

Etnische ongelijkheid in het onderwijs: een pleidooi voor meertalig onderwijs

Orhan Agirdag en Maarten Hermans

Het Vlaamse onderwijs kampt met een grote ongelijkheid tussen autochtone en allochtone leerlingen. In dit artikel zullen we op basis van recent cijfermateriaal in eerste instantie een beknopte schets van de problematiek geven. Ten tweede zullen we de rol van sociaal-economische achtergrond bij het totstandkomen van de etnische ongelijkheid verduidelijken. Vervolgens gaan we in op de alom gekende taalachterstandshypothese en eindigen we met een pleidooi voor een meertalig onderwijs.

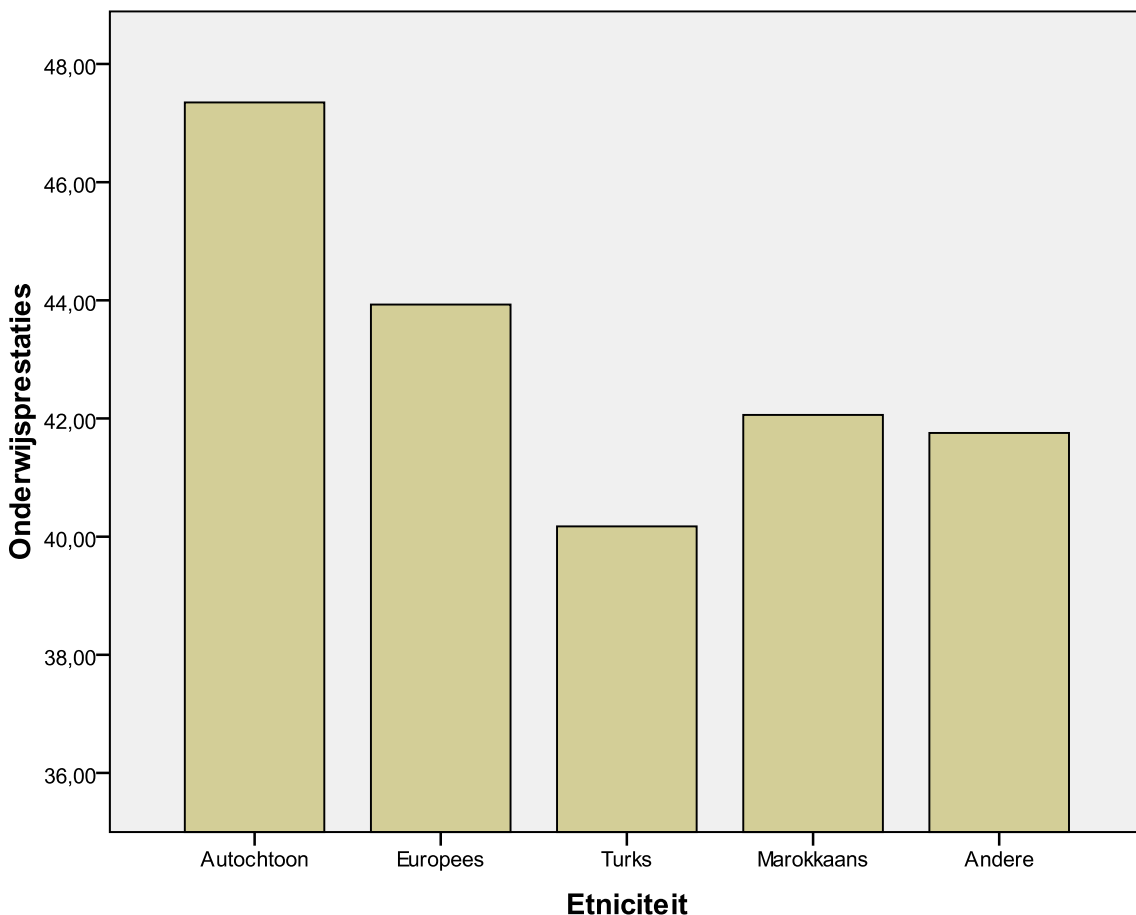
Alle aandacht gaat nu eenzijdig naar de taal, en jammer genoeg, op een foutieve manier.

