

Taalstimulering en gelijke onderwijskansen: leren omgaan met verschillen

1 Ongelijke kansen?

Een van de belangrijkste taken van het onderwijs is om kinderen en jongeren de kans te geven om de competenties te verwerven die ze nodig hebben om succesvol in de samenleving te kunnen functioneren. Het onderwijs creëert deze kansen door kinderen en jongeren kennis en vaardigheden te laten verwerven en attitudes te ontwikkelen.

Uiteraard is de school niet de enige die bijdraagt in het proces van competentie ontwikkeling van kinderen en jongeren. Kennis, vaardigheden en attitudes worden ook verworven en ontwikkeld buiten de school. Denken we maar aan de competenties die kinderen en jongeren thuis, in de buurt, op straat, in de jeugdbeweging, op de muziekschool, etc. kunnen ontwikkelen; competenties die hen vaak veel kansen bieden om in de samenleving te kunnen functioneren. In sommige sociale omgevingen worden echter meer kennis en vaardigheden ontwikkeld dan in andere. Compenseren voor deze ongelijkheid kan als een van de emancipatorische taken van het onderwijs worden beschouwd. Het onderwijs zou er moeten naar streven dat de kansen van kinderen en jongeren niet alleen afhangen van de kansen die ze van thuis meekrijgen (Jaspaert, 2005).

Maar meteen wil ik de zin *“in sommige sociale omgevingen worden echter meer kennis en vaardigheden ontwikkeld dan in andere”* van de vorige paragraaf nuanceren. Uiteraard is het zo dat wanneer een kind naar de muziekschool gaat en een instrument leert bespelen bepaalde competenties ontwikkelt die een ander kind niet zal ontwikkelen. Maar wat moeten we doen met de competenties van een kind dat na schooltijd in de buurt of op straat op een informele manier heeft leren rappen, leren ‘djembe’ spelen. Kunnen we zeggen dat het eerste kind meer competenties heeft ontwikkeld dan het tweede, of gaat het eerder om andere competenties. Uiteraard zullen we zeggen dat het om andere competenties gaat. We willen hier namelijk geen waardeoordeel over uitspreken. Maar de vraag is of het in de realiteit wel zo is dat we niet op een normatieve manier omgaan met verschillende soorten competenties van kinderen en jongeren en de wijze en de plaats waar ze die hebben verworven. De kans is groot dat zowel maatschappelijk als in het onderwijs de waarde van de competenties van het cellospelende kind hoger worden ingeschat dan de waarde van de competenties van het rappende kind. Het eerste beantwoordt beter aan een bepaalde norm. Een ander voorbeeld van een competentie die verschillend naar waarde wordt geschat is de vakoverschrijdende competentie ‘assertiviteit’. Kinderen of jongeren worden geacht assertief te zijn, hun mannetje te staan, voor hun mening uit te komen. Maar door allerlei factoren, waaronder de omgeving waarin de jongere opgroeit, kan de wijze waarop die assertiviteit wordt geuit nogal variëren. Soms stellen we echter vast dat niet alle uitingsvormen van assertiviteit even welkom zijn op school. Sommige vormen beantwoorden meer aan een bepaalde norm. Wat niet aan de norm beantwoordt wordt vaak als storend of opstandig ervaren.

Kortom bepaalde kinderen komen met meer symbolisch kapitaal het onderwijs binnen en de marktwaarde van het symbolische kapitaal dat sommige kinderen binnenbrengen ligt hoger dan dat van andere. Dit heeft uiteraard zo zijn consequenties. We komen hier straks nog op terug als we specifiek focussen op taal.

