

## **De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen**

Luc Heyerick, Departementshoofd Onderwijs en Opvoeding van Stad Gent

Oktober 2008

In Vlaanderen vereist de taalwetgeving dat alle onderwijs (behalve het vreemde talenonderricht) plaats vindt in het Nederlands. Dat zorgt er o.a. voor dat allochtone leerlingen die thuis opgevoed worden in een andere taal dan het Nederlands schoolachterstand dreigen op te lopen door hun gebrekkige kennis van de instructietaal. Bovendien wordt hun thuistaal op school verboden, negatief bekeken of op zijn minst genegeerd. In dit artikel wordt de vraag onderzocht of een andere manier van omgaan met deze thuistaal van anderstalige leerlingen een opportuniteit zou kunnen bieden in het creëren van meer gelijke onderwijskansen. We geven dan ook de krachtlijnen weer van een project 'thuistaal op school' dat vanaf september 2008 in vier Gentse scholen wordt uitgevoerd.

### **1. Schoolachterstand van allochtone leerlingen**

De verschillende beschikbare databanken hanteren vaak verschillende definities en benaderingen voor de begrippen allochtoon (andere etnische afkomst), anderstalig (thuistaal is niet Nederlands) en immigrant (afkomstig uit een ander land). Soms wordt zelfs als indicator voor deze begrippen de nationaliteit van de leerling gebruikt, wat gezien de huidige wetgeving inzake nationaliteitsverwerving altijd een onderschatting geeft van het aantal bedoelde leerlingen. Toch wijst al het statistisch materiaal in dezelfde richting: de allochtone leerlingen doen het op school minder goed dan de autochtone en blijktbaar zijn de verschillen in Vlaanderen nog groter dan in sommige andere landen die vaak nochtans een belangrijker percentage leerlingen met een immigratieverleden kennen. Voor een goed begrip maken we een en ander wat meer concreet.

Vooreerst kijken we naar de schoolse vertraging of schoolachterstand, d.i. de vertraging die een leerling oploopt ten opzichte van de groep leerlingen van hetzelfde geboortjaar. Verschillen in schoolachterstand zijn reeds duidelijk merkbaar vanaf de aanvang van de lagere school. Het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005) geeft voor het schooljaar 2003-2004 10% Belgische t.o.v. 30% niet-Belgische leerlingen met schoolachterstand in het 1<sup>ste</sup> leerjaar. In het 6<sup>de</sup> leerjaar is dat opgelopen tot respectievelijk 12,4% en 49,6%. Dit wordt bevestigd door de analyses van Opdenakker en Hermans (2006) van schoolloopbanen bij de start van het secundair onderwijs: 1 op 10 autochtone leerlingen start SO met minstens één jaar schoolachterstand, terwijl dat voor allochtone leerlingen van mediterrane, Maghrebijnse of Turkse afkomst 1 op 4 bedraagt. Op het einde van het secundair onderwijs (zesde leerjaar) heeft in 2003-2004 bijna 35% van de Belgische leerlingen schoolse vertraging opgelopen, voor de niet-Belgen is dat dan al meer dan het dubbele (71,3%).

Ook de doorstromingspatronen (welke onderwijsvorm in SO?) en de eindposities (welk diploma of getuigschrift SO?) in het secundair onderwijs verschillen op basis van de etnische afkomst of de thuistaal van de leerlingen. Uit de gegevens van Van Damme e.a. (2001) kunnen we afleiden dat in Vlaanderen 94% van de exclusief Nederlandstalige leerlingen een eindpositie ASO innemen tegenover slechts 6% anderstaligen, terwijl in BSO die percentages respectievelijk 74% en 26% bedragen. Kijken we enkel naar de leerlingen die thuis Turks spreken, dan studeert 11% af in het ASO, 20% in het TSO en 69% in het BSO. Opvallend daarbij is dat de allochtone leerlingen meer doorstromen naar het lager gewaardeerde BSO en

minder naar het prestigieuzere ASO dan autochtone leerlingen met eenzelfde socio-economische status (ouders met een zelfde opleidingsniveau).

Een gelijkaardige trend van achterstelling van allochtone leerlingen vinden we terug als we prestatietoetsen als maatstaf nemen. Meest weerklank kregen hierbij de PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment) in 17 landen met significante immigrantenleerlingenpopulaties (OECD, 2006). Wanneer daarbij de prestaties van 15-jarige leerlingen voor wiskunde en lezen vergeleken worden, blijkt dat in vrijwel alle Westerse landen immigrantenleerlingen van eerste (nieuwkomers) en tweede generatie het minder goed doen dan de autochtone leerlingen. Opvallend is wel dat in België en vooral dan in Vlaanderen de verschillen tussen autochtonen en immigrantenleerlingen het grootst zijn. Ook het feit dat de eerste generatie immigranten beter presteren dan de tweede generatie (leerlingen die in Vlaanderen geboren zijn) is merkwaardig te noemen, ook al wordt dat verschil veel kleiner als de Nederlandse immigranten buiten beschouwing gelaten worden (bijkomende analyse van Jacobs, Honquinet & Rea, 2006). Leerlingen die thuis Turks spreken presteren doorgaans zwakker dan leerlingen uit andere taalgroepen (voor zover de aantallen vergelijking toelaten). Dit laatste wordt bevestigd door het schoolloopbanenonderzoek in het Vlaamse basisonderwijs en de bijkomende analyses die voor 25 Gentse scholen werden uitgevoerd: voor aanvankelijke taalvaardigheid Nederlands en voor technisch lezen, spelling en wiskunde halen de Turkse leerlingen met GOK-indicatoren (laag onderwijsniveau moeder, gezin levend van vervangingsinkomen) de laagste scores en behouden die achterstand vrij gelijkmatig gedurende de eerste twee leerjaren, terwijl andere anderstalige GOK-leerlingen een tussenpositie innemen en ook Nederlandstalige GOK-leerlingen systematisch beneden de niet-GOK leerlingen scoren (Verhaeghe en Van Damme, 2007).

