

Talige diversiteit in het Vlaams onderwijs: problematiek en oplossingen



KVAB Press

Uitgaven
van
de Koninklijke
Vlaamse Academie
van België
voor
Wetenschappen
en Kunsten

Standpunten nr. 30



KVAB Press

Hertogsstraat 1
1000 Brussel
Tel. 02 550 23 23
Fax 02 550 23 25
www.kvab.be
info@kvab.be



Talige diversiteit in het Vlaams onderwijs: problematiek en oplossingen

Piet Van Avermaet
Stef Slembrouck
Anne-Marie Simon-Vandenberghe

De publicatie van dit standpunt werd goedgekeurd door de plenaire vergadering van de Klasse van de Menswetenschappen op 21 maart 2015.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

© Copyright 2014 KVAB
D/2015/0455/00
ISBN 978 90 6569 000 0

Foto en ontwerp cover: Anne-Mie Van Kerckhoven

Standpunten – Koninklijke Vlaamse Academie van België

TALIGE DIVERSITEIT IN HET VLAAMS ONDERWIJS: PROBLEMATIEK EN OPLOSSINGEN

PIET VAN AVERMAET, STEF SLEMBROUCK,
ANNE-MARIE SIMON-VANDENBERGEN

1. Inleiding

Dat de maatschappij en dus ook scholen in Vlaanderen in de voorbije decennia als gevolg van migratie minder homogeen zijn geworden op etnisch en talig vlak staat vast. Afhankelijk van de stad of gemeente en meer specifiek van de buurt zijn scholen meer of minder ‘gemengd’ maar scholen met een groot aantal of zelfs een meerderheid van leerlingen die het Nederlands niet als thuistaal hebben zijn geen uitzondering meer. Meertalige instroom van leerlingen in de school is een feit.

De vraag rijst of deze nieuwe situatie ook een probleem vormt en zo ja, wat de oplossing is. Het antwoord op de eerste vraag moet genuanceerd zijn. Enerzijds tonen harde cijfers aan dat leerlingen met een migratie achtergrond inderdaad een grotere achterstand oplopen op school, veel minder doorstromen naar het ASO en vaker zonder diploma de school verlaten dan hun ‘autochtone’ leeftijdsgenoten. Anderzijds wordt het gebrek aan kennis van het Nederlands bijna als een vanzelfsprekende oorzaak van het falen gezien en wordt dus de ‘andere thuistaal’ als het probleem gepercipieerd, zonder dat voor dat laatste afdoende bewijzen bestaan. Het lijkt logisch dat indien een kind de taal niet of onvoldoende beheerst dit de verklaring is voor zijn of haar achterstand t.o.v. Nederlandstalige kinderen. Maar we moeten verder peilen naar oorzakelijke verbanden. Is taal de (enige) “grote boosdoener” of zijn er andere – mogelijk belangrijkere - impactfactoren? En gaat het hier om ‘de taal’ of om een specifiek repertoire van de taal, m.a.w. moeten we geen onderscheid maken tussen Nederlands als taal en Nederlands als schooltaal? Tevens kunnen we de vraag stellen of de zienswijze en vrijwel algemene aanname dat deze andere thuistaal het probleem vormt niet zelf – althans gedeeltelijk – verantwoordelijk is voor het falen. We weten uit de literatuur dat negatieve verwachtingspatronen grondig kunnen ingrijpen op het zelfbeeld en de prestaties van leerlingen en in extremis zelfs kunnen leiden tot

drop-out. Een invalshoek die anders- en meertaligheid als een asset ziet verandert niet enkel de beeldvorming maar kan daardoor ook het handelen van leerkrachten en uiteindelijk de onderwijsresultaten beïnvloeden. Ook deze factor moet daarom grondig worden bekeken.

De oplossing die eveneens als evidentie wordt aanvaard is dat enkel de doeltaal, dus de Nederlandse standaardtaal, in het onderwijsgebeuren wordt getolereerd en dat de leerlingen het best gediend zijn met een 'taalbad'. Deze zienswijze is gebaseerd op een visie op taal en taalleren die kritisch moet bekeken worden, al was het maar omdat de methode duidelijk niet het verwachte succes teweeg brengt.

In dit Standpunt willen we zowel de probleemstelling als de oplossingen aan een grondige kritische analyse onderwerpen. We zullen op grond van cijfergegevens en taalkundig onderzoek aantonen dat de realiteit genuanceerder is, dat het probleem van schoolachterstand complexer is en dat het algemeen aanvaard principe van het bannen van andere talen dan het Nederlands uit de klas gestoeld is op een vereenvoudiging van het fenomeen 'taalleren'.

De beschrijvingen en analyses in de volgende hoofdstukken zijn gebaseerd op wetenschappelijke publicaties uit binnen- en buitenland, waarvan we de resultaten op een rijtje zetten en vergelijken. Deze analyses leiden tot argumenten in het voordeel van een welbepaalde aanpak van diversiteit. In het laatste hoofdstuk geven we duidelijk het standpunt weer dat we als auteurs innemen op basis van de argumentatie die gevolgd werd in de loop van het betoog.

2. Verschillen in schoolsucces: harde cijfers

Al het statistisch materiaal wijst in dezelfde richting: **leerlingen met een migratie achtergrond uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES) – nog steeds de meerderheid van migratiegezinnen – doen het op school minder goed dan Nederlandstaligen.** Er zijn verschillende indicatoren die we kunnen hanteren om schoolsucces te meten. Heyerick (2008, voetnoot 1) somt de volgende indicatoren op.

Een eerste indicator is schoolachterstand of **schoolse vertraging**, d.w.z. de vertraging die een leerling oploopt in vergelijking met zijn leeftijdsgenoten. Verschillen zijn al waarneembaar in de lagere school. In het rapport van 2005 van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap getiteld *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs* wordt vastgesteld dat voor het schooljaar 2003-2004 reeds in het eerste leerjaar een verschil merkbaar is: 10% van de Belgische tegenover 30% niet-Belgische leerlingen hebben al een achterstand opgelopen. In het zesde leerjaar is die achterstand opgelopen tot respectievelijk 12,4% en 49,6%. Dit wordt bevestigd door Opdenakker en Hermans (2006) in hun analyses van schoolloopbanen bij de start van het secundair onderwijs: 1 op 10 autochtone leerlingen start het secundair onderwijs met minstens één jaar schoolachterstand, terwijl dat voor leerlingen van mediterrane, Maghrebijnse of Turkse afkomst 1 op 4 bedraagt. Op het einde van het secundair onderwijs (zesde jaar) heeft in 2003-2004 bijna 35% van de Belgische leerlingen schoolse vertraging opgelopen. Voor de allochtone leerlingen is dat dan al het dubbele (71,3%).

Een tweede indicator voor het meten van schoolsucces vinden we in **doorstromingspatronen** naar het secundair onderwijs (welke onderwijsvorm?) en in de eindposities (welk diploma of

getuigschrift secundair onderwijs?). Cijfers tonen aan dat ook hier grote verschillen zitten tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen. Van de leerlingenpopulatie die het eindexamen ASO halen zijn 94% Nederlandstalig tegenover slechts 6% anderstalig. In het BSO is de verhouding 74% Nederlandstalig en 26% anderstalig. Van de leerlingen die thuis Turks spreken komt 69% in het BSO terecht. We zien dus een zeer duidelijke relatieve oververtegenwoordiging van allochtone kinderen in het BSO en een ondervertegenwoordiging in het ASO. (Zie ook Van Damme e.a. 2001). Dit is een abnormale distributie die vragen oproept.

Een derde indicator van schoolsucces, respectievelijk achterstelling, vormen de **schoolprestaties**. Op dit vlak zijn vooral de PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment) zeer duidelijk. In vrijwel alle westerse landen halen de immigrantenleerlingen van de eerste en tweede generatie¹ slechtere resultaten dan de autochtone leerlingen. Hierbij moeten we nog twee opvallende tendenzen vaststellen. Ten eerste blijkt de kloof in België en dan vooral in Vlaanderen het grootst in vergelijking met andere westerse landen. Vlaanderen scoort steeds in de top tien van de PISA ranking. Het Vlaamse onderwijs is dus zeer goed, maar we betalen daar een gelijke kansen prijs voor. Ten tweede blijkt de eerste generatie migranten het relatief beter te doen dan de tweede generatie (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2006, in Heyerick 2008, voetnoot 1). Dit zijn twee vaststellingen die tot nadenken stemmen.

Aangezien de migratiefactor inhoudt dat de leerlingen met een migratie achtergrond thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, de vereiste schooltaal in Vlaanderen, is het een bijna onvermijdelijke conclusie deze onderwijsachterstelling in de eerste plaats toe te schrijven aan een **gebrek aan kennis van de schooltaal**. De **onderwijspolitiek** in Vlaanderen heeft zich in de voorbije legislaturen dan ook toegespitst op een beleid dat er moet voor zorgen dat het Nederlands zo snel en efficiënt mogelijk moet worden verworven. Deze beleidskeuze is volkomen begrijpelijk en kan enkel worden onderschreven.

Hier rijzen echter **twee vragen**. De eerste is welke **methode** meest efficiënt is om de Nederlandse schooltaal te verwerven. De tweede vraag is of de **gelijkstelling** 'andere thuistaal = schoolachterstand' de werkelijkheid wel volledig dekt. M.a.w. we moeten de oorzakelijke verbanden tussen andere thuistaal en schoolprestaties aan een grondiger onderzoek onderwerpen. Het begrip 'migratie' wordt in discours rond onderwijs- en tewerkstellingsproblematiek al te vaak verengd tot het facet 'andere thuistaal'. Daarmee wordt voorbij gegaan aan een ander aspect van migratie, met name dat veel migranten uit groepen komen die enerzijds in hun thuisland laag op de sociaal-economische ladder staan, en die anderzijds ook in België tot de lage inkomensgroepen behoren. Wanneer dit niet zo is, zien we vaak een stijging van de schoolprestaties. De mogelijke invloed van het sociaal-economisch statuut op onderwijsprestaties

¹ In de resultaten van OECD slaat 'eerste generatie' op de jonge 'nieuwkomers', de kinderen die recent uit het buitenland zijn geëmigreerd, terwijl 'tweede generatie' refereert aan de kinderen van oudere migranten die – in casu – naar België kwamen in de jaren 50 en 60 van de vorige eeuw.

wordt in het publiek discours veronachtzaamd. We willen in dit betoog argumenteren dat bij het zoeken naar invloeden en oorzaken van schoolfalen ten onrechte enkel de link met taal wordt bekeken. Dit is een methodologische fout die wetenschappelijk niet te verantwoorden is en die leidt tot conclusies die maatschappelijke gevolgen hebben die te betreuren zijn.

3. Socio-economische statuskenmerken en onderwijskansen

Uit een groot aantal studies blijkt dat de **socio-economische achtergrond** van leerlingen gemiddeld genomen een **grote impact** heeft op hun schoolprestaties. In het voorgaande hoofdstuk werd al verwezen naar de bevindingen van Verhaeghe en Van Damme (2007). Ook PISA resultaten wijzen herhaaldelijk in die richting. In de krant De Standaard (10 september 2014) verschenen onder de titel 'Onderwijs houdt ongelijkheid in stand' grafieken uit een PISA-rapport OESO, over (i) de procentuele kans voor een 15-jarige naargelang sociale afkomst om school te lopen in het ASO en (ii) de procentuele kans voor een 15-jarige naargelang sociale afkomst om een jaar te blijven zitten. In de eerste grafiek zien we dat wie tot de armste groep behoort 24,3% kans heeft, wie tot de rijkste behoort 86,9% om school te lopen in het ASO. In de tweede grafiek (zittenblijven) zien we de cijfers 47,3% en 11,8% voor deze zelfde groepen aan de extremen van de schaal. Tussen deze extremen zien we een geleidelijke stijging, respectievelijk daling van de procentuele kansen naargelang de sociale klasse stijgt. De invloed van de sociaal-economische achtergrond is zelfs merkbaar tot op het niveau van het hoger onderwijs.²

We geven hier als concreet voorbeeld de cijfers uit een studie van Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012). In deze studie werden de onderwijsprestaties voor wiskunde gemeten op basis van een rekentoets ontwikkeld door Dudal & Deloof (2004). De toets bevat 60 vragen en peilt naar kennis over vraagstukken, hoofdrekennen, getallenleer en cijferen. De leerlingen werden gegroepeerd in vijf sociaal-economische klassen, op basis van het beroep van de ouders. Hierbij werd de hoogste beroepspositie van de ouders als indicator genomen. Figuur 1 (overgenomen uit Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 76) geeft een beeld van de correlatie tussen sociaal-economische achtergrond en prestaties op het vlak van wiskunde.

