

Problemen migrantenleerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen
Multiculturele & egalitaire ideologie = negatie van reële problemen
GOK-Steunpunten gokten verkeerd: ontscholing, naïeve taalaanpak zonder NT2...



Problemen van allochtone leerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen
Wollige en ontoereikende voorrangs- & zorgverbredingsprojecten in
ontscholingsklimaat én nefaste rol universitaire GOK-Steunpunten
Effectieve allochtone scholen werken schoolser: leerkrachtgestuurd
onderwijs, voorrang basisvaardigheden, structuur en orde

Taal-, leer- en integratieproblemen volgens
Nederlandse rapporten en migratie-experts

GOK-ideologen bemoeilijken intense taalstimulering en instructie
en dwepen met meertalig onderwijs, middenschool, ontscholing...

Sombere Nicaise & Hirtt *staren zich blind* op egalitaire mythes
en *zijn blind* voor specifieke problemen allochtone leerlingen

PISA-rapport en rapport eurocommissaris Frattini bevestigen
vooral dat landen als Canada 'slimmere' migranten aantrekken
Halfslachtige KBS-studie van Jacobs en Rea over lot migrantenleerlingen



Problemen allochtone leerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen!

1 GOK-ideologie bemoeilijkt GOK

Eurocommissaris *Franco Frattini* hield op 20 september j.l. een vurig pleidooi voor het aantrekken van 'slimmere', hoog gekwalificeerde immigranten – zoals dit het geval is in landen met selectieve migratie zoals Canada. Mede daardoor presteren ook de allochtone leerlingen in Canada veel beter dan in de meeste Europese landen, zoals o.a. bleek in de PISA-migrantenstudie. De school-, taal- en integratieproblemen van onze allochtone leerlingen zijn veel groter dan bijvoorbeeld in Canada. De vele import-huwelijken zorgen er ook voor dat we steeds opnieuw te maken krijgen met een eerste of anderhalf-generatie en met kinderen van laagopgeleide ouders die thuis geen of weinig Nederlands leren. Meer dan 60 procent van de Turkse leerlingen spreekt thuis geen Nederlands.

In *Finland* krijgen kleuters die onvoldoende Fins kennen tot 20 uur gerichte taal instructie per week. Ook in Vlaanderen moest dit al 20 jaar prioriteit nummer 1 geweest zijn. Ons Steunpunt-GOK en onze beleidsmensen vonden dat specifieke NT2-taaltrajecten voor Nederlandsonkundige kleuters overbodig en nefast waren. Het Steunpunt NT2-Leuven schrapte al na een paar jaar de reden voor zijn oprichting in 1991: het NT2-project. We merken dan ook dat allochtone kleuters weinig vorderingen maken. Minister Vandenbroucke wil nu die taalachterstand intenser bestrijden – met inbegrip van NT2-taaltrajecten. Hij stuit hierbij op veel kritiek vanwege het Steunpunt GOK (Piet Van Avermaet), de meeste GOK-ideologen en taalachterstands-negationisten als *Jan Blommaert* en *Jürgen Jaspers*. Ook *Tarik Fraihi* (voorzitter Kif-Kif en Sp.a-adviseur) beweerde onlangs nog: "De thuistaal heeft geen invloed op de schoolresultaten. Of iemand nu Frans, Engels, Duits, Arabisch, Berbers, Turks of een andere vreemde taal spreekt thuis doet weinig terzake". Het versterken van de integratiepolitiek via taalcurricula e.d. stigmatiseert zogezegd 'de culturele wortels van de allochtonen' (Hirtt). Rond 1990 kregen de taalburgeringsvoorstellen van *Paula D'Hondt* ook al de kritiek dat ze op *assimilatie* aanstuurden. Dat stond haaks op de multiculturele utopie en op het respect voor de eigen taal en cultuur van de migranten. De *koninklijk commissaris voor de migratie* moest inbinden.

Bart Staes (Groen) en de Britse socioloog *Anthony Giddens* bekenden onlangs dat velen de ogen sloten voor de vervelende kanten van de immigratie (KNACK, 17.10.07). De universitaire GOK-ideologen en veel topambtenaren en politici staarden zich blind op het visioen van een idyllische multiculturele diversiteit en op hun egalitaire GOK-luchtkastelen. Volgens *Nicaise en co* zijn onze allochtone leerlingen even getalenteerd, ze zijn taalkundig, noch cultureel gehandicapt. Hun schoolproblemen hebben ook niets met zwakke sociale integratie te maken, maar enkel met de grote *sociale* discriminatie en met het 'assimilatie'-beleid. Volgens *Nicaise* zit ook het (schuchter) talenbeleidsplan van minister Vandenbroucke op het verderfelijke assimilatie-spoor: "Het talenbeleid ademt volop de assimilatiegedachte uit. Nederlands eerst luidt de slagzin alom. OKANKlassen moeten dienen om allochtone leerlingen een grondig en langdurig taalbad te geven, waarna ze schoongewassen in het Vlaamse systeem kunnen meedraaien. Het kleuteronderwijs dreigt nu dezelfde opdracht te krijgen" (*Nicaise e.a.: De school van de ongelijkheid*, EPO, 2007, p. 153).

Prof. *Bea Cantillon* – vice-rector UA – stelde op een KBS-studiedag dat "het herleiden van de problemen tot "sociaaleconomische discriminatie een heel grote vergissing is. De problemen zijn ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk... Verder zijn er ook de taalproblemen. Kleuters beginnen al met een grote achterstand. De leerproblemen hebben verder ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen een gesloten gemeenschap." Deze specifieke problemen worden veelal ontkend of sterk gerelativeerd. Deze waarheid past niet binnen het politiek correcte denken over de multiculturele samenleving en over gelijke kansen.

Het GOK-discours werd volledig gedomineerd door topambtenaren en theoretici die de klaspraktijk niet kenden en zelfs de klassieke GOK-hefbomen aantastten door op ontscholing aan te sturen. De beleidsmensen vertrouwden de GOK-ondersteuning ook eenzijdig toe aan *universitaire* Steunpunten die zich nog nooit hadden ingelaten met zorgverbreiding op de werkvloer, met leerhulp, met achterstandsdidactiek... Het Steunpunt GOK ontwijkt zelfs de problemen van de diversiteit in klas door zijn *cultus van de diversiteit en inclusie*. Met de visie van de praktijkmensen,

onderwijsnetten, experts inzake zorgverbreding en achterstandsdidactiek... werd geen rekening gehouden. Brusselse ouders en leerkrachten die vanaf 1993 aan de alarmbel trokken, werden zelfs van racisme beticht. Het ideologisch doordrammen van veel GOKideologen en politici én het falen van de GOK-Steunpunten bemoeilijk(t)en een realistische en krachtadige GOK-aanpak.

2 Realisme i.p.v. nefaste voorstellen

Enkel de erkenning van de allochtone problemen en realistische inschattingen en verwachtingen kunnen soelaas brengen. De regeringsonderhandelaars erkennen onlangs dat Vlaanderen vooral 'minder getalenteerde' migranten aantrok. Voor een dergelijke uitspraak werden we vorig jaar nog door GOK-ideologen als Nico Hirtt van racisme beticht. Universitaire GOK-utopisten en topambtenaren pakken nog steeds uit met de egalitaire ideologie van de gelijke talenten en leerresultaten en met een blind geloof in een idyllische multiculturele samenleving. Zo is er volgens hen al *"sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie van zodra kinderen van een andere etnische of sociale afkomst slechter presteren. Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren, zijn immers gelijk verdeeld over de verschillende bevolkingslagen en volkeren"* (Steunpunt GOK, 'Beter, breder & met meer kleur', 2004). Vanuit hun egalitaire dogma's beweren Nicaise en Hirtt zelfs dat *"Het Vlaams onderwijs in de 20^{ste} eeuw geen verbreding van de toegang tot het onderwijs kende, maar enkel massificatie"* (o.c. p. 44).

In Nederland wordt het optimaliseren van de talentontwikkeling momenteel realistischer bekeken. Er wordt erkend dat vooral minder getalenteerde migranten aangetrokken werden en dat de schoolproblemen groter zijn dan destijds werd verwacht. GOK-experte Jantine Kriens schrijft: *"Onze beleidsmensen realiseren zich nu dat er zowel bij allochtone als autochtone achterstandskinderen veel minder verborgen talent aanwezig is dan weleer werd gedacht. Zo twijfelen zelfs velen aan de haalbaarheid van het beleidsvoornemen om het aantal allochtone leerlingen in havo en vwo (=aso) met vier procent te verhogen"* (Voetsporen 4, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004).

Onze GOK-ideologen zijn niet bereid hun ideologie en hun GOK-aanpak ter discussie te stellen. Ze weigeren nog steeds de reële (taal)problemen onder ogen te zien. Ze pakken niet enkel uit met stemmingmakerij en utopische verwachtingen, maar ook met nefaste hervormingen. Ze willen vooral dat alle kinderen tot hun 14^{de} à 16^{de} samen les volgen in

heterogene klassen. Zo'n comprehensieve eenheidsworst is volgens de leerkrachten echter een miskenning van de diversiteit. In Frankrijk wordt het *collège unique* daarom weer opgedoekt. Veel GOK-ideologen pleiten verder voor *meertalig* onderwijs – dat volgens minister Vandenbroucke en de meeste leerkrachten tot *zerotaligheid* bij veel allochtone leerlingen zou leiden. De GOK-Steunpunten en vele anderen sturen nog steeds aan op ontscholing en ondermijnen aldus de klassieke GOK-hefbomen. *"In een klimaat van oprukkende ontscholing en didactische onzekerheid gelijkt zorgverbreding op dweilen met de kraan open"*, lezen we in Nederlandse 'Minderhedenrapporten'.

3 Bewustwording na PISA-stemmingmakerij

In het Vlaamse onderwijs zitten opvallend veel kinderen van laaggeschoolde en minder getalenteerde migranten... en veel meer die thuis de schooltaal niet spreken dan elders: 62 %. In Brussel spreekt amper 15 % van de kleuters Nederlands. De lage score van onze migrantenleerlingen in de PISAstudie van 2006 bevestigde vooral dat de taal-leeren integratieproblemen van onze allochtone leerlingen veel groter zijn dan deze in landen als Canada die meer 'getalenteerde' migranten aantrokken.

Universitaire theoretici en topambtenaren verkozen echter een moraliserend orakelen over sociale en/of etnische discriminatie en de behaaglijke leugen boven de uitdagingen van de onbehaaglijke waarheid. Op de persconferentie van 16 mei 2006 negeerden en ontweken ook minister Vandenbroucke en PISA-topman die onbehaaglijke 'waarheid'. De prestatiekloof tussen de Vlaamse migrantenleerlingen en deze uit landen als Canada was volgens hen enkel het gevolg van de grote *etnische en sociale discriminatie* in Vlaanderen. Deze PISA-kwakkel werd gretig doorverteld. Volgens minister Mario Keulen en andere politici, volgens Yves Desmet, Kif Kif en de vele GOK-ideologen zijn discriminatie en racisme nergens zo groot als in Vlaanderen. De zwakkere score zou volgens OESO-topman Schleicher en de GOK-ideologen vooral het gevolg zijn van ons gediversifieerd secundair onderwijs. In de overheidspublicatie *VRIND -2006* die onlangs verscheen, lezen we al een minder tendentieuze voorstelling: *"De PISA-score van leerlingen die thuis een andere taal spreken is niet significant beter of slechter dan de score in de buurlanden"*. We hebben de indruk dat de minister nu beseft dat hij zich met zijn uitspraken op 16 mei 2006 vergaloppeerd heeft. Het PISA-migrantenrapport (2006) en het alarmerend inspectierapport over de situatie in Brussel (2007) droegen er wel toe bij dat de beleidsmensen

zich meer bewust werden van de problemen. Nu is beter bekend dat het onvoldoende kennen van de schooltaal een groot probleem is, dat de situatie in Brussel ronduit dramatisch is... Op 17 mei 2006 panikeerden een aantal volksvertegenwoordigers in het Vlaams Parlement. *Ludo Sannen* concludeerde: "De kloof met de autochtone leerlingen blijkt scherper dan ooit en dat ondanks de extra middelen die werden vrijgemaakt". De investering in voorraangs- en zorgverbredingsprojecten sorteerde inderdaad al te weinig effect. Velen beseffen nu wellicht beter dan ooit dat ons NT2- en voorraangsbeleid ontoereikend zijn en dat de GOK-steunpunten faalden.

4 GOK-betrokkenheid: 1969-2007

Precies dertig jaar geleden werd *Onderwijskrant* opgericht met als belangrijkste doelstelling: *optimaliseren van de talentontwikkeling van alle leerlingen*. Deze uitdrukking lijkt ons interessanter dan de ideologisch geladen 'gelijke onderwijskansen'. Zelf hebben we in de periode 1969-1971 meegewerkt aan de eerste grootscheepse studie over de doorstroming van het lager naar het secundair onderwijs – binnen het Leuvense CSPO. We stelden vast dat er wel degelijk sprake was van een sterke doorstroming van (getalenteerde) handarbeiderkinderen naar het aso. Dit onderzoek toonde ook het ongelijk aan van de *Bourdieu-ideologie* waarmee ook collega-socioloog L.D. voortdurend zwaaide. We werkten ook aan de verdere optimalisering van de talentontwikkeling en publiceerden o.a. over het bestrijden van het onderpresteren. Bij de overstap naar de lerarenopleiding was de GOK-thematiek en de uitwerking van een achterstandsdidactiek voor lezen, rekenen, spelling... een constante bekommernis. Het herwaarderen van klassieke GOK-hefbomen zoals directe instructie en niveaubewaking was eveneens een prioriteit. Hiervoor ook richtten we eind 2006 de vereniging O'ZON (Onderwijs Zonder Ontscholing) op en we publiceerden het O-ZON-witboek. We hebben de indruk dat die thema's sindsdien weer bespreekbaar zijn. Voorliggend themanummer bekijken we het benutten van talenten vooral vanuit het lot van de allochtone leerlingen. Op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 hielden we al een pleidooi voor een krachtig *onderwijsvoorraangsbeleid* (OVB) en tegen doorgedreven individualisatie en het zelfontplooiingsmodel van Laevers e.d. In 1984 herhaalden we dit OVB-pleidooi in *Onderwijskrant* – met een verwijzing naar Nederland waar een allochtone leerling voortaan voor 1,9 meetelde. Op de VLO-evaluatiedag van 1988 betreurden we dat er met geen woord werd gerept over de 'allochtone' problemen. We publiceerden in 1991 een dubbel themanummer over effectieve zorgverbreding. We

contacteerden beleids mensen en minister Vandebossche beloofde ons voorstel voor extra uren zorgverbreding in overweging te nemen.

In januari 1993 volgde een alarmerende *Onderwijskrant* over migranten-onderwijs en voorraangsbeleid. Vanaf 1994 formuleerden we aanhoudend kritiek op de aantasting van de klassieke GOK-hefbomen, op het wollige voorraangsbeleid en de aanpak door de GOK-Steunpunten. In een interview van 2001 wees *minister Vanderpoorten* onze kritiek op het (NT2-) beleid en op haar ontscholingsdiscours van de hand. In het interview van *januari 2006* wezen we minister Vandebroucke op de grote taal- en leerproblemen en op de bijna hopeloze toestand in Brussel.

Met voorliggend themanummer sturen we aan op een serene en grondige analyse. Na een kwarteeuw van actie voeren, hopen we op een kentering van het beleid. Het politiek correcte denken neemt af, maar de strijd is nog lang niet gestreden. Een plaatselijk voorbeeld. In een van onze Brugse kleuterscholen uit de omgeving zitten 20 anderstalige kleuters waarvoor we nog steeds – en wellicht ook de komende jaren – geen extra uren NT2 krijgen. Op de LOP-bijeenkomst werd vernomen dat er OKANKinderen thuis zitten bij gebrek aan subsidies.

5 Overzicht themanummer

De volgende bijdrage is getiteld: *Wollige en ontoereikende voorraangs- en zorgverbredingsprojecten in ontscholingsklimaat én nefaste rol universitaire GOK-steunpunten*. We vervolgen met getuigenissen van leerkrachten uit een concentratieschool. Hun effectieve aanpak berust op het weer toepassen van een 'schoolse' aanpak. Ook de Marokkaanse schrijfster *Naima El Bezaz en prof. Sjoerd Karsten* pleiten voor 'onderwijs zonder franjes'. Daarna beschrijven we de oorzaken van de schoolproblemen.

In de vijfde bijdrage bekijken we de sterke relativering van de taal- en leerproblemen door de taalachterstands-negationisten en GOK-ideologen – samen met hun nefaste voorstellen. Dan volgt 'Sombere Nicaise, Hirtt & co staren zich blind op egalitaire mythes en zijn blind voor specifieke problemen allochtone leerlingen'. We tonen vervolgens aan dat de PISA-studie van 2006 ten onrechte onze allochtone leerlingen vergeleek met Canadese en het verschil eenzijdig op naam bracht van het *discriminerend* onderwijssysteem. Ten slotte bekijken we het *halfslachtige* KBS-rapport.

Wollige en ontoereikende voorrangs- en zorgverbredingsprojecten in ontscholingsklimaat én nefaste rol GOK-steunpunten

Raf Feys en Renske Bos

Falende voorrangsbeleid & Steunpunten

In de vorige en in volgende bijdragen beschrijven we hoe onze GOK-ideologen de specifieke taal-, leer- en etnisch-culturele problemen veelal ontkenden of sterk relativeerden. In deze bijdrage bekijken we hoe de doelstellingen inzake onderwijsvoorrang en doelgroepenbeleid al van bij de start werden uitgehold en welke rol de *universitaire* GOK-Steunpunten hierbij speelden.

De GOK-Steunpunten verschoven meteen de oorspronkelijke klemtoon: van 'zorgbeleid voor achterstandsleerlingen' naar 'algehele kwaliteitsverbetering voor alle leerlingen' (zie punt 3). Het ministerie volgde. Zo verving het Steunpunt NT2-Leuven de taalstimulering voor leerlingen die nog geen of onvoldoende Nederlands kennen, door de (mislukte) poging om haar *taakgericht* en *zelfontdekkend* taalvaardigheidsonderwijs op te leggen. Het Steunpunt CEGO – dat al sinds 1976 voor ontscholing pleit – liet zich niet in met de uitwerking van een effectieve achterstandsdidactiek, maar verplichtte de leerkrachten wel tot het minutieus invullen van haar controversieel kindvolg(end)systeem over welbevinden en betrokkenheid – een tijdrovende aangelegenheid die momenteel weggedeemd is. Het Steunpunt 'diversiteit en leren' ontweek de problemen i.v.m. de diversiteit in de klaspopulatie via een geforceerde verheerlijking van 'diversiteit' allerhande. De aandacht voor alles wat te maken heeft met 'didactische leerhulp' nam de voorbije jaren overal sterk af, ook binnen de werking van de CLB (Centra voor leerlingenbegeleiding).

De titel van de 'Evaluatie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs' luidde: *Mag het iets meer zijn?*, een *eufemistische* uitdrukking voor de magere opbrengst. De onderzoekers konden niet eens de resultaten evalueren omdat er geen output-indicatoren vastgelegd werden en omdat de GOK-hefbomen niet helder omschreven waren (*I. Van Heddeghem* e.a., Hiva, 2003, p. 195). Op 17 mei 2006 drukte *Ludo Sannen* in het parlement zijn verwondering uit over het feit dat het voorrangs- en zorgbeleid eerder omgekeerde effecten opleverde: "De kloof met de autochtone leerlingen blijkt scherper dan ooit te voren". Achterstandsleerlingen hebben het blijkbaar moeilijker dan voor de start van het

onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) in 1991. De staf-medewerkers van het Steunpunt GOK verkondigden op 12 september 2005 nochtans hun grote tevredenheid over de situatie in het basisonderwijs en de effecten van het GOK-beleid. *Ferre Laevers*, *Kris Van den Branden* en *Piet Van Avermaet* proclameerden: "Het lager onderwijs legt een stevige basis inzake de basisvaardigheden" ('*Beter onderwijs in zeven stappen*', *De Morgen*). Ze wezen ook nergens op de grote taal- en leerproblemen van de allochtone achterstandsleerlingen en op de dramatische situatie in de grootsteden... Termen als 'allochtone leerling', NT2... kwamen er geen enkele keer in voor.

Het Steunpunt GOK situeert nu de belangrijkste GOK-aangrijpingspunten *ten onrechte* in het secundair onderwijs: "De leerlingen worden er gedraineerd naar bepaalde richtingen en een aantal leerlingen zakken dan dramatisch weg." Het opteerde voor *comprehensief* onderwijs tot 14 à 16 jaar. Hierdoor kunnen we echter nog minder inspelen op de grote verschillen en individuele noden. Laevers en co kiezen verder voor een *constructivistische* leeraanpak: "authenticke en gecontextualiseerde leerervaringen binnen vakkenoverschrijdende projecten, het doorbreken van de kunstmatige grenzen tussen de vakken' via projecten". Ze pleitten voor ontscholing en zelfontplooiend leren. Precies de achterstandsleerlingen zijn hier het meest de dupe van. Laevers verkondigde in april 2006 nog dat het *prestatiegericht* secundair onderwijs de helling op moest. In de Nederlandse 'Minderhedenrapporten' lezen we steeds opnieuw dat precies door de ontscholing de achterstandskinderen het steeds moeilijker krijgen. Ook de vereniging O-ZON is deze mening toegedaan. Concentratiescholen die opnieuw de directe instructie

e.d. beklemtonen, behalen betere resultaten (zie volgende bijdrage).

Net zoals de andere universitaire GOK-ideologen verkiezen onze GOK-Steunpunten een moraliserend orakelen over sociale en etnische discriminatie boven de uitdagingen van de onbehaaglijke waarheid over de taal- en leerachterstand, de culturele en integratieproblemen. Dit alles is vooral ook een gevolg van het feit dat het GOK-beleid geconcipteerd werd binnen de 'academische' cenakels bevolkt door universitair en topambtenaren. De vervreemding

van de praktijk was enorm. Praktijkmensen allerhande en deskundigen inzake achterstandsdidactiek werden nooit gehoord. De vele analyses van *Onderwijskrant* en onze publicaties over zorgverbreding, lezen, taal en rekenen kregen wel respons vanwege praktijkmensen, maar al te weinig vanwege het beleid.

Ons pleidooi voor OVB & zorgverbreding

2.1 Betrokkenheid *Onderwijskrant*

In 1984 hielden we in *Onderwijskrant* al een pleidooi voor een doorgedreven onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) voor allochtone leerlingen en een taalbeleid in het bijzonder. We verwezen hierbij naar het in Nederland opgestarte OVB waarbij een allochtone leerling een coëfficiënt van 1,9 kreeg. We wezen ook op het belang van NT2-onderwijs. We hamerden telkens opnieuw op het feit dat het modieuze ontplooiingsmodel tot onderbenutting van talenten leidde – waarvan achterstandsléerlingen het meest de dupe zijn. We publiceerden in januari 1993 een themanummer over *migrantenonderwijs en onderwijsvoorrangsbeleid* (nr. 74/75). We wezen er o.a. op dat het onderwijsbeleid tot nu toe weinig aandacht schonk aan de grote taal- en leerproblemen van allochtone leerlingen – waarvan velen ook minder getalenteerd zijn. We beschreven en evalueerden ook de eerste stappen van het Vlaamse OVB-beleid (zie punt 5 en 6). We publiceerden vakdidactische boeken over achterstandsdidactiek voor lezen, rekenen, spelling... vanuit zorgverbredend perspectief.

Vanaf 1994 formuleerden we onze kritiek op het vage voorrangs- en zorgverbredingsbeleid en op de nefaste 'ontscholende' filosofie. In een klimaat van ontscholing leek zorgverbreding op dweilen met de kraan open. We kregen geen 'officiële' respons. Er werd enkel geluisterd naar universitaire GOK-ideologen. Toen we onze kritiek in 2000 in een interview aan *minister Vanderpoorten* voorlegden, wuifde ze deze hautain van de hand. Ze sprak haar volle vertrouwen uit in de aanpak van de Steunpunten en in haar GOK-experts. Ze hield tegelijk een pleidooi voor verdere ontscholing, tegen directe instructie e.d.

2.2 NT2 als prioriteit

Binnen ons pleidooi voor een doorgedreven achterstandsdidactiek voor taal, lezen, rekenen... was intense *NT2-taalstimulering van allochtone kleuters* speerpunt nummer 1. In ons interview eind 1992 was *Paula D'Hondt* – koninklijk commissaris voor de migrantenproblematiek – zich ten zeerste bewust van de ernst van de (taal)problemen van allochtone

leerlingen. Ze betreurde dat veel 'politiek correcte denkers' ze bleven ontkennen en haar tegenwerkten. D'Hondt stelde: "We mogen niet vergeten dat veel van die migranten analfabeet zijn. Ze hebben ook in hun eigen land de stap overgeslagen. De Berbers b.v. komen uit een streek waar zelfs geen geschreven taal bestaat. Dus als we emanciperend willen werken moeten we hen o.a. leren lezen, moeten we hen ook leren onze taal te verstaan. We dachten dat we dus ook de ouders mochten vragen om taallessen te volgen. Dat is in functie van hun eigen zelfredzaamheid" (*Onderwijskrant*, januari 1993). In het eerste rapport D'Hondt was er ook sprake van verplichte taallessen voor nieuwkomers en steunzoekers. Samen met Paula D'Hondt betreurden we dat die taalplannen scherpe kritiek kregen – ook vanwege 'progressieve' GOK-ideologen en taalachterstandsnegationisten. Zij vonden dat D'Hondt aanstuurde op assimilatie in plaats van integratie en dat het belang van het 'Nederlands' werd overschat. Ze relativeren (nog) steeds het belang van het Nederlands. Zelfs de directeur van het Steunpunt 'Diversiteit en leren', Piet Van Avermaet, bekritiseert de recente taalplannen van minister Vandenbroucke (zie verderop).

Ook in volgende nummers en jaargangen besteedden we veel aandacht aan de taalproblematiek omdat we merkten dat het Steunpunt NT2-Leuven al na een paar jaar afstapte van een specifieke NT2aanpak en tegelijk het nefaste taalontplooiingsmodel propageerde – ook binnen de medewerking aan de controversiële eindtermen Nederlands. Leerkrachten beseffen al lang dat het onvoldoende kennen van het Nederlands een van de grote problemen is bij allochtone leerlingen. In de Antwerpse binnenstad bijvoorbeeld spreekt 65 % van de kinderen thuis geen Nederlands. In Finland is de taalstimulering bij leerlingen en ouders die onvoldoende de landstaal kennen vrij intensief. In de kleuterschool krijgen de kinderen een heel intensieve taalstimulering in groepen met maximaal 7 leerlingen. Men doet daarnaast ook een beroep op speciale leerkrachten die logopedisch en taalkundig geschoold zijn. De leerlingen krijgen zo lang taalinstructie (b.v. een jaar lang met 20 lessen per week) totdat ze het Fins zo goed beheersen dat ze de normale instructie in het eerste leerjaar zonder problemen kunnen volgen. In de hogere klassen zijn er nog extra taallessen om de leerlingen de meer abstracte vaktaal te leren die vereist is om de zaakvakken goed te kunnen volgen. Inwijkelingen die de aangeboden taalcursussen niet volgen, krijgen geen financiële ondersteuning meer. In Nederland worden *schakelklassen* ingericht om leerlingen gedurende een schooljaar zodanig bij te spijkeren dat zij daarna

in staat zijn om het onderwijs op hun eigen niveau te kunnen vervolgen. Zij krijgen gedurende dat schooljaar intensief taalonderwijs in een aparte groep, voltijs of gedurende 8 uur. Ook in Canada, Zwitserland... is het leren van de landstaal een prioriteit.

De bekende Amerikaanse professor *Catherine Snow* omschrijft een effectieve NT2-aanpak als volgt: *"Wil je een kwalitatief goed curriculum met interessante, uitdagende gesprekken en een rijk taalaanbod, dan is het belangrijk dat de leidster uitgewerkte activiteiten tot haar beschikking heeft."* Snow beklemtoont het belang van een curriculum voor woordenschatuitbreiding, mondelinge taalvaardigheid en verhaalbegrip. Zij neemt afstand van de visie dat je vooral geen activiteiten van tevoren moet plannen en gewoon moet ingaan op de onderwerpen waar kinderen zelf mee aankomen (*Het curriculum komt niet uit de kinderen, Didaktief*, maart 2006). Het imiteren van het goede taalgebruik van de leerkracht en het hierbij hanteren van taalgebruik dat aangepast is aan het niveau van de NT2-leerling (= child direct speech), het receptieve aspect van de taalverwerving, is hierbij heel belangrijk. In het lijvig *taaldossier* van *Onderwijskrant* werkten we deze thematiek verder uit (zie www.onderwijskrant.be).

2.3 Doelgerichte zorgverbreding

In een themanummer van september 1991 publiceerden we onze visie op zorgverbreding, een pleidooi voor een intensief en effectief achterstandsbeleid met inbegrip van het toekennen van extra zorgverbredingsuren voor alle scholen en doelgroep-leerlingen in het bijzonder. We sloten ons aan bij de gangbare invulling van zorgverbreding: *het voorkomen en/of reduceren van de achterstand zodat de (achterstands)leerlingen meer profijt kunnen halen uit de gewone lessen en aansluiting vinden bij de klasgroep*. We opteerden dus voor een duidelijke omschrijving van 'zorgverbreding', van de doelgroep en aangrijpingspunten. Extra zorg voor lezen, taal, rekenen... stond in functie van het hoger rendement van de gewone lessen. Uiteraard is een goed leerklimaat ook belangrijk, maar hiervoor heb je geen extra zorguren nodig.

Preventieve zorgverbreding waarbij men problemen probeert te voorkomen is hierbij ook heel belangrijk. We opteerden in dit verband voor een sterk gestructureerde en gestuurde aanpak en niveaubewaking als belangrijke GOK-hefbomen, en tegen zelfontplooiingsmodel en ontscholing. Als 'kinderen van de democratisering' van de jaren vijftig-zestig waren we ons ten zeerste bewust van het belang van deze

klassieke & schoolse GOK-hefbomen.

Zorgverbreding en herscholing gingen o.i. hand in hand. We vroegen meer aandacht (leertijd) voor de basisvaardigheden, meer leertijd en een uurtje extra-zorg buiten de schooluren – b.v. op vrijdag tussen 15 en 16 uur. We publiceerden in ons themanummer tevens vakdidactische bijdragen over een effectieve aanpak van het lezen, rekenen, spellen... voor kinderen met leerproblemen.

