

WAAR ZIJN WE BANG VOOR?

BEDENKINGEN BIJ MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS

Piet Van Avermaet

Inleiding

Sociaal-etnische ongelijkheid is een hardnekkig probleem in het onderwijs. De eerste PISA-data van 2000 hebben ons daar al op gewezen. En de meest recente gegevens van PISA (2015) bevestigen de grote prestatiekloof tussen leerlingen met een hoge versus een lage sociaaleconomische achtergrond. Dat fenomeen is niet nieuw. De Franse socioloog Bourdieu heeft er jaren geleden al op gewezen hoe onderwijs sociale ongelijkheid reproduceert. Maar wat de PISA-data ook blootleggen is dat naast de sociaaleconomische achtergrond ook de etnische achtergrond en de taal die thuis wordt gesproken samenhangt met ongelijke onderwijsprestaties.

Maar met de interpretatie van het *verband* tussen taal en schoolprestaties gebeurt er iets vreemds. Het wordt namelijk oorzakelijk geïnterpreteerd. Met andere woorden, het feit dat immigrantenkinderen thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, wordt als *oorzaak* voor de ongelijke onderwijsprestaties naar voren geschoven. Dat is om twee redenen niet onproblematisch. Ten eerste heb ik in het vak *Inleiding tot de statistiek* geleerd dat je een correlatie niet zomaar causaal mag interpreteren. Ten tweede, als gevolg van een oorzakelijke interpretatie, dreig je al heel snel in een taalachterstandsdiscours terecht te komen waarbij van bepaalde veronderstellingen wordt uitgegaan.

Bovenop de ontorechte causale verklaring voor onderwijsongelijkheid, wordt in het Vlaamse onderwijsbeleid taal als de nagenoeg enige verklarende factor naar voren geschoven. Dat werd nog eens bevestigd door de huidige minister van onderwijs na de vrijgave van de PISA-data 2015. Minister Crevits zei hierover: “De kloof in ons onderwijs dichten? Taal vormt de sleutel”. Nu, zoals ik al zei, een andere taal thuis spreken is inderdaad een van de factoren die volgens onderzoek bijdraagt tot de sociale kloof in ons onderwijs. Maar onderwijsongelijkheid daartoe reduceren is niet correct. Het probleem van de *sociale kloof* is complexer dan dat. En het zoeken naar oplossingen om ze te dichten dus ook.

Exclusief taalbadmodel versus meertalige realiteit

We zetten al meer dan vijftien jaar in op taal (i.e. kennis van het Standaardnederlands) als belangrijkste hefboom tot schoolsucces. Kijk maar naar de achtereenvolgende beleidsnota's van de Vlaamse ministers voor onderwijs. Taal is al bijna twee decennia ook het kernwoord voor integratie van de Vlaamse overheid. Wat daarbij opvalt is dat

de conditionaliteit of voorwaardelijkheid (i.e. taal als voorwaarde tot onderwijs- en sociale participatie) in het discours, het beleid en de praktijk prominenter wordt. Er wordt op veel plaatsen ingezet op een exclusief taalbadmodel (Standaard)nederlands. Remediëringsprogramma's, bijspijkerklassen, 'pull-out' klassen, taalniveaugroepen, ... nemen in het beleid en de praktijk toe. Bovendien worden op veel plaatsen andere taal-repertoires gebannen of verboden.

Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat een exclusief taalbadmodel weinig effectief is (Sierens & Van Avermaet, 2012, 2015). Ondanks de sterke focus op Nederlands blijkt ook uit de achtereenvolgende PISA-onderzoeken dat de ongelijkheidskloof in onderwijs niet echt wordt gedicht. Onderwijssociologisch onderzoek wijst op een veelheid aan verklarende factoren voor ongelijkheid in onderwijs: onderwijsbaarheidscultuur, futiliteitscultuur, tracking, ... Onderwijskundig onderzoek eveneens: leiderschap, krachtige leeromgeving, hoge verwachtingen, co-teaching, feedback, een sterke band tussen school, ouders en buurt, ...

Tegenover dat exclusieve taalbadmodel Nederlands staat een meertalige realiteit. Meertaligheid is een werkelijkheid in verschillende sociale ruimtes, ook in onderwijs. Bovendien wijst sociolinguïstisch onderzoek van de laatste jaren op een complexiteit en dynamiek van meertalige praktijken van jongeren om te communiceren, om kennis te construeren en te delen. Meertaligheid is een realiteit in elke persoon. Nagenoeg iedereen heeft een meertalig repertoire. Daarin heeft het Standaardnederlands een specifieke plaats.