² Volgens een onderzoek van de sociologen Bram Spruyt en Lilith Roggemans (VUB), spelen sociale verschillen een belangrijke rol bij het al dan niet slagen voor het toelatingsexamen voor arts. Zelfs indien de kandidaten dezelfde richting hebben gevolgd in het middelbaar onderwijs heeft iemand met hooggeschoolde ouders nog altijd veel meer kans te slagen dan iemand met laaggeschoolde ouders. Bijvoorbeeld wie Latijn-Wiskunde heeft gestudeerd en twee laaggeschoolde ouders heeft heeft een slaagkans van 10,4%. Wie dezelfde richting volgde maar twee hooggeschoolde ouders heeft, maakt 23,6% kans. Cf. De Standaard 9 juli 2014 'Artsenexamen bevoordeelt jongens'.

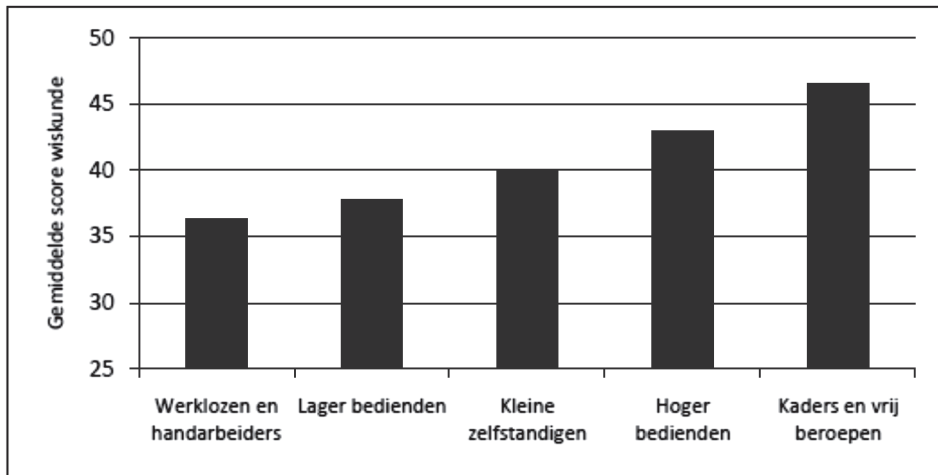


Fig.1. Gemiddelde scores op wiskunde (min = 0; max = 60) van leerlingen naargelang hun sociaal-economische afkomst.

Figuur 1 toont duidelijk aan dat leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus betere tot veel betere schoolresultaten behalen dan hun leeftijdsgenoten uit lagere sociaal-economische klassen. De stijging in gemiddelde scores voor wiskunde is zelfs geleidelijk en consequent van de laagste naar de hoogste klasse.

Ter vergelijking keken Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012) ook naar de impact van de etnische afkomst van leerlingen op hun wiskundescores. Etnische afkomst werd in de studie bepaald op basis van de geboorteplaats van de grootmoeders en de ouders van de leerlingen. Figuur 2 (overgenomen uit Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 77) toont het beeld dat hieruit naar voor komt.

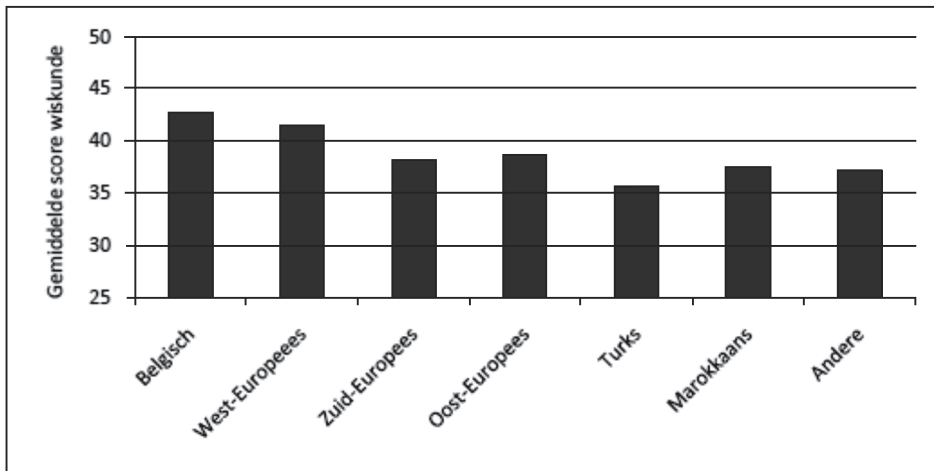


Fig. 2. Gemiddelde scores op wiskunde (min = 0; max = 60) van de leerlingen naargelang hun etnische afkomst.

Figuur 2 toont eveneens een verband tussen afkomst en prestaties. De leerlingen van Belgische afkomst scoren gemiddeld het best op de toetsen, gevolgd door West-Europeanen, en dan door andere groepen. Leerlingen van Turkse afkomst presteren het minst. Deze cijfers moeten echter genuanceerd worden: wanneer tevens met sociaal-economische achtergrond wordt rekening gehouden zien we dat de ongelijkheid op basis van etnische afkomst veel kleiner wordt en in bepaalde gevallen zelfs verdwijnt. Figuur 3 (overgenomen uit Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 77) schetst de correlatie tussen prestaties en etnische afkomst, rekening houdend met hun sociaal-economische achtergrond.

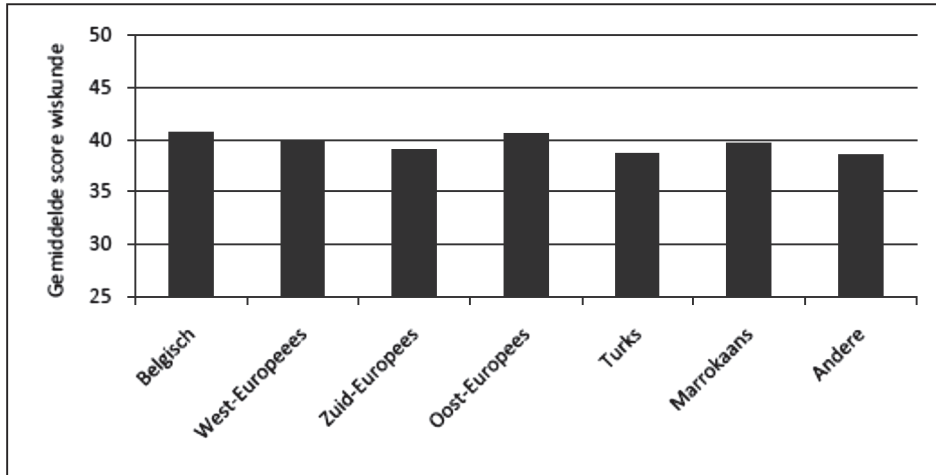


Fig. 3. Gemiddelde scores op wiskunde (min = 0; max = 60) van leerlingen naargelang hun etnische afkomst, rekening houdend met hun sociaal-economische achtergrond.

We mogen uit deze studie besluiten dat etnische achtergrond weliswaar een (vrij kleine) impact heeft op de wiskundeprestaties (waarbij Turkse jongeren het slechtst scoren), maar dat de sociale afkomst van de leerlingen veel doorslaggevender is voor hun wiskundescores.

Waarom is er zo'n duidelijke ongelijkheid van kansen op basis van sociale afkomst? De verklaring voor deze ongelijkheid is complex en omvat een veelheid van factoren, gaande van materiële aspecten tot sociaal kapitaal (Bourdieu 1991). De impact van sociale klasse op onderwijs vormt het onderzoeksobject van de Britse sociologe Diane Reay. Reay (2006) argumenteert dat sociale klasse nog steeds en onverminderd de belangrijkste oorzaak is van ongelijkheid in het onderwijs, en dat deze ongelijkheid niet zal verdwijnen tenzij de oorzaak ernstig wordt aangepakt. Reay stelt echter vast dat sociale klasse de grote afwezige is in het onderwijsdebat:

“While there is a growing recognition of the salience of class processes within health (Wilkinson, 2005) and housing (Glennerster et al., 1999), within education training and policy classrooms are routinely presented as classless.” (2006: 290)

Op basis van interviews met leerlingen uit lage sociaal-economische gezinnen evenals uit de middenklasse en op basis van haar eigen observaties concludeert Reay dat leerlingen met een lage SES door leerkrachten anders worden behandeld dan leerlingen met een hoge SES: ze krijgen **minder aandacht**, hun **taal wordt bekritiseerd** (zie verder in hoofdstuk 4), en de leerkrachten hebben **lage verwachtingen** over hun prestaties. Verder blijkt dat de leerlingen met

een lage SES zelf hun slaagkansen in toetsen laag inschatten, en **gevoelens van futiliteit** koesteren. Dit leidt uiteindelijk tot aliënatie en zelfs afkeer van de schoolse cultuur. Een bijkomende factor is volgens Reay de spanning tussen de cultuur van de peer groep en de schoolcultuur. Zeker voor jongens is prestige in de mannelijke peer groep in strijd met een profiel van succesvolle leerling.

De leerkrachten daarentegen zijn zich niet bewust van een ongelijke behandeling in de klas en menen ten onrechte dat sociale klasse geen enkele rol speelt (Reay 2006: 301-302). Ze blameren de leerlingen evenals hun ouders. Reay betreurt dat historisch en sociologisch inzicht in de culturele aspecten van sociale klasse geen deel uitmaakt van de lerarenopleidingen. Ze citeert Bernstein (1970) in dit verband:

“If the culture of the teacher is to become part of the consciousness of the child, then the culture of the child must first be in the consciousness of the teacher.” (Bernstein 1970)

4. Sociale klasse, taal en onderwijs

Eén van de punten waarop leerlingen uit de lagere sociale klassen worden bekritiseerd op school is hun taal. Het volgend citaat uit Reay (2006) laat een leerling aan het woord:

“Some teachers are a bit snobby, sort of. And some teachers act as if the child is stupid. Because they’ve got a posh accent. Like they talk without ‘innits’ and ‘mans’, like they talk proper English. And they say, ‘That isn’t the way you talk’ – like putting you down. Like I think telling you a different way is sort of good, but I think the way they do it isn’t good because they correct you and make you look stupid.”

De spreker heeft het in dit citaat over accent (uitspraak dus), woordenschat en grammatica die eigen zijn aan een variant van het Engels die niet die van de leerkracht en van de school is, m.a.w. niet tot de standaard behoort. De taal die we in het citaat vinden is de omgangstaal die courant door jongeren van het milieu van de spreker wordt gehanteerd. Het gaat hier dus niet om een spreker van een vreemde taal maar wel over een spreker van een andere variant van dezelfde taal. Wat hij ervaart is minachting voor zijn manier van spreken.

Wanneer we een verband zoeken tussen taal, sociale klasse en onderwijsprestaties vinden we ook een verklaring in het werk van de Britse socioloog Bernstein (o.a. *Class, Codes and Control* 1973). Zijn stelling is dat de **taal**, of liever de “code”, zoals hij het uitdrukt, **van de middenklasse** omwille van haar inherente kenmerken **direct aansluit bij de taal die de school hanteert en van het kind verwacht**, terwijl de “code” van de lagere of kansarme klasse een drempel vormt wanneer het kind met de schooltaal wordt geconfronteerd. Hierbij moet worden benadrukt dat Bernstein het niet heeft over standaardtaal v. dialect, in die zin dat kinderen uit de middenklasse – in tegenstelling tot kinderen uit de lagere klasse - van bij het begin de standaardtaal beheersen. Het gaat bij Bernstein veeleer om de manier waarop redeneringen, persoonlijke stellingen, logische verbanden, argumentaties en abstraheringen in de taal worden uitgedrukt. Het ‘wat’ men zegt is dus onlosmakelijk verbonden met ‘hoe’ men het zegt.

Wanneer men de verschillende ‘codes’ die worden gehanteerd door de verschillende sociale klassen interpreteert als verschillende manieren om betekenissen uit te drukken en dus een realiteit te construeren, dan is het logisch dat de manier waarop hoger geschoolde ouders dit doen anders zal zijn dan die waarop lager geschoolde ouders ‘betekenen’, gezien het onderwijs precies gericht is op het aanleren van een taal die gebruikt wordt om betekenissen uit te drukken die de concrete ‘hic et nunc’ situaties overschrijden. In die zin is dit een circulaire beweging: de school verwacht een taal die gehanteerd wordt door sprekers die een hoog opleidingsniveau hebben. Wanneer die taal van bij het prille begin de taal is waarin het kind socialiseert dan is het duidelijk dat de schooldrempel voor een middenklasse kind op talig vlak laag is: er is met name een ‘match’ tussen thuis- en schooltaal omdat de taalgewoonten op elkaar aansluiten. Voeg daarbij de praktijk van het voorlezen van verhaaltjes aan kleine kinderen, die typisch meer voorkomt bij ouders met een hogere scholingsgraad, en de geschreven taal wordt ook al zeer vroeg door het middenklasse kind geïnternaliseerd. Terwijl we zeker niet willen beweren dat taal de enige factor is die de ongelijkheid van onderwijskansen voor kinderen uit lagere sociale milieus in de hand werkt, kan daarom niet worden uitgesloten dat ze ook een verklaring vormt, naast andere, zoals motivatie door de omgeving.

