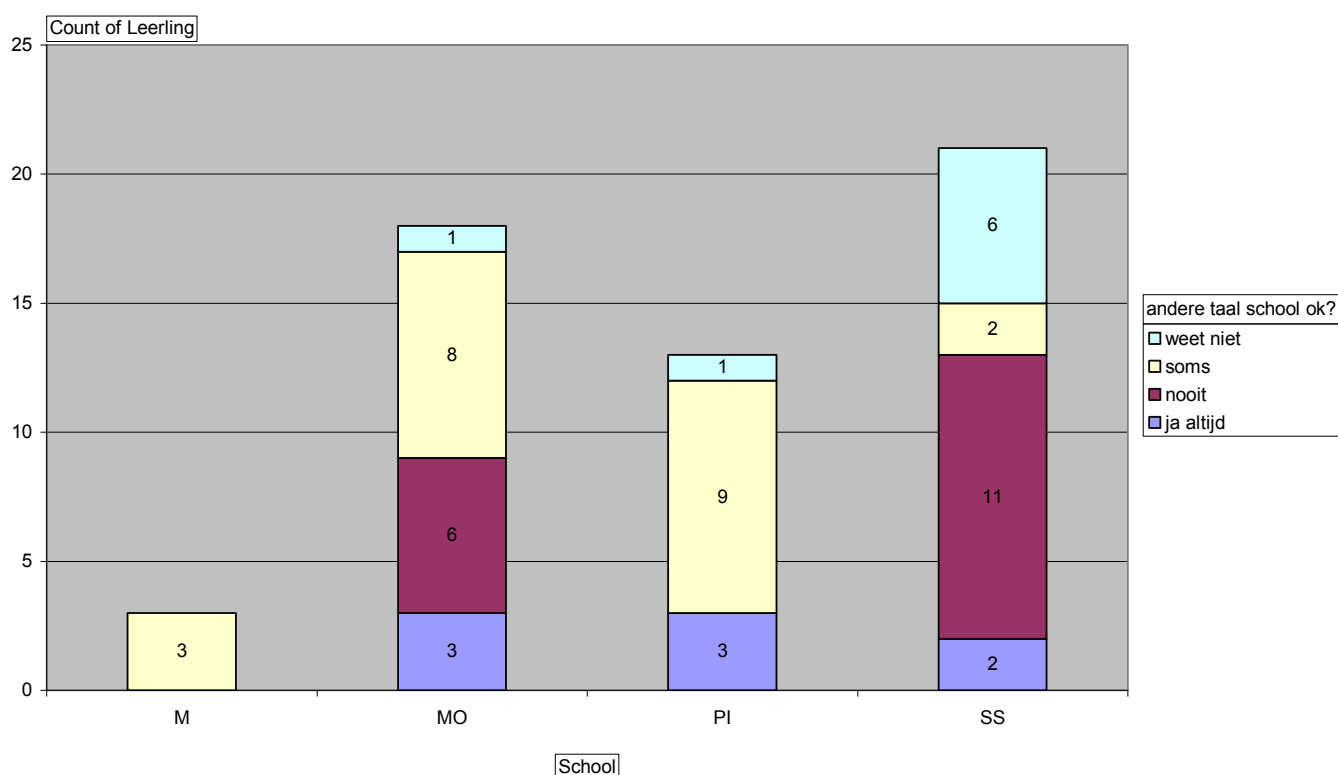


- De leerkracht van Mandala (M in de tabel) heeft de regel in de klas sinds kort terug verstrengd. De regel is dat er voortaan Nederlands wordt gesproken in de klas. De thuistaal is enkel toegelaten tijdens vrije momenten én wanneer de kinderen in eenzelfde groepje elkaar kunnen begrijpen.
- In de klas in De Mozaïek (MO in de tabel) is de regel zoveel mogelijk Nederlands. De thuistaal mag, maar enkel als het nodig is.
- Van de leerkracht van het 5e leerjaar in De Piramide (PI in de tabel) mogen de leerlingen hun eigen taal gebruiken, behalve in taalheterogene groepjes.
- De leerkracht in Sint-Salvator (SS) heeft als regel: 'In de klas enkel Nederlands'.

Subvraag 4.2: Regel rond thuistaal op de speelplaats, in de refter en in de gangen

Op de vraag of de thuistaal mag buiten de klas, geven minder kinderen (in De Piramide zelfs geen) aan dat de thuistaal nooit mag. De leerlingen voelen blijkbaar aan dat hun school soepeler staat tegenover het gebruik van de thuistaal op de speelplaats dan in de klas. Toch blijkt ook dat de – voor de directies blijkbaar heldere – regel door de kinderen niet eenduidig wordt geïnterpreteerd. We plaatsen ook hier de regel zoals geformuleerd door de school, onder die van de kinderen.

Figuur 5.4: Welke regel rond thuistaal op de speelplaats, in de refter en in de gangen rapporteren de leerlingen?



- Buiten de klas is in Mandala voor alle kinderen het gebruik van de thuistaal toegelaten, behalve wanneer groepjes kinderen multi-etnisch zijn samengesteld.
- Het beleid van De Mozaïek stelt: 'Op de speelplaats mogen ze kiezen wat ze spreken, maar ze weten ook als er iemand meespeelt die hun taal niet begrijpt, dat ze moeten overschakelen naar het Nederlands.'
- De afspraak in De Piramide is dat er op de speelplaats niet meer wordt gereageerd op het spreken van thuistalen. Het signaal naar de kinderen is dat de thuistaal mag als iedereen binnen een groepje kinderen elkaar begrijpt en er geen 'vuile woorden' worden gebruikt.

- In Sint-Salvator geldt nog steeds het principe van enkel Nederlands. Kinderen worden echter niet meer gestraft, Nederlands wordt aangemoedigd en de regel wordt positief gekaderd.

Blijkbaar weten heel wat kinderen dus niet echt wat de regels over het gebruik van de thuis taal in de klas en buiten de klas zijn.

Vraag 5: Hoe schatten de leerlingen hun taalvaardigheid Nederlands op school in?

Op de vraag of ze op school de lessen in het Nederlands goed kunnen volgen, antwoorden 50 kinderen met ja, 6 met soms en 4 met neen. In de twee laatste categorieën zitten zowel anderstalige nieuwkomers als kinderen die als sinds de 1^{ste} kleuterklas in het Nederlands op school zitten.

Blijkbaar ervaren de leerlingen hun eigen taalvaardigheid Nederlands niet als problematisch, in tegenstelling tot de inschatting van de leerkrachten.

Vraag 6: Hoe schatten de leerlingen hun taaldominantie, -preferentie en -appreciatie in?

Verschillende leerkrachten zeggen dat de Turkse kinderen, o.a. omdat zij in de meerderheid zijn, vaker Turks praten, daardoor ook minder goed Nederlands spreken en hun taal superieur inschatten aan de andere talen. Daarom bekeken wij deze resultaten steeds meteen vanuit dit oogpunt, en vergeleken we steeds de niet-Turkssprekende kinderen met de Turkssprekende.

Subvraag 6.1: Taaldominantie

De antwoorden op de vraag 'Welke taal spreek je het beste?' lijken deze veronderstelling van de leerkrachten te ondersteunen³¹:

22 % van de niet-Turkssprekenden³² zegt dat de thuis taal de taal is die ze het best spreken;

69 % van de Turkssprekenden zegt dat de thuis taal de taal is die ze het best spreken.

Alle leerlingen die een andere taal dan hun thuis taal als bestgesproken taal invullen, geven het Nederlands op, met uitzondering van drie kinderen die het Frans opgeven.

Subvraag 6.2: Taalpreferentie

De antwoorden op de vraag 'Welke taal spreek je het liefst?' gaan ook in de richting die leerkrachten veronderstellen m.b.t. de taaldominantie en taalpreferentie van de Turkse kinderen ten opzichte van de andere, maar al minder duidelijk:

26% van de niet-Turkssprekende leerlingen³³ zegt dat de thuis taal de taal is die ze het liefste spreken.

³¹ We houden natuurlijk in het achterhoofd dat het aantal leerlingen te beperkt is om te kunnen veralgemenen.

³² Hierin zijn ook de Nederlandstalige kinderen opgenomen.

53 % van de Turkssprekende leerlingen zegt dat het Turks de taal is die ze het liefste spreken.

Bij de talen die het liefst gesproken worden, duiken naast de thuistalen en het Nederlands ook regelmatig het Engels, het Frans en het Duits op.

Uit de bevraging blijkt in ieder geval dat de thuistaal van de leerlingen niet automatisch de taal is die ze het liefst spreken.

Subvraag 6.3: Taalappreciatie

Op niveau van taalappreciatie tonen de Turkssprekende kinderen zich helemaal niet superieur tegenover de andere talen:

22 % van de niet-Turkssprekenden zegt dat de thuistaal de taal is die ze het mooist vinden.

25 % van de Turkssprekenden zegt dat de thuistaal de taal is die ze het mooist vinden.

De thuistaal is dus voor de meeste kinderen niet de taal die ze het mooist vinden. De talen die de kinderen het mooist vinden, zijn zeer divers: het kan gaan om de thuistaal, het Nederlands, het Frans, het Engels, het Duits en het Spaans tot ... het IJslands.

Vraag 7: Vinden de leerlingen lessen in eigen thuistaal wenselijk?

Ook hier keken we meteen naar een mogelijk verschil tussen de Turkse kinderen en de andere kinderen:³⁴

Tabel 5.3: *Wenselijk les in eigen thuistaal Turkse en andere kinderen*

Aantal II	les in thuistaal			Eindtotaal
	T1=Turks	ja	neen	
Niet Turks	10	6	7	23
Turks	19	4	9	32
Eindtotaal	29	10	16	55

43% van de niet-Turkssprekende kinderen wil graag les in de thuistaal.

59 % van de Turkse kinderen wil les in de thuistaal.

De verdeling over de scholen is als volgt:

Tabel 5.4: *Wenselijkheid les in eigen thuistaal per school*

Aantal II	les in thuistaal
-----------	------------------

³³ Zelfde opmerking als in de vorige voetnoot.

³⁴ Hier telden we de Nederlandstalige kinderen niet mee.

School	ja	Neen	weet niet	Eindtotaal
Mandala	2	1		3
Mozaïek	11		7	18
Piramide	4	4	5	13
Sint-Salvator	12	5	4	21
Eindtotaal	29	10	16	55

Het aantal kinderen dat graag les wil in de thuistaal is dus nauwelijks groter dan het aantal kinderen dat dit niet wil of er geen mening over heeft: 29 willen het wel graag, 26 willen het niet of hebben er geen mening over.

Vraag 8: Welke talen zouden de kinderen graag op school nog leren naast het Nederlands en het Frans?

De meeste kinderen willen graag nog een andere taal leren op school: slechts 12 van de 60 kinderen zijn hierin niet geïnteresseerd. Het populairst is het Engels (30 x vermeld) en het Spaans (12 x vermeld).

Vraag 9: En de Nederlandstalige kinderen?

De vijf Nederlandstalige kinderen vermelden stuk voor stuk dat er bij hen thuis Gents wordt gesproken. In die zin zijn zij evenzeer meertalig als de andere kinderen: hun thuistaal is ook niet het Nederlands van de school. Een leerlinge omschrijft de taal die ze spreekt als 'op zijn Gents, boeractig, ik prober nederlands' of nog 'ik spreek met mijn moeder plat boers.' Waarmee ze wellicht wil aangeven dat de appreciatie voor haar thuistaal niet zo groot is. Hiervoor dienen de scholen in het project rond de plaats van thuistalen evenzeer aandacht te hebben.

5.4.7 CONCLUSIES

We zetten de conclusies die we belangrijk achten in het kader van het project even op een rij. De overgrote meerderheid van de kinderen zegt op school in de klas en (in iets mindere mate) op de speelplaats Nederlands te praten. Wat de klas betreft strookt dit met de observaties van de onderzoekers, wat de speelplaats betreft niet. Wellicht speelt bij de gerapporteerde taalkeuze op de speelplaats sociale wenselijkheid een rol.

Uit deze leerlingenbevraging blijkt dat de meeste kinderen thuis ook Nederlands praten. Het eenzijdige beeld van bepaalde leerkrachten dat leerlingen enkel en alleen op de school Nederlands spreken, wordt dus niet bevestigd.

We gaven eerder al aan dat het feit dat de anderstalige leerlingen thuis weinig boeken hebben of lezen in de thuistaal ons een belangrijk feit lijkt in het kader van doelstelling B van het project, waarin de kinderen leren lezen en schrijven in de thuistaal.

We onthouden ook dat de leerlingen geen eenduidig beeld hebben van de regels die gelden op school met betrekking tot het gebruik van de thuistaal. Dit hoeft ons niet te verbazen, aangezien ook leerkrachten hierover geen duidelijk beeld hebben.

Verder zien we dat leerlingen verdeeld zijn over de wenselijkheid van lessen in eigen taal en dat hun thuistaal ook niet automatisch de taal is die ze het liefst spreken of het mooist vinden.

Ten slotte wijzen we op een speciale minderheidsgroep binnen de minderheidstalen: de Nederlandstalige leerlingen, die wel eens dreigen vergeten te worden.

5.5 DE BUITENSCHOOSE KINDEROPVANG: HET BELEID ROND THUISTALEN IN TWEE GENTSE DAGVERBLIJVEN

5.5.1 INLEIDING

In de opdracht van het vooronderzoek is het in kaart brengen van acties, handelen en percepties in de buitenschoolse kinderopvang opgenomen als een mogelijke doelstelling. Al voor de start van het onderzoek was duidelijk dat de beschikbare tijd hiervoor zeer beperkt zou zijn. Observaties van de praktijk van begeleiders op de werkvloer en bijbehorende interviews betekenen nu eenmaal een niet geringe tijdsinvestering.

We hebben als alternatief bij een groep studenten van de Universiteit Gent in het kader van het vak 'Multiculturalisme en multiculturele samenlevingen' gepeild naar hun mogelijke interesse voor het verrichten van observaties in kinderdagverblijven. Zij bleken echter niet geïnteresseerd te zijn.

Uiteindelijk hebben we ervoor geopteerd in te zoomen op het beleid van twee dagverblijven die een nauwe samenwerking hebben met één of verscheidene van de projectscholen. Het betreft Mandala en IBO 't Sleepken. In beide dagverblijven hebben we een interview afgenomen van de verantwoordelijke van het dagverblijf.

Hieronder laten we de uitkomsten van de beide interviews de revue passeren. De volgende topics komen hierbij aan de orde:

- Korte voorstelling
- Buurt
- Publiek
- Communicatie met ouders
- Team en teamoverleg
- Leeromgeving: doelen, aanbod en werkwijze
- Beleid met betrekking tot thuishalen
- Ondersteuning tot nu toe
- Overleg met de scholen (alleen voor IBO 't Sleepken)
- Verwachtingen ten aanzien van het project.

5.5.2 DAGVERBLIJF MANDALA

Korte voorstelling

Het kleuterdagverblijf Mandala is een stedelijk dagverblijf dat ressorteert onder de Dienst Kinderopvang van de Stad Gent. Dit dagverblijf is verbonden met de basisschool die dezelfde naam draagt en in hetzelfde gebouw is gehuisvest. De verantwoordelijke van deze kinderopvang coördineert behalve Mandala nog vijf andere dagverblijven. Er staat in dat verband een fusie in de steigers: Mandala zal binnen twee jaar samensmelten met het dagverblijf 't Kevertje.

In zijn website stelt Mandala zich als volgt voor:

'In het buurtgericht dagverblijf primeert de diversiteit en een kunstzinnige kinderopvang.

In het onthaal hebben de ouders de mogelijkheid om een tasje koffie of thee te drinken, ondertussen praten we in onze salonhoek een beetje bij van hoe het met de kinderen gaat, zo leren we elkaar beetje bij beetje kennen.

Diversiteit en de meertaligheid krijgen een zichtbare plaats in het dagverblijf. Dit is op te merken aan de inrichting van onze lokalen en de respectvolle omgang met andere culturen en talen.

Kinderen krijgen een zo ruim mogelijk aanbod dat inspeelt op hun interesses en mogelijkheden. We inspireren ons door de visie en het werk van 'Regio Emilia'.

Kinderen uiten zich op creatief vlak, dit kan zowel beeldende werk zijn, maar ook dans, muziek en poppenkast of theater. Uiteraard zijn er de andere speelmomenten, zoals spel en sport, de poppenhoek en de blokkendoos. In het atelier van ons dagverblijf werken kinderen zelfstandig of in kleine groepjes.

Zowel de kinderen als de ouders staan centraal binnen onze werking. Daarom streven we naar een betrokkenheid van de ouder en buurt door hen zoveel mogelijk te betrekken in onze activiteiten.³⁵

Buurt

Voor een beschrijving van de omliggende buurt van het dagverblijf Mandala verwijzen we de lezer naar de beschrijving van de gelijknamige basisschool (zie Mandala onder 5.1.1).

Publiek

Het dagverblijf richt zich tijdens de schoolperiode tot kinderen van 2,5 tot 6 jaar. Tijdens de schoolvakantie zijn kinderen tot 12 jaar welkom. In die periode is er meer differentiatie naar leeftijd (cf. infra).

De omvang van de groep varieert enigszins. Voor en na de schooltijd zijn er gemiddeld 25 à 30 kinderen aanwezig. Tijdens de vakanties valt het aantal terug tot 15 kinderen, wat volgens de financieringsnormen aan de lage kant is.

Net zoals de basisschool is het dagverblijf buurtgericht. Het publiek van het dagverblijf is dan ook een spiegel van het publiek van de school: buurtkinderen, veel allochtone kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands, overwegend kinderen van Turkse herkomst, weinig autochtone kinderen, die vrijwel altijd in kansarme gezinnen opgroeien. Kortom, het dagverblijf heeft bovenal kinderen uit gezinnen die aan de GOK-indicatoren beantwoorden.

³⁵ <http://www.gent.be/eCache/THE/1/750.cmVjPTEzNTI3NQ.html>, geraadpleegd op 30-05-2008.

De binding met de school maakt dat het dagverblijf menig kind kan rekruteren via de school. Bij inschrijving van een kind in de school krijgen de ouders ook automatisch een voorstelling (met rondleiding) van het dagverblijf. Op basis daarvan kunnen ze dan beslissen of ze hun kind ook in het dagverblijf willen inschrijven.

In de vakantievakantie is er soms doorverwijzing vanuit andere dagverblijven die vol zitten. Sommige ouders gaan daar op in, andere niet.

Communicatie met ouders

Communicatie met de ouders vindt de verantwoordelijke van het dagverblijf van groot belang. De realisatie daarvan gebeurt op vier manieren.

Ten eerste zweert het dagverblijf bij een individuele aanpak. Het komt erop aan de ouders zoveel mogelijk mondeling aan te spreken en niet zomaar of uitsluitend briefjes te sturen. Brieven in het Nederlands worden wel steevast meegegeven. Tevens moeten de begeleiders de ouders blijven aanspreken in het Nederlands, ook al zijn ze niet (voldoende) taalvaardig. De kernboodschap moet zijn: 'Men vindt mij hier belangrijk'. De toegepaste werkwijzen moeten ook afwisselend en gedifferentieerd zijn.

Ten tweede, om dingen begrijpelijk te maken voor de ouders is het zaak van te werken met visuele, non-verbale hulpmiddelen: beelden, foto's, een klok met de openingsuren, ... De thans in gebruik zijnde visuele hulpmiddelen hebben de begeleiders van Mandala zelf gemaakt.