Taal en onderwijs: vier assumpties

In het Vlaamse onderwijs wordt bijna volledig ingezet op onderdompeling in het Nederlands als voorwaarde tot succesvol onderwijs. Dat beleid – dat zich vaak vertaalt in eentalig schoolbeleid en eentalige klaspraktijken – is gebaseerd op vier assumpties. In deze bijdrage wil ik die assumpties aan een 'factcheck' onderwerpen.

Assumptie 1:

Kinderen met een migratieachtergrond spreken buiten de school/klas uitsluitend of overwegend hun thuistaal.

Deze hypothese kan niet door wetenschappelijk onderzoek worden onderbouwd. Integendeel, uit alle onderzoek naar meertaligheid in familiecontext komt een meerlagig, complex en dynamisch patroon naar voren. Dat blijkt ook uit het recente MARS¹-onderzoek.

¹ MARS. 'Meertaligheid als realiteit op school'. Onderzoek in opdracht van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, uitgevoerd door de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel, liep van juli 2013 tot juni 2015. Het rapport is te vinden op www.steunpuntdiversiteitleneren.be

In het MARS-onderzoek werd aan 100 leerlingen gevraagd om een taalpaspoort te tekenen. De analyse van al die taalpaspoorten (zie figuur 1) toont mooi aan dat kinderen thuis zowel Nederlands gebruiken als andere talen om te dromen, te denken, geheimen te delen, Voor rekenen gebruikt zelfs een meerderheid Nederlands.

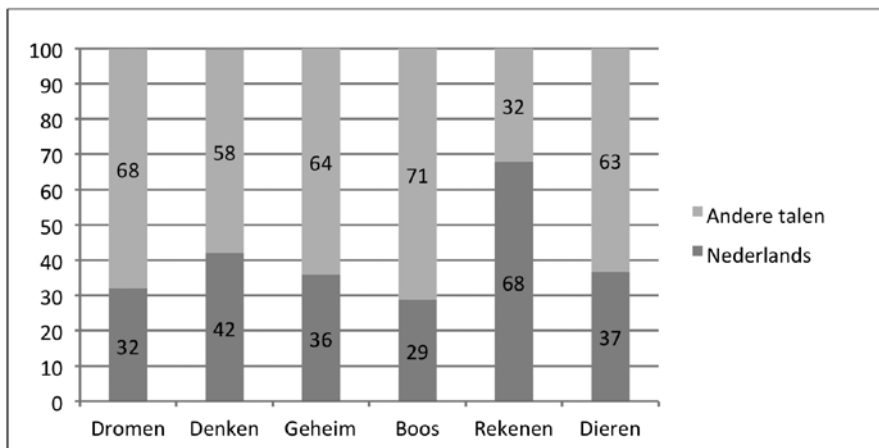


Fig. 1: gebruik Nederlands en andere talen thuis voor verschillende domeinen (N=100)

De veronderstelling dat immigrantenkinderen thuis enkel hun eigen taal spreken en geen Nederlands kan op basis van dit MARS-onderzoek niet worden bevestigd.

Assumptie 2:

De taal die (thuis) wordt gesproken is de belangrijkste verklarende variabele voor schoolsucces van kinderen met een migratieachtergrond.

Uit het meeste internationaal onderzoek blijkt dat, als er gecontroleerd wordt voor andere variabelen, de significante correlatie tussen thuistaal en schoolsucces verdwijnt. PISA-onderzoek is hierop een uitzondering. Uit datzelfde PISA-onderzoek blijkt echter ook dat de effectgrootte van de factor thuistaal om schoolsucces te verklaren meestal klein is, zeker in vergelijking met het effect van de sociaaleconomische achtergrond op schoolsucces.

Om dit veronderstelde verband tussen taalgebruik en schoolsucces nog wat diepgaander te onderzoeken hebben we in het reeds vermelde MARS-onderzoek gekeken naar de samenhang tussen mediagebruik thuis en taalgebruik op de speelplaats enerzijds en prestaties anderzijds. We nemen aan dat veel tv kijken in de eigen taal een negatief effect zou hebben op schoolprestaties. Daarom worden kinderen en hun ouders sterk aangeemoedigd om thuis veel tv te kijken in het Nederlands. Op zich is daar niets mis mee.