2 Gelijke kansen in onderwijs?

Heel wat onderzoek (o.a. Groenez e.a., 2003; Hirtt e.a., 2007; Nicaise en Desmedt, 2008; OECD, 2004) toont aan dat het onderwijs er niet altijd in slaagt om haar emancipatorische taak met succes uit te voeren. Kinderen die met minder kansen en een ‘achterstand’ starten

aan het onderwijs hebben grote moeite om die achterstand in te halen. Vaak vergroot die kloof zelfs. Men zou kunnen beargumenteren dat daar op zich niets fout mee hoeft te zijn. We weten allemaal dat kinderen verschillen van elkaar, dat het ene kind beter of gemakkelijker leert dan het andere, een beter geheugen heeft, etc, en dus meer kans heeft om succesvol te zijn in het onderwijs. Met andere woorden, de mate van succes van kinderen op school is in principe gebaseerd op hun talenten, hun leerpotentieel, hun motivatie om te leren, etc. Het is dan ook een utopie – en derhalve niet zinvol – om in absolute termen te proberen streven naar volledige gelijkheid. Er zullen altijd verschillen zijn en blijven. Maar wanneer het al of niet succesvol zijn van kinderen op school niet afhangt van hun intrinsieke capaciteiten maar van hun achtergrond (zij het sociaal, etnisch of sexe) dan is er wel een probleem. En dat is juist wat het onderzoek waar we zonet naar verwezen recent nog eens heeft aangetoond.

Als we er van uitgaan dat bij de start de intrinsieke talenten en mogelijkheden gelijk verdeeld zijn over alle kinderen, ongeacht hun sociale of etnische achtergrond, dan zien we die gelijke verdeling niet echt terugkomen in de mate van schoolsucces. Want eens de kinderen het onderwijs binnenstappen en doorlopen, blijkt juist die achtergrond zeer bepalend te zijn voor hun succes of falen op school. Voor bepaalde kinderen is er blijkbaar sprake van een ‘mismatch’ tussen wat ze thuis en in hun directe omgeving hebben geleerd, de wijze waarop ze dat hebben geleerd en de kennis en vaardigheden die er op school toe doen en de wijze waarop kennis op school wordt ontsloten. We kunnen spreken van een thuiscultuur en een schoolcultuur die voor sommige kinderen niet op elkaar is afgestemd. Denk aan het voorbeeld van cello en djembe en de wijze waarop die twee kinderen dat instrument hebben leren bespelen.

Het onderwijs heeft dan twee opties. De eerste optie is dat de normen die gelden op school betreffende de wijze waarop kennis wordt ontsloten niet ter discussie kunnen worden gesteld. In deze optie spreekt men vaak van een ‘achterstand’ bij bepaalde kinderen en men kiest dan meestal voor een remediërende benadering van ‘die achterstand’. Het kind met ‘achterstand’ moet eerst worden ‘voorbereid’, de ‘achterstand’ moet worden weggewerkt, liefst voor het kind de school binnenstapt. En eens op school worden zij vaak als aparte homogene groep geremedieerd, bijgespijkerd. Als die remediëring niet intensief en systematisch plaatsvindt, gebeurt het vaak dat deze kinderen uitvallen of in een watervalstelsel van gewoon onderwijs naar bijzonder onderwijs of van ASO naar TSO en BSO terecht komen. Jaspaert (2005) stelt zich echter de vraag of in dit geval scholen hun basisopdracht dan niet teruggeven aan de samenleving. De tweede optie is dat de normen van de school, dat de wijze waarop kennis wordt ontsloten, onderhandelbaar zijn en dat de verschillende buitenschoolse verworven competenties een plaats krijgen in het leerproces op school. In dit geval past de school haar onderwijs aan – haar beleid en haar pedagogisch didactisch handelen – aan de geobserveerde culturele, sociale en etnische verschillen. Volgens Jaspaert (2005) past de school zich dan aan aan de leerlingen in plaats van de leerlingen aan de school.