## **2. Mogelijke verklaringen voor verschillen in schoolsucces**

De meest voor de hand liggende verklaring voor het geringe schoolsucces van allochtone anderstalige leerlingen is het gebrek aan vertrouwdheid met de schooltaal, wat ook voor hen het noodzakelijke vehikel is om schoolvorderingen te maken. Het is dan ook zeer logisch dat minister Vandenbroucke in het kader van zijn gelijkeonderwijskansenbeleid ook een talenbeleidsnota heeft uitgegeven waarin alle voorrang gegeven wordt aan het zo snel en zo adequaat mogelijk aanleren van het Nederlands als instructietaal voor anderstalige leerlingen. Die beleidskeuze om onderwijs van en in het Nederlands in te zetten voor de achterstandsbestrijding van anderstaligen kan ik enkel onderschrijven. Maar de rol van de school is hierbij primordiaal, het lijkt me een niet gerechtvaardigde conclusie om de oorzaak van de minder goede scores van met name Turkse leerlingen in Vlaanderen geheel toe te schrijven aan het feit dat zij thuis Turks spreken. Vanuit die aanname komt men natuurlijk snel tot de aansporing van Turkse ouders om met hun kinderen vooral Nederlands te spreken, zelfs als ze die taal eigenlijk niet goed beheersen. Nochtans zou het best kunnen dat de samenhang tussen thuistaal en schoolsucces anders moet verklaard worden, zoals Jaspaert (2006, p 162) suggereert:

‘Uit onderzoek over taalverschuiving weten we dat de relatie vaak andersom ligt: wie de dominante taal voldoende beheerst, gaat die al snel als thuistaal gebruiken. Het is dus heel goed mogelijk dat we hier te maken hebben met een groep waarvoor het onderwijs er niet in slaagt om hen voldoende vaardig in het Nederlands te maken en die daarom thuis Turks blijft gebruiken. In dat geval moet de causale relatie andersom gelegd worden.’

Overigens is anderstaligheid zeker niet de enige of zelfs niet de belangrijkste factor in de schoolachterstand die allochtone leerlingen vaak oplopen. De verschillen tussen GOK- en niet-GOK-leerlingen blijken in het schoolloopbanenonderzoek in het basisonderwijs

(Verhaeghe & Van Damme, 2007) aanzienlijker dan die tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. Met de leerwinst van de modale Vlaamse (niet-kansarme) leerlingen als referentie vertonen op het einde van het 2<sup>de</sup> leerjaar Nederlandstalige GOK-leerlingen een achterstand van 33% voor wiskunde en 11% voor technisch lezen. Bij anderstalige niet-kansarme leerlingen is die achterstand op dat moment geslonken tot respectievelijk 19% en 1,5%. Als die achterstandsgegevens van de Turkstalige GOK-leerlingen dan nog 52% en 28% bedragen, is dat dus niet enkel te wijten aan anderstaligheid, maar moeten we daarin ook een belangrijk aandeel van socio-economische statuskenmerken in erkennen. De discrepantie tussen de thuiscultuur van deze kansarme anderstalige gezinnen en de Vlaamse schoolcultuur is zo groot, dat deze kinderen als men daar op school geen oog voor heeft, het zeer moeilijk hebben om zich de die schoolcultuur voldoende eigen te maken. Het is overigens ook met de specifieke schooltaal dat die kinderen grote moeite hebben, dit zegt nog niets over hun reële taalcompetenties in andere contexten, maar slaagkansen op school zijn vooral afhankelijk van de wijze waarop leerlingen erin slagen de – vooral schriftelijke - schooltaalcompetenties onder de knie te krijgen (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Wanneer kinderen vanuit hun thuiscultuur niet goed uitgerust zijn om de schooltaalcode te verwerven, lijkt het me evident dat het tot de maatschappelijke opdracht van het onderwijs behoort om daaraan te verhelpen.