Met een beperkt aantal extra zorgverbredingsuren moest men o.i. heel gericht te werk gaan om effect te kunnen sorteren. We stelden als basiscriterium dat 80 % van de zorgverbredingsuren effectief aan extra-instructie van de zorgleerlingen besteed moest worden. Volgens het Hiva-evaluatie-onderzoek van 2003 werd slechts een fractie hieraan besteed. Het Steunpunt CEGO investeerde ook geen aandacht aan de achterstandsdidactiek. We stelden verder een effectief controlesysteem voor: in een agenda van de zorgverbredingsuren worden de activiteiten en doelgroep genoteerd en de leerkracht houdt de vorderingen van die doelgroepleerlingen in een soort portfolio bij.

3 Algehele kwaliteitsverbetering voor allen !?

3.1 Allesomvattende zorgbreedte: doelgroepgerichte zorg opgedoekt

Door de VLOR, de overheid, het CEGO van Laevers, NT2-Leuven... werd in 1993 jammer genoeg geopteerd voor de oeverloze term 'zorgbreedte' i.p.v. doelgerichte 'zorgverbreding'. *Zorgbreedte* viseerde het totale welzijn en de algehele ontwikkeling van elk kind en sloot aan bij de pleidooien voor ontscholing en zelfontplooiing. Met zo'n wollige en allesomvattende invulling van OVB en GOK wordt o.i. duidelijk waarom de GOK-projecten het karakter kregen van oeverloze, vage en ongeleide projectielen. Een *voorrangsbeleid* voor *alle* leerlingen, is een *contradictio in termini*. Niet verwonderlijk dus dat het specifieke NT2-project werd opgedoekt. GOK-expert

F.E. Willems bekritiseerde zo'n brede en wollige zorgbreedte-benadering als volgt: *"Het gevaar bestaat dat middelen bestemd voor de opvang van leerlingen met ernstige problemen overgeheveld worden 'voor het welzijn van alle leerlingen', en dat de leerlingen om wie het oorspronkelijk te doen was, in de kou blijven staan"* (*Projecten zorgverbreding: liever een totale aanpak*, *Caleidoscoop*, 1999, vol. 11, nr. 1).

'Zorgbreedte' werd een containerterm. De leerkrachten wisten niet meer wat centraal stond: alles wat men op school deed bevorderde op een of andere manier

het algemeen welzijn en de algehele ontwikkeling van hoofd, hart en handen. Met de introductie van 'zorgbreedte' behoorden alle leerlingen plots tot de doelgroep leerlingen van de zorgverbreding. Specifieke en extra-zorg voor achterstandsleerlingen – bijvoorbeeld in de vorm van NT2 – werd aldus heel moeilijk. Met het beperkt aantal uren zorgverbreding moest men alle leerlingen en alle leerjaren bereiken en het 'welbevinden' van alle leerlingen verhogen. Een echte controle van de goede besteding en een productcontrole was niet meer mogelijk. Volgens het Hiva-evaluatie-onderzoek van 2003 werd overigens slechts een fractie van de zorgverbreding aan extra-instructie voor zorgleerlingen besteed (zie 5.1).

Kris Van den Branden – Steunpunt GOK – vergoelijkte de verbreding en verwatering van de 'zorgverbreding' als volgt: "Het onderwijsvoorrrangsbeleid heeft van in den beginne gekozen voor een 'integrale' en 'structurele' benadering van het ongelijke-kansenprobleem, waarbij een algehele kwaliteitsverbetering van het onderwijs werd nagestreefd waar alle leerlingen – ook de sterke – beter van werden. Dit impliceert dat "doelgroep leerlingen niet apart werden onderwezen, maar in de heterogene groep, samen met de betere leerlingen, bleven samenwerken en leren" (Gelijke onderwijskansen bevorderen: taal, taal en nog eens taal... of toch niet? Lezing op colloquium van Stichting Gerrit Kreveld, 29 april 2005). Aldus vergoelijkt het Steunpunt NT2 waarom het geen specifieke aanpakken en programma's voor NT2-leerlingen uitwerkte, maar overal zijn (eenzijdige) visie op taakgericht en zelfontdekkend taalonderwijs wou doordrukken (zie punt 5). Het Steunpunt CEGO vergoelijkt ermee waarom het zich weinig of niet inliet met leerachterstanden, maar de leerkrachten bezig hield met het invullen van een omslachtig kindvolgsysteem over welbevinden en betrokkenheid. Ook het oorspronkelijke Steunpunt ICO-project verwaterde tot 'diversiteit en leren', een verkapt formulering voor een nefaste constructivistische leeraanpak (zie punt 6).

3.2 Oeverloze en inclusieve zorgbreedte

Bij de start van het OVB-beleid in 1991 stonden doelgroepen en vooral allochtone NT2-leerlingen centraal. In de eerste omzendbrief over *zorgverbreding* (1993-1994) stonden de leer- en ontwikkelingsproblemen van achterstandsleerlingen centraal. In de omzendbrief van 1994-1995 kwam de overschakeling op zorgbreedte en 'algehele ontwikkeling voor alle leerlingen' scherp tot uiting in het centraal stellen van de wollige CEGO-termen 'betrokkenheid en welbevinden'. Laevers schreef dat een leerling met

leerachterstand die de indruk werkte 'betrokken' bezig te zijn, niet de minste zorgverbreding nodig had. Uit 'het spitsen van de oortjes' moest een leerkracht afleiden dat het kind betrokken – op zijn niveau – bezig was. Zorgbreedte had nog weinig te maken met extra-instructie om de achterstandsleerlingen terug aansluiting te laten vinden bij de groep. Zorgbreedte paste bij het CEGO-ontplooiingsmodel.

*Prof. Frank De Fever (VUB) bekritiseerde ons pleidooi voor zorgverbreding en voor een gestuurde aanpak van de leerachterstand. Hij stelde dat de zorgverbreeders à la Feys de achterstandsleerlingen wilden 'normaliseren' zodat ze terug aansluiting konden vinden bij de klasgroep. De Fever en co opteerden voor de termen 'zorgbreedte' en nog liever voor 'inclusief onderwijs', in de zin van 'onderwijs op maat en tempo van elk kind', radicale individualisatie en radicaal inclusief onderwijs en zelfstandig leren (*Inclusief onderwijs als vorm van zorgverbreding, Nieuw tijdschrift VUB, 1998*). Klassikale en directe instructie waren volgens hen passé; ontscholing, individualisering & inclusie waren hét wondermiddel. We merkten vanaf 1993 dat het inzake OVB en zorgverbreding de verkeerde richting uitging en besteedden hier in *Onderwijskrant* en elders vele bijdragen aan. We protesteerden vanaf 1994 tegen de wollige invulling van zorgbreedte gekoppeld aan een uitholling van de leeropdracht van de school. We protesteerden ook tegen de onderschatting van de (taal)problemen en het schrappen van specifieke NT2-aanpak. Ook radicale individualisatie en inclusief onderwijs stonden o.i. haaks op zorgverbreding (zie bijdragen over inclusie vanaf 1997).*

4 Ontscholing: aantasting GOK-hefbomen

4.1 GOK in klimaat van ontscholing

De keuze voor 'zorgbreedte' of 'algehele ontwikkeling voor alle leerlingen' ging gepaard met een sterke relativisering van de specifieke leeropdracht van de school, met het in vraag stellen van de klassieke GOK-hefbomen. Als handarbeiderkinderen kregen we in de jaren vijftig-zestig precies veel onderwijskansen dankzij de degelijkheid van de instructie. De GOK-projecten situeerden zich echter in een klimaat van ontscholing waarin de leeropdracht sterk gerelativeerd werd. Het onderwijs verliep de voorbije jaren minder gestructureerd en gestuurd dan in de jaren zestig en zeventig. Er was minder aandacht voor instructie, voor de basisvaardigheden, voor het bewaken van het niveau en de leertijd e.d. Veel allochtone leerlingen en achterstandkinderen kregen het dan ook moeilijker dan weleer.

Merkwaardig genoeg beweerde de invloedrijke GOK-ideoloog en socioloog *Pierre Bourdieu* dat “de grote aandacht voor lezen, rekenen, schrijven” en voor examens en leerresultaten een belangrijke oorzaak was van het mislukken van de leerlingen (*Rapport Gros-Bourdieu*, 1989). Ook onze GOK-ideologen en veel beleidsmensen sloten zich veelal bij deze visie aan. In het boek ‘Een bank vooruit’ van Marleen Vanderpoorten (2002) komt dit ook duidelijk tot uiting. Prof. Ferre Laevers en zijn CEGO stelden al vanaf 1976 dat ons onderwijs te veel aandacht besteedde aan leerprestaties en totaal voorbijgestreefd was. In 1995 orakelden Laevers nog dat we in het lager onderwijs les gaven zoals in de middeleeuwen, de leerlingen onderdrukten, enkel wiskundige trucjes aanleerden... *Koen Jaspaert*, directeur *Steunpunt NT2*, stelde begin van de jaren negentig dat ons taalonderwijs de helling op moest. Hij pleitte voor zelfontdekkend en natuurlijk leren en zelfs voor het nefaste *globaal* aanvankelijk lezen. Het *Steunpunt NT2* drukte ook zijn stempel op de controversiële eindtermen Nederlands.

In de spreekbeurten op het VLOR-symposium over zorgverbreding in 1994 kregen enkel voorstanders van het zelfontplooiingsmodel en van de containerterm ‘zorgbreedte’ het woord. *Laevers en Dens* stelden voor over te schakelen van een ‘*système d’enseignement*’ met veel directe instructie op een ‘*système d’apprentissage*’ – met veel vrije activiteiten, zelfgestuurd leren e.d. Achterstandsleerlingen hebben nood aan meer instructie, leertijd e.d. De zgn. GOK-experts stelden precies de leeropdracht en het ‘schoolse’ minder centraal. In 1995 stelde ook de DVO (Dienst voor onderwijsontwikkeling) dat het nieuwe leren (constructivisme e.d.) in de plaats moest komen van het klassieke leren; de leerkracht moest zich opstellen als de *coach aan de zijlijn* (cf. *Uitgangspunten eindtermen*, 1995). In een bijdrage van 1999 betreunde topambtenaar *Mark Verlot* dat de ‘ontscholende’ visie van het *Steunpunt NT2* over taakgericht taalonderwijs en deze van CEGO en ICO-Gent al te weinig waren doorgedrongen in de gewone lessen (*Meer van hetzelfde is niet goed genoeg, Gids op Maatschappelijk Gebied*, 1999 nr. 10, 20-32).

4.2 GOK-ideologen stimuleren ontscholing

Uitgerekend de *Steunpunten CEGO*, *ICO-Gent* en *NT2Leuven* – die alle drie op ontscholing aanstuurden – kregen vanaf 93-94 het monopolie van de zorgondersteuning. Ze propageerden een ontplooiingsvisie die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek. *Laevers* en het *CEGO* slaagden erin via het

formuleren van de criteria voor het verwerven van zorgverbredingscenten en via de inspectie hun visie op te dringen. Leerkrachten werden verplicht de betrokkenheid en het welbevinden – in klas en elders – van elk kind te observeren en te quoteren – elk onderdeelje op een vijfpuntenschaal. Het CEGO-kindvolgsysteem – waarmee de leerkrachten veel tijd verloren – werd voorgesteld als een wondermiddel. In zijn slottoespraak op de viering van 20 jaar EGO in 1996 propageerde *Laevers* nog steeds 62 à 72 % vrij initiatief in het kleuteronderwijs; en het lager – en het secundair onderwijs moesten zich spiegelen aan het ‘speelse’ kleuteronderwijs. Leerkrachten lager onderwijs die veel belang hechtten aan *directe instructie* kregen ook veel kritiek in inspectierapporten. Het *Steunpunt ‘diversiteit en leren’* werkt vooral met actiepunten die de directe instructie en het samen optrekken van de leerlingen bemoeilijken (zie punt 5). De aandacht voor alles wat te maken heeft met ‘*didactische leerhulp*’ nam sterk af binnen de werking van de CLB (Centra voor leerlingenbegeleiding).

Op een recente Hiva-studiedag pleitten de *Steunpunt-GOK*-kopstukken nog steeds voor constructivistische ontplooiingsaanpakken en tegen klassieke onderwijsmethoden (*Op zoek naar de didactiek van de gelijke kansen, Berchem*, 23.02.06). Dit is ook het geval in het boek ‘*Gokken op de toekomst*’ van *Jos De Cré* e.a. (*Wolters-Plantyn*, 2006). Ook prof. *Ides Nicaise* orakelde dat de “*klassieke onderwijsmethoden en leerinhouden weinig toegankelijk en aantrekkelijk waren voor kansarme leerlingen*”. *Nicaise* pleitte o.a. voor het aansluiten bij de directe ervaring van leerlingen, het doorbreken van de versnippering tussen leervakken, het minimaliseren van repetitieve oefeningen (*Gelijke onderwijskansen. Wat doen we eraan, maar hoe?*, Hiva, 2005). *Elders* bekritiseerde hij het abstract en symbolisch karakter van de kennis in het s.o.. Ook de experts van de *Gerrit Kreveld Stichting* pleitten in 2005 voor brede transversale leergebieden en zelfontdekkende aanpakken zoals in de zgn. methodescholen.

4.3 Reactie tegen (GOK-)ontscholing

Samen met *R. Boudon* – de tegenpool van *P. Bourdieu* – stelden we voortdurend dat een belangrijk GOK-aangrijpingspunt precies bestond in het in ere herstellen van de leerfunctie en de prestatiegerichtheid van het onderwijs, in herscholing i.p.v. ontscholing. In de aanpak van de *Steunpunten* en van het OVB-beleid kregen de leeropdracht van de school en preventie en remediëring van leerproblemen echter weinig aandacht. Er werd geen aandacht besteed aan het vergroten van de instructie en de leertijd

voor de basisvaardigheden, aan zorgverbredende aanpakken voor het leren lezen, spreken, rekenen, spellen. Integendeel!

In het streven naar toereikende onderwijskansen was ook het kleuteronderwijs o.i. heel belangrijk. We denken hierbij aan gerichte stimulering van taalontwikkeling en aan intensief NT2-onderwijs voor anderstalige leerlingen, maar ook aan zich leren neerzetten en concentreren om na te denken, zijn werk leren afmaken, leren functioneren in een klasgroep, leren luisteren naar juf en medeleerlingen, zijn beurt leren afwachten, enzovoort. Daarom stellen we al sinds 1976 dat Laevers' pleidooi voor ervaringsgericht kleuteronderwijs – met tot 70 % vrij initiatief – nadelig was voor de ontwikkeling van achterstandsleerlingen. Het typisch 'schoolse' en 'cognitieve' moest plaats maken voor het speelse en het affectieve. Voorstellen voor intense NT2-taalstimulering worden nog steeds afgewezen.

We verdedigden deze visie ook al in ons themanummer over zorgverbreding van 1991 en in ons themanummer van 1993 over OVB. In 1993 wezen we o.a. op de ernst van het taalprobleem bij allochtone leerlingen. Tegelijk beklemtoonden we dat het vaak ook ging om een algemene leerachterstand van minder getalenteerde leerlingen. Allochtone leerlingen presteren ook laag voor wiskunde, een domein dat tot op zekere hoogte taal- en cultuurneutraal is. We verwachtten in dit verband veel heil van een intense zorgverbreding gestoeld op een effectieve achterstandsdidactiek – zoals we die beschreven in ons themanummer over zorgverbreding en in onze vakdidactische publicaties.

We vonden dat het OVB in die richting *“dringend moest bijgesteld en verruimd worden”*. Vanuit die visie besteedden we in 1993 ook veel aandacht aan de *rekenproblemen* van veel allochtone leerlingen. We schreven o.a. dat de rekenproblemen *“deels een gevolg zijn van het feit dat veel allochtone ouders hier als ongeschoolde arbeider kwamen werken. Kinderen van vluchtelingen die meer uit andere maatschappelijke klassen afkomstig zijn vertonen minder problemen.”*

Ontscholende verheerlijking 'diversiteit'

Piet Van Avermaet – directeur Steunpunt 'Diversiteit en leren' (voorheen ICO) – bestempelde onlangs het voornemen om meer aandacht te besteden aan NT2-taalstimulering als nefast en naïef. Hij pleitte voor 'respect voor diversiteit' in de zin van 'meertalig onderwijs' en OETC (*Wiens Nederlands? Over taal*

naïviteit in het beleid, Sampol, maart 2006). In ons themanummer van 1993 kwam al tot uiting dat de leerkrachten problemen hadden met het heel vage en brede actiepunt *intercultureel onderwijs* (ICO). Het Hiva-evaluatierapport van 2003 concludeerde eufemistisch dat *“intercultureel onderwijs nog niet structureel is ingebouwd in de klaspraktijk”*.

Filip Paelman beschrijft de evolutie van de naam Steunpunt 'ICO' naar 'Diversiteit en leren' als volgt: *“Toen we binnen het OVB vaststelden dat de ideologisch correcte ICO-aanpak weinig resultaten opleverde – niet-realistisch, eenzijdig en te ideologisch – en er soms toe leidde dat de etnische verschillen eerder als een belemmering dan als een verrijking ervaren werden, kozen we voor een pragmatische benadering”* en voor de nieuwe naam *'Diversiteit en leren'*. *Paelman en co* associëren diversiteit met alles en nog wat: inspelen op (dubieuze) meervoudige intelligentie, zelfstandig werken en minder instructie, *Gallisch* klasklimaat met gezellig gestructureerde chaos, coöperatief leren, de rijkdom van de taaldiversiteit: relativering van Nederlands en NT2 en ophemeling meertalig onderwijs... (*Diversiteit als bron voor differentiatie. Praktijk gids voor de basisschool, augustus 2007*). In een studie van het Steunpunt van 2005 verwijt *Kaat Delrue* het aso dan ook zijn 'ouderwetse' instructie en 'schoolse' aanpak. In een bijdrage van 1999 pakte ook topambtenaar Mark Verlot (o.c.) al uit met de term 'diversiteit' als wondermiddel. Met de wollige en geforceerde verheerlijking van 'diversiteit' ontwijkt de multiculturele GOK-ideologie de problemen inzake de diversiteit van het klaspubliek. Veel actiepunten stellen precies ook de leerfunctie in vraag en leiden precies tot meer problemen voor achterstandsleerlingen.

6 Falende NT2-taalpak & OETC

6.1 Van 'NT2' naar 'constructivistisch taalonderwijs voor allen'

In het OVB-project van 1991 lag de klemtoon op het leren van het Nederlands aan allochtone leerlingen. Dat hiervoor een Steunpunt NT2 opgericht werd, leek dan ook verantwoord. Steunpunt-vertegenwoordiger – Koen Van Gorp – schreef in ons themanummer van 1993 dat het steunpunt volop aan het werk was met het uitwerken van een sterk gestuurd en gestructureerd NT2-programma. Nauwelijks een paar jaar later propageerde NT2-Leuven zijn controversieel 'taakgericht' en constructivistisch taalvaardigheidsonderwijs' en dit voor alle leer

lingen. Plots werd geproclameerd dat er geen verschil was tussen de NT2-en de NT1-aanpak, dat expliciet onderwijs van woordenschat e.d. niet rendeerte, dat een aparte aanpak van NT2-leerlingen niet deugde. Het *Steunpunt NT2* liet de term NT2 in zijn naam vallen en werd 'Centrum voor taalonderwijs' (CTO).

Je kunt o.i. NT2-leerlingen geen taalprogramma bieden alsof het Nederlandssprekende kinderen zijn. In de visietekst van het *Steunpunt GOK* wordt het afstappen van de NT2-doelgroepenaanpak als volgt vergoelikt: *"Met het verschijnen van de eindtermen beschikte het basisonderwijs over minimumdoelstellingen die ze met alle leerlingen, ongeacht hun etnische of socio-economische afkomst, moesten halen. Aangezien (a) die doelstellingen voor allochtonen en autochtonen dezelfde waren, (b) allochtonen en autochtonen mekaar konden ondersteunen bij het verwerven van die minimaal vereiste schoolse taalvaardigheid, en er (c) ook geen fundamenteel onderscheid viel op te maken tussen de manier waarop allochtonen taal verwerven en autochtonen dat doen, leek het onderscheid tussen NT1 en NT2 irrelevant en maakten de beide afkortingen in de loop der jaren '90 ook in de omzendbrieven van OVB en ZVB, plaats voor een andere, overkoepelende afkorting: TVO: Taalvaardigheidsonderwijs"* (Breder, beter en met meer kleur. Een terugblik en suggesties voor de toekomst, 2004).

Het taalvaardigheidsproject had niets meer te maken met het wegwerken van de taalachterstand bij NT2-leerlingen. Ook in de teksten van de overheid over zorgverbreding en GOK merkten we deze pijnlijke evolutie. In ons themanummer van 1993 kwamen al veel twijfels omtrent de invulling van het *taalvaardigheidsproject door NT2-Leuven* tot uiting. Leerkrachten stelden bijvoorbeeld dat de taalachterstand bij de start van het secundair onderwijs al veel te groot was. Ze twijfelden verder aan de effectiviteit van het willen wegwerken ervan binnen heterogene klassen (pag. 56). Bovendien vreesden ze dat de invoering van het opgelegde taalmateriaal van NT2-Leuven tot een niveaudaling van de gewone leerlingen zou leiden. De leerkrachten vonden ook de commercialisering van het aan het project verbonden materiaal van NT2-Leuven toen al problematisch.

6.2 OETC: welke cultuur, welke taal?

In onze bijdrage 'OETC: welke cultuur, welke taal?' van januari 1993 maakten we een kritische analyse van OETC als een van de belangrijke OVB-actiepunten. OETC-critici stelden in 1993 o.a. "dat de allochtone leerlingen daardoor belangrijke lessen

misten en nog meer achterstanden bij vakken als Nederlands en rekenen opliepen, dat het vooraf en/of gelijktijdig leren schrijven van bijvoorbeeld de Arabische taal het aanleren van het Nederlands bemoeilijkt, mede omdat het schrijven van het Arabisch op een geheel andere wijze verloopt en omdat de Marokkanen die op school Arabisch leren, thuis in veel gevallen Berbers spreken." We stelden voor om de OETC-uren te besteden aan NT2 e.d.

We stelden ook dat het bij OETC niet zozeer ging om onderwijs in de eigen cultuur van de migrantenleerlingen, maar om de cultuur in het land van herkomst van de (groot)ouders, en ook niet om de eigen moedertaal van de Berbers e.d. Na een aantal jaren stierf het OETC een stille dood. In een bijdrage van 1999 wees topambtenaar Mark Verlot (o.c.) op het niet op dreef komen van OETC. Verlot pleitte verder meer dan ooit voor OETC en voor meertalig onderwijs voor iedereen.

6.3 Vernietigende evaluatie (NT2)-taalproject

In de *Hiva-evaluatie* van de zorgverbreding in 2003 lezen we de conclusie dat slechts een kleine minderheid na al die jaren het project taalvaardigheid opvat als "het geven van extra ondersteuning aan anders-taligen en leerlingen met taalproblemen" (Ilse Van Heddegem e.a, o.c., 2003). Het Hiva kon enkel polsen of de leerkrachten de principes over 'taakgericht taalvaardigheidsonderwijs' onderschrijven en/of toepassen. Het stelde ook vast dat de meeste leerkrachten de eenzijdige en constructivistische visie van het *Steunpunt NT2* niet onderschrijven. Op het *Lerarenforum* getuigde onderwijzeres *Dominique Vanbesien*: "Ik woon en werk in Brussel. Ik vind het hemeltergend hoe er alsmaar gedaan wordt alsof anderstalige kinderen helemaal vanzelf een nieuwe taal leren. Bovendien is het voor een gewone juf of meester niet te doen om, naast al het andere wat in de klas moet gebeuren, ook nog eens iemand een taal aan te leren". Volgens *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator VVKBaO, was taalvisie van NT2-Leuven nefast. Saveyn schrijft: "Taakgericht' taalonderwijs is immers een vrij exclusieve keuze voor een natuurlijke of inductieve weg waarbij de leerling al doende zijn eigen taal analyseert. De leraar is veeleer coach dan informatieverstrekker en lesgever" (*Pedagogische Periodiek*, 07.04.07). *Prof. Catherine Snow* formuleert de kritiek op taalvaardigheidsprojecten à la NT2-Leuven heel raak: "De leerkrachten kregen vooral misleidende raadgevingen over de aanpak van NT2-taallearders: van het laten verwerven van de taal op een natuurlijke wijze, tot

het vereenvoudigen van het taalgebruik en de schooltaal, tot het vermijden van het corrigeren van fouten. De boodschap luidde ook steeds dat directe instructie en stimulering geen rol speelden.” In de vaak opgelegde methode ‘Toren van Babbel’ kwam dit eveneens tot uiting; de methode werd een mislukking.

In een evaluatierapport van prof. P. Van Petegem e.a. lezen we dat de leerkrachten niet tevreden zijn over het ontwikkelde taalmateriaal, “over het gebrek aan aansluiting tussen de inhoudelijke thema’s en de leefwereld van de (doelgroep)leerlingen, over het feit dat het materiaal veel zelfstandig werk vereist dat niet haalbaar is voor de doelgroep, over de veelvuldigheid en omslachtigheid van tests die de steunpunten naar voren schuiven vooraleer men daadwerkelijk aan de slag kan gaan.”... “Ruim de helft van de scholen heeft wel een beroep gedaan op de Steunpunten, maar bijna uitsluitend omdat ze door hen ontwikkelde analyse- en zelfevaluatie-instrumenten nodig hadden om aan de oplegde evaluatie te voldoen” (Van Petegem, P. e.a. *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit. Het gelijkeonderwijskansenbeleid als casus*, 2004). Ook inspectrice Dorothea Van Hoyweghen schreef dat de leerkrachten s.o. niet tevreden waren over het door het Steunpunt geleverde en opgedrongen leermateriaal en dat de invloed van het *taakgericht taalonderwijs er vrij beperkt is (Over geletterdheid, taalachterstand en gelijke kansen, Impuls*, december 2005).

6.4 Kentering in taalbeleid?

In het kleuteronderwijs spreken veel allochtone leerlingen tijdens de vele speeluurtjes gewoon hun moedertaal. In de resterende uren is ook meestal weinig specifieke NT2-taalstimulering. Volgens het GOK-decreet is de indicator ‘*thuis taal is niet het Nederlands*’ op zich trouwens onvoldoende om een extra gewicht te krijgen. In een commissievergadering van 11 januari 2007 wees Bart De Wever op de schrijnende toestand: “*Het volstaat om een werkbezoek te brengen aan echte concentratiescholen in Antwerpen. Bekijken we daar dan de resultaten op de schoolrapporten voor Nederlands en alle vakken die een kennis van het Nederlands vereisen, dan zien we een drama dat zich voltrekt. Zo begrijpen leerlingen een wiskundevraagstuk niet, omdat ze op dat niveau geen Nederlandse zin kunnen ontleden en begrijpen.*” De Wever pleitte o.m. voor het inrichten van een aparte taalklas- of schakelklas bij de start van het lager onderwijs. Minister Vandenbroucke plaatste in zijn antwoord veel vraagtekens bij het werken met specifieke NT2-trajecten en beriep zich hierbij op het Steunpunt GOK.

In de definitieve *talensbeleidsnota* (februari 2007) neemt minister Vdb wat afstand van de visie van het Steunpunt-GOK. We lezen nu: “*Heel wat kleuteronderwijzers en leraren worden geconfronteerd met kinderen die heel verschillende taaluitgangspunten hebben. Er zijn ‘taalsterke’ en ‘taalzwakke’ leerlingen en dus kunnen er verschillende trajecten bestaan om een vooropgesteld doel te bereiken en liefst te overschrijden*”. Er wordt wel niet beschreven hoe zo’n NT2-taaltraject eruit moet zien.

7 Besluit

De OVB-en zorgverbredingsprojecten verwaterden vrij vlug en werden een soort ongeleide projectielen met als grote en vage slogans: welbevinden en betrokkenheid, constructivistisch taalonderwijs zonder NT2, verheerlijking van diversiteit... Voor de leerkrachten was het nooit duidelijk wat de essentie was. Het te lage GOK-rendement is mede het gevolg van het feit dat het beleid en de ondersteuning inzake GOK in handen waren van mensen die veraf staan van de praktijk.

Wollige zorgverbreding in een klimaat van ontscholing bleek dweilen met de kraan open. De Steunpunten ondermijnden GOK-hefbomen als directe instructie e.d. Belangrijke achterstandsdidactieken voor NT2, lezen, rekenen... kregen weinig aandacht. Achterstandsleerlingen kregen het al bij al moeilijker dan weleer. Gelukkig was er in Vlaanderen meer verzet tegen ontscholing dan in Franstalig België en elders. Daarom presteren onze zwakke leerlingen nog steeds beter dan in de meeste landen.

We pleiten al 20 jaar voor een effectief en doortastend achterstandsbeleid – met inbegrip van het herwaarderen van de klassieke GOK-hefbomen. We hebben deze ideeën verder uitgewerkt, geïnstrumentaliseerd en verspreid via publicaties (*Onderwijskrant*, *O-ZON*, vakdidactische boeken), via het leerplan *wiskunde (VVKaBaO)*..., via de lerarenopleiding en nascholingsessies en via allerhande campagnes. We kregen veel respons vanwege de praktijkmensen – ook al werd daar in publicaties van de GOK-kopstukken nooit naar verwezen. GOK heeft niet enkel met centen te maken!

Effectieve allochtone scholen werken 'schoolser': leerkrachtgestuurd onderwijs, voorrang basisvaardigheden, structuur en orde

Visie van leerkrachten allochtone school, schrijfster *Naima El Bezaz, Sjoerd Karsten*

1 Inleiding

Op de recente Hiva-studiedag pleitten Steunpunt-GOK-kopstukken nog steeds voor het constructivistisch ontplooiingsmodel en tegen klassieke onderwijsmethoden en GOK-hefbomen (*Op zoek naar de didactiek van de gelijke kansen*, Berchem 23.02.06). Dit is ook het geval in het recente boek *'Gokken op de toekomst'* van Jos Cré en co (Wolters-Plantyn, 2006). Leerlingen met leer- en taalproblemen hebben echter nood aan een effectieve achterstandsdidactiek waarin de directe instructie van de basisvaardigheden centraal staat, aan structuur en orde in klas, aan meer leertijd... Dit lezen we in tal van publicaties over achterstandsbeleid en aanpak van allochtone leerlingen.

