

Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs

Net zoals leerkrachten, ouders en beleidsmakers zijn wij, academici, bezorgd om de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. Net zoals hen denken we dat gelijke onderwijskansen een must zijn. We zijn er echter van overtuigd dat de oude recepten voor deze problematiek niet toereikend zijn. Zo reageert Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet op de zoveelste berichtgeving over de gekende onderwijsachterstand van allochtone leerlingen op een al even gekende manier: "De leerachterstand heeft veel te maken met de kennis van het Nederlands. Daar staat of valt echt *alles* mee." (*De Redactie*, 25/10). Laat er geen twijfel over bestaan, ook wij zijn er van overtuigd dat de kennis van het Nederlands zeer belangrijk is voor een succesvolle schoolloopbaan. Maar niet *alles* is toe te schrijven aan de taalachterstand van de allochtone leerlingen. Factoren zoals het welbevinden van de leerlingen, studieoriëntering, studiekeuze, schoolsegregatie, armoede, ... spelen een minstens even grote rol.

De aandacht gaat nu echter 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, zelfs indien goed bedoeld, echter meer gebaseerd op mythes dan op wetenschappelijk onderzoek en bij deze willen we deze mythes aankaarten. Het is inderdaad gemakkelijk om enkel kritiek te geven aan de zijlijn, en daarom willen we beleidsmakers en onderwijzers ook uitnodigen om na te denken over een alternatief, namelijk meertalig onderwijs. Het is onze bedoeling om een maatschappelijk debat op gang te brengen over de rol van het Nederlands, maar ook over de rol van andere talen in het onderwijs.

Mythe 1: "Het Nederlands wordt het best geleerd aan de hand van een taalbad."

Wanneer het over gelijke onderwijskansen gaat, wordt een taalbad beschouwd als de ultieme methode. Het taalbadmodel is, enkele uitzonderingen buiten beschouwing gelaten, de enige manier waarmee scholen vandaag de dag omgaan met de 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 plakkertje 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 hoogtijd om de vanzelfsprekendheid van het taalbadmodel grondig in vraag te stellen? Voor zover wij weten, is er in Vlaanderen geen enkele wetenschappelijke legitimatie voor het taalbadmodel. Meer nog, het taalbadmodel is in conflict met een elementair pedagogische principe: voor een vruchtbaar onderwijs dienen de leefwerelden van de leerlingen aanwezig te zijn binnen de schoolmuren. Een primordiale voorwaarde tot 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 taal. De eerste resultaten van Vlaams onderzoek bevestigen dit. Meer nog, recent onderzoek van professor Piet Van de Craen en collega's aan de VUB wijst op basis van hersenscans op de positieve impact van meertaligheid op wiskunderesultaten. Met andere woorden, 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 overkomen 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 anderstalige leerlingen enkel slechter presteren door hun 'taalachterstand', of om het met Pascal Smet te zeggen, dat 'daar 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, de taalachterstandsthese, kan de leerachterstanden die er bestaan erger maken op drie manieren. Ten eerste is de taalachterstandsthese 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 op voorhand al gestigmatiseerd als gebrekkige leerlingen. En wie kan er ontkennen dat stigmatisering kan leiden tot slechtere onderwijsprestaties? Ten tweede maakt de taalachterstandsthese 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 taalachterstandsthese zo hard op de gebreken van anderstalige leerlingen, dat men voorbij gaat 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* het Nederlands', welke negatieve gevolgen dit ook mag hebben. Maar dan moeten we ons afvragen waarom we het 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 meer dan de helft van de anderstalige leerlingen geniet van dit recht. Wie zich afvraagt waarom Vlaanderen de wereldtop is wat betreft de 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 kan verschillende vormen aannemen. Meertalige instructie is de meest voor de hand liggende optie. Dit kan variëren van paar uren moedertaalonderwijs tot en met aanbieden van 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). Maar meertalig onderwijs is niet enkel beperkt tot meertalige instructie en het principe kan dus ook toegepast worden in zeer heterogene gebieden, zeg maar in scholen waar er tien nationaliteiten en tien talen aanwezig zijn. 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 het zelfde: 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'.

Ondertekenaars

Orhan Agirdag (UGent), Mieke Van Houtte (UGent), Ignace Glorieux (VUB), Sarah Bracke (KULeuven), Christiane Timmerman (UA), Piet Van De Craen (VUB), Simon Boone (UGent), Nadia Fadil (KULeuven), Lia Blaton (UGent), Noel Clycq (UAntwerpen), Sarah De Mul (KULeuven), Sven Sierens (UGent), Helene De Clerck (UAntwerpen), Erol Baykal (Cambridge University), Ina Lodewyckx (UAntwerpen), Joris Wauters (UAntwerpen), Pieter-Paul Verhaeghe (UGent), Christof Van Mol (UAntwerpen), Goedroen Juchtmans (KULeuven), Jannick Demanet (UGent), Eva Jaspaert (KULeuven)