De vraag is of dit een onvermijdelijke situatie is. De algemeen gangbare redenering is dat de schooltaal nu eenmaal een noodzakelijke verworvenheid moet zijn en kennis ervan dus moet worden geëist van alle kinderen. Dit betekent dat niet enkel een andere taal dan het Nederlands als een probleem wordt gezien maar ook alle varianten van het Nederlands die niet de ‘schooltaal’ uitmaken.

De **visie op thuistalen in de ruime zin** (dus inclusief dialecten en niet-schoole registers van het Nederlands) **als deficit is een wijd verspreide visie in het onderwijs in Vlaanderen**. Bewijs hiervoor vinden we in de nieuwe maatregel die van kracht is gegaan bij de start van het schooljaar 2014-15, waarbij elke leerling die begint aan de lagere en middelbare school wordt getest op zijn of haar kennis van het Nederlands. Deze screening, die decretaal verplicht is, moet vaststellen of een leerling zijn/haar taalkennis moet bijwerken of niet. We citeren uit De Standaard (1/9/2014):

“De screening wordt nodig geacht omdat het aantal scholieren dat thuis geen Nederlands spreekt, toeneemt. Een op de acht leerlingen spreekt met de ouders een andere taal (cijfers schooljaar 2011-12). In een stad als Antwerpen loopt dat op tot bijna vier op de tien. In het basisonderwijs ligt hun aandeel nog hoger: 15 procent.

Jongeren die thuis geen Nederlands spreken, hebben drie keer meer kans om de schoolbanken zonder diploma of getuigschrift te verlaten.”

Dit citaat toont nogmaals de gelijkstelling ‘andere taal = probleem’ aan. Maar het volgende citaat uit een gelieerd artikel uit dezelfde krant toont tevens de andere gelijkstelling aan, met name ‘niet-middenklasse variant = probleem’:

“Maar is dit [de screening] wel nodig op scholen met uitsluitend Nederlandssprekende kinderen? Toch wel. Ook kinderen die van huis uit Nederlands spreken, zijn soms ‘taalarm’.

‘Schooltaal en thuistaal lopen soms ver uit elkaar,’ zegt Steven De Laet van het Onderwijssecretariaat van Vlaamse Steden en Gemeenten (OVSG).”

Hoewel we het volledig eens zijn met de stelling dat schooltaal en thuistaal ook bij Nederlandstalige kinderen soms ver uit elkaar liggen (en we weten ook dat hier terecht bedoeld wordt ‘in die gevallen waar de kinderen uit gezinnen komen met lage socio-economische status’) nemen we aanstoot aan de term “taalarm” die in het artikel wordt gebruikt en die een stempel drukt op een groep van kinderen van wie de thuistaal als minderwaardig wordt gezien. M.a.w. we stellen de vraag of de reactie op de feiten wel de meest gepaste en meest efficiënte is.

Van Avermaet (2013) bespreekt deze negatieve invalshoek als het gevolg van een binaire visie die het maatschappelijk debat domineert:

“Het maatschappelijk debat en ons denken over diversiteit en onderwijs zijn bovendien vaak binair van aard (Midgley et al. 2011; Powell 1999) waarbij de ene kant als de legitieme (niet onderhandelbare) norm wordt beschouwd en de andere als de afwijkende, deficiënte kant. Het gaat dan om sociaal geconstrueerde hiërarchische machtsverhoudingen.”

Terwijl Van Avermaet geenszins wil pleiten voor het afschaffen van de doelstelling om de schooltaal Nederlands te leren hanteren door alle leerlingen, argumenteert hij dat diezelfde doelstelling beter kan bereikt worden door de repertoires die de kinderen mee brengen naar de school (hetzij een andere variëteit van het Nederlands, hetzij Turks, Arabisch, Berbers, Pools, ...) te waarderen en een plaats te geven. Enerzijds hebben ze die repertoires nodig om te kunnen functioneren in een aantal contexten en het zou fout zijn die als minderwaardig te zien. Anderzijds is het wetenschappelijk **correcter te spreken van een ‘mismatch’ van repertoires dan van ‘taalachterstand’**. Alle kinderen komen met een waaier van variëteiten (‘codes’) de school binnen. De **uitdaging voor de school** ligt er in deze **repertoires te benutten en uit te breiden met de schooltaal**, een academische variëteit. Deze stelling steunt op een waaier van wetenschappelijk onderzoek in verschillende contexten en is een algemeen aanvaarde constante in het sociolinguïstisch veld³. Vroegere ervaringen met een beleid gestoeld op de visie op sommige variëteiten als ‘geen taal’ of ‘minderwaardige taal’ waren bovendien negatief⁴. Het is dan ook te betreuren dat we anno 2014 dezelfde visie terug vinden in Vlaanderen.

3 Zie o.a. toonaangevende literatuur in de Verenigde Staten: Labov (1972), Hymes (1996), en meer recent García (2009).

4 De ervaring werd opgedaan in de Verenigde Staten, toen de ‘war on poverty’ in de jaren 60 van de vorige eeuw de achtergestelde zwarte kinderen wilde helpen zo snel mogelijk het standaard Engels te verwerven. Onafgezien van de foute methodes die werden gehanteerd in het ‘bijspijkeren’ van het Engels van de kinderen heeft het uitgangspunt op zich, namelijk dat sommige kinderen geen taal hadden die naam waard (ze waren sprekers van het Black English Vernacular of Afro-American English, dus een etnische niet-standaardvariëteit van het Engels) meer kwaad dan goed gedaan. Psychologisch veroorzaakt een dergelijke invalshoek veel schade en pedagogisch haalt hij weinig uit omdat het kind gedemotiveerd is. (Collins 1999; Perry & Delpit 1998).

5. Sociaal-economische status en anderstaligheid: het beleid

5.1. Het Gelijke Onderwijskansendecreet

Opeenvolgende ministers van onderwijs in het voorbije decennium hebben maatregelen getroffen om de onderwijskansen van de meest kwetsbare groepen te verbeteren. In 2002 werd het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK) van kracht. Eén van de doelstellingen ervan was het vermijden van segregatie en discriminatie. Zo werd de bevoegdheid van scholen om leerlingen te weigeren drastisch beperkt. Terwijl het decreet van 2002 geen voorrangmaatregelen toekende en de volgorde van inschrijving als enige maatstaf diende, werd in de wijziging van 2005 een voorrangmaatregel opgenomen, om een meer gelijke spreiding van doelgroep-leerlingen te garanderen. Doelgroep-leerlingen zijn de leerlingen die voldoen aan de GOK-indicatoren, die te maken hebben met de sociaal-economische status en het opleidingsniveau van de ouders.

In de Beleidsnota Onderwijs (2014-2019, stuk 133-Nr 1) ingediend door Hilde Crevits, Vlaams minister van Onderwijs, staat opnieuw het volgende:

“Meerdere onderzoeken (PISA en TIMSS) tonen aan dat in Vlaanderen de socio-economische status een impact heeft op schoolse prestaties. In tegenstelling tot andere regio’s slaagt Vlaanderen er niet in de kloof te verkleinen” (II, paragraaf 3.1).

Wat het onderwijs kan doen om de kloof te dichten is niet duidelijk in de nota. Wel wordt gewezen op het belang van maximale participatie aan het kleuteronderwijs, al wordt er aan toegevoegd dat Vlaanderen op dit vlak goed scoort (II, paragraaf 3.1). De financiering op basis van GOK indicatoren wordt niet expliciet vermeld. We lezen dat “ [d]e werkingsmiddelen evolueren naar een basistoelage die voor elke leerling gelijk is op basis van het onderwijsniveau (kleuter, lager, secundair) en de studierichting.” (IV, paragraaf 3.4). Men kan dus stellen dat er niet echt gesnoeid wordt in de GOK-middelen, maar dat deze middelen in de grote pot van onderwijs verdwijnen en evenredig worden verdeeld over alle leerlingen en scholen. Dit leidt onvermijdelijk tot een vermindering van de middelen die worden toegekend aan de scholen die veel leerlingen hebben met een lage SES. Het ganse GOK-beleid wordt dus als het ware uitgevlakt. Wat de effecten daarvan zullen zijn is op dit moment nog moeilijk te zeggen. Maar uit het recente mediadebat is nu al duidelijk dat bepaalde scholen zich zorgen maken.

5. 2. Het talenbeleid: taalideologie, percepties en gevolgen

Vanuit de bezorgdheid dat anderstalige leerlingen een extra moeilijkheid moeten overwinnen in vergelijking met hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten wordt in Vlaanderen een beleid gevoerd waarin scholen worden aangespoord om anderstalige kinderen zo snel mogelijk Nederlands te leren.

Over de manier waarop dit best gebeurt bestaat er een vrij grote **consensus** in Vlaanderen: scholen gaan er meestal van uit dat de leerlingen op school in een zogenaamd ‘**taalbad**’ moeten

terecht komen. De redenering is als volgt: Aangezien de kinderen thuis geen Nederlands horen, gezien ze met hun vrienden buiten de school eveneens een andere taal spreken, is de school de enige plek waar ze in het Nederlands kunnen communiceren. Het is dus van primordiaal belang dat alles in de onderwijstaal gebeurt. Dit betekent niet alleen dat met de leerkracht enkel Nederlands wordt gesproken, maar ook dat op de speelplaats of in om het even welk contact met medeleerlingen binnen de school geen andere taal dan het Nederlands wordt getolereerd. De stelling is 'hoe meer Nederlands hoe beter'.

We moeten een aantal aannames in deze redenering kritisch bekijken. In de eerste plaats is het zelden zo dat de kinderen buiten de school geen Nederlands horen of zelfs spreken. Veel transacties tussen migranten en autochtonen verlopen in het Nederlands, kinderen spreken vaak Nederlands onder elkaar en fungeren als tolk voor de ouders in bepaalde contexten. De thuisomgeving is m.a.w. veel heterogener qua taalgebruik dan de bovenstaande redenering laat geloven (cf. Blommaert e.a. 2005).

Een tweede bedenking is de volgende. Terwijl er geen twijfel over bestaat dat frequente en langdurige blootstelling aan een taal het beheersen van die taal normaal gezien in de hand werkt, zijn aan dat positieve effect een aantal voorwaarden verbonden. Een eerste is psychologisch van aard, met name dat de taalleerder wordt gewaardeerd in zijn beoogde meertaligheid en dat die als een meerwaarde wordt erkend. Een tweede is dat de taal waarin de leerder wordt ondergedompeld voor hem of haar zinvol en functioneel is. Een gedecontextualiseerde visie op 'enkel Nederlands' die het belang van deze twee factoren onvoldoende onderkent is nochtans vrij verbreid.

De studie van Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012) citeert een aantal extracten uit interviews met leerkrachten die deze visie uitdrukken. We nemen hier een paar van die extracten over. Het volgende citaat toont aan dat sommige scholen zo ver gaan het gebruik van de thuistaal te bestraffen:

Katja: In het schoolreglement staat het dat er alleen Nederlands gesproken mag worden en anders worden ze toch wel gestraft.

Onderzoeker: En wat bedoelt u dan precies met straffen eigenlijk?

Katja: Goh, ik werk bijvoorbeeld met een streepjessysteem, hebben ze vijf keer, dan moeten ze, kunnen ze eens een blad straf krijgen of een speelplaats eens opruimen. Maar dat hangt van groep tot groep af. Bij de één groep werkt dat, bij de andere groep werkt dat niet. Bij de andere moet ge veel strenger sneller straf geven. (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 91-92).

Het volgend extract toont aan dat ook van de ouders verwacht wordt dat ze in de mate van het mogelijke Nederlands spreken met hun kinderen:

Tom: het enigste wat ons een beetje soms tegen de borst stoot is als die mensen [ouders] op de speelplaats staan, dat men met hun kinderen, en met hun buurvrouwen of hun familieleden in een vreemde taal spreekt terwijl wij eigenlijk als school ijveren voor: 'begin asjeblijft in het Nederlands, toch zeker als je in de school bent. Want daar valt en staat alles

mee hé, als je de taal niet kent ja dan loopt uw kind op den duur de kans om achter te geraken. (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 91; zie ook Ramaut e.a. 2013).

Ook de Beleidsnota Onderwijs van de Vlaamse regering (2014-2019) zit op dezelfde lijn. Taalverwerving Nederlands moet worden versterkt via “taalscreening, het taaltraject, het taalbad en extra taallessen” (IV, paragraaf 1.7). De nota is echter voorzichtig en spreekt over het “opvolgen” van dergelijke initiatieven. De Minister vraagt vooral aan de scholen een actief talenbeleid te voeren.