Maar uit het MARS-onderzoek blijkt dat er geen significant verband is tussen tv kijken in het Nederlands en prestaties begrijpend lezen of prestaties wereldoriëntatie. Kinderen die elke dag tv kijken in het Nederlands blijken niet beter (begrijpend) te lezen dan kinderen die nooit tv kijken in het Nederlands. Hetzelfde geldt voor wereldoriëntatie. Eenzelfde beeld kan worden vastgesteld voor taalgebruik op de speelplaats. Op veel scholen is het voor kinderen niet toegestaan om een andere taal dan het (Standaard-)nederlands te spreken op de speelplaats. De veronderstelling is dat het spreken van de eigen taal op de speelplaats een negatief effect heeft op de schoolprestaties. Uit het MARS-onderzoek blijkt echter dat kinderen die op de speelplaats altijd een andere taal spreken dan het Nederlands niet slechter scoren voor begrijpend lezen en wereldoriëntatie dan kinderen die altijd Nederlands spreken.

Ook deze tweede assumptie wordt dus niet echt ondersteund door onderzoek. Toch hanteren veel scholen een eentalig beleid Nederlands. Dat beleid is vaak gebaseerd op goede wil, maar niet altijd op wetenschappelijke kennis: “alleen Nederlands toelaten op school en kinderen zullen beter presteren”.

Maar ook taalideologie heeft een impact op schooltaalbeleid en taalpraktijken in de klas. Taalideologie is sociaal gesitueerd en hangt samen met vragen over identiteit en macht in de samenleving. Taalideologieën gaan over veel meer dan taal. De meeste Europese landen – en Vlaanderen als regio in het bijzonder – worden gekenmerkt door een eentalige ideologie. Taalbeleid en onderwijs ontsnappen niet aan dat eentalig-ideologische denken. Bovendien beïnvloedt het de *beliefs* en beelden over taal(leren) van mensen en de plaats van taal in de samenleving en het onderwijs. Een eentalige ideologie wordt geïmplementeerd via scholen, *mission statements*, curricula, tests, ...

Stelling	% (Vol.) akkoord
Anderstalige leerlingen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.	77.3%
De belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun gebrekkige kennis van het Nederlands.	78.2%
De schoolbibliotheek (klasbibliotheek, mediatheek) dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.	12.8%
Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.	6.8%
Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige leerlingen onvoldoende Nederlands.	72.1%
Anderstalige leerlingen moeten ook reguliere vakken aangeboden krijgen in hun moedertaal.	3.2%
Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van de eigen moedertaal te behouden.	44.7%
Het is in het belang van de anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.	29.1%

Fig. 2: talige percepties van Vlaamse leerkrachten secundair onderwijs (n=774)

Uit een opinieonderzoek dat peilde naar de ‘taalbeliefs’ van meer dan 700 Vlaamse leerkrachten secundair onderwijs (Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2017), werd duidelijk dat de meeste leerkrachten er overwegend eentalige percepties op nahouden (figuur 2).

Hoe fascinerend die cijfers ook zijn, verrassend zijn ze niet. Wat ons meer verraste was de samenhang die we konden vaststellen tussen de eentalige percepties van leerkrachten en het vertrouwen dat ze hebben in hun leerlingen (figuur 3). Uit die figuur blijkt dat het eentalig denken van leerkrachten samenhangt met een lager vertrouwen van diezelfde leerkrachten in hun leerlingen.