Ten derde wordt van de ouders met een laag inkomen verwacht dat zij zoals iedereen hun facturen tijdig betalen. Dat er geen onderscheid wordt gemaakt naar verantwoordelijkheid tussen arme en rijke ouders, ziet de coördinator van het dagverblijf als een teken van respect. Overigens is het zijn ervaring dat kansarme ouders echt wel hun best doen om te betalen. Dat ze dat niet of niet op tijd zouden doen, is een vooroordeel dat niet met de werkelijkheid strookt. Bovendien leidt het overdreven aanspreken van de ouders op de betaling van hun rekening ertoe dat ze hun kinderen op den duur niet meer naar het dagverblijf brengen. Op die manier worden ontwikkelingskansen aan de kinderen ontnomen.

Ten vierde dienen de begeleiders de ouders tegemoet te komen vanuit een onbevooroordeelde houding. Enerzijds impliceert dit dat zij de ouders voorzichtig en begripvol bejegenen, hen niet direct veroordelen. Zo moeten de kinderen niet op tijd komen. Anderzijds zijn deze ouders soms beter af met een kordate aanpak en directe, minder voorzichtig geformuleerde communicatie.

Team en teamoverleg

In het dagverblijf Mandala zijn twee begeleiders actief. De eerste begeleider is er al bij van in het begin en is van Turkse origine. Dat vindt de verantwoordelijke in elk geval een pluspunt, haar kennis van de Turkse taal verlaagt de drempel voor de Turkse ouders. Tegelijkertijd is het ook een valkuil: haar Belgische collega, die er minder lang werkt, dreigt op de tweede

plaats te komen. Vandaar dat erop moet worden gelet dat ook zij regelmatig de Turkse ouders ontmoet en te woord staat. Overigens volgt de Belgische begeleider wel Turkse les.

De twee begeleiders en de verantwoordelijke (indien mogelijk) van het dagverblijf zijn aanwezig op het wekelijkse teamoverleg met de school. De agendapunten van het dagverblijf worden meestal eerst afgewerkt (een van de begeleiders heeft namelijk vroegdienst achter de rug). Uiteraard zijn er ook voor het dagverblijf en de school gezamenlijke agendapunten, zoals de organisatie van feesten (Suikerfeest, Sinterklaas, schoolfeest). In het teamoverleg streeft de verantwoordelijke ernaar de visie van het dagverblijf te bewaken als het gaat om beslissingen die de beide partners aanbelangen: strookt dat wel met onze visie?

Tijdens het maandelijkse DECET-overleg³⁶ wordt ook plaats ingeruimd voor intervisie door middel van de bespreking van 'cases'. Observaties van de begeleiders worden rond de tafel besproken en teruggekoppeld, zo nodig worden activiteiten bijgestuurd. Dit is echter nog geen vaste gewoonte.

Aan het personeel van het dagverblijf werd bij hun aanwerving ook enkele voorwaarden gesteld: ze moeten openstaan voor de problematiek (het is geen gemakkelijk publiek), de pijler 'meertaligheid' van het pedagogisch project onderschrijven en bereidheid tonen om zich regelmatig bij te scholen.

Leeromgeving: doelen, aanbod en werkwijze

1. Doelstelling:

Kinderen komen niet naar een dagverblijf om te leren in de eerste plaats, maar om in een huiselijke, ontspannen sfeer zich te amuseren, lol te maken, plezier te beleven. Dat neemt niet weg dat kinderen activiteiten beoefenen die tot leren aanleiding geven.

2. Sturing van het aanbod:

Er wordt niet te veel gestuurd in het aanbod. Kinderen moeten zelf kiezen waar, met wie en met welke materialen ze willen spelen. De begeleiders moeten er zich van weerhouden al te direct in te grijpen. Eerder moeten zij de kinderen observeren en zich afvragen: waar en wanneer grijp ik in? De uitdaging bestaat erin kinderen zelf oplossingen te laten zoeken, ook als de activiteiten niet volgens de geplande verwachtingen verlopen. Dat betekent eveneens dat kinderen veel vrijheid krijgen van de begeleiders: er worden geen afspraken vooraf gemaakt en de kinderen maken zelf onderling afspraken. Uiteraard zijn er grenzen aan het eigen initiatief van de kinderen, bijvoorbeeld: een kind kan niet zomaar een bus verf leeggieten.

3. Visuele ondersteuning:

Doordat begeleiders vaak aan de slag zijn met anderstalige kinderen waarvan ze de taal niet spreken, gaat veel aandacht uit naar visuele ondersteuning. Bijvoorbeeld door via foto's en

³⁶ DECET staat voor *Diversity in Early Childhood Education and Training*, een Europees netwerk van lesgevers, beroepskrachten, onderzoekers en beleidsmakers dat in 1998 is opgericht (zie www.decet.org). De Vlaamse partner is het VBJK (Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang, www.vbjk.be). Dit project wordt in Mandala mee begeleid door de PBD van de Stad Gent.

pictogrammen het dagverloop aanschouwelijk weer te geven: de vaste momenten, de keuzemogelijkheden. Daarnaast zijn non-verbale communicatie (intonatie) en lichaamshouding vormen van gerichte ondersteuning die de begeleiders kunnen benutten.

4. Kunstzinnige kinderopvang:

Twee jaar geleden is Mandala gestart met het project 'kunstzinnige kinderopvang'. Dit project loopt al vijf jaar in 't Pagadderke, een ander dagverblijf. De visie en het werk van Regio Emilia zijn hier de inspiratiebron. Kunstzinnige activiteiten sluiten goed aan op de interesses van de kinderen, op wat ze graag doen. Bovendien bieden ze een verkenning van hun mogelijkheden: wat kunnen ze?

Het principe van de kunstzinnige kinderopvang is dat de keuze van leerdoelen in de activiteiten niet uitgaat van wat een kind nog niet kan. Een voorbeeld is dat een kind dat nog niet met een schaar kan knippen in de plaats daarvan papier mag scheuren. Het voordeel is dat kinderen niet gefrustreerd raken. Anderzijds mag men de kinderen ook niet onderschatten, de activiteit kan evengoed een uitdaging zijn om het kind met een schaar te leren werken.

Dankzij de kunstzinnige activiteiten kunnen de kinderen hun verhaal niet alleen verbaal vertellen, maar ook via andere 'talen' uitbeelden: beeld, muziek, dans, ... Wat de kinderen doen en maken, wordt ook voortdurend gedocumenteerd met foto's en teksten.

In 't Pagadderke staat het aanbod van het dagverblijf gelijk met het kunstzinnige project. In Mandala is er naast het project ook nog een ander dagelijks aanbod.

5. Differentiatie:

De groep van 25 à 30 kinderen die na de schooltijd naar het dagverblijf komt, wordt opgedeeld in twee groepen van 15. Tijdens de schoolvakanties is dat twee groepen van 7 à 8 kinderen. Deze groepen worden op hun beurt nog eens verdeeld in kleinere groepen van 4 kinderen. Maar kinderen mogen ook als ze dat verkiezen alleen werken. Niet alle kinderen zijn even actief bezig, maar ze worden wel allemaal betrokken bij het gebeuren. De differentiatie in groepen kan plaatsvinden op basis van leeftijd maar er zijn ook leeftijdsgemengde groepen, de oudere kinderen kunnen dan de jongere met iets helpen.

6. Observatie:

De begeleiders moeten voortdurend de kinderen observeren, oog hebben voor de dynamieken binnen de groepjes kinderen. Ook moeten ze in staat zijn de lichaamstaal van de kinderen te decoderen om dingen juist te kunnen plaatsen.

7. Ouderbetrokkenheid:

Ouderbetrokkenheid is in die zin belangrijk dat het dagverblijf niet zomaar zelfstandig (ingrijpende) beslissingen kan nemen zonder de ouders te raadplegen.

Beleid met betrekking tot thuis talen

Het pedagogisch project van Mandala is inmiddels vijf jaar oud en omvat meertaligheid als een van de grondpijlers. Het beleid en de basishouding van de school slijpen door in het dagverblijf. Dat de school en het dagverblijf in dezelfde geest werken, is een voordeel voor de kinderen en de ouders. Maar er is wel een belangrijk verschil in uitgangspunt tussen

beiden: de kinderen gaan niet naar het dagverblijf om te leren. Dat geeft de begeleiders van het dagverblijf wat meer ruimte om verder te gaan, zich open te stellen voor diverse thuistalen, niet per se de eigen talen van kinderen te moeten onderdrukken om het Nederlands meer leerkansen te geven.

Praktisch maken de begeleiders gebruik van een lijst van woorden in de thuistalen van de kinderen. Deze lijst omvat bijvoorbeeld troostwoorden en wordt voortdurend aangevuld. Ook worden de talen gekoppeld aan de visuele hulpmiddelen. Bijvoorbeeld op de ommezijde van de foto van een brooddoos staat het woord geschreven in de verschillende talen van de kinderen (Turks, Slowaaks enz.).

Aan het gebruik van de thuistalen in het dagverblijf zijn volgens de verantwoordelijke twee aandachtspunten verbonden. Een eerste is dat mensen die de begeleiders tijdelijk komen vervangen zeer goed geïnformeerd moeten worden over de basishouding van het dagverblijf tegenover meertaligheid. De ervaring heeft geleerd dat deze mensen vaak fel uithalen naar kinderen die tijdens de activiteiten hun thuistaal spreken.

Een tweede aandachtspunt is dat een minderheid van ouders hun kind naar een dagverblijf sturen vanuit de verwachting dat het daar Nederlands zal leren. Ze kijken dan ook vreemd op als ze vernemen dat hun kind geen verbod op de eigen taal wordt opgelegd. Deze groep van ouders heeft dus nood aan deugdelijke informatie over het waarom en het hoe van het pedagogisch project van het dagverblijf en de school: *'Het Nederlands wordt niet 'gebannen' uit de school en het dagverblijf.'*

Ondersteuning tot nu toe

De vorming die de begeleiders tot nu toe hebben genoten, heeft niet expliciet betrekking op de omgang met diverse thuistalen. De inhoud daarvan zijn meer gericht op communicatie in het algemeen. En als meertaligheid ter sprake komt, wordt dit meestal geplaatst binnen de bredere notie van diversiteit.

Verwachtingen ten aanzien van het project

De verantwoordelijke van het dagverblijf kan zich als zodanig goed vinden in doelstelling A van het project. Het vormt als het ware de basis van zijn werking. Ten aanzien van het project formuleert hij drie concrete verwachtingen of vormen van input.

1. Meer bagage:

Het dagverblijf heeft al verschillende acties rond thuistalen een plek gegeven in de dagelijkse werking, maar er moet daarin meer continuïteit en vindbaarheid komen. Een voorbeeld daarvan is de 'famieliemuur' met foto's van ouders, gezin en dergelijke meer. Daar gebeurt momenteel nog te weinig mee, de begeleiders moeten dit veelvuldiger en spontaner aangrijpen en er op een speelse, niet-belerende manier mee kunnen werken. *'Een famieliemuur moet meer zijn dan een muur met wat foto's op.'* Om de famieliemuur meer blijvend te laten leven, zinvoller te maken, zijn gerichte acties nodig, daarom niet dagelijks maar toch regelmatig dan nu het geval is.

2. Communicatie met ouders:

Het dagverblijf blijft verder zoeken naar effectieve manieren van communiceren met ouders en verwacht daartoe voeding vanuit het project. Hoe kan dit op een impliciete, indirecte wijze zonder daarom overdreven te focussen op de taal- en cultuurverschillen?

3. Ouderparticipatie:

Participatie van ouders vraagt permanente aandacht van de begeleiding. Nu blijkt dat initiatieven in die richting vaak vlug verwateren zonder dat de begeleiders voor creatieve vernieuwing in hun werkwijzen zorgen. Een voorbeeld daarvan is het koffiemoment voor de ouders bij het onthaal van de kinderen. Dat verliep aanvankelijk goed, was gezellig, maar is uiteindelijk 'verwaterd'. Ouders haken een voor een af, wat de begeleiders doet denken dat ze niet meer geïnteresseerd zijn: *'Maar 't is niet omdat de ouders geen koffie meer komen drinken, dat het moment van onthaal er niet moet zijn.'* Het onthaalmoment staat niet gelijk met een koffieochtend. De babbel is belangrijker dan de koffie. Het onthaalmoment is een basis voor ouderbetrokkenheid. Het geeft ouders allereerst het gevoel dat ze welkom zijn. En ten tweede is het een gepast moment om informatie op een informele manier over te dragen.

5.5.3 IBO 'T SLEEPKEN

Korte voorstelling

Het IBO 't Sleepken is een initiatief van de Dienst Kinderopvang Gent en is recentelijk opgestart in september 2007. IBO staat voor Initiatief Buitenschoolse Opvang. Het is een nieuw initiatief in het kader van het brede schoolproject 'Jouw kind groeit op in de wijk', dat al vele jaren loopt binnen de wijk Tolhuis-Sluizeken-Ham.

Dit IBO is het resultaat van een samenwerking tussen de Dienst Kinderopvang en de basisscholen De Triangel, De Mozaïek, De Buurt en Sint-Salvator. Het IBO is verbonden aan De Triangel en bevindt zich op dezelfde locatie. De drie andere scholen liggen op wandelafstand van het dagverblijf. Twee van de vier scholen in het samenwerkingsverband zijn scholen uit het project thuis taal op school (De Mozaïek en Sint-Salvator).

Het IBO heeft een opvangcapaciteit van 40 plaatsen en is centraal gelegen in de wijk Tolhuis-Sluizeken-Ham. Het zorgt voor buitenschoolse kinderopvang voor de schooltijd, na de schooltijd ('s avonds en de woensdagnamiddag) en op snipper- en vakantiedagen. De kinderen worden ook door de begeleiders naar school gebracht of er afgehaald.

Buurt

Een beschrijving van de omgeving van dit dagverblijf is terug te vinden in 5.1.1, onder het kopje Sint-Salvator.

Publiek

In de schoolperiode trekt dit dagverblijf overwegend kinderen uit de buurt aan. Een grote groep daarvan zijn kinderen die schoollopen in De Triangel en die nood hebben aan opvang na de schooltijd, de woensdagnamiddag en over de middag. Daar zitten ook kinderen bij die op school blijven eten en enkel voor het middagverblijf kiezen. Tijdens de schoolvakanties vinden ook kinderen van buiten de buurt de weg naar het dagverblijf.

De Triangel is een GOK-school met een exclusief allochtoon leerlingenbestand. Sinds enkele jaren kent de school een grote instroom van kinderen uit Oost-Europese gezinnen. De Turkse kinderen zouden de school meer en meer de rug toekeren.

De instroom van kinderen uit Sint-Salvator toont een stijgende trend. Iedere avond na schooltijd melden zich gewoonlijk tegen de twintig kinderen aan. De school zelf doet volgens de verantwoordelijke van het IBO inspanningen om het dagverblijf bij de ouders bekend te maken – en niet zonder succes. De kinderen die van De Mozaïek en De Buurt komen, vormen een kleine groep binnen deze kinderopvang.

Momenteel schommelt de gemiddelde aanwezigheid 's avonds rond de 25 à 30 kinderen. In de paasvakantie was er zelfs op een bepaalde dag al eens een piek van 39 kinderen.

De verantwoordelijke vermoedt dat de kinderen van het dagverblijf vooral ouders hebben die beiden werken of in opleiding zijn en die om die reden buitenschoolse kinderopvang wenselijk vinden. Er is een zekere drempel voor lage-inkomensgezinnen, want aan het dagverblijf zijn kosten verbonden. Vooral mensen zonder papieren die zich aanmelden, stellen vaak de vraag wat hen dat gaat kosten. Sommige ouders kiezen dan ook voor de gratis alternatieven in de buurt, zoals de kinder- en speelpleinwerking Kadanz.

Communicatie met ouders

De verantwoordelijke van het dagverblijf staat erop alle ouders te zien bij de intake. Bij de intake krijgen de ouders een voorstelling van het IBO en worden zij ook rondgeleid. Het contact met de ouders vraagt wel wat aanpassing. De verantwoordelijke ervaart dat afspraken maken met ouders niet meevalt bij ontstentenis van een 'afsprakcultuur'. Het zijn meestal moeders die hun kind komen inschrijven. Dikwijls zijn ze Nederlandsonkundig, zodat ze soms vergezeld zijn van iemand die een beetje Nederlands spreekt.

De taalbarrière blijft een knelpunt. De communicatie gaat niet echt 'diep' en beperkt zich al te vaak tot louter praktische, gemakkelijke communiceerbare zaken: de kostprijs, de openingsuren.

Een blijvende vraag bij de verantwoordelijke is hoe ze met kleine dingen de ouders kan laten zien dat de kinderen het in het dagverblijf leuk hebben (foto's en andere visuele hulpmiddelen).

Pogingen om de ouders wat meer in de kinderopvang te betrekken, zijn totnogtoe veeleer bescheiden gebleven. Er is begonnen met een koffiekletsmoment, maar de eerste keer zijn

slecht drie ouders opgedaagd. De drempel is kennelijk nog te hoog. Ter gelegenheid van Koninginnedag in Nederland mochten de ouders in het dagverblijf voor één dag koning(in) zijn. Ze kregen pannenkoeken en door de kinderen gemaakte thee. Voorlopig zijn de initiatieven nog kleinschalig. Het vertrouwen is er nog niet om met meer spectaculaire evenementen uit te pakken.

Team en teamoverleg

Het IBO 't Sleepken heeft vier begeleiders in dienst. Twee mensen die al werkten in het oude dagverblijf en twee nieuw aangeworven begeleiders. Het dagverblijf kan ook een beroep doen op de twee brugfiguren van de school, waaronder een Turkssprekende vrouw.

Het teamoverleg is pril en focust voor alsnog op praktische aangelegenheden en beslommingen. Echte intervisie tussen de teamleden om dieper in te gaan op inhoudelijke aspecten van het werk moet nog groeien. Het contextueel denken, het 'totaalbeeld' van een kind leren zien, observeren, noteren van signalen, zijn zaken die nog niet in het handelen van de begeleiders zijn ingeslepen.

Leeromgeving: doelen, aanbod en werkwijze

Uit van het internet geplukte informatie leren we dat dit IBO twee pijlers heeft, namelijk het creëren van een nest- en een webfunctie:

*'De nestfunctie beoogt een veilige, uitdagende en toch plezierige sfeer waar kinderen de mogelijkheid moeten krijgen om vrij te spelen, om samen te werken onder leiding in ateliers (sport, crea, spel, dans, muziek, koken, ...) en/of hun huiswerk te maken. De webfunctie heeft een tweeledig doel, namelijk het uitbouwen van de relatie school en buurtbewoners en het bevorderen van deelname van kinderen aan activiteiten in de buurt.'*³⁷

Ook in dit dagverblijf legt de verantwoordelijke er sterk de nadruk op dat het 'geen school' is. Het doel van een dagverblijf is maken dat kinderen het leuk hebben en sociale vaardigheden kunnen ontwikkelen. Elk kind heeft recht op een toffe vrije tijd via een divers aanbod, ongeacht wat het kan.

De kinderen worden opgevangen in twee afzonderlijke leeftijdsgroepen: 2,5 tot 6 en 7 tot 12 jaar.

Het aanbod van dit IBO is nog in volle ontwikkeling. Er bestaat een soort geraamte van activiteiten die zijn gekoppeld aan een voorbereid thema. Daarnaast is er een aanbod waaruit kinderen vrij kunnen kiezen. De werkwijze is ervarings- en kindgericht en streeft ernaar zoveel mogelijk suggesties en ideeën vanuit de kinderen zelf te laten komen. Op grond van de ervaringen van de kinderen kan het thematische aanbod verder worden uitgebouwd ('Dat was tof, gaan we dat nog 's doen?').

³⁷ Geraadpleegd op 30-05-2008 via:

<http://www.gent.be/eCache/THE/4/159.bGlzdHZpZXc9cGVyc2JlcmlijaHRlbl9hcmNoaWVmJnJlYz0xMzI4NTEmeWVhcy0yMDA3Jm1vbnoPTg.html>.