Het is overigens zeker niet denkbeeldig dat de school zelf eerder een factor vormt in de bestending of zelfs accentuering van de achterstand van allochtone leerlingen dan dat ze erin zou slagen die achterstelling effectief weg te werken. De mate waarin leerkrachten anderstaligheid als een probleem definiëren leidt vaak tot lage verwachtingen en tot een daaraan gekoppelde vermindering van de eisen inzake het bereiken van curriculumdoelen. Dat dergelijke negatieve verwachtingseffecten de schoolresultaten van allochtone en kansarme leerlingen verder naar beneden halen werd reeds via eigen onderzoek enkele decennia geleden gedocumenteerd (Heyerick, 1981, 1985). In veel scholen krijgen allochtone leerlingen ook te maken met bewuste of in de meeste gevallen onbedoelde racistische reacties. Veel leerkrachten vertonen een afwijzende houding t.o.v. de cultuur van hun allochtone leerlingen, wat kan gaan tot een radicaal verbieden het dragen van religieuze symbolen (islamitische hoofddoek, sikhs-tulband,...) of het gebruik van hun thuistaal op school. Deze afwijzing van de thuiscultuur kan vrij dramatische gevolgen hebben voor de identiteitsonwikkeling en het zelfbeeld van de leerlingen: 'Het wegcijferen van de taal en cultuur van het kind uit zijn repertorium van codes en gedragingen die nuttig zijn voor de school, kan bij het kind een gevoel van onzekerheid of schaamte teweegbrengen tegenover de taal die het thuis spreekt. Op die manier ontstaat echter ook een vijandige houding tegenover de groep die cultureel gezien in de meerderheid is' (Manço & Crutzen, 1999, p. 35). Dit schept natuurlijk geen klimaat van openheid om Nederlands en schoolse vaardigheden te leren van leerkrachten die de vertegenwoordigers zijn van die vijandige meerderheidscultuur. Bovenstaand citaat getuigt van een tegengestelde overtuiging door te gewagen van het nut van de eigen taal en cultuur voor de school. Dit soort opvattingen gaan uit van een andere logica waarbij de positieve invloed van een begeleide ontmoeting tussen thuistaal en schooltaal benadrukt wordt zowel op de resultaten van het leerproces als op de persoonlijkheidsontwikkeling. Gezien elke school zelf haar houding t.a.v. de thuistaal kan bepalen is het belangrijk om de beschikbare evidentie voor de keuzes die scholen hier kunnen maken, wat nader te bekijken.

### **3. Voortbouwen op de thuistaal om Nederlands te leren**

Het dilemma waar men in het onderwijs voor anderstalige kinderen voor staat komt neer op een in wezen didactische keuze tussen ééntalig of meertalig onderwijs als de beste weg naar schoolsucces. Dat deze discussie in Vlaanderen meestal van de onderwijssector naar het

politieke niveau verschoven wordt, is nogmaals duidelijk gebleken wanneer de bekendmaking van de plannen om in enkele Gentse basisscholen de thuistaal van leerlingen tijdens de lesuren aan bod te laten komen onmiddellijk aanleiding gaf tot een serie kritische parlementaire vragen aan de minister van Onderwijs. Daardoor lijkt een sereen onderwijskundig debat over voor- en nadelen van verschillende paradigma's onmogelijk, wellicht mede als een gevolg van de onverwerkte taalstrijd in België tussen Vlamingen en Franstaligen in de vorige eeuw.

De didactische paradigma's voor het aanleren van een tweede taal, die tegenover elkaar staan, komen hierop neer: ofwel een taalbad in de tweede taal gekoppeld aan het uitbannen van de eerste taal (ook submersie genoemd of totale onderdompeling), ofwel in het schools curriculum de ontwikkeling van de eerste taal ondersteunen en de daarbij opgebouwde kennis en vaardigheden inzetten bij het verwerven van de tweede taal (immersie). Wetenschappelijk onderzoek naar het effect van beide benaderingen is niet echt éénduidig. Dat heeft o.m. te maken met de variabele context van de onderzoeken, waarbij men rekening zou moeten houden met de aard van het onderwijs en de mate waarin en de wijze waarop verschillende talen in het curriculum al dan niet ingebouwd worden, het maatschappelijk prestige van de betrokken talen en de gebruikers ervan e.d. Zo is het niet mogelijk om het resultaat van immersie-onderwijs Frans voor Engelstaligen in Canada te veralgemenen naar wat men via het bicultureel onderwijs voor Turkstalige kinderen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel zou kunnen bereiken. Merkwaardig is ook dat voorstanders van beide benaderingen zich beroepen op het vermijden van tijdverlies. Men stelt dat in tweetalig onderwijs de tijd besteed aan de thuistaal ten koste gaat van de tijd besteed aan de instructietaal. Daar staat tegenover dat anderstalige leerlingen in de taalbadoptie onderwijstijd kunnen verliezen doordat zij niets of weinig begrijpen van wat in de Nederlandstalige lessen aan bod komt en daardoor ook niet veel kunnen leren. Het lijkt dus vooral een kwestie te zijn van de omstandigheden te identificeren waarbij de keuze voor één- of meertalig onderwijs efficiënter kan zijn.