3 De rol van taal?

Laten we bovenstaande redenering nu eens toepassen op taal. Niemand zal tegenspreken dat taal belangrijk is om maatschappelijk te kunnen functioneren. En we kunnen er ook niet omheen dat het de kinderen die opgroeien in een ‘maatschappelijk achtergestelde’ context vaak aan de nodige taalvaardigheden ontbreekt om in de samenleving te kunnen functioneren. Maar ook hier moeten we toch een paar kanttekeningen maken. Vooreerst is er het gebruik van het begrip ‘taal’. Het heeft een zweem van objectiviteit, van neutraliteit. Maar waar het begrip ‘taal’ hier eigenlijk voor staat is het ‘standaard Nederlands’. Dus in de meeste gevallen als het begrip ‘taal’ in deze context wordt gebruikt, is het beter dit te lezen als ‘standaard Nederlands’. Als we dit in het achterhoofd houden dan leest de zin “...*vaak aan de nodige*

taalvaardigheden ontbreekt om in de samenleving te kunnen functioneren.” anders. Bepaalde groepen kinderen hebben dan niet de vaardigheden om in het ‘standaard Nederlands’ te kunnen functioneren. En dan wordt het natuurlijk een ander verhaal. Blommaert en Van Avermaet (2008) spreken van taalrepertoires. In principe is het zo dat afhankelijk van de context we een bepaald taalrepertoire nodig hebben om te communiceren. Door echter een bepaald taalrepertoire als absoluut te presenteren, verheffen we het tot de norm. En hier werken dan weer dezelfde mechanismen als diegene die we in paragraaf één en twee hebben beschreven. Het taalrepertoire dat als de norm wordt gezien wordt toevallig meer gebruikt in bepaalde sociale omgevingen en minder in andere. Dat maakt dat de kapitaalwaarde van het ene repertoire dan ook hoger is in het onderwijs dan het andere. En dat we dus ook op vlak van taal misschien minder van een ‘taalachterstand’ maar van een mismatch in repertoires moeten spreken, een mismatch tussen de repertoires die als legitiem gelden in de eigen sociale omgeving van bepaalde kinderen en het repertoire dat als legitiem wordt beschouwd in het onderwijs. Die mismatch moet niet als een deficit van de kinderen uit sociaal achterstelde omgevingen worden gezien, maar veeleer als een differentie, een verschil. De school en meer bepaald de leerkracht moet er zich van bewust zijn dat het repertoire of de code die hij gewend is om te gebruiken om kennis over te dragen beter aansluit bij kinderen uit minder sociaal achtergestelde omgevingen. Het is echter belangrijk om die code niet als de enige norm voor leren te beschouwen.

Maar daarnaast is het uiteraard belangrijk dat alle kinderen dat repertoire verwerven dat ze nodig hebben om op school kennis te verwerven en vaardigheden te ontwikkelen die ze nodig hebben om in de samenleving te kunnen functioneren. We spreken hier over schoolse taalvaardigheid of schooltaal Nederlands. Het verwerven van dit specifieke repertoire is niet zomaar een kwestie van de juiste woordenschat, de juiste uitspraak en de relevante syntactische constructies te leren en die dan veel te oefenen in aparte groepjes, buitenschools of voor men naar school komt. Het is juist in een schoolse context, waarin men allerlei cognitieve acties moet leren uitvoeren, dat men ook het schooltaal Nederlands zal kunnen verwerven.