Samenvattend kunnen we stellen dat het talenbeleid in Vlaanderen m.b.t. leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands gestoeld is op een terechte bekommernis om de schoolprestaties van het kind, deze prestaties in direct en oorzakelijk verband brengt met de graad van taalbeheersing, en deze laatste dan weer leert aan de frequentie waarmee het kind Nederlands spreekt. Deze visie gaat dus in feite uit van de **opvatting dat eentaligheid meer voordelen biedt dan meertaligheid**. De stap naar de visie dat meertaligheid een probleem vormt is bijgevolg klein, en wordt dan ook consequent gezet door heel wat leerkrachten. De vraag is of deze visie correct is en bewezen. De **onderzoeksvraag** is dus: **presteren kinderen die altijd of meestal Nederlands praten beter dan kinderen die meestal hun thuistaal spreken?**

Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012: 92-94) tonen met de Dudal & Deloof-test voor wiskunderesultaten aan dat dit niet het geval is. Het blijkt duidelijk uit hun studie dat Turkse en Marokkaanse jongeren die zowel Nederlands als Marokkaans spreken significant beter scoren dan Turkse of Marokkaanse jongeren die meestal Nederlands ($p < 0.05$) of voornamelijk hun moedertaal spreken ($p < 0.05$). Zogenaamde ‘gebalanceerde’ tweetaligen hebben dus een voordeel ten opzichte van anderstalige leerlingen die hetzij de onderwijstaal (Nederlands) hetzij hun thuistaal (Turks/Marokkaans) hanteren met uitsluiting van de andere taal. De resultaten bewijzen dat een **beleid** dat gericht is op het **verbieden van de moedertaal op school**, vanuit de visie dat meertaligheid het probleem zou vormen, **steunt op vooroordelen** t.o.v. anderstaligheid en vertrekt vanuit een dogmatisch geloof in de meerwaarde van eentaligheid. Het feit dat heterogeniteit op etnisch en talig vlak in het Vlaams onderwijs gepercipieerd wordt als een ‘probleem’, dat de meertalige achtergrond van de leerlingen als een nadeel wordt ervaren dat zo snel mogelijk moet worden weg gewerkt, en dat de leerlingen zelf van bij het begin worden gezien als potentiële en zelfs waarschijnlijke probleemleerlingen, steunt dus op gedeeltelijk foute veronderstellingen.

De interactie tussen taalpolitiek, schoolbeleid en overtuigingen van leerkrachten vormt het onderwerp van een recente studie van Pulinx e.a. (te verschijnen). In deze studie wordt verder nagegaan wat de gevolgen zijn van geloof in de meerwaarde van eentaligheid aan de kant van de leerkrachten. We gaan wat dieper in op dit onderzoek omdat het tot belangwekkende resultaten heeft geleid die gestoeld zijn op de analyse van uitgebreide kwantitatieve data. Pulinx e.a. vertrekken van de vaststelling dat de taalpolitiek in het onderwijs in de westerse landen in de laatste twee decennia de kennis en het gebruik van thuistalen door leerlingen met verschillende etnische en culturele achtergronden niet aanwendt als didactisch kapitaal voor academische prestaties en voor de verwerving van de doeltaal, in wezen de dominante taal in het land of de

regio. De ganse politiek is gericht op maatregelen zoals immersie, taaltoetsen en remediërende taallessen.

In Vlaanderen hebben zich volgens Pulinx e.a. (te verschijnen) in de voorbije decennia twee processen doorgezet die de **monolinguale politiek** hebben veroorzaakt. Het eerste is het proces van de **groei naar autonomie van de regio** en de subnatievorming. Dit proces gaat gepaard met het zoeken naar een herkenbare Vlaamse identiteit, waarvan taal, normen en waarden deel uitmaken. Het tweede proces is de toenemende invloed op het beleid van **internationale vergelijkingen** zoals PISA studies. Hoewel de PISA resultaten een zeer grote ongelijkheid aantonen in Vlaanderen tussen 1) leerlingen met een hoge en een lage SES; 2) leerlingen met een migratie achtergrond en anderen; 3) leerlingen met thuistaal Nederlands en anderen (Jacobs 2009), en onderzoek de relatieve invloed van deze drie factoren heeft genuanceerd, heeft het Vlaamse beleid zich vooral toegespitst op strengere implementering van 'eentalige' maatregelen. Specifieke documenten over onderwijspolitiek in verband met taal werden gepubliceerd door de onderwijsministers Vandenbroucke (2006) en Smet (2012). Zoals gezien lijkt minister Crevits dit beleid onverminderd verder te zetten.

Taalideologie wordt vertaald in taalpolitiek (vastgelegd in decreten), die via curricula, didactische methodes en toetsen op haar beurt wordt geïmplementeerd in de scholen (Shohamy 2006). Om efficiënt te worden toegepast is het echter nodig dat de ideologie ook wordt overgenomen door de 'uitvoerders' op het micro-niveau, met name de leerkrachten. Dit is niet anders in Vlaanderen. Op het niveau van de scholen heerst echter een zekere autonomie en Pulinx e.a. (te verschijnen) onderzoeken de relatie tussen schoolpolitiek en etnische samenstelling van de school enerzijds en de taalideologie van leerkrachten anderzijds. De literatuur toont namelijk aan dat het denken van leerkrachten over taal niet alleen sterk bepaald wordt door de nationale/regionale politiek maar ook door het beleid van de directe werkomgeving, de school. Op basis van data verzameld in 2010-2011 in 48 Vlaamse scholen en met deelname van 775 leerkrachten uit het middelbaar onderwijs komen Pulinx e.a. samengevat tot de volgende bevindingen. Ten eerste blijkt dat de **overgrote meerderheid van de leerkrachten de monolinguale politiek ondersteunt**, meent dat leerlingen enkel Nederlands mogen spreken op school, en zelfs (volgens één op de drie leerkrachten) moeten worden gestraft indien ze een andere taal spreken. Ten tweede blijken er **verschillen te zijn tussen scholen**. Monolinguale overtuigingen zijn het sterkst in scholen met een 'gemengde' populatie, minder sterk in scholen met bijna geen etnische minderheden en het zwakst in scholen met een bijna exclusieve etnische minderheidspopulatie. Ten derde wordt in de studie aangetoond dat **sterke monolinguale overtuigingen gepaard gaan met een laag vertrouwen in de academische mogelijkheden van de leerlingen uit minderheidsgroepen**.

Uit deze en voorgaande studies kunnen we besluiten dat de doelstelling van de huidige taalpolitiek, met name efficiënt onderwijs dat de kennis van het Nederlands zo goed en zo snel mogelijk moet bewerkstelligen, mogelijk gedwarsboomd wordt door 1) miskenning van andere factoren naast taal die de problemen veroorzaken; 2) de negatieve effecten van laag vertrouwen in de capaciteiten van leerlingen; 3) miskenning van het potentieel van een meertalig repertoire, dat – gezien de maatschappelijke realiteit – niet buiten de school kan worden gehouden.

6. Evoluties in stedelijke meertaligheid en de onderwijsuitdagingen.

6.1. Samenstelling van de scholen: segregatie als feit

In de Vlaamse steden – op enkele uitzonderingen na – is etnisch- culturele diversiteit door een aantal migratiegolven in de twintigste en het begin van de eenentwintigste eeuw een feit. Alle cijfers over recente buitenlandse inwijking tonen dat een toenemende migratie vanuit Europese en niet-Europese landen een nieuwe situatie creëert in het onderwijs, dat de heterogene samenstelling van de bevolking reflecteert in zijn leerlingenpopulatie. Het is echter duidelijk dat sommige scholen meer kinderen met een migratie achtergrond aantrekken dan andere. We bekijken hier de feiten m.b.t. de zogenaamde segregatie en **concentratiescholen**.

Agirdag e.a. (2012) schetsen een beeld van de aard, mate en gevolgen van segregatie in basisscholen in drie Vlaamse steden, Antwerpen, Gent en Genk, in de periode 2008-2011. In de publieke opinie evenals in de media leeft een beeld van zogenaamde stedelijke concentratiescholen, die als problematisch worden gepercipieerd, en bijgevolg leiden tot de ‘**witte vlucht**’ naar scholen in andere wijken en/of buiten de steden. De reden is uiteraard dat algemeen wordt aangenomen dat het onderwijspeil noodzakelijk moet dalen wanneer het aantal anderstalige leerlingen in de klassen relatief te groot wordt. In het boek *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal* (2012) gaan Agirdag e.a. na in welke mate de percepties stroken met de realiteit en wat de oorzaken ervan zijn. De onderzoeksvragen zijn de volgende: (1) Wat is de omvang van sociaal-etnische segregatie in het Vlaams basisonderwijs in de drie steden? (2) Op welke manier veroorzaken de schoolkeuze, het inschrijvingsproces en het schoolbeleid relatieve sociaal-etnische segregatie? (3) Wat zijn de gevolgen van deze segregatie en welke processen liggen aan de effecten ten grondslag? We vatten hier summier de resultaten van het onderzoek samen.

Wat de vraag naar de omvang van segregatie in de drie Vlaamse steden betreft komen Nouwen & Mahieu (2012) tot de volgende bevindingen. Ten eerste blijkt dat van de drie Vlaamse steden Antwerpen het hoogste aandeel leerlingen heeft met laagopgeleide moeders (46%) evenals het hoogste aandeel leerlingen uit niet-Nederlandstalige gezinnen (35%). Op de tweede plaats komt Genk, met respectievelijk 45% en 28%, en dan Gent met 34% en 25%. De vraag is dan in welke mate er in deze steden een samenhang is tussen socio-economische achterstelling en etnisch-culturele minderheden. Er blijkt inderdaad een duidelijke statistisch relevante samenhang te zijn tussen lage SES en etnische minderheden (Nouwen & Mahieu 2012: 22). Verder is er een correlatie tussen de concentratie van etnische minderheden in scholen en de wijkcompositie (Nouwen & Mahieu 2012: 2) evenals tussen de concentratie van kansarme leerlingen in bepaalde scholen en de wijkcompositie. (Nouwen & Mahieu 2012: 24). Over het algemeen zijn scholen dus qua compositie een goede weerspiegeling van hun buurt. Nochtans zijn er ook uitzonderingen: scholen die volgens de verwachtingen louter op basis van de buurt hetzij ‘te wit’ hetzij ‘te zwart’ zijn. Nouwen & Mahieu berekenden dat 25% van alle scholen in de drie steden afwijkende composities vertonen (2012: 26). Over de drie steden is ongeveer 10% ‘te wit’ en 15% ‘te zwart’.

We kunnen besluiten dat er in de basisscholen in de onderzochte Vlaamse steden wel degelijk een **ongelijke spreiding** is van leerlingen met verschillende sociaal-economische en etnisch-culturele achtergronden. Deze ongelijke verdeling is deels een weerspiegeling van de wijkcompositie en deels het gevolg van andere factoren. Enkel dit tweede type noemen de auteurs 'segregatie'.

De tweede vraag betreft dan de **oorzaken** van de segregatie. Globaal kan gesteld worden dat kansrijke en autochtone ouders het vaakst scholen uitsluiten. De redenen zijn voornamelijk gebaseerd op één van de volgende schoolkeuzemotieven: 'opvangmogelijkheden', 'het opvoedingsmodel' en 'de reputatie van de school'. Daarnaast is er ook een **tolerantiedrempel** ten aanzien van het aandeel van leerlingen met een migratieachtergrond. Figuur 4 (overgenomen uit Nouwen & Vandenbroucke 2012: 42) toont aan dat allochtone ouders met een hogere SES en autochtone ouders minder tolerant zijn ten aanzien van het aandeel van etnisch-culturele minderheden: zij zullen sneller een school als 'te zwart' bevinden en deze school vermijden. Demets en Mahieu (1998) tonen aan dat er naast de zogenaamde 'witte vlucht' ook een 'zwarte vlucht' bestaat, met name van de allochtone middenklasse die 'zwarte' scholen gaat vermijden. Beide types kunnen dus herleid worden tot een **SES vlucht**.

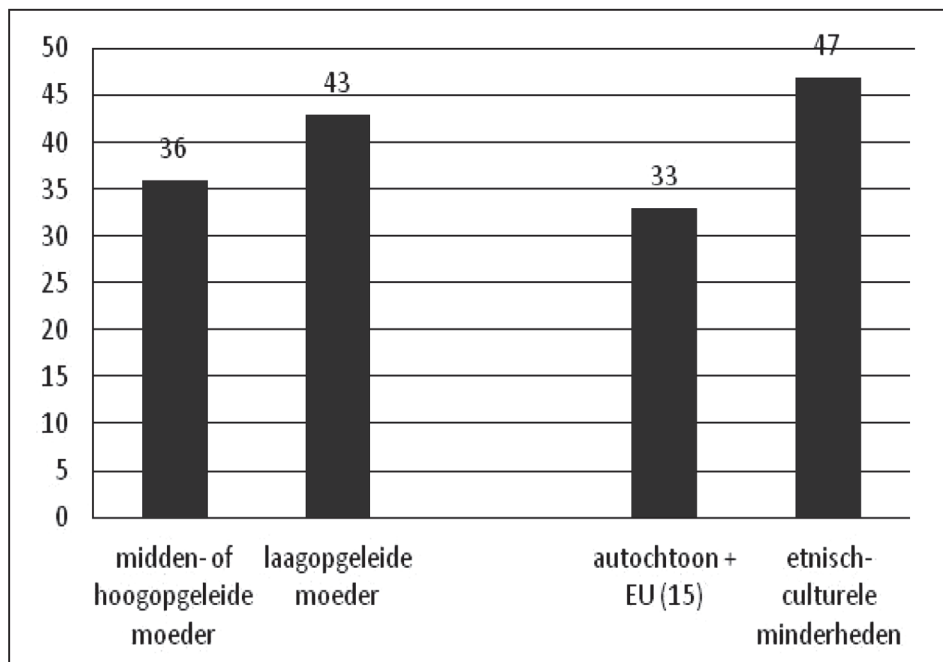


Fig. 4. Tolerantiedrempels ten aanzien van het aandeel leerlingen uit ECM naar sociale en etnische achtergrond van de ouders (in %)

Naast deze factoren spelen ook de toegang tot informatiebronnen en het schoolbeleid een rol. Scholen kunnen via profilering en aannamebeleid een bepaald publiek aantrekken of afstoten (zie Nouwen & Vandenbroucke 2012: 52-63).