In eerste instantie moeten we rekening houden met de interdependentiehypothese van Cummins (2000), één van de grootste pleitbezorgers van meertalig onderwijs. Hij gaat ervan uit dat het leren van een tweede taal sterk gefaciliteerd wordt door de kennis en vaardigheden die leerlingen in een eerste taal verworven hebben (leesstrategieën, grammaticale inzichten, spellingbewustzijn, gespreksconventies,...). Deze hypothese lijkt bevestigd te worden door de ervaringen in het Vlaams onderwijs met anderstalige nieuwkomers. Vaak signaleren leerkrachten dat Oost-Europese nieuwkomers die eerst in hun eigen land enkele jaren formeel onderwijs gevolgd hebben in hun eigen taal sneller en beter Nederlands leren dan bijvoorbeeld Turkse of Marokkaanse leerlingen die hier geboren zijn en van in de kleuterschool een Nederlandstalig taalbad gekregen hebben. De eerder aangehaalde resultaten van het PISA-onderzoek (nieuwkomers presteren even goed of beter dan tweede generatie) wijzen ook in die richting. In elk geval vinden we in Vlaanderen geen aanwijzingen dat het wegdrücken van de thuistaal en de onderdompeling in het Nederlands – wat in de overgrote meerderheid van de scholen gebeurt - tot een betere kennis van de instructietaal of tot betere schoolresultaten zou leiden. De zeer zwakke resultaten van anderstalige leerlingen, en in Gent in het bijzonder de Turkse leerlingen, betekende de aanzet om minstens te onderzoeken of een andere houding t.a.v. de thuistaal op school niet adequater zou zijn. Hiertoe werd een onderwijsproject geconcipeerd, waarvan hieronder de krachtlijnen worden uiteengezet.

#### **4. Krachtlijnen van het Gents thuistaalproject**

Het project als geheel beoogt de uitwerking van onderstaande tekst uit het Gents bestuursakkoord voor de legislatuur 2007-2012:

‘De finaliteit van ons onderwijsbeleid bestaat erin dat kinderen en volwassenen van een vreemde afkomst zo spoedig als mogelijk Nederlands leren. Bij het taalonderwijs moet er ook bijzondere aandacht gaan naar de moedertaal van de kinderen. Pedagogisch is immers bewezen dat men gemakkelijker een andere taal leert (dus ook het Nederlands) wanneer men zijn eigen moedertaal beter beheerst. In dit verband kunnen kleinschalige experimenten worden opgestart waarbij ouder(s) en kind samen het Nederlands aanleren via de thuistaal.’

Om enige kans op succes te hebben, is er naast het geven van een plek aan de thuistaal van de allochtone leerlingen bij het leren van Nederlands ook veel aandacht voor de realisatie van belangrijke randvoorwaarden: ouder- en kleuterparticipatie bij de schoolactiviteiten, de creatie van een anti-racistisch schoolklimaat, de ontwikkeling van krachtige leeromgevingen binnen de klassen en wetenschappelijke ondersteuning.

##### **4.1. Verhogen van de kleuterparticipatie**

In de loop van het huidige schooljaar 2007-2008 hebben de Gentse stedelijke scholen de kleuterparticipatie in kaart gebracht door de afwezigheden per halve dag te registreren van de 3619 ingeschreven kleuters, verspreid over 41 vestigingsplaatsen. Die afwezigheden hebben we gerelateerd aan de thuistaal: bij 55% van die kleuters wordt thuis enkel Nederlands gesproken, bij 23% wordt Nederlands naast een andere taal gehanteerd, in 18% van de gezinnen wordt uitsluitend een andere taal gesproken, terwijl van 4% van de kinderen geen gegevens over de thuistaal verkregen werden. Deze cijfers zijn gebaseerd op de door ouders beantwoorde vragen, die ook gebruikt worden voor de nieuwe financiering van scholen op basis van leerlingenkenmerken. Er is wel een duidelijk verband tussen kleuterparticipatie en thuistaal vastgesteld: bij de Nederlandstaligen telden we 11,2% afwezigheden, in gezinnen met gemengd taalgebruik 15,7% en de kleuters uit ééntalig anderstalige gezinnen waren gedurende 23,2% van de getelde halve dagen afwezig op school. Een gelijkaardig verband zien we met het opleidingsniveau van de moeder: kleuters van lager opgeleide moeders (minder dan volledig SO) hebben een afwezigheidspercentage van 19,1%; de middengroep (secundair onderwijs) vertoont 15,2% afwezigheden, kleuters van moeders met een diploma hoger onderwijs zijn slechts 9,9% van de schooldagen afwezig.

De vaststelling dat anderstalige of lager opgeleide ouders sneller hun kleuters eens thuis laten, toont aan dat minister Vandenbroucke (2007a) terecht de verhoogde kleuterparticipatie als nummer heeft opgenomen in zijn ‘tienkamp voor gelijke kansen in het onderwijs’. Maar het betekent dus ook dat we in het kader van het thuistaalproject er alles zullen moeten aan doen om de anderstalige ouders te sensibiliseren voor de waarde van de kleuterschool in het algemeen en van de projectaanpak rond taalleren in het bijzonder zodat zij mee de frequente aanwezigheid van hun kleuters op school zullen garanderen. Kinderen kunnen immers slechts baat hebben bij de vernieuwde aanpak op school wanneer zij daar in voldoende mate aan deelnemen.