In punt 2 laten we hierover prof. Sjoerd Karsten aan het woord. In punt 3 vertellen de directeur en de leerkrachten van de 'zwarte' school 'Het Mozaïek' (Arnhem) hoe zij door opnieuw meer 'traditioneel' te werken veel betere resultaten behalen. In punt 4 legt de Marokkaanse schrijfster *Naima El Bezaz* uit dat migrantenleerlingen vooral ouderwetse kennis-overdracht en *onderwijs zonder fratsen* nodig hebben. Ook zij vindt dat door de losse aanpak van de voorbije jaren de allochtone leerlingen het moeilijker hebben op school dan dit het geval was toen ze zelf op de schoolbanken zat: *"Ik pleit ervoor terug te keren naar de leer methode van dertig of veertig jaar geleden, toen de leraar nog groot aanzien genoot en een sterke leidersfiguur was."* Zij pleit verder geenszins voor een *comprehensieve en algemene* onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar voor een meer beroeps- en praktijkgerichte aanpak in het tso/bsso om aldus de allochtone leerlingen beter te kunnen motiveren.

2 Karsten over (in)effectieve achterstands didactiek

Prof. Sjoerd Karsten is een autoriteit inzake GOK-problematiek en onderwijsvoorrangsbeleid. Hij maakt zich grote zorgen over de prestaties van de migrantenleerlingen van moslim-origine en vreest dat met de handhaving van het huidige migratiebeleid en de huidige aanpak de toestand enkel erger zal worden (*Opinio*, 2-8 februari 2007).

Volgens Karsten werd de voorbije 30 jaar het bestrijden van onderwijsachterstanden ook sterk bemoeilijkt door het feit dat veel onderwijskundigen, vrijgestelden van pedagogische centra, linkse progressievelingen, beleidsmensen... voortdurend de klassieke gestuurde en resultaatgerichte aanpak in vraag stelden en het ontplooiingsmodel en de zelfsturing propageerden. Zo'n aanpak staat haaks op een effectieve achterstandsdidactiek en is ook nefast voor allochtone leerlingen.

Karsten drukt het verder zo uit: *"Ik ben al lang van mening dat leerlingen uit lagere milieus het meest baat hebben bij een krachtige leeromgeving omdat zij voor hun ontwikkeling vrijwel alles uit de school moeten halen. Ik ben het dan ook eens met de filosoof Ad Verbrugge, die nu ook benadrukt dat de onderwijsvernieuwing, tegen alle goede bedoelingen in, per saldo te weinig leertijd oplevert. Allochtone kinderen hebben baat bij orde en structuur. Een 'vrijheid, blijheid'-cultuur is funest voor hen. Zij moeten leren lezen, schrijven en rekenen. Oefenen, oefenen en oefenen. Dat vraagt veel instructietijd: hoe meer, hoe beter. Ik ben dan ook zeer kritisch over het onderwijsbeleid vanaf de jaren zeventig. Linkse kringen zijn veel te veel meegegaan in de ontplooiingsgedachte"* (*Interview met S. Karsten in Opinio*, 2-8 februari 2007). Karsten pleit verder voor het zich concentreren op het goed aanleren van taal, rekenen en een aantal algemeen vormende vakken. Sommigen stellen voor om het aantal uren les per week te vermeerderen – zeker voor deze kinderen.

3 Effectieve aanpak in Arnhemse concentratieschool

De basisschool 'Het Mozaïek' staat in een Arnhemse probleemwijk en telt veertig nationaliteiten. Maar de resultaten van deze zwarte school zijn vrij goed. Tien jaar geleden werkte de school nog modern – met projecten e.d. – en de prestaties van de leerlingen lagen veel lager. Het geheim van het huidige succes? *'Traditioneel werken en niet bij elk nieuw kabinet een andere koers gaan varen.'*

'We tillen de deksels van hun hoofden op en gieten er kennis in.' Alfred Wit, locatieleider van basis-school Het Mozaïek, zegt het uitdagend. 'Hier', pakt hij een map, 'dit zijn artikelen over het nieuwe leren.' En hij verscheurt ze denkbeeldig.

De zwarte school (98 procent allochtoon) staat aan de rand van Arnhem in Immerloo/Malburgen, een van de veertig probleemwijken van minister Ella Vogelaar. De hoge flats waar de school op uitkijkt, worden de nieuwe Bijlmer genoemd. Aan elk balkon hangt een schotelantenne en de populatie wisselt met de wind.

Het Mozaïek telt veertig nationaliteiten, maar de kinderen spreken in de klas en op het plein consequent Nederlands. *'De school is een oase in een onveilige wijk. Wat achter die voordeuren gebeurt, weten we niet'*, wijst directeur Carola Peters, *'wij richten ons op onze kerntaak: goed onderwijs. We kunnen aan de intelligentie van de kinderen en hun thuissituatie weinig veranderen, aan de rest hopelijk wel.'*

De driekoppige leiding heeft ergens in het verleden rigoureuus een scheiding aangebracht tussen buiten en binnen. In de school gelden fatsoensnormen en -waarden die daarbuiten wellicht niet gelden. Alfred Wit: *'Bij de schooldeur gaat de straatpet af en de schoolpet op.'*

Tegen de mode in richt zijn school zich primair op cognitieve vaardigheden en stoomt de kinderen planmatig klaar. Groep 8 (6^e leerjaar) haalde dit jaar gemiddeld een Cito-eindscore van 534,7, ongeveer het landelijk gemiddelde op 'witte' scholen. De school kan de vergelijking met het reguliere onderwijs met glans doorstaan. *'We hebben van de zwaarste doelgroep de hoogste verwachtingen en halen alles uit de kast'*, verklaart Wit.

Tien jaar geleden was *Het Mozaïek* nog een school van *'knutselen en projecten'*, vertelt Alfred Wit. *'We werkten net zo hard, wellicht harder, maar waren niet doelgericht. Ik durfde de envelop met de Citotoets nauwelijks te openen. Hadden we weer een score tussen 520-525.'* Met de benoeming van Carola Peters als directeur veranderde de koers, constateren de directieleden.

In de klassen, op het plein: er was vroeger continu wat aan de hand. Langs de weg van gissen en missen vond de leiding uit wat de leerresultaten bevorderde en wat niet. Naarmate de school zwarter werd, ging de franje ervan af, werd het onderwijs effectiever, én de directie eigenwijzer. Veel invloeden van onderwijsvernieuwingen zijn een valkuil voor deze doelgroep, ontdekten ze.

'Wat doe je als een leerling een kikker meeneemt naar school?', vroegen ze vorige week aan een sollicitant. Terugsturen, luidde het goede antwoord.

'Alle aandacht voor het beest gaat af van de effectieve leertijd', legt Wit uit. *'De taal in deze context is voor tweederde van de kinderen veelal te vrijblijvend en niet doelgericht. Het beklijft niet.'* Ook het kringgesprek op de maandagochtend werd jaren geleden al afgeschaft, om dezelfde reden.

'Geweldig', recenseert Juf Conny deze lijn. Conny heeft altijd op Jenaplanscholen gewerkt. Sinds drie jaar geeft ze weer 'klassikaal' les. *'Deze manier van leren geeft deze kinderen richting en energie'*, vindt ze. *'Ze wonen in een roerige buurt. Structuur is dan belangrijk. De ouders staan er helemaal achter. Zij willen niets liever dan dat hun kinderen verder komen dan zij.'* Ze prijst ook de consequente coaching die ze krijgt van interne begeleiders. *'Ik heb al zes klassenbezoeken gehad, meer dan op alle andere scholen bij elkaar.'*

Op het bord in de klas van juf Conny staat precies hoe de dag eruit gaat zien én er staat omschreven wat de kinderen aan het eind moeten hebben geleerd. Kinderen die deze maandagochtend willen vertellen over een uitslaande brand in een flat, krijgen daarvoor nauwelijks de kans. Juf Conny *'wil er niet te lang bij stil staan'* en verruimt hun woordenschat met abstracte woorden en begrippen. *'Wat is een doel'*, vraagt ze. Meteen schieten tien vingers de lucht in. Safora, Hanad, Anas en Ilias melden om beurten de betekenis. *'Het is je een bestemming geven'*, of *'dat wat je wilt bereiken'*. *'Perfect'*, complimenteert juf Conny.

De kinderen met ouders uit Afghanistan, Irak, Marokko en Turkije gaan na de zomer naar de brugklas van vmbo en havo. Safora, het enige meisje met een hoofddoek, gaat door naar het gymnasium, melden de kinderen trots. Alleen twee Marokkaanse meisjes scoorden onder de 526 punten. Zij buigen hun hoofd van gêne. Hun vaders hadden hoger gewild.

'Klaar voor de start', roept juf Candas met een stopwatch in haar hand. *'Af.'* Groep 6 (= vierde leerjaar) begint na de pauze met een minuut snelrekenen. Na vijftig seconden zijn de meesten klaar. Ze lachen, hun ogen gloeien na. Na een paar klassikale sommen, werken ze in groepjes. Met uitlatingen als *'ik zie Ezgi geweldig werken, hartstikke goed'*, houdt juf Candas het moreel hoog en de klas stil – al is dat niet nodig, zegt ze. *'De kinderen hebben een enorme drive.'*

We hebben hier te maken met een modelschool, vindt schoolcontactpersoon El Abbes Ouali, die voor alle scholen in de Arnhemse zogenoemde voorrangswijken het contact tussen Marokkaanse ouders en scholen onderhoudt. *'De betrokkenheid van ouders*

is honderd procent. Volgende week is er een avond over computers. Zal je zien: zit de hele zaal vol.' Ouders moeten wel: er gaat geen rapport mee naar huis zonder een gesprek met een ouder. Maar ook andere 'trucs' droegen bij tot deze band, zegt Ouali. De voortgang van de kinderen wordt zo inzichtelijk mogelijk gemaakt. 'Via de computer krijgen ze de ontwikkeling van hun kind te zien in een groeicurve waaraan ze al gewend zijn op het consultatiebureau.'

Peter Burgers, al 26 jaar coördinator van het onderwijsvoorrangsbeleid in Arnhem, ziet op *Het Mozaïek* wat hij 'stapelen en onderhouden' noemt. 'Niet bij elk nieuw kabinet een andere koers gaan varen, maar stug doorgaan op de ingeslagen weg. Er zijn meer scholen met goede resultaten, maar deze school bereikt al vijf jaar de allerhoogste.'

De bevoegenheid van het team is groot. Leerkrachten zijn voor dag en dauw aanwezig. Ook worden hoge eisen aan nieuwelingen gesteld. Hetty Grotendorst staat hier helemaal achter, maar moet lachen om de realiteit. Want hoeveel onderwijzers willen naar een zwarte school? 'Zijn er eindelijk sollicitanten, presteren ze het doodleuk ze alle 23 af te wijzen.'

Ook in de voorschool hangen dagindeling en doelen aan de wand, maar dan in vorm van tekeningen. Ook hier wordt gewerkt met de didactiek van *Marianne Verhallen*. Woorden worden in 'clusters' aangeboden. Vandaag zijn dat fles, wiegje en luier, want het thema is: baby. Hun eigen babyfoto's hangen aan de wand. 'Ahh, de baby huult', speelt de juf. 'Wat zal er met de baby zijn?' Met vragen worden de kinderen uitgedaagd te praten. En dat doen ze – in het Nederlands.

Deze kleintjes hebben op de peuterzaal al taal-en groepservaring opgedaan, verklaart Hetty Grotendorst. Ze zijn daar geconfronteerd met dezelfde methode en dezelfde leidsters. Deze unieke samenwerking werpt zijn vruchten af. 'Ik begeleid de moeders desnoods zelf naar de peuterzaal. Thuis worden de peuters gekoesterd en gebakerd, op de speelzaal draait het voor het eerst niet alleen meer om hen, en hier worden eisen aan ze gesteld.' Aan de zeven kinderen van een Marokkaans gezin leest Grotendorst af hoe positief de voorschool werkt. 'Het eerste, tweede en derde kind waren schuw en wantrouwig. Dat veranderde bij de vierde, en de vijfde is volkomen vrunk en vrij. De moeder brengt haar twee jongsten nu uit zichzelf met 2,5 jaar naar de speelzaal.'

Juf Wietske van groep 5 (3^e leerjaar) staat in de deuropening van de kookles in buurthuis de Hobbit. Kinderen kunnen intekenen op naschoolse activiteiten.

Er worden kersenmuffins gemaakt. Acht kinderen laten hun mixers loeien, stencils met de uitleg liggen ongelezen op tafel en een buurthuiswerkster loopt verhit door de keuken. 'Zie jij nu wat hier misgaat?', vraagt Wietske Küper retorisch. Want het is deze ervaren leerkracht in een oogopslag duidelijk waarom de kookles vorige week ontaardde in een puinhoop. Ze ziet ook hoe het beter kan: er moeten krukjes rond de tafel, de kinderen moeten zitten voor een duidelijke instructie en wellicht kan zijzelf in de klas vooraf het geschreven menu behandelen.

Rust en een legerichte houding moeten elke dag opnieuw worden heroverd. Alfred Wit: 'Eén startende leerkracht met ordeproblemen en je hebt de straatcultuur weer binnen.' Maar is er werkelijk zoveel mis achter de voordeuren in Malburgen? De meeste kinderen vertellen tussen de middag naar huis te gaan en daar warm te eten. Toch een teken van stabiliteit?

'Malburgen is en blijft een probleemwijk', zegt adjunctdirecteur Pieter Gorter van de Zwanenbloemlaan. Hij geeft een inkijkje. 'Ik ben vandaag druk geweest met drie kinderen die samen een fiets stalen. Ook zocht een moeder na lang aandringen hulp voor haar kind.' Er zijn dit jaar al vijf uithuisplaatsingen geweest. Het aardige jongetje dat in groep 8 (6^{de} leerjaar) als eerste zijn vinger opsteekt, is 's avonds de raddraaier op straat. En in groep 6 (4^{de} leerjaar) is met alle kinderen, op twee na, iets aan de hand. Aan basale verzorging ontbreekt het de meeste gezinnen niet, maar aan gerichte opvoeding wel. Marokkaanse 'prinsjes' kunnen thuis veelal tot hun 8ste hun gang gaan', zeggen ze.

Adjunct-directeur Alfred Wit laat een foto zien van groep 7 (5^{de} leerjaar) die de dag ervoor is gemaakt na een bezoek aan een bouwbedrijf. Het plan was de foto cadeau te doen aan het bedrijf, maar Wit heeft hem weer meegenomen. 'Zie je waarom?' Hij wijst een jongen aan op de voorste rij. Hij heeft een opgestoken middelvinger en houdt hem 'stiekem' horizontaal. 'We hebben al met hem gesproken.'

(Bijdrage van Anja Slijter)

4 Onderwijs zonder fratsen

In de opiniebijdrage 'Eerherstel voor meester Stokman en juffrouw Grundeman', pleit de Marokkaanse schrijfster Naima El Bezaz voor onderwijs zonder fratsen (NRC, 16 februari 2007). De losse aanpak van het competentiegerichte leren e.d. werkt volgens haar niet voor kinderen met bijvoorbeeld een islamitische achtergrond. Spreek leraren gewoon met 'u' aan, geef de leerkrachten de leiding terug. Ondermijn ook het kuddedrag door veel discussie in de klas.

“Onderwijzers hebben een bijzondere plek in deze samenleving. Zij zijn het die een inspirerend en belangrijk stempel drukken op jonge mensenlevens. Zelf ben ik van Marokkaanse afkomst en heb ik het geluk uit een bevoorrechte familie te komen. Bevoorrecht, omdat in Marokko mijn familieleden spraken over politiek, religie en literatuur. Dit vormde een groot contrast met de plattelandsgebieden waar Berbers wonen, die een natuurlijke afkeer hadden en hebben jegens Arabieren, en omgekeerd keken de Arabieren neer op die onontwikkelde Berbers. Laat ik nu ook maar aanstippen dat er geen homo-gene groep Berbers bestaat, want ook daar zijn verschillen. Namelijk Berbers uit het Rif-en Atlasgebergte, de Sousssberbers en ga zo door. Het zijn groepen die elkaar wantrouwden. Dat wantrouwen hebben ze meegenomen naar Nederland.

Mijn komst naar dit land betekende in ontwikkelingsopzicht een paar stappen terug. Ik kwam in een geheel andere wereld terecht. Hier creëerden de Marokkanen een gemeenschap met de moskee als centrum. Veel lotgenoten die mijn ouders en ik in die eerste jaren ontmoetten, kwamen uit geheel andere streken dan wij. Niet uit de stad, maar van het platteland en ineens veranderde er veel in mijn leven. Het huishouden werd belangrijk, hoewel dat nooit een issue was voor mijn oudere nichtjes in Marokko, waar juist kennis het hoogste goed was. Als mensen in mijn nieuwe woonplaats samenkwamen, werd er niet gediscussieerd over politiek of literatuur, maar ging het slechts over minimale wisselwasjes die mij mateloos ergerden.

Intussen was ik ouder en ontdekte ik dat mannen en vrouwen – wanneer ze bij elkaar op bezoek kwamen – in gescheiden ruimten zaten. Bij feesten gebeurde hetzelfde. Duidelijk was dat traditie en eerbaarheid prevaleerden boven intellectualiteit; een gegeven waar ik me nog altijd hevig tegen verzet. ... Waar dit verhaal over gaat? Over de tweedeling in de Nederlandse samenleving, over Nederlanders met buitenlandse wortels, die het liefst in eigen kring blijven. Zonder enige twijfel is dat ontstaan door de zwakke sociaal-economische positie waarin ze verkeerden en verkeren. Armoede gaat samen met goedkope huizen in achterbuurten waar veelal andere allochtonen wonen en natuurlijk autochtonen die ook in dezelfde situatie zitten. Ik zat op een basisschool die de eerste jaren wit was, bijna geheel wit. Vanaf groep zes (toen nog de vierde klas) begon er echter iets te veranderen. Meer Nederlanders van Marokkaanse en Turkse afkomst kwamen op dezelfde school. Groep zeven (vijfde leerjaar): de eerste witte ouders haalden hun kinderen van die school waar naar hun mening te veel zwarte kindjes zaten en in groep acht was de

zwarte school een feit. Het drong toen nog niet geheel tot me door. Pas later, door alle discussies over zwarte scholen, besepte ik hoe schadelijk het voor de samenleving is als mensen gescheiden van elkaar les krijgen. Wit versus zwart, arm versus rijk.

En de leraren? De eerste jaren sidderde ik voor hen. Zij waren meester Henzen, meester Stokman, juffrouw Grundeman. Klassikaal les, het opdreunen van tafels. Je maakte je huiswerk en je wist wat je moest doen. Er heerste orde en discipline en vooral groot respect voor de ouderen. Ik heb veel kennis opgedaan, en ook veel kennis is weer weggezakt, maar ik leerde ook dingen opzoeken en zelfstandig nadenken, net als op de middelbare school.

Nu vraag ik me af wat er in Nederland toch is misgegaan. Overal lees ik dat kinderen niet hoeven te leren – ofwel het nieuwe leren –, dat docenten overwerkt zijn en dat ze de leerlingen niet aankunnen die mondiger en vooral respectlozer zijn geworden. Niemand die daar iets tegen durft te zeggen. Vanaf 1995, toen mijn eerste roman verscheen en ik geboekt werd voor lezingen, kom ik in het hele land op honderden scholen. Mbo's, vmbo's, havo's en vwo's. In de loop der jaren zag ik een verandering. Leerlingen waren altijd al druk, dat is kinderen eigen, maar er leek aanvankelijk nog respect te zijn voor docenten. Daarna, vanaf 2000, hoorde ik op scholen leerlingen hun docenten Petra, Jan en Anton noemen. Ik vind dat daarmee het respect is afgekalfd; een zorgelijke kwestie.

Wat heeft dit met het onderwijs te maken? Veel, vooral als het gaat om leerlingen wier ouders bijvoorbeeld in Marokko, Turkije en Algerije zijn geboren. Die zijn gewend hun ogen neer te slaan voor hun ouders, respect te hebben voor ouderen, maar op school hoeft dat ineens niet. Daar is sprake van de softe aanpak. En ook dit: docenten gaan veelal de discussie uit de weg. Over homoseksualiteit bijvoorbeeld. Verontrustend vind ik het dat moslimjongeren hun homoseksuele leraar aanvallen. Schandelijk!
Als voorbeeld neem ik de jongeren met een islamitische achtergrond. Zij zijn over het algemeen van huis uit niet gewend te discussiëren. Vragen worden er thuis niet of nauwelijks gesteld, vooral niet over seksualiteit en god verhoede dat je een vraag stelt over de islam, want waarom stel je die vraag? Geloof jij niet meer? Vergelijk het met streng gereformeerden, de zwartekousenkerk, dat is exact hetzelfde: ook daar is de vrijheid van denken ver te zoeken. Wie zich een beetje ontworstelt aan zijn of haar omgeving, loopt het risico te worden verstoten door de familie, de gemeenschap. Wij, Nederlandse burgers met

een islamitische achtergrond, zijn voorzichtig. Jouw woord, jouw gedachte kan schade toebrengen aan de reputatie van jouw familie. Homoseksualiteit wordt veroordeeld door de imam en dus door de koran. Een jonge moslim zal dat daarom ook veroordelen. Daarnaast is er het kuddegedrag. Dat moet slijten door middel van discussies.

Het debat moet al vanaf de basisschool en de eerste jaren van het middelbare onderwijs de norm worden. Het woord, de gedachte, is essentieel voor de vorming van het kind. Het onderwijs en de docenten zijn zo ontzettend belangrijk, zij zijn de parels van deze samenleving. Het lijkt zwaar, maar dat is het niet, omdat kinderen de eerste jaren met ontzag tegen hun leraren opkijken. Het tutoyeren moet worden afgeschaft, verwacht niet dat kinderen uit andere milieus dan de westers georiënteerde autochtonen respect zullen krijgen voor volwassenen die zij met hun voornaam mogen aanspreken. De losse aanpak werkt niet bij hen. Dat durf ik stellig te zeggen. Ik wil natuurlijk niet iedereen over een kam scheren, maar feit is het wel. Kijk naar het Belgische onderwijs, waar orde, discipline, kennis en tucht meer centraal staan, in samenspraak met respect. Het is niet voor niets dat veel Nederlanders die in de grensstreek wonen hun kinderen massaal in België naar school laten gaan, hoe ver ze daarvoor ook moeten reizen. Ook is het niveau van de Vlamingen wat betreft het praktijkonderwijs hoger dan onze ROC-opleidingen (= technisch en beroepsonderwijs). Dat komt omdat in Nederland de theorie het praktijkonderwijs lijkt te verdringen. Bepaalde leerlingen kunnen daar niet mee overweg blijven daarin steken. Niet voor niets zijn er zoveel jongeren die zonder diploma uitstromen.

Inhoudelijk kan ik niet veel dieper ingaan op het onderwijs, dat zou onrechtvaardig zijn: dat moeten mensen doen die daar meer van weten. Ik kan alleen maar zeggen dat ik weet hoe de samenleving in elkaar zit. Ik ken de allochtone groepen, de moslimjongeren goed. Ik weet hoe ze denken en wat hen drijft. Ze willen duidelijkheid, ontdaan van alle fratsen.

Wat zij nodig hebben, is een strakke lijn en gewoon de ouderwetse kennisoverdracht. Moet dat nou met dat nieuwe leren? Hebben pubers eigenlijk wel behoefte aan de overweldigende vrijheid om zelf te bepalen wat ze willen leren en doen? Dat is niet voor alle jongeren geschikt. En als gevolg van de grote lesuitval zal hun sociaal-economische positie niet worden versterkt. En dan heb ik het nog niet eens over de megafusies. Scholen moeten overzichtelijk, klein en duidelijk zijn. Het opvoedkundig

karakter is zeer belangrijk.

Dat geldt vooral voor jongeren uit achterstandsgebieden die weinig of geen culturele bagage meekrijgen en die ouders hebben met onvoldoende opleiding om hen met schoolwerk bij te staan, iets wat jongeren uit de bevoorrechte milieus mee hebben. Ik pleit ervoor terug te keren naar de leer methode van dertig of veertig jaar geleden, toen de leraar nog groot aanzien genoot en een sterke leidersfiguur was. Jongeren hoeven het niet leuk te hebben op school. Laten ze daarbuiten maar plezier hebben, of in het weekend. Een docent dient met harde, doch menselijke hand de orde te handhaven en zijn leerlingen te laten delen in zijn verworven kennis.

Ik respecteer docenten en ik koester ze ook. Ik vind dat Den Haag veel geld moet steken in hun kennis en hun vakkundigheid. Maar wat ik ook zou willen, is *meer aandacht bij de leerkrachten voor het bijbrengen van waarden als respect, discipline en debat*. Juist omdat de allochtone groep binnen de multiculturele samenleving dat nodig heeft, omdat de vrije gedachte het begin is van individueel denken en goud biedt voor hun toekomst.”

5 Besluit

De standpunten en voorstellen die in deze bijdrage verdedigd worden, vinden we helaas niet terug in publicaties van de Vlaamse GOK-ideologen en GOK-Steunpunten. Integendeel, deze hebben steeds gepleit voor het ontplooiingsmodel (à la CEGO e.d.), voor een constructivistische aanpak met de leerkracht als coach en tegen de meer klassieke benadering. In de vorige *Onderwijskrant* nam *prof. Wim Van den Broeck* (VUB) afstand van deze visie in *'Evidence based practice & GOK haaks op ontplooiing'*.

In de getuigenissen in deze bijdrage en in beleidsstandpunten van de Franse onderwijsministers wordt gepleit voor het in ere herstellen van de klassieke GOK-hefbomen en voor klassieke waarden als hoge eisen stellen, niveaubewaking, discipline e.d. Wellicht is het voor een *concentratieschool* soms makkelijker om af te wijken van het 'modieuze' patroon. De democratisering van weleer en de klassieke GOK-hefbomen die ons destijds als handarbeiderskinderen zoveel onderwijskansen boden, worden in Vlaanderen niet eens (h)erkend.

Taal-, leer- en integratieproblemen volgens Nederlandse rapporten en migratie-experts

Raf Feys en Noël Gybels

Inleiding

1.1 Leer-, taal- en integratieproblemen onderschat

Volgens Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter zijn de jonge allochtonen taalkundig, noch cultureel gehandicapt. Hun schoolproblemen hebben ook niets met de zwakke sociale integratie te maken. Ze hebben ook niet minder aanleg (*De school van de ongelijkheid*, EPO, 2007). Nicaise en co reppen ook met geen woord over de bijna hopeloze situatie in Brussel. We willen in deze bijdrage aantonen dat veel GOK-ideologen belangrijke problemen van de allochtone leerlingen en van de migratie niet erkennen en/of onderschatten. We doen hiervoor vooral een beroep op Nederlandse studies.

De Duitse econoom *Jacob von Weizsäcker*, geestelijke vader van de 'blue card', vind het dramatisch dat landen als Duitsland, België, Nederland, Frankrijk... vooral laaggetalenteerde en laaggeschoolde migranten aantrokken (Vacature, 6.10.07). De Duitse prof. *Volker Hagemeyer* berekende dat in Canada 41 % van de vaders van generatie-leerlingen (beide ouders in buitenland geboren) beschikken over een diploma hoger onderwijs; in Duitsland is dit amper 10 %. Turkse & Marokkaanse migrantenleerlingen zijn in Duitsland en Vlaanderen sterk vertegenwoordigd en hun integratie verloopt er moeizaam. Ze presteren er opvallend zwak, zwakker ook dan migranten uit andere herkomstregio's. Oost-Europese allochtonen en vluchtelingen spreken ondanks hun relatief korte verblijf het Nederlands veel beter en integreren zich ook gemakkelijker. Ook prof. *Jan Van Damme* van het Steunpunt SSL – SiBO stelde recentelijk vast dat de prestatiekloof in het eerste leerjaar het grootst blijft voor Turkse en Marokkaanse leerlingen (cf. bijdrage ORD 2007).

In Nederland verschenen de voorbije jaren opvallend veel rapporten en studies waarin gewezen werd op de ernst van de problemen en op de verschillende oorzaken van die zwakke leerprestaties. De algemene stelling is dat het moeilijk zal zijn om de achterstanden gevoelig te reduceren en dat de situatie in de toekomst nog erger kan worden als de huidige instroom blijft doorgaan. In zijn oratie voorspelde de Nederlandse prof. *Jan Latten* de verdere toename van de problemen.

Hij poneerde o.a.: *"In de twee omvangrijkste niet-westerse bevolkingsgroepen in Nederland, de Turkse en Marokkaanse, ontbreekt een substantiële kenniselite. Vandaag de dag zijn er dus enorme verschillen in kenniskapitaal van ouders, en in het verlegde daarvan, in wat kinderen van huis uit mee krijgen."*

Naast het beschikken over minder intellectueel en cultureel kapitaal, vertonen precies die twee groepen de neiging om zich niet echt te integreren en om aansluiting te zoeken bij cultuur- en taalgenoten. Dit alles gaat gepaard met een gebrekkige kennis van het Nederlands. Het achterop blijven van de Turkse en Marokkaanse migranten op alle gebieden en de gettovorming in de grote steden, leidt volgens prof. *Latten* tot immense problemen – die in de toekomst wellicht nog groter zullen worden (*Jan Latten, Zwanger van segregatie*, oratie, 2005). Waar bepaalde groepen migranten zich integreren, is dit veel minder het geval met de Turkse en Marokkaanse migranten. De tweede generatie gaat steeds minder met de allochtonen om. De frequente importhuwelijken leiden ertoe dat we steeds opnieuw met een soort eerste generatie te maken krijgen en met kleuters die geen woord Nederlands kennen.

Jantine Kriens, landelijk projectleider onderwijs-achterstandenbeleid, schreef dat de Nederlandse beleids mensen zich nu wel realiseren dat er bij de allochtone (en autochtone) achterstandskinderen minder verborgen talent aanwezig is dan weleer werd gedacht. *"Zo twijfelen zelfs velen aan de haalbaarheid om het aantal allochtone leerlingen in havo en vwo (=aso) met vier procent te verhogen"* (Voetsporen 4, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004).

