



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs

Agirdag, O.

DOI

[10.13140/2.1.1955.7442](https://doi.org/10.13140/2.1.1955.7442)

Publication date

2014

Document Version

Final published version

Published in

Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In B. Benyaich (Ed.), *Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid* (pp. 173-192). Itinera Institute. <https://doi.org/10.13140/2.1.1955.7442>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

ONDERWIJSONGELIJKHEID TUSSEN ANDERSTALIGE EN NEDERLANDSTALIGE LEERLINGEN EN DE EFFECTIVITEIT VAN EENTALIG VERSUS MEERTALIG ONDERWIJS

ORHAN AGIRDAG

DOCENT SOCIOLOGIE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Ten gevolge van maatschappelijke processen zoals globalisering en migratie, stijgt de talige diversiteit in de meeste ontwikkelde landen. Deze talige diversiteit gaat vaak samen met groeiende ongelijkheden in het onderwijs (OECD, 2010). De groep van anderstalige leerlingen is demografisch gezien jong en ze groeit sterk in aantallen. Dit maakt dat de toekomst van ontwikkelde landen – zowel in termen van economische groei als sociale cohesie - zal afhangen van de onderwijskansen die ze bieden aan hun anderstalige burgers (Grin, 1996; Agirdag, 2014).

In deze bijdrage focus ik op de onderwijsongelijkheid tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. Eerdere Vlaamse studies hebben al onderzocht hoe groot deze linguïstische ongelijkheid is (zie Van Damme et al., 1997, 2001; Jacobs & Rea, 2011; Bellens et al., 2013; Van Laere, Aesaert & Van Braak, 2014). Maar er is zeer weinig onderzoek naar maatregelen die de bestaande ongelijkheden kunnen reduceren. Daarom ligt de focus van dit hoofdstuk niet enkel op de ongelijkheden, maar ook de effectiviteit van mogelijke beleidsmaatregelen worden geëvalueerd. Hiervoor maak ik gebruik van de meest recente PISA-gegevens. Deze bevatten uitzonderlijk veel informatie over de schoolloopbanen van anderstalige leerlingen; onder andere informatie over verschillende modellen van taalonderwijs die de anderstalige leerlingen volgen. Op basis van deze gegevens zal ik analyseren hoe taalvaardigheidslessen Nederlands (eentalig onderwijs) en onderwijs in de moedertaal (meertalig onderwijs) gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen.

In wat volgt bespreek ik eerst eerdere Vlaamse studies over verschillende vormen van onderwijsongelijkheid. Daarna wordt de tegenstelling tussen de twee modellen van taalonderwijs (eentalig taalbadonderwijs versus meertalig onderwijs) kort geschetst. Nadat de onderzoeksvragen worden geformuleerd, zal de gehanteerde methodologie uitgelegd worden. Daarna komen de onderzoeksresultaten aan bod. Ik eindig met een discussie waarbij de beleidsimplicaties van de onderzoeksbevindingen zullen worden besproken.

Suite aux processus sociaux tels que la mondialisation et la migration, on observe une augmentation de la diversité linguistique dans la plupart des pays industrialisés. Cette diversité linguistique va souvent de pair avec des inégalités croissantes dans l'enseignement (OCDE, 2010). D'un point de vue démographique, le groupe des élèves parlant une autre langue est relativement jeune et il croît fortement en nombre. Dès lors, l'avenir des pays industrialisés – tant en termes de croissance économique que de cohésion sociale – dépendra des opportunités d'enseignement qu'ils offrent à leurs citoyens parlant une autre langue (Grin, 1996; Agirdag, 2014).

Dans ce chapitre, je m'intéresse à l'inégalité d'enseignement entre les élèves néerlandophones et ceux parlant une autre langue. Plusieurs études flamandes antérieures ont déjà examiné l'ampleur de cette inégalité linguistique (voir Van Damme et al., 1997, 2001; Jacobs & Rea, 2011; Bellens et al., 2013; Van Laere, Aesaert & Van Braak, 2014). Mais très peu de chercheurs se sont penchés sur les mesures permettant de réduire les inégalités existantes. Voilà pourquoi ce chapitre met non seulement l'accent sur les inégalités, mais évalue aussi l'efficacité des mesures politiques potentielles. Je recours à cet effet aux données PISA les plus récentes. Celles-ci fournissent une foule d'informations sur les parcours scolaires des élèves parlant une autre langue ; notamment des informations à propos des différents modèles d'enseignement linguistique que suivent les élèves parlant une autre langue. Sur la base de ces données, j'analyserai comment les cours d'aptitudes linguistiques en néerlandais (enseignement unilingue) et l'enseignement dans la langue maternelle (enseignement multilingue) sont liés aux résultats scolaires des élèves parlant une autre langue.

Plus loin, j'aborde d'abord les études flamandes sur les différentes formes d'inégalité dans l'enseignement. Ensuite, je traite brièvement des différences entre les deux modèles d'enseignement de la langue (enseignement unilingue versus enseignement multilingue). Après la formulation des questions de l'enquête, il y aura un explicatif de la méthodologie utilisée. Viendront ensuite les résultats de l'enquête. Je termine par un débat sur les implications politiques des observations de l'enquête.

Ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs

In deze paragraaf worden eerdere studies over onderwijsongelijkheid in het Vlaamse leerplichtonderwijs besproken. Ik focus achtereenvolgens op drie kenmerken die gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties van de leerlingen: land van herkomst (of etniciteit), sociaaleconomische achtergrond, en linguïstische achtergrond. Land van herkomst of etniciteit verwijst naar de immigratieachtergrond van de leerlingen. Dit wordt meestal gemeten op basis van de geboorteplaats van de (groot)ouders en de geboorteplaats van de leerlingen. Sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen verwijst naar de sociaaleconomische status (SES) van de ouders. De beroepssituatie en/of het opleidingsniveau worden doorgaans als indicator genomen. De linguïstische achtergrond van de leerlingen verwijst naar de thuistaal van de leerlingen. Meestal worden er twee groepen onderscheiden: anderstalige leerlingen versus Nederlandstalige leerlingen.