#### **4.2. Talensensibilisering in 4 projectscholen en de daaraan verbonden buitenschoolse opvang**

Het eerste doel van ons onderwijs, zowel voor de kinderen, jongeren als volwassenen, blijft een goede kennis van het Nederlands. Het is de instructietaal en de communicatietaal, noodzakelijk voor een degelijke school- en beroepsloopbaan. Ook voor ouders is een goede kennis van het Nederlands nodig om hun kinderen te kunnen ondersteunen bij het schoolwerk, om met de school gemakkelijk te communiceren. Dit betekent echter niet dat we aan anderstalige ouders altijd de raad moeten geven om met hun kinderen Nederlands te spreken. Als dat Nederlands (nog) gebrekkig is, kunnen ze beter hun kinderen in hun eigen taal opvoeden en het aanleren van het Nederlands aan de school overlaten. De rijkdom van de thuistaal bepaalt immers in sterke mate de cognitieve ontwikkeling van de jonge kinderen. De bijdrage van een gebrekkig Nederlands zal daaraan kleiner zijn dan die van een beter ontwikkelde moedertaal. Dat merken we bijvoorbeeld al als kleuters leren tellen of kleuren onderscheiden. Het is voor de school interessant om op die reeds ontwikkelde kennis in de moedertaal te kunnen voortbouwen in de Nederlandstalige activiteiten.

Ook al is er nog geen wetenschappelijke éénduidigheid over hoe ruim de plaats van de moedertaal van anderstalige leerlingen op school moet zijn, een negeren of afwijzen van die thuistaal is zeker niet aangewezen. Best vertrekt men vanuit een benadering die ook in de taalbeleidsnota van minister Vandenbroucke (2007b) naar voor geschoven wordt en die men talensensibilisering noemt, gericht op erkennen, waarderen en benutten van meertaligheid. De benadering is van belang voor het creëren van een gevoel van erkend worden bij de anderstalige leerling zelf waardoor die ook opener komt te staan tegenover de school en haar andere taal, het Nederlands. Daardoor kan de motivatie en het verlangen om te leren worden verhoogd en vermijdt men weerstand.

In twee stedelijke (Piramide en Mandala) en twee vrije (Mozaïek en Sint-Salvator) basisscholen met zowat 80% anderstalige leerlingen zullen activiteiten ontwikkeld worden waarin de in de klas aanwezige meertaligheid positief onder de aandacht gebracht wordt: bijvoorbeeld met verhaaltjes en liedjes uit de verschillende taalgroepen, de opbouw van een meertalige muurkrant of klaswand waarop de meest gehanteerde schoolse begrippen, ook formuleringen van verwelkoming, korte opdrachten, geruststellen van jongste kleuters e.d. zowel visueel als verbaal zijn opgenomen, ...

Van sommige taalgroepen zullen we voor die aandacht voor de thuistalen van de kinderen doorheen de hele basisschool professionele vertegenwoordigers kunnen inschakelen: bijvoorbeeld begeleidsters uit buitenschoolse opvang of leerkrachten die zowel Turks als Nederlands spreken. Van andere taalgroepen zullen we de 'native speakers' wellicht in de eerste plaats bij de ouders moeten zoeken. Maar daarin ligt dan weer een grote kans om deze ouders meer en zinvol te betrekken bij het onderwijs of de opvang van hun kinderen.

#### **4.3. Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) voor Turkse leerlingen in twee projectscholen (gemiddeld 4 lestijden tot 2<sup>de</sup> leerjaar)**

Het is de bedoeling om die Turkse kinderen die bij de aanvang van de lagere school minder taalvaardig zijn in het Nederlands dan in het Turks eerst te alfabetiseren in hun meer ontwikkelde thuistaal. Dit zal toelaten om het aanvankelijk lezen en schrijven onmiddellijk in een betekenisvolle context te laten plaatsvinden. Voor kinderen die onvoldoende taalvaardig zijn beperkt het lees- en schrijfonderwijs zich vaak tot omzetten van schrifttekens naar klanken en omgekeerd, zonder dat er kan gezocht worden naar de betekenis van de geformuleerde zinnen. Het echte doel van alfabetisering, de schriftelijke communicatie van

betekenisvolle inhouden, blijft voor die leerlingen dan te lang uit de scoop. Hierdoor dreigen ze een aantal essentiële lees- en leerstrategieën te mislopen. De transfer van de in het Turks opgebouwde lees-, en schrijfvaardigheden naar het Nederlands moet daarbij wel nog in de loop van de eerste graad lager onderwijs gerealiseerd worden. Daarnaast kan ook wat instructietijd in de thuistaal ingeruimd worden voor de ondersteuning van de schoolse vaardigheden in andere domeinen (bijv. aanvankelijk rekenen, ontwikkeling van begrippen voor oriëntering in tijd en ruimte,...).