De aandacht voor de thuisomgeving van de kinderen realiseren de begeleiders door hen vooral voorwerpen van thuis te laten meebrengen: een fietspomp, een foto van mama en papa, eigen poppen, enzovoort. Dergelijke voorwerpen moeten niet per se verwijzen naar de 'culturele' achtergrond van kinderen, als het maar iets van hen is dat ze kunnen tonen of gebruiken.

Het voorstel is nu ook om meer structuur en ritme in het aanbod te brengen. Een voorbeeld hiervan is om iedere dag te starten met een praatronde, zo kunnen de begeleiders nieuwe kinderen voorstellen aan de anderen, verhalen en ervaringen uitwisselen, de groep meer als groep laten functioneren. Het team is nog op zoek naar een gepaste invulling van de praatronde. Dat zou bijvoorbeeld ook een verhaal in het Turks kunnen zijn.

Beleid met betrekking tot thuis talen

Het begeleidersteam van het dagverblijf heeft over thema's als meertaligheid en omgaan met diverse thuis talen nog niet nagedacht, laat staan een eigen visie en beleidslijn ontwikkeld. Op de werkvloer laten de begeleiders zich eigenlijk vooral leiden door de in de school (De Triangel) geldende regels en afspraken:

'Hier op school bestaat de regel dat er Nederlands wordt gesproken. Dat hangt hier ook overal uit: 'Wij spreken hier Nederlands'. De begeleiders nemen dat ook over. Ook over de middag respecteren zij de visie van de school, omdat we dan in de schooluren zitten. Maar na de schooluren hebben wij kinderen van De Mozaïek en Sint-Salvator. Ik weet niet hoe ver zich dat zal ontwikkelen dat ook die thuis taal ingang zal vinden. Ik denk dat wel.'

De verantwoordelijke vindt persoonlijk dat de begeleiders gesprekken tussen de kinderen in de eigen taal niet kunnen verbieden: *'Ze kunnen er wel op inspelen: wat heb jij nu gezegd? Mag ik weten wat je aan het maken bent?'*

Kinderen moeten wel leren respect te hebben voor andere kinderen, zich niet van de andere kinderen af te zonderen, kliekjes te vormen omwille van de taal. Maar dat is in het teamoverleg nog niet ter sprake gekomen en wordt wellicht door de begeleidsters evenmin als een probleem op de werkvloer ervaren.

De kindergroepen zijn veelal taaldivers samengesteld, geen enkele groep is dominant en in staat zijn taal aan de andere op te dringen. Zo vormen de Turkse kinderen nog niet de helft van het publiek van het dagverblijf. Als gevolg van die diversiteit aan talen wordt het Nederlands nagenoeg automatisch de voertaal onder de kinderen. *'Nederlands is de universele taal hier.'*

Het dagverblijf heeft in haar oudercontact nog geen samenwerking met tolken georganiseerd. Indien nodig, wordt de Turkse brugfiguur van De Triangel erbij gehaald.

Ondersteuning tot nu toe

De verantwoordelijke van het dagverblijf geeft toe dat de begeleiders nog moeten gevormd worden: *'We gaan daar nog te licht over.'* De begeleiders hebben geen knowhow in het

omgaan met anderstalige kinderen, weten niet hoe ze kinderen die zich in een anderstalige omgeving onveilig voelen op het gemak kunnen stellen en wat dies meer zij. Dat zijn dingen waar nog op gereflecteerd moet worden en die in een embryonaal stadium verkeren. Het IBO 't Sleepken participeert wel in het DECET-overleg.³⁸

Overleg met scholen

IBO 't Sleepken wordt net zoals de andere dagverblijven uitgenodigd voor het maandelijkse overleg met de scholen in het kader van de stuurgroep onderwijs.

De verantwoordelijke heeft niet het gevoel dat er grote verschillen zijn in schoolcultuur tussen de toeleverende scholen De Triangel, Sint-Salvator en De Mozaïek. De Buurt, daarentegen, is als methodeschool toch wel een buitenbeentje.

Verwachtingen ten aanzien van het project

Het IBO 't Sleepken is in het project gestapt op vraag van de PBD. De PBD had immers weet van het feit dat het dagverblijf kinderen van zowel Sint-Salvator als De Mozaïek opvangt.

De verantwoordelijke formuleert de volgende verwachtingen ten aanzien van het project.

1. De visies van de scholen leren kennen zodat de kinderopvang zijn visie kan afstemmen op die van de scholen, of minstens geen zienswijze ontwikkeld die er compleet haaks op staat.
2. Waardering van de thuis taal als een positieve bijdrage aan de identiteitsontwikkeling van de kinderen in de werking van het dagverblijf kunnen integreren.
3. Omgaan met diversiteit als opgave stellen vanuit een ruime visie op cultuurverschillen, dat wil zeggen: thuis taal niet als een apart thema behandelen.
4. Werk maken van interculturele communicatie, dus ook hoe communiceren met iemand die een andere taal spreekt.

Als voornaamste belemmering ziet de verantwoordelijke het gevaar dat de buitenschoolse kinderopvang in het project het spreekwoordelijke vijfde wiel aan de wagen wordt.

5.5.4 CONCLUSIE: RESERVES EN VASTSTELLINGEN

Uiteraard kunnen we op grond van louter interviews met de verantwoordelijken van slechts twee buitenschoolse dagverblijven geen verregaande conclusies trekken over praktijken op de werkvloer rond het gebruik van de thuis talen van de kinderen en het omgaan met meertaligheid.

³⁸ Zie vorige voetnoot.

Ook over de visieontwikkeling daaromtrent in de buitenschoolse kinderopvang kunnen we ons alleen maar voorzichtig uitspreken. Van de twee kinderdagverblijven heeft alleen Mandala een zienswijze over meertaligheid ontwikkeld en in de loop der jaren enige traditie daarin verworven. Het IBO 't Sleepken is nog maar amper uit de startblokken gekomen.

Jammer genoeg kunnen we geen antwoord geven op de toch wel interessante vraag hoe een dagverblijf zijn eigen visie op thuishalen van kinderen weet te ontwikkelen in een samenwerkingsverband met toeleidende scholen die afwijkende of uiteenlopende zienswijzen hebben op meertaligheid. Zoekt het dagverblijf daarin een eigen weg of probeert het toch zoveel mogelijk rekening te houden met de verschillen in het talenbeleid van de verschillende scholen? De vraag is echter niet aan de orde bij Mandala, vanwege haar tamelijk exclusieve band met één school die dezelfde visie deelt. Het team van het IBO 't Sleepken moet het vraagstuk nog onder ogen zien.

Met inachtneming van deze reserves formuleren we hieronder vier vaststellingen die het PBD-projectteam kan meenemen in zijn begeleiding van de deelnemende dagverblijven.

1. Het dagverblijf en de visie van de verbonden school op het gebied van talenbeleid zitten op dezelfde lijn.

Dagverblijven die min of meer aan een school zijn verbonden, ontwikkelen een visie en beleid rond thuis taal en Nederlands die in de lijn liggen van de visie en het beleid van de school.

Het dagverblijf en de basisschool van Mandala gaan uit van eenzelfde perspectief op meertaligheid. Het IBO 't Sleepken heeft nog geen eigen visie en beleid ontwikkeld, maar zijn begeleidingspraktijk ligt in het verlengde van wat de school – De Triangel – doet (enkel Nederlands).

2. Het dagverblijf bewaakt zijn eigen visie.

Anderzijds staan dagverblijven op hun onafhankelijkheid en bewaken hun eigen visie en praktijk, voor zover die al zijn vormgegeven. Wanneer de school haar beleid verandert, gaat het dagverblijf daar niet noodzakelijk in mee.

Dit zien we duidelijk bij Mandala: recente ontwikkelingen in de regels rond thuis taalgebruik in de school in de hogere leefgroepen slijpen niet naar het dagverblijf door.

3. Taalvaardigheid Nederlands is geen doelstelling van een dagverblijf, maar is verweven in een context van informeel leren.

Dagverblijven hebben niet als doelstelling kinderen het Nederlands aan te leren. Maar het leren (spreken) van Nederlands vloeit natuurlijkerwijze uit de context voort. Het Nederlands is in dagverblijven de voertaal. De begeleidsters zijn meestal Nederlandstalig en spreken ook Nederlands met de kinderen. De Turkse *native speaker* in Mandala is hierin de uitzondering.

In taaldiverse groepen gebruiken de kinderen op den duur het Nederlands als communicatietaal onder elkaar. In taalhomogene groepen of groepen waar een bepaalde taalgroep numeriek overheerst, is de kans groter dat kinderen vasthouden aan hun thuistaal. Dergelijke taalhomogene groepen (vooral Turks) treffen we in de Gentse scholen en dagverblijven almaar minder aan.

Pogingen om kinderen dwingend het gebruik van het Nederlands op te leggen, gaan in tegen de filosofie van de kinderopvang. Kinderen brengen er hun 'vrije tijd' door: ze spelen, amuseren zich, experimenteren, ontwikkelen sociale vaardigheden. Spelenderwijs komt ook informeel leren tot stand. In die informele context zit ook het Nederlands verweven. Kinderen kunnen er al spelend functionele vaardigheden in het Nederlands leren, zoals ook anderstalige volwassenen Nederlands leren op de werkvloer.

Het gebruik van het Nederlands is een communicatieve vaardigheid die kinderen kunnen aanwenden om zich verstaanbaar te maken en samen te spelen, maar ook niet meer dan dat. Kinderen die minder intrinsiek gemotiveerd zijn om Nederlands te gebruiken in de context van een dagverblijf, kan men als begeleider wel proberen te stimuleren via specifieke activiteiten. Regels en verboden opleggen werken echter alleen maar contraproductief, ze ondergraven het welbevinden van kinderen en de vrijheid om te spelen en zich creatief uit te leven.

4. Dagverblijven in het project: het vijfde wiel aan de wagen?

Hier kunnen we kort zijn. De hechte institutionele relatie in Mandala tussen basisschool en dagverblijf maakt dat in het overleg dat zal plaatsgrijpen in het kader van het project deze buitenschoolse kinderopvang zich niet zomaar uit het blikveld zal laten duwen. Bovendien kan het dagverblijf Mandala toch wel bogen op enige traditie op vlak van visie- en praktijkontwikkeling over thuistalen van allochtone kinderen. Hierdoor alleen al kan Mandala misschien een voetje voor hebben bij de andere dagverblijven en scholen die in het project zijn gestapt.

De positie van het IBO 't Sleepken is delicaat. Dit dagverblijf timmert nog volop aan de weg en stapt vooral in de hoedanigheid van vragende partij in het project.

HOOFDSTUK 6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Vanuit de in hoofdstuk 5 beschreven resultaten formuleren wij hieronder de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek. Deze hebben betrekking op de inhoud van het project zelf, maar ook op een aantal randvoorwaarden waaraan moet worden voldaan, wil het project slagen.

We presenteren conclusies en aanbevelingen met betrekking tot de volgende topics: de concretisering van het project en de geformuleerde doelstellingen (6.1), het inzetten van de thuishalen als bijdrage aan een krachtige leeromgeving (6.2), de noodzakelijke andere ingrediënten van een krachtige leeromgeving (6.3), diversiteit en heterogenisering (6.4), ouders en leerlingen (6.5) en het belang van stroomlijning op alle niveaus (6.6)

6.1 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT DE CONCRETISERING VAN HET PROJECT EN DE GEFORMULEERDE DOELSTELLINGEN

6.1.1 Concretisering op maat van de scholen

Hoewel de vier projectscholen erg vergelijkbaar zijn qua doelpubliek, zijn ze ieder op hun manier uniek. Elk van de scholen heeft een bepaalde voorgeschiedenis en redenen om in het project te stappen, een eigen dynamiek, eigen sterktes en zwaktes. Bovendien zijn er op één school ook al Turkssprekende personeelsleden werkzaam en is er dus al een bepaalde traditie.

Bij de concretisering van de doelstellingen in acties mag er niet van worden uitgegaan dat elk van deze scholen, omdat ze voor eenzelfde doelstelling kiezen, ook dezelfde noden hebben.

Aanbeveling 1.1: Concretisering op maat van de scholen

De concretisering moet op maat en vanuit de behoeftes en sterktes en zwaktes van de scholen gebeuren. Het is bijvoorbeeld niet zinvol de actieplannen die worden uitgewerkt voor een school die nog geen Turkssprekende leerkrachten had, zomaar te implementeren in een school waar al een traditie bestaat. Daar zal het eerder zaak zijn met de scholen te bekijken welke manieren van werken verder behouden moeten blijven en ondersteund worden, en welke acties beter achterwege worden gelaten.

6.1.2 Nood aan informatie

Veel leerkrachten hebben te weinig informatie over het project gekregen. Dit heeft te maken met de mate van informatieverstrekking door de projectleiding maar ook soms met de informatiedoorstroming binnen de scholen.

Door dit gebrek aan informatie hebben de leerkrachten ook geen zicht op het proces: in hoeverre zijn deze doelstellingen al geconcretiseerd in acties voor mijn school, in hoeverre hebben wij hier als leerkracht inspraak in?

Gecombineerd met de terughoudendheid ten opzichte van de thuistaal die bij een aantal leerkrachten leeft, vooral dan in het lager onderwijs, geeft dit aanleiding tot angsten zoals 'Gaan we nu allemaal Turks moeten leren?' en een minder positieve starthouding ten opzichte van het project, terwijl de medewerking van de leerkrachten voor het welslagen van het project cruciaal is.

Aanbeveling 1.2: leerkrachten voldoende informeren over de precieze doelstellingen van het project

De aanbeveling die we hier doen, hangt samen met de aanbeveling met betrekking tot het volgende punt.

6.1.3 Gevaar voor oppervlakkige invulling van doelstelling A

De leerkrachten die wel op de hoogte zijn van de doelstellingen, minimaliseren de weg die zij nog moeten afleggen voor doelstelling A. Omdat deze doelstelling is uitgedrukt in minder tastbare termen van welbevinden en positieve attitude, hebben ze het gevoel dat ze hier al lang mee bezig zijn. Sterker nog: velen menen dat bij hen op school deze doelstelling al is bereikt; anderen denken dat door het geïsoleerd uitvoeren van enkele activiteiten rond talensensibilisering aan de doelstelling kan worden voldaan.

Geplaatst naast het feit dat enkel in doelstelling B expliciet gesproken wordt over aandacht voor de ontwikkeling van de thuistaal van de kinderen en het inzetten van een Turkstalige leerkracht, menen leerkrachten dat het bewust gebruik maken van de aanwezige thuistalen in de klassen als ondersteuning van het leerproces enkel de taak is van de Turkse leerkracht in het kader van doelstelling B.

In de tendensen stelden we vast dat het zichtbaar maken van de thuistalen op zich nochtans niet automatisch meebrengt dat de thuistaal effectief in de klasinteractie een plaats krijgt.

Door dit alles bestaat het gevaar dat doelstelling A verzandt in zeer oppervlakkige acties die de thuistalen op de scholen qua kwantiteit misschien wel zichtbaarder en hoorbaarder maken maar die niet wezenlijk bijdragen aan een kwaliteitsverbetering van de leeromgeving.

Aanbeveling 1.3: waken over de invulling van doelstelling A zodat die niet verzandt in oppervlakkige sensibiliseringsacties en al te snel als bereikt wordt beschouwd

Een doorgedreven informatieronde van alle betrokken leerkrachten in de scholen in het concretiseren van doelstelling A is een belangrijke stap op het niveau van de leerkrachten. Een verdere uitdieping van doelstelling A lijkt ons hieraan voorafgaand aangewezen (zie aanbeveling 2.1. infra).

6.1.4 Invulling van doelstelling B

De wijze waarop doelstelling B is geformuleerd, lijkt vooral aan te sturen op het organiseren van aparte activiteiten in het Turks in kleinere groepjes, weliswaar met een terugkoppeling naar de klas.

In de scholen waar al met een Turkstalige leerkracht wordt gewerkt, wordt het samenwerken van een Turkse leerkracht binnen de gewone klas meer geapprecieerd dan het gecompartmenteerde aanbieden van lesmomenten in het Turks.

Bovendien houdt het in aparte groepjes behandelen van leerlingen dezelfde gevaren in als die bij het weghalen van kinderen door de GOK-leerkracht uit de grote groep: tijdens een van de observaties werden een aantal zwakkere kinderen uit de klas weggehaald, net op het ogenblik dat de reguliere leerkracht met de rest van de groep de voorbereidende stappen ondernam voor een voorleesactiviteit. De zwakkere kinderen misten daardoor net de cruciale stap waarin de noodzakelijke kennis van de wereld werd opgebouwd om het verhaal te kunnen begrijpen en konden daardoor juist minder mee toen de leerkracht het verhaal voorlas.

Ten slotte zou het jammer zijn dat in de lagere scholen de Turkse leerkrachten enkel zouden ingezet worden voor het leren lezen en schrijven in het Turks. Net zoals een leerkracht Anderstalige Nieuwkomers of een GOK-leerkracht binnen de gewone klas leerlingen individueel kan ondersteunen, zou de aanwezigheid van een Turkse leerkracht binnen de klas een belangrijke meerwaarde kunnen bieden in het ondersteunen van zwakkere leerders, onder andere voor het rekenen, door een opstap te bieden via de thuis taal.

Aanbeveling 1.4: Turkse leerkrachten ook inzetten in de reguliere klas

We raden aan de Turkssprekende leerkrachten niet enkel in te zetten voor aparte lees- en schrijflessen in het Turks, maar ook voor de ondersteuning van leerlingen binnen de reguliere klas. We denken hier in het bijzonder aan de ondersteunende rol die de thuis taal kan spelen bij het rekenen.

6.2 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT HET INZETTEN VAN DE THUISTALEN ALS BIJDRAGE AAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING

Op het niveau van de klaspraktijk biedt het kader van de drie cirkels (zie hoofdstuk 2 'Theoretisch kader') een houvast om de beschreven tendensen in het doen en denken van de leerkrachten met betrekking tot de thuishalen te beoordelen. Drie vragen kunnen daarbij gesteld worden:

- 1) In hoeverre dragen de thuishalen van de leerlingen of andere talen bij tot het creëren van een positief, veilig klimaat op school? Bijvoorbeeld door een waarderende, positieve houding aan te nemen ten aanzien van de thuishalen van leerlingen.
- 2) Wat is de plaats van de thuishalen van leerlingen of andere talen op het niveau van de taken die worden uitgevoerd? Bijvoorbeeld door taken te kiezen die aansluiten bij de thuiscultuur van de leerlingen, of waarin input gegeven wordt in de thuishalen, of waarin output in de thuishalen wordt gestimuleerd.
- 3) Wat is de rol van de thuishalen van leerlingen of andere talen bij de gerichte ondersteuning in de klas? Bijvoorbeeld door in te spelen op de inhoud van interacties die in de thuishalen verlopen.

Het antwoord hierop kan richtinggevend zijn voor mogelijke aandachtspunten of verdere acties in het kader van het thuishalenproject.

Zoals ook het geval was in de tendensen op klasniveau, moeten we de antwoorden hier opsplitsen tussen kleuterschool en lager onderwijs.

6.2.1 De thuishalen als bijdrage aan een krachtige leeromgeving in de kleuterklassen: 'good practices' als voorbeelden voor het verder uitdiepen van de doelstellingen

Vanuit de tendensen beschreven in het vorige hoofdstuk, kunnen we voor alle geobserveerde kleuterklassen, het volgende concluderen:

- In de kleuterklassen draagt het toelaten van de thuishalen bij tot het creëren van een veilige en positief klasklimaat (buitenste cirkel).