Ongelijkheid door herkomst/eticiteit

Opdenakker en Hermans (2006) hebben op basis van de LOSO¹ gegevens berekend dat op het einde van het lager onderwijs één op vier allochtone (Maghrebijnse en Turkse) leerlingen een vertraging van een minstens een jaar heeft oplopen, terwijl slechts één op tien autochtone leerlingen zijn blijven zitten (verschil = 15%). Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet (2012) hebben op basis van de SINBA² gegevens gevonden dat ongeveer 39% van niet-Westerse allochtonen minstens een jaar vertraging oplopen, terwijl slechts 16% van autochtone leerlingen in het lager onderwijs minstens een jaar blijven zitten (verschil = 23%). Verder stellen deze auteurs vast dat autochtone leerlingen op het einde van het lager onderwijs beter presteren in wiskunde dan allochtone leerlingen, met een significant verschil van ongeveer 8 punten op 100.

Voor het secundair onderwijs stellen Opdenakker en Hermans (2006) vast dat 43% van autochtone leerlingen afstuderen in het ASO, terwijl slechts 19% van de allochtone leerlingen een ASO-diploma hebben (verschil = 24%). Een omgekeerd beeld krijgen we wanneer we kijken naar percentages voor van het (deeltijds) beroepsonderwijs (BSO): terwijl slechts 21% van de autochtonen leerlingen in het beroepsonderwijs afstuderen, is dat 50% voor allochtone leerlingen (verschil = 29%). Op basis van analyses met de SONAR³ gegevens, komen Duquet en collega's (2006) tot vergelijkbare bevindingen⁴. Jacobs en Rea (2011) hebben op basis van de PISA 2009 gegevens berekend dat autochtone leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs beter presteren dan nieuwkomers op vlak van leesvaardigheid (verschil = 64 PISA punten), op vlak van wiskunde (verschil = 62), en op vlak van wetenschappen (verschil = 66). Ook tweede generatie leerlingen scoren significant slechter dan autochtone leerlingen: verschillen voor leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen zijn respectievelijk 76, 84 en 95 PISA punten.

Sociaaleconomische ongelijkheid

De ongelijkheden die ik in de vorige paragraaf heb geschetst zijn *bruto* verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Met *bruto* bedoel ik dat er geen rekening is gehouden met de SES van de leerlingen. Aangezien er een sterke samenhang is tussen SES en etniciteit, waarbij allochtone leerlingen vaak uit minder welgestelde gezinnen komen, en SES stevast een doorslaggevende factor blijkt te zijn, dient men ook rekening te houden met de SES van de leerlingen voor het berekenen van *netto* verschillen. Duquet en collega's (2006) stellen vast dat door rekening te houden met de SES, de etnische kloof met ongeveer 50% daalt. Maar zelfs na controle voor SES bleek de etnische kloof statistisch gezien significant. Uit de studie van Jacobs en Rea (2011) kan ik afleiden dat na controle voor SES, de etnische kloof in leesvaardigheid met 64% daalt voor eerst generatie leerlingen en met 37% daalt voor de tweede generatie. Er zijn gelijkaardige resultaten wat wiskunde-scores betreft. Maar ook hier blijft er een significante ongelijkheid van 28 PISA punten bestaan na controle voor SES. Kortom, de sociaaleconomische achtergrond van de leerling blijkt consequent samen te hangen met onderwijsprestaties van de leerlingen en SES verklaart ruwweg de helft van bestaande etnische ongelijkheid. Maar zelfs met een gelijkaardige sociaaleconomische achtergrond zouden allochtone leerlingen slechter scoren dan hun autochtone medeleerlingen.

“ Kortom, de sociaaleconomische achtergrond van de leerling blijkt consequent samen te hangen met onderwijsprestaties van de leerlingen en SES verklaart ruwweg de helft van bestaande etnische ongelijkheid. Maar zelfs met een gelijkaardige sociaaleconomische achtergrond zouden allochtone leerlingen slechter scoren dan hun autochtone medeleerlingen. ”

Linguïstische ongelijkheid

Van Damme en collega's (1997) stellen vast dat op het einde van het lager onderwijs, 12% van Nederlandstalige leerlingen een vertraging van minstens een jaar oplopen, terwijl 49% van anderstalige leerlingen minstens een jaar vertraging hebben (een verschil van 37%). Voor het secundair onderwijs vinden Van Damme en collega's (2001) dat 51% van Nederlandstalige leerlingen zonder vertraging afstuderen en 26% van de Nederlandstalige leerlingen ongekwalificeerd uitstromen. Bij anderstalige leerlingen werkt 39% het secundair onderwijs af zonder vertraging (12% minder dan Nederlandstaligen) en 34% van de anderstalige leerlingen verlaat het secundair onderwijs zonder kwalificatie (8% meer dan Nederlandstaligen).

Bovendien blijkt de linguïstische achtergrond van de leerlingen samen te hangen met de onderwijsvormen: 94% van de leerlingen die in het ASO-afstuderen en 73% van de leerlingen die in het BSO-afstuderen zijn Nederlandstalig. Daar tegenover staat dat slechts 6% van de leerlingen die in het ASO en 26% van de leerlingen die afstuderen in het BSO anderstalig zijn. De linguïstische ongelijkheid blijft ook significant wanneer er gecontro-

leerd wordt voor etnische afkomst en SES. Zo stellen Jacobs en Rea (2011) vast dat na controle voor etniciteit (eerste en tweede generatie), beroepssituatie van de ouders en opleidingsniveau van de ouders, er een netto onderwijskloof is van respectievelijk 41 en 45 PISA punten voor leesvaardigheid en wiskunde. Uiteindelijk blijkt de *netto* linguïstische ongelijkheid in het onderwijs veel groter te zijn dan de *netto* etnische ongelijkheid in het onderwijs. Ten slotte hebben Bellens en collega's (2013) op basis van TIMMS gegevens vastgesteld dat de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs op basis van thuistaal niet daalt maar stijgt: het laatste decennium zou de linguïstische ongelijkheid veel groter zijn geworden.

Eentalig taalbadonderwijs vs. meertalig onderwijs

De vaststelling dat er een grote onderwijsongelijkheid bestaat tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen brengt de volgende vraag met zich mee: wat kunnen beleidsmakers doen om deze ongelijkheid te reduceren. Ruwweg kan men twee 'oplossingen' of twee onderwijsmodellen onderscheiden, namelijk eentalig onderwijs (taalbadmodel) tegenover meertalig onderwijs (immersie model). Het gaat hier wel om een ideaaltypisch onderscheid. In realiteit is er vaak een overlap en binnen beide onderwijsvormen zijn er heel veel verschillende types van aanpak. Beide modellen worden hierna besproken.