Etnische ongelijkheid

Uit de resultaten van het internationale PISA-onderzoek blijkt dat de etnische ongelijkheid in het onderwijs bijna nergens in de wereld zo groot is als in Vlaanderen¹. Wanneer we de demografische evolutie in rekening brengen, dan zouden we – zacht

uitgedrukt – zeer bezorgd moeten zijn. Etnische minderheden zijn immers de sterkst groeiende bevolkinggroep en dit betekent dat onze maatschappij steeds meer zal lijken op een kastensamenleving, met bovenaan de etnisch Vlaamse brahmanen en onderaan Turkse en Marokkaanse paria's. Althans als we niet ingrijpen.

De etnische ongelijkheid in onderwijsprestaties heeft meestal al vorm gekregen in het basisonderwijs. Dit kan geïllustreerd



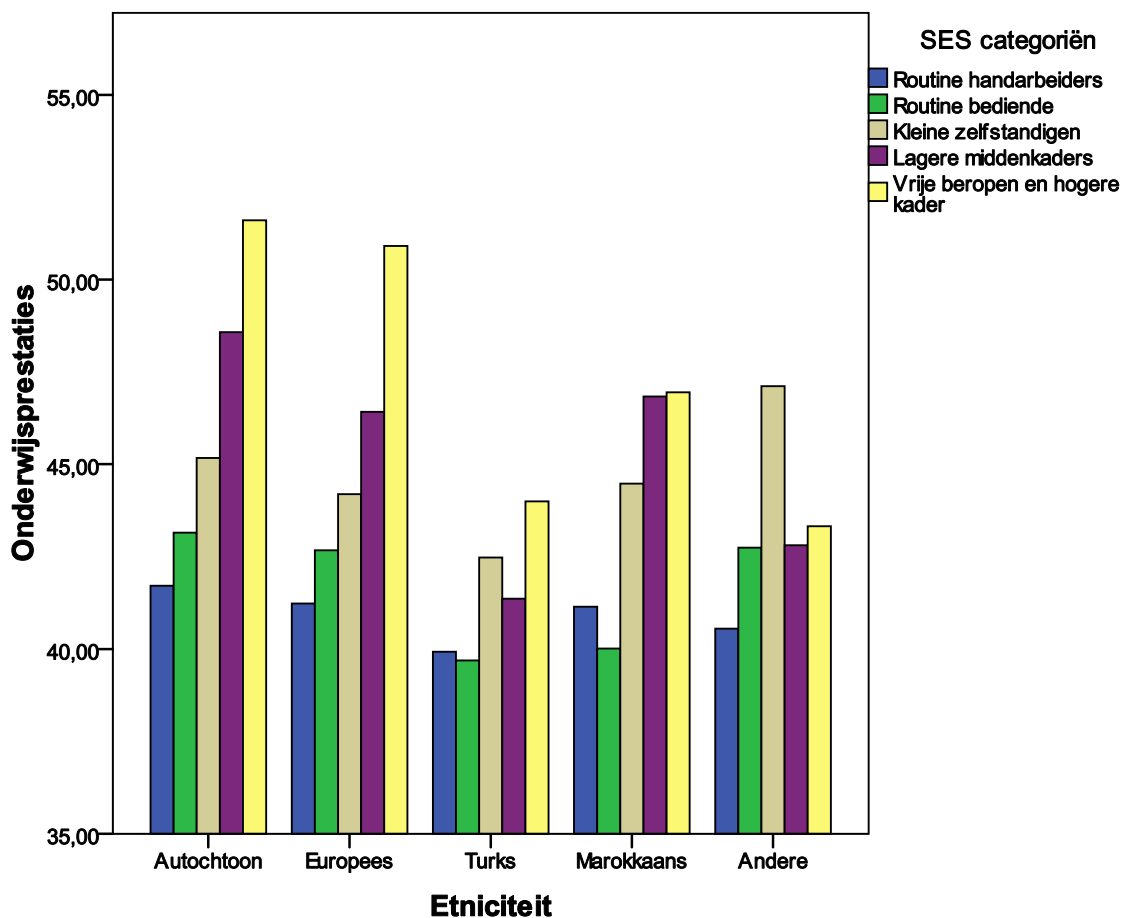
Afbeelding 1

worden op basis van recente gegevens (schooljaar 2008-2009), die verzameld zijn bij 2845 leerlingen in de laatste graad van het lager onderwijs. Afbeelding 1 schetst de prestatieverschillen in wiskunde tussen de etnische groepen. Op de verticale as zien we het gemiddelde van de wiskundeopdrachten, gemeten aan de hand van een gestandaardiseerde rekentoets, met een maximumscore van 60. Op de horizontale as worden vijf etnische groepen voorgesteld. De etnische achtergrond van de leerlingen is bepaald op basis van het geboorteland van de grootouders. Het is duidelijk dat autochtonen leerlingen gemiddeld het hoogste scores, gevolgd door de leerlingen wiens (groot)ouders geboren zijn in een Europees land en door leerlingen van niet-Europese afkomst. Marokkaanse en Turkse leerlingen scoren tenslotte het slechtste.