Zelf pleiten we al lange tijd voor het onderkennen en aanpakken van de grote problemen van de migrantenleerlingen (zie o.a. *Onderwijskrant*, januari 1993). De naar Vlaanderen en Nederland uitgeweken Turken en Marokkanen komen uit de meer laaggeschoolde en arme milieus. Een reden te meer om meer aandacht te besteden aan hun problemen – zonder evenwel utopische verwachtingen te wekken. Volgens het ideologisch correcte denken en volgens de auteurs van *'De school van de ongelijkheid'* mogen we echter geenszins aannemen dat kinderen uit laaggeschoolde of ongeschoolde milieus (autochtone, Turkse, Marokkaanse ...) belangrijke taal- en

leerachterstanden vertonen en in bepaalde opzichten minder aanleg hebben dan andere leerlingen.

1.2 Overzicht bijdrage

In de punten 2, 3 en 4 beschrijven we vooral hoe respectievelijk de Nederlandse Onderwijsraad, prof. Sjoerd Karsten en het Nederlands Planbureau een analyse maken van de problemen van die migrantenleerlingen.

In punt 5 heeft de Nederlandse schrijfster *Fleur Jurgens* het over de knuffelpedagogiek en het 'Marokkanendrama'. Vervolgens wordt ingezoomd op de negatieve gevolgen van de import- en inteelt-huwelijken (punt 6). Aldus zal duidelijk worden dat de Vlaamse 'GOK-experten' en beleidsmensen vanuit hun ideologisch correct denken over migratie en gelijke kansen de taal- en leerproblemen schromelijk onderschatten en de oorzaken ervan niet echt durfden benoemen. In de hierop volgende bijdrage beschrijven we de onderschatting van de taal- en leerproblemen.

Analyse Onderwijsraad

De Nederlandse Onderwijsraad publiceerde in een recent rapport een verklaring voor de opvallend zwakke score en het onderpresteren van de Turkse leerlingen in Nederland zoals dit blijkt uit de PISA-studies, uit de CITO-toetsen e.d. (*Presteren naar vermogen*, 2007). De *Onderwijsraad* stelt vast dat die leerlingen al bij de start een grote (taal) achterstand vertonen en dat ze deze in de loop van hun schoolloopbaan maar in beperktere mate kunnen reduceren. Op basis van het onderzoek blijkt dat ongeveer 35 tot 40 % van de Turkstalige leerlingen een aanzienlijke taalachterstand hebben. De taalachterstand waarmee ze in het basisonderwijs beginnen blijft in de loop van de jaren relatief even groot. In groep 8 (= zesde leerjaar) komt dit neer op een taalachterstand van ongeveer twee tot twee en een half jaar op autochtone niet achterstandsleerlingen. In het voortgezet onderwijs zien we een vergelijkbaar beeld. Bij het vak Nederlands komt onderpresteren vaker voor bij Turkstalige leerlingen dan bij andere etnische groepen. Ook halen de meer intelligente Turkstalige leerlingen voor Engels vaker een onvoldoende dan andere etnische groepen. We volgen even de redenering in het rapport van de *Onderwijsraad*. Aangezien Turkstalige leerlingen in groep 4 (= tweede leerjaar) al zo zwak presteren, is het volgens de *Onderwijsraad* waarschijnlijk "dat belangrijke oorzaken in de *aanleg van Turkstalige*

leerlingen voor taal of in de thuissituatie van de Turkstalige leerlingen moeten worden gezocht."...

Vooreerst remt het niet of onvoldoende kennen van het Nederlands de ontwikkeling op school sterk af. De laaggeschooldheid of ongeschooldheid van veel ouders leidt er ook toe dat ze hun kinderen minder kunnen ondersteunen.

"Een mogelijke verklaring voor het zwak presteren van Turkstalige leerlingen op 'taalgebied' kan ook worden gezocht in aspecten van het Turks. Uit verschillende studies naar met name de tweedetaalverwerving bij Turkse volwassenen is bekend, dat het Turks op een aantal punten afwijkt van het Nederlands en van andere West-Europese talen. Voorbeelden hiervan zijn het plaatsen van het werkwoord met vervoeging aan het eind van de zin en het ontbreken van het werkwoord hebben in het Turks. De taalkundige argumenten bieden eventueel een verklaring voor het feit dat Turkstalige leerlingen niet alleen moeilijkheden met de Nederlandse taal ervaren, maar ook met het Engels. Het is nog niet duidelijk in welke mate dit daadwerkelijk de taalverwerving van kinderen beïnvloedt. ... Enerzijds biedt de linguïstische invalshoek aanknopingspunten voor het verklaren van de moeilijkheden die Turkstalige kinderen ervaren bij het leren van het Nederlands. Anderzijds volgen de fouten die Turkstalige leerlingen maken tijdens het aanleren van de Nederlandse taal op veel punten dezelfde patronen als bij autochtone kinderen. Om die laatste reden is het waarschijnlijk zo dat sociaal-culturele factoren ook een belangrijkere oorzaak vormen."

Een belangrijke reden voor de taalachterstand lijkt de beheersing van het Nederlands door de ouders te zijn. Bijna drie kwart van de Turken heeft in gesprekken met Nederlanders wel eens moeilijkheden met de taal. Dit geldt voor andere allochtonen in (veel) mindere mate. Het lezen van het Nederlands vormt een nog groter probleem voor veel Turken. Slechts 10 % van hen zegt hier nooit problemen mee te hebben. Deze geringe beheersing van het Nederlands komt ook tot uiting in het gebruik van de taal thuis. Ongeveer een vijfde van de Turken communiceert met de eigen kinderen in het Nederlands. De helft maakt soms van het Nederlands gebruik en in 30 % van de gezinnen wordt in het geheel niet in het Nederlands met de kinderen gesproken." Het feit dat de Turkse migranten en leerlingen het meest moeite hebben met het Nederlands, verklaart voor een aanzienlijk deel waarom ze zo zwak scoren in PISA e.d. Uit tal van studies blijkt verder dat hetgeen thuis geleverd wordt aan kwaliteit van instructie, gelegenheid tot talig interacteren en de wijze van

omgang met elkaar van grote invloed is op de (taal-) ontwikkeling.

We lezen elders ook veel kritiek op de kwaliteit van het onderwijs in Turkije zelf. De OESO-rapporten zijn hard voor het Turks onderwijs: *“De gemiddelde academische output van het onderwijssysteem is erg laag. Een groot deel van de Turkse bevolking ontbreekt het aan basisvaardigheden. Dat zorgt voor een laag rendement en een economie die sputtert”*. Ook in PISA-2003 scoort Turkije erg laag. Zowel voor wiskunde, lezen, wetenschappen, als probleemoplossend denken bengelt het land in de staart: op plaats 35 van de 40 met slechts 424 punten voor wiskunde. De Turkse migrantenleerlingen in Vlaanderen presteren even goed als de doorsnee Turkse leerlingen in Turkije en zonder de taalhandicap waardoor ze veel contextrijke wiskunde-opgaven onvoldoende begrijpen, zouden ze nog een flink stuk beter presteren.

In andere studies wordt er ook op gewezen dat nog steeds veel Turkse en Marokkaanse ouders weinig kansen krijgen op de arbeidsmarkt en dat dit nadelig is voor hun *aspiratieniveau* ten aanzien van het onderwijs van hun kinderen. Het onderwijs kan de gevolgen van de maatschappelijke discriminatie echter niet zomaar compenseren.

Visie Sjoerd Karsten

Prof. Sjoerd Karsten is een autoriteit inzake de GOK-problematiek. Hij maakt zich grote zorgen over de prestaties van de migrantenleerlingen van moslim-origine en vreest dat met de handhaving van het huidige migratiebeleid de toestand enkel erger zal worden (*Opinio*, 2-8 februari 2007). Hij stelt: *“Als de instroom van migranten uit herkomstlanden met een laag onderwijspeil – van Turken en Marokkanen, en van asielzoekers uit vooral Afrika – gewoon blijft doorgaan, dan zullen wij de achterstanden in het onderwijs nooit inlopen. De migratie van de afgelopen decennia heeft in de grote en middelgrote steden niet alleen achterstandswijken geschapen, maar ook geleid tot het ontstaan van honderden zwarte scholen.*

De belangrijkste oorzaak van de grote groepen allochtone probleemleerlingen bij elkaar in zwarte scholen is de *ongecontroleerde migratie* van de afgelopen decennia. En van de *vervolgmigratie* door huwelijken en gezinshereniging, waardoor we steeds opnieuw moeten beginnen met dat moeizame proces van integratie. Statistieken maken duidelijk dat we vanaf 1985 grote problemen hebben met kinderen die qua niveau beduidend verschillen van

het niveau dat we hier in Nederland gewend waren. De lage prestaties van de migrantenleerlingen heeft alles te maken met de ongeschoolde of laag-geschoolde status van hun ouders. We zien dat de statistieken waarop de scores bij de Cito-toetsen worden weergegeven, vanaf 1998 afvlakken. De stijgende lijn van de voorgaande jaren breekt af, zakt naar een lager niveau en blijft nu op dat niveau. We kunnen onze statistieken met die van Engeland vergelijken, omdat alleen daar vergelijkbare onderzoeken zijn gedaan. Daar doet zich die slechte ontwikkeling niet voor, en dat komt doordat de kinderen daar in meerderheid van Aziatische afkomst zijn, met hoger opgeleide ouders.

Bovendien zijn de invloeden van buitenaf niet goed. Anders dan in veel hoger opgeleide milieus krijgen kinderen uit een allochtoon en lager milieu van huis uit nauwelijks of geen stimulansen mee. Ouders zitten minder boven op de schoolprestaties van hun kinderen, laat staan dat ze die prestaties thuis kunnen bijspijkeren. En deze kinderen komen vaak uit grote gezinnen, en we weten dat de intelligentie van de kinderen na het vierde kind minder wordt gestimuleerd omdat ze minder, nóg minder, aandacht krijgen. De negatieve invloed van het milieu blijkt ook heel duidelijk uit statistieken die aantonen dat vooral de vakanties een heel slechte invloed hebben. In die vaak lange perioden lekt alles wat ze eerder hebben geleerd weer weg. Met als gevolg, uiteindelijk, dat allochtone kinderen op zwarte scholen in groep acht twee jaar achterstand bij het lezen hebben. Bij rekenen is die achterstand iets minder.”

4 Analyse van Planbureau

In rapporten van het Planbureau wordt er op gewezen dat de Turkse migranten in Nederland voor een groot deel uit de arme dorpen en uit een agrarisch milieu afkomstig zijn. Nederlandse werkgevers werven vooral in Centraal-Anatolië. Ook zijn veel Turken in Nederland afkomstig uit het gebied rondom de Zwarte Zee. *“Turkse immigranten in Nederland komen voor ongeveer de helft uit dorpen, de andere helft is afkomstig uit provinciesteden, van wie slechts 5 % uit de grotere steden. De Turkse arbeidsmigranten in Duitsland zijn meer afkomstig uit de grotere steden in Turkije en waren hoger geschoold dan die in Nederland”* (en Vlaanderen). De grote sociale en culturele afstand ten opzichte van de Nederlandse (Vlaamse) samenleving heeft veel te maken met hun lage opleidingsniveau en zwakke beheersing van het Nederlands.

Het Planbureau stelt verder: *“Turkse moeders zijn evenals overigens Marokkaanse moeders, in vergelijking met moeders uit andere etnische groepen voor een groter aantal analfabeet. Ook is het opleidingsniveau van Turken en Marokkanen in ons land nog zeer laag. Ongeveer 40 % van de Turkse mannen had in 2003 geen opleiding of ten hoogste een opleiding op het niveau van het basisonderwijs afgerond. Onder Turkse vrouwen was dit percentage zelfs rond de 50 %. Daardoor zijn Turkse ouders niet in staat hun kinderen ook daadwerkelijk te ondersteunen bij hun huiswerk.”*

In een andere studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau wordt de geringe taalbeheersing van de ouders eveneens in verband gebracht met het lage opleidingsniveau (*Uit elkaars buurt*, 2005). *“Het is verder moeilijk, zo niet onmogelijk, Turkse en Marokkaanse migranten in een beperkt aantal uren een andere taal aan te leren, terwijl zij zelf hun eigen taal zelfs niet eens kunnen lezen en schrijven.”* 62 % van de Turken en 44 % van de Marokkanen spreekt gebrekkig tot slecht Nederlands. Lezen en schrijven is nog moeilijker. Thuis wordt weinig Nederlands gesproken. De etnische concentratie neemt ook nog toe, men gaat steeds minder met allochtonen om. De schoolse taalvaardigheid is bij de aanvang van de basisschool heel groot en is op het einde van de basisschool nog steeds aanzienlijk (= niveau 4^{de} leerjaar). Terloops: volgens een onderzoek van de universiteit van Hasselt is Nederlands onpopulair bij Turkse migranten.

In tal van Nederlandse studies word voorspeld dat de achterstand van die migranten uit de islamregio en hun segregatie de komende jaren enkel maar dramatischer zullen worden. Dit was bijvoorbeeld de kernboodschap in de oratie ‘Zwanger van segregatie’ van prof. Jan Latten uit 2005. Door de neiging te huwen met een gelijksoortige partner – vaak zelfs een familielid, door de ruimtelijke uitsortering (gettovorming)... zal de achterstand en de segregatie eerder toenemen, vooral bij de vele achterblijvers onder de autochtonen en in de grote steden. Ook maatschappelijke tendensen werken volgens Latten de verdere segregatie in de hand: de grotere nadruk op eigen verantwoordelijkheden in de maakbaarheid van je succes in school en maatschappij, meer ruimte voor marktwerking in de huisvesting, doelgroepenbeleid, het functioneren van gescheiden sociale netwerken ...

Culturele hinderpalen, studiehouding e.d.

Bij migratie is het normaal dat er integratieproblemen optreden, conflicten tussen culturen, ontworteling

e.d. Het is verder algemeen bekend dat veel allochtone jongeren minder interesse hebben voor het maken van huiswerk. De Vlaamse inspecteurs *Kristien Aarnouts* en *Jean-Louis Leroy* wezen er onlangs op dat het *doorzettingsvermogen* van de allochtone leerlingen vaak te klein is (HUMO, 4.09.07). Prof. *Jaap Dronkers* vermoedt dat het feit dat bijvoorbeeld Chinese allochtone leerlingen het overal beter doen, mede een gevolg is van het confucionisme dat hen van huis uit meegeeft dat hard werken voor je familie je plicht is. Bij moslims zou dit veel minder het geval zijn. De Leuvense prof. Marc Hooghe wijst er op dat bepaalde allochtone groepen *“de scholingskansen van hun eigen leden in de weg staan, b.v. door aan minder meisjes onderwijskansen te geven dan aan jongens, of een groepscultuur in stand te houden waarin schoolprestaties niet gewaardeerd worden”* (DS, 8.01.05). Leerkrachten durven ook vaak niet ingrijpen of allochtone leerlingen een onvoldoende geven, omdat ze vrezen dat die leerlingen weer hun slachtofferschap zullen inroepen.

Op basis van een studie in opdracht van de stad Amsterdam stelt de Nederlandse schrijfster *Fleur Jurgens* in *‘Marokkanendrama’* dat de Marokkaanse jongeren te weinig de kans grijpen om iets van hun leven te maken en *veel te weinig motivatie voor het onderwijs* tonen. Jurgens interviewde zo’n zeventig mensen uit het veld over de thuissituatie van de jongens. Met een dosis gezond verstand en wetenschappelijke inzichten in de hand ontmaskerde zij de bekende mythes over de tweede generatie Marokkanen. Dat maakt dit boek tot een verontrustend portret van de nieuwe Marokkaanse onderklasse. Jurgens wijst op tal van problemen. Veel Marokkaanse ouders zijn de regie kwijt over hun kinderen. Zestig procent van de bruiden komt vers uit Marokko en begrijpen amper iets van onze taal en samenleving. De softe aanpak van de kinderen scheidt problemen. *“De jongens hebben duidelijkheid nodig. Ze willen horen wat er van hen verwacht wordt. De ouders moet je ook duidelijk maken dat ze naar school moeten gaan als er ouderavond is.”* Ook volgens de schrijfster *Naima El Bezaz* is de knuffel-pedagogie en onderhandelingsaanpak nadelig voor migrantenleerlingen.

Fouad Ahidir, Brussels parlementslid (Spirit) poneerde in een interview met *‘De Morgen’*: *“Veel allochtone jongeren wanen zich straffeloos. Een jongere van vijftien moet echter niet zeuren dat hij geen werk heeft. Hij moet op de schoolbanken zitten. Leren en studeren. Respect hebben voor de andere gemeenschap”*. Senator *Mimount Bousakla* bekritiseerde een paar jaar geleden het knuffelbeleid ten aanzien

van allochtonen bij politici uit democratische partijen: *“Als er iets misloopt op het vlak van het onderwijs... roepen velen dat dit bijna uitsluitend de schuld is van de leerkrachten, de overheid... De allochtonen koesteren zich al te graag in de slachtoffersrol. Dit heeft een contraproductief effect. Bousakla bekent verder dat ook de Sp.a al te lang gezweven heeft en de allochtonen op alle gebieden eenzijdig als slachtoffer van ons (onderwijs)systeem voorstelt (HUMO, 23.11.04).*

Import- en inteelthuwelijken

Veel auteurs wijzen op de negatieve gevolgen van de 70 procent importhuwelijken. De huwelijksmigranten staan door gebrek aan kennis van de Nederlandse taal en de lage opleiding meteen op achterstand. We worden steeds opnieuw geconfronteerd met een eerste of anderhalf-generatie. Sinds de inaugurale oratie van prof. Jan Lutten (2005) weten we nog beter wat de negatieve gevolgen zijn van huwelijken met laaggeschoolde importbruiden en -bruidegoms:

“Weg emancipatorisch toekomsttraject. Wat rest, is (in het beste geval) een ‘stand still’ waarbij de ontvangende samenleving lustig inburgeringsprojecten blijft aanbieden en kinderen uit zo’n huwelijken, indien nodig, bijkomend ondersteunt met extra GOK-middelen?” (Sampol, jg. 14, 2007, nr. 2, p. 31).

Naima El Bezaz schreef: “Ongeveer drie kwart van de moslimmannen haalt hun bruid uit het land van herkomst. Sommigen kiezen zo een meisje omdat vrouwen hier te ‘mondig’ zijn. (Meisjes van hun kant beschouwen de Turkse, Marokkaanse... jongens vaak als macho’s en profiteurs.) Vaak zijn het de ouders die hun zoon wijzen op een nichtje dat daar nog vrij is. Die meisjes komen dan hier terecht onder een enorme sociale controle. Gans hun wereld speelt zich af binnen de schoonfamilie en de straat waarin ze leven. Ze gaan enkel op bezoek bij de familie, ze mogen geen opleiding volgen, ze mogen niet uit werken en zelfs boodschappen mogen ze vaak alleen doen als hun man of schoonmoeder erbij is. Maar ze kan niet zelfstandig iets doen. Gans de buurt houdt haar in de gaten.”

Bruno V.C. drukt het in ‘Edublogs’ (06.06.06) zo uit: “Uit onderzoek blijkt dat ongeveer 80 % van de Marokkaanse jongens (die in Vlaanderen wonen) trouwt met een meisje uit Marokko, m.a.w. ontstaat er een gezin van allochtonen van de eerste generatie. Bovendien bestaat er in ons land een heel sterke gezinsherenigingwetgeving wat maakt dat dergelijke jonge vrouwen een groot deel van de familie naar België mogen laten overkomen. De kindjes die in

dergelijk gezin opgroeien, groeien met een natuurlijke taalachterstand op, want de moeder, die voor de moedertaal zorgt, kan onmogelijk voor een goede Nederlandse taal zorgen (ze beheerst het zelf niet en haar omgeving dikwijls ook niet). Door deze natuurlijke achterstand (die bij een eerste generatie migranten niet te vermijden is), ontstaat automatisch een natuurlijke achterstand in het onderwijs. Het is pas bij een tweede generatie dat men dergelijke achterstand zou kunnen vermijden, maar door de huidige wetgeving is het eigenlijk telkens opnieuw beginnen met integratie”. Terloops: in Frankrijk eist men nu in functie van de gezinshereniging een test over de kennis van het Frans afgenomen in het land van herkomst.

In Turkse en Marokkaanse milieus komen ook huwelijken met bloedverwanten heel frequent voor. Prof. Mathias Storme schrijft dat uit een studie van de universiteit van Birmingham blijkt dat één op de tien kinderen uit een kozijnshuwelijk ofwel vroeg sterft, ofwel een levenslange handicap ontwikkelt. In Nederlandse publicaties lezen we dat alleen daardoor al meer migrantenleerlingen in het buitengewoon onderwijs belanden en vooral in bepaalde types.

7 Besluit

In Nederland wordt heel open gewezen op de gevolgen van de migratie: de integratieproblemen en getto’s, het onvoldoende kennen van het Nederlands, het lagere intellectueel kapitaal, de importhuwelijken, de grotere afstand van de allochtone ouders tot het onderwijs en andere etnisch-culturele factoren. De onbehaaglijke waarheid van de taal- en leerachterstand en van de cultureel-etnische problemen werd/wordt in Vlaanderen echter veelal ontkend of sterk gerelativeerd. Dat is jammer genoeg ook het geval in het recente boek *‘De school van de ongelijkheid’* van Hirtt, Nicaise en De Zutter (zie p. 34).

Ook in de hierop volgende bijdragen wordt duidelijk dat het ongecompliceerd praten over de (onderwijs) problemen van allochtone leerlingen tot nog toe niet mogelijk was in Vlaanderen. Ook bij beleids mensen leidde het politiek correcte denken ertoe dat we nog steeds geen doortastend en effectief voorrangbeleid kennen. De allochtone problemen kunnen in de toekomst nog sterk toenemen – ook al beslisten de regeringsonderhandelaars onlangs om voortaan meer ‘getalenteerde’ migranten aan te trekken.

GOK-ideologen bemoeilijken intense taalstimulering en instructie en dwepen met meertalig onderwijs, middenschool, ontscholing...

Raf Feys en Noël Gybels

1 Probleemstelling en overzicht

1.

1 Belang Nederlands onderschat, illusies inzake meertalig onderwijs e.d.

De illusies inzake meertalig onderwijs e.d. van het Nederlands voor de onderwijsloopbaan van de allochtone leerlingen en voor de integratie in de maatschappij en in de arbeidsmarkt, lijkt een evidentie. Volgens de leerkrachten en volgens het recente inspectierapport over Brussel is de geringe kennis van het Nederlands bij veel allochtone leerlingen ronduit dramatisch. Toch merken we dat de meeste GOK- en migratie-‘experts’ de meerwaarde van de kennis van het Nederlands en de taalachterstand sterk relativeren en zelfs ontkennen. Zelfs *Piet Van Avermaet* – directeur *Steunpunt diversiteit en leren* en ex-medewerker *Steunpunt NT2-Leuven* – bestreed onlangs nog de stelling “dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond een taalprobleem hebben en dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties”

en op hun tewerkstellingskansen (zie punt 4). We overschatten volgens Van Avermaet het belang van het leren van het Nederlands en tonen te weinig respect voor de diversiteit inzake talen (*Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid*, Sampol, maart 2006). Dit is ook de mening van zijn Gentse diversiteitscollega prof. Pinxten.

Ook *Hirtt*, *Nicaise* en *De Zutter* verzetten zich tegen het beleidsplan om veel meer aandacht te besteden aan het aanleren van het Nederlands aan allochtone kleuters. Het talenbeleidsplan ademt volgens hen de verderfelijke ‘*assimilatiegedachte*’ uit. De jonge allochtonen zijn taalkundig niet gehandicapt, het gaat enkel om achterstelling in de maatschappij en op school (*‘De school van de ongelijkheid’*, EPO, 2007, p. 153). De ‘experts’ van de *Stichting Gerrit Kreveld* betreuren eveneens de “*buitensporig hooggespannen verwachtingen omtrent de rol van taalonderricht in de bestrijding van onderwijsachterstanden.*” Ook prof. *Jan Blommaert* bestempelt de taalplannen van minister Vandenbroucke als naïef. We merken tegelijk dat deze GOK-ideologen illusies koesteren i.v.m. meertalig onderwijs en OETC, gelijke aanleg en leerresultaten, comprehensief onderwijs, zelfontplooiingsmodel... Ook in het boek *‘Gokken op de toekomst’* (Wolters-Plantyn, 2006) van Jos Cré en co vinden

we geen pleidooien voor intense taalstimulering, maar wel voor het verder ondermijnen van de klassieke GOK-hefbomen, voor leren al doende vanuit eigen ervaring, zelfontdekkend leren, projectonderwijs, doorbreken van jaarklassensysteem...

1.2 Taal- en leerproblemen onderschat

De allochtone leerlingen hebben al bij de start van het basisonderwijs (taal)achterstanden die ze in het kleuteronderwijs en in de lagere school onvoldoende kunnen reduceren. Dit bemoeilijkt tevens hun onderwijskansen in het secundair en hoger onderwijs. In 2003 kwam in het Brussels onderwijs nog slechts 15 % van de kleuters uit homogeen Nederlandstalige gezinnen. In 2003-2004 telde het Gentse basisonderwijs 25,3 % NT2-kinderen (Stad Gent 2006). In het Antwerpse basisonderwijs waren er volgens de telling van 2005 40,9 % NT2-kinderen, in de binnenstad zelfs 63,3 %. Dit aantal kan in de toekomst nog sterk toenemen.

In *Finland* krijgen anderstalige kleuters tot 20 uur taalstimulering per week. Volgens het Steunpunt GOK zijn specifieke NT2-taalprojecten overbodig. In een recente publicatie wordt overigens over de taalachterstand met geen woord gerept (*Visietekst 2004 & Beter onderwijs in zeven stappen’*, DM, 12.09.05). In de internet-discussie met Hirtt betreurt prof. *Dirk Jacobs* (ULB) dat Hirtt de relatief grote invloed van het onvoldoende kennen van de schooltaal – zoals die ook blijkt uit PISA-2003 – niet onderkent. De *Luxemburgse prof. R. Martin* schrijft dat uit PISA blijkt dat in Luxemburg de kinderen die thuis een andere taal dan de schooltaal spreken tweemaal zoveel kans lopen om zwak te scoren – ook al hebben ze dezelfde SES (sociaal economische status). In hun PISA-bewerking stellen *Horst Entorf* en *Nicoleta Minoiu* dat tot 60 % van de grote kloof tussen leerlingen die thuis al dan niet de schooltaal spreken via vroege en intense taalstimulering gedempt kan worden. “*Educational policies in countries like Germany should focus on integration of immigrant children in schools and preschools, with particular emphasis on language skills at the early stage of childhood*” (*What a difference Immigration Policy Makes: A comparison of PISA scores in Europe and Traditional Countries of Immigration, German Economic Review, vol. 6, nr. 3, aug. 2005*)

Pas recentelijk werd in het inspectierapport over Brussel en in een paar onderzoeken gewezen op het dramatisch karakter van de taal- en leerachterstand. De *Leuvense prof. Marlies Lacante* e.a. stelden onlangs: *“Het taalprobleem is zonder discussie een groot probleem. Dit start bij de islamallochtonen al bij de ontwikkeling van de eigen moedertaal binnen de gezinssituatie. Het betreft in vele gevallen gezinnen met een laag economisch en cultureel kapitaal waar het taalgebruik – qua structuur en complexiteit – al op een lager niveau ligt. Om de academische taal van hogeschool en universiteit te beheersen, moet je taalvaardig zijn (M. Lacante e.a. Allochtonen in het hoger onderwijs, 2007).* Deze duidelijke uitspraak viel uiteraard niet in goede aarde bij vertegenwoordigers van migrantenverenigingen en bij de taalachterstandsnegationisten. Jan Van Damme en J.P. Verhaeghe wijzen in een recente studie van het steunpunt SSL – SiBO op de grote invloed van de geringere taalvaardigheid bij de start van het lager onderwijs (ORD 2007).

In Nederlandse studies worden de taal- en leerproblemen al langer onderkend. In een studie van het Nederlandse ‘*Sociaal en Cultureel Planbureau*’ lezen we: *“Het is moeilijk, zo niet onmogelijk, Turkse en Marokkaanse migranten in een beperkt aantal uren een andere taal aan te leren, terwijl zij zelf hun eigen taal zelfs niet eens kunnen lezen en schrijven. De schoolse achterstand inzake taalvaardigheid is bij de aanvang van de basisschool heel groot en is op het einde van de basisschool nog steeds aanzienlijk” (Uit elkaars buurt, 2005).* Men heeft ooit gedacht dat de taalachterstand sterk zou afnemen vanaf de tweede generatie, bij de kinderen van ouders die zelf les gekregen hebben in het Nederlands. Het volstaat niet dat minstens een van de ouders tegenwoordig meestal de hele opleiding in het Nederlands gevolgd heeft. De Nederlandse taalkennis van Turkse en Marokkaanse kleuters bij de start van het basisonderwijs is vaak miniem. Dit is het gevolg van het zich niet integreren van de ouders, van importhuwelijken en gezinshereniging... In de PISA-studie over het lot van de allochtone leerlingen (2006) worden de allochtone kinderen waarvan een van de ouders hier geboren is, merkwaardig genoeg niet meer als allochtonen beschouwd. PISA onderschat dus in sterke mate het aantal allochtone leerlingen met taal- en leerproblemen.

1.3 Taalplannen: ontrechte kritiek

Het probleem van de taalbeheersing van minderheden kreeg recentelijk meer aandacht. Alleen rest de vraag waarom het zo lang heeft geduurd vooraleer

‘sommigen’ dit inzagen en waarom er nog steeds zoveel kritiek komt op voorstellen om Nederlands aan te leren. De idee om in Brussel ‘taalbadklassen’ in te voeren werd een paar jaar geleden nog weggehoond. Veel GOK-ideologen en kopstukken van het Steunpunt GOK relativeren nog steeds het belang van gestuurde en gestructureerde taalactivering (Nederlands) en van het aanleren van het Standaardnederlands. Ze vinden de aandacht die minister Vandenbroucke voor het taalonderwijs vraagt overtrokken en naïef. Het versterken van de integratiepolitiek via taalcurssussen e.d. stigmatiseert volgens Nico Hirtt ‘*les racines culturelles des allochtones*’ en stuurt aan op assimilatie. GOK-ideologen pakken als alternatief veelal uit met OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur) en meertalig onderwijs.

Minister Vdb ergert zich terecht aan het feit dat veel ‘experts’ heel sterk het belang van het aanleren van het Standaardnederlands relativeren. Hij vreest ook dat *meertaligheid* in Brussel tot *zerotaligheid* zal leiden. In een *Persbericht* van 27.03.07 reageerde *Cathy Berx – ondervoorzitster CD&V* – aldus: *“Uiteraard is kennis van het Nederlands niet alles. Zo hebben ook niet alle thuis Nederlands sprekende leerlingen feilloze schoolloopbanen. Het is net als in de sociale huisvesting: het is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor succes” (Geen betutteling, maar rechten én plichten).* Jammer genoeg blijft de taalstimulering anno 2007 nog totaal ondermaats.