Eentalig onderwijs: het taalbadmodel

Het eentalig onderwijs of het taalbadmodel is primair gericht op het aanleren van de dominante taal, *in casu*, het Nederlands. Men gaat er immers van uit dat een betere beheersing van de Nederlandse taal, betere onderwijsprestaties met zich meebrengt. Het eentalig onderwijs vormt de mainstream in België. Dit komt gedeeltelijk doordat het onderwijs slechts één officiële instructietaal erkent (Sierens & Van Avermaet, 2010). In het taalbadmodel wordt het spreken van de moedertaal sterk afgeraden en soms ook bestraft. De leerkrachten gaan er immers vanuit dat het spreken van de moedertaal, de ontwikkeling van het Nederlands in de weg zit (zie Agirdag, 2010; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013). Uit het grootschalige Oprit-14 onderzoek blijkt dat 8 op de 10 Turkse en Marokkaanse leerlingen in Vlaamse scholen vermelden dat het verboden is om op school hun moedertaal te spreken (Clycq & Vandenbroucke, 2012).

Binnen het eentalig onderwijs kan men *grosso modo* twee benaderingen onderscheiden: de zogenaamde 'sink-or-swim'-benadering en de 'pull-out'-benadering. In de 'sink-or-swim'-benadering krijgen anderstalige leerlingen geen specifieke taalondersteuning. Leerlingen worden ondergedompeld in een Nederlandstalige omgeving en men verwacht dat een maximale blootstelling aan het Nederlands resulteert in betere kennis van de taal (Crawford, 1991). Beheydt (2004) stelt echter dat de 'sink-or-swim'-benadering geen echte didactische methode is, maar eerder een noodoplossing voor vele anderstalige leerlingen. In de 'pull-out'-benadering, daarentegen, krijgen anderstalige leerlin-

gen wel specifieke taalondersteuning. Leerlingen worden namelijk individueel of in kleine groepen uit reguliere klassen genomen en ze krijgen taallessen door een specifieke taal-leerkracht (Honigsfeld, 2009). Hoewel de 'pull-out'-benadering een zekere didactische methode volgt, is het niet vrij van kritiek gebleven. Namelijk, hoe meer schooltijd anderstalige leerlingen spenderen aan het leren van het Nederlands op zich, hoe minder tijd ze over hebben om *leerinhouden zelf* te leren. Wanneer leerlingen uit reguliere klassen genomen worden, gaan de reguliere lessen immers gewoon door. Taallessen zouden ook buiten de schooluren kunnen georganiseerd worden, maar zou dan weer minder tijd voor huiswerk kunnen betekenen.

Toch geniet eentalig taalbadonderwijs een grote vanzelfsprekendheid: zowel beleidsma-kers als leerkrachten omarmen het eentalig taalbadmodel als keuze van 'gezond verstand' (Blommaert & Van Avermaet, 2008). De meeste scholen die extra middelen krijgen om gelijke onderwijskansen te realiseren, besteden deze middelen aan taalvaardigheidsont-wikkeling (Juchtmans & Nicaise, 2011). Maar juist omwille van de vanzelfsprekendheid die het taalbadmodel geniet, is de effectiviteit ervan amper onderzocht in Vlaamse context (zie ook Sierens, 2012). Internationale studies zetten grote vraagtekens of eentalig onder-wijs wel effectief is (zie Gandara & Hopkins, 2010). Hoewel in Vlaanderen grote budget-ten besteed worden aan taalvaardigheidsontwikkeling, weten we bij gebrek aan onder-zoek niet of extra taallessen Nederlands ook leiden tot betere onderwijsprestaties. Daarom zal ik in deze studie nagaan of extra lessen Nederlands gerelateerd zijn aan betere on-derwijsprestaties voor anderstalige leerlingen.

“ Hoewel in Vlaanderen grote budgetten besteed worden aan taalvaardigheidsontwikkeling, weten we bij gebrek aan onderzoek niet of extra taallessen Nederlands ook leiden tot betere onderwijsprestaties. ”

Meertalig onderwijs

Meertalig onderwijs (of het immersie-model) is een alternatieve aanpak om anderstalige leerlingen te onderwijzen. De verschillende vormen van meertalig onderwijs hebben als gemeenschappelijke kenmerk dat de moedertaal van anderstalige leerlingen niet wordt uitgesloten, maar gevaloriseerd wordt als een onderdeel van het curriculum (Sierens & Van Avermaet, 2010).

Voorstanders van meertalig onderwijs halen vaak drie redenen aan waarom het valo-riseren van de moedertaal tot betere onderwijsprestaties zou leiden (zie ook Extra & Verhoeven, 1985).

1. Volgens de afhankelijkheidshypothese van Jim Cummins (1979) is taalvaardigheid in de moedertaal (T1) gerelateerd aan taalvaardigheid in een later aangeleerde taal

(T2). Met andere woorden T1 en T2 zouden afhankelijk zijn van elkaar. Leertijd investeren in de moedertaal van anderstalige leerlingen zou daarom het aanleren van het Nederlands niet verhinderen, maar net stimuleren.

2. Het uitsluiten van de moedertaal van de school kan een negatieve invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen, en onderzoek wijst uit dat leerlingen zich meer thuis voelen op school wanneer ze hun moedertaal kunnen spreken op school (Agirdag, Jordens, Van Houtte, 2014). Een verbeterd schoolwelbevinden kan dan resulteren in betere onderwijsprestaties.
3. Een derde argument komt van het neurologisch onderzoek (zie Van de Craen et al., 2007; Lochtman, Van de Craen & Ceuleers, 2007). Uit onderzoek met hersenscans blijkt dat tweetalige leerlingen meer hersenactiviteit vertonen, wat zou betekenen dat het stimuleren van tweetaligheid ook het leervermogen van de leerlingen zou bevorderen.

Indien we vreemde talenonderwijs (Frans en Engels) buiten beschouwing laten, komt meertalig onderwijs niet zo frequent voor in Vlaanderen (Leman, 1997; Sierens, 2012). Een aantal voorbeelden zijn de *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) lessen voor Turkse, Spaanse en Italiaanse leerlingen (die sterk zijn afgenomen sinds de jaren negentig), het Foyer-programma in Brussel (zie Leman, 1997), het STIMOB-project, het thuistaalproject in Gent voor Turkstalige leerlingen, en het Validiv-project waarbij meertalig onderwijs wordt gegeven in zeven talen met ICT-ondersteuning (Leman & Top, 2002; Bollen & Baten, 2010).