De derde vraag betreft de **effecten van segregatie** of meer algemeen de concentratie van etnisch-culturele minderheden in een school. De voornaamste reden waarom dergelijke scholen vermeden worden door autochtone ouders met een hoge SES is de verwachting dat het onderwijsniveau laag zal zijn en dat dit negatieve gevolgen zal hebben voor de cognitieve ontwikkeling van hun kind. Dit werd onderzocht door Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012). De auteurs wijzen er op dat we uit vorig onderzoek weten dat individuele SES en etnische achtergrond samenhangen met onderwijsprestaties maar dat betekent niet automatisch dat de samenstelling van een school dezelfde impact heeft. Ze stellen het zo:

“We weten bijvoorbeeld dat een allochtone leerling uit een arbeidersgezin gemiddeld genomen slechter presteert dan een etnisch Vlaamse leerling uit een welgesteld gezin (zie bijvoorbeeld Duquet, Glorieux, Laurijssen & Van Dorselaer 2006), maar we weten niet of die leerling beter zou presteren in een ‘zwarte’ concentratieschool, dan wel in een school met voornamelijk ‘witte’ middenklasse leerlingen.” (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 68).

Toch stelt de Beleidsnota Onderwijs (2014-2019) het volgende:

“Onderzoek toont verder aan dat niet enkel de socio-economische achtergrond van leerlingen zelf maar ook die van hun medeleerlingen op school een invloed kunnen hebben op de prestaties.” (II, paragraaf 3.1).

Over welk onderzoek het gaat wordt niet vermeld. De vraag is dus of het algemeen aanvaarde **principe van een ‘gezonde mix’** berust op veronderstellingen of op wetenschappelijke vaststellingen. Hier maken Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012) een onderscheid tussen cognitieve en niet-cognitieve effecten. Wat vooreerst de **cognitieve effecten** betreft komt het onderzoek tot de vaststelling dat de gemiddelde scores voor wiskunde lager liggen in scholen met een hoog percentage kansarme leerlingen (al dan niet met een migratie achtergrond). In een school met een **grotere sociale mix** heeft de aanwezigheid van kansrijke leerlingen een **uplifting effect op de prestaties van kansarmere leerlingen**. Een verklaring voor de lagere cognitieve scores vinden de onderzoekers in een algemeen gevoel van zinloosheid dat kan leven in concentratiescholen, wat samen hangt met een **schoolcultuur van ‘niet-onderwijsbaarheid’**. Uit interviews met leerlingen en leerkrachten blijkt namelijk volgens de studie het *Pygmalion effect* een rol te spelen. Dit houdt in dat hoge, respectievelijk lage verwachtingen van leerkrachten een positief, respectievelijk negatief effect hebben op de prestaties van die leerlingen (zie ook Rosenthal & Jacobson 1968; Brophy 1983). Lage verwachtingen creëren bij de leerlingen gevoelens van futiliteit (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2012: 82-83). Leerkrachten hebben vaak negatieve verwachtingen t.o.v. leerlingen uit lage sociaal-economische milieus en met een migratieachtergrond. De onderzoekers tonen echter aan dat het significant verband tussen SES compositie en cognitieve outcomes verdwijnt als we bijvoorbeeld controleren voor

bepaalde aspecten van schoolcultuur en schoolpraktijk. We zien dat als scholen met een hoge concentratie lage SES leerlingen wel geloven in de onderwijsbaarheid van hun kinderen en dus hoge verwachtingen hebben van die kinderen, dit ingrijpt op een lager gevoel van futiliteit bij deze kinderen en dat dit een effect heeft op hogere cognitieve uitkomsten. Deze bevindingen ondersteunen de studie van Rumberger & Palardy (2005), die vaststelden in Amerikaans onderzoek dat **SES-compositie geen impact heeft na controle voor schoolbeleid en schoolpraktijken**.

Wat de niet-cognitieve effecten van segregatie betreft komen de auteurs tot de vaststelling dat allochtone leerlingen in 'zwarte scholen' zich minder Belg voelen, lichtjes minder gepest worden, en een hogere zelfwaardering hebben in vergelijking met allochtone leerlingen in scholen met een hoger aandeel autochtone leerlingen. Voor meer details zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet (2012: 71-75).

Samenvattend willen we stellen dat de voornaamste onderzoeksresultaten die relevant zijn in de context van dit Standpunt de volgende zijn: (1) 'zwarte scholen' (al dan niet afwijkend van de buurtcompositie) hebben een negatieve impact op de onderwijsprestaties in zoverre dat ze ook een hoge concentratie van kansarme leerlingen hebben; (2) leerlingen presteren minder naargelang de leerkrachten een negatief verwachtingspatroon vertonen en die verwachtingen al dan niet expliciet communiceren naar de leerlingen toe; (3) allochtone leerlingen hebben een grotere zelfwaardering in 'zwarte scholen'; (4) leerkrachten vertonen de tendens de thuistaal als de grootste hinderpaal voor schoolsucces te zien.

6.2. Evoluties in stedelijke diversiteit en taalgebruik

Migratiepatronen hebben niet meer de vorm en de consequenties die ze 50 à 60 jaar geleden hadden. Van Avermaet (2013) wijst er op dat met de toenemende mobiliteit van mensen het fenomeen 'globalisering' een andere betekenis heeft gekregen: de fluiditeit is van een andere orde. Bovendien gaan globalisering en lokalisering hand in hand, vormen ze zelfs een onvermijdelijke paradox in die zin dat de grootstad steeds diverser wordt en uitgroeit tot een 'superdiverse' omgeving (zie Robertson 1990; Vertovec, 2006). In die omgeving is de vroegere 'aanpassing aan de norm' niet meer evident, gewoon omdat gemeenschappelijke normen verdwijnen en plaats ruimen voor diverse sociale praktijken (Van Avermaet 2013). De moderne multimedia zorgen er bovendien voor dat communicatie met het thuisland tot de dagelijkse mogelijkheden behoort (via mail, skype, smartphones, schotelantennes,...), wat dan weer ingrijpt op identiteitsontwikkeling en taalgebruik en taalevolutie. Migranten zijn – in tegenstelling tot zo'n 50 jaar geleden – niet meer afgesneden van het thuisland. Deze nieuwe ontwikkelingen vereisen een grondig herdenken van de begrippen 'etnisch-culturele identiteit' en 'meertaligheid'.

Sociolinguïstisch onderzoek in verscheidene contexten wijst uit dat de traditionele statische visie op etnische identiteit en taal geen rekening houdt met de **fluiditeit die interactie en taalgebruik in de huidige stedelijke context kenmerkt**. Otsuji en Pennycook (2010) wijzen er aan de hand van case studies in Australië op dat de klassieke 'meertaligheid', als het beheersen door een individu van meerdere talen als op zich staande en van elkaar gescheiden systemen niet

voldoet om de talige realiteit in veel contexten te verklaren. Veel meer gaat het in interactie om het **putten uit een repertoire waarin verschillende talen gevat zijn**, waarbij de sprekers zich zelfs niet bewust zijn van hun taalkeuzes (of ze nu bijvoorbeeld Engels of Japans gebruiken). Dit type van hybriditeit noemen de auteurs *metrolingualism*, om het te onderscheiden van klassiek *multilingualism*. Metrotaligheid gaat gepaard met **metro-etniciteit**: men voelt zich niet hetzij bijvoorbeeld Turk hetzij Vlaming, maar ervaart beide als deel uitmakend van zijn identiteit. In de ene context is men ‘Turk’, in de andere ‘Vlaming’. Dit betekent dat de realiteit in de huidige superdiverse (vooral maar niet uitsluitend stedelijke) evolutie er een is waarin fluïde en hybride identiteiten en taalgebruiken kruisen met traditiegebonden statische ideologieën zoals de gelijkstelling van taal met natie en volk.

Terwijl hybride taalgebruik waarbij constant twee of meer talen door elkaar worden gebruikt niet als ideaal of norm in het onderwijs mag worden vooropgesteld kan het niet anders dan dat een bewustzijn en het **efficiënt exploiteren van deze realiteit** het aanleren van de schooltaal enkel maar kan bevorderen.

6.3. Diversiteit in de klas: uitdagingen

Als we kijken naar de evolutie in Europa in de laatste decennia dan stellen we vast dat het debat over diversiteit en integratie geïdeologiseerd en gepolariseerd is. Van Avermaet (2009, 2012, 2013) merkt op dat het beleid in de Europese landen niet alleen strenger geworden is maar ook conditioneler van aard. De klemtoon ligt meer en meer op taal als voorwaarde tot integratie. Dit wordt gereflecteerd in de onderwijspolitiek.

Het antwoord van de onderwijssector op deze evolutie naar superdiversiteit blijkt de grote uitdagingen echter onvoldoende aan te kunnen. Een aantal zorgpunten werden reeds aangehaald, met name de grote kloof in het Vlaamse onderwijs m.b.t. sociaal-economische status en etnisch-culturele minderheden en de invloed van lage verwachtingen van de kant van de leerkrachten. Van Avermaet (2013) vermeldt nog twee andere zorgpunten: enerzijds wat hij noemt de toenemende “vermarkting” van het onderwijs, en anderzijds het feit dat diversiteit bijna altijd als “probleem” wordt gezien.

De **vermarkting van het onderwijs** houdt in dat het onderwijs zich als taak stelt leerlingen klaar te maken voor de markt. Nussbaum (2011:16) spreekt in dit verband over een “wereldwijde crisis in onderwijs”:

“Als deze trend zich voortzet, zullen landen overal ter wereld binnen korte tijd generaties nuttige machines afleveren in plaats van volwaardige burgers die in staat zijn om zelfstandig te denken (...).” (Nussbaum 2011:16).

De trend houdt enerzijds in dat alle aandacht gaat naar ‘nuttige’ vakken, ten koste van vakken die geen economische meerwaarde hebben. Anderzijds moet in een marktlogica ook alles meetbaar zijn. Testen, streefcijfers, het halen van normen worden alles bepalend. Als een leerling de norm niet haalt worden remediëringsprogramma’s opgesteld, met extra taallessen (zie ook de Beleidsnota Onderwijs, paragraaf 1.7, vermeld in 5.2. supra). Van Avermaet (2013)

argumenteert echter dat ‘pull out classes’ weinig positieve effecten hebben. Bovendien is de marktvisie waarin het onderwijs zich inschrijft zeer kortzichtig. Nussbaum (2011) argumenteert dat als onderwijs moet bijdragen tot het versterken van een kenniseconomie dat onderwijs moet focussen op andere zaken dan alleen kennis:

“Een samenleving die tot dit economisch belang wil bijdragen, heeft mensen nodig die goed kunnen samenwerken, die in dialoog kunnen gaan, die met verschillen kunnen omgaan, die kritisch kunnen reflecteren, die creatief kunnen denken, die kunnen innoveren.” (Nussbaum 2011).

Dit brengt Van Avermaet tot het tweede zorgpunt: de doxa van diversiteit als probleem. **Zo lang diversiteit in de klas door de school als een probleem wordt gepercipieerd zal ze een probleem vormen.** De enige oplossing is de perceptie wijzigen en diversiteit als een meerwaarde zien. Ze moet de leerlingen in staat stellen competenties te ontwikkelen die in een mondiale samenleving noodzakelijk zijn. Ook de leerkrachten moeten in de eerste plaats de nodige competenties ontwikkelen: diversiteit op een positieve manier benaderen en ze integreren in het onderwijsleerproces.

Diversiteit in de klas manifesteert zich zeer duidelijk op talig vlak. Klassen zijn in de praktijk ‘meertalig’ in die zin dat ze heterogeen zijn. Op het vlak van de talige diversiteit van de leerlingen onderscheiden we klassen met allochtone leerlingen uit dezelfde cultuur en met dezelfde thuistaal (bijvoorbeeld Turks, Marokkaans) en klassen met leerlingen uit een veelheid van verschillende culturen en met verschillende thuistalen (bijvoorbeeld Pools, Bulgaars, Albanees, ...). Het tweede type wordt steeds frequenter.