Voor de geobserveerde kleuterklassen waar geen Turkstalige leerkracht aanwezig is:

- Er worden nauwelijks taken aangeboden waarbij input in de thuishalen wordt gegeven of output in de thuishalen wordt gestimuleerd. Dit beperkt zich tot hier en daar een ouder die eenmalig een verhaaltje komt voorlezen of over een ervaring komt vertellen in de thuishalen.
- Als output in de thuishalen wordt gestimuleerd, is dit meestal niet wezenlijk geïntegreerd in een functionele gebruikssituatie maar eerder 'geplakt' op het leerproces. Bijvoorbeeld, het vrijblijvend tellen of opsommen van de dagen van de week, of het om beurt zingen van een liedje in de eigen taal, zonder

dat hiermee verder iets gebeurt of wordt ingepikt op de reacties van de andere kinderen daarop.

- Met betrekking tot de binnenste cirkel 'gerichte ondersteuning en interactie' maken leerkrachten nog maar in beperkte mate gebruik van de thuistaal als opstap om kinderen in het leerproces te ondersteunen. Nochtans zagen we hiervan hier en daar mooie voorbeelden. Bijvoorbeeld, een juf die tijdens het voorlezen van een verhaal ingaat op het Turkse woord voor adelaar '*kartal*' dat een kleuter aanbrengt en dit als opstap gebruikt om de kennis van de wereld van de kinderen op te bouwen.
- Ook interactie in de thuistaal met het oog op ondersteuning tussen kleuters onderling wordt wel toegelaten, maar niet echt actief aangemoedigd. Nochtans zagen we ook hier tijdens onze observaties mooie voorbeelden hoe onderlinge interactie tussen kleuters in de thuistaal zeer krachtige leermomenten opleverde. Bijvoorbeeld twee kleuters die samen een puzzel op de computer proberen op te lossen en daarover uitvoerig overlegden in de thuistaal, daarin aangemoedigd door de kleuterjuf.

Hoewel de Nederlandstalige leerkrachten zelf de waarde van de thuistaal in de ondersteuning van het leerproces aangeven, is er dus nog onvoldoende bewustzijn bij hen hoe ze het potentieel van de thuistaal nog meer als ingrediënt van een krachtige leeromgeving kunnen aanwenden op het niveau van de aangeboden taken en ondersteuning, zonder dat ze daarbij zelf experts in de thuistaal van de kinderen hoeven te zijn. Er is dus nog een groot verschil tussen het denken en het handelen van de meeste kleuterleidsters.

Wel zijn er hier en daar al 'good practices' te vinden die als voorbeeld zouden kunnen dienen voor collega-kleuterleidsters en zeker ook voor collega's in het lager onderwijs.

Bij de geobserveerde Turkstalige leerkracht kreeg de Turkse taal een plaats in de drie cirkels, vooral ook in de derde cirkel met betrekking tot ondersteuning. Hierin is zeker inspiratie te vinden voor acties die betrekking hebben op doelstelling B.

Aanbevelingen 2.1: Uitdiepen van doelstelling A op het niveau van taken en ondersteuning

We bevelen aan doelstelling A verder uit te diepen met betrekking tot de rol die de thuistaal kan spelen op het niveau van taken én ondersteuning, zodat doelstelling A niet beperkt blijft tot geïsoleerde activiteiten rond talensensibilisering.

Leerkrachten kan men via coaching bewustmaken van de mogelijkheden die de thuistaal biedt om op niveau van de taken en de ondersteuning bij te dragen aan een krachtige leeromgeving, zonder dat de leerkrachten daarvoor zelf experts in de thuistaal van de kinderen hoeven te zijn.

'Good practices' van een aantal vernieuwende Nederlandstalige leerkrachten kunnen hier een aanknopingspunt voor acties zijn, evenals het uitproberen van materialen die vanuit dit oogpunt ontwikkeld zijn.

'Good practices' van de Turkstalige leerkracht die we observeerden, kunnen ook voor de invulling van doelstelling B inspirerend zijn.

6.2.2 De thuis taal als bijdrage aan een krachtige leeromgeving in de lagere school: voortbouwen vanuit de kracht van het kleuteronderwijs

Voor het lager onderwijs kunnen we in de geobserveerde klassen het volgende concluderen met betrekking tot de bijdrage van de thuis taal aan een krachtige leeromgeving:

In de meeste lagereschoolklassen wordt het gebruik van de thuis taal afgeremd. Leerkrachten ervaren dit niet als een factor die een veilig en positief klasklimaat kan ondergraven.

Met betrekking tot het niveau van de taken, hebben we in de lagereschoolklassen op geen enkel moment taken waargenomen waarbij een leerkracht de thuis taal functioneel inzet, een taalaanbod in de thuis taal doet of bronnen in de thuis taal voorziet.

Wat de binnenste cirkel, 'ondersteuning', betreft zien we dat de leerlingen door een vroeger beleid van verbieden van de thuis taal in de klas zo geconditioneerd zijn dat ze zelf de thuis taal in de klas nauwelijks inzetten om elkaar te ondersteunen. Door de leerkracht worden ze niet gestimuleerd om elkaar uitleg of ondersteuning te geven in de thuis taal, integendeel: meestal wordt interactie in de thuis taal tijdens het uitvoeren van een taak tegengegaan. Dit gebeurt door leerlingen die overleggen in de thuis taal expliciet terecht te wijzen, ofwel door stelselmatig te kiezen voor een taalheterogene samenstelling van groepjes, zodat leerlingen nooit met een leerling samenwerken met wie ze in hun thuis taal zouden kunnen overleggen.

Hierdoor kunnen zich geen situaties aandienen waarin leerkrachten én leerlingen tot het besef komen dat het inzetten van de thuis taal kan bijdragen aan een krachtige leeromgeving. Zo blijven kansen tot krachtige leermomenten en/of rijke interactie liggen.

In klassen waar de thuis taal uitzonderlijk wel aan bod komt, gebeurt dit niet via functionele taken of als ondersteuning maar blijft men vaak steken in anekdotische acties zoals 'hoe zeg je dat in je eigen taal'.

Door het onderdrukken van de thuis taal dan wel het niet-functioneel inzetten ervan, kan ze op geen enkele manier bijdragen aan een krachtige leeromgeving.

De praktijk van de Turkstalige leerkracht in het lager onderwijs kan weinig inspiratie bieden.

Uit gesprekken maken we echter op dat er in niet-geobserveerde klassen toch wel leerkrachten zijn die proberen de thuis taal in de ondersteuning een grotere plaats te geven dan dat hun geobserveerde collega's dat doen.

Aanbevelingen 2.2: Lagereschoolleerkrachten bewustmaken en de brug laten maken naar het kleuteronderwijs

We bevelen aan acties voor te zien om leerkrachten – met empirische evidentie ter ondersteuning van het bewustmakingsproces – bewust te maken van de leerkansen die verloren gaan door het bannen van de thuistaal uit de klas.

Opnieuw kan dit o.i. groeien vanuit de sterke elementen die al in de kleuterscholen aanwezig zijn of vanuit 'good practice' van vernieuwende collega's uit het lager onderwijs die in het vooronderzoek niet werden geobserveerd.

Het grote contrast in de wijze waarop met de thuistaal wordt omgegaan in de kleuterklassen en de lagere school valt samen met een breuk in onderwijsstijl: de kleuterschool en het lager onderwijs blijken twee aparte werelden, ook wat overleg betreft. Het verstevigen van de brug tussen beide zal een belangrijk zorgpunt in het project moeten zijn.

6.3 CONCLUSIES EN AANBEVELING MET BETREKKING TOT DE NOODZAKELIJKE ANDERE INGREDIËNTEN VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING

Zoals al meermaals gesteld, hangt het verhoopde positieve effect van de aandacht voor de thuistaal in belangrijke mate af van de andere ingrediënten waarmee leerkrachten hun leeromgeving vormgeven. Hoe sterker de voedingsbodem is waarin de thuistaal valt, hoe groter het effect het gebruik van de thuistaal kan zijn.

Tijdens de observaties stelden wij weliswaar een aantal sterktes maar ook een aantal zwaktes met betrekking tot bepaalde aspecten van een krachtige leeromgeving vast. We bespreken ze van de buitenste naar de binnenste cirkel.

- De meeste leerkrachten zeggen veel aandacht te besteden aan de buitenste cirkel, positief en veilig klasklimaat, vooral in de kleuterklassen. Leerkrachten gaan er echter vrij snel vanuit dat de kinderen zich in hun klas goed voelen. Toch stelden we vast dat leerkrachten vaak nog heel ongelijkmatig zijn in het positief bekrachtigen van leerlingen: sommige kinderen krijgen veel meer positieve bevestiging dan andere, met bepaalde kinderen gaan leerkrachten veel meer in interactie dan met andere. Ook zagen wij regelmatig dat kinderen minder respectvol met elkaar omgingen, waarbij bepaalde kinderen zich duidelijk niet goed voelden, zonder dat de leerkracht hier oog voor had of bijstuurde.

In een aantal klassen is het lesgebeuren erg leerkrachtgestuurd. Hierdoor krijgen kinderen weinig mogelijkheden om een eigen inbreng te doen, in welke taal dan ook.

- Leerlingen worden niet overal met functionele en motiverende taken geconfronteerd die hen aanzetten tot leren via interactie, een rijk taalaanbod bieden of aanleiding geven tot het oefenen van talige interactie.
- In sommige klassen is het lesgebeuren heel erg gefocust op het afwerken van een taak, eerder dan op het begeleiden van de leerlingen in het proces. Er is dan weinig oog voor de individuele ondersteuning van en interactie met leerlingen.
In een aantal klassen wordt de aanwezigheid van een GOK-leerkracht of hulpleerkracht niet optimaal benut om kinderen meer individuele ondersteuning te geven en mogelijkheden tot individuele interactie te bieden.

In sommige klassen wordt doorheen de drie cirkels weinig aandacht aan het talige klimaat besteed: de leerkrachten hanteren zelf niet altijd een rijk en natuurlijk taalaanbod, hertalen onaffe uitspraken van leerlingen soms niet en stimuleren de interactie onvoldoende.

Aanbeveling 3: Ook inzetten op andere ingrediënten van een krachtige leeromgeving

In de pedagogische begeleiding van de scholen vanuit het project zal de focus waarschijnlijk vooral liggen op het inzetten van de thuistaal. Het werken aan de andere noodzakelijke ingrediënten van een krachtige leeromgeving mag daarbij echter niet uit het oog worden verloren. Dit geldt zowel voor de begeleiding van de Nederlandstalige als de Turkstalige leerkrachten.

6.4 CONCLUSIES EN AANBEVELING MET BETREKKING TOT DIVERSITEIT EN HETEROGENISERING

6.4.1 Van meertaligheid naar diversiteit

Opmerkelijk is dat heel wat van de geïnterviewde schoolactoren, vooral de leden van het kernteam en de leerkrachten van de geobserveerde klassen, wat doelstelling A betreft het niet willen houden bij meertaligheid en het werken rond een positieve attitude ten aanzien van alle thuistalen. De visie van het project vindt men op dat vlak zeker waardevol, maar het aspect 'taal' wordt veeleer gezien als slechts één van de vele aspecten van diversiteit in de brede zin.

Scholen en leerkrachten beschouwen het positief omgaan met allerlei verschillen tussen mensen als een belangrijk onderdeel van hun pedagogisch project. Er moet daarom volgens hen ook aandacht zijn voor de diversiteit van diversiteit: naast taal ook cultuur, geloof en levensbeschouwing, gender (jongens/meisjes), gezinssamenstelling, sociaal milieu enzovoort.

Alle scholen ervaren de laatste jaren ook een toenemende verscheidenheid in de etnisch-culturele herkomst van hun leerlingenpubliek. De tijd van homogeen Turkse scholen is al een tijd achter de rug en het proportioneel aandeel van de Turkse kinderen in de schoolbevolking neemt geleidelijk aan af. De scholen zien die diversiteit ook als een meerwaarde zowel voor de sociale relaties binnen de school als voor de leeromgeving op klasniveau.

De aanwezigheid van nieuwe groepen binnen de school brengt echter in een paar projectscholen spanningen teweeg in de verhoudingen tussen de kinderen. Deze scholen willen daar, onder andere via dit project, een antwoord op vinden. Hierbij moet men goed inachtnemen dat de waargenomen negatieve houdingen en vooroordelen onder de leerlingen, maar evengoed de leerkrachten, het loutere taalverschil overstijgen of er soms weinig mee te maken hebben. Scholen zoeken dan ook oplossingen in cursussen rond interculturele communicatie en methodieken om vooroordelen en dergelijke tegen te gaan.

6.4.2 Een brede notie van diversiteit: meer gedachte dan praktijk

Hoewel de brede notie van diversiteit in de scholen wordt beleden, laat de praktische vormgeving daarvan nog te wensen over. Doorgaans blijft de uitwerking van diversiteit beperkt tot verwijzingen naar de etnisch-culturele achtergronden van de kinderen. Wat we geregeld hebben vastgesteld met betrekking tot de aandacht voor thuis talen is evenzeer van toepassing op omgaan met diversiteit: incidentele activiteiten, niet wezenlijk en functioneel geïntegreerd in het klasgebeuren, even het thema aanraken en dan terug *business as usual*. Tevens blijft het gevaar van een statische en folkloristische invulling van 'eigen cultuur' om de hoek loeren. Leerders worden nog al te vaak gezien en benaderd als representanten van hun etnische groep. Bijvoorbeeld, sommige leerkrachten zijn nog verrast als een Marokkaanse leerling met een hiphop-cd in de klas komt, terwijl ze hadden verwacht dat de muziek die ze gevraagd hadden van thuis mee te brengen zeker 'Marokkaans' zou zijn.

6.4.3 Diversiteit als ingrediënt van een krachtige leeromgeving: de dreiging van homogenisering

Ten slotte zien we dat in de geobserveerde klassen en scholen een spanningsveld blijft bestaan tussen enerzijds wat men ziet als een effectieve leeromgeving, die de leerkansen van de leerlingen optimaal benut, en anderzijds heterogeniteit als een kwaliteit van krachtige leeromgevingen. Een aantal leerkrachten slaagt er goed in bouwstenen als een gevarieerde didactische aanpak, samenwerkend leren, peer tutoring en heterogene groepjes in hun dagelijks leerkrachthandelen te integreren. Daartegenover zien we ook nog veel school- en klaspraktijken die in feite homogeniseren, bijvoorbeeld: het vormen van niveaugroepen (sterk/zwak), schakel- en speelleerklassen (een soort curriculumstromen), taalheterogene groepjes (om te vermijden dat leerders op hun thuis taal terugvallen), B-stromen (een vorm van vroege selectie).

Aanbeveling 6.4: <i>De focus op meertaligheid bewaken en de functionele meerwaarde van diversiteit in het licht stellen</i>

Teruggrijpend naar aanbeveling 1.3 stellen we dat de doorgedreven informatieronde van alle leerkrachten over doelstelling A hen ook zal moeten overtuigen van de waarde van meertaligheid als onderdeel van diversiteit en als een geschikte ingang om aan positieve beeldvorming over anderen te werken. Het project moet tegemoetkomen aan de wensen van de scholen en leerkrachten, maar dat mag niet zo ver gaan dat het zijn eigen visie en doelstellingen verregaand moet loslaten.

In aansluiting op aanbeveling 2.1 in verband met de functionele rol van de thuishalen kan men de leerkrachten bewustmaken van de mogelijkheden om het eigen 'cultureel kapitaal' en de individuele leerstijlen van de leerlingen op het niveau van taken en ondersteuning te benutten.

6.5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN MET BETREKKING TOT OUDERS EN LEERLINGEN

6.5.1 Nood aan Informatie

Directies en leerkrachten melden dat ze de mogelijke reacties van ouders op het project als een belemmering zien voor het welslagen ervan.

Net zoals leerkrachten verschillende visies hebben op de meerwaarde van het inzetten van de thuis taal, zijn de meningen bij ouders én leerlingen evenzeer verdeeld: je vindt er net zo goed voor- als tegenstanders. Bij ouders leven immers dezelfde vragen, onzekerheden en mythes als bij leerkrachten.

Scholen moeten in die zin het antwoord op de vraag welk beleid ze best op het vlak van de thuis taal voeren niet van ouders en leerlingen verwachten. Wel kunnen ze zich verwachten aan een zekere 'zwarte vlucht', als ze hun beleid van enkel-Nederlands laten varen.

Aanbeveling 5.1: Intensief in communicatie treden met de ouders rond het project

Het zal in ieder geval noodzakelijk zijn om intensief in communicatie te treden met alle ouders rond de achtergrond, doelstellingen en acties van het project, en degelijke informatie te verschaffen. Ouders hebben tot nu toe nog maar weinig heldere en correcte informatie gekregen rond wat het project zal inhouden, maar ook over meertaligheid in het algemeen.

6.5.2 Aandacht voor de minderheidstalen

Speciale aandacht is zeker nodig voor de ouders en de leerlingen van de kleinere minderheidstalen. De meeste leerkrachten geven aan dat (vooral door het overwicht in aantallen) de Turkse kinderen al veel meer in de spotlights staan dan de andere kinderen. Ze wijzen erop dat ouders van kinderen van de kleinere minderheidstalen vrezen dat door het

invoeren van het project, en zeker de lessen in het Turks, dit nog meer het geval zal zijn. Dit zou doelstelling A kunnen ondermijnen.

Aanbeveling 5.2: Speciale aandacht hebben voor de ouders van andere minderheidstalen

Het zal belangrijk zijn in de informatie aan de ouders van de andere minderheidstalen te benadrukken dat het feit dat Turkstalige kinderen ondersteuning krijgen van een Turkstalige leerkracht ook voor hun kinderen een voordeel kan opleveren: de reguliere leerkracht krijgt op dat ogenblik meer tijd om, weliswaar niet in de thuistaal maar op een andere manier, kwalitatieve ondersteuning aan hun kinderen te geven.

Ten slotte wijzen we nog op de enkele Nederlandstalige kinderen die in de scholen aanwezig zijn: als ook hun thuistaal, meestal het Gents niet gewaardeerd wordt, dreigen ze een onzichtbare verwaarloosde minderheidsgroep onder de minderheidsgroepen te worden.

6.6 BELANG VAN STROOMLIJNING OP ALLE NIVEAUS

Als we de informatie verkregen vanuit de bevraging en observatie van de verschillende actoren (directie, leerkrachten, ouders, leerlingen, ...) naast elkaar leggen, komen hieruit een aantal tegenstrijdigheden naar voren. Een directie meent dat het beleid met betrekking tot de thuistaal duidelijk is en door haar leerkrachten op eenduidige wijze wordt geïnterpreteerd, terwijl uit observaties en interviews met leerkrachten blijkt dat hierin grote verschillen zitten. Scholen menen dat ouders weten wat de regels over het gebruik van de thuistaal op school zijn, terwijl de ouders zelf tijdens het groeps gesprek aangeven dat ze dat beleid niet zouden kunnen formuleren. Leerkrachten zeggen dat ze een duidelijke regel hebben in de klas, terwijl de leerlingen dat niet als dusdanig ervaren. Leerkrachten denken dat hun collega's er dezelfde visie op nahouden, terwijl dat uit interviews niet zo blijkt. Leerkrachten zeggen vanuit een bepaalde visie bepaalde handelingen te stellen, terwijl tijdens de observaties van die handelingen niets terug te vinden valt, ...

Wellicht heeft dit voor een deel te maken met het feit dat in een onderzoeksperiode van één week per school, een aantal gegevens over het hoofd worden gezien die deze ogenschijnlijke tegenstrijdigheden verklaren.

Maar uit de interviews blijkt dat dit ook te maken heeft met het feit dat over het thema 'de plaats van de thuistaal op school' nog te weinig communicatie en overleg is, zowel tussen de verschillende niveaus van actoren (directie, kernteam, leerkrachten, ouders) als tussen leerkrachten of ouders onderling.

Aanbeveling 6 : Extra aandacht hebben voor randvoorwaarden

Om het project, in het bijzonder de uitwerking van een helder en schoolbreed gedragen talenbeleid, te laten slagen, zullen een aantal randvoorwaarden extra aandacht moeten krijgen van de pedagogische begeleiding en waar nodig geoptimaliseerd worden, zoals:

- communicatie, overleg en stroomlijning met en tussen alle actoren;

- het beleidsvoerende vermogen van de school;
- het teamoverleg.