Impact van de sociale klassenachtergrond

Men kan de vraag stellen in welke mate deze etnische ongelijkheid effectief te maken heeft met de etnische achtergrond van de leerlingen, dan wel met hun sociaaleconomische achtergrond. Met andere woorden, is het niet zo dat allochtone leerlingen vooral van arbeidersafkomst zijn en dat ze daarom minder presteren? Om hier antwoord op te geven hebben we de verschillende etnische groepen ook vergeleken, rekening houdend met hun sociale klassenachtergrond. De sociale klassenachtergrond van de leerlingen is nagegaan op basis van de beroepssituatie van de ouders (moeder of vader, naargelang wie de hoogste status heeft). Afbeelding 2 geeft de resultaten hiervan weer. Wat we nu zien is

dat de ongelijkheid in onderwijsprestaties inderdaad vooral bepaald wordt door de sociale klassenachtergrond van de leerlingen: voor alle etnische groepen scoren de arbeiderskinderen het laagste, en kinderen wiens ouders een vrije beroep hebben of een kader functie bekleden, scoren het hoogste. Maar zelfs indien we rekening houden met de sociale klassenachtergrond, maakt de grafiek duidelijk dat allochtonen beduidend lager presteren dan autochtonen leerlingen. Kortom, sociale klassenafkomst is inderdaad de primaire bron van sociale ongelijkheid in het onderwijs, maar de etnische achtergrond speelt eveneens een (secundaire) rol. De vraag is hoe dit totstand komt en wat we er aan kunnen doen.



Afbeelding 2

Taalachterstand?

Al te snel wordt de etnische ongelijkheid in prestaties toegeschreven aan de ‘taalachterstand’ van allochtone leerlingen². In de woorden van Minister van Onderwijs en Gelijke Kansen Pascal Smet: “De leerachterstand heeft veel te maken met de kennis van het Nederlands. Daar staat of valt echt alles mee.”³ Laat er geen twijfel over bestaan, de kennis van het Nederlands is belangrijk voor een succesvolle schoolloopbaan. Maar niet alles kan men toeschrijven aan een vermeende taalachterstand. Zo hebben we hierboven al aangetoond dat socialeklassenachtergrond een doorslaggevende factor is. Waarom de ‘socialistische’ minister hierover niets zegt, is nog maar de vraag.

Alle aandacht gaat nu eenzijdig naar de taal, en jammer genoeg, op een foutieve

manier. De meest gangbare opvatting is dat allochtone leerlingen zo snel mogelijk hun thuistaal achter zich moeten laten en zodoende het Nederlands aanleren. Zulke opvattingen over taal en onderwijs zijn echter meer gebaseerd op mythes dan op wetenschappelijk onderzoek en bij deze willen we deze mythes aankaarten.