We zijn uiteraard tevreden dat minister Vdb eindelijk meer belang hecht aan een taalachterstandsbeleid. We vinden tegelijk wel dat hij in zijn voorstellen te weinig beklemtoont dat gestructureerde taalstimulering voor bijvoorbeeld NT2-kleuters anders verloopt en veel intenser dan wat doorsnee-kleuters momenteel aangeboden krijgen, heel anders ook dan in de visie van zijn Steunpunt NT2-Leuven (zie ons standpunt op pagina 6-7). Dit alles betekent evenwel niet dat we de mening toegedaan zijn dat we via ideale taalstimulering de totale leerachterstand van allochtone leerlingen kunnen wegwerken. De school kan het ontbreken van een ‘substantiële kenniselite’ (Latten) of van ‘cultureel kapitaal’ (Lacante) niet zomaar compenseren.

1.4 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage illustreren we in punt 2 de onderschatting van de taal- en leerproblemen aan de hand van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. We illustreren vervolgens de algemene onderschatting van het belang van het Nederlands en het opdoeken

van het NT2-project (= punt 3). We plaatsen daartegenover de optie voor een effectief en doorgedreven taalstimulering.

In punt 4 beschrijven we de visie van *taalachterstandsnegationisten* als de professoren Blommaert, Jaspers en Van Avermaet. We wijzen er vervolgens op dat ook migrantenverenigingen als het Minderhedenforum en Minderhedenforum de taalproblemen minimaliseren. In punt 6 staan we stil bij de voorstellen van 'experts' van de *Stichting Gerrit Kreveld* inzake comprehensief onderwijs, meertalig onderwijs, ontscholing... In punt 7 tonen we aan dat het denkspoor van het OETC en *meertalig onderwijs* een dwaalspoor is en dat migrantenkinderen hier het meest de dupe van (zouden) zijn.

Brussel: van jubel naar noodplan

We illustreren nu eerst de onderschatting van de taal- en leerproblemen aan de hand van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. In het beleidsplan 2004 stelde ook minister Vandenbroucke nog heel optimistisch: *"Het project Voorrangsbepaling Brussel (VBB) zette de afgelopen jaren goede resultaten neer."* In ons interview met Vandenbroucke – januari 2006 – wezen we hem op de o.i. zorgelijke toestand in de Brusselse scholen en op de falende aanpak van de taalachterstand. Vandenbroucke repliceerde dat het in Brussel blijkbaar de goede richting uitging. In februari 2007 verscheen een alarmerend rapport van de inspectie en Vandenbroucke pakte uit met een noodplan.

Veel Brusselse leerkrachten en ouders ergeren zich al lang aan de vele taalachterstandsnegationisten en GOK-ideologen die het taalprobleem sterk relativeren en zelfs negeren. Enkele voorbeelden. Op een bijeenkomst van de Brusselse werkgroep *Onderwijs* in 1993 werd al aangedrongen op het uitbouwen van een extra leerjaar en van een netwerk van overgangsklassen – eventueel zelfs per nationaliteit – *"opdat de verschillende groepen allochtone leerlingen op de meest aangepaste manier het Nederlands zouden kunnen leren"* (Bernard Daelemans, *Vlaamse beweging en multicultuur, Meervoud*, december 1995). Daelemans betreurde de negatie van de ernstige taalproblemen. In 1999 sloeg de Brusselse actiegroep *'Ouders voor scholen'* alarm en wees op de nefaste gevolgen voor de allochtone én voor de Nederlandstalige kinderen. De migranten lopen een al te grote achterstand op en de Nederlandstalige kinderen verzuipen, ze nemen taalfouten over van de klasgenoten en passen zich aan het lagere tempo aan. De *'Ouders voor scholen'*

werden voor conservatief uitgescholden en kregen heel weldenkend Brussel over zich heen (Geert Selleslach, *Het leven zoals het is: Onderwijs in Brussel, Samenleving en Politiek*, 2004 nr. 2).

Selleslach betreurde dat ook Koen Pelleriaux – VUB-socioloog en Sp.a-medewerker – ten onrechte beweerde dat er in het Nederlandstalig onderwijs *"geen grote groep Franstalige kinderen bestaat". ... De allochtone leerlingen kennen vaak wel Vlaams, maar omwille van de noodzaak met hun ouders spraken ze op straat Brussels Frans*". GOK-ideoloog Pelleriaux verengde de discussie over Brussel moedwillig tot de achterstelling van migranten. *"De eenvoudige vraag naar kwaliteit stellen was voldoende om heel weldenkend Brussel over zich heen te krijgen. ... De reactie van de Sp.a was ronduit bedroevend. 'Hou je mond, jullie goedverdienende middenklassers, jullie kunnen je eigen boontjes doppen. Jullie hebben niet te klagen', was de teneur. Voormalig staatssecretaris Robert Lathouwer liet zelfs geen kans onbenut om de actiegroep 'ouders voor de scholen' in het openbaar te berispen."* Meyrem Almaci (VUB, Groen) bestempelde in 2003 de vraag voor meer NT2 *"als een vorm van 'taalfetisjisme' vanuit vele scholen, dat averechts werkt in de emotionele binding met de taal."* Zelfs taalbegeleider Werner Schrauwen van het *Nascholingscentrum Brussel Hoofdstedelijk Gebied* liet zich onlangs in het tijdschrift *VONK* (juli 2007) sceptisch uit over de taalplannen van minister Vandenbroucke: *"Meer Nederlands, wordt immers snel minder mijn moedertaal"* (Frans, Arabisch...).

Enkele jaren geleden beluisterden we vooral jubelverhalen over de Vlaamse scholen in Brussel, de toename van het aantal leerlingen e.d. De problemen in veel scholen – met veel anderstalige leerlingen en migranten – zijn echter al lang gigantisch. In Brussel komen klassen met slechts 2 tot 4 Nederlandstalige kinderen op 20 vaak voor. Veel allochtone leerlingen kennen noch Nederlands, noch Frans. Nederlands is voor de grote meerderheid van de kinderen slechts de taal waarin ze iets leren, de derde soms vierde taal. Een bezorgde Lidy Gemers die al dertig jaar les geeft in een Brussels Nederlandstalig college, getuigt: *"Het onderwijs in Brussel zit niet goed. De kwaliteit van de school vermindert verder. Als een Vlaamse school maar één op vijf Nederlandstalige kinderen heeft, kan men dan nog van een Vlaamse school spreken? Momenteel staan de goede en de Vlaamse leerlingen in de kou. Het 'Voorrangsbepaling Brussel' is er gekomen. Een dure bedoening!. Een achteruitgang zelfs voor de Vlaamse leerlingen."* Felix Henrard zag zijn school evolueren

van 5 naar 85 procent anderstaligen: *“Indien er niet dringend ingegrepen wordt, zal de boel binnen vijf jaar ontploffen”*. De honderden miljoenen euro’s in ‘Voorrangsbeleid Brussel’ waren volgens hem *“weggegooid geld”* (DS, 9.07.07, p. 25). In ons interview met Vandenbroucke in januari 2006 bestempelde de minister het Brussels project nog als ‘succesvol’. We plaatsten kritische vraagtekens bij deze uitspraak.

Pas in februari 2007 meldde de inspectie in een rapport dat het slecht gesteld was met het Brussels onderwijs. Zij stelde o.m. vast dat veel Nederlandsonkundige leerlingen op het einde van de lagere school een taalachterstand hebben opgelopen van 2 jaar en meer en dit niettegenstaande de grote investering in het voorrangsbeleid voor Brussel en de vele vrijgestelden. Mede daardoor scoren die leerlingen ook zwakker voor de andere leerinhouden. Uit een onderzoek van de *Brusselse Ondersteuningsstructuur Secundair Onderwijs* (BROSO) bleek dat *“een niet verwaarloosbaar aandeel van de scholieren uit het 1e secundair beschikken over het taalniveau van een leerling uit het 3e leerjaar lager onderwijs”*. Minister Vdb reageerde met de stelling dat er een noodplan nodig was voor de redding van het onderwijs in Brussel. Er kwam in juni-juli een rondetafelconferentie over Brussel. Dit leidde o.m. tot de toezegging dat er meer personeel komt-kleuterleidsters e.d., tot het meer willen betrekken van de ouders, tot de verplichting van minstens 1 jaar kleuteronderwijs, e.d. Op zich zijn dit interessante aanpakken, maar onvoldoende radicaal om de bijna onmogelijke situatie nog te redden. *Felix Henrard* pleit zelfs voor de *“overheveling van scholen met weinig Nederlandstaligen naar het Franstalig onderwijs. Men zou dan enkele Nederlandstalige scholen overhouden, waar men het programma volledig kan onderwijzen”* (DS, 09.07.07).

3 Belang Nederlands & NT2 onderschat

3.1 Belang Nederlands ontkend

Leerkrachten beseffen dat het slecht gesteld is met de Nederlandse en schoolse taalvaardigheid van veel anderstalige leerlingen. Dit schept nog meer problemen bij de geschreven taal, bij het lezen en schrijven van teksten. Veel ouders van allochtone leerlingen kunnen overigens zelf de eigen moedertaal niet eens lezen en schrijven. Maar de meeste GOK-ideologen poneerden de voorbije jaren dat de (invloed van) de taalachterstand schromelijk overschat werd. Zelfs de beperkte investering in het wegwerken van de taalachterstand, werd als

‘taalfetisjisme’ bestempeld. Zij verwachtten op hun beurt veel heil van het onderwijs in de eigen taal en cultuur van de allochtone leerlingen.

In de internet-discussie met Hirtt betreft *prof. Dirk Jacobs* (ULB) dat Hirtt de relatief grote invloed van het onvoldoende kennen van de schooltaal – zoals die ook blijkt uit PISA-2003 – niet onderkent. De *Luxemburgse prof. R. Martin* schrijft dat uit PISA blijkt dat in Luxemburg de kinderen die thuis een andere taal dan de schooltaal spreken tweemaal zoveel kans lopen om zwak te scoren – ook al hebben ze dezelfde SES (sociaal economische status). In hun PISA-bewerking wijzen ook *Horst Entorf en Nicoleta Minoiu* op de belangrijke invloed van de kennis van de schooltaal. Een substantieel deel – 60 % – van de migratiekloof in Duitsland kan volgens hen via vroege en intense taalstimulering gedempt worden. *“The high gap between the school performance of immigrant students who speak national languages at home and those who do not shows that successful integration of labour migrants into European societies is highly dependent on whether or not they have a good command of national languages. Educational policies in countries like Germany should focus on integration of immigrant children in schools and preschools, with particular emphasis on language skills at the early stage of childhood”* (*What a difference Immigration Policy Makes: A comparison of PISA scores in Europe and Traditional Countries of Immigration, German Economic Review, vol. 6, nr. 3, aug. 2005*).

De taalproblemen van de migrantenkinderen werden/ worden schromelijk onderschat door het Steunpunt NT2-Leuven, de GOK-ideologen, de (taal)achterstandsnegationisten, het Minderhedencentrum, Hirtt en Nicaise... en veel beleidsmensen. Taalachterstandsnegationisten als *Jürgen Jaspers en Jan Blommaert* ontkenden zelfs het probleem. We werden dan geconfronteerd met uitspraken als *“Allochtone Marokkaanse scholieren kennen het Nederlands wel. Ze doen enkel ‘alsof’ ze het niet kennen”*; *“Voor een Nigeriaan die in een Turkse wijk woont, is het leren van Turks belangrijker dan het leren van Nederlands”*... (zie verderop).

3.2 Geen specifieke NT2-aanpak

In Vlaanderen werken we nu al sinds 1991 met een onderwijsvoorrangsbeleid en met een Steunpunt NT2-Leuven dat jaarlijks vele miljoenen ontvangt om de taalbeheersing van Nederlandsonkundige leerlingen te verbeteren. Dit Steunpunt relativeerde echter de taalproblemen en verspreidde de kwakkel dat de

aanpak van NT2 precies dezelfde is als voor de Vlaamse leerlingen en dat het samen optrekken met Vlaamse leerlingen voldoende was. Een op de specifieke noden van NT2-leerlingen afgestemde aanpak en extra leertijd was overbodig. De allochtone leerlingen zouden wel al meedoende en vanzelf het Nederlands leren.

Je kunt o.i. allochtone kinderen geen gewoon taalprogramma bieden alsof het Nederlandssprekende kinderen zijn. Anderstalige kleuters kunnen in het kleuteronderwijs wel al meedoende wat taalkennis vergaren, maar dit is al bij al veel te weinig. Het is ook bekend dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen in een doorsnee-kleuterklas – met veel vrij spel – vaak hun eigen moedertaal spreken. Hierdoor is de taalkloof bij het begin van het lager onderwijs al heel groot en krijgen die leerlingen ook veel problemen bij het leren lezen, schrijven, rekenen... Op het einde van de lagere school blijft de kloof nog steeds te groot. Binnen onze pleidooien voor een effectieve achterstandsdidactiek, beklemtoonden we steeds het belang van een sterk gestructureerde en gestuurde taal instructie, vooral ook in het kleuteronderwijs. Het imiteren van het goede taalgebruik van de leerkracht en het hierbij hanteren van taalgebruik dat aangepast is aan het niveau van de NT2leerling (= child direct speech), het receptieve aspect van de taalverwerving, is hierbij heel belangrijk.

In een spreekbeurt op 29 april 2005 sprak zelfs Kris Van den Branden (Steunpunt GOK) zich echter kritisch uit tegen het voornemen van de minister om de taalproblemen krachtiger en intenser aan te pakken en dit vooral in het kleuteronderwijs. Op pagina 11 pleitten we – samen met prof. Catherine Snow – voor een aanpak die nog intenser is dan deze van Vandenbroucke. Van den Branden omschreef de nefaste neveneffecten van de voornemens van minister Vdb als volgt: *“Het versterken van de perceptie dat het bestrijden van ongelijke kansen in de eerste plaats een kwestie is van ‘taal, taal en nog eens taal...’; het versterken van de verleiding om het effect van maatregelen die worden genomen ter bestrijding van ongelijke onderwijskansen te evalueren aan de hand van ‘harde’ outputfactoren, zoals bijvoorbeeld taal.”*

3.3 Besluit

Vandenbroucke heeft blijkbaar ingezien dat de gangbare aanpak van de taalproblemen veel te weinig effectief is; hij wil nu een intensere taalstimulering. Nu repliceren zelfs de kopstukken van het Steunpunt GOK dat Vandenbroucke ten onrechte

zoveel aandacht wil besteden aan de taalachterstand en aan NT2. Zij stellen zelfs dat we het effect van de grote investering in het Steunpunt NT2 en in het voorrang- en zorgbeleid niet mogen evalueren door na te gaan of de NT2-leerlingen wel voldoende vorderingen maken – bijvoorbeeld voor taal.

Ook in de visietekst van het Steunpunt GOK van 2004 worden de gevolgen van de taalachterstand en de nood aan intense remedies sterk onderschat. In een publicatie van 2005 rept het Steunpunt zelfs met geen woord over de taalachterstand en het situeert de aangrijpingspunten vooral in het secundair onderwijs – wegwerken van de schotten e.d. (*Beter onderwijs in zeven stappen*, DM, 12.09.05). Door de dominantie van de GOK-steunpunten kregen andere visies op de taal- en leerproblemen geen kans.

4 Taalachterstands-negationisten

De stelling dat er sprake is van een alarmerende taalachterstand en dat het wegwerken ervan een belangrijke GOK-hefboom is, wordt het sterkst bestreden door de taalachterstandsnegationisten, door vertegenwoordigers van de migrantenverenigingen... Alleen al het onderschrijven van die stelling zou volgens hen een daad van discriminatie en racisme zijn. De *Antwerpse docent Jürgen Jaspers* verkondigde: *“Allochtone Marokkaanse scholieren kennen het Nederlands wel. Ze doen enkel ‘alsof’ ze het niet kennen”*. Volgens Jaspers hebben die zogenaamde achterstandsléerlingen een groot talenpotentieel en kunnen ze soepel omspringen met verschillende ‘communication modes’ en taalvariëteiten. Socio-linguïst *Jan Blommaert* stelde: *“Een Nigeriaan in de Gentse Rabotwijk zou veel beter op school Turks leren dan Nederlands”*, enzovoort.

De politiek-correcte ideologen pakken graag uit met de ideale multiculturele maatschappij in wording waarin de ‘hybride mens’ die thuis is in verschillende culturen en talen een specifiek ‘cultureel kapitaal’ bezit dat hem veel voordelen bezorgt. In die optiek wordt ook vaak gedacht dat OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur) en andere vormen van meer-talig onderwijs uiterst belangrijk zijn. Ook de *Stichting Gerrit Kreveld* ziet meertalig onderwijs als een wondermiddel (zie punt 6).

Prof. Jan Blommaert en Piet Van Avermaet (Steunpunt GOK & Diversiteit) schreven vorig jaar een bijdrage over de *‘taalnaïviteit in het beleid’* van de ministers Vandenbroucke en Keulen. Zij bestempelden het voornemen om meer aandacht te besteden aan taalstimulering als een vorm van ‘taalnaïviteit’.

Vandenbroucke en Keulen geloven volgens hen te sterk in de taalstimulering als een belangrijke hefboom (*Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid*, Sampol, maart 2006).

Men zou volgens Blommaert en Van Avermaet beter die tijd investeren in 'meertalig onderwijs' en inspelen op de moedertaal van de migranten en op het bij hen aanwezige 'meertalige repertoire'. We citeren even een passage. "Het is hoog tijd dat men de retoriek inzake 'thuis taal' versus 'schooltaal' herziet in het licht van dit soort intense meertaligheid... Nederlands is voor veel migranten in ons land lang niet de belangrijkste taal en zal dat ook niet snel worden... Er bestaat overigens geen algemeen geldend recept voor de remediëring van 'taalachterstand': zo'n remedie moeten gebaseerd zijn op een realistische en accurate inschatting van de behoeften, mogelijkheden en gebreken. Zoniet biedt men mensen een volkomen nutteloos instrument aan: een paar rolschaatsen om zich tegen de regen te beschermen. Zolang bijvoorbeeld een Nigeriaan in de Gentse Rabotwijk blijft wonen en niet naar Sint-Martens Latem kan verhuizen, en zolang de Turkse migrantengemeenschap zich sociaal-economisch verder emancipeert in die buurt (wat men moeilijk kan bestrijden) zal hij vooral Turks nodig hebben." ... Die 'slechte' meertaligheid (van die Nigeriaan die onvoldoende Nederlands kent) is dan ook geen probleem maar een probleemoplossend instrument voor die migrant."

Blommaert en Van Avermaet zijn het verder niet eens met de stellingen:

- "dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond een taalprobleem hebben"
- "en dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties"
- "dat men zonder Nederlands onmogelijk goed kan functioneren"
- "dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn"
- "dat Nederlands dat men in NT2 cursussen leert het ouders wel in staat stelt het huiswerk van hun kinderen te begeleiden".

Op de studiedag TREFzeker van 8.02.2007 relateerde Piet Van Avermaet eens te meer het belang van het Nederlands en van het standaardnederlands in het bijzonder. Hij stelde dat we er ten onrechte van uitgaan dat veel immigranten onvoldoende talige instrumenten hebben om te functioneren in onze samenleving. In een recente spreekbeurt bekritiseerde Jan Blommaert de taalvoorstellen van minister Vandenbroucke aldus: "Mijn kritiek op de Beleids

brief 'De lat hoog voor talen in iedere school' draait rond het feit dat we ook daar volkomen achterhaalde, reductionistische beelden zien van taal en van taalcompetentie. De recepten die de minister nu voorschrijft zijn recepten waarvan men zo kan voorspellen dat ze alle bestaande ongelijkheden blijven bestendigen. ... De voorstellen van de Beleidsbrief zullen de bestaande ongelijkheden niet wegwerken, want de centrale visie die erin vervat zit is net de visie die thans de ongelijkheden versterkt en bestendigt" (*Taal, de leeromgeving, en de hoge lat. Bedenkingen bij taalbeleid en taalkennis. Leerstoel Onderwijsvernieuwing, Universiteit Antwerpen, februari 2007*).

Taalachterstandsnegationisten als Jan Blommaert, Jürgen Jaspers en Piet Van Avermaet ontkennen dus nog steeds de grote taalproblemen en hun gevolgen voor het leerproces. Ze staan niet alleen met hun opvatting. Ides Nicaise, Sven Groenez en Inge Van den Brande (*Hiva*) beweren: "Migrantenkinderen worden in het basisonderwijs meer gehinderd door de socio-professionele status van hun ouders, dan door hun taal of nationaliteit". Het is dus de school die discrimineert omdat de allochtone ouders een 'lager' beroep uitoefenen. Nicaise en co stellen verder: "De etnisch-culturele barrières duiken pas echt op bij de studieoriëntering in het secundair onderwijs" (*Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: (LOA-rapport nr. 10, Leuven)*). Nicaise en co verwachten dan ook alle heil van comprehensief secundair onderwijs. Nico Hirtt en Ides Nicasie ontkennen ook de invloed van de taalfactor in hun EPO-boek. Ook in het recentet boek 'Gokken op de toekomst' (o.c.) van Jos Crré en co is er weinig of geen aandacht voor de taalachterstand.

Samen met minister Vdb en vele anderen gaan wij ervan uit dat migrantenleerlingen en hun ouders veel meer hebben bij het leren van een basisoniveau Nederlands en dat dit het best in het AN gebeurt – mede in functie van het begrijpen en schrijven van teksten. Het pleidooi voor meertalig onderwijs, voor het inspelen op de diverse talen en taalvarianten, afstemming op de allerindividueelste noden van de leerling nu en later, blijft heel algemeen en blijven onuitvoerbaar in de praktijk. In punt 7 gaan we hier verder op in.

5 Migrantenverenigingen liggen dwars

In het verleden bekritiseerden vertegenwoordigers van het Minderhedenforum, het Minderhedenforum, Kif Kif ... het belang van het centraal stellen van het aanleren van het Nederlands. Op een studiedag van het Minderhedenforum (18.11.03) stelde Hilde De

Smedt (De Foyer) dat er te veel gefocust werd op het taalprobleem. Spreekster *Meyrem Almaci* (VUB, Groen) *“sprak daarna zelfs over een vorm van ‘taalfetisjisme’ vanuit vele scholen, dat averechts werkt in de emotionele binding met de taal. Ze pleit eerder voor het creëren van boeiende situaties binnen en buiten de school om leerlingen graag Nederlands te leren gebruiken”*. Ook vertegenwoordigers van het *Minderhedenforum* zijn deze mening toegedaan; ze noemen de voorstellen van de recente *Rondetafelconferentie* over het Nederlandstalig onderwijs in Brussel *‘repressieve vormen van volksopvoeding in 2007’* (DS, 15.07.07). Ook *Loredana Marcchi* (De Foyer) poneerde herhaaldelijk dat de Vlaamse Gemeenschap overdreven aandacht schenkt aan het taalaspect van de integratie. In plaats van aan te dringen op een meer krachtdadige aanpak van de taalachterstand, pleiten zowel het Minderhedencentrum als het Minderhedenforum voor ‘meertalig onderwijs’ met veel aandacht voor OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur). Ook socioloog *Orhan Agirdag* (*‘TurkseStudent.be’*) nam recentelijk afstand van de stelling dat de taalachterstand een groot probleem vormt (www.turkse.student.be). Er zijn volgens hem *empirische* tegenargumenten: een allochtoon die de Nederlandse taal machtig is en een allochtoon die deze taal niet machtig is, maken beiden even weinig kans om te slagen. De ideologie van de ‘taalachterstand’ maakt volgens hem ook nog de formele discriminatie mogelijk: leerlingen mogen geweigerd worden om de spreiding te bevorderen. Agirdag bekritiseert ook de uitspraken van prof. Jan Van Damme e.a. die in hun onderzoek o.a. vaststelden dat allochtone 12-jarigen met eenzelfde niveau en IQ als autochtone leerlingen evenzeer ASO volgden en er ook even succesvol waren. De stelling dat het ‘IQ’ een grote invloed heeft op de schoolcarrière en de stelling dat er minder talent aanwezig is bij de Turkse migranten bestempelt Agirdag als quasifascistisch.

In september 2006 publiceerde het *‘Platform onderwijs van het Vlaams Minderhedencentrum’* de brochure *‘Meertaligheid als meerwaarde. Visietekst met be-trekking tot het constructief omgaan met thuistalen in onderwijs en opvoeding’*. In deze en in andere publicaties treffen we nooit pleidooien aan voor het aanleren van het Nederlands. We lezen zelfs dat de stelling dat het kennen van het Nederlands een belangrijke factor van het schoolsucces, heel betwistbaar is. In punt 7 bespreken en bekritiseren we hun stellingen in verband met OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur) en meertalig onderwijs.

6 Stichting Gerrit Kreveld: negationisme en nefaste voorstellen

6.

De Stichting Gerrit Kreveld enkele jaren geleden opgericht om het sociaal-democratisch gedachtegoed te ondersteunen. In 2005 organiseerde de Stichting in Gent het colloquium *‘Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving’* en ze publiceerde een gelijknamig boek bij *Academia Press* (2006). Veel *experts* inzake deze thematiek namen deel aan het debat: Koen Pelleriaux, Ides Nicaise, Koen Jaspaert, Kaat Delrue (Steunpunt), Mieke Van Houtte...

De zgn. ‘experts’ geven wel toe dat hun adviezen ingaan tegen de gangbare opvattingen. Zo besteden ze geen aandacht aan het wegwerken van de taalachterstand van de allochtone leerlingen, aan het belang van intensere taalstimulering in het kleuteronderwijs... Integendeel. De auteurs bekritisieren de

“buitensporig hooggespannen verwachtingen omtrent de rol van taalonderwijs in de bestrijding van onderwijsachterstanden.” Zij betreuren verder dat de meeste leerkrachten *“andere thuistalen als een bron van leerachterstand ervaren, vooral als het gaat om risicoleerlingen uit lagere sociale milieus”*. Ook de vraag/ eis aan anderstalige leerlingen om in klas en eventueel ook op de speelplaats Nederlands te praten wordt bekritiseerd: *“Menige Vlaamse school brandmerkt eigen talen van allochtone leerlingen door het stellen van verbodsregels op het spreken van andere talen dan het Nederlands.”* Uit onderzoek van Jaspers zou blijken dat migrantenleerlingen een vrij groot en soepel talenpotentieel hebben (*Nieuwe denksporen voor een gelijkekansenbeleid in het onderwijs’*, Sampol, 2006).

In het rapport lezen we ook veel kritiek op *“allerlei benepen voorstellingen van wat goed taalonderwijs moet zijn. De leraar verbetert bijvoorbeeld het woord ‘penalty’ en leert het correcte woord ‘strafschop’, terwijl in alledaagse situaties zowat alle leerlingen ‘penalty’ gebruiken.”* Het aanleren van AN-woorden als strafschop, ventiel... zou totaal overbodig zijn omdat de leerlingen dat toch veelal niet in hun ‘normale functioneren’ gebruiken. Als leerlingen in een tekst de termen strafschop, ventiel... niet begrijpen, dan is dit blijkbaar ook niet erg. Ook prof. Koen Jaspaert relativeert in zijn bijdrage in het boek *‘Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving’*

de taalproblemen. Hij minimaliseert ook het belang van het standaardnederlands – net zoals dit het geval was in de eindtermen Nederlands die Jaspaert mede opstelde.

De taalachterstandsnegationisten, het Minderheden-centrum, het Steunpunt GOK, de Gerrit Kreveld Stichting... negeren en/of relativiseren de taalachterstand en het belang van het leren van standaardnederlands. Zij pleiten in dit verband voor meertalig onderwijs met inbegrip van OETC (Onderwijs in de eigen taal en cultuur; zie punt 6.2). Het verrast ons dat zij nog steeds niet inzien dat de gebrekkige kennis van het Nederlands een groot en onderschat probleem is en dat zij weinig belang hechten aan het vroegtijdig en intens aanleren van het Nederlands. Ze beweren dat ze zich baseren op wetenschappelijk onderzoek, maar negeren de belangrijke rapporten van experts als prof. Catherine Snow (zie pagina 11 in dit nummer) en de praktijkervaring in Finland e.d.

6.2 Meertalig onderwijs?

De 'experten' die betrokken werden bij de studiedagen van de Stichting pleiten voor radicaal *meertalig onderwijs* – een opvatting die volgens de auteurs ingaat tegen de gangbare opinie en opvattingen van de leerkrachten. Het gaat om meertalig onderwijs vertrekkende "*van het toelaten van meertaligheid op school (bv. migrantenleerlingen de eigen taal laten gebruiken) tot het onderwijzen van verschillende talen door delen van het curriculum in deze talen te onderwijzen. Alfabetisering in de eigen moedertaal voor de allochtone leerlingen en het creëren van een meertalig bewustzijn liggen dan ergens op dit continuüm als tussenliggende uitwerkingen. ... Voor het omzetten van een meertalig beleid is een cultuuromslag nodig in het denken over taalonderwijs en meertaligheid in Vlaanderen.*"

Inzake meertaligheid verwijzen de 'experts' naar het voorbeeld van het meertalig onderwijs in Luxemburg. Het is precies het meertalig onderwijs dat er een belangrijke oorzaak is van taal- en leerachterstand van de Luxemburgse leerlingen en van de migranten in het bijzonder.

In punt 7 zullen we aantonen dat vroegtijdig meertalig onderwijs voor de Nederlandsonkundige leerlingen een gevaarlijk denkspoor, een dwaalspoor is.

6.3 Ontscholing: haaks op GOK

Naast meertaligheid stellen de auteurs nog andere maatregelen voor. Ze pleiten vooreerst voor een comprehensieve eerste graad met vooral brede transversale leergebieden en zelfontdekkende aanpakken zoals in de zgn. methodescholen. Eenzelfde pleidooi treffen we aan bij de meeste GOKideologen.

Achterstandsleerlingen en allochtone leerlingen zijn echter precies het meest de dupe van de gepropageerde zelfontdekkende of constructivistische aanpakken. Prof. Sjoerd Karsten, GOK-deskundige, drukte het onlangs zo uit: "*Allochtone kinderen hebben nog meer dan andere baat bij orde en structuur. Ik ben dan ook zeer kritisch over het onderwijsbeleid vanaf de jaren zeventig. Linkse kringen zijn veel te veel meegegaan in de ontplooiingsgedachte*" (*Opinio*, 2-8 februari 2007).