Het aantal lestijden OETC kan voor de kleuters en de leerlingen 1<sup>ste</sup> graad lager onderwijs beperkt blijven tot gemiddeld 4. We spreken hier van gemiddeld omdat wellicht bij de basale leesinstructie daaraan dagelijks minimaal één lestijd zal moeten gespendeerd worden (5 dus), terwijl we in de tweede helft van het 1<sup>ste</sup> leerjaar al meer aandacht kunnen spenderen aan de transfer naar het Nederlands en de lestijden OETC wat kunnen inperken tot 3 bijvoorbeeld. In het project wordt geen OETC meer voorzien voor leerlingen vanaf het derde leerjaar. In die hogere leerjaren komen naast intensief gebruik van Nederlands als instructietaal enkel nog taalsensibiliseringsactiviteiten voor, zoals in de tweede krachtlijn werd aangegeven.

Het onderdeel OETC zal uitgevoerd worden in twee van de vier projectscholen, de Mandala en de Mozaïek. In deze laatste school wordt al jaren aan OETC gedaan maar met enigszins andere doelstellingen (gericht op identiteitsontwikkeling, ondersteuning van het curriculum en ontwikkeling van Turkse taalvaardigheid) en gespreid over de hele basisschool (tot en met het 6<sup>de</sup> leerjaar). Hiervoor werd tot nu toe een beroep gedaan zowel op een leerkracht in dienst van de stad Gent (bicultureel project) als op een leerkracht van de Turkse ambassade. We gaan na of deze mensen ook voor het nieuwe project inzetbaar zijn, naast een door de stad Gent nieuw aan te werven tweetalige leerkracht.

Het is de bedoeling tijdens het schooljaar 2008-2009 te starten met OETC met de kleuters en pas in 2009-2010 in het eerste leerjaar en in 2010-2011 in het tweede leerjaar.

#### **4.4.Ontwikkeling van krachtige leeromgevingen voor interactief taalonderwijs**

In opdracht van de stad Gent werd de beginsituatie van de 4 projectscholen onderzocht door Bultynck & Sierens (2008). Een belangrijk aandachtspunt daarbij was in welke mate het taalonderwijs in de geobserveerde klassen plaats vindt in wat genoemd wordt 'krachtige leeromgevingen'. Dit concept is een onderwijskundige uitwerking van het sociaalconstructivistisch leerperspectief waarin drie basisingrediënten in de klaspraktijk zichtbaar zijn: binnen een positief, veilig leerklimaat werken leerlingen aan betekenisvolle taken waarbij ze ondersteund worden door interactie met leerkracht en medeleerlingen.

We kunnen stellen dat een positieve houding van de leerkrachten t.a.v. de thuistaal en –cultuur van de leerlingen een eerste voorwaarde vormt voor dat veilig leerklimaat. Dat geeft een gevoel van zelfvertrouwen en welbevinden, waarbij kinderen geen schrik hebben om afgestraft te worden voor het maken van fouten, want uit fouten kun je leren. Het belangrijkste motief om taal te gebruiken en daardoor taalvaardiger te worden ligt in de zinvolheid van de taken waarbij taal moet gehanteerd worden om de taak uit te voeren. Om de betekenis van taken te kunnen vatten sluiten die best aan bij de interesses en het leven van de kinderen. Dan komen ze ook sneller tot dialoog met leerkracht of andere leerlingen. Het gaat hier dus vaak om groepstaken die interactie noodzakelijk maken. Al dan niet individuele inoefening van losse taalelementen (woordenschat, spelling, grammatica) worden nadien gemotiveerd vanuit de ervaringen bij het interactief taalgebruik en gaat er dus niet aan vooraf. Deze vorm van interactief taalonderwijs sluit veel dichter aan bij het natuurlijke, niet-schoolse leren bij de eerstetaalverwerving.

Bij de implementatie van het project, in het bijzonder wat betreft het inzetten van thuistaal voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden in het Nederlands, zal veel aandacht moeten besteed worden aan het creëren van betekenisvolle contexten voor die momenten dat thuistaal aan bod komt. Bij het vooronderzoek in de projectscholen werd immers geconstateerd dat de positieve houding t.o.v. thuistaal wel bijdraagt tot een veilig klasklimaat, maar dat meestal de thuistaal van leerlingen geen functionele plaats krijgt binnen de (taal)taken die in de klas worden uitgevoerd. Van den Branden en Verhelst (2008) geven enkele suggesties om de bijdrage van thuistaal tot krachtige leeromgevingen te verhogen, bijvoorbeeld door leerlingen de kans te geven af en toe een taalkaak in de eigen taal uit te voeren: informatie opzoeken, tolken, artikel in de schoolkrant, hun kennis van de thuistaal inbrengen in taalbeschouwingslessen,....

#### **4.5. De tijd doorgebracht in contact met Nederlands blijft constant (minimaal 28 lestijden)**

De onderwijstijd in de Vlaamse basisscholen bedraagt 28 lestijden van 50 minuten. Voor veel anderstalige kinderen is deze tijd de enige periode die ze in een hoofdzakelijk Nederlandstalige omgeving doorbrengen, waarbij ze Nederlands als tweede taal (NT2) leren in interactie met de leerkrachten en medeleerlingen. Hoewel wetenschappelijk niet kon aangetoond worden dat het inruimen van curriculumtijd voor de thuistaal enig nadeel voor de leerlingen teweegbracht in het verwerven van de tweede taal op school, lijkt het ons toch belangrijk om voor de anderstalige kinderen voldoende interactieve oefentijd in NT2 te voorzien.