AANGEHAALDE LITERATUUR

- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.
- Barbour, Rosaline (2007). *Doing focus groups*. Los Angeles, CA etc.: Sage (The SAGE qualitative research kit, 4, Uwe Flick (ed.)).
- Billiet, Jaak B. (1990). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*. Leuven: Acco.
- Birch, Sondra H. & Gary W. Ladd (1998). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1): 61-79.
- Blaton, Lia, Annelies Joos, Mieke Devlieger & Greet Goossens (2004). *Evaluatie Voorrangsbeleid Brussel. Eindverslag 2004*. Gent & Leuven: Universiteit Gent, Steunpunt ICO & K.U.Leuven, Steunpunt NT2, onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Blommaert, Jan, Collins, James & Stef Slembrouck (2005). Polycentricity and interactional regimes in 'global neighbourhoods'. *Ethnography* 6(2): 205-235.
- Blommaert, Jan & Piet Van Avermaet (2008), *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*, Berchem: EPO.
- Brown, John S., Allan Collins & Paul Duguid (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Bryman, Alan (1988). *Quantity and quality in social research*. London etc.: Unwin Hyman.
- Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain (eds.) (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Harlow: Longman.
- Cobb, Paul & Erna Yackel (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 3(3/4): 175-190.
- Cohen, Elizabeth G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, James & Stef Slembrouck (2006). "You don't know what they translate": Language contact, institutional procedure, and literacy practice in neighbourhood health clinics in urban Flanders. *Journal of Linguistic Anthropology*, 16(2), 249-268.
- Collins, James & Stef Slembrouck (2007). Reading shop windows in globalized neighbourhoods: multilingual literacy practices and indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39(3): 335-356.
- Damhuis, Resi (1995). *Interaction and second language acquisition*. Amsterdam: IFOTT ((Studies in Language and Language Use, 19).

- Daniels, Harry (2007). Pedagogy. In: Harry Daniels, Michael Cole & James V. Wertsch (eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge etc.: Cambridge University Press, pp. 307-331.
- De Corte, Erik (1998). Vijfentwintig jaar onderzoek naar "Leren en instructie": een persoonlijk perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23 (2): 143-157.
- Delrue, Kaat (2003). *Zure druiven, zoete krenten? Een schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO.
- Delrue, Kaat & Katrijn Hillewaere (2001). *De druiven zijn toch te zuur... Eindrapport van het schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO, onuitgegeven onderzoeksrapport.
- De Munter, Koen & Ruth Soenen (1997). Het dagelijks leven in de school. *Cultuurstudie*, (3): 87-111.
- De Vlieger, Mieke & Greet Goossens (2006). Evaluatie van vier jaar Voorrangsbeleid in Brussel, een intensieve onderwijsvernieuwing in Brusselse Nederlandstalige basisscholen met een meertalige populatie. In: Tom Koole, Jacomine Nortier & Bert Tahitu (red.), *Artikelen van de Vijfde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon.
- Dochy, Filip (1999). *Instructietechnologie en innovatie van probleemoplossen: over constructiegericht academisch onderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Dörnyei, Zoltán (2002). The motivational basis of language learning tasks. In: Peter Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 137-158.
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz & Linda L. Shaw (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL & London: The University of Chicago Press.
- Engle, Randi A. (2006). Framing interactions to foster generative learning: A situative explanation of transfer in a Community of Learners classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4): 451-498.
- Engle, Randi A. & Faith R. Conant (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a Communities of Learners classroom. *Cognition & Instruction*, 20(4): 399-483.
- Ellis, Roderick (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fetterman, David M. (1989). *Ethnography: Step by step*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage.
- Fosnot, Catherine Twomey (ed.) (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice. Second edition*. New York: Teachers College Press.
- Gass, Susan M. & Evangeline M. Varonis (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3): 283-302.
- Gauvain, Mary (2001). *The social context of cognitive development*. New York & London: The Guildford Press.

- Gillies, Robyn M. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 137-147.
- Gillies, Robyn M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2): 271-287.
- Gumperz, John (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, Kris D. & Barbara Rogoff (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5): 19-25.
- Gysen, Sara, Kathleen Rossenbacker & Machteld Verhelst (1999). *KOBI-TV. Kleuterobservatie-Instrument Taalvaardigheid*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Katholieke Universiteit Leuven.
- Hamre, Bridget K. & Robert C. Pianta (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2): 625-638.
- Hamre, Bridget K. & Robert C. Pianta (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5): 949-967.
- Harris, Alma (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2): 169-183.
- Haviland, John (2003). Ideologies of language: reflections on language and law. *American Anthropologist* 105, 764-774
- Heath, Shirley B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley B. (1989). Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist*, 44(2): 367-373.
- Hickey, Daniel K. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3): 175-193.
- Hillewaere, Katrijn (1998). Sociale integratie van anderstalige nieuwkomers: schets van een optimale opvang. *Vonk*, 28(2): 24-32.
- Hillewaere, Katrijn (2001). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs, OBPWO 99.15 Deelrapport: implementatie - Eindrapport*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO, onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Hillewaere, Katrijn & Ruth Soenen (1997). *De sociale integratie van anderstalige nieuwkomers in het lager onderwijs. Evaluatie-onderzoek opgemaakt in opdracht van de Minister van Onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO, onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Honebein, Peter C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In: Brent G. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, pp. 11-24.

- Howes, Carollee (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2): 191-204.
- Howes, Carollee & Sharon Ritchie (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2): 251-268.
- Hulsen, Madeleine E.H. (2000). *Language loss and language processing: Three generations of Dutch migrants in New Zealand*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- John-Steiner, Vera & Holbrook Mahn (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4): 191-206.
- Kennedy, Janice H. & Charles E. Kennedy (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2): 247-259.
- Klatter-Folmer, Hendrikje A.H. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.
- Koole, Tom (2003). The interactive construction of heterogeneity in the classroom. *Linguistics and Education*, 14(1): 3-26.
- Kozulin, Alex, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev & Suzanne M. Miller (eds.) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London & New York: Longman.
- Ladd, Gary W., Sondra H. Birch & Eric S. Buhs (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, 70(6): 1373-1400.
- Laevers, Ferre (red.) (2001). *Procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (CEGO).
- Laevers, Ferre & Peter Van Sanden (1996). *Kleurig klashouden en ervaringsgericht werken met kansbelemmerden en migranten in het kleuteronderwijs*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (CEGO).
- LeCompte, Margaret D. & Jean J. Schensul (1999). *Designing & conducting ethnographic research. Ethnographer's toolkit 1*. Walnut Creek, London & New Delhi: Altamira Press.
- Lee, Carol D. (2001). Is October Brown Chinese? A cultural modeling activity system for underachieving students. *American Educational Research Journal*, 38(1): 97-141.
- Lee, Carol D. & Yolanda J. Majors (2003). 'Heading up the street': Localised opportunities for shared constructions of knowledge. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(1): 49-68.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, pp. 413-468.

- Long, Michael H., & John M. Norris (2000). Task-based teaching and assessment. In: Michael Byram (ed.), *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge, pp. 597-603.
- Long, Michael H., & Peter Robinson (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Catherine J. Doughty & Jessica Williams (eds.), *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.
- Martin-Jones, Marilyn & Mukul Saxena (2001). Turn-taking and the positioning of bilingual participants in classroom discourse: insights from primary schools in Britain. In: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority and linguistic difference*. London: Ablex, pp. 117-138.
- Mertens, Donna M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Michaels, Sarah (2005). Can the intellectual affordances of working-class storytelling be leveraged in school? *Human Development*, 48(3): 136-145.
- Milem, Jeffrey F. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In: Mitchell J. Chang, Daria Witt, James Jones & Kenji Hakuta (eds.), *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education*. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 126-169.
- Miller, Peggy J., Grace E. Cho & Jeana A. Bracey (2005). Working-class children's experience through the prism of personal storytelling. *Human Development*, 48 (3): 115-135.
- National Research Council (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns, editors. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelissen, Jo (1999). Leren door zelf construeren? Over de onmogelijkheid om tegen constructivisme te zijn. *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 58(4): 25-27.
- Newmann, Fred M. & Gary G. Wehlage (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7): 8-12.
- Nicaise, Ides (2001). Onderwijs en sociale achterstelling: opnieuw ontwakken uit de al te mooie wensdroom. *T.O.R.B. – Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2000-2001(5-6): 383-392.
- Ormrod, Jeanne Ellis (2008). *Educational psychology: Developing learners. Sixth edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Pelemans, Inge & Marc Verlot (2000). *Evaluatie van non-discriminatiebeleid. Deelrapport interculturelisering van het onderwijs in scholen. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse Minister van Onderwijs*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Pine, Julian M. (1994). The language of primary caregivers. In: Clare Gallaway & Brian J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-37.

- Rimm-Kaufman, Sara E., Diane M. Early, Martha J. Cox, Gitanjali Saluja, Robert C. Pianta, Robert H. Bradley & Chris Payne (2002). Early behaviour attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behaviour in the classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23(4): 451-470.
- Procee, Henk (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam & Meppel: Boom.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Roegholt, Sietske (1995). *Meerperspectivisch onderwijs*. Dissertatie. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Rogers, Spence & Lisa Renard (1999). Relationship-driven teaching. *Educational Leadership*, 57(1): 34-37.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Rutherford, Robert B. Jr., Sarup R. Mathur & Mary M. Quinn (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education & Treatment of Children*, 21(3): 354-369.
- Sanjek, Roger (1990). A vocabulary for fieldnotes. In: Roger Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Ithaca & London: Cornell University Press, pp. 92-121.
- Sapon-Shevin, Mara (2000-2001). Schools fit for all. *Educational Leadership*, 58(4): 34-40.
- Schensul, Stephen L., Jean J. Schensul & Margaret D. LeCompte (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires. Ethnographers' toolkit 2*. Walnut Creek, London & New Delhi: Altamira Press.
- Schmidt, Richard (2001). Attention. In: Peter Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Schwandt, Thomas A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, pp. 118-137.
- Sierens, Sven (2007a). *Leren voor diversiteit – leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren (pdf-document af te halen via <http://www.diversiteitenleren.be/files/visietekst/Referentiekader SDL.pdf>).
- Sierens, Sven (2007b). *Over aanklappen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken... Rapportering van een onderzoek in het kader van het Project ondersteuning 'Voortrajecten – opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds leerplichtigen' in opdracht van ESF – Agentschap Vlaanderen*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Diversiteit & Leren (pdf-document af te halen via http://www.diversiteitenleren.be/files/publicaties/ESF_eindrapport_def.pdf).
- Silverman, David (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. Second edition*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

- Slavin, Robert E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Soenen, Ruth (1999). *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt ICO.
- Soenen, Ruth (2002). Diversity as a tool for ethnography: From a critical child to an ethnographer with little patience. In: Geoffrey Walford (ed.), *Debates and developments in ethnographic methodology*. Oxford: JAI Press/An imprint of Elsevier Science, pp. 73-94 (Studies in Educational Ethnography, 6).
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Belmont, CA etc.: Wadsworth/Thomson Learning.
- Stad Gent (2004). *Samenwerken aan je wijk. Naar een programma voor Tolhuis-Sluzeken-Ham*. Gent: Stad Gent, Dienst Stedenbeleid & Internationale betrekkingen (pdf afgehaald op 17-05-2008 van <http://www.gent.be/docs/Departement%20Stafdiensten/Dienst%20Stedenbeleid%20en%20Internationale%20Betrekkingen/startnota%20bewoners%20sluzeken.pdf>).
- Stad Gent (2006a). *Programma voor Rabot-Blaisantvest [december 2006]*. Gent: Stad Gent, Dienst Stedenbeleid & Internationale betrekkingen (pdf-document afgehaald op 17-05-2008 van <http://www.gent.be/docs/Departement%20Stafdiensten/Dienst%20Stedenbeleid%20en%20Internationale%20Betrekkingen/Rabot-Blaisantvest/WP%20rabot-blaisantvest%20.pdf>).
- Stad Gent (2006b). *Programma voor de Brugse Poort-Rooigem [december 2006]*. Gent: Stad Gent, Dienst Stedenbeleid & Internationale betrekkingen (pdf-document afgehaald op 18-05-2008 van <http://www.gent.be/docs/Departement%20Stafdiensten/Dienst%20Stedenbeleid%20en%20Internationale%20Betrekkingen/Brugse%20Poort-Rooigem/WP%20brugsepoort.pdf>).
- Steffe, Leslie P. & Jerry Gale (eds.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ & Hove: Lawrence Erlbaum.
- Suijs, Stijn (2004). *Diversity beyond context? Struggling with ethnography in 4 qualitative studies on intercultural education in Flemish primary schools (1993 – 2004)*. Paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, 13th-14th September 2004, St. Hilda's College, University of Oxford.
- Taalportfolioproject (s.d.). *Taalportfolio 9+*. Alkmaar, Den Haag & Enschede: Europees Platform, Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen & SLO (pdf-document afgehaald op 07-02-2008 van <http://www.taalportfolio.nl/pdf/taalp9+.pdf>).
- Terwel, Jan (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2): 195-199.
- Tharp, Roland & Susan Entz (2003). From high chair to high school: Research-based principles for teaching complex thinking. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*, September: 38-43 (pdf-document afgehaald op 03-04-2006 van <http://www-gse.berkeley.edu/research/crede/pdf/naeyc.pdf>).
- Valcke, Martin (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

- Van den Branden, Kris (1995). *Negotiation of meaning in second language acquisition: A study of primary school classes*. Ph.D. dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Departement Linguïstiek.
- Van den Branden, Kris (1998). Leerkrachtvaardigheden in spreek- en luisteronderwijs. *Vonk*, 27(5): 24-38.
- Van den Branden, Kris (2000a). Zeven vragen over taakgericht onderwijs. *Vonk*, 29(3): 3-16.
- Van den Branden, Kris (2000b). NIT of NTL? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64(2): 25-35.
- Van den Branden, Kris & Koen Van Gorp (2000). How to evaluate CLIM in terms of intercultural education. *Intercultural Education*, 11(Supplement): S42-S51.
- Van den Branden, Kris & Verhelst, Machteld (2008, te verschijnen). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*.
- Van Keer, Hilde (2002). *Reading strategies instruction and peer tutoring in primary schools: A quasi-experimental study of the effects on students' reading comprehension and metacognition*. Gent: Universiteit Gent, doctoraatsproefschrift in de Pedagogische Wetenschappen.
- Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London & New York: Longman.
- Verhelst, Machteld (2006). A box full of feelings: Promoting infants' second language acquisition all day long. In: Kris Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: pp. 197-216 (Cambridge Applied Linguistics Series).
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press (edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman).
- Wells, Gordon (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verlot, Marc, Kaat Delrue, Guus Extra & Kutlay Yağmur (2003). *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westerbeek, Karin (1999). *The colours of my classroom: A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Proefschrift Europees Universitair Instituut, Florence.
- Wood, David (1998). *How children think and learn. Second edition*. Malden, MA, Oxford & Carlton, Victoria: Blackwell.

Woolard, Kathryn (2004). Codeswitching. In: A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 73-94.

Yağmur, Kutlay (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sydney: Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Letteren*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Zins, Joseph E., Michelle R. Bloodworth, Robert P. Weissberg & Herbert J. Walberg (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang & Herbert J. Walberg (eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, pp. 3-22.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1.1: OBSERVATIESCHEMA KLEUTERKLAS

VEILIG KLASKLIMAAT	Voorbeelden/specificaties KLEUTERS	Specifiek toegespitst op thuistaal/thuiscultuur
Klasinrichting/opstelling		
Wat hangt aan de muren? Ligt in de klas	<ul style="list-style-type: none"> • Elementen uit of verwijzingen naar leefwereld van de kinderen: knuffels, foto's, • Werkjes van kinderen hangen in de klas en weerspiegelen diversiteit 	Thuiscultuur of thuistaal zichtbaar aanwezig?
Klasopstelling	Klassiek, blokken, u-vorm, groepen en hoeken, ...	
Hoeken?	Poppenhoek, leeshoek, luisterhoek, computerhoek, constructiehoek, stempelhoek, Is aanwezig, en min of meer afgescheiden zodat kinderen rustig kunnen lezen	Ook anderstalig materiaal aanwezig? Boekjes in andere talen, luistermateriaal, muziek, liedjes, .. Worden kinderen aangemoedigd om te kiezen voor materiaal in T1 of andere talen?
Klasmanagement		
Duidelijke afspraken Doelgericht	Qua tijd, ruimte, orde, taakuitvoering: kinderen weten wat van hen verwacht wordt, lopen niet verloren Rode draad is zichtbaar (niet van de hak op de tak)	Wordt T1 ingezet ter verduidelijking van instructies?
Structurele elementen om zelfredzaamheid te bevorderen	Visuele ondersteuning bv Pictogrammen, gebruiksaanwijzingen, keuze en takenborden, materiaal op oog en handoogte van kinderen Dit alles zodat kinderen wanneer en waar ze wat moeten doen, wat ze nodig hebben, waar ze het kunnen vinden	Wordt T1 gebruikt in visuele ondersteuning? Wordt T1 ingezet om zelfredzaamheid van kinderen te bevorderen?
Krijgen kinderen keuzes aangeboden in <u>wat</u> ze mogen/moeten	Zinvol alternatief voor kinderen die niet aan centrale activiteit deelnemen, bieden hoeken voldoende relevante prikkels?	Krijgen kleuters hier expliciet de keuze/ worden ze aangemoedigd om iets te kiezen in T1 of andere talen?
Wordt er gewerkt in kleine groepjes		Wordt hierin overleg/interactie/uitleg/hulp in eigen taal gestimuleerd?
Welbevinden		

Lkr zorgt voor welbevinden en veiligheidsgevoel	Op gelijke hoogte gaan zitten, kind op schoot nemen, knipogen, oogcontact,...	Gebruikt Lkr woordjes in T1 om kind te troosten, op het gemak te stellen, te begroeten, ... Laat Lkr interactie in T1 toe bij informele momenten tussen lln (bv. bij uiten van gevoelens), bij vrije spelmomenten? Worden er ook liedjes in eigen taal van de kinderen gezongen, beluisterd?
Verhoogt Lkr competentiegevoel van lln	Los van/ruimer dan talige feedback, bv door houding/mimiek van de Lkr	Bekrachtigt Lkr T1 of wat kind meebrengt vanuit thuiscultuur?
Positieve omgang van kinderen met elkaar bevorderen	Permanente aandacht voor: naar elkaar luisteren, onderhandelen met elkaar, aandacht hebben voor verschillen, elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng Impulsiviteit van /monopoliseren door sterkere kinderen onderdrukken, beurten/aandacht verdeeld over alle kinderen	Stimuleert Lkr waardering en bewondering voor de T1 of gebruik andere talen van de kinderen?
Lkr stigmatiseert zwakkere kinderen niet	Aanhalen op negatieve manier van aspecten zoals taalachterstand, etnische achtergrond, ...	Wordt gebruik van T1 niet als negatief gestigmatiseerd door de Lkr
Zet Lkr aan tot initiatief?	Mogen lln zelf iets uitproberen, mag er al eens iets misgaan?	
Talig klimaat – globaal over de taken heen		
Lkr reageert (globaal) positief op thuis taal van de kinderen	Actief Passief	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuleert Lkr gebruik van T1 tussen lln expliciet op bepaalde momenten/onderdelen van taken? • Stimuleert de Lkr gebruik van T1 door aan kinderen te vragen hoe ze een woord in T1 noemen, een voorbeeld van iets geven in T1 • Vertaalt Lkr Nederlandse woorden in T1 om voorwerp of begrip duidelijk te maken? • Pikt Lkr in op wat door een lln in