De officiële ontscholingsdruk van de voorbije 20 jaar was nefast voor achterstandsleerlingen die meer (gestructureerde) instructie nodig hebben. Ontscholing leidt tot een onderbenutting van talenten (zie O-ZONwitboek). Waarom subsidieerden de beleidsmensen geen proeftuinen waarin een effectieve en meer klassieke (achterstands)didactiek wordt toegepast, en wel proeftuinen met het nefaste ontplooiingsmodel en nieuwe leren? De effectieve ontscholing is groter in Wallonië en andere landen en ze leidt daar ook tot grotere leerachterstanden.

De standpunten van *Hirtt, Nicaise en De Zutter* in hun recent verschenen EPO-boek *komen* grotendeels overeen met de visie van de 'experts' van de Stichting Gerrit Kreveld (zie volgende bijdrage). Er is wel één topic waarvoor de Waalse leraar Nico Hirtt afstand neemt van de meeste GOK-ideologen. Hij verzet zich tegen het door hen gepropageerde ontplooiingsmodel en tegen ontscholingstendensen als beperkte en gedestructureerde kennis; overbeklemtoning van instrumentele vaardigheden, projectonderwijs en zelfontdekkend leren; sterke individualisering... (zie pagina 38). Wellicht omdat Hirtt in het Franstalig onderwijs heeft vastgesteld dat het ontscholingsdenken – dat er groter is dan in Vlaanderen – veel averij heeft aangericht. We hopen dat ook medeauteur *Ides Nicaise* dit standpunt volmondig onderschrijft en voortaan afstand zal nemen van zijn vroegere uitspraken hieromtrent.

6.4 Comprehensief onderwijs?

De *Stichting Gerrit Kreveld* verwacht het meest heil van de invoering van comprehensief secundair onderwijs. In Frankrijk beslisten minister Dacros en president Sarkozy evenwel het comprehensieve *collège unique* op te doeken omdat men er onvoldoende kan inspelen op de gevarieerde talenten en noden van de leerlingen. Vooral voor leerlingen die minder theoretisch getalenteerd zijn is dit het geval. De Nederlandse GOK-specialist *Sjoerd Karsten* getuigt hierover: "*We hebben in het verleden vaak gedacht dat we gelijke kansen konden bieden door*

het aanbieden van een bepaalde structuur, zoals de gelijke basisvorming in het voortgezet onderwijs, waarin het aanbod over de hele linie gelijk werd getrokken. Dat resulteerde in een grote fout: het onderwijs was voor de een te gemakkelijk en voor de ander te moeilijk. We moeten voorkomen dat de onderklasse wegzakt. We moeten er tegelijk voor zorgen dat goede leerlingen de aandacht krijgen die hen toekomt en een ongedeelde vwo-advies krijgen' (Opinio, 2-8 februari 2007).

PISA-topman Schleicher verkondigde overal dat hij inzake gelijke kansen en de migranten heel veel heil verwacht van doorgedreven comprehensief secundair onderwijs. Op zijn persconferentie te Brussel (mei 2006) en in een telefonische reactie met het NRC-Handelsblad stelde Schleicher dat de zwakke prestaties van de West-Europese migranten vooral veroorzaakt werden door de *discriminerende houding die West-Europese landen en scholen hebben ten opzichte van migranten*. Volgens Schleicher is het onderwijssysteem in West-Europa vooral te selectief en moeten we voor het secundair onderwijs overschakelen op radicaal comprehensief onderwijs. ...

"In West-Europa komen allochtonen al in een zeer vroeg stadium in een relatief kansloos schooltraject terecht. Daardoor presteren ze ook weer minder omdat er weinig van hen verwacht wordt" (Japke D. Bouma, De Kloof, NRC 09.09.06).

De Nederlandse minister Plasterk schrijft in een reactie het niet eens te zijn met de conclusie van de Oeso dat leerlingen te jong geselecteerd worden voor het voortgezet onderwijs en daardoor te weinig kansen zouden krijgen om door te leren" (Trouw, 16-05-2007). Inzake de comprehensivering blaast minister Vandenbroucke koud en warm tegelijk. Onlangs merkte hij op dat hij werkt aan een grondige hervorming van het discriminerende secundair onderwijs waarbij de experimenten binnen de proeftuinen 'Accent op talent' inspiratie zouden bieden. Binnen 'Accent op talent' en binnen een aantal proeftuinen staat het doorbreken van de schotten tussen aso, bso en tso centraal (Grote sanering op til in secundair onderwijs, DM, 1 september 2007). Elders liet Vandenbroecke uitschijnen dat hij geen principieel voorstander van het wegwerken van de schotten is. Het jongste nummer van *Klasse* (september 2007) bloklettert evenwel "ASO, BSO, TSO afschaffen". De grootste weerstand tegen het VSO kwam destijds van de leraars technisch onderwijs.

Ook in een visietekst van het Steunpunt-GOK (2005) wordt gesuggereerd dat we al voldoende vooruitgang boekten in het basisonderwijs – met

veel aandacht voor het welbevinden e.d. De GOK-aangrijpingspunten situeren zich volgens het Steunpunt nu vooral op het niveau van het secundair onderwijs. De grote boosdoeners zijn dan ons gedifferentieerd secundair onderwijs en de prestatiegerichtheid in het secundair onderwijs (*Beter onderwijs in zeven stappen*, DM, 12.09.05). Bijna iedereen weet nochtans dat de achterstand vooral in het kleuter- en in het lager onderwijs aangepakt moet worden. In april 2006 stelde het CEGO (Laevers) onomwonden dat ons secundair onderwijs binnen vijf jaar voor de bijl moest. Ook de ULB-professoren *Andrea Rea en Dirk Jacobs* beweren in het KBS-rapport van maart 2007 nog steeds dat ons gedifferentieerd secundair onderwijs de grote boosdoener is. Ook Nicaise, Hirtt en De Zutter verwachten in hun EPO-boek alle heil van doorgedreven comprehensief onderwijs. De Waalse leerkracht Nico Hirtt beseft blijkbaar niet dat de sterke achteruitgang van het onderwijs in Franstalig België mede het gevolg is van de vlugge veralgemening van het VSO en van de invoering van comprehensieve principes zoals het automatisch slagen in het eerste jaar van de tweejarige observatiegraad.

6.5 Ondersteuning concentratiescholen: ja, maar!

De 'experts' van de *Stichting Gerrit Kreveld* pleiten tenslotte voor meer ondersteuning van de concentratiescholen aangezien zich daar het meest migrantenleerlingen bevinden. We zijn geen principieel voorstander van het stimuleren van 'zwarte scholen'. We gaan wel akkoord met het extra ondersteunen van de vele concentratiescholen die nu eenmaal bestaan en wellicht nog lange tijd zullen blijven bestaan. Vooral het propageren van een meer effectieve achterstandsdidactiek en meer 'gewoon' onderwijs op die scholen is belangrijk. Op een school met veel allochtone leerlingen is er ook soms een meer toegespitst taalbeleid. Op 'zwarte' scholen zien leerkrachten de noodzaak hiervan waarschijnlijk vlugger in (zie bijdrage met getuigenissen vanuit een concentratieschool). Op het vlak van de didactische invulling verschillen we dus van de visie van *de Stichting*. Aansluitend hierbij pleiten we ook voor *meer ondersteuning van het buitengewoon onderwijs*

waarin ook veel allochtone leerlingen school lopen.

7 Meertaligheid of zerotaligheid?

7.1 Meertaligheid of zerotaligheid?

Hiervoor merkten we dat veel GOK-experts voor meertalig onderwijs voor migrantenleerlingen pleit(t)en. In

september 2006 publiceerde ook het *'Platform onderwijs van het Vlaams Minderhedencentrum'* de brochure *'Meertaligheid als meerwaarde'*. Meertalig onderwijs betekent volgens het Minderhedencentrum dan vooral dat de *'competenties in thuistalen optimaal benut worden'* (OETC e.d.) *'Meertalig onderwijs versterkt het taalbewustzijn en het taalgevoel, en het zorgt voor een betere interculturele verstandhouding in de klas.'* Een deel van het curriculum bijvoorbeeld kan volgens het Minderhedencentrum in de moedertaal gegeven worden. Een andere mogelijkheid is "taalactivering die de taalvaardigheid van jonge kinderen stimuleert door het aanbieden van Nederlands systematisch te koppelen aan de thuistaal".

Urbain Lavigne, afgevaardigd bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs, stelt dat meertalig onderwijs voor allochtone leerlingen – zoals het splitsen in 'thuistaalgroepen' – het aanleveren van het Nederlands nog verder zou bemoeilijken. In de opiniebijdrage 'Brusselse onderwijsdilemma's' (DM, 7.03.07) poneert minister Vdb: *"Sommigen pleiten voor 'meertalig' onderwijs in Brussel en dus voor het lossen van de band met de Vlaamse Gemeenschap. Ze zeggen dat taaleisen stellen aan leerlingen en ouders tot sociale segregatie leidt. Daartegenover staat de nuchtere vaststelling dat 'meertalig onderwijs' in de Brusselse context voor veel kansarme leerlingen 'zerotaligheid' zou kunnen betekenen als ze geen enkele taal goed geleerd krijgen, én dat kansrijke ouders om die reden het Brusselse onderwijs de rug kunnen toekeren... Zerotaligheid is een onrecht dat we kinderen niet mogen aandoen."*

Sommigen stellen voor om wiskunde in het Arabisch, Turks... te geven omdat de leerlingen bijvoorbeeld omwille van hun geringe kennis van alledaagse woorden de vraagstukken niet begrijpen. We moeten er o.i. voor zorgen dat die leerlingen veel meer Nederlandse woorden kennen, zodat ze niet enkel de vraagstukopgaven begrijpen, maar ook de inhoud van de andere lessen. Omdat omliggende scholen initiatie Frans (mogen) invoeren, zullen ook scholen met veel migrantenleerlingen zich daartoe verplicht voelen. Moeten we kinderen die al zoveel last hebben met het Nederlands, ook nog eens confronteren met initiatie Frans en met OETC? De kans dat voor die kinderen het Nederlands ondergesneeuwd geraakt en dat ze al die talen door mekaar gooien is vrij groot.

De *Stichting Gerrit Kreveld* verwijst in haar pleidooi voor meertalig onderwijs naar het voorbeeld van het *meertalig onderwijs in Luxemburg*. Precies die meertaligheid is er volgens de meeste waarnemers één van de belangrijkste oorzaken van de uiterst

zwakke score van Luxemburg in de PISA-en TIMSS-studies en van de migrantenleerlingen in het bijzonder. In het *'Rapport National'* van 2006 wordt het meertalig onderwijs in Luxemburg als een instrument van sociale selectie en uitstoting bestempeld. Ook uit onderzoek van prof. R. Burton blijkt dat *"met name het meertalig onderwijs een belangrijke bron is van schoolse mislukking, vooral voor migrantenleerlingen"* (*Symposium 'Efficacité et équité des systèmes éducatifs plurilingues et multiculturels'*, zie Internet). Uit een ander onderzoek besluit prof. R. Martin dat het meertalig onderwijs *"de leerlingen van vreemde herkomst duidelijk benadeelt en een belangrijke oorzaak is van een selectie die een zware hypothese legt op de schoolloopbaan van migrantenleerlingen"* (*Symposium, o.c.*). Slechts 50 % van de migrantenleerlingen bereiken de twee laagste PISA-niveaus voor lezen, ook al zijn ze veelal afkomstig uit Europese landen (Portugal, Italië, Spanje, Duitsland, België...).

In Finland krijgen anderstalige kleuters die het Fins onvoldoende beheersen tot 20 uur Nederlands per week. In Vlaanderen krijgen ze tot nog toe heel weinig extra taalstimulering. Dit is een gevolg van een grote mate van taalnaïviteit in het beleid en in de opvattingen van het Steunpunt NT2-Leuven e.d. De experts van de *Stichting Kreveld* vinden dat het beleid in het verleden te veel aandacht besteedde aan het aanleren van het Nederlands. Ze gewagen van taalfetisjisme e.d. De psychologe *Friederike Peirs-Lueken* getuigde dat ze in Brusselse scholen dagelijks wordt geconfronteerd met veel 'meertalige' kinderen lager onderwijs die al drie jaar Nederlands-talig kleuteronderwijs achter de rug hebben en nauwelijks een opdracht of vraag begrijpen en ook geen grammaticaal correcte zinnen hanteren. Ze vindt het hoog tijd dat er een doordacht, systematisch en consequent taalbeleid wordt uitgestippeld dat ook rekening houdt met taalzwakke, lager begaafde en (gedwongen) meertalige kinderen. *"Ook een zgn. taalbad volstaat niet; een taalbad is alleen bruikbaar voor een kind dat al kan zwemmen. Een vakkundige taalstimulatie is veel intensiever"* (*Het droombeeld van de meertaligheid*, DS, 19.06.06).

Het verwondert ons dat de zgn. 'experts' zoveel heil zien in meertalig onderwijs met inbegrip van OETC. Zij houden hierbij ook geen rekening met het feit dat ook de moedertaal bij veel islamallochtonen qua structuur en complexiteit van een lager niveau is. Gelukkig sloot minister Vandenbroucke zich niet bij deze visie aan. Op de recente *Rondetafelconferentie* over Brussel werd zelfs het feit dat al vanaf de 2^{de} graad enkele uren Frans gegeven worden, door

velen als nadelig bestempeld. Dat allochtone leerlingen buiten de gewone lesuren of buiten de school les krijgen om hun moedertaal te leren lezen en/of schrijven is een andere zaak.

7.2 Vormgeving meertalig onderwijs?

Een eerste probleem bij de vormgeving van meertalig onderwijs betreft de grote verscheidenheid inzake allochtone leerlingen en dus ook een grote verscheidenheid aan moedertalen. In een publicatie van het Minderhedencentrum lezen we: *“Uit een grootschalige enquête uit 2003 (Verlot e.a. 2003), uitgevoerd bij 90 % van de leerlingen in het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel bleek dat in 82 % van de gezinnen één of meerdere talen gebruikt werden naast of in plaats van het Nederlands, en dat slechts 16 % van de gezinnen Nederlands de enige thuistaal was. Naast de traditionele andere thuistalen zoals het Frans (61 %), Arabisch (13 %), Engels (6 %), Turks (5 %), Spaans (3 %) en Italiaans (3 %), werden 48 andere talen gevonden.”* Een leerkracht die lesgeeft in een Brusselse of Antwerpse school heeft er te maken met 15 tot 20 verschillende moedertalen. Hoeveel verschillende groepjes zouden we moeten maken en waar zouden we leraars vinden die deze talen beheersen? En moeten we de Berberkinderen Arabisch leren en de Koerdische Turks? Volgens de Stichting Kreveld mag de meerkost van OETC-meertalig onderwijs in een ‘schoolcontext met tientallen talen’ geen reden zijn om doorgedreven meertalig onderwijs niet in te voeren. Veel allochtone ouders vrezen echter dat dit ten koste zal gaan van het Nederlands of het rekenonderwijs. Een Marokkaanse student zei onlangs:

“Laat op de basisschool geen tijd verloren gaan, Arabisch kun je ook later leren.”

Een ander probleem betreft het feit dat de beheersing van die allochtone moedertaal door de ouders en de kinderen ook vaak te wensen overlaat. De aanwezige graad van ‘competentie in de thuistaal’ wordt overschat. Naast de gesproken thuistaal zouden we volgens de filosofie van het meertalig onderwijs ook veel aandacht moeten besteden aan het leren lezen en schrijven in het Turks, Arabisch... Wat doen we dan in het eerste leerjaar. Eerst vele maanden besteden aan het leren lezen in het Turks en pas dan met het Nederlands starten. En als we een deel van de lessen aan de thuistaal besteden dan worden die kinderen gedurende x aantal uren per week minder ondergedompeld in het Nederlands.

Uit onderzoek van de Nederlandse onderwijsinspectie is verder gebleken dat een aantal autochtone achterstandsleerlingen destijds extra Nederlands en rekenen kregen, terwijl allochtone kinderen onderwijs in de eigen taal kregen. De Brusselse leerlingen krijgen nu al vanaf de tweede graad minder Nederlands wegens de verplichte uren Frans. Een aantal kosmopolieten zweren nog steeds voor een verdere afname van het Nederlands, voor meertalig onderwijs, enz.

8 Besluit

De immense taal- en leerproblemen werden in Vlaanderen veelal toegedekt of onderschat. De onbehaaglijke waarheid van de taal- en leerachterstand van veel migrantenleerlingen werd/wordt ontkennd door veel Vlaamse ‘GOK-experts’, taalachterstandsnegationisten, politici, beleidsmensen, migrantenverenigingen... Tegelijk relativeerden ze al te sterk het belang van het standaardnederlands. Niemand beweert dat met het aanleren van het Nederlands alle problemen opgelost zullen zijn. Het is o.i. wel een heel belangrijk aangrijpingspunt. Het is dan ook onbegrijpelijk dat zelfs kopstukken van het Steunpunt GOK de plannen inzake taalstimulering van minister Vandenbroucke als nefast en naïef bestempelen. Veel GOK-ideologen beschouwen wel meertalig onderwijs en OETC als een wondermiddel. Minister Vdb vreest terecht dat dit tot zerotaligheid zou leiden en het NT2-project in het gedrang zou brengen. Daarnaast zien ze ten onrechte veel heil in comprehensief onderwijs tot 14 à 16 jaar. Het door hen gepropageerde model van de zelfontplooiing en van het zelfontdekkend leren staat verder haaks op een effectieve achterstandsdidactiek.

Sombere Nicaise en Hirtt staren zich blind op egalitaire mythes en zijn blind voor specifieke problemen allochtone leerlingen

Raf Feys en Renske Bos

Vals en verblindend gelijkheidsideaal

In hun deprimerend EPO-boek presenteren *Nicaise, Hirtt en De Zutter* een zwartgallige kijk op ons onderwijs. Het moet de jongeren zo vroeg mogelijk selecteren voor onze kapitalistische maatschappij en baseert zich daarbij louter op sociaaleconomische afkomst. Zelfs "de knapste leerlingen uit de lagere milieus beseffen dat ze geen voordeel kunnen halen uit een succesvolle middelbare schoolloopbaan" (*De school van de ongelijkheid*, EPO, 2007).

Ook de schoolse achterstand van migrantenleerlingen is uitsluitend het gevolg van sociale achterstelling en discriminatie. *De jonge allochtonen zijn taalkundig, noch cultureel gehandicapt. Hun achterstand is ook niet te wijten aan integratieproblemen.* Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we volgens Nicaise en co zelfs 'op het verkeerde spoor' (EPO-boek, p. 153). *Bea Cantillon* – vicerector UA en CSB-directeur – nam op een KBS-studiedag expliciet afstand van dergelijke analyses. Cantillon waarschuwde: "Het is belangrijk dat we de groep allochtone leerlingen niet laten verdrinken in de problematiek van de slaagkansen van kansarmen in het algemeen. De problematiek herleiden tot het sociaaleconomische is een heel grote vergissing. Het is ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk... En het is ook taal. Kleuters beginnen al met een achterstand. Dit heeft verder ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen een gesloten gemeenschap." Door hun verliefdheid op egalitaire mythes zijn Nicaise en co blind voor de specifieke problemen van allochtone leerlingen. Zij ontkennen zelfs de grote democratisering in de voorbije eeuw. Ze manifesteren tegelijk een naïef geloof in egalitaire mythes, de utopie van de perfecte mobiliteit en klassenloze participatie aan alle onderwijsvormen.

Volgens *Nicaise* hebben onze allochtone leerlingen geenszins minder talent. Eurocommissaris *Franco Frattini* betreurde echter onlangs dat landen als België, Duitsland... weinig getalenteerde migranten tellen. Het feit dat kinderen uit lagere milieus een veel kleinere kans op een opleiding hoger onderwijs

hebben, betekent volgens Nicaise en co dat de school ze sterk discrimineert. *Jaap Dronkers* – hoogleraar sociale stratificatie en ongelijkheid, repliceert: "Dit komt vooral omdat momenteel de gemiddelde intelligentiescore van autochtone kinderen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen uit de hogere klassen. Het huidige onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gaan echter nog uit van dat vele ontginbare talent uit de lagere klassen. Vanaf de jaren '60 bestaat er een taboe op verschillen in intelligentie. Talenten hebben echter veel te maken met aanleg en de mate waarop leerlingen van aangereikte kansen gebruik maken". "Niemand in Nederland houdt nog vol dat selectie op school overwegend wordt bepaald door motieven van maatschappelijke aard – de gezinsachtergrond, de arbeidspositie van de kostwinner enzovoort", aldus GOK-socioloog *Anton Wesselingh* na dertig jaar onderzoek (MESO, oktober 2001).

De eminente verlichtingsdenker *Marquis de Condorcet* die al in 1792 opkwam voor de uitbouw van democratisch onderwijs voor alle leerlingen, waarschuwde dan al voor valse en nivellerende gelijkheidsidealen aan alle leerlingen een gelijke basisopleiding moeten bieden. Die gelijke basisopleiding zal evenwel het verschil tussen meer- en minder begaafden doen toenemen. De school moet gelijkheid inzake de toegang tot de basiskennis bieden, zonder te pretenderen de uiteenlopende intelligenties – die mede een gevolg zijn van de verschillen inzake natuurlijke talenten – te uniformiseren. De school moet evenzeer de meest getalenteerden opsporen en aanmoedigen hun studies te vervolgen om aldus via constante vooruitgang in het zoeken van de waarheid een perfectionering van de mensheid te bevorderen" (Rapport voor de *Assemblée législative*).

We waarschuwden in 1978 in *Onderwijskrant* (nummer 4) al voor de nefaste gevolgen van een vals gelijkheidsideaal zoals we dit nog steeds aantreffen bij Nicaise en co. In deze bijdrage staan we stil bij de ondraaglijke lichtheid van het EPO-verhaal in 'De school van de ongelijkheid'. Dit verhaal wordt bijna overal kritiekloos doorverteld. Leerkrachten kregen dit beschuldigend en deprimerend EPO

verhaal ook te horen op de recente informatie-avonden van de campagne van 'Welzijnszorg' die door allerhande organisaties gesteund wordt – ook door de koepels van de onderwijsnetten.

Egalitaire mythes en intelligentie-taboe

Nicaise en Hirtt streven nog steeds 'gelijke leerresultaten' en een evenredige vertegenwoordiging in aso e.d. na. Enkel omgevingsfactoren bepalen volgens hen de verschillen tussen de leerlingen uit de verschillende bevolkingslagen en de verschillen tussen de Vlaamse en b.v. de Turkse leerlingen. (EPOboek, p. 60). "Natuurlijke talenten zijn immers lukraak verdeeld over de bevolking" (p. 67). "De definitie van gelijke uitkomsten houdt in dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus" (p. 81). Volgens Nicaise en co ontbreekt gewoon het geloof dat allochtone en autochtone kinderen uit lagere milieus "het kennisniveau kunnen halen dat bijna alle kinderen van de bourgeoisie vroeger zonder al te veel moeite behaalden" (p. 58). Nicaise en co verzwijgen uiteraard dat Vlaanderen veel laaggetalenteerde migranten telt.

Elders stelt Nicaise: "Dit betekent dat we ernaar streven dat alle sociale groepen proportioneel vertegenwoordigd zijn aan het eind van de onderwijsrit. ... Aanleg is relatief. Er is geen plafond aan de ontwikkelingskansen van mensen. Alles hangt af van hoeveel je erin investeert. De bedoeling van een egalitair onderwijsbeleid is om zoveel mogelijk de kloof tussen individuen te dichten aan het einde van de rit" (*Gelijkheid in diversiteit*, H'ogelijn, nr. 15, 2007). Ook in de beleidsnota 2004 staat nog dat "het streven naar 'gelijke uitkomsten' de rode draad vormt doorheen de vier speerpuntacties." Maar in ons interview gaf Vandenbroucke in januari 2006 wel toe "dat de sociale doorstroming als gevolg van de eerste democratiseringsgolf ongetwijfeld geleid heeft tot afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse." Volgens Nicaise en co "steekt de ongelijkheid van onderwijskansen al de kop op in de kleuterschool"; uit Frans onderzoek blijkt immers dat 4-jarige kinderen van ongeschoolde arbeiders al ver achterop liggen qua 'verbale logica' (EPO-boek, p. 26). Uit onderzoek blijkt ook dat die achterstand zich evenzeer situeert op het vlak van *wiskundig* en *ruimtelijk inzicht*, zaken die bij 4jarigen weinig te maken hebben met de zgn. *culturele erfenis*, maar veel meer met de erfelijke aanleg.

In Vlaanderen scoort slechts 8,7 % van de leerlingen beneden de PISA-score van de laagste 25 % en de

kinderen uit lagere klassen presteren beter dan in de meeste landen. De sombere GOK-ideologen verzijgen deze feiten en staren zich blind op de scheve PISA-mythe van het 'demping van de kloof' tussen sterke en zwakke leerlingen en tussen de leerlingen uit uiteenlopende milieus. Aangezien die kloof groot is, worden groepen leerlingen sterk gediscrimineerd. Condorcet waarschuwde voor deze kloof-dempingsmythe al in 1792: "Hoe meer onderwijs, hoe meer uitgesproken de verschillen tussen de individuen zal worden. Een individu dat met veel aanleg ter wereld komt, zal zich niet sterk onderscheiden van een weinig begaafd individu, indien geen van beiden enige ontwikkelingsmogelijkheid krijgt. Indien beiden identieke en uitgebreide ontwikkelingskansen krijgen, zal er een groot verschil ontstaan tussen de hoogbegaafde en de minderbegaafde". Condorcet is het niet eens zijn met de slogan 'De kloof tussen sterk en zwak moet dicht!' op de GOK-dvd 'Elke leerling telt'.

Nicaise en co negeren ook de conclusies van de PISA- en TIMSS-verantwoordelijken zelf. Luc Van de Poele (PISA) schreef: "De prestaties van de Vlaamse leerlingen met een lagere socioeconomische achtergrond zijn significant beter dan de prestaties van leerlingen met een gelijke achtergrond in de meeste andere landen. Alleen Finland scoort op dit vlak nog beter. ... Het is 'verkeerd' de nadruk te leggen op 'de kloof' tussen de sterkste en de zwakste leerlingen gezien de uitzonderlijk hoge prestatie van de Vlaamse leerlingen en de sterkste in het bijzonder". Ook prof. Jan Van Damme en Dirk Van Damme concludeerden: "Volgens TIMSS-2003 slaagt Vlaanderen er het best in zo veel mogelijk leerlingen (minstens) de lage standaard te doen bereiken (99 % voor wiskunde)."

Om aan te tonen dat de allochtone leerlingen in Vlaanderen het meest gediscrimineerd worden, werken Nicaise en co niet enkel met de misleidende kloof-mythe. Ze verzwijgen bijvoorbeeld ook dat uit het migrantenrapport blijkt dat inzake wiskunde-resultaten van leerlingen met Turkse roots geldt dat overal 'their mean scores are fairly similar'. Minstens 10 onderzoekers beklemtoonden nog meer de invloed van de achtergrondfactoren van de migrantenleerlingen (zie p. 41). Onze regeringsonderhandelaars en de Europese commissie erkennen nu zonder schroom dat Vlaanderen eerder 'minder getalenteerde' migranten aantrok.

Mediocratie & marxistische reproductietheorie

“Kinderen uit arbeidersgezinnen geraakten in de jaren '50 en '60 hogerop dankzij het uitstekend lager en secundair onderwijs”, aldus minister Vdb bij de opening van het academiejaar van de KU Leuven. Nicaise en co beweren echter dat het Vlaamse onderwijs in de 20^{ste} eeuw geen echte democratisering kende, “geen verbreding van de toegang tot het onderwijs, maar enkel massificatie” (p. 44). Als zoon van een professor beseft Nicaise blijkbaar niet dat wij als handarbeiderskinderen alles te danken hebben aan die democratisering, aan uitstekend onderwijs en aan studiebeurzen.

In het hoofdstuk *‘Meritocratie en egalitarisme’* bestempelen Nicaise en co de meritocratische stelling *“dat elk kind de kans moet krijgen om zijn ‘specifiek’ potentieel te ontwikkelen”* als verwerpelijk. Het meritocratisch GOK-ideaal wordt door de gevestigde elite misbruikt – ook door Delors, Blair, Herzog, Clinton – om de mensen een rad voor de ogen te draaien, als een ‘rechtse’ oplichterstruc. Men maakt de leerlingen wijs *dat wie zijn best doet zal slagen* (p. 60). Men aanvaardt dat *“niet iedereen in dezelfde mate toegang krijgt tot om het even welk niveau of soort onderwijs te volgen”, “dat er niveauverschillen zijn tussen universiteiten en hogescholen”*. Men streeft dus niet *“naar gelijke uitkomsten”* (p. 70). Ook uit de verschillende eindtermen en leerplannen voor aso, tso en bso blijkt dat *“meritocratie tot ongelijke behandeling leidt”* (p. 79).

We krijgen vervolgens een mooie illustratie van het *taboe op verschillen in intelligentie en aanleg*. Het meritocratisch ideaal is volgens Nicaise en co gebaseerd op de *‘graal van de intelligentie’* (p. 85). *“IQ is louter een ‘cultureel gegeven’, aldus De Zutter (Visie, 21.09.07). “De verschillen in scores op intelligentietests zijn voor 71 % louter een effect van de sociale achtergrond”, aldus econoom Nicaise (studiedag Hiva, 2001). Volgens Nicaise moet elke jongere aan alle vormen van onderwijs kunnen participeren; zelfs het hoger onderwijs moet inclusief zijn – alle kinderen zijn ‘bekwaam’. Is het oneerlijk jongeren op grond van kennis en verdiensten te laten deelnemen aan aso, tso, studies burgerlijk ingenieur...? Het feit dat het meritocratisch ideaal moeilijk ten volle te verwezenlijken is en niet perfect is, betekent nog niet dat het hier om een vals ideaal gaat en dat we moeten kiezen voor *nivellering en mediocratie*.*

Nicaise, Hirtt en De Zutter beroepen zich op het marxistisch en defaitistisch reproductiediscours van Bourdieu en Passeron van 40 jaar geleden, Franse

sociologen voor wie democratisering niet eens mogelijk was. Nicaise en co verklaren de complexe werkelijkheid van het schoolgebeuren en van de leerachterstand eenzijdig vanuit de belangen van ‘bepaalde groepen’ om de arbeiderskinderen en de allochtone leerlingen dom te houden, vanuit de ‘economische concurrentiekracht’, de ‘liberale markt’, de verrechtsing en globalisering... Zij vertrekken vanuit de marxistische filosofie van de maatschappelijke reproductie en uitbuiting: *“De school is de instelling bij uitstek die bijdraagt tot de reproductie van sociale ongelijkheden van generatie op generatie”* (pag. 9). Op pag. 83 lezen we dat het gaat om een complot vanwege de ‘gevestigde machten’: *“een bepaalde elite die nog steeds aan het langste eind trekt en in sterke mate de dominante visie op de maatschappij en op het onderwijs oplegt”. ... “Ons onderwijs zwakt de sociale ongelijkheid waarmee kinderen de school binnenstappen niet af maar bevestigt en versterkt de sociale ongelijkheid”*.