Door ook de buitenschoolse opvang in dit project te betrekken (voor en na de schooltijd en over de middag) zullen we erin slagen ook voor die kinderen die enkele uren aan OETC spenderen, het aantal contacturen met het Nederlands constant te houden: dit door de ouders te stimuleren om hun kinderen naar de opvang te sturen, uiteraard met gegarandeerd respect voor hun vrije keuze. Ook worden ouders aangesproken om voor hun kinderen kansen te creëren om ook buiten de schooluren het Nederlands te oefenen: hetzij door meertalig materiaal (boeken, cd's, spelletjes,...) mee te geven naar huis (dit verhoogt de betrokkenheid van de ouders tot de lespraktijk), hetzij door 'Brede school'-initiatieven (bibliotheek, spelothek, sport, toneel,...) in de buurt bekend te maken bij de ouders en hen te helpen de weg ernaar te vinden.

Inoefening van leesvaardigheden doen we beter niet na schooltijd om cognitieve overbelasting voor deze jonge kinderen (minder dan 7 jaar) te vermijden. Maar het vooropgestelde gemiddelde aantal van 4 lestijden OETC zal, binnen en buiten de schooltijd samengenomen, gerealiseerd kunnen worden, evenals het gemiddelde aantal van 28 lestijden NT2.

#### **4.6. Ook ouders leren Nederlands met hun kinderen en in samenwerking met de basiseducatie**

Om ouders naast de school en het opvanginitiatief als volwaardige partner te kunnen beschouwen om het (taal)leren van de anderstalige kinderen te bevorderen, is het nodig dat zij vlot met school en opvang kunnen communiceren, dat zij dat ook in het Nederlands kunnen en dat zij met hun kinderen deelnemen aan activiteiten die de taalontwikkeling stimuleren. Hierbij denken we vooral aan ook thuis met taal bezig zijn (zowel de thuistaal als NT2) bijvoorbeeld door verhalen te vertellen of voor te lezen aan de kinderen of vice versa door de



kinderen aan de ouders op het moment dat zij dat al beter onder de knie hebben. In het kader van het project kunnen we reeds bestaande meertalige verhalenbundels ter beschikking stellen van de gezinnen en zal er nog bijkomend meertalig materiaal voor gebruik in het thuismilieu ontwikkeld worden. Tijdens de naschoolse opvang kunnen dergelijke opvoedingsondersteunende activiteiten in groep en onder begeleiding geïntroduceerd worden. Er is ook al een ouderwerkgroep opgericht om samen met het projectteam te zoeken naar de meest geschikte wegen om ouders te sensibiliseren en te activeren voor participatie op school, voor opvoedingsondersteunende activiteiten met hun kinderen (o.a. via het aanbod “Taalstimulering en opvoedingsondersteuning” van het Intercultureel Netwerk Gent), ook om zelf Nederlands te leren. Voor dat laatste wordt samengewerkt met de basiseducatie, waarbij tevens wordt nagegaan in welke mate het opportuun is om bepaalde NT2-modules voor de ouders laagdrempelig op één of meer van de projectscholen te organiseren of dat het meer aangewezen is de mensen onmiddellijk door te verwijzen naar het gedifferentieerde (taal)cursusaanbod binnen het centrum voor basiseducatie zelf.

#### **4.7. Grondige evaluatie van de resultaten van het project**

Onze projectaanpak wijkt niet in de doelstellingen (ontwikkelen van schoolse vaardigheden en bevorderen van kennis van het Nederlands bij anderstalige leerlingen) maar wel in de vooropgestelde middelen enigszins af van het meest gangbare paradigma inzake NT2-leren in het Vlaams onderwijs. Doorgaans gaat men ervan uit dat een zo uitgebreid mogelijk taalbad Nederlands gecombineerd met een bannen van het gebruik van de moedertaal tot de beste resultaten leidt. Misschien is het probleem wel dat dit laatste element niet lukt in de context van het multicultureel samenleven in de grotere Vlaamse steden: buiten de schooltijd is de voertaal voor deze leerlingen doorgaans geen Nederlands, we zouden ze bijna verplicht op internaat moeten houden om het taalbad Nederlands verder uit te breiden buiten de schooltijd. In elk geval blijkt dat voor sommige migrantengroepen de gangbare aanpak niet echt succesvol is. Dat is in Gent vooral het geval voor de grootste anderstalige groep van Turkse leerlingen, die gemiddeld zwakkere schoolresultaten halen dan andere taalgroepen. Dit gegeven vormt de aanleiding tot het uitproberen van een ander paradigma dat ook in immersieprogramma's gehanteerd wordt: een uitgebreid taalbad in de tweede taal (Nederlands) maar gekoppeld aan een beperktere (in tijd) versterking van de vaardigheden in de eerste taal (Turks) om op die vaardigheden te kunnen voortbouwen bij het NT2-leren. Dit aspect van het project vormt een echte proeftuin, waarvan het resultaat grondig dient geëvalueerd vooraleer zelfs maar kan overwogen worden dat naar andere scholen of naar andere taalgroepen door te trekken. Maar het is ook al zeer de moeite waard om het effect van een talensensibiliseringsprogramma in kaart te kunnen brengen zowel naar attitudevorming, welbevinden als naar leerresultaten.