	Negatief	<p>T1 wordt aangebracht of wordt die input genegeerd?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laat Lkr (op bepaalde momenten) interactie tussen lln toe of wordt er expliciet tegen in gegaan?
Lkr verplicht kinderen niet om te spreken	Geen systemen van voorzeggen of laten herhalen Laat geen pijnlijke stiltes vallen	
<i>Niet te veel nadruk op taalcorrectheid</i> <i>Boodschap wordt centraal gesteld</i>	<i>Vooral dat communicatieproces niet wordt afgeremd door opm over taalcorrectheid, uitspraak</i>	Hoe feedback op uitingen in T1? Gaat Lkr in eerste instantie in op /beoordeelt ze vanuit de boodschap, niet vanuit de gebruikte code
BETEKENISVOLLE TAKEN		
De taken		
Authentieke, functionele, betekenisvolle taken		Worden taken aangeboden waarin T1 of andere talen functioneel worden ingezet?
Proactief en reactief elementen aan diversiteit in de taken incorporeren	Dingen van thuis laten meebrengen, ervaringen en meningen van kinderen betrekken, inbreng van kinderen geven in een thema.	<ul style="list-style-type: none"> • Wordt inbreng in T1 of andere talen in een taak gestimuleerd (b.v. input in T1 of andere talen van thuis laten meebrengen? • Wordt iets gedaan met dingen die kinderen uit thuiscultuur meebrengen? • Worden taken met als doel talensensibilisering ingezet?(bv lln laten aanvoelen hoe het voelt om een taal te horen die je niet kent?)
Motivatie en betrokkenheid		
Uitdagende motiverende leeromgeving en taken die kinderen gelegenheid geven om te oefenen, dingen te doen	Sluit activiteit aan bij de interesses van de kleuter? Zijn ze betrokken? Wordt het leren steeds gekoppeld aan dingen 'doen'?	Kiest leerkracht taken die aansluiten bij thuiscultuur/ gebruik maken van thuistaal van het kind om de motivatie te verhogen?
Lkr zorgt ervoor dat <u>alle</u> kinderen	Alle vormen van positieve aandacht, ook fysiek	Geeft Lkr positieve aandacht als l T1

gemotiveerd blijven		gebruikt?
Kansen voor rijk taalaanbod en taalproductie/interactie		
Natuurlijk, kwalitatief, rijk en functioneel taalaanbod van Lkr	<ul style="list-style-type: none"> • Taalaanbod dat natuurlijkerwijze uit de taak voortvloeit • Spreektaal, geen schrijftaalwoorden, geen geforceerde woordenschat • Geen babytalk, niet alle moeilijke woorden weglaten • Niet te veel woorden die kinderen niet echt nodig hebben. Geen 'woordenschatlijstjes' rond 1 thema 	Is er ook taalaanbod in T1 of andere talen?
Veel variatie in taalaanbod	Verhalen, instructies, liedjes, rijmpjes, poppenkast, spelletjes, andere gesprekspartners, allerhande boekjes om in te kijken	Ook liedjes in andere talen, spelletjes, boekjes? Worden ouders ingezet om in T1 verhaal te komen vertellen, iets te demonstreen, muziek te maken,...
Principe van taalaanbod de hele dag	Kleuterleidster verwoordt elke handeling die zij en kleuters stellen, plakt begrippen op gezichtsuitdrukkingen, verwoordt niet-talige vragen. Ook bij instructies voor verlaten van klas, jas aandoen,	Wordt dit ook gekoppeld aan T1 om zelfredzaamheid te bevorderen?
Stimuleert lkr interactie in <u>klassikale interactie</u> ?	Biedt veel kansen tot interactie: open vragen, vragen naar meningen en ervaringen, (Niet: 'invulzinnnetjes), reacties uitlokken via foute veronderstellingen, ... <u>voortbouwen op talige productie of niet-talige reacties, reactie van ene leerling verbinden met reactie van andere.</u>	Bouwt lkr ook verder op /verbindt ze ook talige productie van lln in T1?
Stimuleert lkr interactie tussen de lln.	Schept Lkr kansen voor kinderen om te overleggen, ervaringen en meningen te verwoorden, elkaar uitleg geven, vragen te stellen, in interactie gaan.(cfr ook volgende punt)	Mogen kleuters dat tijdens bepaalde momenten ook in T1 doen?
Werkvormen		
Werkvormen die actieve leerhouding stimuleren en kinderen verantwoordelijk maken voor eigen leren	Laat Lkr kinderen in duo's of groepjes werken en organiseert het zo dat de samenwerking en interactie bevordert wordt Of toch vooral nog klassikaal/individuele opdrachten	Is hier plaats voor T1?
Zet Lkr tijdens groepswork	Ondersteuning binnen de groepjes	Zet Lkr aan tot interactie in T1, laat ze het

telkens aan tot interactie?		toe of penaliseert ze het?
Bewust heterogeen samenstellen van groepjes	Zeker ook te bevragen in interview, niet altijd zichtbaar	Stelt lkr groepsjes soms bewust homogeen samen op basis van T1? Bv om veiligheidsgevoel te bevorderen?
GERICHTE ONDERSTEUNING		
Is Lkr alert voor wat lln doen en zeggen en ze pikt daarop in?		Gaat Lkr evenzeer in op wat lln zeggen in T1?
Lkr gaat in op problemen die kinderen signaleren, doet zelf pogingen om problemen van kinderen met de taak op te sporen		Gaat Lkr evenzeer in op vragen of signalen van lln in T1?
Kinderen krijgen de kans om zelf oplossing te zoeken, lkr ondersteunt via hints, vragen, hardop reflecteren		Mag T1 hierin ook een functie vervullen?
Lkr controleert begrip van kinderen en herfraseert uitingen, onderhandelt over de betekenis en/of maakt zichzelf met handen en voeten duidelijk		Zet Lkr T1 in om begrip van kinderen te controleren (hoe zeg je dat in je eigen taal?) Herfraseert lkr ook uitingen van ll in T1 ken?
Lkr voorziet ankers waaraan taal kan vastgehangen	Taal vasthangen aan handelingen, aan visuele, tactiele, auditieve ervaringen, aan taalaanbod dat kleuters al begrijpen, aan eerdere ervaringen.	Maakt lkr zelf gebruik van T1 om zz duidelijk te maken?
Lkr ondersteunt kinderen in uiten van boodschap	Onaffe boodschappen ontrafelen, betekenisonderhandeling, herformuleren, verwoorden van niet-talige reacties	Probeert lkr ook uitingen van ll in T1 te ontrafelen? Wordt in betekenisonderhandeling ook gebruik gemaakt van T1
<i>Lkr corrigeert taalfouten op een positieve manier</i>	<i>Herformuleren, aanvullen, aandacht blijft bij boodschap</i>	Hoe feedback op(onderdelen van) uitingen in T1? Gaat llkr In eerste instantie in op / beoordeelt ze vanuit de boodschap, niet

		vanuit de gebruikte code? Herformuleert ze (delen van) uitingen in T1?
--	--	---

BIJLAGE 1.2: OPLIJSTING MOGELIJKE ACTIES MEERTALIGHEID (LAGER ONDERWIJS)

Veilig klasklimaat	Klasinrichting	1. Is in de klasinrichting de T1, andere talen of thuiscultuur zichtbaar aanwezig? Opschriften, posters, foto's, voorwerpen, ...
		2. Is er (in de keuzehoeken) anderstalig materiaal aanwezig: boekjes, cd's, liedjes, in andere talen?
		3. Worden kinderen aangemoedigd om in luister- of leeshoek te kiezen voor materiaal in eigen taal of andere talen?
	Klasmanagement	4. Wordt T1 ingezet ter verduidelijking van instructies? (Lkr kent lijstje van belangrijke woorden of via hulp van medeleerlingen T1).
		5. Wordt T1 gebruikt in de structurele visuele ondersteuning die voorzien is in de klas om de zelfredzaamheid van de kinderen te bevorderen (bordjes met dagindeling activiteiten, aanduiding van waar welk materiaal thuishoort, ...)?
		6. Wordt T1 ingezet om de zelfredzaamheid van de kinderen te bevorderen? (naast gebruik van Nederlands ook gebruik van T1 over noodzakelijke behoeftes zoals pipi doen, ..)
		7. Krijgen kinderen bij keuzemomenten de expliciete keuze / worden ze aangemoedigd om voor iets te kiezen in eigen taal of andere taal?
		8. Wordt er vaak in kleine groepjes gewerkt en stimuleert de Lkr tijdens bepaalde momenten in de groepjes overleg/interactie in eigen taal? (bv tijdens vrij spel bij de kleuters, bij keuzemomenten)
	Welbevinden	9. Gebruikt Lkr T1 om veiligheidsgevoel en welbevinden van kind te verhogen: cruciale woorden in T1 om het kind te troosten, het op z'n gemak te stellen
		10. Laat Lkr T1 toe/ stimuleert ze het bij informele interactie tussen kinderen toe (b.v. bij binnen- en buitengaan van de klas, speeltijd, tussen twee opdrachten)?
		11. Laat Lkr T1 toe/ stimuleert ze het bij uiten van gevoelens?
		12. Gebruikt Lkr audio-materiaal (liedjes zingen, beluisteren) in T1 om welbevinden van de kinderen te verhogen?
		13. Verhoogt Lkr competentiegevoel van leerlingen door T1 of wat kind meebrengt vanuit thuiscultuur te bekrachtigen?
		14. Stimuleert de Lkr de waardering en bewondering voor de T1 van de kinderen? (positieve omgang van kinderen met elkaar bevorderen)
		15. Wordt het gebruik van T1 niet als negatief gestigmatiseerd door de Lkr?
	Talig klimaat	16. Stimuleert Lkr gebruik van T1 tussen leerlingen onderling expliciet op bepaalde momenten/ onderdelen van taken?
		17. Stimuleert Lkr gebruik T1 door aan kinderen te vragen hoe ze een woord in hun T1 noemen, een voorbeeld van iets te geven in hun T1?
		18. Vertaalt Lkr Nederlandse woord in T1 (evt. via andere T1 lln) om voorwerp of begrip duidelijk te maken?
		19. Pikt Lkr in op wat door een lln in T1 wordt aangebracht of wordt die input genegeerd?
		20. Laat lkr (op bepaalde momenten) interactie tsn lln in T1 toe of wordt er expliciet tegen in gegaan?
		21. Hoe geeft de Lkr in klassikale interactie feedback op uitingen in T1? Wordt T1 genegeerd? Gepenaliseerd? Hertaald? Gaat lkr in eerste instantie in op / beoordeelt ze vanuit de boodschap, niet vanuit de gebruikte code?

Betekenisvolle taken	De taken	22. Worden authentieke, betekenisvolle taken aangeboden waarin T1 functioneel wordt ingezet?
		23. Wordt inbreng in T1 of andere talen in een taak gestimuleerd? (b.v. input in T1 of andere talen van thuis laten meebrengen, opzoeken op het internet)?
		24. Wordt in taak output in T1 of andere taal gestimuleerd? B.v. bij schrijfo opdracht ook mogelijkheid om het in T1 te doen?
		25. Worden taken met als doel taalsensibilisering ingezet? (b.v. lln laten aanvoelen hoe het voelt om een andere taal te horen)
		26. Blijft de Lkr kinderen motiveren en ook positieve aandacht geven als een kind T1 gebruikt?
	rijk taalaanbod/ taalproductie/ interactie	27. Is er ook taalaanbod in T1 of andere talen?
		28. Is er in de variatie in bronnen van taalaanbod ook plaats voor bronnen in T1 of andere talen?(b.v.. ook aanwenden van info op internet in andere talen? Liedjes in andere talen, ...)
		29. Worden ouders of andere externen aangesproken als bron van taalaanbod in T1 of andere talen? (komen voorlezen, vertellen, demonstreren)
		30. Wordt met T1 in niet-taallessen op een andere manier omgegaan dan in de Nederlandse les? (meer toegelaten als ondersteuning?)
		31. Bouwt de Lkr in het stimuleren van de interactie klassikaal ook verder op /verbindt ze ook talige productie van lln in T1?
		32. Worden lln op bepaalde momenten ook gestimuleerd om te overleggen over een taak in T1
		33. Worden lln gestimuleerd om elkaar uitleg te geven in T1, over de instructies maar ook over de inhoud?
	Werkvormen	34. Geeft werkvorm aanleiding tot interactie in T1?
	35. Stelt lkr groepjes soms bewust homogeen samen op basis van T1 om interactie, onderlinge ondersteuning of output in T1 te bevorderen?	
Ondersteuning		37. Is Lkr ook alert voor wat lln doen en zeggen in T1 en pikt ze daarop in?
		38. Gaat Lkr ook in op problemen die kinderen signaleren in T1, doet ze zelf pogingen om problemen van kinderen met de taak op te sporen ook als het kind T1 gebruikt?
		39. Mag T1 gebruikt worden in die momenten van ondersteuning wanneer kinderen zelf zoeken naar oplossingen, via hints, vragen, hardop reflecteren met de Lkr?
		40. Zet Lkr T1 in om begrip van kinderen te controleren (hoe zeg je dat in je eigen taal?)
		41. Herfraseert Lkr ook uitingen van leerlingen in T1 ter begripscontrole?
		42. Maakt Lkr in ondersteuning zelf gebruik van T1 om zichzelf duidelijk te maken, haar eigen taalaanbod te ondersteunen
		43. Ondersteunt de Lkr de kinderen in het uiten van hun boodschap ook door (onaffe) uitingen van lln in T1 te ontrafelen?
		44. Wordt in betekenisonderhandeling ook gebruik gemaakt van T1

	45. Hoe geeft de Lkr in individuele ondersteuning feedback op (onderdelen van) uitingen in T1? Gaat Lkr in eerste instantie in op / beoordeelt ze vanuit de boodschap, niet vanuit de gebruikte code? Herformuleert ze (delen van) uitingen in T1? Is er een verschil met de manier waarop ze hiermee bij klassikale feedback omgaat?
--	---

BIJLAGE 1.3: LEIDRAAD INDIVIDUEEL INTERVIEW LEERKRACHT LAGERE SCHOOLKLAS

Toelichting

Je school stapt volgend schooljaar (2008-2009) mee in de proeftuin 'Thuis taal op school'. Dit project zal vanaf dan worden opgevolgd en geëvalueerd door een wetenschappelijk team.

Momenteel zit het project in de fase van voorbereiding. In het kader hiervan voeren wij in opdracht van de projectverantwoordelijken een vooronderzoek. We willen graag via dit korte onderzoek een beeld krijgen van wat er al leeft en gebeurt in de projectscholen op vlak van het gebruik van diverse talen. Die informatie is nodig om het project goed te kunnen afstemmen op de wensen en behoeften van de scholen.

Het vooronderzoek heeft niet als bedoeling de school en de leerkrachten te evalueren. Op onze vragen zijn dus geen foute antwoorden mogelijk.

[Het latere onderzoek zal wel een externe evaluatie zijn. Daarin zal worden nagegaan of het project positieve effecten bereikt bij de leerlingen. Daarnaast zal worden gekeken welke acties en factoren daartoe bijdragen: wat werkt goed? Wat werkt minder goed?]

Dit interview dient ook als aanvulling op de klasobservaties. Wanneer we observeren in je klas, kunnen we alleen zien wat je doet op één tijdsmoment en vanuit een beperkt oogpunt. Wij willen jouw hulp om te begrijpen wat er gedurende het hele schooljaar gebeurt. Dat helpt ons om bepaalde dingen die we hebben geobserveerd te begrijpen.

Alle leerkrachten in alle scholen die we bevragen, krijgen dezelfde vragen. We zullen daarom af en toe vragen moeten stellen die evident of overbodig klinken.

A	Pedagogisch-didactische visie en handelen (incl. taaldidactiek)
---	---

1. Klasmanagement

- 1.1 Worden andere leerkrachten (GOK-ik, hulplk, OETC-ik, ambulante lk...) ingezet in je klas?
- 1.2 Zo ja, wat doen ze? Hoe verdelen jullie de taken? Hoe verloopt de samenwerking? Zou je het anders willen? Zo nee, waarom niet?

2. Aanpassing aanbod, taalgebruik, werkvormen

- 2.1 Pas je je aanbod (leerstof, keuze van activiteiten, lesmaterialen, ...) aan je leerlingengroep aan? Hoe precies?
- 2.2 Pas je je taken aan het taalvaardigheidsniveau van de klas, van de leerlingen aan? Hoe doe je dat dan? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen de opdrachten begrijpen?
[eenvoudigere, kortere teksten / eenvoudigere spreektaken (andere onderwerpen, ...) / minder complete, functionele, communicatieve schrijftaken]
- 2.3 Pas je je taalgebruik aan omdat je in een meertalige school werkt? Hoe pas je je dan aan? Waarom?
- 2.4 Pas je je taalgebruik aan naar bepaalde leerlingen toe? Wie zijn die leerlingen? Waarom?
- 2.5 Wat vind je dat kinderen moeten leren?
- 2.6 Welke aanpak verkies je voor een meertalige klas? Welke werkvormen vind je nuttig, belangrijk? Wat werkt goed of niet goed?
- 2.7 Vind je dat een leerkracht die in een meertalige / GOK-school werkt over andere of specifieke kwaliteiten moet beschikken dan leerkrachten in andere scholen?

3. Groepering

[Eventueel linken met observaties]

- 3.1 Laat je de leerlingen vaak in groepjes werken?
- 3.2 Hoe stel je de groepjes samen bij groepswork? Waar let je vooral op?
- 3.3 Let je op verschillen in taalvaardigheidsniveau? Houd je ook rekening met de thuistaal?

4. Klasklimaat en welbevinden

- 4.1 Denk je dat je leerlingen zich goed voelen in je klas? Waaraan ligt dat? Hoe zorg je daarvoor? Besteed je daar veel aandacht aan?
- 4.2 Hoe verloopt het onthaal van de kinderen bij het begin van het schooljaar? Worden de ouders hierbij ingeschakeld?
- 4.3 Hoe verloopt het onthaal van nieuwkomers die instromen tijdens het schooljaar?

5. Verwachtingen

- 5.1 Hoe schat je de taalvaardigheid Nederlands van de groep in (t.o.v. andere jaren)?
- 5.2 Hoe schat je de leerprestaties van de groep in (t.o.v. andere jaren)?
- 5.3 Zijn er opmerkelijke verschillen tussen de leerlingen? Zo ja, hoe komt dat dan? Zijn er verschillen tussen jongens / meisjes / autochtonen / allochtonen / kinderen uit hogere / lagere sociale milieus?
- 5.4 Denk je dat je je leerlingen voldoende taalvaardig kunt maken voor het volgend leerjaar? Zullen ze de eindtermen / ontwikkelingsdoelen halen? Waarom wel / niet?

B	Pedagogisch-didactisch handelen en visie inzake thuistalen op school
---	--

6. Regels en beleid rond thuistalen

[Eventueel linken met observaties]

- 6.1 Hanteer je zelf regels op vlak van gebruik van thuistaal?
- 6.2 Communiceer je die regels naar kinderen en ouders?
- 6.3 Zijn er uitzonderingen op de regels? (bepaalde kinderen, bepaalde situaties)
- 6.4 Zijn er sancties als de leerlingen de regels niet naleven? Zo ja, hoe reageren ze daarop?
- 6.5 Voert de school een beleid rond de thuistalen van de leerlingen?
- 6.6 Zo ja, hoe is het tot stand gekomen?
- 6.7 Welke acties zie je daarvan op schoolniveau / naschoolse opvang?
- 6.8 Welke acties zijn er op klasniveau?
- 6.9 Wie coördineert de acties? Hoe gebeurt dat?