In deze bijdrage is er echter geen ruimte om deze projecten en programma's uitgebreid te bespreken (de lezer wordt hiervoor verwezen naar de hierboven gerefereerde werken). Ik beperk me tot het bespreken van drie verschillende vormen van aanpak van meertalig onderwijs.

- Ten eerste is er het moedertaalonderwijs waarbij de focus ligt op het aanleren van de moedertaal zelf (en niet op aanleren van leerinhouden). De OETC-lessen in Vlaanderen kunnen gezien worden als een vorm van deze aanpak. Analoog met de kritiek op het 'pull-out' onderwijs, kan moedertaalonderwijs ook bekritiseerd worden omdat de tijd die gespendeerd wordt aan het leren van de moedertaal gedeeltelijk ten koste gaat van tijd die gespendeerd zou kunnen worden aan het aanleren van inhouden. Maar soms is de moedertaal die wordt gedoceerd ook een deel van de eindtermen (bijvoorbeeld lessen Franse taal voor Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs).
- Een tweede aanpak is de transitieel tweetalig onderwijs (*transitional bilingual education, TBE*). In TBE ligt de focus wel op het aanleren van leerinhouden (zie Extra & Verhoeven, 1985). In deze aanpak worden de meeste lessen eerst in de moedertaal van de leerlingen gegeven. Naarmate de leerlingen de dominante taal beter beheersen, worden de lessen in de dominante taal gegeven. Een mogelijke kritiek op het TBE-aanpak is dat anderstalige leerlingen gesegregeerd worden van leerlingen die native sprekers zijn van de dominante taal.

- Een derde aanpak is het tweerichtings tweetalig onderwijs (*two-way bilingual education of dual-immersion*). In deze aanpak worden ongeveer de helft van de lessen gedoceerd in de moedertaal van anderstalige leerlingen. Anderstalige leerlingen worden echter niet gesegregeerd: men streeft naar een 50-50 samenstelling van anderstalige leerlingen en native sprekers. Terwijl de native sprekers de taal van anderstalige leerlingen leren, leren anderstalige leerlingen de dominante taal. Een voorbeeld van dit model kan men terugvinden in Duitsland in de *Aziz Nesin Grundschule* waarbij gedoceerd wordt in Duits en Turks.

Er zijn honderden Amerikaanse studies naar de effecten van tweetalig onderwijs. De resultaten zijn samengevat in verschillende meta-analyses (Willig, 1985; Greene, 1998; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005). Deze meta-analyses tonen zonder uitzondering aan dat tweetalige instructie gunstige gevolgen heeft voor de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, hoewel de grootte van de effecten bescheiden zijn. Wanneer men verschillende vormen van aanpak met elkaar vergelijkt, blijkt dat tweerichtings tweetalig onderwijs het meest succesvolle model is (Alanis, 2000; Marian, Shook & Schroeder, 2013). Dit hoeft niet te verwonderen omdat in dit model leerlingen niet doet inboeten aan leertijd, omdat anderstalige leerlingen niet gesegregeerd worden van native sprekers, en omdat de moedertaal van anderstalige leerlingen een zelfde status geniet als de dominante taal.

“ Meta-analyses tonen zonder uitzondering aan dat tweetalige instructie gunstige gevolgen heeft voor de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, hoewel de grootte van de effecten bescheiden zijn. ”

Onderzoeksvragen

Uit voorgaande literatuur kunnen er drie onderzoeksvragen (OV) gedistilleerd worden:

- OV 1: Hoe groot is de onderwijsongelijkheid tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen. Hoe groot is deze linguïstische ongelijkheid in bruto- en in netto-termen (d.w.z. na controle voor SES en etniciteit).
- OV2: Presteren anderstalige leerlingen die taalvaardigheidslessen Nederlands krijgen beter dan anderstalige leerlingen die deze lessen niet ontvangen? (in bruto en netto)
- OV3: Presteren anderstalige leerlingen die lessen in hun moedertaal ontvangen beter dan anderstalige leerlingen die deze lessen niet ontvangen? (in bruto en netto)

Methodologie

In deze studie wordt er gebruik gemaakt van data van het *Programme for International Student Assessment* data die in 2012 verzameld zijn, of kortweg PISA 2012. Deze ge-

gevens zijn recentelijk vrijgegeven. De PISA studie be vraagt een toevalsteekproef van 15-jarige leerlingen in 65 landen. In Vlaanderen namen 4877 leerlingen deel aan PISA 2012. Hiervan zijn 1361 anderstalige leerlingen (Zie Tabel 1 voor beschrijvende statistieken). Anderstalige leerlingen worden hierbij gedefinieerd als leerlingen die aangeven dat ze thuis meestal een andere taal dan het Nederlands spreken (PISA variabele: ST25Q01).

In de vorige vier edities van de PISA studie was er zeer weinig informatie beschikbaar over de schoolloopbanen van anderstalige leerlingen. Hooguit kon men een onderscheid maken tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Gelukkig werden er in PISA 2012 extra vragen gesteld rondom anderstaligheid in de zogenaamde *Education Career* vragenlijst. Ik maak gebruik van deze vragen om de gevolgen van de taalvaardigheidslessen Nederlands en de effecten van onderwijs in de moedertaal te evalueren. Aan de leerlingen die eerst een andere taal dan het Nederlands hebben geleerd werd er gevraagd: “Hoeveel uur per week krijg je dit schooljaar systematische ondersteuning om je kennis van het Nederlands te verbeteren, op school of buiten school?” (PISA variabele: EC10Q01) en “Hoeveel uur per week volg je dit schooljaar gewoonlijk lessen in je moedertaal of krijg je onderwijs in je moedertaal, op school of buiten school?” (PISA variabele: EC12Q01). In beide gevallen konden de leerlingen kiezen tussen vijf opties (1) *Geen*. (2) *Minder dan 2 uur per week*. (3) *2 uur of meer maar minder dan 4 uur per week*. (4) *4 uur of meer maar minder dan 6 uur per week*. (5) *6 uur per week of meer*. (zie Tabel 1 voor de antwoordverdeling van de leerlingen). Aangezien optie “6 uur per week of meer” bijna niet voorkomt voor de variabele die de taalvaardigheidslessen Nederlands meet (N=7), laat ik deze antwoordoptie weg in de analyses.