Omdat de wetenschappelijke evaluatie van het project van zo groot belang is, werd reeds met een voorbereidend onderzoek gestart voor het eigenlijke project in uitvoering is. Hierbij werd door Bultynck en Sierens (2008) naast een beschrijving van de beginsituatie in de 4 projectscholen een onderzoeksdesign voorgesteld dat moet toelaten het Gentse project op middellange termijn te evalueren.

We verwachten een eindevaluatie ten vroegste wanneer kinderen die als kleuter gestart zijn in het project in het 3<sup>de</sup> leerjaar zitten (schooljaar 2011-2012), maar ondertussen willen we ook al leren van tussentijdse evaluaties om indien nodig de projectaanpak bij te sturen om te vermijden dat die op welke manier dan ook in het nadeel van de schoolloopbaan van kinderen zou spelen. Ook al is een tussentijdse bijsturing vanuit onderzoeksoogpunt wellicht minder

interessant, we menen dat we bij een experimenteel opzet met (maatschappelijk kwetsbare) kinderen dergelijke veiligheidsmarge moeten inbouwen.

In de grote ongelijkheid van onderwijskansen ten nadele van socio-economisch kansarme, anderstalige leerlingen en de analyse van de oorzaken van hun schoolse achterstand vonden we een motief om de platgetreden paden in het Vlaams onderwijs in een experimenteel project even te verlaten. Wanneer het taalbadmedicijn die we deze leerlingen reeds vele jaren toedienen, niet afdoende blijkt te zijn, is de efficiëntie van een verhoging van de dosis van datzelfde medicijn op zijn minst twijfelachtig. We hopen dat het inschakelen en voortbouwen op de verworvenheden binnen de thuistaal van allochtone leerlingen een betere remedie zal vormen, maar dat zal het evaluatieonderzoek van dit project in Gent wellicht kunnen uitwijzen.

## Bibliografie

Blommaert, J. & Van Avermaet, P.(2008), *Taal, onderwijs en de samenleving, De kloof tussen beleid en realiteit*, EPO, Berchem.

Bultynck, K. & Sierens, S. (2008), *Vooronderzoek m.b.t. de plaats van thuistalen van allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'thuistaal op school'*, KUL/UG, Leuven/Gent.

Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy, bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters*, Clevedon.

Heyerick, L (1981), 'Het onderwijs als spiegel van de maatschappij en vice versa, De reproductie van de sociale ongelijkheid', in: Servaes, J., red. (1981), *Van ideologie tot macht, doorlichting van de bewustzijnsindustrie in Vlaanderen 2*, Kritak, Leuven, pp. 83-97

Heyerick, L. (1985), 'Problemen van migrantenkinderen en hun leerkrachten in het Vlaams basisonderwijs', in: Martens, A. & Moolaert, F., red. (1985), *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen- België*, De Nederlandsche boekhandel, Antwerpen/Amsterdam, pp. 103-113

Jacobs, D., Hanquinet, L. & Rea, A. (2006), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Belgique francophone et la Flandre*, ULB, Bruxelles.

Jaspaert, K. (2006), 'Taal, onderwijs en achterstandsbeschrijving: enkele overwegingen', in: Sierens, S., e.a., red., (2006) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 139-164.

Manço, A.A., & Crutzen, D. (1999), 'De moedertaal en de taal waarin onderwezen wordt : een sociolinguïstisch probleem, bestudeerd aan de hand van de Turken en Marokkanen in België', in: Leman, J., red. (1999), *Moedertalonderwijs bij allochtonen: geïntegreer onderwijs in de eigen taal en cultuur*, Acco, Leuven, pp. 31-46

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005), *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs*, Brussel.

OECD (2006), *Where immigrant Students succeed, A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.

Opdenakker, M.-Chr. & Hermans, D. (2006), 'Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen', in: Sierens, S., e.a., red. (2006), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 33-66.

Van Damme, J., e.a., (2001), *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*, Acco, Leuven.

Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008), 'Naar een volwaardig talenbeleid, omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs', in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, (te verschijnen)

Vandenbroucke, F. (2007a), *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder: een tienkamp, beleidsbrief onderwijs en vorming 2007-2008*, Ministerie van onderwijs en vorming, Brussel.

Vandenbroucke, F. (2007b), *De lat hoog voor talen in iedere school, goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*, Talenbeleidsnota, Ministerie voor onderwijs en vorming, Brussel.

Verhaeghe, J. P. & Van Damme, J. (2007), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in het eerste en het tweede leerjaar in het Gents stedelijk onderwijs*, Steunpunt Studie- en schoolloopbanen, Leuven.