

## Onderwijs, minderheden en meertaligheid

*Orhan Agirdag*<sup>\*1</sup>

Rede uitgesproken bij het in ontvangst nemen van de Frans Van Cauwelaertprijs op woensdag 3 december 2014 te Brussel.

### Inleiding

Dames en heren, geachte voorzitter, beste vrienden, welkom allemaal.

Onderwijs speelt een cruciale rol in ieders leven. Het opleidingsniveau is niet alleen steeds meer doorslaggevend voor de kansen op de arbeidsmarkt, maar het heeft ook invloed op de levensverwachting en de levenstevredenheid. Kortom, zowel de productiviteit als de kwaliteit van onze levensloop worden bepaald door ons onderwijsniveau.

Dat is ook de reden waarom onderwijskwaliteit steeds vaker en beter wordt gemonitord in allerlei nationale en internationale studies. Als we die rapporten bekijken, dan stellen we vast dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs vijftien jaar geleden tot de wereldtop behoorde. Vijf jaar later bleek dat we het nog steeds zeer goed deden. En ook al wijzen de meest recente cijfers uit dat we het “zeker niet slecht” doen, de vaststelling is dat we langzaam maar duidelijk achteruit gaan (OECD, 2014).

Vanwaar komt dit kwaliteitsverlies? Niet doordat onze sterke leerlingen plots slechter zijn beginnen te presteren, maar wel omdat we er niet in slagen om een groeiende groep van sociaaleconomisch gezien kansarme leerlingen de nodige onderwijsbagage mee te geven. Wanneer we Vlaanderen met andere landen vergelijken, valt vooral op dat er bij ons een immense ongelijkheid bestaat tussen allochtone en autochtone leerlingen (Jacobs & Rea, 2011).

Zo heeft aan het einde van het lager onderwijs ongeveer één op drie allochtone leerlingen een jaar vertraging opgelopen, terwijl slechts één op tien autochtone leerlingen blijven zitten. Terwijl ongeveer de helft van de autochtone leerlingen in het ASO afstuderen, bedraagt dat cijfer slechts 20% bij allochtone leerlingen. En terwijl 64% van autochtonen deelnemen aan het hoger onderwijs, is dat slechts het geval voor 16%

\* O.Agirdag@uva.nl

1 Universiteit van Amsterdam

van de allochtone leerlingen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Opdenakker & Hermans, 2006).

Deze cijfers vertalen zich vervolgens naar een arbeidsmarkt, waar een etnische ongelijkheid in tewerkstelling bestaat. Nergens in Europa is die ongelijkheid zo groot (OECD, 2013). Ik ben dan ook van mening dat diversiteit in het onderwijs een van onze belangrijkste uitdagingen voor de eenentwintigste eeuw vormt. Want niet alleen wordt het opleidingsniveau steeds belangrijker; ook groeit de groep van allochtone leerlingen sterk in aantal. Dit betekent dat de toekomst van Vlaanderen zal afhangen van de onderwijskansen die aan deze groep worden geboden, zowel vanuit het oogpunt van de economische groei als vanuit dat van de sociale cohesie.

---

### De vraag is: waarom?

We weten al geruime tijd dat deze ongelijkheden bestaan en dat ze groot zijn. Veel interessanter is de vraag hoe en waarom deze ongelijkheden tot stand komen. Dat is niet alleen wetenschappelijk gezien een meer interessante kwestie. Ook voor de beleidsmakers is het belangrijk om te weten hoe en waarom deze ongelijkheden ontstaan.

Zo heb ik tijdens mijn doctoraatsstudie onderzocht of schoolsegregatie, het apart schoollopen van leerlingen, een verklaring kan bieden (Agirdag, 2011). De vraag was dus of de kleur van de school een impact heeft op de leerprestaties van leerlingen. Met andere woorden: doen allochtone of autochtone leerlingen het beter in witte, zwarte of gemengde scholen?