Hoewel homogene klassen op het eerste gezicht gemakkelijker zijn om mee om te gaan – en om die reden ook door sommigen bepleit worden (zie bijvoorbeeld Dronkers in De Standaard 2010) en door vele ouders in de praktijk gezocht – zijn ze volgens Van Avermaet & Sierens (2012) geen optie. Niet alleen is **homogeniteit geen realistische oplossing**, gezien de toenemende diversiteit in vooral grootstedelijke scholen, maar het is ook **geen wenselijke oplossing**. Het bijbrengen van sociale competentie in een multiculturele samenleving is – zoals hierboven geargumenteed – een belangrijke reden om diversiteit in het onderwijs niet te negeren maar ze als een uitdaging te zien. Leerlingen die niet geleerd hebben om te gaan met diversiteit missen bovendien kansen op de arbeidsmarkt. Op alle niveaus en in verscheidene sectoren (als ingenieur, arts, leerkracht, ondernemer, arbeider) is competentie in diversiteitsgericht denken en handelen een meerwaarde. De taak van de school om diversiteit centraal te stellen is daarom ook ‘economisch’ noodzakelijk.

Er is echter een tweede reden om dit te doen, met name de **cognitieve meerwaarde** van heterogene groepen op het leerproces. Onderzoek heeft uitgewezen dat heterogene groepen inderdaad een positief effect hebben op de prestaties van middelmatige en zwakke leerlingen, en geen negatief effect op die van sterke leerlingen (zie o.a. Hattie 2009).

De vraag is hoe het onderwijs omgaat met diversiteit in de praktijk, wat de mogelijke strategieën zijn, wat hun wenselijkheid is en op welke wetenschappelijke gronden ze steunen.

7. De praktijk: hoe kan diversiteit in de klas benut worden?

7. 1. Eentalig versus meertalig onderwijs: een kritische reflectie over het wetenschappelijk onderzoek

7.1.1. Eentalig of meertalig onderwijs: de stellingnames

Eentalig onderwijs gaat ervan uit dat niet-moedertaalsprekers zo snel mogelijk het Nederlands moeten beheersen gezien dit hun enige garantie is op schoolsucces en integratie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij in het algemeen. De visie dat eentalig onderwijs de enige goede weg is om dit doel te bereiken zit zo diep ingebed in het maatschappelijk denken dat ook de doelgroepen zelf, de minderheidsgroepen, dit wensen. De visie blijkt ook immuun voor wetenschappelijke argumenten want ze wordt gezien als ‘common sense’. Er worden doorgaans drie argumenten aangehaald voor monolinguaal onderwijs. Een eerste argument is dat als een andere taal wordt toegelaten en/of onderwezen dit tot negatieve transfer zal leiden (interferentie). Een tweede is dat kinderen sponzen zijn en dus automatisch de tweede taal zullen leren als ze er worden in ‘gedropt’ (immersie). En ten slotte is er het argument van ‘time on task’: hoe meer input hoe beter voor de output; elke minuut die besteed wordt aan de andere taal dan de schooltaal is tijdverlies. M.a.w. hoe meer tijd vrij komt voor Nederlands hoe beter. Om deze redenen wordt het gebruik van de thuistaal geweerd op school.

Aan de andere kant zijn voorstanders van twee- of meertalig onderwijs ervan overtuigd dat kinderen baat hebben bij onderwijs in hun eigen taal, naast onderwijs in de dominante schooltaal. De voornaamste argumenten zijn dat het leren van een nieuwe taal steunt op kennis van de eerste taal en dat het kind dus eerst voldoende competentie moet hebben ontwikkeld in de moedertaal alvorens een nieuwe taal te leren beheersen⁵. Deze visie ziet daarom in parallel tweetalig onderwijs een meer effectieve methode om de schooltaal te leren dan totale immersie.

7.1.2. Kritische evaluatie van het wetenschappelijk onderzoek

Sierens & Van Avermaet (2014) maken een kritische balans op van de resultaten van internationaal onderzoek ter zake en komen tot de vaststelling dat er, in weerwil van de talloze projecten en studies over meertaligheid in het onderwijs, geen duidelijke conclusies kunnen worden getrokken. De redenen zijn divers: de studies vergelijken onvergelykbare zaken, ze steunen op een te beperkte basis, of ze houden te weinig rekening met alle mogelijke variabelen.

De VS en Canada bijvoorbeeld hebben ruime ervaring met meertalig onderwijs voor migranten en minderheidsgroepen. Nochtans is niettegenstaande de veelheid aan studies en

5 Cummins (1979) bijvoorbeeld ontwikkelde de theorie van ‘linguistic interdependence’, de transfer van ‘higher order skills’ van de ene taal naar de andere. Er worden door sprekers verbanden gelegd tussen talen als ze zich parallel ontwikkelen en transfer is dus positief.

experimenten de discussie rond het conflict ‘English-only’ versus ‘bilingual education’ in een impasse terecht gekomen wegens **gebrek aan bewijzen die doorslaggevend zijn voor de een of de andere stelling** (Köbben 2003). Sierens & Van Avermaet (2014) stellen bovendien vast dat ook onderzoek in Europa ons geen uitsluitsel geeft over ‘eentalig’ of ‘meertalig’ onderwijs. Er zijn te weinig studies die hetzij een negatieve hetzij een positieve impact van tweetalig onderwijs voor migrantenkinderen met een lage socio-economische status vast stellen. Noch de ene noch de andere methode kan als ‘de beste’ in alle omstandigheden worden bewezen.⁶

In het licht van wat we hebben geargumenteed over recent onderzoek naar ‘metrotaligheid’ en ‘hybriditeit’ als kenmerkend voor veel sprekers met een migratie achtergrond heeft het klassiek meertalig onderwijs bovendien een aantal nadelen: het is een ‘gecompartimentiseerd’ onderwijs; de twee talen worden gescheiden onderwezen, zowel spatiaal als temporeel (Cummins 2008). Dit type meertalig onderwijs komt neer op parallelle eentalige klassen (Creese en Blackledge 2010). Niet alleen de metrotalige realiteit wordt ontkend, dit klassieke model van tweetalig onderwijs mist opportuniteiten om alle kinderen in een meertalige klas bewust en gevoelig te maken voor elkaars meertaligheid. Naast de **wetenschappelijke tegenargumenten** is er de **pragmatische realiteit** dat klassiek meertalig onderwijs voor migrantenkinderen in Vlaanderen problematisch is. In de meeste meertalige klassen is er vaak zo een veelheid aan thuistalen aanwezig, dat het praktisch onmogelijk is om goed tweetalig onderwijs te organiseren.

De **beleids optie in Vlaanderen** steunt dus op de volgende peilers: er is **geen bewijs** dat immersie een slechte aanpak zou zijn; het **gezond verstand** zegt dat kwantiteit en frequentie van blootstelling aan een vreemde taal een positief effect hebben; gezien de hyperdiversiteit in de scholen is tweetalig onderwijs sowieso **praktisch niet haalbaar. Nochtans hebben de monolinguale optie en de ‘taalbad’ praktijk tot nu toe niet geleid tot positieve resultaten**, zoals ten overvloede aangetoond. De vraag rijst hoe we dan wel diversiteit kunnen aanpakken in het voordeel van alle leerlingen.

7.2. Omggaan met taaldiversiteit: strategieën voor de dagelijkse klaspraktijk

De redenering dat we moeten kiezen tussen een eentalig schoolbeleid en twee- of meertalig onderwijs gaat voorbij aan de mogelijkheid om thuistalen een plaats te geven in een in se Nederlandstalig onderwijs. **Diversiteit kan erkend en benut worden in de eentalige Vlaamse onderwijscontext**. Sierens & Van Avermaet (2014) vermelden **drie mogelijke strategieën** om dit te verwezenlijken. We overlopen ze kort.

6 Positieve resultaten van meertalig onderwijs zijn wel aantoonbaar in verscheidene contexten waar de populatie bestaat uit leerlingen/studenten met een hoge sociaal-economische status en waar dezen een tweede taal leren in een context van additieve tweetaligheid, d.w.z. dat de eerste taal behouden blijft, meestal omdat alle onderwijstalen prestige genieten. Voorbeelden zijn de immersieprogramma’s voor Engelstaligen in Quebec of de internationale en Europese privé scholen in en rond Brussel. Zie Sierens & Van Avermaet (2014).

Strategie 1 is het voeren van een constructieve taalpolitiek waarbij het **immersieprincipe gescheiden wordt van het ‘enkel Nederlands’ principe**. Dit houdt in dat het gebruik van de thuistaal niet verboden en bestraft wordt. Het toelaten van de thuistaal in informele contexten op school zal met name geen negatief effect hebben op het leren van de Nederlandse schooltaal. Verschillende studies (o.a. Van den Branden & Verhelst 2008; Jaspers 2005) wijzen er op dat migrantenkinderen de informele Nederlandse omgangstaal zeer goed beheersen. Waar ze problemen mee hebben is de academische taal, het schoolregister. Dit abstract register (cf. ook Laevers e.a. 2004) wordt niet op de speelplaats of in de refter gehanteerd, door geen enkel kind, en moet in de klas worden aangebracht.

Strategie 2 bestaat in het **verhogen van taalbewustzijn** (zie Devlieger e.a. 2011). Dit houdt in dat leerlingen een positieve houding wordt bijgebracht ten opzichte van taaldiversiteit. Taaldiversiteit is niet beperkt tot Nederlands versus ‘andere talen’ maar doet zich ook voor bij Nederlandstaligen, gezien ieder individu over een repertoire van varianten beschikt. Wanneer men leerlingen wijst op hun eigen repertoires die kunnen gehanteerd worden naar gelang de context dan is dit een strategie die in overeenstemming is met de sociolinguïstische realiteit en bovendien motiverender dan het negeren van een belangrijk deel van het repertoire van (migranten)kinderen. De effecten hiervan zijn vooral socio-emotioneel en socio-cultureel. Het zelfbeeld verbetert en daardoor ook de motivatie voor het leren van andere talen, inclusief het Nederlands.

Strategie 3 houdt een benadering in die door Sierens & Van Avermaet (2014) ‘**functioneel meertalig leren**’ wordt genoemd. Dit betekent dat het meertalig register van de leerlingen als didactisch materiaal wordt gebruikt voor het bevorderen van schoolsucces. De eerste taal wordt als ‘opstapje’ gebruikt om de schooltaal te leren. Deze eerste taal wordt daarom als een nuttig instrument gezien in **een aantal klassituaties die door de leerkracht systematisch worden ingebouwd in het onderwijs- en leerproces**. Ze vereisen een **interactieve leeromgeving**. Een voorbeeld van zo’n interactief moment is wanneer leerlingen in groep iets voorbereiden en/of bespreken. Wanneer de leerlingen verschillende talen mogen gebruiken om elkaar te helpen, of om tot een gezamenlijk standpunt te komen via discussie, terwijl ze tegelijkertijd de opdrachten en de bijhorende teksten in het Nederlands krijgen, dan kan de thuistaal alleen maar positief bijdragen tot beter begrip en verwerking van de materie. Verscheidene studies in verschillende landen tonen aan dat dit soort functionele toepassing van de thuistaal in klassituaties leidt tot een groter onderwijssucces (zie o.a. Jaffe 2003; Martin-Jones & Saxena 2001; Moodeley 2007; Moschkovich 2002; Olivares & Lemberger 2002; Olmedo 2003; Peterson & Heywood 2007; Verhelst & Verheyden 2003).

In het volgende hoofdstuk gaan we na op welke manier een pilootproject in de stad Gent de uitdaging van talige en culturele diversiteit heeft aangegaan.

8. De thuistaal op school: resultaten van een project

De stellingen dat de thuistaal de grootste drempel is voor leerlingen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, en dat we deze kinderen de beste kansen op onderwijssucces bieden door hen in een Nederlands taalbad te gooien en door het gebruik van de thuistaal zoveel mogelijk en tenminste op school te ontmoedigen, worden als *common sense* aanvaard in het publieke debat en worden ook door veel leerkrachten als zekerheden geponeerd. We hebben aangetoond dat voor deze stellingen geen wetenschappelijk bewijs bestaat. Bovendien zijn er een aantal **inzichten uit internationaal onderzoek** naar taalleren en meertaligheid die om aandacht vragen.

Een eerste inzicht is dat **thuisalen** voor kinderen een **affectieve functie** hebben. Taal is immers veel meer dan een praktisch communicatiemiddel, ze maakt deel uit van de identiteit van het individu en van zijn/haar verbondenheid met een bepaalde groep, zoals het gezin, de familie, vrienden. Ze is ook de essentie van de interactie tussen leerlingen onderling. Dit betekent dat het negeren van de thuistaal door het kind wordt aanvoeld als het negeren van een belangrijk aspect van zijn/haar identiteit. Cummins (2001: 19) zegt hierover het volgende:

“To reject a child’s language in the school is to reject the child. When the message, implicit or explicit, communicated to children in the school is “Leave your language and culture at the schoolhouse door”, children also leave a central part of who they are - their identities - at the schoolhouse door. When they feel this rejection, they are much less likely to participate actively and confidently in classroom instruction.”.