In de analyse is er steeds een onderscheid gemaakt tussen bruto en netto verschillen. Bruto betekent dat er geen correctie werd ingevoerd voor sociaaleconomische en etnische verschillen die aan de basis zouden kunnen liggen van de gevonden effecten. Wanneer *netto* verschillen worden gerapporteerd, betekent dit dat er wel gecorrigeerd werd voor de SES en etnische achtergrond van de leerlingen. Deze correctie werd berekend op basis van multivariate regressieanalyse waarbij SES en etniciteit als covariaten werden ingevoerd.

De SES van een leerling werd geoperationaliseerd op basis van de beroepsstatus van de ouders die gemeten werd met de *International Social and Economic Index* (PISA variabele: HISEI). Hoogste score van beide ouders werd als indicatie genomen. Om de interpretatie te vergemakkelijken, werd deze variabele gecentreerd (zie Tabel 1). Etnische achtergrond werd gemeten op basis van het geboorteland van de ouders en de leerling (PISA variabele: IMMIG). Leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn, worden als eerste generatie gecategoriseerd, leerlingen waarvan minstens één ouder in het buitenland is geboren, werden als tweede generatie gecategoriseerd (zie Tabel 1).

De uitkomsten die in deze studie worden bestudeerd zijn de onderwijsprestaties van de leerlingen. In PISA 2012 zijn de leerlingen getest op wiskunde, leesvaardigheid en weten-

schappen. Daarnaast heb ik ook het gemiddelde van de drie toetsen genomen als een vierde, algemene indicator van onderwijsprestaties (zie Tabel 1).

Tabel 1: Beschrijvende statistieken op basis van de PISA 2012 gegevens

	N	Valid %	Min	Max	Gem.	SD
Onderwijsprestaties						
Wiskunde	4877		184	803	535	101
Lezen	4877		83	775	521	95
Wetenschappen	4877		100	806	522	98
Gemiddelde	4877		147	795	526	96
SES	4604		-41	37	0	22
Thuis taal						
Nederlands	3269	70,6 %				
Andere taal	1361	29,4 %				
Ondersteuning Nederlands						
Geen	567	69,6 %				
< 2 uur	89	10,9 %				
2-4 uur	82	10,1 %				
4-6 uur	70	8,6 %				
< 6 uur	7	0,9 %				
Onderwijs in moedertaal						
Geen	555	66,7 %				
< 2 uur	69	8,3 %				
2-4 uur	88	10,6 %				
4-6 uur	68	8,2 %				
< 6 uur	52	6,3 %				
Etniciteit						
Autochtoon	4286	89,9 %				
Tweede generatie	269	5,6 %				
Eerste generatie	212	4.4 %				

Resultaten

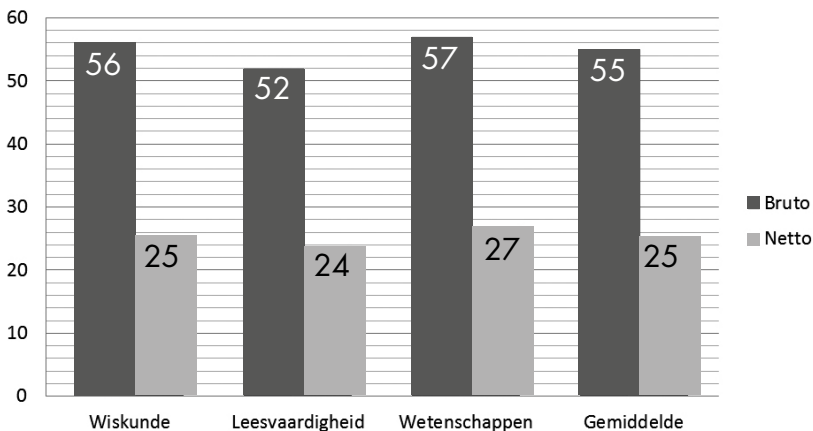
Onderzoeksvraag 1: linguïstische ongelijkheid

Volgens de meest recente PISA gegevens (anno 2012) scoren anderstalige leerlingen in het Vlaams onderwijs significant slechter dan Nederlandstalige leerlingen. Deze linguïstische ongelijkheid wordt weergegevens in Figuur 1. Op vlak van wiskunde is er een significant *bruto* verschil van 56 punten ($F = 317, p < 0.001$), op vlak van leesvaardigheid is er een verschil van 52 punten ($F = 309, p < 0.001$), en op vlak van wetenschappen is er

een ongelijkheid van 57 punten ($F = 350, p < 0.001$). Gemiddeld genomen is er een bruto ongelijkheid van 55 PISA punten ($F = 343, p < 0.001$). In Vlaanderen is de linguïstische ongelijkheid groter dan in andere OESO-landen, waar er een gemiddelde ongelijkheid is van 22 punten.

“ In Vlaanderen is de linguïstische ongelijkheid groter dan in andere OESO-landen ”

Figuur 1: Bruto en netto ongelijkheid in onderwijsprestaties tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in PISA 2012.



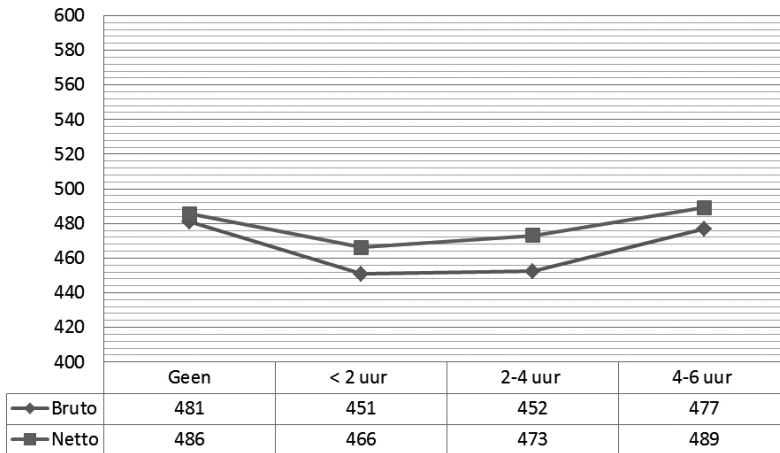
In Figuur 1 wordt eveneens de *netto* onderwijsongelijkheid getoond tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Na controle voor sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen is de netto linguïstische ongelijkheid kleiner dan de bruto linguïstische ongelijkheid. De kloof blijft echter wel significant. Op vlak van wiskunde is er een significante netto verschil van 25 punten ($F = 70, p < 0.001$), op vlak van leesvaardigheid 24 punten ($F = 71, p < 0.001$), en op vlak van wetenschappen 27 punten ($F = 85, p < 0.001$). Gemiddeld genomen is de netto ongelijkheid tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen 25 PISA punten ($F = 81, p < 0.001$).