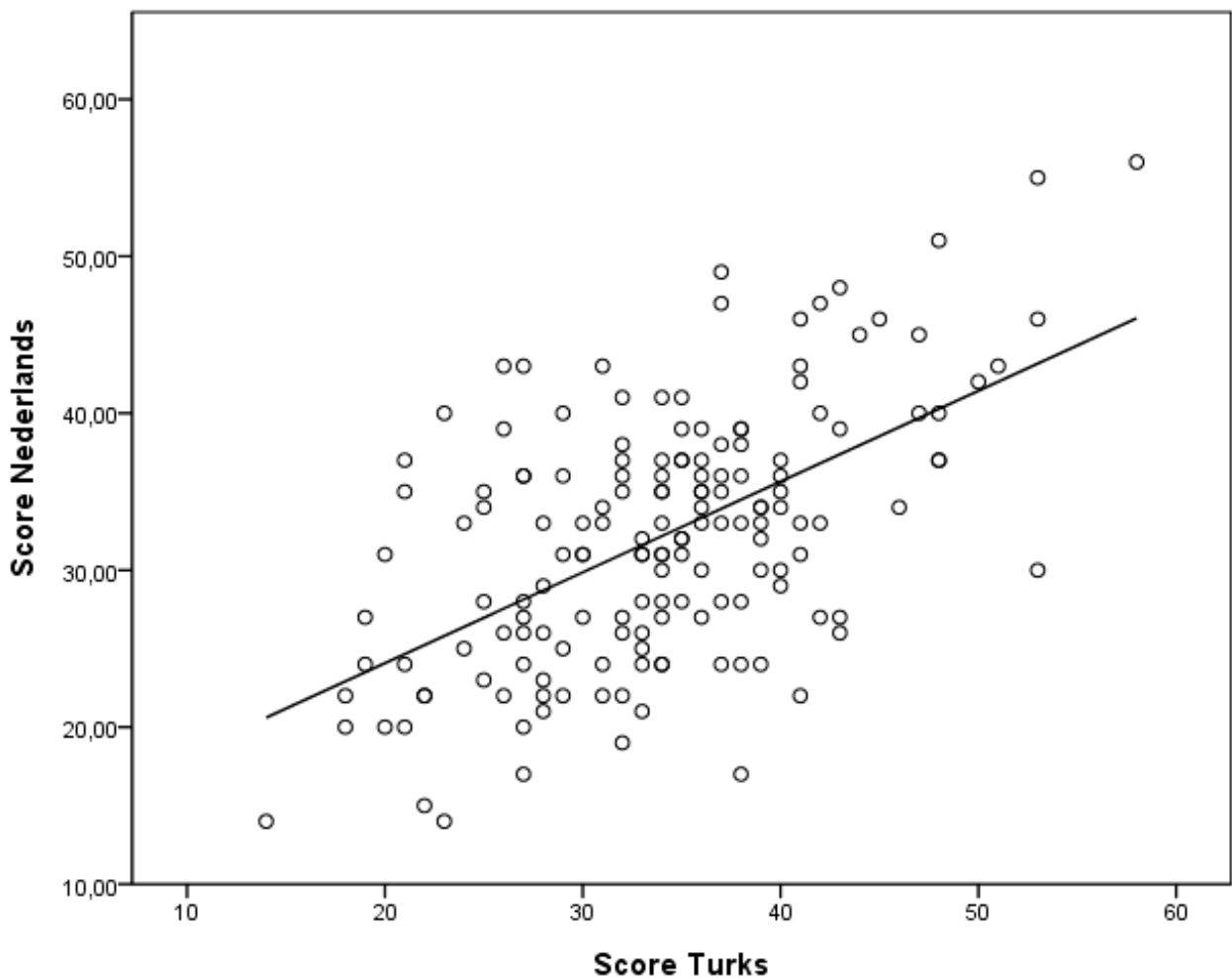
Mythe 1: “Het Nederlands wordt het beste geleerd aan de hand van een taalbad.”

Wanneer het over gelijke onderwijskansen gaat, wordt een taalbad beschouwd als de ultieme methode. Het taalbadmodel is nagenoeg de enige manier waarmee scholen vandaag de dag omgaan met anderstalige leerlingen. Kenmerkend voor het taalbadmodel is dat de thuistaal van de leerling volledig wordt uitgeschakeld in het onderwijsproces: leerlingen worden

ondergedompeld in het Nederlands, terwijl iedere communicatie in de thuistaal verboden is en vaak wordt gesanctioneerd. Het komt niet zelden voor dat kleuters een plakkerige op hun mond krijgen of dat leerlingen moeten nablijven voor strafstudie wanneer ze ‘betrap’t worden op het spreken van hun moedertaal.

Maar waar haalt het taalbadmodel zijn vanzelfsprekendheid en waar zijn de aanwijzingen dat het werkt? Wanneer we na zoveel jaren taalbaden nog steeds kampen met schrijnende onderwijsachterstanden, wordt het dan niet hoog tijd om de vanzelfsprekendheid van het taalbadmodel grondig in vraag te stellen? Voorzover we weten, is er geen enkele wetenschappelijke legitimatie voor het taalbadmodel.

Meer nog, het taalbadmodel is in conflict met een elementair pedagogische principe:



Afbeelding 3

voor een vruchtbaar onderwijs dienen de leefwerelden van de leerlingen aanwezig te zijn binnen de schoolmuren. Een primordiale voorwaarde voor een succesvolle schoolloopbaan is dat iedere leerling zich thuis kan voelen op school. Doordat anderstalige leerlingen hun thuistaal moeten achterlaten aan de schoolpoorten, laten ze voor een stuk ook hun identiteit achter. Met andere woorden, het verbieden van de thuistaal vergroot de kloof tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Allochtone leerlingen spelen dus nooit een thuismatch en zolang dit het geval is, zullen ze geen kampioen worden.