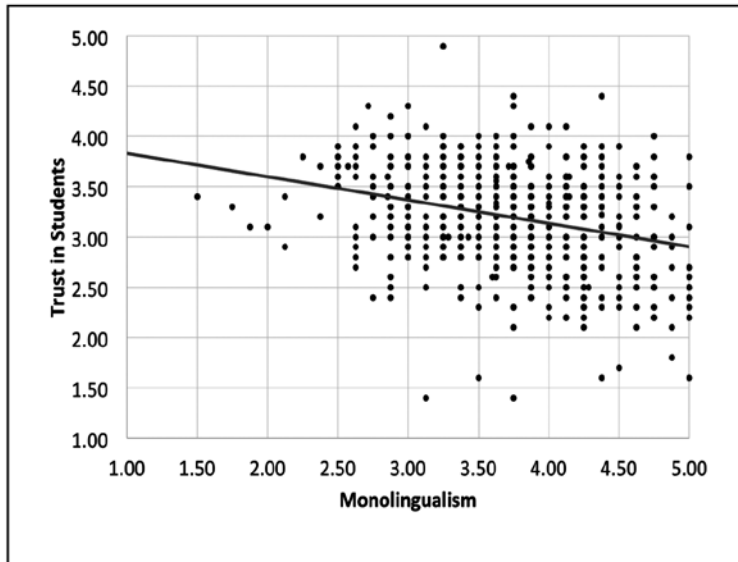


Fig. 3: verband tussen eentalige percepties van leerkrachten en hun vertrouwen in leerlingen (n=774)

Assumptie 3:

Kennis van de dominante taal is de conditie tot schoolsucces.

Het is ontegensprekelijk zo dat vroege tweedetaalverwerving belangrijk is voor het schoolsucces van kinderen. Met andere woorden, het is meer dan terecht dat de Vlaamse overheid sterk inzet op het aanmoedigen van kansarme kinderen en kinderen die thuis ook andere talen spreken dan Nederlands om zo vroeg mogelijk naar de kleuterklas te gaan. Vroege en frequente kleuterparticipatie is goed voor alle kinderen. Maar we moeten wel opletten dat we hier weer niet de bijna exclusieve link leggen met taal. Uit secundaire analyses op VALIDIV²-data blijkt dat er een licht positief effect is van kleuterparticipatie op schoolsucces vanaf de leeftijd van 4 jaar. Onder die leeftijd kan er geen

2 VALIDIV staat voor ‘Valoriseren van linguïstische diversiteit’ en is een SBO/IWT IWT-onderzoek uitgevoerd door UGent, KULeuven, VUB en iMinds van 2012-2015.

significant effect worden vastgesteld. Die bevinding wordt onrechtstreeks ondersteund door recent kwalitatief onderzoek in het kader van het FWO-project TRANSITIONS³. Uit video-opnames in de eerste kleuterklas komt vrij systematisch naar voren dat de frequentie, maar vooral de kwaliteit van de klasinteractie, vooral ten aanzien van kansarme kinderen, meer dan te wensen overlaat. Uit het internationale onderzoek naar processen van (tweede)taalverwerving weten we dat kwaliteitsvolle interactie juist zo belangrijk is voor goede taalverwerving. Met andere woorden, als de kwaliteit van de klasinteractie onvoldoende is dan dreigt de inzet tot frequentere kleuterparticipatie een maat voor niets te worden.

Een ander wetenschappelijk goed onderbouwd inzicht, dat vaak wordt vergeten, is dat een taalrepertoire wordt verworven in de context waarin het wordt gebruikt. De ‘schooltaal’ die kansarme meertalige kinderen zich eigen moeten maken, dient te worden verworven op school (en in de ‘mainstream’ klas) en niet daarvoor. Competentie in de ‘schooltaal’ is de uitkomst van een krachtige (taal)didactiek, en dus niet de conditie. Nochtans is het juist dat talig conditionele dat zo sterk de boventoon voert in het debat over het verkleinen van de prestatiekloof. Daarmee dreigen we (wellicht ongewild) de verantwoordelijkheid voor succes of falen volledig buiten de school te plaatsen, bij de sociale omgeving van het kind. Maar laten we eerlijk zijn, wiskundecompetenties zijn toch ook geen conditie voor schooldeelname.

Assumptie 4:

Kinderen (en hun ouders) die thuis een andere taal spreken dan de dominante taal moeten worden ondergedompeld in die taal en liefst zo jong mogelijk. Dus, kinderen toelaten om hun thuistaal te gebruiken op school heeft een negatieve impact op het T2-leren en derhalve op hun schoolsucces.

Het beleid van een exclusief taalbadmodel Nederlands wordt gevoed door de diepge wortelde overtuiging dat het toelaten van de andere talen dan Nederlands op school een negatieve impact heeft op het leren van het Nederlands.

Uit onderzoek van het ‘thuistaalproject’⁴ en het reeds eerder vermelde VALIDIV-project komt echter duidelijk naar voren dat het benutten van de MT-repertoires van kinderen geen negatief effect heeft op hun begrijpend lezen Nederlands en op hun kennis wereldoriëntatie. Bovendien kunnen uit diezelfde onderzoeken positieve effecten op socio-affectieve factoren, zoals welbevinden, zelfvertrouwen van en gemengde

3 TRANSITIONS is een FWO-project (2015-2016) dat onderzoek doet naar de overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede.