7. Spontaan gebruik van thuistalen in de klas

-[Eventueel linken met observaties]

- 7.1 Gebeurt het dat kinderen in de klas hun thuistaal spontaan gebruiken? Zo ja, welke kinderen? Doen ze dat vaak?
- 7.2 In welke situaties kiezen de leerlingen voor hun thuistaal?
[zie schema]
- 7.3 Hoe reageer je op het spontane gebruik van de thuistalen bij de kinderen?
- 7.4 Hoe reageren kinderen op elkaar wanneer ze hun eigen taal spreken?
Respecteren ze elkaar? Sluiten ze elkaar niet uit? [voorbeeld: een leerling in een groepje voelt zich uitgesloten omdat ze niet begrijpt wat de medeleerlingen in hun thuistaal zeggen]

8. Actief inzetten van thuishalen in de klas

[Eventueel linken met observaties]

- 8.1 Zet je de thuishalen van kinderen actief in? Hoe stimuleer je het gebruik van thuishalen?
- 8.2 Waar? Wanneer? [zie schema]
- 8.3 Spreek je zelf de thuishalen van de kinderen? Heb je woordjes geleerd? Kun je dingen begrijpen?
- 8.4 Doe je opdrachten rond talensensibilisering?
[Talensensibilisering (TS) maakt leerlingen vanaf jonge leeftijd open voor en bewust van de diversiteit aan talen, en dit via speelse maar didactisch zorgvuldig gestructureerde opdrachten.]
- 8.5 Gebruik je lesmateriaal in de thuishalen van de leerlingen? Is er voldoende aanbod?
- 8.6 Betrek je de ouders bij het inzetten van thuishalen?
- 8.7 Waarderen de kinderen het gebruik van hun eigen taal?
- 8.8 Wat ervaar je als belemmeringen?

9. Leren van collega's

- 9.1 Wat doen jouw collega's al dat jij ook zou willen doen?
- 9.2 Zie je verschillen met de andere leerkrachten van het team? Of is het gelijklopend?
- 9.3 Wat vinden de andere leerkrachten van jouw aanpak? Krijg je daar soms opmerkingen over?

10. Gebruik van thuishalen buiten de klas (gang, speelplaats, refter, ...)

- 10.1 Gebeurt het dat kinderen buiten de klas hun thuis taal spontaan gebruiken? Zo ja, welke? Doen ze dat vaak?
- 10.2 Wat doe je wanneer je de kinderen buiten de klas hun thuis taal hoort gebruiken?
- 10.3 Hoe reageren ze daarop?
- 10.4 Merk je dat de aanwezigheid van meerdere thuishalen een effect heeft op het taalgebruik van de leerlingen?

11. Gebruik van thuishalen met ouders

- 11.1 Hoe verloopt het contact met de ouders van de kinderen? Waar? Wanneer? Hoe vaak? Hoe?
- 11.2 Maak je gebruik van briefjes in andere talen? In welke talen? Voor iedere thuis taal?
- 11.3 Maak je gebruik van tolken?
- 11.4 Zijn er ouders met wie je eventueel Frans of Engels kunt praten?

12. Opvattingen over thuishalen op school

[Linken met observaties en antwoorden op vorige vragen]

- 12.1 Waarom laat je toe dat kinderen hun thuishalen spontaan gebruiken? Waarom niet?
- 12.2 Laat je toe dat kinderen dialect gebruiken? Waarom wel of niet?
- 12.3 Waarom zet je de thuishalen van de kinderen in het lesgebeuren in? Waarom niet?
- 12.4 Vind je het belangrijk dat de anderstalige leerlingen uit jouw klas hun moedertaal goed (leren) beheersen?

- 12.5 Denk je dat het verder ontwikkelen van de thuistaal ook de taalvaardigheid van de kinderen in het Nederlands ten goede kan komen? De leerprestaties in het algemeen?
- 12.6 Wat is jouw standpunt over het gebruik van de thuistaal als instructietaal in sommige lessen op school? [vb.: OETC]
- 12.7 Vind je dat kinderen verplicht moeten worden om Nederlands te spreken? Om welke redenen wel / niet?
- 12.8 Heb je bepaalde verwachtingen naar de ouders op het vlak van taalgebruik thuis? Welke taal moeten ze volgens jou stimuleren? Gebeurt dat voldoende?
- 12.9 Wat denken de ouders van het gebruik van thuistalen in jouw klas of op school? Zijn er ouders die je daarover aanspreken? Vinden ze het vanzelfsprekend?

C	Input en ondersteuning
---	------------------------

13. Input en ondersteuning totnogtoe

[Specifiek voor thuistalen en meertaligheid]

- 13.1 Kon je tot nu toe terecht voor ondersteuning rond het inzetten van thuistalen bij bepaalde mensen binnen de school?
- 13.2 Komt het thema 'thuistalen' ter sprake bij het teamoverleg? Zo ja, hoe vaak is dat al gebeurd?
- 13.3 Werk je samen met de OETC-leerkracht(en)? Zo ja, hoe verloopt dat?
- 13.4 Heb je al een beroep gedaan op externe begeleiders en organisaties voor deskundigheid en ondersteuning?

14. Verwachte input van het project

- 14.1 Wat weet je over de keuze van de school om in het proeftuinproject te stappen? Zijn jullie daar al over gebriefd?
- 14.2 Ben je daar zelf bij betrokken? Zo ja, hoe?
- 14.3 Wat vind je van de keuze voor het project?
- 14.4 Welke nieuwe acties denk je dat de school gaat ondernemen?
- 14.5 Welke acties daarvan hebben betrekking op het klasgebeuren?
- 14.6 Hoe sta je daar tegenover? Is het wenselijk? Haalbaar?
- 14.7 Wat denk je zelf te winnen bij dit project? Welke input verwacht je?

BIJLAGE 1.4: LEIDRAAD INDIVIDUEEL INTERVIEW SCHOOLDIRECTIE

Toelichting

Als voorbereiding op het latere onderzoek voeren wij in opdracht van de projectverantwoordelijken een vooronderzoek. We willen graag via het vooronderzoek een beeld krijgen van wat er al leeft en gebeurt in de projectscholen op vlak van het gebruik van andere talen. Die informatie is nodig om het project goed te kunnen afstemmen op de wensen en behoeften van de scholen.

Het onderzoek heeft niet als bedoeling de school en de leerkrachten te evalueren. Op onze vragen zijn dus ook geen foute antwoorden mogelijk.

Het latere onderzoek is wel een externe evaluatie. Daarin zal worden nagegaan of het project positieve effecten bereikt bij de leerlingen. Daarnaast zal worden gekeken welke acties en factoren daartoe bijdragen: wat werkt goed? Wat werkt minder goed?

A	Beeld van de school
---	---------------------

1. **Schoolomgeving**

Hoe is de buurtbevolking samengesteld? Zie je daarin evoluties?

[SES (arm-rijk, inkomensniveau, onderwijsniveau) / etnische herkomst of nationaliteit / nieuwkomers]

Hoe zou je de schoolomgeving beschrijven?

2. Leerlingenpubliek van de school

2.1 Kun je het leerlingenpubliek van de school omschrijven? Komen de meeste leerlingen uit de buurt? Is het een afspiegeling van de buurtbevolking? Zo nee, zijn er verschillen? Zie je daarin evoluties?

[idem zie 1.1]

2.2 Zijn er verschillen in de samenstelling tussen de verschillende klassen? Tussen vestigingsplaatsen?

3. Ouders

Hoe schat je de gemiddelde ouderbetrokkenheid in?

[zeer groot / groot / matig / gering / zeer gering]

Hoe groot schat je de groep die taalvaardig is in het Nederlands? [zeer groot / groot / matig / gering / zeer gering]

B	Pedagogisch-didactisch beleid en schoolmanagement
---	---

4. Personeelsbeleid en teambuilding

4.1 Wie geeft er zoal ondersteuning in je school? Welke functies? (GOK-leerkrachten, hulpleerkrachten, brugfiguur, zorgcoördinator, ...)

4.2 Op welke manieren worden de verschillende personen ingezet?

4.3 Hoe verloopt de samenwerking met de OETC-leerkracht(en)? Wat is zijn / haar positie binnen het leerkrachtenteam?

4.4 Vind je dat leerkrachten die in een meertalige (GOK-)school werken over andere of specifieke kwaliteiten moet beschikken dan leerkrachten in andere scholen?

4.5 Waar let je op bij de aanwerving van nieuwe leerkrachten? Speelt de kennis van (een van de) thuis talen daarbij een rol?

4.6 Vind je dat directeurs die een meertalige (GOK-)school leiden over andere of specifieke kwaliteiten moet beschikken dan directeurs in andere scholen?

5. Schoolklimaat en welbevinden

5.1 Denk je dat de leerlingen zich goed voelen op school? Waaraan ligt dat? Hoe zorg jullie daarvoor? Besteden jullie daar veel aandacht aan?

5.2 Hoe verloopt het onthaal van de kinderen bij het begin van het schooljaar? Worden de ouders hierbij ingeschakeld?

5.3 Hoe verloopt het onthaal van nieuwkomers die instromen tijdens het schooljaar?

6. Aanbod

6.1 Passen de leerkrachten hun aanbod aan de leerlinggroepen aan? Hoe precies? Op welke gebieden? [leerstof, taal, taken, activiteiten, lesmaterialen, ...]

6.2 Wat vind je dat kinderen moeten leren?

6.3 Welke aanpak verkies je voor meertalige klassen? Welke werkvormen vind je nuttig, belangrijk? Wat werkt goed of niet goed?

6.4 Heb je het gevoel dat het leerkrachtenteam minder uitdagend / rijk onderwijs biedt dan het in een andere schoolsituatie zou bieden?

7. Verwachtingen

7.1 Zie je over de jaren een evolutie in de taalvaardigheid Nederlands van het leerlingenpubliek?

- 7.2 Zie je over de jaren een evolutie je in de leerprestaties en doorstroming van het leerlingenpubliek?
- 7.3 Denk je dat jullie de leerlingen voldoende taalvaardig kunnen maken voor een vlotte doorstroom? Kunnen ze de eindtermen / ontwikkelingsdoelen halen? Waarom wel / niet?

C	Pedagogisch-didactisch beleid inzake thuishalen op school
---	---

8. Beleid van de school rond thuishalen

- 8.1 Hebben jullie specifieke aandacht voor thuishalen en meertaligheid in het schoolbeleid?
- 8.2 Waar is het terug te vinden?
- 8.3 Hoe is het tot stand gekomen?
- 8.4 Welke acties zetten jullie op schoolniveau op?
- 8.5 Welke acties zijn er op klasniveau?
- 8.6 Wie stimuleert, coördineert de acties? Hoe gebeurt dat?
- 8.7 Hoe worden de teamleden daarbij betrokken?
- 8.8 Heeft de school regels op het vlak van taalgebruik op school?
- 8.9 Worden die regels gecommuniceerd naar de leerlingen en ouders?
- 8.10 Zijn er uitzonderingen op de regels? [bepaalde leerlingen, bepaalde situaties]
- 8.11 Zijn er sancties als de leerlingen de regels niet naleven?

9. Omgang met leerlingen en ouders

- 9.1 Heb je zelf al gemerkt dat leerlingen binnen of buiten de klas hun thuis taal spontaan gebruiken? Zo ja, welke leerlingen?
- 9.2 Reageer je daar op? Wat doe je wanneer je de leerlingen buiten de klas hun thuis taal hoort gebruiken?

- 9.3 Hoe verloopt het contact met de ouders? Waar? Wanneer? Hoe vaak? Hoe?
- 9.4 Maak je gebruik van briefjes in andere talen? In welke talen? Voor iedere thuis taal?
- 9.5 Maak je gebruik van tolken?
- 9.6 Zijn er ouders met wie je eventueel Frans of Engels kunt praten?

10. Opvattingen over thuis talen op school

- 10.1 Waarom laat je (niet) toe dat leerlingen hun thuis talen spontaan gebruiken? Waarom wel / niet?
- 10.2 Laat je toe dat leerlingen dialect spreken? Waarom wel of niet?
- 10.3 Vind je dat kinderen verplicht moeten worden om Nederlands te spreken? Om welke redenen wel / niet? [thuis taal op school gaat ten koste van het Nederlands, je begrijpt niet wat ze in de eigen taal zeggen]
- 10.4 Vind je het belangrijk dat anderstalige kinderen uit jouw school hun moedertaal goed (leren) beheersen?
- 10.5 Denk je dat het verder ontwikkelen van de thuis taal ook de taalvaardigheid van de kinderen in het Nederlands ten goede kan komen? De leerprestaties in het algemeen?
- 10.6 Wat is jouw standpunt over het gebruik van de thuis taal als instructietaal in sommige lessen op school? [vb.: OETC]
- 10.7 Heb je bepaalde verwachtingen naar de ouders op het vlak van taalgebruik thuis? Welke taal moeten ze volgens jou stimuleren? Gebeurt dat voldoende?
- 10.8 Zie je verschillen in houding en praktijk tussen de leerkrachten van het team? Of is het gelijklopend?
- 10.9 In hoeverre mogen leerkrachten hun eigen klaspraktijk ontwikkelen los van de schoolvisie?
- 10.10 Zijn er leerkrachten die moeite hebben met het beleid van de school?

D	Input en ondersteuning
---	------------------------

11. Input en ondersteuning totnogtoe

[Specifiek voor thuishalen en meertaligheid)

- 11.1 Kunnen de leerkrachten terecht voor ondersteuning rond het inzetten van thuishalen bij bepaalde mensen binnen de school?
- 11.2 Komt het thema 'thuishalen' ter sprake bij het teamoverleg? Zo ja, hoe vaak is dat al gebeurd?
- 11.3 Heeft de school al een beroep gedaan op externe begeleiders en organisaties voor deskundigheid en ondersteuning?
- 11.4 Wat ervaar je als belemmeringen?

12. Verwachte input van het project

- 12.1 Om welke redenen heeft de school beslist in het proeftuinproject te stappen?
- 12.2 Wat is de voorgeschiedenis van de school op het vlak van omgaan met een meertalige schoolbevolking?
- 12.3 Welke acties heeft de school ondernomen? Hoe waren de ervaringen? Hoe werden die geëvalueerd?
- 12.4 Welke nieuwe acties denk je te ondernemen?
- 12.5 Welke acties daarvan hebben betrekking op het klasgebeuren?
- 12.6 Zijn jullie op zoek naar nieuwe partners? Met wie zouden jullie graag willen samenwerken?
- 12.7 Hoe sta je tegenover het proeftuinproject? Is het wenselijk? Haalbaar?
- 12.8 Wat denk je dat je zelf dat de school kan winnen bij dit project? Welke input verwacht je?

13. Overleg met naschoolse opvang

13.1 Hoe is de naschoolse opvang georganiseerd?

13.2 Hoe verloopt het overleg?

13.3 Zit daar een lijn in? Is er aandacht voor meertaligheid?

13.4 In hoeverre stemmen jullie het beleid op elkaar af?

BIJLAGE 1.5: LEIDRAAD GROEPSINTERVIEW KERNTTEAM

Groepsinterview kernteam

Inleiding

- Het interview met het kernteam is een aanvulling op de individuele gesprekken en klasobservaties.
- Bedoeling van dit groepsinterview is zicht te krijgen op de visie en verwachtingen van de school rond het thuistaalproject (doelstelling A en B).

Kernvragen

1. a) Hoe zou je doelstelling A zelf definiëren? Wat willen jullie hiermee bereiken bij de leerlingen?
b) Hoe zou je doelstelling B zelf definiëren? Wat willen jullie hiermee bereiken bij de leerlingen?
c) Hoe verhouden de beide doelstellingen (A en B) zich tot elkaar?
d) Wat vinden jullie van de keuze voor alleen Turks bij doelstelling B?
2. a) Waarom hebben jullie gekozen voor
 - doelstelling A?
 - voor beide doelstellingen: A en B?b) -> Indien enkel doelstelling A: Overwegen jullie op termijn ook doelstelling B?
3. Welke externe input / ondersteuning verwachten jullie in het kader van dit project?
Waar hebben jullie het meeste nood aan?

4. a) Waar hangt het succes van het project in de eerste plaats van af zowel intern als extern?
- b) Wat zijn de kritische succesfactoren?
- c) Wat zien jullie als belemmeringen?

BIJLAGE 1.6: SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST LEERLINGEN

'Thuis taal op school' – Vooronderzoek

Vragenlijst voor de leerlingen

Dit hoeft je niet in te vullen!

1. Schoolcode:
2. Klascode:
3. Leerlingcode:

A Vragen over wie je bent

Schrijf je antwoord bij elke vraag of zet een kruisje bij wat past. Als je iets niet weet of begrijpt, vraag je het aan de juf of meester.

4. Wat is jouw geboortedatum?
5. Ben jij een jongen of een meisje?
 jongen meisje
6. In welk land ben je geboren?
7. Als je niet in België bent geboren, in welk jaar ben je dan naar hier gekomen?

8. Vanaf welk leerjaar zit je in België op school?

- eerste kleuterklas
- tweede kleuterklas
- derde kleuterklas
- eerste leerjaar
- tweede leerjaar
- derde leerjaar
- vierde leerjaar
- vijfde leerjaar

9. In welk land is je vader geboren?

10. In welk(e) land(en) zijn de vader en moeder van je vader geboren?

.....

11. In welk land is je moeder geboren?

12. In welk(e) land(en) zijn de vader en moeder van je moeder geboren?

.....

13. Welke talen en dialecten spreek je?

.....

.....

14. Waar heb je die talen en dialecten geleerd of leer je ze?

Bijvoorbeeld thuis, op school, ...

.....

.....

15. Welke taal (of dialect) spreek je **het meeste** thuis?

16. Welke taal spreek je **het meeste** op school?

17. In welke talen krijg je les op school?

.....

.....

18. Kan je op school de lessen in het Nederlands goed volgen?

- ja nee soms

B Welke taal of talen spreek je met wie? Welke talen hoor je rondom jou spreken?

Vul de volgende zinnen aan. Je mag meer dan één taal invullen.

Dialecten tellen ook mee. Wat je het meeste spreekt (of hoort spreken), schrijf je dan wel eerst.

Je mag ook schrijven dat je talen mengt, bijv: 'Turks met soms Nederlandse woorden' of 'Nederlands en Berbers door elkaar'.

19. Ik spreek thuis met mijn **vader**

.....

20. Ik spreek thuis met mijn **moeder**

.....

21. Ik spreek thuis met mijn **broer(s)** en **zus(sen)**

.....

22. Ik spreek met mijn **grootouders**

23. Ik spreek met onze **buren**

24. Ik spreek met mijn **beste vrienden / vriendinnen** thuis of in de buurt

.....

25. Mijn ouders spreken thuis met elkaar

26. Ik kijk thuis naar **tv-programma's** en **dvd's** in het (*vul hier een of meer talen in*)

.....

27. Ik lees thuis **boeken** in het (*vul hier een of meer talen in*).....

.....

28. Hoor of zie je thuis nog andere talen?

- ja nee

Welke talen? Welke dingen?

.....

.....

29. Ik spreek in de winkel, het warenhuis

30. Ik spreek bij de dokter

31. Ik spreek in de club (bv. voetbal, dansles, tekenschool)

.....

32. Ik spreek in de kerk, de moskee, het gebedshuis

.....

33. Moet je voor je vader of moeder dingen in het Nederlands vertalen (bv. briefjes van school, formulieren, bezoek bij de dokter, het nieuws op tv, ...)?

- heel vaak
- soms
- nooit

34. Ik spreek op school met de juf / meester

35. Ik spreek met mijn beste vrienden / vriendinnen in de klas

36. Ik spreek met mijn beste vrienden / vriendinnen op de speelplaats

37. Mijn ouders spreken op school met de juf / meester

38. Spreken de juffen en meesters op school altijd Nederlands tegen jou?

- altijd
- soms
- nooit

C Wat vind je van de talen die je spreekt of hoort spreken?