Mythe 2: “Het spreken van de thuistaal belemmert de kennis van het Nederlands.”

Maar verhindert het spreken van de thuistaal niet het aanleren van het Nederlands? Dit is een tweede hardnekkige mythe die evenmin ondersteund wordt door het wetenschappelijk onderzoek. Integendeel, internationaal zijn er meer dan 150 studies die aantonen dat het goed beheersen van de thuistaal een positief effect heeft op het aanleren van een tweede taal⁴.

De eerste resultaten van Vlaams onderzoek bevestigen dit. Dit kan geïllustreerd worden met behulp van Afbeelding 3. Hier worden toetsresultaten van een 150-tal Turkse leerlingen in het begin van het lager onderwijs afgebeeld. Op de horizontale as zien we hun scores op een toets Turkse taal. Op de verticale as zien we hun scores op een identieke test in het Nederlands, die twee weken later is afgenomen. Wat er duidelijk zichtbaar is, is de sterke samenhang tussen de scores Turks en scores Nederlands. Deze samenhang blijft bestaan, zelfs indien we rekening houden met de sociale klassenachtergrond, geslacht, leeftijd en hun algemene taalbeheersing.

Recent onderzoek van professor Piet Van de Craen en collega's aan de VUB wijst bovendien op basis van hersenscans op de positieve impact van meertaligheid op wiskunderesultaten⁵. Samengevat, de kans dat anderstalige leerlingen het Nederlands, maar ook het rekenen, beter onder de knie krijgen, hangt voor een belangrijk stuk af van de mogelijkheden die ze krijgen om hun thuistaal te onderhouden. Dus in tegenstelling tot wat er vaak gedacht wordt,

vormt de kennis van de thuistaal geen belemmering voor sociale integratie, maar biedt ze kansen tot het overwinnen van de leerachterstanden en dus ook tot sociale integratie.

Mythe 3 “Anderstalige leerlingen presteren enkel slechter omwille van hun taalachterstand.”

Samenhangend met de vorige mythe, heerst het idee dat allochtone leerlingen enkel slechter presteren door hun ‘taalachterstand’, of om het met Pascal Smet te zeggen, dat daarmee ‘alles staat of valt’. We weten niet hoe de minister tot deze conclusie komt, want wetenschappelijk gezien weten we weinig over de netto-impact van ‘taalachterstand’. We weten wel dat leerlingen met een andere thuistaal gemiddeld slechter presteren dan Nederlandstalige leerlingen, maar de taalachterstand is zeker niet de ultieme verklaring hiervoor.

Meer nog, alles toeschrijven aan taalachterstand, d.i. de ‘taalachterstandsthesen’, kan de leerachterstanden die er bestaan erger maken op drie manieren. Ten eerste is de taalachterstandsthesen een voorbeeld van het deficitdenken. Dit betekent dat de onderwijsachterstanden eenzijdig worden toegeschreven aan de veronderstelde gebreken van de doelgroep. Hierdoor worden de anderstalige leerlingen voorhand al gestigmatiseerd als gebrekkige leerlingen. En wie kan er ontkennen dat stigmatisering kan leiden tot slechtere onderwijsprestaties?

Ten tweede maakt de taalachterstandsthesen zich schuldig aan wat het ‘blaming the victim’-perspectief genoemd kan worden. De claim is immers dat anderstalige leerlingen de leerachterstanden waarmee ze geconfronteerd worden, vooral aan zichzelf te danken hebben. Hierdoor worden externe factoren zoals onderwijssegregatie, armoede, uitsluiting van huisvesting en arbeidsmarkt als verklaringen naar de achtergrond verschoven.

En ten slotte focust de taalachterstandsthesen zo hard op de gebreken van anderstalige leerlingen, dat men voorbijgaat aan de culturele en talige bagage die deze leerlingen wél hebben: hun thuistaal.

Meertalig onderwijs: een alternatief?

Is meertalig onderwijs dan geen optie? We moeten hier een onderscheid maken tussen twee ‘neen-kampen’. De eersten zijn louter omwille van ideologische redenen tegen meertalig onderwijs. Hun redenering is: ‘dit is ons land en het onderwijs zal hier altijd in onze taal zijn’, zelfs indien het wetenschappelijk onderzoek wijst op de voordelen van meertalig onderwijs voor de gehele samenleving. Het principe is dus niet enkel ‘hier spreekt men Nederlands’ en ‘eigen taal eerst’, maar ook ‘hier spreekt men enkel Nederlands’, welke negatieve gevolgen dit ook mag hebben. Maar dan moeten we ons afvragen waarom we tolereren dat het Engels de instructietaal is in de internationale scholen, waarom we in het hoger onderwijs steeds meer overstappen naar het Engels, en waarom er honderden cursussen bestaan voor het leren van vreemde talen. Is meertaligheid dan enkel een meerwaarde zolang het maar niet gaat over de thuistalen van de allochtone leerlingen?