4 En wat met meertaligheid?

Een onderwerp dat scholen en leerkrachten – en de samenleving in het algemeen – tegenwoordig sterk bezighoudt, is de meertalige context van de school en de klas. Veel scholen worstelen met het meertalige karakter van hun instelling. Aan de ene kant wordt er gewezen op het belang van de kennis van meerdere talen, als een meerwaarde om in België en nog meer in Europa te kunnen functioneren. Kinderen worden aangemoedigd om Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans te leren en als het kan te oefenen thuis, met vriendjes en op vakantie. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van allochtone kinderen, jongeren en hun ouders als een hinderpaal, een handicap gezien voor schoolsucces. Ouders worden gestimuleerd om zo weinig mogelijk de eigen taal en zo veel mogelijk het Nederlands te spreken met hun kinderen. Allochtone kinderen mogen geen andere taal dan het Nederlands op school spreken. Scholen doen dit meestal niet omdat ze negatief staan ten aanzien van de moedertaal van allochtone kinderen, maar omdat ze oprecht bezorgd zijn om de leerkansen van hun kinderen. Maar door dit te doen, moeten we ons wel de vraag stellen wat de impact is op kinderen en jongeren als ze horen/voelen dat het leren van vreemde talen belangrijk is voor hun toekomst en de eigen taal een nadeel of handicap voor hun toekomst. Bovendien kunnen we niet om de realiteit heen. In bijna elke klas observeren we een diversiteit aan talen en taalvariëteiten. We herhalen het, het onderwijs is een belangrijke plaats voor de ontwikkeling van competenties van kinderen en jongeren. Taal is een belangrijk instrument in die ontwikkeling. Als we als onderwijs slechts één repertoire (i.e. het standaard Nederlands)

toelaten als communicatiemiddel, of als kinderen slechts één repertoire mogen gebruiken om problemen op te lossen, om taken in de klas uit te voeren, kortom als we niet toelaten dat de werkelijke meertaligheid functioneel mag worden ingezet om het leren – ook van het Nederlands – te versterken, dan missen we vele kansen voor de ontwikkeling van competenties van kinderen en jongeren. Voor een overzicht van mogelijkheden om positief om te gaan met meertaligheid verwijzen we naar Van den Branden & Verhelst (2008) en Blaton, Paelman & Sierens (te verschijnen).

5 Immigrantenkinderen: een taalprobleem of een sociaal-cultureel probleem?

Het label ‘taalachterstand’ wordt heel snel op immigrantenkinderen gekleefd. “De voornaamste oorzaak van de problemen van immigrantenkinderen op school is hun taalachterstand” is een vaak gehoorde quote. Het feit dat er thuis geen Nederlands wordt gesproken, wordt vaak gezien als een belangrijke causale factor voor ‘taalachterstand’ en laag schoolsucces. Dit is uiteraard een eerder negatief discours en het legt de oorzaak van ‘het probleem’ – ongewild – bij een bepaalde groep, in dit geval de allochtonen. En dit discours willen we toch enigszins nuanceren. Want er zijn immigrantenkinderen die helemaal geen ‘taalprobleem’ op school hebben. Net zoals er Vlaamse kinderen zijn die wel een probleem van ‘taalachterstand’ hebben. De relatie tussen ‘thuis taal’ en ‘schooltaal’ is dus complexer dan het simpele deficit in taalvaardigheid en de etnische achtergrond van een kind.

We zegden reeds in paragraaf drie dat er een verschil is tussen de taal die thuis wordt gesproken en de taal die op school wordt gebruikt. Let wel, het hoeft hier niet om het gebruik van Turks, Berber of Frans te gaan thuis en Nederlands op school. In paragraaf drie hadden we het over verschillende repertoires. Voor sommige kinderen is het zo dat die kloof tussen het thuistaalrepertoire en het schooltaalrepertoire groter is dan voor andere kinderen.

Cummins (1984) maakte dat onderscheid reeds in 1984. De taal die men op school gebruikt omschreef hij als ‘cognitieve academische taalvaardigheid’ en de taal die we doorgaans thuis gebruiken als ‘informele communicatieve vaardigheden’. De schooltaal is dus cognitief complexer dan de taal die thuis wordt gebruikt en de context van de school verschilt ook van die van de school. In de school wordt over het algemeen over andere onderwerpen gecommuniceerd dan thuis en op school heeft taal een andere functie dan thuis. Op school wordt taal doorgaans gebruikt om kennis te transformeren. Een kind moet die taal – of dat repertoire - begrijpen om kennis te kunnen construeren. De onderwerpen, de communicatie en de interactie in de klas zijn dus van een andere orde dan thuis. In bepaalde sociale omgevingen is dat verschil groter dan in andere. Daar wezen we reeds op in paragraaf drie. Dat blijkt ook uit heel wat onderzoek. De kloof tussen thuistaal en schooltaal en de impact daarvan op schoolsucces is dus meer sociaal-cultureel bepaald dan etnisch.