Wie zich niet geapprecieerd voelt zal minder gemotiveerd zijn om te leren. Erkenning van de thuistaal (en van het feit dat talige interactie heel vaak wordt gekenmerkt door hybriditeit en fluiditeit) biedt dus voordelen vanuit psychologisch (het kind voelt zich beter) en motivationeel (het kind staat meer open voor de leeromgeving) oogpunt.

Een tweede inzicht is leertheoretisch. De **moedertaal vormt de steiger** waarop het leren van een tweede taal steunt: kennis van de thuistaal wordt door het kind benut bij het leren van een nieuwe taal. Thuistaal en schooltaal ontwikkelen zich daarbij parallel. (Zie bijvoorbeeld Van den Branden & Verhelst 2008).

Een derde inzicht komt uit de sociolinguïstiek. Meertalige sprekers beschikken over een **repertoire van talen en taalvariëteiten** waaruit ze kunnen putten naargelang de omstandigheden, de behoeften. Zij zijn in staat dit repertoire flexibel aan te wenden, afhankelijk van de inhoud en de context van de communicatie (Jaspers 2004). Het benutten van dit potentieel wordt best niet verhinderd door het verbieden van het gebruik van één van de talen of variëteiten in bepaalde contexten.

Zoals geargumenteed door Slembrouck en Van Avermaet in hun opiniestuk ‘In een taalbad verzuip je’ (De Standaard 12 april 2014) verdient het aanbeveling de metafoer ‘taalzwembad’ te gebruiken voor een meer humane en meer efficiënte aanpak: leren zwemmen doe je na watergewinning en je krijgt de kans nu en dan even uit te blazen aan de rand (de thuistaal).

Vanuit deze inzichten en de doelstelling om diversiteit in de klas te benutten werd het pilotproject ‘Thuistaal in onderwijs’ opgezet in opdracht van het Departement Onderwijs en

Opvoeding van de stad Gent. De wetenschappelijke evaluatie ervan werd tot stand gebracht en geleid door onderzoekers van de Katholieke Universiteit Leuven en van de Universiteit Gent. Het project liep van 2008 tot 2012. We baseren ons voor de volgende summiere samenvatting van opzet en resultaten op het Eindrapport (zie Ramaut e.a. 2013).

Het project beoogde twee primaire doelstellingen. De eerste was de ontwikkeling van een positieve taalattitude ten aanzien van het Nederlands en alle andere talen die op school vertegenwoordigd zijn, enerzijds door het **erkennen en waarderen van alle aanwezige talen** en het creëren van een positief beeld op de eigen sociaal-culturele achtergrond en op die van de anderen; anderzijds door het benutten van de thuistaal, wat de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen kan bevorderen. De tweede doelstelling was een **betere aansluiting vanuit de thuistaal op het Nederlandstalig onderwijs** voor Turkse kleuters en kinderen in de eerste graad van het lager onderwijs, enerzijds door aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de thuistaal van de Turkse kinderen, ook tijdens de lessen; anderzijds door het bekomen van een betere ontwikkeling van het Nederlands als onderwijstaal via eerst alfabetisering in de meer ontwikkelde thuistaal. Alle vier de projectscholen werkten aan de eerste doelstelling, twee van de vier scholen streefden beide doelstellingen na. We geven hier enkel de belangrijkste conclusies m.b.t. de eerste doelstelling, gezien dit de meest realistische optie is in de huidige onderwijscontext in Vlaanderen.

Wat de niet-cognitieve effecten betreft stelden de onderzoekers een **toename** vast in het **zelfvertrouwen** van de leerlingen. Ze bleken meer gemotiveerd te zijn om te leren lezen en hadden minder spreekangst. Op cognitief vlak bleek het **functioneel benutten van de thuistalen** in de klas **geen negatief effect** te hebben op de taalvaardigheid Nederlands. Wat de attitude van de leerkrachten betreft werd een evolutie naar een groter bewustzijn van taaldiversiteit vastgesteld.

9. Samenvatting: Standpunt

Uit een grondige analyse van het recente onderzoek omtrent talige diversiteit en onderwijs kunnen drie centrale argumenten worden geformuleerd.

1. We moeten voorzichtig omspringen met taal als verklarende factor voor variatie in schoolsucces. Het probleem van laag schoolsucces wordt te gemakkelijk herleid tot alleen een taalprobleem. Door taal als een abstract en statisch concept te definiëren, los van sociaal-economische achtergrond, bestaat het gevaar dat elk individu dat thuis een andere taal spreekt dan het Nederlands per definitie met een taalachterstand wordt opgezadeld die dan zou leiden tot onderwijsachterstand. Het **belang van SES** als verklarende factor wordt hierbij ernstig onderschat. Daarnaast is het wel zo dat taalverschil de negatieve impact van SES kan versterken. Uit het merendeel van het onderzoek dat kijkt naar het verband tussen thuistaal en schoolsucces blijkt echter dat als er gecontroleerd wordt voor sociaal-economische achtergrond, het statistische verband tussen thuistaal en schoolsucces verwaarloosbaar is. Dit betekent niet dat taal helemaal mag verdwijnen uit het beeld en er geen aandacht zou moeten worden geschonken aan de gerichte **versterking van het schoolse repertoire** van schoolgaande kinderen. Het concept taal dient hierbij echter een veel meer gediversifieerde invulling te krijgen, met aandacht voor functionele repertoires die al dan niet optimaal inhaken op de taalverwachtingen die op school gesteld worden. Het is dan ook belangrijk dat de klemtoon in het maatschappelijk debat verschuift van een “exclusief taalprobleem” naar een probleem van verschil in sociaal en cultureel kapitaal. In het besef dat taalrepertoires contextafhankelijk zijn en de repertoires grotendeels moeten verworven worden in de context waarin ze gebruikt worden, moet het versterken van het schoolse repertoire in eerste instantie in de school gebeuren.
2. Het huidige maatschappelijk, politiek, en zelfs academisch debat, is uitermate polariserend wanneer het gaat over de plaats die moet gegeven worden aan meertaligheid in een schoolse context. Het pleidooi voor een taalbadmodel is vaak niet alleen ideologisch gekleurd, maar wordt ook ingegeven door de niet-wetenschappelijk onderbouwde aanname dat elke interactie (hoe beperkt in tijd en frequentie ook) die plaats vindt in een andere taal dan de doeltaal, het Nederlands, ten nadele zou gaan van de verwerving van die doeltaal. Het tweetalig model met afzonderlijke, afgescheiden ruimtes voor de twee talen, wanneer gerealiseerd in zijn ideale vorm waarbij gestart wordt in de moedertaal en gewerkt wordt naar een transitie, kan wel degelijk werken, maar dit is om heel veel redenen geen haalbare kaart in de huidige context van hyperdiversiteit. Het is beter om de binaire discussies te overstijgen door te pleiten voor een onderwijsmodel waarin in de reguliere klas de **talige diversiteit als didactisch kapitaal** wordt benut in het leerproces van kinderen. We kunnen dit omschrijven als functioneel meertalig leren.
3. Hoe realiseren we **functioneel meertalig leren** in de praktijk? Er moet ingegrepen worden in de beeldvorming van leerkrachten. Dit realiseren we niet door een correctieve

aanpak, maar wel door leerkrachten te ondersteunen en te professionaliseren in hun omgang met en het strategisch benutten en creëren van meertalige momenten in het klasgebeuren. Het **benutten van meertaligheid** in de klas verhoogt de mogelijkheden tot sociale interactie (een verbod betekent in heel veel gevallen dat de interactie stilstaat). De leerkracht verliest geen controle over het leerproces door bijvoorbeeld kinderen de kans te geven hun denkprocessen te verwoorden in het eigen repertoire. Integendeel, wanneer de leerkracht de leerlingen uitnodigt om in een tweede fase dat denkproces te verwoorden of om te zetten in het schoolse repertoire, dan wordt leerwinst geboekt. We noteren drie voordelen. Het eerste is dat men op die manier tegemoet komt aan de praktische conclusies die we moeten trekken uit de interdependentie tussen taalvariëteiten: het **taalleerproces wordt versterkt** door beide variëteiten (talen) een plaats te geven in de ontwikkeling. Ten tweede verhoogt deze aanpak het emotionele welbevinden van de leerlingen, wat leidt tot **sterkere motivatie**. Ook de mogelijkheid om te steunen op hulp van medeleerlingen die als ‘tolken’ een brug vormen tussen thuis- en schooltaal werkt motivatieverhogend. Ten derde kan deze aanpak leiden tot bijsturing door de leerkracht (die de leerlingen helpt wanneer zij zich niet of slecht kunnen uitdrukken in het Nederlands) die door de leerlingen als nuttig en motiverend zal aanvaard worden omdat het gaat om een ‘functioneel’ bijsturen, d.w.z. wanneer een zeer functionele leernood zich manifesteert.

Met dit standpunt formuleren we geen revolutionaire voorstellen of pleiten we niet voor spectaculaire veranderingen. Aan het beleid – en de samenleving in haar geheel – vragen we om op basis van de hier aangedragen argumenten op een andere manier naar taal, het leren van het Nederlands en de plaats van meertaligheid te kijken. We pleiten voor **meer nuance in het beleidsdiscours** en in het maatschappelijk debat. We pleiten voor een discours en debat dat **minder binair en polariserend** is; dat faciliterend in plaats van conditioneel is; dat open en uitnodigend is in plaats van gesloten en uitsluitend.

Met dit standpunt vragen we ook aan het beleid en de samenleving om scholen en leerkrachten opnieuw vertrouwen te geven. Zij hebben het beste voor met al hun kinderen. Zij stellen meer en meer vast dat een ‘exclusief Nederlands’ beleid – dat de thuistalen van kinderen negeert, bant of verbiedt – niet alleen niet de gewenste effecten heeft. Het leidt ook tot een laag zelfbeeld bij kinderen en jongeren, tot lagere betrokkenheid, minder motivatie en zelfs frustratie. We moeten leerkrachten en scholen weer de ruimte geven om van onderuit (‘bottom up’) samen met hun leerlingen goed onderwijs te organiseren, waarbij de meertaligheid van de kinderen – net als alle andere aspecten die maken tot wat ze zijn: unieke wezens – functioneel wordt benut als didactisch kapitaal voor leren. Dit houdt in dat we moeten nadenken over de manier waarop leerkrachten best concreet inspelen op meertaligheid wanneer die zich in de klas manifesteert. Leerkrachten staan voor de uitdaging collectieve interactie in de klas zo te organiseren dat anderstaligheid optimaal wordt geëxploiteerd. Aan deze uitdaging moet in de opleiding en begeleiding van lesgevers de nodige aandacht worden besteed.

Referenties

- Agirdag, O, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke en M. Van Houtte. 2012. *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Agirdag, O., M. Van Houtte en P. Van Avermaet. 2012. Effecten van segregatie: cognitieve en non-cognitieve uitkomsten en mechanismen. In: Agirdag e.a. *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal*, 68-96.
- Beleidsnota Onderwijs 2014-2019*. Ingediend door Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse regering, Vlaams minister van Onderwijs. Stuk 133 (2014-2015) – Nr 1
- Bernstein, B. 1970. Education cannot compensate for society. *New Society* 26: 344-347.
- Bernstein, B. 1973. *Class, Codes and Control*. Londen: Routledge.
- Blommaert, J., J. Collins en S. Slembrouck. 2005. Polycentricity and interactional regimes in “global neighbourhoods”. *Ethnography* 6 (2): 205-235.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Brophy, J.E. 1983. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology* 75 (5): 631-661.
- Collins, J. 1999. The Ebonics controversy in context: Literacies, subjectivities and language ideologies in the United States. In: J. Blommaert (red.) *Language Ideological Debates*. New York: Mouton de Gruyter, 201-234.
- Creese, A. en A. Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94: 103-115.
- Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- Cummins, J. 2001. Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum* 19: 15-20
- Cummins, J. 2008. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins en N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer Science & Business Media LLC, 65-75.
- Demets, J. en P. Mahieu. 1998. *Witte vlucht, zwarte magie*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Devlieger, M., C. Frijns en S. Sierens. 2011. *Wetenschappelijk rapport over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijscontext: Literatuurstudie praktijkgericht onderzoek in opdracht van de Vlaamse overheid*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Dronkers, J. 2010. ‘Weg met de multicultischool’. Interview van Ilse Degryse met socioloog Jaap Dronkers in De Standaard 26 juni 2010.
- Dudal, P. en G. Deloof. 2004. *Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding. Leerlingenvolgsysteem. Wiskunde: Toetsen 5 – Basisboek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Duquet, N., I. Glorieux, I. Laurijssen en Y. Van Dorsselaer. 2006. *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Glennerster, H., R. Lupton, P. Noden en A. Power. 1999. Poverty, social exclusion and neighbourhood: Studying the area bases of social exclusion. *CASE Paper 22*. Londen: Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge: London.
- Heyerick, L. 2008. De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen. *Ethiek & Maatschappij*, Jaargang 11, nr 3: 102-112.
- Hymes, D. 1996. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. Londen: Taylor & Francis.
- Jacobs, D. 2009. *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Jaffe, A. 2003. Talk around text: Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6: 202-220.
- Jaspers, J. 2004. Tegenwerken, belachelijk doen. Talige sabotage van Marokkaanse jongens op een Antwerpse middelbare school. Een sociolinguïstische etnografie. Doctoraal proefschrift. Universiteit Antwerpen.
- Jaspers, J. 2005. Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization. *Language and Communication* 25: 279-297.
- Köbben, A.J.F. 2003. Het partiële gelijk: pro en contra het 'Onderwijs in de Eigen taal'. In *Het gevecht met de engel*. Amsterdam: Mets & Schilt, 122-134.
- Laevers, F., K. Van den Branden en M. Verlot. 2004. *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggestie voor de toekomst*. Leuven: Steunpunt Gelijke Onderwijskansen.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Martin-Jones, M. en M. Saxena. 2001. Turn-taking and the positioning of bilingual participants in classroom discourse: Insights from primary schools in Britain. In: M. Heller en M. Martin-Jones (red.) *Voices of Authority and Linguistic Difference*. Londen: Ablex, 117-138.
- Midgley, W., M. Tyler, P. Danaher en A. Mander (Red.). 2011. *Beyond Binaries in Education Research*. New York: Routledge.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. 2005. *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs*. Brussel.
- Moodley, V. 2007. Codeswitching in the multilingual English first language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 707-722.
- Moschkovich, J. 2002. A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning* 4: 189-212.
- Nouwen, W. en P. Mahieu. 2012. Omvang van segregatie in het basisonderwijs: ongelijke spreiding, concentratie en relatieve aanwezigheid. In: Agirdag e.a. *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal*, 16-29.
- Nouwen, W. en A. Vandenbroucke. 2012. Oorzaken van segregatie in het basisonderwijs: een perceptiegestuurde marktwerking met ongelijke machtsposities van ouders en scholen. In: Agirdag e.a. *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal*, 30-67.