Om deze vraag te beantwoorden hebben we unieke kwantitatieve en kwalitatieve gegevens verzameld. Uit onze analyses bleek dat de kleur van de school op zich geen invloed heeft op de onderwijsprestaties. Niet op die van allochtone leerlingen, noch op die van autochtone leerlingen. Dus: allochtone leerlingen presteren wel minder dan autochtone leerlingen, maar allochtone leerlingen doen het niet beter wanneer ze samen met autochtone leerlingen op school zitten. Of nog anders gezegd: zwarte scholen realiseren evenveel leerwinst als witte of gemengde scholen, hoewel ze in een moeilijker situatie zitten (zie Agirdag, 2011).

Dames en heren, als Vlamingen kunnen we trots zijn op deze bevinding. Want in vele andere landen heeft schoolsegregatie wel een negatief effect; bij ons dus niet. En deze bevinding is vandaag actueler dan ooit. Want dat het goed gaat in Vlaamse concentratiescholen is mede mogelijk gemaakt door de extra werkingsmiddelen die deze scholen krijgen (zie: Ooghe, 2013).

Ik heb het in het bijzonder over de GOK-financiering, die een initiatief was van Marleen Vanderpoorten, die sterk uitgebreid werd onder Frank Vandenbroucke en die verder verfijnd werd onder Pascal Smet. Maar tot mijn verbazing stel ik vandaag vast dat de GOK-financiering, waar we trots op kunnen zijn, wordt bedreigd. De regeringsverklaring impliceert immers dat de GOK-financiering, wat werkingsmiddelen betreft, zal afgeschaft worden.

De resultaten van mijn doctoraatsverhandeling en andere wetenschappelijke studies maken echter duidelijk dat dit een kardinale fout is. De GOK-financiering is immers broodnodig, ook omdat het meer kost om kwaliteitsvol onderwijs te bieden aan meer diverse groepen van leerlingen (Agirdag, 2011; Ooghe, 2013).

Bovendien, als we gelijke onderwijskansen willen realiseren, is het niet voldoende dat scholen met veel kansarme leerlingen evenveel leerwinst boeken als rijke scholen: ze moeten in feite beter presteren dan rijke scholen om te compenseren voor bestaande ongelijkheden.

Dit kunnen we niet realiseren door deze scholen minder financiële ademruimte te geven. Hoe dan wel? Wie of wat zal het verschil maken? Het antwoord is: leerkrachten, directies en onderwijsstructuren (Hattie, 2003). Kansarme scholen dienen in eerste instantie een aantrekkelijke en uitdagende werkomgeving te zijn voor de beste leerkrachten. En wie zijn die beste leerkrachten? Professionals die opgeleid zijn om in scholen die divers zijn te werken en leraren die hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen. Maar we hebben ook nood aan schoolleiders die niet alleen heldinnen zijn in leiderschap, maar die ook een duidelijke toekomstvisie hebben. Dit allemaal binnen onderwijsstructuren die bevorderend zijn voor gelijke kansen (zie ook Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013).

---

### Taal, taal, taal?

Als ongelijkheid niet kan verklaard worden door schoolsegregatie: waardoor dan wel? Wanneer we het gelijkekansenbeleid van de voorbije jaren van naderbij bekijken, valt op dat er doorheen dat beleid wel degelijk een rode draad loopt, namelijk de overweldigende focus op taal, en meer specifiek op de kennis van de Nederlandse taal.

Zo sprak Frank Vandenbroucke over de drie prioriteiten van gelijke-onderwijskansenbeleid als zijnde “taal, taal en taal”. Waarmee hij natuurlijk bedoelde “Nederlands, Nederlands en Nederlands”. Pascal Smet ging zelfs een stap verder en stelde dat leerachterstand “staat of valt” met gebrekkige kennis van het Nederlands (zie ook: Pulinx & Van Avermaet, 2014).