4 Het ‘Thuistaalproject’ is een onderzoek naar meertaligheid in onderwijs van 2008-2012 uitgevoerd in opdracht van de stad Gent in een aantal Gentse scholen.

vriendschapsrelaties tussen kinderen worden vastgesteld. Bovendien bleek uit het ‘thuis taalproject’ dat een positief meertalig beleid op school positieve effecten had op de beeldvorming van leerkrachten op hun meertalige leerlingen. Maar naast de attitudeverandering zagen we ook positieve verandering in verband met klasklimaat en klasinteractie. Die vaststellingen liggen in de lijn van internationaal onderzoek.

Conclusie

Voor geen van de hierboven besproken assumpties kan een wetenschappelijke onderbouwing worden gegeven. Toch zijn ze hardnekkig. In het discours en het beleid rond taal en onderwijsongelijkheid leiden ze een bijna ‘*post-truth*’ leven. Het in stand houden van een beleid – in dit geval een eentalig beleid – dat niet door wetenschappelijke inzichten is gestut of er wars van is, kan wel eens contraproductieve effecten hebben. Ik wees in dit artikel onder andere op de negatieve samenhang tussen eentalige percepties van leerkrachten en een lager vertrouwen van diezelfde leerkrachten in hun leerlingen. Uit onderwijskundig onderzoek weten we dat laag vertrouwen van leerkrachten in leerlingen samenhangt met lage verwachtingen ten aanzien van leerlingen; en dat lage verwachtingen op hun beurt samenhangen met lager zelfvertrouwen van leerlingen, een lager zelfbeeld, lager welbevinden. En als dat alles niet goed zit dan leidt dat tot lagere schoolresultaten.

Met dat negatieve verband tussen hoe we denken over de meertaligheid van kinderen in onze school en het vertrouwen dat we in onze kinderen hebben, moeten we dus de vraag durven stellen of het goedbedoelde eentaligheidbeleid op een school niet juist het tegenovergestelde effect zal hebben dan wat we beogen.

Wordt het – na een beleid van vijftien jaar dat nagenoeg exclusief focust op Nederlands als voorwaarde voor schoolsucces en om onderwijsongelijkheid aan te pakken – geen tijd voor een nieuwe aanpak? Laat me duidelijk zijn, Nederlands is belangrijk om in een samenleving (en in het onderwijs) te functioneren, maar we moeten nadenken over de meest zinvolle weg daarnaartoe. Onderwijssucces (en sociale inclusie) mag men niet als gerealiseerd beschouwen na een taalbad Nederlands of een snelle taalcursus. Bovendien moet er op veel meer vlakken worden ingegrepen om de onderwijskansen van meertalige kansarme kinderen en jongeren te verhogen. Het is een voortdurend, complex, dynamisch proces. Het is nooit af en een verantwoordelijkheid van school, ouders en leerlingen samen.

We moeten ook nadenken over de plaats die we geven aan de meertalige realiteit van meertalige kinderen en hun ouders. Zoals ik in dit artikel heb proberen aan te tonen is het bannen of verbieden niet de beste keuze. Kiezen we niet beter voor een beleid waarin we de meertalige repertoires van elk kind als didactisch kapitaal benutten, in de klas en op school, om de kansen op schoolsucces en tot sociale participatie te vergroten? Een ‘meertalig sociaal interactiemodel voor leren’ als alternatief voor ‘taalleermodel’.

Voor meer informatie over dit onderwerp en de besproken onderzoeken verwijst ik naar de volgende websites: www.meertaligheid.be, www.metrotaal.be, www.validiv.be, www.steunpuntdiversiteitenleren.be



Piet Van Avermaet

Directeur Steunpunt Diversiteit & Leren, Vakgroep Taalkunde, UGent

Doceert *Multiculturalisme studies, Meertaligheid in onderwijs en Taalbeleid'*, UGent

Expertise en onderzoeksinteresses: meertaligheid in onderwijs, kansarmoede en sociale ongelijkheid in onderwijs, taalbeleid en -praktijk in onderwijs, taalbeleid en -praktijk in contexten van (sociale) inclusie, taal assessment, diversiteit en inclusie, integratie en participatie, discriminatie in onderwijs, migratie