De auteurs hangen verder een overtrokken beeld op van de *social-culturele handicaps* en van de *‘vervreemding die autochtone en allochtone kinderen uit volksmilieus tegenover de school ervaren’* (p. 99 e.v.). Arbeiderskinderen voelen zich principieel *“niet aangesproken door wat de school hen te bieden heeft”*. Ze zien ook niet in wat het later nut is van al die theoretische kennis. Kinderen uit de middenklasse zien daar ook wel het nut niet van in, maar geloven blindelings dat het wel belangrijk zal zijn. Tegelijk verwachten Nicaise en co dat de leerkrachten die uitzichtloze vervreemding kunnen compenseren. Nicaise en co sluiten zich bij dit alles klakkeloos aan bij de visie van Pierre Bourdieu. Als handarbeiderskinderen trokken we ons destijds precies op aan de intellectuele en culturele uitdagingen van het aso-onderwijs. Ook het tso stelde in die tijd overigens hoge intellectuele en culturele eisen.

De maatschappij en het onderwijs zijn dus zo ingericht dat allochtone leerlingen en kinderen uit lagere milieus *“verstrikt raken in een netwerk van ongelijke kansen, racisme en uitsluiting.”* De zgn. ‘gevestigde machten’ en bepaalde politieke groepen zouden er alle belang bij hebben dat een deel van de kinderen hun talenten niet zouden ontplooien en ‘dom’ zouden blijven (p. 130); het kapitalisme biedt immers vooral *“minder betaalde en onzekere jobs aan”*. We waren destijds – samen met Nico Hirtt – betrokken bij de oprichting van de vereniging *‘Oproep voor een democratische school’*. We zijn er al vlug uitgestapt omdat we merkten dat die vereniging in een marxistisch PVDA-vaarwater terecht kwam. Het EPO-boek be

vestigt deze perceptie. *Jos Van der Hoeven*, COC-secretaris-generaal, besefte dat door de medewerking van *COC-personeelslid Dirk De Zutter* de indruk gewekt werd dat het EPO-boek de visie van de COC vertolkte. *Van der Hoeven* haastte zich in het oktobernummer van *Brandpunt* "om dit misverstand uit de wereld te helpen". Hij schrijft dat de voorstellen uit het boek niet die van het COC zijn. Hij had dit o.i. al eerder in de kranten, in 'Visie' e.d. moeten doen.

Noot. In het recente boek 'Gokken op de toekomst' (*Wolters-Plantyn*, 2006) van *Jos Cré*, *Ides Nicaise* e.a. treffen we eveneens de egalitaire en mediocratische logica aan. CLB-er *Jos Cré* en anderen klagen aan dat het huidige aso te hoge intellectuele eisen stelt en de leerlingen enkel confronteert met de burgerlijke waarden en cultuurproducten van de middenklasse. Examens werken discriminerend. Het aso zou meer aandacht moeten besteden aan instrumentele kennis, werken met de handen, enz. Zo'n egaliserende opstelling leidt tot een verlaging van de normen, tot het in vraag stellen van examens en van gedifferentieerde onderwijsvormen in het s.o., tot kritiek op het abstract karakter van kennis in het aso en van de 'elitaire' cultuurproducten waarmee de leerlingen er geconfronteerd worden, kortom: tot *mediocratie*. "De belangrijkste zorg van critici van de meritocratie is het voorkomen dat jongeren zichzelf als mislukt beschouwen". **Enkel sociaal-economische kansarmoede?**

In het hoofdstuk over de 'onderwijskansen van allochtone jongeren' probeert *Hirtt* statistisch aan te tonen dat de jonge allochtonen taalkundig, noch cultureel gehandicapt zijn. Hun schoolproblemen hebben ook niets met de zwakke sociale integratie te maken, maar enkel met sociaal-economische kansarmoede.

volgens *Bea Cantillon*, vice-rector UA, is "het herleiden van de allochtone problematiek tot het sociaaleconomische een heel grote vergissing". *Hirtt* en co passen hiervoor een aantal statistische trucs toe. Ze vergelijken vooreerst de marginale 4 % autochtone jongeren met een heel lage sociaaleconomische status (moeder hoogstens diploma lager onderwijs & laag beroep) met de 50 % allochtone jongeren met een even lage SES. De PISA-score voor beide groepen verschilt niet betekenisvol

(p. 32). Dit is niet verwonderlijk. *Hirtt* en co gaan er ten onrechte vanuit dat de intellectuele aanleg van de marginale groep Belgische ouders die geen of hoogstens een diploma lager onderwijs hebben, even hoog is als deze van de 50 % allochtone ouders die veel minder scholingskansen gekregen hebben. Dit is geenszins het geval; gelukkig maar!

Nicaise en co verzwijgen de vele studies die wijzen op de relatief grote invloed van het onvoldoende kennen van de (school)taal (zie punt 5.1). Ze moffelen verder de sterke invloed weg van het scholingsniveau van de ouders en de ermee verbonden intellectuele aanleg, de intellectuele status. Ze doen dit door het scholingsniveau (intellectuele status) op te nemen binnen de sociaal-economische status (SES). Leerprestaties hebben volgens hen niets te maken met biologische aanleg, maar alles met maatschappelijke omgevingsfactoren. In een internet-discussie met *prof. Dirk Jacobs* (auteur van KBS-studie) betreurt deze dat *Hirtt* de grote invloed van het scholingsniveau van de ouders aldus miskent. Volgens *Jacobs* is de invloed van het scholingsniveau vier maal groter dan de invloed van het beroep van de ouders. In tal van Nederlandse en buitenlandse studies wordt openlijk gesteld dat de leerachterstand van Turkse, Marokkaanse... leerlingen, mede een gevolg is van het niet kennen en spreken van de taal, van de lagere intellectuele aanleg die samenhangt met de laaggeschooldheid van de ouders, van etnisch-culturele factoren... (zie bijdrage hierover).

5 Nicaise en co 'gokken' verkeerd

5.1 Negatie taalfactor en taalstimulering

De praktijkmensen, minister *Vandenbroucke* en vele anderen stellen dat er prioritair geïnvesteerd moet worden in het aanleren van het Nederlands. In Finland waar *Nicaise* en co zo graag als gidsland naar verwijzen – krijgen kleuters tot 20 uur taalstimulering Fins per week. *Nicaise* en co schrijven echter smalend: "Zo'n talenbeleid zit op een verkeerd spoor. Nederlands eerst luidt de slagzin alom. OKAN-klassen moeten dienen om allochtone leerlingen een grondig en langdurig taalbad te geven, waarna ze schoongewassen in het Vlaamse systeem kunnen meedraaien. Het kleuteronderwijs dreigt nu dezelfde opdracht te krijgen. Het talenbeleid ademt volop de assimilatiegedachte uit" (p. 153). Het versterken van de integratiepolitiek via taalcursussen

e.d. stigmatiseert volgens *Hirtt* 'les racines culturelles des allochtones'. *Nicaise* en co laten de specifieke problemen van allochtone leerlingen verdrinken in de problematiek van de slaagkansen van kansarmen in het algemeen. Gezien de allochtone leerlingen dezelfde problemen ervaren als de Vlaamse uit de lagere sociale klassen, is er ook geen behoefte aan specifieke allochtone maatregelen – inzake taal, integratie en dergelijke.

Hirtt en Nicaise verzwijgen in hun EPO-boek de vele studies over de invloed van het al dan niet kennen van de schooltaal. In de al gesignaleerde internet-discussie betreurt prof. Dirk Jacobs (ULB) dat Hirtt de relatief grote invloed van het onvoldoende kennen van de schooltaal niet onderkent. Ook in de recente studie *'Allochtonen in het hoger onderwijs'* (maart 2007) luidt één van de basisconclusies dat "het effect van ethniciteit het meest uitgesproken is voor de verbale vaardigheden." Ook de Luxemburgse prof. R. Martin schrijft dat uit PISA blijkt dat in Luxemburg de kinderen die thuis een andere taal dan de schooltaal spreken tweemaal zoveel kans lopen om zwak te scoren – ook al hebben ze dezelfde SES (sociaal economische status). De Vlaamse PISA-verantwoordelijken concludeerden: "Als we kijken naar de gemiddelde PISA-score van de leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal van de testafname, dan zien we dat die leerlingen in Vlaanderen (met een gemiddelde score 524) scoorden 16 % lager dan de gemiddelde groep leerlingen in de buurlanden."

Op school moeten volgens Hirtt, Nicaise en De Zutter enkel de factoren aangepakt worden die de sociale discriminatie en ongelijkheid bevorderen: "de hiërarchiserende en te vroege selectie in het secundair onderwijs, de onderfinanciering van het onderwijs, de organisatie van het onderwijs als een vrije markt – gedomineerd door concurrentie en segregatie". Het belangrijkste GOK-speerpunt is het overschakelen op radicaal comprehensief onderwijs tot 16 jaar. Op zijn blog bestempelt de progressieve leraar Staf Dewilde dit voorstel als 'een misdadige dwaasheid'. Hij vertolkt de mening van meer dan 95 % van de leraars (zie ook pagina 30). Ons VSO bleek destijds al te radicaal. Ons tso is nog steeds de dupe van de VSO-hervorming: onderwaardering van tso-talenten, te late instap in tso... Daarom precies kreeg de invoering van het VSO destijds zoveel kritiek vanuit het t.o. We betreuren verder dat Nicaise en co zich zo laatdunkend uitlaten over het technisch en beroepsonderwijs en hiermee de bekritiseerde onderwaardering van deze onderwijsvormen in de hand werken. Ze bestempelen verder het *buitengewoon onderwijs* denigrerend als de 'bezemwagen'. We geloven ook niet dat het onderwijs over de (al) macht beschikt om de *sociale segregatie en ongelijkheid* uit te schakelen. Voorstellen als het verplicht kiezen voor de dichtste school zullen weinig oplossen omdat allochtone leerlingen veelal in dezelfde wijken wonen. Zo'n maatregel zou verder tot elitaire privé-scholen leiden en tot de witte vlucht van de middenklasse uit de grote steden. Ook wij vragen meer

centen voor het basisonderwijs, maar meer centen leiden niet per se tot beter onderwijs. In de jaren vijftig-zestig waren de klassen groter en de centen schaarser, toch kende het onderwijs een sterke democratisering. Er werd destijds veel geïnvesteerd in VSO-scholen, maar de effecten waren pover. Als we blijven dweilen met de kraan open, zullen meer centen al te weinig opleveren.

5.3 Geen ontscholing! Akkoord!

Net als de andere GOK-ideologen propageerden Nicaise en zijn Hiva in het verleden de ontscholende didactische aanpak en het ontplooiingsmodel. In het EPO-boek neemt Nicaise – als gevolg van de invloed van Hirtt – een bocht van 90 graden. Nicaise en co nemen nu zelfs onze slogan 'vernieuwen zonder te vernielen' over en net als wij en O-ZON wijzen ze op de gevaren van ontscholing: beperkte en gedestructureerde kennis; de overbeklemtoning van instrumentele vaardigheden, projectonderwijs en zelfontdekkend leren; sterke individualisering en principes 'als de leerling centraal'; het ondoordacht invoeren van ICT, nefaste globaal aanvankelijk lezen; vaagheid in eindtermen en leerplannen als gevolg van het competentiedenken; onvoldoende bewaken en meten van de resultaten; courante interpretaties van constructivisme... (p. 157 e.v.). We begrijpen niet waarom Hirtt en co beweren dat ze alleen staan met hun 'evenwichtige' visie.

6 Besluit

Voor de auteurs van het EPO-boek is het enkel kommer en kwel in de maatschappij en in het onderwijs dat de maatschappij reproduceert. Hun negeren van de specifieke problemen van allochtone leerlingen, werkt contraproductief. Als Nicaise en co bijvoorbeeld geen rekening houden met de specifieke taalproblemen dan zijn er ook geen differentiële NT2-maatregelen nodig. Dit leidt tot hun betreurens-waardige kritiek op het plan om hier meer aandacht aan te besteden.

Hun vals 'gelijke kansen'-ideaal leidt er ook toe dat ze veel heil verwachten van mediocratie en nivellering. Ze propageren een comprehensieve eenheidsworst tot 16 jaar waarvan achterstandsleerlingen het meest de dupe zouden zijn. In plaats van het meritocratisch ideaal radicaal af te wijzen en de resultaten van de democratisering te ontkennen, zouden ze zich beter inzetten voor de verdere realisatie. Hun utopische verwachtingen leiden tot onrechtvaardige kritiek op het onderwijs in het verleden en heden. Dit alles getuigt van weinig respect voor de inzet van de leerkrachten en van de maatschappij.

PISA-rapport en rapport eurocommissaris Frattini bevestigen vooral dat landen als Canada 'slimmere' migranten aantrekken Schleicher, Vandenbroucke... negeren die waarheid en bestempelen Vlaanderen ten onrechte als kampioen etnische discriminatie

Raf Feys en Renske Bos

1 PISA-studie: waarheid en kwakkels

1.1 Frattini versus Schleicher

Eurocommissaris *Franco Frattini* en *Jacob von Weizsäcker* wezen onlangs op de nefaste economische en sociale gevolgen van het feit dat landen als België, Duitsland... overwegend laaggetalenteerde migranten aantrokken – en dit in tegenstelling met landen als Canada die veel 'slimme' migranten herbergen (*Europa verjaagt buitenlands talent, Vacature*, 6.10.07). Volgens *von Weizsäcker* verklaart dit ook waarom de sociale integratie bij ons veel moeizamer verloopt. Is het toeval dat onze regerings-onderhandelaars gisteren besloten om de voordeur open te zetten voor de meer 'slimme' migranten en om tegelijk de achterdeur te vergrendelen voor de vele laaggeschoolde gelukszoekers. Het al dan niet ethisch verantwoord zijn van deze koerswijziging laten we hier buiten beschouwing.

De analyse van Frattini en von Weizsäcker wordt grotendeels bevestigd in de PISA-studie *'Where immigrant students succeed, a comparative review of performance and engagement in Pisa 2003' van mei 2006. In dat rapport worden per land prestaties van allochtone scholieren afgezet tegen die van autochtone 15-jarigen. Uit deze studie bleek dat er binnen West-Europese landen een grote kloof bestaat tussen het prestatieniveau van allochtone leerlingen en dat van de autochtone. In Canada, Nieuw-Zeeland en Australië is er amper een kloof. Het PISA-rapport maakt ons duidelijk dat de schoolproblemen van allochtone leerlingen veel groter zijn in Vlaanderen dan in Canada bijvoorbeeld. De vele GOK-ideologen die er van uitgaan dat er in alle migrantenpopulaties evenveel talent aanwezig is, hebben dus ook ongelijk.*

De foute conclusie van PISA-topman Schleicher luidt: *"In 'geëngageerde' landen als Canada zorgt het onderwijs ervoor dat de migrantenleerlingen slagen; in de meeste Europese landen zorgt het onderwijs ervoor dat ze niet slagen."* De verschillen tussen de landen bewijzen volgens hem dat er landen zijn als Canada die hun migrantenleerlingen respecteren en

soigneren, en andere – vooral Europese – die ze sterk discrimineren en verwaarlozen. Minister Vandenbroucke en onze GOK-ideologen sloten zich graag bij deze analyse aan. Die foute conclusie bracht Schleicher en co ook tot een foute verklaring: vooral ons gedifferentieerd secundair onderwijs zou de allochtone leerlingen discrimineren. Terloops: ook Canada kent een gediversifieerde structuur.

1.2 Afwijkende rapporten uit 2004-2005

Ook een aantal onafhankelijke onderzoekers analyseerden PISA-2003 vanuit het standpunt van de migrantenleerlingen. Ze formuleerden al in 2004 en 2005 andere conclusies dan deze van Schleicher en co van 2006, conclusies die aansluiten bij de vaststellingen van eurocommissaris Frattini. We lazen dan dat de verschillen tussen de landen alles te maken hebben met de uiteenlopende achtergrondskennmerken van de migranten, met het feit dat landen als Canada een selectief migratiebeleid voeren en vooral 'slimme' migranten aantrekken, met de herkomstregio... De Duitse *prof. Volker Hagemeyer* berekende dat in Canada 41 % van de vaders van 2^{de} generatieleerlingen (beide ouders in buitenland geboren) beschikken over een diploma hoger onderwijs; in Finland is dit 33 %, in Duitsland is dit amper 10 % (en in Vlaanderen nog minder). Daarnaast is het zo dat de inwijkelingen in Canada vaak al de schooltaal

– Engels of Frans – kennen. *Hagemeyer* besloot: *"Daarom is het totaal misleidend Duitsland e.d. te vergelijken met Canada en het verschil in de rangschikking op naam te brengen van het onderwijsstelsel."* Ook in Engeland zijn de meerderheid van de allochtone leerlingen van Aziatische afkomst met hoger opgeleide ouders en onderwijsambities.

In Vlaanderen leven 50 % van de Turkse en Marokkaanse migranten onder de armoedegrens, in Canada behoren veel migranten tot de hogere inkomensgroep. De PISA-vergelijking is totaal misleidend. Schleicher en co houden geen rekening met de verschillen in herkomst en talent – met de ongelijke verdeling van migranten uit verschillende herkomstlanden over de landen van bestemming.

We lezen bij Dronkers e.a. dat migrantenleerlingen uit Turkije en Marokko overal heel zwak presteren, zelfs in Turkije. In Vlaanderen zijn allochtone leerlingen van Turkse origine sterk vertegenwoordigd. En precies die groep Turkse leerlingen is viermaal oververtegenwoordigd binnen de PISA-steekproefpopulatie vreemde leerlingen in Vlaanderen: 28,6 % i.p.v. 7 % (zie punt 2.2.). In een recent interview met de Leuvense prof. Marlies Lacante bevestigde deze: "Uit internationaal onderzoek blijkt dat vooral leerlingen van islamorigine voor wiskunde, wetenschappen en probleemoplossende vaardigheden laag scoren" (Wat houdt Youssef en Samira uit de hogeschool?, KLASSE, mei 2007).

De PISA-onderzoekers en veel sociale wetenschappers doen met opzet geen onderzoek naar de invloed van de herkomstregio en/of etniciteit en de ermee verbonden achtergrondskennmerken. Ook Nico Hirtt (Aped) probeerde in zijn bewerking van de PISA-gegevens vooral aan te tonen dat bij de allochtone leerlingen precies dezelfde sociale discriminatie meespeelt als bij de autochtone leerlingen. Daarom maakte hij binnen de SES (sociaal-economische status) van de leerlingen geen onderscheid tussen de factor beroep en de factor geschooldheid van de ouders – net zoals bij de verwerking door Schleicher (zie pagina 37).

1.3 Kwakkel over etnische discriminatie

Minister Vandenbroucke organiseerde op 15 mei 2006 een breed aangekondigde persconferentie waarop hij PISA-baas *Andreas Schleicher* had uitgenodigd. Schleicher pakte uit met een landenvergelijking waarin geen rekening gehouden werd met de input- en contextvariabelen, met de verschillen bijvoorbeeld tussen de soorten migranten en de herkomstlanden. Migrantleerlingen werden nergens meer gediscrimineerd dan in Vlaanderen: de zgn. kloof was nergens groter. Minister Vandenbroucke sloot zich graag en al te vlug bij de conclusies van Schleicher aan. Hij besloot verontwaardigd: "Nergens is de prestatiekloof tussen leerlingen uit autochtone en allochtone gezinnen voor wiskunde zo groot als in Vlaanderen. Dat is moreel onaanvaardbaar". Het overheidstijdschrift KLASSE verwoordde de migrantenkwakkel als volgt: "Als je als migrant naar gelijk wel land trekt, is je kans op schoolse achterstand veruit het grootst als je in Vlaanderen terecht komt" (KLASSE, juni 2006).

De kwakkel die minister Vandenbroucke en PISA-topman Schleicher op 15 mei 2006 de wereld instuurden, wordt sindsdien gretig doorverteld. Een paar

voorbeelden. In december 2006 beweerde de liberale minister *Marino Keulen*: "Mensen krijgen in Vlaanderen minder onderwijskansen omdat ze een andere huidskleur en een vreemde naam hebben" (DM, 12.12.06). In maart 2007 luidde een basisconclusie van de studie van de *Koning Boudewijnstichting* (maart 2007): "Al decennialang blijkt, dat de school de maatschappelijke ongelijkheid blijft omzetten in onderwijsongelijkheid. Dit is ook het geval met de migranten" (p. 47). Op de website van Groen lezen we: "De OESO was in haar laatste rapport vernietigend voor de achterstelling van allochtone leerlingen in het Vlaams onderwijs".

Ook in 'de campagneboodschap 2007' van Welzijnszorg treffen we de kwakkel aan. KLASSE voegde er onlangs nog een kwakkel aan toe en schreef: "In de Scandinavische landen is er nauwelijks een verschil tussen de prestaties van de allochtone en de autochtone leerlingen" (mei 2007, p. 12). In Denemarken, Noorwegen en Zweden zijn er eveneens grote verschillen. Verzwegen wordt dat de amper 1,2 % allochtone leerlingen in voorbeeldland Finland toch nog een achterstand op de allochtonen vertonen die tweemaal zo groot is als deze van het OESOGemiddelde (68 punten versus 36) en dat de achtergrondskennmerken van de allochtone leerlingen in Finland positiever.

Vandenbroucke en andere GOK-ideologen dikten de PISA-kwakkel van Schleicher nog aan en negeerden hierbij de basisconclusie uit het eigen LOSO-onderzoek o.l.v. prof. Jan Van Damme. De LOSO-onderzoekers concludeerden: "Het meest opvallende resultaat is het niet voorkomen van het effect van etniciteit in het secundair onderwijs. Met andere woorden, als we autochtone leerlingen vergelijken met allochtone leerlingen die gelijk scoorden op de intelligentietest en de prestatietoetsen bij aanvang van het secundair onderwijs, die gelijk beoordeeld werden door de leerkracht lager onderwijs en die dezelfde socio-economische status en hetzelfde geslacht hebben, dan is er geen beduidend verschil in het niveau van de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs die beide groepen bereiken"

(Kansen(on)gelijkheid in het secundair onderwijs in Vlaanderen, LOSO, 2003).

2 Verzwegen rapporten & steekproeffouten

2.1 Duitse en Nederlandse rapporten

Voor het verschijnen van het officiële PISA-rapport van 2006 over de migrantleerlingen, verschenen er al veel bewerkingen van de PISA-2003-uitslagen

vanuit het perspectief van de allochtone leerlingen. We wezen hier al even op in punt 1.2. Schleicher en Vandenbroucke verzwegen in hun uitspraken op de persconferentie van mei 2006 de revelerende conclusies uit deze rapporten. We vermelden er nog enkele.

De Duitse onderzoekers *Horst Entorf & Nicoleta Minoiu* concludeerden al in 2004 dat heel veel samenhangt met de sociaal-economische status en geschooldheid van de migranten. Landen als Canada, Nieuw-Zeeland en Australië hebben al lang een immigratiebeleid dat kandidaat-migranten selecteert

"with high education, good language skills and the flexibility to contribute to the countries' human resource base." Duitsland, Vlaanderen... ontvangen vooral migranten met tegengestelde kenmerken" (*PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes*, Discussion Paper No. 1021 February 2004). De hoge score van landen als Canada heeft vooral te maken met het feit dat de sociaal-economische status van de migrantenleerlingen er vrij hoog is. Veel ouders kenden al Engels of Frans als ze naar Canada kwamen en velen waren hooggeschoold. Terloops: In Vlaanderen spreekt 2/3 van de tweedegeneratieleerlingen thuis geen Nederlands.

In publicaties van *prof. Dronkers van 2005* kon men lezen dat de grootte van de achterstand van migrantenleerlingen in PISA-2003 sterk samenhangt met de regio waaruit zij of hun ouders afkomstig waren en met de ermee samenhangende achtergrondskennmerken op intellectueel, sociaal, cultureel en talig vlak (*Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw-Zeeland, 2005*). De verschillen tussen landen als Australië (met veel Chinese migranten) en een aantal Europese landen met veel mediterrane migranten, kunnen grotendeels door het verschil in herkomst verklaard worden. Leerlingen uit Oost-Azië presteren beter dan die uit Noord-Afrika, Turkije en Zuid-Amerika, ook als gecorrigeerd wordt voor economische achtergrond en schooltype. Migrantenleerlingen van Turkse, Marokkaanse en Noord-Afrikaanse origine presteren ook vrij zwak in Duitsland, Denemarken, Nederland... Dronkers stelde in een ander onderzoek vast dat de lagere schoolprestatie van kinderen uit bepaalde herkomstregio's weinig of niets te maken heeft met het feit dat bijvoorbeeld die Turkse of Marokkaanse leerlingen vlugger zouden terechtkomen op scholen met veel leerlingen uit lagere milieus of op zwarte scholen. In een andere PISA-verwerking concludeerde Dronkers dat Vlaanderen een van de weinige landen is waarin er na gelijkstelling van de achtergrondskennmerken – vooral SES-status – geen betekenisvol verschil is

tussen autochtone leerlingen en migranten die voldoende de landstaal kennen. In Nederland, Frankrijk, Denemarken, Oostenrijk, Engeland, Zweden, Zwitserland... blijven de scores van die groep allochtonen minstens 20 punten achter: = ¼ van de standaarddeviatie (*Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw Zeeland, 2005, internet*). Ook onze tweedegeneratieleerlingen die voldoende Nederlands kennen scoren opvallend goed: 501 punten (voor wiskunde), even goed zelfs als het OESO-gemiddelde van alle leerlingen (autochtonen inbegrepen).

In zijn opgemerkte oratie (2005) stelde de Nederlandse *prof. Jan Latten*: *"In de twee omvangrijkste niet-westerse bevolkingsgroepen in Nederland, de Turkse en Marokkaanse, ontbreekt een substantiële kenniselite. Vandaag de dag zijn er dus enorme verschillen in kenniskapitaal van ouders, en in het verlengde daarvan, in wat kinderen van huis uit mee krijgen."*

Bij hun gezamenlijk optreden op 15 mei 2006 verzwegen Scheicher en Vandenbroucke die belangrijke verklaringen voor de lage of hoge allochtone score in een aantal landen. Ze verzwegen bijvoorbeeld ook dat Canada al lang een selectief migratiebeleid voert en dus weinig laaggeschoolde migranten toeliet. Ze verzwegen eveneens dat de migranten in Canada veelal Indiërs, Pakistani, Russen... zijn die al Engels spreken en een relatief hoog scholingsniveau vertonen, dat het aspiratieniveau van die migranten vrij hoog is. Het intellectueel en cultureel kapitaal dat de Canadese migrantenleerlingen van huis uit meebrengen is niet te vergelijken met dit van onze Turkse en Marokkaanse leerlingen. Een groot aantal van de Vlaamse allochtone ouders migreerden immers als laaggeschoolde of analfabete dorpingen uit agrarische en arme gebieden in Marokko en Turkije (Emirdag), niet uit steden van het type Rabat, Casablanca, Izmir of Istanbul. De ouders van de zwak presterende Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn veelal laaggeschoold en spreken thuis veelal ook geen Nederlands.

Schleicher en Vandenbroucke vergeleken dus appels met peren en gaven een scheve en totaal misleidende voorstelling van PISA-2003. Zij verzwegen ook dat Turkse en Marokkaanse migranten in andere landen niet echt beter scoren dan in Vlaanderen. Als Turkse leerlingen in Zwitserland iets hoger scoren dan in Duitsland en België, dan heeft dit ook te maken met het strenger migratie- en integratiebeleid in dit land. Het *politiek correcte denken* van Schleicher en Vandenbroucke leidde er toe dat ze die belangrijke

conclusies verzwegen. Iedereen weet dat men landen niet zomaar mag vergelijken omdat de achtergrondkenmerken van de allochtone leerlingengroep sterk verschillen van land tot land. Voor Vlaanderen en voor elk ander land mag je ook de groep allochtone leerlingen niet over dezelfde kam scheren. De Oost-Europese leerlingen presteren in Vlaanderen stukken beter dan de Turkse en de Marokkaanse; de allochtone leerlingen die voldoende Nederlands kennen scoren vrij goed...

De Turkse leerlingen presteren overal het zwakst (ook in Nederland). Die groep is in Vlaanderen veel sterker vertegenwoordigd dan in andere landen en sterker ook dan in Franstalig België. Ook het aandeel van Marokkaanse leerlingen is groter in Vlaanderen dan in Franstalig België, en in Wallonië spreken de Marokkaanse leerlingen thuis meer de schooltaal (Frans).

De grote niveaoverschillen tussen de Vlaamse (Duitse, Nederlandse...) en de Canadese migrantenleerlingen zijn er al van bij de start van de schoolloopbaan. Volgens Schleicher en co zouden ze echter veroorzaakt zijn door het onderwijs – en vooral door het feit dat leerlingen in Nederland, Duitsland, Vlaanderen... bij de start van het secundair onderwijs worden opgedeeld en geselecteerd. Migrantleerlingen zitten meer in tso en bso en hieruit zou blijken dat wij veel minder van hen verwachten. Waarom vergeleken PISA-chef Schleicher en minister Vandenbroucke op hun persconferentie appels met peren? Onze GOK-ideologen (Nicaise, Hirtt, Pelleriaux, GOK-Steunpunt...) gaan er nog steeds vanuit dat onze allochtone leerlingen in geen enkel opzicht minder getalenteerd (kunnen) zijn dan de autochtone leerlingen en dan migrantleerlingen in Canada of uit Oost-Europa en Oost-Azië. Omwille van het politiek correcte denken moet de waarheid verzwegen worden. Als migranten uit bepaalde herkomstregio's overal zwak presteren, dan volgt daaruit dat niet het onderwijssysteem en de onderwijsstructuur de belangrijkste oorzaak van het zwak presteren is. Uit de KBS-verwerking van PISA-2003 blijkt ook nog dat de Turkse leerlingen (2^{de} generatie) voor PISA-wiskunde nog opvallend zwakker presteren dan de Marokkaanse.