39. Welke taal vind je het **mooist**?

40. Welke taal spreek je het **liefste**?

41. Welke taal spreek je het **beste**?

42. Welke taal / talen leer je **niet** op school maar wil je er **wel** graag
leren?
.....
.....

43. Wil je graag les krijgen op school in je moedertaal, de taal of talen
van je vader en moeder?
 ja nee weet ik niet

D Wat vinden anderen van de talen die je spreekt?

44. Mag je thuis Nederlands spreken?

- ja altijd
- soms → (bijvoorbeeld tijdens
- nee nooit
- weet ik niet

45. Vinden je ouders het belangrijk dat je het Nederlands goed leert spreken en schrijven?

- ja
- nee
- weet ik niet

46. Mag je in de klas een andere taal dan het Nederlands en het Frans spreken?

- ja altijd
- soms → (bijvoorbeeld tijdens
- nee nooit
- weet ik niet

47. Mag je een andere taal dan het Nederlands spreken op de speelplaats, in de gang of in de refter?

- ja altijd
- soms
- nee nooit
- weet ik niet

Einde van de vragenlijst. Bedankt voor het invullen!

BIJLAGE 2: BLAUWDruk VOOR HET EVALUATIEONDERZOEK 2008-2012

Ter vervulling van **taak 3** van de opdracht van het vooronderzoek (zie hoofdstuk 1) leveren we een blauwdruk af voor het evaluatieonderzoek betreffende het hele project tussen 2008 en 2012.

Een proeve van de hierna volgende blauwdruk werd onder de vorm van een PowerPoint gepresenteerd aan de **evaluatiegroep** tijdens zijn bijeenkomst van **18 april 2008** in de lokalen van de PBD Stad Gent.

Een aantal suggesties in verband met het uit te tekenen onderzoeksdesign is opgenomen in het goedgekeurde voorstel van het vooronderzoek en wordt hier niet meer hernomen.

Hieronder gaan we in op de volgende onderdelen van de blauwdruk:

1. Vraagstelling
2. Onderzoeksvaariabelen
3. Onderzoeksvragen
4. Onderzoeksdesign (methode, product- en procesevaluatie, fasering).

1. VRAAGSTELLING

Het evaluatieonderzoek gaat uit van een tweeledige vraagstelling

- 1. Vergroten de kansen op schoolsucces bij de leerlingen van de projectscholen?**
- 2. Welke kenmerken in de leeromgeving van de projectscholen dragen daar al of niet toe bij?**

2. ONDERZOEKSVARIABELEN

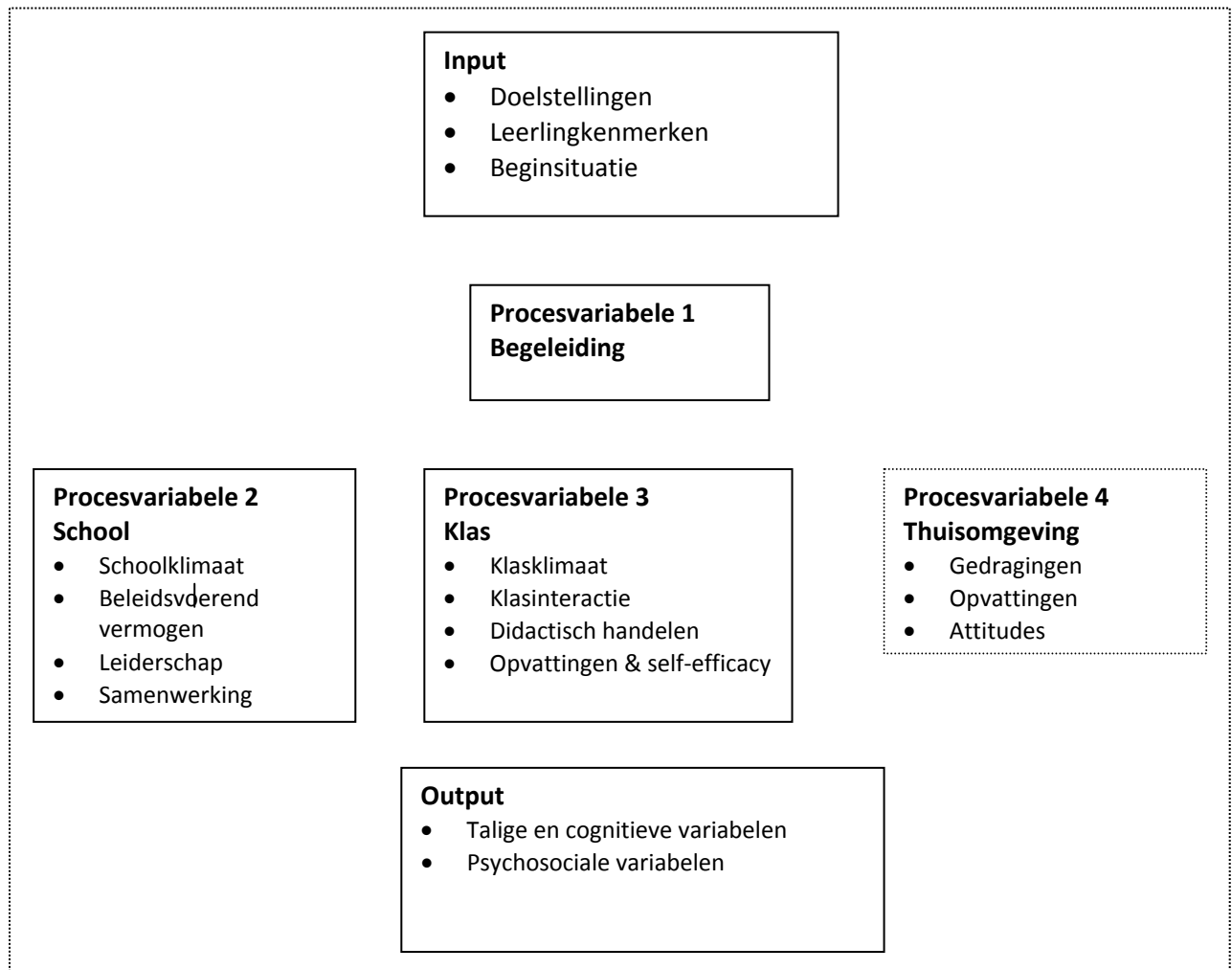
We onderscheiden naast de **input** en **output** van het project ook **vier procesvariabelen: begeleiding, school, klas en thuisomgeving.**

Wat deze variabelen meer precies inhouden, stellen we hieronder schematisch voor (zie Figuur 1 op de volgende bladzijde).

We wijzen er hier op dat de beginsituatie als element van de input in kaart is gebracht in de projectscholen via het onderhavige vooronderzoek (taak 1). In de periode voorafgaand aan

het evaluatieonderzoek zal ook de beginsituatie van de twee controlescholen worden onderzocht.

Figuur 1: *Schema onderzoeksvARIABLEN*



3. ONDERZOEKSVRAGEN

Uit de vraagstelling hierboven kunnen we de volgende drie onderzoeksvragen afleiden:

1. Heeft het project een effect op de prestaties, attitudes, vaardigheden en het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen in de deelnemende scholen? Welke verschillen kunnen we daarin waarnemen?
2. Heeft het project een impact gehad op de deelnemende leerkrachten, scholen en ouders? Welke verschillen kunnen we daarin waarnemen?
3. Kunnen we die verschillen bij de diverse actoren verklaren aan de hand van
 - 1) de inputvariabelen en
 - 2) de procesvariabelen?

4. ONDERZOEKSDESIGN

4.1 Onderzoeksmethode

Om de hierboven geformuleerde onderzoeksvragen te beantwoorden, wordt een **longitudinaal, multimethod evaluatieonderzoek** opgezet.

Het onderzoek is **longitudinaal**, omdat het loopt over een periode van vier jaar en op die manier het project op de voet volgt.

Het onderzoek is **multimethod**, omdat het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksstrategieën en –technieken combineert.

Het onderzoek is een **evaluatieonderzoek** dat twee componenten omvat: een productevaluatie en een procesevaluatie.

De **productevaluatie** onderzoekt in de eerste plaats de output op leerlingniveau (4.2).

De andere actoren van het project (leerkrachten, directies, coördinatoren, begeleiders, ouders) vormen het voorwerp van zowel een product- als een **procesevaluatie** (4.3).

Het is immers belangrijk om in een evaluatieonderzoek niet enkel het product, de output, maar ook het **proces** dat daartoe leidt op het spoor te komen. Het is met andere woorden nodig het proces van het project in de deelnemende scholen in kaart te brengen, zodat verbanden gelegd kunnen worden tussen de input en de output (zie Figuur 1 hierboven).

4.2 Productevaluatie op leerlingniveau

De productevaluatie op leerlingniveau bestaat erin de beoogde **output** van het project bij de leerlingen te meten.

Hiertoe wordt een **longitudinale effectmeting** opgezet.

De effectmeting betreft zowel **talige en cognitieve** als **psychosociale variabelen**. In Tabel 1 hieronder geven we aan welke specifieke variabelen zullen worden gemeten. In hoeverre de variabele 'diversiteit' in de toetsing kan worden opgenomen, hangt af van de beschikbaarheid van het instrumentarium op het moment van de pretest.

Tabel 1: *Variabelen productevaluatie op leerlingniveau*

Talige en cognitieve variabelen	Taalvaardigheid Nederlands
	Taalvaardigheid thuis taal (Turks)
	Literacy Nederlands
	Literacy thuis taal (Turks)
	Rekenen / wiskunde
Sociaal-emotionele en psychologische variabelen	Welbevinden & betrokkenheid
	Attitudes & vaardigheden
	Diversiteit (o.v.)

Het gebruikte onderzoeksinstrumentarium is een batterij van bestaande toetsen die zijn geselecteerd op hun geschiktheid voor het evaluatieonderzoek. Sommige daarvan behoeven echter aanpassing of vertaling (i.c. naar het Turks).

We dienen in de effectmeting voldoende klassen en leerlingen te toetsen, willen we **valide uitspraken** kunnen doen.

Daarnaast willen we eveneens mogelijke verschillen in output kunnen koppelen aan verschillen in de input- en procesvariabelen (cf. supra: Figuur 1).

Dit noopt tot een design waarbij voldoende klassen en leerlingen getrokken worden.

Om na te gaan of de beoogde output effectief het gevolg is van veranderingen in de vier projectscholen in de loop van de projectperiode, is het noodzakelijk te werken met een **controlegroep**. We opteren voor twee Gentse scholen met een vergelijkbare populatie die niet aan het project deelnemen en voluit hebben gekozen voor een taalbadmodel Nederlands gecombineerd met het bannen van het gebruik van de allochtone moedertalen op school. Een zinvolle vergelijking is slechts mogelijk, indien de controlescholen zich principieel verbinden tot de uitvoering van de effectmeting, alsook de inventarisering van hun begin- en eindsituatie, naar analogie van het vooronderzoek in de projectscholen.

Bij het opzet van de effectmeting vertrekken we van de noodzaak om het verschil in evolutie bij leerlingen te kunnen toetsen. De effectmaat die we hiervoor hanteren is de **leerwinst tussen voor- en nameting**.

We stellen een **multicohortedesign** voor met herhaalde meting op leerlingniveau.

Concreet behelst dit dat **drie cohorten** van leerlingen in de project- en controlescholen worden gevolgd over de vier projectjaren (= schooljaren 2008-2009 t.e.m. 2011-2012). We geven hieronder het verloop weer van de drie cohorten startend in de kleuterklassen 1, 2 en 3.

Cohorte 0: K1 → K2 → K3 → L1

Cohorte 1: K2 → K3 → L1 → L2

Cohorte 2: K3 → L1 → L2 → L3

Als selectiecriteria voor de cohorten zijn er drie van bijzonder belang. Ten eerste is het enkel zinvol die groepen van leerlingen te toetsen die we vier jaar kunnen volgen. Ten tweede is het cruciaal dat voor een deel van iedere cohorte doelstelling B in de loop van het project wordt geïmplementeerd (om vergelijking mogelijk te maken). Ten derde moeten in principe alle variabelen bij de leerlingen kunnen worden getoetst.

In Tabel 2 hieronder geven we in detail aan wat dit betekent voor de toetsing van de drie leerlingcohorten.

Tabel 2: *Overzicht van te toetsen leerlingcohorten*

GR 0A: K1 in 09/08	GR 1A: K2 in 09/08	GR 2A: K3 in 09/08
GR 0AB: K1 in 09/08	GR 1AB: K2 in 09/08	GR 2AB: K3 in 09/08
Controlegroep 0	Controlegroep 1	Controlegroep 2
3 jaar volgen mbt. tv 2 jaar mbt. lit 2 jaar mbt. rekenen 4 jaar mbt. w&b 4 jaar mbt. attitudes 4 jaar mbt. diversiteit	4 jaar volgen mbt tv 3 jaar mbt lit 3 jaar mbt rekenen 4 jaar mbt w&w 4 jaar mbt attitudes 4 jaar mbt. diversiteit	4 jaar mbt tv 4 jaar mbt. lit 4 jaar mbt rekenen 4 jaar mbt w&b 4 jaar mbt attitudes 4 jaar mbt. diversiteit

(o.v)	(o.v.)	(o.v.)
-------	--------	--------

Legende: GR= groep; tv= taalvaardigheid; lit= literacy; w&b= welbevinden & betrokkenheid

De taaltoetsen die specifiek peilen naar taalvaardigheid en literacyvaardigheden in de thuis taal beperken we tot het Turks. Immers, projectdoelstelling B wordt enkel nagestreefd voor de Turkstalige leerlingen. Daarnaast zijn de aantallen leerlingen uit andere taalgroepen in de deelnemende projectscholen te gering om statistisch betrouwbare metingen te verrichten. Voorwaarden voor meting in de thuis taal zijn hier wel dat ten eerste deze toetsen tijdig naar het Turks kunnen worden vertaald (dus vóór de nulmeting) en ten tweede dat de kost hiervoor binnen de perken van het budget blijft.

Zoals al gezegd, hangt de toetsing van de parameter 'diversiteit' af van de beschikbaarheid van het instrumentarium op het moment van de pretest. Ook de haalbaarheid van de afname speelt hierbij een rol.

Voor de bepaling van de objectieve kenmerken van de geteste leerlingen en klassen is het aangewezen een aantal achtergrondvariabelen in kaart te brengen. We denken hierbij aan:

Sociale achtergrondkenmerken

- opleidingsniveau van de ouders
- geboorteland van vader, moeder en grootouders
- geboorteland
- thuis taal/thuistalen

Leerlinginformatie

- zittenblijver, op leeftijd, ...
- anderstalige nieuwkomer
- aantal jaar op school
- aantal al bezochte scholen

Klasprofiel

- aantal GOK-leerlingen
- aantal uitvallers / nieuwkomers per schooljaar
- aantal anderstalige nieuwkomers

In de volgende tabel (zie volgende bladzijde) staat een overzicht van **mogelijke** metingen. Naar alle waarschijnlijkheid zullen zowel het aantal meetmomenten als de gebruikte parameters moeten worden afgeslankt, willen we het onderzoek binnen de perken van het haalbare houden.

Tabel 3: *Overzicht van mogelijke toetsafnames per schooljaar en per klas*

Schooljaar 1 Beginmeting	K1	w&b, att, (div)
	K2	tv, w&b, att, (div)
	K3	tv, lit, rek, w&b, att, (div)
Schooljaar 2 Mogelijke tussentijdse meting i.f.v. cohorte (overgang K3/L1)	K2	(tv, lit, rek, w&b, att, (div))
	K3	
	L1	
Schooljaar 3 Mogelijke tussentijdse meting i.f.v. cohorte (overgang K3/L1)	K3	(tv, lit, rek, w&b, att, (div))
	L1	
	L2	
Schooljaar 4 Eindmeting	L1	tv, lit, rek, w&b, att, (div)
	L2	tv, lit, rek, w&b, att, (div)
	L3	tv, lit, rek, w&b, att, (div)

Legende: tv= taalvaardigheid; lit= literacy; w&b= welbevinden & betrokkenheid; att= attitudes & vaardigheden; div= diversiteit.

4.3 Proces- en productevaluatie van de andere actoren

4.3.1 Variabelen

De variabelen die in het onderzoek naar de andere actoren worden opgenomen, zijn de volgende (zie ook Figuur 1 hierboven):

- begeleiding (extern & intern)
- school (beleidsvoerend vermogen, visieontwikkeling, klimaat, professionalisering, interne en externe samenwerking, ...)
- klas (klasinteractie, klasklimaat, handelingen, opvattingen, beleving van leerkrachten)
- thuisomgeving (gedragingen, opvattingen, beleving ouders).

4.3.2 Onderzoeksmethoden en -technieken

Zoals al vermeld is dit evaluatieonderzoek een **multimethod-onderzoek**. De onderzoeksmethoden en -technieken die worden ingezet, zijn van **kwalitatieve** en **kwantitatieve** aard:

- gerichte observaties (klas)
- participerende observatie (gang, speelplaats, refter, leraarskamer, personeelsvergaderingen, schoolomgeving)
- camcorderopnames (enkel bij klasobservaties)
- semigestructureerde interviews (leerkrachten, directies, coördinatoren, begeleiders)
- focusgroepsinterviews (ouders)

- documentenanalyse (logboeken, beleidsdocumenten)
- schriftelijke vragenlijsten (alle actoren).

4.3.3 Fasering

De fasering van de proces- en productevaluatie bij de andere actoren wordt schematisch voorgesteld in Figuur 2 op de volgende bladzijde. Om de opzet van dit gedeelte van het onderzoek te vatten, moet men de volgende drie punten in acht nemen.

1. Twee methoden: casestudies en enquêtes

In dit gedeelte van het onderzoek wordt een schematische opdeling gemaakt tussen **casestudies** als **kwalitatieve** methode enerzijds en (schriftelijke) **enquêtes** als **kwantitatieve** methode anderzijds.

2. Twee niveaus: school / thuismilieu en klas

In de voorliggende planning is ervoor gekozen de last beperkt te houden zowel voor de onderzoekers als voor de betrokken schoolactoren. Daarom opteren we ervoor de twee onderscheiden niveaus van school / thuismilieu en klas niet in hetzelfde schooljaar onder de loep te nemen, maar per schooljaar afwisselend te onderzoeken. Dat levert het volgende plan op:

- In de schooljaren **2008-2009** en **2010-2011** (projectjaren 1 en 3) wordt de focus gericht op **de niveaus van de school en het thuismilieu**.
- In de schooljaren **2009-2010** en **2011-2012** (projectjaren 2 en 4) is het **niveau van de klas** de focus van het onderzoek.

3. Eindinventarisatie

De fasering van de gegevensverzameling wordt zo opgezet dat de laatste fase ook een eindinventarisatie inhoudt van wat in de projectscholen op het vlak van meertaligheid en thuis talen gebeurt. Dit moet vergelijking mogelijk maken met de beginsituatie zoals die in het vooronderzoek in kaart is gebracht.

Figuur 2: Schematisch overzicht van de onderdelen van de product- en procesevaluatie bij de andere actoren

2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
Casestudies School & thuis	Enquêtes School & thuis	Casestudies Klas	Enquête Klas	Casestudies School & thuis	Enquête School & thuis	Casestudies Klas	Enquête Klas
<ul style="list-style-type: none"> - Interviews schoolleiding, leerkrachten en begeleiders - Observaties vergaderingen, oudercontacten - Logboeken leerkrachten en begeleiders 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerkrachten - Schoolleider - Begeleiders - Ouders 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasobservaties - Interviews leerkrachten - Logboeken leerkrachten - School-observaties 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle leerkrachten 	<ul style="list-style-type: none"> - Interviews schoolleiding, leerkrachten en begeleiders - Observaties vergaderingen, oudercontacten - Logboeken leerkrachten en begeleiders 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerkrachten - Schoolleider - Begeleiders - Ouders 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasobservaties - Interviews leerkrachten - Logboeken leerkrachten - School-observaties 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle leerkrachten