Als kinderen op school komen moeten ze als het ware een nieuwe taal of een nieuw repertoire leren. Voor sommige kinderen is het leren van dat nieuwe repertoire een grotere opdracht dan voor andere omwille van het grotere verschil tussen hun thuistaal en de schooltaal. Als we alle kinderen in ons onderwijs maximale kansen willen geven tot schoolsucces zullen we in het proces van kennisconstructie op school en in de klas meer rekening moeten houden met de verschillende manieren van communicatie en interactie.

6 Remediëren of omgaan met diversiteit?

Als we het verschil tussen thuistaal en schooltaal omschrijven als een ‘probleem’ van een individueel kind, als een taaldeficit of een ‘taalachterstand’ dan is het logisch dat de oplossing

voor dat ‘probleem’ wordt gezocht in het voorzien van remediërende activiteiten voor dat kind (zie paragraaf één). In die benadering komen we ook snel uit bij de idee dat aan de ‘taalachterstand’ van het kind moet worden gewerkt voor het de reguliere klas binnenstapt of dat de kinderen die eenzelfde soort taalachterstand hebben in aparte homogene groepjes moeten worden bijgespijkerd. In die benadering moeten we ons geen vragen stellen over de taalnormen die we hanteren in de reguliere klas, over de taal die we gebruiken om kennis te ontsluiten, over de wijze waarop we die kennis met kinderen willen proberen ontsluiten. Maar in deze benadering botsen we op een fundamenteel probleem. Uit de literatuur naar processen van taalverwerving weten we dat talen of taalrepertoires het best worden verworven in de context waar we ze nodig hebben, waar we ze kunnen/moeten gebruiken. Met andere woorden, het schooltaalrepertoire leren we best in een school- of klascontext, want daar hebben we het nodig om de kennis die de leraar wil overdragen te begrijpen. Als we nu de vermeende ‘taalachterstand’ van bepaalde kinderen willen proberen wegwerken door in remediërende activiteiten buiten de reguliere klascontext te voorzien dan bewijzen we deze kinderen eigenlijk geen dienst. Want we dreigen hen onderdelen van een bepaald taalrepertoire aan te leren los van de context, waarbij we verwachten dat ze die onderdelen in die context direct kunnen gebruiken en waarbij de kans groot is dat ze heel wat onderdelen van het taalrepertoire leren dat hen in die context niet echt van nut is. Het is een beetje zoals leren koken, waarbij je eerst de ingrediënten van een moeilijk te bereiden culinaire schotel plus nog een paar andere recepten uit een boek leert. Dat je daarna het receptenboek dicht doet en van je verwacht wordt dat je de culinaire schotel bereidt.

Maar we kunnen ook voor een andere benadering kiezen. Als we de kloof tussen thuistaal en schooltaal niet zondermeer als een ‘taalprobleem’ van het individuele kind zien, maar als een sociaal bepaald verschil in taalcode, dan is het meer aangewezen dat een oplossing om die kloof te overbruggen wordt gezocht op het niveau van de school zelf. De school zelf moet dan nadenken hoe het haar onderwijs zal organiseren zodat het rekening houdt met de verschillen.. Omgaan met sociaal achtergestelde leerlingen, met leerlingen voor wie de kloof tussen thuistaal en schooltaal groter is, betekent dan in essentie in staat zijn om om te gaan met diversiteit of heterogeniteit in de regulier klas. Want het is in die reguliere klas dat ze wiskunde, fysica, etc. krijgen. En het is die taal die ze moeten leren om die wiskundige en fysicakennis te kunnen begrijpen. En het is in die context zelf dat ze nood hebben om die taal te leren. De uitdaging voor de school is dan om haar onderwijs zo te organiseren dat alle kinderen – ongeacht hun achtergrond – de schooltaal kunnen verwerven die nodig is om op school en in de samenleving te kunnen functioneren (Jaspaert, 2005). De uitdaging is om een krachtige leeromgeving te creëren (Verhelst, 2006) waar alle kinderen de schooltaal kunnen verwerven, bijna in symbiose met het verwerven van wiskundige of historische kennis.