Wie zich afvraagt of de huidige Vlaamse regering een andere aanpak zal kiezen, moet maar eens het Vlaams regeerakkoord lezen. Daarin wordt er achtenvijftig keer verwezen naar het belang van het Nederlands, ook wanneer het gaat over gelijke onderwijskansen. De focus ligt dus in overweldigende mate op taal.

Hoewel taal niet onbelangrijk is, wijzen wetenschappelijke studies uit dat er ook veel andere en ook meer belangrijke factoren zijn (voor een overzicht, zie het doctoraat van Van Praag, 2013). Wanneer beleidsmakers zich enkel richten op de zaligmakende kennis van het Nederlands, dan heeft dit een invloed op leerkrachten en scholen en op de wijze waarop zij omgaan met diversiteit. Het resultaat is een taalbadpolitiek op school.

Zo blijkt uit recente cijfers dat ongeveer 80% van Turkse en Marokkaanse leerlingen melden dat het verboden is om hun moedertaal te spreken op school. Meer nog, onge-

veer de helft van de scholen straft leerlingen wanneer ze worden betrapt op het spreken van hun moedertaal. Aan de meeste anderstalige ouders wordt verteld dat ze thuis enkel Nederlands moeten spreken (zie: Clycq & Vandenbroucke, 2012 en ook [www.validiv.be](http://www.validiv.be)).

De vraag is echter of de eenzijdige focus op het aanleren van het Nederlands zijn doel niet voorbijschiet. Als we na 20 jaar taalbadpolitiek moeten vaststellen dat we nog steeds wereldkampioen onderwijsongelijkheid zijn, is het dan niet hoog tijd om het taalbadmodel kritisch in vraag te stellen? Taal is belangrijk, maar de vraag is of het taalbadmodel wel de juiste aanpak vormt. Want door voortdurend, eenzijdig en op alle niveaus te hameren op de vermeende taalachterstanden van bepaalde leerlingen, creëren we bij de leerkrachten ongunstige verwachtingen over de capaciteiten van hun leerlingen. Na verloop van tijd kijken de leerkrachten louter vanuit een bril van taalachterstand naar hun leerlingen (zie ook: Pulinx & Van Avermaet, 2014).

Dit is ook schadelijk voor het academische zelfvertrouwen van anderstalige leerlingen. Op termijn zien anderstalige leerlingen zichzelf in termen van taalachterstand. Zo vervreemden ze van alles wat schools is, omdat hun identiteit geen plaats heeft op hun school. Zo wordt het kind weggegooid met het taalbadwater (zie: Agirdag, 2010; Agirdag, Jordens, Van Houtte, 2014).

---

### Frans van Cauwelaert

Dames en heren, ik ben enorm vereerd dat ik vandaag hier sta. Niet omdat ik zomaar een prijs heb gewonnen, maar wel omdat ik de Frans van Cauwelaertprijs in ontvangst mag nemen. Want als er iemand is in de Vlaamse geschiedenis die het belang van de moedertaal in het onderwijs naar waarde kon schatten, dan was dat wel Frans Van Cauwelaert. Met jullie toestemming, wil ik daarom Van Cauwelaert zelf citeren, meer bepaald uit zijn “Gedenkschriften over Vlaamse Beweging en Belgische politiek” (1971):

“Mijn Vlaams-gezindheid is begonnen met een paar klappen om mijn oren. Toen ik met Pasen 1895 thuis kwam van het Kleinseminarie van Hoogstraten, had ik mijn prijs van goed gedrag verloren, omdat ik bij mijn aanloop voor de glijbaan ‘laat me los’ had geroepen. Een speelkameraad had me bij mijn vest gepakt, en er stond juist een ‘surveillant’ die mijn onbewaakt protest gehoord had (...) Ik voelde deze vernedering als een grote grief en met gewettigde verontwaardiging tegenover het onwaardige taalregime(...)” (*ibid.*, p.14).