Onderzoeksvraag 2: gevolgen van eentalig onderwijs

De resultaten in Figuur 2 tonen hoe lessen ter ondersteuning van taalvaardigheid Nederlands samenhangen met gemiddelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. In bruto termen, is er een significante samenhang tussen aantal uren taalvaardigheidslessen Nederlands en onderwijsprestaties ($F = 4.3; p = 0.005$). Namelijk, anderstalige leerlingen die twee uur of minder uren Nederlandse les krijgen, presteren 30 PISA punten *minder* dan anderstalige leerlingen die *geen* taallessen Nederlands krijgen ($p = 0.005$). Leerlingen die twee tot vier uren les Nederlands krijgen, presteren 28 PISA punten *minder* dan anderstalige leerlingen die geen taalvaardigheidslessen krijgen ($p = 0.010$). De ge-

middelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen die vier tot zes uren Nederlandse taalondersteuning krijgen verschillen niet significant van leerlingen die geen extra taallessen Nederlands krijgen ($p = 0.736$).

Figuur 2: Samenhang tussen aantal uren taalvaardigheidslessen Nederlands en gemiddelde onderwijsprestaties in PISA 2012.



Wanneer we echter kijken naar de netto effecten van taalvaardigheidslessen Nederlands, dus wanneer er rekening wordt gehouden met de etnische en sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen, kan men zien dat bruto verschillen quasi volledig wegebben. In netto termen is er *geen* significante samenhang tussen aantal uren taalvaardigheidslessen en onderwijsprestaties ($F = 1.77$; $p = 0.151$). Toch presteren anderstalige leerlingen die minder dan twee uren taalvaardigheidslessen krijgen 21 PISA punten *minder* dan anderstalige leerlingen die *geen* extra lessen Nederlands krijgen ($p = 0.045$). De andere verschillen zijn statistisch gezien niet significant. Dit geeft een indicatie dat taalvaardigheidslessen geen positieve gevolgen hebben op de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen en dus dat eentalig onderwijs de linguïstische kloof van 25 PISA punten tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen niet ongedaan kan maken.

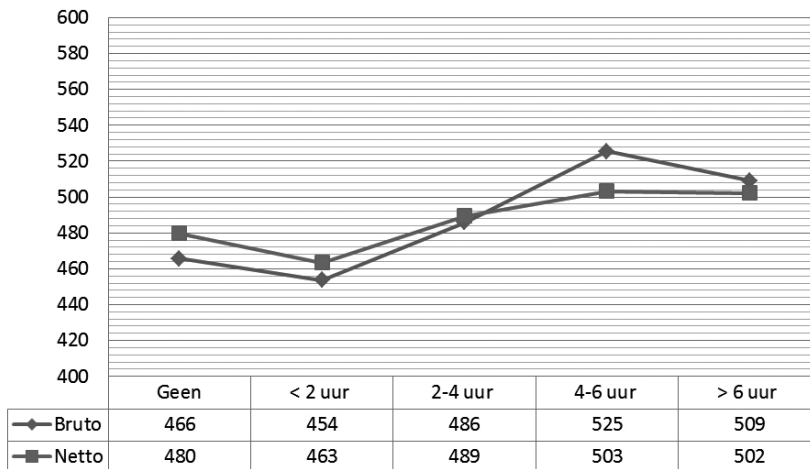
Onderzoeksvraag 3: gevolgen van meertalig onderwijs

Figuur 3 toont hoe onderwijs in de moedertaal samenhangt met gemiddelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. In bruto termen, is er een significante samenhang tussen aantal uren lessen in de moedertaal en gemiddelde onderwijsprestaties ($F = 9.3$; $p < 0.001$). Anderstalige leerlingen die 4 tot 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal, presteren bijna 60 PISA punten meer dan anderstalige leerlingen die geen leerstof in hun moedertaal krijgen ($p < 0.001$). Leerlingen die meer dan 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal, presteren 43 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof aangeboden krijgen in hun moedertaal ($p = 0.001$). Anderstalige leerlingen die 2 tot 4 uren onderwijs krijgen in hun

moedertaal, presteren gemiddeld 20 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof in hun moedertaal krijgen ($p = 0.060^5$). Er is geen significante verschil tussen de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen die geen lessen krijgen in de moedertaal en anderstalige leerlingen die minder dan twee uur les krijgen in de moedertaal ($p = 0.312$).

Ook in netto termen, dus na controle voor etniciteit en SES, is er een significant verband tussen aantal uren lessen in de moedertaal en gemiddelde onderwijsprestaties van de leerlingen ($F = 2.76$; $p = 0.027$). Anderstalige leerlingen die 4 tot 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal presteren 24 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof krijgen in hun moedertaal ($p = 0.034$). Anderstalige leerlingen die meer dan 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal presteren 23 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof aangeboden krijgen in hun moedertaal ($p = 0.069^6$). Tot vier uren lessen in de moedertaal brengt echter geen significante vooruitgang op de gemiddelde onderwijsprestaties van de leerlingen. Ik besluit dat meertalig onderwijs positief is gerelateerd aan de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, dit echter vanaf 4 uren in de week. De meerwaarde die meertalig onderwijs kan realiseren is 20 tot 25 PISA punten, wat voldoende kan zijn om de netto kloof tussen Nederlandstalige en anderstalige te dichten. Toch dienen we voorzichtig te zijn met deze interpretatie: het gaat hier immers om correlaties en niet om causaliteit.

Figuur 3: Samenhang tussen aantal uren lessen in de moedertaal en gemiddelde onderwijsprestaties in PISA 2012.