7 De rol van het welzijnswerk en het maatschappelijk jeugdwerk?

Wat betekent dit alles voor het welzijnswerk, en meer in het bijzonder het jeugdwerk. Het welzijnswerk is zeer bekommerd om de ontwikkelings- en leerkansen van kinderen en jongeren. Het streeft er dan ook naar om een bijdrage te leveren in het verhogen van de kansen van kinderen tot schoolsucces en tot maatschappelijk succes en participatie. Dit uit zich in allerlei activiteiten waarvan de ene al wat nauwer aansluit bij de school dan de andere. Denken we maar aan huistaakbegeleiding, naschoolse taalstimuleringsactiviteiten, taalactiviteiten tijdens de vakantie, etc. Sommige van deze buitenschoolse taalinitiatieven worden opgezet in overleg met de school. In andere gevallen is er nauwelijks overleg tussen wat er gebeurt op school en in de buitenschoolse taalondersteuning.

In het licht van de discussie in de vorige paragrafen, is het belangrijk dat het jeugdwerk grondig nadenkt over de invulling van haar opdracht op vlak van buitenschoolse taalondersteuning. Hoe moet de buitenschoolse taalondersteuning er uitzien? Moet dit een verlengstuk van de school zijn? Of moet het jeugdwerk een eigen invulling geven aan buitenschoolse taalondersteuning? Hoe moet die ondersteuning er dan uitzien? Moet het jeugdwerk überhaupt wel aan buitenschoolse taalstimulering doen? Moet het jeugdwerk een structurele rol spelen inzake huistaakbegeleiding?

Op deze vragen kunnen we in deze korte bijdrage geen antwoord geven. Het jeugdwerk zou over deze aspecten een visie moeten ontwikkelen. Het mag geen blind verlengstuk van de school zijn. Het jeugdwerk zou moeten streven naar een structurele samenwerking met de school met het oog op het realiseren creëren van een brede leer- en leefomgeving voor kinderen en jongeren. In die samenwerking moet elk haar rol spelen. Het jeugdwerk moet in die 'brede school' (SGOK, 2007) nadenken over de ontwikkeling van de taal- en andere competenties van kinderen en jongeren waaraan zij een bijdrage kan en wil leveren. Welke competenties verwerven jongeren buiten de school? Hoe kunnen die competenties ook een plaats krijgen in het onderwijs? Het jeugdwerk zou moeten nadenken wat haar specifieke rol kan zijn in het ondersteunen van kinderen en jongeren. Aandacht voor het belang van informeel leren is daarbij van centraal belang. Net als aandacht voor meertaligheid: verschillende taalrepertoires in verschillende contexten. Met deze tekst willen we een kleine bijdrage leveren in dit denk- en reflectieproces.

Piet Van Avermaet
Steunpunt Diversiteit & Leren
Universiteit Gent
Sint-Pietersnieuwstraat 49
09/2647038

Literatuurlijst

Blaton, L., Paelman, F. & Sierens, S. (à paraître). 'L'enseignement interculturel: apprendre à vivre la diversité', dans I. Nicaise, E. Desmedt et M. Demeuse (éd.) *Une école réellement juste pour tous, ...* Mechelen: Plantyn.

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

Cummins, J., (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.

Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.

Jaspaert, K., (2005). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1-69.

Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter D. (2007). *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO.

Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.

Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2007). *Brede school in Vlaanderen en Brussel. Een visietekst*. www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie

Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008). *Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs*. In: TORB - Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.

Verhelst, Machteld (2006). A box full of feelings: Promoting infants' second language acquisition all day long. In: Kris Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: pp. 197-216 (Cambridge Applied Linguistics Series).