Dames en heren, dit zijn profetische woorden. Want honderd jaar later stel ik in mijn onderzoek vast dat de meeste allochtone leerlingen dezelfde vernedering voelen als deze waarover Frans Van Cauwelaert het heeft, wanneer ze op school gestraft worden, louter en alleen omdat ze hun moedertaal spreken. Zowel vanuit wetenschappelijke inzichten als vanuit een mensenrechtenperspectief moeten we inderdaad verontwaardigd zijn over een dergelijk taalregime.

Hier wil ik ook iets verduidelijken. Het taalbad *avant-la-lettre* dat Frans Van Cauwelaert moest ondergaan was er niet gekomen omdat de Franstalige burgerij sadistisch was. Het kwam er omdat de Franstalige burgerij op deze manier, door hun vermeende

taalachterstand weg te werken, de integratie van de arme Vlamingen in België wenste te bevorderen.

Ook dat vinden we bij Van Cauwelaert. Zo schrijft hij over zijn parlementaire aanvaring met Charles Woeste:

“(De heer Woeste) was bekommerd over de ontoereikende kennis van de Franse taal, waarvan vele (Vlaamse) kandidaten voor openbare ambten blijk gaven (...) Ik kwam opnieuw aan het woord na de heer Woeste en wees op het ongehoorde feit dat in Brussel geen enkele school bestond die voor de Vlaamse kinderen het elementair beginsel van de moedertaal als onderwijstaal eerbiedigde” (*ibid.*, pp.172-173).

Dames en heren, dat het taalbadmodel in conflict is met een elementair pedagogisch beginsel is jammer genoeg honderd jaar later nog niet doorgedrongen bij heel wat beleidsmakers.

Maar die negatieve gevolgen waren honderd jaar geleden al wel duidelijk. Ik citeer opnieuw:

“De abnormale taaltoestanden die in het onderwijs van het Vlaamse land werden geduld en zelfs stelselmatig bevorderd, wreekten zich op onbetwistbare wijze op de arbeidsmogelijkheden en de levensstandaard van onze werknemers” (*ibid.*, p.173).

---

## Tot slot

Dames en heren, hier wil ik mijn uiteenzetting afronden. Mijn betoog lijkt misschien radicaal, opstandig of ondankbaar. Maar dat is het hoegenaamd niet. Het is een provocatief pleidooi voor meer rechtvaardigheid, dat niet alleen steunt op stevige wetenschappelijke bevindingen, maar dat eveneens is bedoeld als een hulde aan de strijd van Frans Van Cauwelaert. Daarom wil ik mijn betoog ook afsluiten met zijn wijze woorden:

“(Over ons) wordt (er) gezegd dat we onverdraaglijk zijn omdat we klagen, opstandig omdat we eisen, ondankbaar omdat we ons niet met een karige gift tevreden verklaren”.

Ik dank jullie voor jullie aandacht.

---

## Bibliografie

- 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), 307-21.
- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend. Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Sociologie.

- 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(?), 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), 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 Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-78.
- Clycq, N. & Vandebroucke, L. (2012). "Oprit 14': Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen. Gepresenteerd op 4 december 2012, Afsluitend congres 'Oprit 14' Universiteit Antwerpen.
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- 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 Boudewijnstichting.
- OECD (2013). *International Migration Outlook 2013*. OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-en).
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised Edition, February 2014)*, PISA. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>.
- Ooghe, E. (2013). Leiden GOK-middelen tot leerwinsten? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 12(3), 374-82.
- Opdenakker, M. C. & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2014). Linguistic Diversity and Education. Dynamic Interactions between Language Education Policies and Teachers' Beliefs. A Qualitative Study in Secondary Schools in Flanders (Belgium). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 19(2), 9-27.
- Van Cauwelaert, F. (1971). *Gedenkschriften over Vlaamse Beweging en Belgische politiek* (Ed. R. de Schryver). Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel.
- Van Praag, L. (2013). *Right on Track? An Explorative Study on Ethnic Minorities' Success in Flemish Secondary Education*. Dissertation. Gent: Universiteit Gent.