Conclusie

In dit hoofdstuk werd er op basis van de meest recente PISA gegevens (van 2012) bevestigd dat anderstalige leerlingen slechter presteren dan Nederlandstalige leerlingen, dit zowel op vlak van leesvaardigheid, wiskunde als wetenschappen. Ook wanneer we rekening hielden met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen, bleek er een substantiële kloof te zijn tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Zelfs

met een vergelijkbare sociaaleconomische en etnische afkomst zouden anderstalige leerlingen gemiddeld 25 PISA punten minder presteren dan Nederlandstalige leerlingen. Dit bevestigt wat eerdere studies reeds hadden vastgesteld. De unieke bijdrage van dit hoofdstuk is echter wat de effectiviteit is van mogelijke beleidsmaatregelen om deze onderwijskloof te dichten. We hebben geprobeerd om een empirisch antwoord te geven op een debat dat in Vlaanderen vooralsnog vooral ideologisch is gevoerd. Namelijk, moeten we zo veel mogelijk taalondersteuning in het Nederlands bieden aan anderstalige leerlingen of moeten we anderstalige leerlingen lessen krijgen in hun moedertaal?

We hebben geen evidentie gevonden die wijst dat dat taalvaardigheidslessen Nederlands tot betere onderwijsprestaties leiden. Dit betekent echter niet dat kennis van het Nederlands onbelangrijk is voor de maatschappelijke en economische positie van individuen; dit betekent wel dat eentalig onderwijs wellicht geen oplossing kan bieden aan een van de belangrijkste uitdagingen van komende decennia: ongelijkheid in het onderwijs reduceren. Integendeel, de PISA gegevens wijzen uit dat twee uren taalvaardigheidsondersteuning negatief kan uitdraaien voor de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. Meer dan twee uren taalvaardigheidsondersteuning heeft noch negatieve noch positieve gevolgen – hoewel hier wel miljoenen onderwijsbudget aan wordt gespendeerd. Deze gegevens moeten geïnterpreteerd worden tegen de maatschappelijke achtergrond waarbij het eentalig taalbadmodel zelden in vraag wordt gesteld. De meeste leerkrachten en beleidsmakers geloven rotsvast in de voordelen van eentalig onderwijs en maximale blootstelling aan het Nederlands (zie ook Agirdag, 2010). Het onderwijsbeleid zet dan ook maximaal in op ondersteuning van taalvaardigheid Nederlands. Hiermee volgt het onderwijsbeleid de contouren van het integratiebeleid dat sinds begin van de jaren 90 bijna alles inzet op kennis van de Nederlandse taal (Blommaert & Van Avermaet, 2008). De vraag is echter of de eenzijdige focus op taalvaardigheid een efficiënte keuze is. Uit deze empirische studie blijkt dat zelfs een non-beleid beter blijkt te zijn dan een beleid dat kiest voor een beperkt aantal uren taalvaardigheidsondersteuning. Een volwaardige (en dure!) onderwijsbeleid dat kiest voor meer dan twee uren taalvaardigheidsondersteuning kan hooguit doen aan *damage control*. Aangezien taalvaardigheidslessen niet leiden tot betere onderwijsprestaties, kan eentalig onderwijs de bestaande onderwijskloof niet dichten. Mijn beleidssuggestie is dan ook om het eentalige onderwijsbeleid te herzien en in te zetten op onderzoek dat de effectiviteit van eentalig integratiebeleid kritisch bestudeert. In tijden van *evidence-based policy* zou dat in feite een vanzelfsprekend moeten zijn.

Tegenover de eentalige mainstream staat het model van tweetalig/meertalig onderwijs dat vooral steun krijgt van een beperkt aantal wetenschappers en beleidsmakers (Sierens, 2010). Hoewel Noord-Amerikaanse studies de positieve effecten van meertalig onderwijs hebben aangetoond⁷, zijn de Vlaamse studies hieromtrent schaars. Bestaande studies focussen vooral op effecten van specifieke proefprojecten en gebruiken zelden een grote steekproef met veel scholen (zie Leman & Top, 2002). Uit de resultaten van de voorliggen-

de studie blijkt dat het krijgen van onderwijs in de moedertaal positief gerelateerd is aan de onderwijsprestaties van de leerlingen. Dit is zelfs het geval wanneer we rekening houden met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen. De positieve effecten waren echter pas statistisch significant vanaf 4 uur in de week. De resultaten laten vermoeden dat vier uren moedertaalonderwijs de kloof van 25 PISA punten tussen anderstalige en Nederlandstalige kan dichten. Toch dienen we hier voorzichtig te zijn met de interpretatie: de gevonden positieve correlatie is hooguit een *indicatie* dat meertalig onderwijs positieve gevolgen heeft. Om zeker te zijn van causaliteit dient men experimentele studies te voeren. Desalniettemin wijzen deze resultaten dat meertalig onderwijs een beloftevolle piste is die verdere opvolging verdient.

“ Uit de resultaten van de voorliggende studie blijkt dat het krijgen van onderwijs in de moedertaal positief gerelateerd is aan de onderwijsprestaties van de leerlingen. ”

De voornaamste uitdaging met betrekking tot meertalig onderwijs zijn echter praktisch van aard. Klassieke modellen van tweetalig onderwijs zijn slechts haalbaar in regio's en scholen waar er een kritische massa is van homogeen anderstalige leerlingen, bijvoorbeeld Franstalige leerlingen in Brussel of Turkstalige leerlingen in Limburg of Gent. Maar in 'superdiverse' omgevingen ligt dat moeilijker. Doordat er in dergelijke contexten heel veel talen worden gesproken, betekent dit ook dat er heel veel soorten tweetalige scholen zouden moeten komen, wat mij onhaalbaar lijkt. Het is ook weinig waarschijnlijk dat men voldoende tweetalige leerkrachten kan vinden die in deze scholen kunnen doceren. Dit betekent echter niet dat we in 'superdiverse' contexten gemakshalve moeten kiezen voor eentalig onderwijs of taalbadonderwijs. Dit zou immers betekenen dat we kiezen voor minder onderwijskwaliteit. Het is mijn inziens beter om alternatieve aanpakken van meertalig onderwijs (die aangepast zijn aan superdiverse realiteiten) te stimuleren en te implementeren.