Het tweede kamp zou meertalig onderwijs tolereren, maar stelt de praktische haalbaarheid in vraag. Die doen er echter goed aan om naar het noorden te kijken. In Scandinavische landen is meertalig onderwijs niet enkel mogelijk in de meer ‘mainstream’ minderhedentalen zoals het Arabisch, Turks en Russisch, maar ook het Koerdisch of het Perzisch zijn opgenomen in het onderwijsstelsel van tweetalig onderwijs. In Zweden hebben anderstalige leerlingen (van zodra ze op school met vijf zijn) het recht op tweetalig onderwijs, en in heel Zweden geniet meer dan de helft van de anderstalige leerlingen van dit recht. Wie zich afvraagt waarom Vlaanderen de koploper is wat betreft onderwijsongelijkheid tussen allochtone en autochtone leerlingen en waarom in Scandinavische landen deze kloof bijna niet bestaat, is nu misschien wel deels van een antwoord gediend.

Meertalig onderwijs: praktisch

Meertalig onderwijs kan verschillende vormen aannemen. Meertalige instructie is de meest voor de hand liggende optie. Dit kan variëren van paar uren moedertaalonderwijs tot en met het aanbieden van een aantal reguliere vakken in de thuistaal van de leerlingen. Praktisch gezien kan dit zonder probleem toegepast worden in etnisch



homogene gebieden zoals de Limburgse mijngemeenten (onderwijs in het Turks en het Nederlands), waarbij er tweetalige leerkrachten kunnen ingeschakeld worden.

Ook in zeer heterogene gebieden, zeg maar in scholen waar er tien nationaliteiten en tien talen aanwezig zijn, is meertalige instructie mogelijk via ICT. Van een leerkracht kan men niet verwachten dat hij/zij tien talen beheerst, en tien leerkrachten voor tien talen is gewoonweg te duur. Maar een computer kan simultaan onderwijsinstructie geven in twee talen naar keuze. Het kan het in geschreven taal, maar voor minder gestandaardiseerde talen (zoals het Berbers) kan het ook via geluidsfragmenten. De computer hoeft trouwens niet de rol van de leerkracht volledig over te nemen zodat de leerlingen enkel nog les krijgen van een computer. Positieve effecten zijn immers al meetbaar vanaf vier uur meertalig onderwijs in de week. Bovendien krijgt de leerkracht nu een beter zicht over de onderwijsontwikkeling van de leerlingen: de computer kan alle gevolgde lessen en gemaakte oefeningen bijhouden en

deze kunnen geraadpleegd worden door de leerkracht om de leerling bij te sturen. Maar meertalig onderwijs is niet enkel beperkt tot meertalige instructie. Ook het ontwikkelen van een meertalig bewustzijn is een vorm van meertalig onderwijs. Zo kan een leerkracht ervoor zorgen dat iedere dag één leerling één zin in de thuistaal die hij/zij belangrijk of mooi vindt, komt uitleggen voor de hele klas. Of wanneer een leerling niet begrijpt wat een 'bijvoeglijk naamwoord' is, kan een andere leerling ingeschakeld worden om een voorbeeld te geven in de thuistaal. Het principe blijft dus hetzelfde: in plaats van de thuistaal van de leerlingen systematisch uit te sluiten, kan deze actief worden ingeschakeld in het onderwijsproces. Een symbolische uitdrukking hiervan zou kunnen zijn: de posters met 'hier spreekt men Nederlands', die in vele Vlaamse scholen hangen, te vervangen door meertalige posters met 'iedereen is hier welkom'.

Noten:

- ¹ Pauly J., De Meyer I., & Van de Poele L. (2004). 'Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003'. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- ² Agirdag, O. (2008) 'Diversiteit, ideologie en doxa van het Nederlands', *Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, 42 (1), pp. 64-69.
- ³ *De Morgen*, 26/10/2009.
- ⁴ 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), pp 307-321.
- ⁵ 'Tweetalig onderwijs stimuleert leercapaciteit bij kinderen' (17/08/2010), *VUB Persberichten* <http://www.vub.ac.be/infovoor/journalisten/persberichten/2009/20090817.html>