- Nussbaum, M. 2011. *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- Olivares, R.A. en N. Lemberger. 2002. Identifying and applying the communicative and the constructivist approaches to facilitate transfer of knowledge in the bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5: 72-83.
- Olmedo, I. M. 2003. Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and Education* 14: 143-162.
- Opendakker, M.-C. en D. Hermans. 2006. Alloctonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In: S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue en K. Pelleriaux (red.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, 33-66.
- Otsuji, E. en A. Pennycook. 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* Vol. 7, No. 3: 240-254
- Perry, T. en L. Delpit (Red.). 1998. *The Real Ebonics Debate*. Boston: Beacon.
- Peterson, S.S. en D. Heywood. 2007. Contributions of families' linguistic, social and cultural capital to minority language children's literacy: Parents', teachers', and principals' perspectives. *The Canadian Modern Language Review* 63: 517-538.
- Powell, T. (Ed.). 1999. *Beyond the Binary*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Pulinx, R., O. Agirdag en P. Van Avermaet. Te verschijnen. Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Ramaut, G., S. Sierens, K. Bultynck, P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp en M. Verhelst. 2013. Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012): Eindrapport maart 2013. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren Universiteit Gent.
- Reay, D. 2006. The zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies* 54 (3): 288-307.
- Robertson, R. 1990. Mapping the global condition: Globalization as the central concept. *Theory, Culture and Society* 7 (2): 15-30.
- Rosenthal, R. en L. Jacobson. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.
- Rumberger, R. W. en G. J. Palardy. 2005. Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teacher College Record* 107: 1999-2045.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge
- Sierens, S. en P. Van Avermaet. 2014. Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: D. Little, C. Leung en P. Van Avermaet (red.) *Managing Diversity in Education: Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 204-222.
- Smet, P. 2012. Samen taalgrenzen verleggen. Nota van de Vlaamse regering. Conceptnota.
- Van Avermaet, P. 2009. Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero en P. Stevenson (red.) *Discourses on*

- Language and Integration. Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*. Discourse Approaches to Politics, Society and Culture Series 33. Amsterdam: Benjamins, 15-44.
- Van Avermaet, P. 2012. L'intégration linguistique en Europe. Quelques observations critiques. In: H. Adami en V. Leclercq (red.) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 153-171.
- Van Avermaet, P. 2013. Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort. In VLOR (ed.). *Een andere kijk op diversiteit*. ACCO: Leuven, 93-114.
- Van Avermaet, P. en S. Sierens. 2012. Van de periferie naar de kern: omgaan met diversiteit in onderwijs. In: C. Temmerman, C. Clycq en B. Segaert (red.) *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Gent: Academia Press, 16-49
- Van Damme, J. J. Meyer, A. de Troy en W. Mertens. 2001. *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. en M. Verhelst. 2008. Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *TORB (Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid)* Jaargang 2007-2008: 315-332.
- Vandenbroucke, F. 2006. De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken. Nota van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming.
- Verhaeghe, J.P. en J. Van Damme. 2007. *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in het eerste en tweede leerjaar in het Gents stedelijk onderwijs*. Leuven: Steunpunt Studie- en schoolloopbanen.
- Verhelst, M. en L. Verheyden. 2003. *Eindrapport Pilotproject Circus Kiekeboe*. Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor Taal & Migratie.
- Vertovec, S. 2006. *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. COMPAS WP-06-25. Oxford: Centre on Migration Policy and Society.
- Wilkinson, R. 2005. *The Impact of Inequality: How to make sick societies healthier*. Londen: Routledge.

De auteurs

Em. Prof. Dr. Anne-Marie Simon-Vandenberg is verbonden aan de Universiteit Gent, waar ze Engelse taalkunde doceerde tot 2010. Ze heeft gepubliceerd over verschillende aspecten van de Engelse en contrastieve functionele grammatica, i.h.b. over modaliteit en pragmatische partikels. Artikels van haar hand zijn verschenen in o.a. *English Studies*, *Linguistics*, *Journal of English Linguistics*, *Languages in Contrast*, *Text, Discourse & Society*, *Language Sciences*, *Journal of Pragmatics* en *Journal of Language and Social Psychology*. Samen met Karin Aijmer publiceerde ze de monografie *The Semantic Field of Modal Certainty. A corpus-based study of English adverbs* (Mouton de Gruyter, 2007). Ze leidde projecten over contrastieve grammatica en pragmatiek, die zich richtten op vergelijkingen tussen het Engels, het Nederlands, het Frans en het Zweeds. Ze heeft ook onderzoek verricht over (politieke) mediataal, zowel in de Britse als de Vlaamse context. Haar meest recent interessegebied is de rol van taal in de onderwijsproblematiek in Zuid-Afrika. Een relevante publicatie is C. Kerfoot & A.-M. Simon-Vandenberg (red.2015) *Language in epistemic access: Mobilising multilingualism and literacy development for more equitable education in South Africa* (*Language and Education* 29 (3)). Anne-Marie Simon-Vandenberg werd opgenomen in de Klasse der Menswetenschappen van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten in 2009.

Prof. Dr. Stef Slembrouck is verbonden aan de vakgroep Taalkunde van de Universiteit Gent. Hij verricht onderzoek over taalgebruik en interactie in instellingen (publieke administratie, maatschappelijk werk, gezondheidszorg en onderwijs). Hij leidt diverse doctoraatsonderzoeken over onderwerpen op het vlak van taal en globalisering en migratiegerelateerde meertaligheid (o.m. twee taallandschapsstudies over Europese steden en een studie van *code switching* bij het gebruik van Facebook in een diasporische context). Met Piet Van Avermaet, Machteld Verhelst en Koen Van Gorp had hij de leiding over het Thuistaalproject van de stad Gent (2008-2013). Andere recente onderzoeksprojecten behandelen de beslissingshefbomen bij de inzet van sociaal tolken, het in kaart brengen van de meertalige repertoires van leerlingen in het lager onderwijs en de valorisering van meertalige competenties in het onderwijs. Tot zijn recente boekpublicaties behoren o.m.: *Globalization and Language Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices* (Routledge, 2009, met J. Collins & M. Baynham), en *Dynamics of Building a Better Society. Reflections on Ten Years of Development Cooperation and Capacity Building* (SUN MeDIA, met C. Tapscott, L. Pokpas, E. Ridge & S. Ridge). Op dit ogenblik bereidt hij een monografie voor over de interactionele praktijken van de hulpverlener (met C. Hall en K. Broadhurst, Cambridge University Press).

Prof. Dr. Piet Van Avermaet is verbonden aan de vakgroep taalkunde van de Universiteit Gent. Hij doceert multiculturalisme studies aan dezelfde universiteit. Hij is tevens directeur van het Steunpunt Diversiteit & Lerens, waar hij promotor is van verschillende onderzoeksprojecten op het terrein van diversiteit, meertaligheid en sociale ongelijkheid in onderwijs. De expertise van Piet Van Avermaet situeert zich op het terrein van diversiteit en sociale ongelijkheid in onderwijs, meertalig en multicultureel onderwijs, taal en integratie en taal assessment. Hij publiceert over deze en aanverwante thema's internationaal en nationaal. Een paar recente

relevante publicaties zijn: Van den Branden, K., P. Van Avermaet & M. Van Houtte (red.) (2011). *Equity and Excellence in Education*. London, New York: Routledge; Sierens, S. & P. Van Avermaet (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (red.). *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 204-222; Van Avermaet, P. (te verschijnen). Language testing for immigration to Europe. In: A. Kunnan (red.). *Companion to Language Assessment*. Wiley-Blackwell.

RECENTE STANDPUNTEN (vanaf 2012)

14. Jan Kretzschmar, Ronnie Belmans, Tobias Denys, Ludo Gelders, Frederik Geth, Kenneth Lebeau, Jan Leuridan, Cathy Macharis, Inge Mayeres, Maarten Messagie, Carlo Mol, Dirk Roesems, Peter Van den Bossche, Hendrik Van Landeghem, Joeri Van Mierlo – *Elektrische Voertuigen*. 2012.
15. Wilfried DEWACHTER – *De informatierijkdom van de verkiezingen maximaliseren*, 2012.
16. Karel Velle, Willem Frijhoff, Jan De Maeyer, Jean-Pierre Nandrin, Bert De Munck, Pierre Delsaerdt, Marc Boone, Nico Wouters, Adriaan Linters, Dominique Allard, Leen Van Dijck, Christina Ceulemans, Gustaaf Janssens, Wout De Vuyst – *Geschiedenis en Erfgoed*. 2012
17. Hendrik Van Brussel (ed.) – *De maakindustrie, motor van welvaart in Vlaanderen*, KVAB, Klasse Technische Wetenschappen, 2013.
18. Hubert Bocken (ed.) – *De gerechtelijke hervorming. Een globale visie*, KVAB, Klasse Menswetenschappen, 2013.
19. Georges Van der Perre en Jan van Campenhout (ed.) – *Van Blended naar Open Learning? Internet en ICT in het Vlaams hoger onderwijs*, KVAB, Klasse Technische Wetenschappen, 2013.
20. Jan Velaers – *Federalisme/confederalisme, en de weg er naar toe...* KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2013.
21. Karel Velle – *Archieven, de politiek en de burger*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2013.
22. Etienne Aernoudt, Dirk Fransaeer, Egbert Lox, Karel Van Acker – *Dreigende metaalschaarste? Innovaties en acties op weg naar een circulaire economie*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, 2014.
23. Roger Marijnissen, Francis Strauven – *Voor een verantwoord beheer van ons kunstpatrimonium*, KVAB/Klasse Kunsten, 2014.
24. Jan Eeckhout, Joep Konings – *Jeugdwerkloosheid*, Denkersprogramma Klasse Menswetenschappen, 2014.
25. Pascal Verdonck (ed.) – *Medische Technologie, als motor voor innovatieve gezondheidszorg*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, 2014.
26. Charles Hirsch (KNW), Erik Tambuyzer (KTW) – *Innovatief ondernemerschap via spin-offs van kenniscentra*, KVAB/Klassen Natuurwetenschappen en Technische Wetenschappen, 2014.
27. Giovanni Samaey, Jacques Van Remotel – *Informaticawetenschappen in het leerplichtonderwijs*, KVAB/Jonge Academie en Klasse Technische Wetenschappen, 2014.
28. Paul Van Rompuy – *Leidt fiscale autonomie van deelgebieden in een federale staat tot budgettaire discipline*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2014
29. Guido Beazar, Luc Bonte, Matthieu Boone, Karel Claes, Sabine Denis, Nikolay Dentchev, Marc Despiegelaere, Jan Flamend, Ludo Gelders, Aimé Heene, Christl Joris, François Maes, Christiane Malcorps, Leo Michiels, Inge Overmeer, Herman Van de Velde, Paul Verstraeten, Peter Wollaert – *Maatschappelijk verantwoord ondernemen. Meedoen omdat het moet, of echt engagement?*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, 2014

De volledige lijst met standpunten en alle pdf's kunnen worden geraadpleegd op
www.kvab.be/standpunten.aspx