Hierbij dienen we ook rekening te houden met recente technologische en pedagogische ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen maken dat het klassiek onderwijs (dit is kennisoverdracht in *face-to-face* klascontact en via offline bronnen zoals boeken) ruimte maakt voor nieuwe vormen van *blended* leren (met nadruk op *ICT* en competentieontwikkeling, zie Dillemans et al, 1998). In het klassiek onderwijsmodel is kennis vooral vervat in eentalige, offline boeken en deze kennis wordt in *face-to-face* klascontext via de leraar overgebracht naar de leerling. In klassiek onderwijs heeft de leerkracht toegang tot kennis in een beperkt aantal talen die hij/zij zelf beheerst, en kan dus enkel in die talen doceren. In hedendaagse vormen van *blended* leren daarentegen is de leraar niet meer de bron, noch de mediator van alle kennis. De leraar wordt eerder een facilitator tussen de leerling en de kennis die *online* en meertalig beschikbaar is. Het kan ook niet anders: de hoeveelheid van beschikbare kennis en de snelheid waarmee het verandert is zodanig gestegen dat het bijna *onmogelijk* is dat een leerkracht deze kennis kan bijhouden of een offline boek deze accuraat kan weergeven.

De overgang van klassiek contactleren naar *blended* leren maakt ook mogelijk dat de leerkracht kan onderwijzen/faciliteren door bronnen te gebruiken in oneindig aantal veel talen. Een voorbeeld uit de lessen aardrijkskunde kan dit verduidelijken. In het klassiek onderwijs leren de leerlingen in *face-to-face* klascontext dat Kiev de hoofdstad is van Oekraïne. Deze informatie is opgeslagen in een *offline* leerboek of atlas. In een snel veranderende wereld is datgene wat er in een boek staat over Oekraïne niet noodzakelijk accuraat. In een *blended* onderwijscontext leren de leerlingen niet wat de hoofdstad van Oekraïne is, maar ze leren hoe ze zo efficiënt en accuraat mogelijk deze informatie kunnen opvragen via *online* en meertalige bronnen. Op dit moment kunnen de leerlingen enkel al via Wikipedia in 211 talen te weten komen dat Kiev de hoofdstad is van Oekraïne en dat de Krim geannexeerd is door Rusland. De leerkracht hoeft deze 211 talen niet te kennen om de leerlingen te stimuleren om ook via deze talen te leren. De superdiverse meertaligheid kan dus ook gebruikt worden als didactisch kapitaal zonder dat de leerkrachten deze talen moet beheersen. Deze ontwikkelingen zijn echter nog in experimentele fase en worden op dit noemt nog volop ontwikkeld (zie bijvoorbeeld het Validiv-project⁸).

Noten

- ¹ LOSO staat voor Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs.
- ² SINBA staat voor Segregatie in Basisonderwijs.
- ³ SONAR staat voor Studiegroep van Onderwijs naar Arbeidsmarkt.
- ⁴ Ik kon de resultaten van deze studie echter niet eenduidig interpreteren omdat de auteurs bij het operationaliseren van etniciteit zowel land van herkomst als gesproken taal hebben gemeten. Hierdoor was het niet duidelijk of het ging om effecten van land van herkomst ofwel die van gesproken thuistaal.
- ⁵ Het gaat hier wel om een grensgeval van significantie indien we de conventionele significantiegrens van 5% in acht nemen. Indien we 10% regel volgen, gaat het wel om een significant effect.
- ⁶ Zie vorige opmerking.
- ⁷ Het gaat hier vooral om Engels en Spaans in de VS, en Engels en Frans in Canada, maar in stedelijke gebieden komen er ook scholen voor die focussen op Chinees, Koreaans, Haitiaans Creools en Arabisch.
- ⁸ Meer informatie over dit project kan verkregen worden bij de auteur van dit hoofdstuk.

Referenties

Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321.

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

Agirdag, O., Jordens, K., Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian Schools: Teacher Beliefs versus Effective Consequences. *Bilig - Journal of Social Sciences of the Turkish World* 70, pp. 7-28

Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), pp. 1-50

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futurity and futurity culture. *European Sociological Review*, 28(3), pp. 366 - 378

Alanis, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.

Beheydt, L. (2004). Tweedetaalonderricht in immersie voor jonge kinderen in het basisonderwijs. In VLOR (Eds) *Meertalen in de basisschool? Een verkenning*. (pp. 79-102). Antwerpen: Garant.

Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar. *Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen*: <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/424811>

Blommaert, J. & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Antwerpen: Epo.

Bollen, K., & Baten, K. (2010). Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999–2006). *The Modern Language Journal*, 94(3), 412-433.

Clycq, N. & Vandenbroucke, L. (2012). 'Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen'. Gepresenteerd op 4 december 2012, Afsluitend congres 'Oprit 14' Universiteit Antwerpen.

Crawford, J. (1991). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Second Edition. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Dillemans, R., Lowyck, J., Van derPerre, G., Claeys, C., & Elen, J. (1998). *New technologies for learning: Contribution of ICT to innovation in education*. Leuven: Leuven University Press.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.

Extra, G. & Verhoeven, L. (1985) Tweektaligheid en tweektaligbasisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 62(1), 3-24.

Honigsfeld, A. (2009). ELL PROGRAMS: Not 'One Size Fits All'. *Kappa Delta Pi Record*, 45(4), 166-171.

Gandara, P., & Hopkins, M. (2010). *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.

Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Tomás Rivera Policy Institute.

Grin, F. (1996). Economic approaches to language and language planning: an introduction. *International Journal of the Sociology of language*, 121(1), 1-16.

Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting. https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/115059/1/PUB2011_3002_VerspildTalent.pdf.

Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2011). Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27).

Leman, J. (1997). School as a socialising and corrective force in inter-ethnic urban relations. *Journal of multilingual and multicultural development*, 18(2), 125-134.

Leman, J., & Top, L. (2002). (Eds.) *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding*. Antwerpen: Garant.

Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(4), 49-54.

Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186.

Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project. Leuven: Acco.

OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.

Opdenakker, M. C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In Sierens, S., Mieke Van Houtte, Patrick Loobuyck, Kaat Delrue & Koen Pelleriaux (eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (33-66) Gent: Academia Press, 33-66.

Rolstad, K., Mahoney, K. S., & Glass, G. V. (2005). Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 43-67.

Sierens, S. (2010). Tweektalig onderwijs voor allochtonen : Heeft het wel een meerwaarde? *Tijdschrift Taal*, 3 (5), 6-13.

Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In Van Avermaet, P., K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.) *Goed geGOKt?: reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. (pp. 69-88). Antwerpen: Garant.

Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M. C., & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *VIEWWS. Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-79. <http://www.multilingualresearchunit.be/wp-content/uploads/2013/06/Viewz2007.pdf>.

Van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, DOI :10.1080/09500693.2014.936327.

Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55(3), 269-317.