2.2 Steekproeffouten = onderschatting score

We gaan ook nog even in op de grote problemen in verband met de PISA-steekproef. Verschillende experts – o.a. *Joachim Wuttke* – wijzen er op dat verschillende landen erin slaagden een relatief hoog

percentage leerlingen uit te sluiten van de steekproef – vooral de zwakste leerlingen en de leerlingen met leerproblemen. In landen als Duitsland en Vlaanderen was de deelnemingsgraad heel hoog en werden dus weinig zwakke leerlingen uitgesloten.

In Vlaanderen waren ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs opgenomen en elders niet of in mindere mate. De Vlaamse PISA-verantwoordelijken stelden zelf: "*Bovendien werden in Vlaanderen leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs (en Deeltijds Beroepsonderwijs) opgenomen in de steekproef. Dit verklaart ten dele het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores*". Precies in die Vlaamse BUSO-scholen zitten veel migrantleerlingen 'met lage score'. Door het opnemen van leerlingen uit het BUSO – die maar de helft van de toetsvragen moesten oplossen – wordt de score van de migranten wel onderschat. In Vlaanderen bevat de steekproef van tweedegeratieleerlingen ook slechts 185 leerlingen.

De Vlaamse steekproef van de migrantleerlingen is ook helemaal niet representatief. *Nico Hirtt* (Aped) berekende dat voor Vlaanderen de groep zwakscorende Turkse migrantleerlingen 4 x meer vertegenwoordigd zijn dan binnen de statistieken van de schoolbevolking (28,6 % i.p.v. 7 %), de groep migranten uit Oost-Europa – die beter presteert – was dan weer sterk ondervertegenwoordigd (3,7 % i.p.v. 13,7 %). Waarom verzwijgt Hirtt deze vaststelling in het EPO-boek *De school van de ongelijkheid*? Waarom zoekt hij geen verklaring voor het niet representatief zijn van de Vlaamse steekproef? De oververtegenwoordiging van de Turkse leerlingen is ondermeer een gevolg van het betrekken van BUSO-scholen waarin veel Turkse migrantleerlingen aanwezig zijn. De steekproef migrantleerlingen is verder ook veel te klein en nog meer als men er bewerkingen met deelgroepen mee uitvoert (cf. onderzoek Koning Boudewijnstichting). Merkwaardig is ook dat men nooit vergeleek met het TIMMSonderzoeken voor wiskunde. In TIMSS '95 bleek bijvoorbeeld dat Vlaamse leerlingen van vreemde nationaliteit een relatief kleine achterstand hebben van 14 punten (561 tegenover 517), en als groep nog beter scoren dan het internationaal gemiddelde van 513. TIMSS meet beter de echte wiskundekennis; bij de contextopgaven in PISA spelen de taalkennis en de algemene intelligentie een grote rol.

Noot: wat de OESO als tweede generatie bestempelt, noemen wij normaal de 1^{ste} generatie. Indien men ook de score van wat wij normaal 2^{de} generatie noemen (beide ouders in Vlaanderen geboren) zou

verrekenen, dan zou de totale score wel een stuk hoger zijn – al is die generatie ook nog onvoldoende geïntegreerd. Dan zou ook blijken dat er meer 'allochtone' leerlingen in Vlaanderen zijn dan in de PISA-studie wordt aangestipt. Hiermee zouden we ook een beter zicht krijgen op de omvang van het probleem van de allochtone leerlingen die in Brussel, Antwerpen, Gent, Genk... een aanzienlijk deel van de schoolpopulatie uitmaken.

3 Schleicher dringt onderwijsvisie en kloof-mythe op

Schleicher misbruikt PISA om zijn eigen onderwijs-ideologie en pleidooi voor een onderwijsomwenteling te propageren. Een belangrijke bron van discriminatie situeert zich volgens Schleicher in het selectieve secundair onderwijs waarin 12-jarigen voor een bepaalde onderwijsvorm moeten kiezen. Schleicher is al lang de grote pleitbezorger van de 'Gesamtschule', van radicaal comprehensief onderwijs. Hij misbruikt PISA om overal zijn visie te propageren en dit niettegenstaande uit PISA-2003 blijkt dat de leerlingen in bijvoorbeeld de *Duitse Gesamtschule* minder goed presteren. De ideologische manipulatie van de PISA-gegevens door Schleicher en co leidt tot een verkeerde diagnose van de problemen en beginsituatie van de allochtone leerlingen. Aansluitend bij de Schleicher-interpretatie ontwierpen *minister Arena en de PS en Cdh* al een plan om het onderwijs in Franstalig België sterker te comprehensiveren. Hierdoor zal de achterstand van het Waalse onderwijs enkel maar groter worden. In Nederland nam minister Plasterk afstand van de voorstellen van Schleicher inzake comprehensief onderwijs e.d.

In Europa nemen critici ook aanstoot aan het feit dat Schleicher in een ander rapport op basis van PISA pretendeert dat het Europese onderwijs hopeloos achter raakt op Azië (Zuid-Korea, India en China...) en dat enkel een totale omwenteling soelaas kan brengen (*The economics of knowledge is key for Europe's success*). In dit rapport stelt Schleicher dat vooral Frankrijk, Duitsland en Italië een sterk onderscheid maken op grond van sociale en economische achtergrond. De gezaaide PISA-paniek doet ons denken aan de *Sputnik-paniek* uit 1957. Het Westen lag zogezegd op wetenschappelijk gebied hopeloos achter op Rusland. Nu maakt Schleicher misbruik van PISA om zijn stem te voegen bij degenen die stellen dat Europa en de VS economisch achterop geraken ten aanzien van China en India. Destijds werd de *Sputnik-paniek* in Amerika aangegrepen om drastische hervormingen van het onderwijs te propageren – met inbegrip van de invoering van de 'moderne wiskunde'.

Schleicher misbruikt PISA om paniek te zaaien en zo zijn alternatieve onderwijsvisie ingang te doen vinden; aldus brengt hij ook PISA in het gedrang. Hij is een partijdige onderzoeker die naar believen de PISA-uitslag manipuleert. Zo vergelijkt hij inzake migrantenonderwijs appels met peren, zo baseert hij zijn uitspraken over sociale discriminatie niet op de absolute prestaties van de zgn. gediscrimineerde leerlingen, maar op hun achterstand met de beste leerlingen – de zgn. kloof-mythe. Hij baseert zich voor zijn uitspraken omtrent migranten op een te kleine en niet representatieve steekproef. Hij verzwijgt dat migrantenleerlingen uit bepaalde herkomstlanden overal slecht presteren.

4 Buitenlandse kritiek op Schleicher

4.1 Nederlandse kritiek

In augustus 2006 bespraken en bekritiseerden we in *Onderwijskrant* de interpretatie van PISA-topman Schleicher en minister Vdb. We waren met onze reactie de eerste in Europa. Jammer genoeg staan we in Vlaanderen alleen met onze analyse en kritiek. Onze GOK-ideologen sloten zich maar al te graag bij Schleicher aan. Schleicher kreeg in andere landen wél veel kritiek. In Nederland namen velen afstand van de stemmingmakerij van Schleicher, van zijn beschuldigingen aan het adres van het Nederlandse onderwijs en zijn voorstellen voor een culturomslag. Dit was ook het geval in Duitsland. Deze kritiek stemt overeen met deze die we in juli 2006 al publiceerden. We bekijken even de kritische bedenkingen die we sindsdien opvingen.

Erna Gille – verantwoordelijke voor het PISA-onderzoek in Nederland – is het geenszins eens met de negatieve conclusies die PISA-topman Schleicher formuleert omtrent de grote discriminatie van de allochtone leerlingen in Duitsland, Nederland en België. Volgens haar is de betere migrantenscore van Canada in sterke mate een gevolg van de taal-thematiek en van het verschil in herkomst van de migranten: "De migranten in Canada zijn vaak Indiërs en Pakistani die al veelal Engels spreken. Die kan je niet vergelijken met de Marokkanen en Turken die we hier hebben." (Japke. D. Bouma, De Kloof, NRC 09.09.06).

We lezen verder: "Ook het Sociaal en cultureel Planbureau (SCP) vindt de conclusies van Schleicher kort door de bocht: 'Elk land zit met zoveel verschillende groepen migranten, dat kan je niet zomaar vergelijken', zegt Mérove Gijsberts van het SCP. Zij merkt op dat de Turkse leerlingen ook in Turkije

opvallend zwak presteren voor PISA. 'Je moet dus meer weten over de herkomst van de migranten', zegt zij, 'vooraleer je er iets zinnigs over kunt zeggen'.² NRC vroeg ook naar een verklaring van de verschillen aan de PISA-verantwoordelijke voor Canada. Deze stelde de goede Canadese score veel te maken heeft met het veel strenger immigratiebeleid in Canada en met het feit dat er heel weinig Turken en Marokkanen in Canada zijn. Verder stelt ze dat Canada en het Canadese onderwijs een veel langere ervaring met migratie heeft.

In de NRC-bijdrage van J. Bouma wordt ook gesteld dat de OESO met opzet niet naar de afkomstregio van de migranten heeft gevraagd en geen verbanden wil zoeken tussen de prestaties van de migrantenleerlingen en de herkomstlanden: "Prof. Jaap Dronkers vermoedt dat er door de OESO niet specifiek naar de afkomst gevraagd wordt omdat dit politiek gevoelig ligt. 'Chinezen bijvoorbeeld blijken het overal beter te doen', zegt hij. 'Wellicht is dit mede omdat het confucionisme hen van huis uit meegeeft dat hard werken voor je familie je plicht is. En waarom doet Canada het zo goed? Waarschijnlijk omdat dat land amper moslims heeft.'"

Ook prof. Sjoerd Karsten – GOK-specialist – wijst erop dat men Turkse en Marokkaanse migrantenleerlingen niet mag vergelijken met bijvoorbeeld migrantenleerlingen in landen "waar de meerderheid van Aziatische afkomst zijn, met hoger opgeleide ouders" (Opinio, 2-8 februari 2007).

Willem Smit schrijft: "Met het gegeven dat leerlingen met een taalachterstand als gevolg van een migratieachtergrond aanzienlijk lager scoren wordt in de surveys onvoldoende rekening gehouden. Die percentages lopen zeer uiteen. Finland 1,2 %; Japan 0,1 %; Duitsland 15,2 %... Sommige landen, Ierland bijv. en Canada selecteren naar opleiding bij de toelating van migranten, andere landen doen dat niet. Emigranten uit Aziatische en Oost-Europese landen zijn gemiddeld veel beter geschoold dan emigranten uit islamitische landen. Verder houdt PISA geen rekening met het gegeven dat emigranten naar Angelsaksische landen in het algemeen een veel kleinere taalachterstand hebben dan emigranten naar landen als Nederland, Vlaanderen en Duitsland" (website BON, 2007).

Ook de Nederlandse onderwijsminister Plasterk verzet zich op 15 mei 2007 tegen uitspraken van de OESO en de stemmingmakerij van Schleicher. De OESO schreef in een rapport dat Nederland zorgde voor een tweedeling in het onderwijs omdat de leer-

lingen te vroeg moeten kiezen tussen aso en tso (vmbo): "Vele duizenden talentvolle allochtone studenten bereiken het hoger onderwijs niet, omdat ze op jonge leeftijd naar het vmbo gaan" ... "Minister Plasterk schrijft in een reactie het niet eens te zijn met de conclusie van de Oeso dat leerlingen te jong geselecteerd worden voor het voortgezet onderwijs en daardoor te weinig kansen zouden krijgen om door te leren" (Trouw, 16-05-2007). Onze GOKideologen namen maar al te graag de stemmingmakerij van Schleicher over.

4.2 Duitse kritiek

Prof. Volker Hagemeister formuleert de algemene basiskritiek in Duitsland als volgt: "Deutschland hat im PISA-Nationen-Ranking schlechter abgeschnitten als Japan, Kanada oder Schweden, weil die Zahl gering qualifizierter Migranten in Deutschland vergleichsweise groß ist." (Falsche Akzente in der von PISA ausgelösten bildungspolitischen Diskussion – weil der Migrationshintergrund der getesteten 15-Jährigen unzureichend erfasst wurde, 2007, Internet). Bekijken we afzonderlijk de groep migrantenleerlingen met ouders die hooggeschoold zijn, dan scoren die in Duitsland en Vlaanderen even hoog als deze in Canada en Finland. De Duitse Kultusministern en de 'Deutschen Lehrerverband' schilderen Schleicher (Mr. PISA) af als degene die PISA misbruikt om de Gesamtschule en een totale culturomslag te propageren.

Josef Kraus – voorzitter van de Lerarenbond – stelde zelfs voor om geen geld meer te investeren in het PISA-onderzoek (cf. zijn boek 'Der Pisa-Schwindel'). Voor meer diepgaande PISA-kritiek verwijzen we naar het boek 'PISA & CO. Kritik eines Programms' van de professoren Thomas Jahnke & Wolfram Meyerhöfer (ed.), Uitgeverij Frazbecker, 2006.

5 Migranten-kwakkels gretig doorverteld

In het buitenland kwam er veel kritiek op de analyse en voorstelling van PISA-topman Schleicher. In Vlaanderen werd de 'PISA-Schwindel' instemmend en kritiekloos onthaald door minister Vandenbroucke, de VLOR, de inspectie, het Steunpunt GOK, GOKideologen als prof. Ides Nicaise, Nico Hirtt en Koen Pelleriaux, politieke partijen als Groen, Sp.a en VLD, de associatie Universiteit Antwerpen, de Koning Boudewijn Stichting, het Minderhedenforum... Schleicher werd herhaaldelijk als gevierde spreker uitgenodigd en nergens werd kritiek geformuleerd. Schleichers uitspraken waren koren op de molen van onze GOK-ideologen. Het verwondert ons ook

dat wij in Vlaanderen nog steeds de enigen zijn die de manipulatie van de PISA-gegevens aan de kaak stelden. Ook de Vlaamse academici die betrokken zijn bij de landenvergelijkende onderzoeken reageerden niet. Er was ook weinig of geen weerwerk vanwege de onderwijskoepels. Enkel politica Cathy Berx (ondervoorzitster Cd&V) liet een kritische stem horen (zie punt 6). De zelfbewuste PISA-topman mocht in het overheids-tijdschrift KLASSE zijn stellingen 'schleichend' verkondigen. KLASSE zelf orakelde: "Als je als migrant naar gelijk welk land trekt, is je kans op schoolse achterstand veruit het grootst als je in Vlaanderen terecht komt" (juni 2006). De media namen in mei 2006 de alarmerende uitspraken van Vandenbroucke, KLASSE en PISA-orakel Schleicher gretig over. In 'Morgen Beter' gewaagde Kristien Hemmerechts van racistisch onderwijs en KNACK-hoofdredacteur Karl Van Den Broeck boorde het Vlaams onderwijs volledig de grond in.

Op 11 augustus j.l. stelde de 'progressieve' en verantwoordigde Yves Desmet in *De Morgen* dat de achterstelling van de allochtone leerlingen een gevolg is van het grote racisme dat typisch is voor Vlaanderen. Op 13 augustus schreef de coördinator van 'Kif Kif' – Dany Neudt – dat 'etnische discriminatie in het Vlaamse onderwijs veruit het meest voorkomt'. We merkten dat ook andere ministers en instanties al te vlug de uitspraken van Schleicher en Vandenbroucke overnamen. De stelling dat kinderen met een Turkse, Marokkaanse of volkse naam sterk gediscrimineerd worden in het onderwijs, is mede geïnspireerd op de relatie tussen naam en discriminatie die professor Koen Pelleriaux (Spa-ideoloog) in een studie suggereerde.

We lazen overigens geregeld dat de schoolachterstand van Turkse of Noord-Afrikaanse jongeren weinig te maken heeft met hun specifieke kenmerken (b.v. de schooltaal niet kennen, culturele kenmerken, intellectuele aanleg), maar alles met hun discriminatie in de maatschappij en op school, hun huidskleur... Dit is ook de basisstelling van Ides Nicaise en Nico Hirtt in 'De school van de ongelijkheid' (EPO, 2007). Ook onze taalachterstandsnegationisten negeren het belang van het onvoldoende kennen van het Nederlands (zie bijdrage hierover).

In maart 2007 verscheen de KBS-studie: 'Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie Vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap' (Dirk Jacobs, Andrea Rea, Laurie Hanquinet).

In dit rapport komt de grote invloed van de beperkte taalkennis en van het laag scholingsniveau van de ouders sterk tot uiting. De ULB-sociologen stellen verder vast dat de Turkse leerlingen in Vlaanderen voor wiskunde slechts 414 punten behalen; deze uit de Maghreblanden slechts 452, veel minder dan de Oost-Europese (479 punten) en nog veel minder dan de Europese migranten. Ze voegen er echter onmiddellijk aan toe: "We mogen echter niet de minste ruimte laten voor argumenten als zouden prestatieverschillen met de migrantenleerlingen aan de 'biologie' (erfelijke aanleg) moeten worden toegeschreven."

6 Moedige opstelling van Cathy Berx

De meeste politici namen de voorstelling van Schleicher en Vandenbroucke gedwee over en reageerden niet op onze kritische analyse. Cathy Berx – ondervoorzitter CD&V – had wel de moed om afstand te nemen van het politiek correcte denken en om positief te reageren op onze analyse. We verwijzen vooreerst naar interessante passages in het *Persbericht* dat Cathy Berx op 27 maart 2007 verspreidde en waarin ze afstand neemt van de kwakkel alsof Vlaanderen wereldkampioen etnische discriminatie zou zijn (*Geen betutteling, maar rechten én plichten*). Berx schrijft: "Laat er geen misverstand over bestaan: de finaliteit van mijn voorstellen is schoolsucces van jongeren óngeacht etnisch-culturele of migratieachtergrond. ... Er bestaat intussen al heel wat genuanceerd wetenschappelijk onderzoek ... We leren daaruit o.a. dat er wel degelijk verschillen in school/testresultaten zijn tussen jongeren met een (rechtstreekse) migratieachtergrond naar gelang het land van herkomst. Voorts heeft het vervolgonderzoek op PISA 2003 aangetoond dat bv. inzake wiskunderesultaten van de leerlingen met Turkse en voormalig-Joegoslavische roots geldt dat 'their mean scores are fairly similar across countries'. Dus daar doet Vlaanderen het alvast niet slechter (ook niet beter) dan elders."

Uiteraard is kennis van het Nederlands niet alles. Zo hebben ook niet alle thuis Nederlands sprekende leerlingen feilloze schoolloopbanen. Het is net als in de sociale huisvesting: het is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor succes.. Succes staat of valt mede – niet exclusief – met de ondersteuning en begeleiding door de ouders: staan ze achter de schoolkeuze, achter het verder studeren van jongeren, motiveren ze kinderen? Kinderen goed kunnen opvolgen, weten wat er op school gebeurt, zelf actief participeren aan de samenleving veronderstelt kennis van de taal. Het is onze over

tuiging dat de scholen (en dus de hele gemeenschap) maar echt kunnen slagen, als iedereen zijn/haar deel van de inspanningen levert, ook de leerlingen en de ouders. Onderwijs is een wederkerig proces bij uitstek. Scholen en leraren moeten zeer zeker zorgen voor de noodzakelijke randvoorwaarden voor leren, maar het ligt in het wezen zelf van leren dat niemand dat in de plaats van de leerder kan doen. Als jongeren uit de migratie in Canada en Australië het beter doen dan natives heeft dat allicht ook te maken met de hoge vereisten inzake taalkennis en de sterke gerichtheid op het (nieuwe) land van verblijf. ... Wij hopen en geloven erin dat ook het Minderhedenforum mee kiest voor succes voor allochtone jongeren en de verantwoordelijkheid daarvoor niet enkel legt bij de overheid en de scholen. Het is meer dan ooit een "en"- "en"- "en"-verhaal."

Cathy Berx (CD&V) vroeg minister Vandenbroucke al in juli 2006 naar verdere analyse van de Vlaamse groep allochtonen. Ze schreef: "Er is nood aan afzonderlijke gegevens over de prestaties van bijvoorbeeld Iraans-, Afghaans- en Oost-Europese Vlaamse jongeren en hoe die zich verhouden tot de resultaten van de Turks-en Marokkaans-Vlaamse jongeren. Alleen zo wordt de culturele component zichtbaar" (Naar een evenwicht tussen rechten en plichten in het allochtonenbeleid, DM, 9.06.06).

Berx stelde verder dat allochtonen ook soms de aangeboden onderwijskansen niet grijpen. Zij schreef niet denkbaar dat (veel te) veel allochtone jongeren niet of onvoldoende slagen ook • omdat de ongebreidelde gezinshereniging steeds weer taalachterstand produceert; • omdat allochtone gezinnen en jongeren zich zeer sterk blijven richten op het land van herkomst en via schotelantennes eerder naar Marokkaanse of Turkse programma's kijken dan naar bijvoorbeeld Ketnet of Tamtam; • omdat cultuurgebonden groepsdynamieken goed presteren op school vaak afkeuren ...".

Het was ook Cathy Berx die in december 2006 openlijk afstand nam van de uitdagende uitspraken van minister Keulen. Berx wees er vooreerst op dat vooral migranten van Marokkaanse en Turkse afkomst het slecht doen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Volgens haar trok minister Keulen hier "ten onrechte de conclusie uit dat dit de schuld is van het onderwijs" en dat dus "het beleid achteraf de branden moet blussen". Zij schreef verder: "Een dergelijke redenering bevestigt slechts de stereotypen en doet – allicht ongewild – onrecht aan de gigantische inspanningen van zovele scholen, leer

krachten en werkgevers. Bovendien moeten we oppassen voor de nefaste gevolgen. Als zelfs de minister het zegt, zal het wel waar zijn dat het geen zin heeft om ons keihard in te zetten, we krijgen toch minder kansen en uiteindelijk worden we toch allemaal en door iedereen gediscrimineerd." Berx ontkent niet dat de school extra inspanningen moet leveren. "Maar de werkelijkheid is veel genuanceerder. Het is bijvoorbeeld niet alleen een kwestie van optimale en gelijke kansen krijgen, maar veelal ook van kansen grijpen" (Geen burgerschap zonder inburgering, DM, 14.12.06).

7 Besluit

We stelden vast dat beleidsmensen en veel GOK-ideologen PISA-2003 misbruikten om hun egalitaire refreintjes en hervormingsvoorstellen (comprehensief onderwijs e.d.) te promoten. In Nederland, Duitsland... merkten we dat veel onderzoekers en beleidsmensen uitdrukkelijk afstand namen van de conclusies van Andreas Schleicher en van zijn hervormingsvoorstellen. In Vlaanderen was dit alles behalve het geval. De PISA-2003-bewerking over het onderwijs aan migrantenleerlingen (mei 2006) heeft veel stemmingmakerij veroorzaakt en leidde tot verkeerde conclusies en nefaste hervormingsvoorstellen (comprehensief onderwijs e.d.). Ze was ook koren op de molen voor het politiek correcte denken en duwde eens te meer de allochtonen in de slachtoffersrol. Een positieve kant van de PISA-medaille is wellicht dat het ons en anderen stimuleerde om deze thematiek uit te diepen.

Halfslachtige KBS-studie over lot migrantenleerlingen

Positief: niet louter kansarmoede-verhaal à la Hirtt & Nicaise Negatief: halfslachtige analyse van 'allochtone' factoren

Raf Feys en Renske Bos

1 Inleiding

1.1 Niet louter kansarmoede-verhaal à la Hirtt

In maart 2007 verscheen de KBS-studie: *'Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie Vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap'* (Dirk Jacobs, Andrea Rea, Laurie Hanquinet). We bespreken in deze bijdrage de KBS-studie met inbegrip van de internet-discussie achteraf tussen de hoofdauteur – Dirk Jacobs – en Nico Hirtt (Aped) die niet opgetogen was met de KBS-conclusies.

De analyses en conclusies van de ULBonderzoekers klinken genuanceerder dan deze van PISA-kopman Schleicher, een aantal sociale wetenschappers, N. Hirtt, I. Nicaise... Jacobs en co herleiden de allochtone problematiek bijvoorbeeld niet tot een louter sociaal-economische kansarmoede-problematiek – die net dezelfde zou zijn als voor de autochtone leerlingen. Nico Hirtt concludeerde in zijn PISA-bewerking dat bijna uitsluitend de sociale afkomst van de allochtone leerlingen hun lage score bepaalde: *"de jonge allochtonen zijn taalkundig, noch cultureel gehandicapt. Hun schoolproblemen hebben ook niets met de zwakke sociale integratie te maken."* ('PISA 2003 et les résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique' – Aped, 2006). In een internet-debat met Hirtt betreurt Jacobs dat Hirtt de invloed van het lagere scholingsniveau en van de taalproblemen wegmoffelde.

1.2 Ideologisch correcte denken

Tegelijk merken we in de KBS-studie dat het politiek correcte denken van Jacobs en co inzake migratie, ongelijke onderwijskansen e.d. hun aanpak en conclusies kleurt. In een aantal vaststellingen bevestigen Jacobs en co dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen ook bij ons het zwakst presteren. Merkwaardig genoeg laten ze de relatie met de herkomststregio volledig weg bij de eindconclusies.

Socioloog Jacobs is een aanhanger van het politiek correcte denken inzake migratie, die bijvoorbeeld de

hoge criminaliteit bij Marokkaanse jongeren enkel toeschreef aan achterstelling, discriminatie en racisme. In de KBS-studie geeft Jacobs wel toe dat ook etnisch-culturele factoren meespelen. Hij waagt het evenwel niet deze te benoemen en te concretiseren. Hij durft zeker niet stellen dat de PISA-score heel veel te maken heeft met het al dan niet binnenhalen van meer of minder 'getalenteerde' migranten. Jacobs en co brengen slechts een halfslachtige analyse van de allochtone (etnische) factoren die mede verantwoordelijk zijn voor de eerder lage prestaties van de allochtone leerlingen. Bepaalde onderwerpen zijn duidelijk taboe.

De ULB-sociologen formuleren ook een aantal stellingen en conclusies i.v.m. ongelijke kansen en sociale discriminatie die zelfs in tegenspraak zijn met het cijfermateriaal. Zo mogen we volgens hen zelfs niet veronderstellen dat er bij bijvoorbeeld bij de kinderen van de laaggeschoolde Turkse ouders minder talent aanwezig is, dat bepaalde allochtone groepen zich minder makkelijk integreren (zie punt 5).

2 Invloed scholingsniveau en aanleg

Een aantal GOK-onderzoekers willen de oorzaken van de lagere scores van bepaalde groepen enkel op naam brengen van de sociaal-economische positie van de ouders en de discriminatie in de maatschappij en op school. Op het moment waarop men bijvoorbeeld vaststelde dat de relatie met de sociaal-economische positie van de leerlingen sterk verminderd was en de relatie met de scholingsgraad van de ouders sterk toegenomen, brachten de meeste sociale wetenschappers de factor scholingsniveau gewoon onder bij de sociaal-economische status (SES). Tegelijk ontkenden ze dat scholingsniveau in de Westerse landen vooral een gevolg is van de intellectuele aanleg.

Ook bij het PISA-onderzoek naar het lot van de allochtone leerlingen, merken we dat veel mensen de invloed van de factor 'etnische herkomst' en het ermee verbonden lagere scholingsniveau van de ouders willen uitsluiten. Na het verschijnen van het KBS-rapport schreef Hirtt dan ook een boze reactie

op het KBS-rapport omdat daarin op p. 47 de analyse van Hirtt – o.i. terecht – in vraag gesteld werd.

Jacobs en co berekenden afzonderlijk de invloed van het scholingsniveau en van het beroep. Volgens het KBS-onderzoek maakt elk jaar dat de ouders minder school liepen een verschil uit van ongeveer 9 PISA-studiepunten; voor kinderen van ongeschoolde ouders kan dit dus in totaal 90 punten zijn (op een gemiddelde van 500). In een internet-debat met Hirtt wierp ULB-onderzoeker *Jacobs* op dat Hirtt de invloed van het lagere scholingsniveau (en van de taalproblemen) wegmoffelde. Volgens *Jacobs* is de invloed van het scholingsniveau zelfs vier maal groter dan de invloed van het beroep van de ouders (discussie met N. Hirtt – zie internet). Het scholingsniveau is niet zomaar een sociaal-economische categorie van hetzelfde niveau als het beroep van de ouders. Sociale wetenschappers die enkel sociaal-economische discriminatie willen ontdekken, moffelen graag de invloed van het lage scholingsniveau weg omdat dit ook verwijst naar een lagere intellectuele aanleg. Opvallend is wel dat *Jacobs* en co met opzet geen aandacht besteden aan het feit dat de scholingsgraad van de Vlaamse migrantenouders – en deze van de Turkse en Marokkaanse in het bijzonder opvallend laag is en niet te vergelijken is met deze van landen als Canada waarmee Vlaanderen ten onrechte vergeleken werd.

Invloed van taalproblemen

In Vlaanderen relativieren veel taalachterstands-negationisten, kopstukken van het Steunpunt GOK, minderhedenorganisaties, GOK-ideologen het belang van het onvoldoende beheersen van het Nederlands (zie bijdrage hierover). Nico Hirtt beweert – ten onrechte – dat ook uit PISA blijkt dat de taal al bij al niet zoveel invloed heeft. Buitenlandse PISA-bewerkingen wezen echter uit dat de kennis van de schooltaal wel een belangrijke rol speelt en verantwoordelijk is voor een groot deel van de prestatiekloof (zie pagina 26).

Ook de KBS-onderzoekers concluderen dat de taal die thuis wordt gesproken een belangrijke invloed heeft op de wiskunde-score. Uit hun PISAbewerking blijkt dat (Vlaamse) migrantenleerlingen (2^{de} generatie) die thuis de schooltaal spreken, 508,6 punten behalen voor wiskunde, de andere slechts 435, een verschil van 74 punten. (Terloops: 508,6 punten betekent bijna 9 punten meer dan het PISA-gemiddelde van 500 voor alle leerlingen samen.)

Jacobs en co relativieren de hoge score van de allochtone leerlingen die thuis ook Nederlands (508,6 punten) spreken door te stellen dat dit nog steeds een flink stuk lager is dan de score van autochtone leerlingen (566). Dronkers die tegelijk ook achtergrondskennmerken als het scholingsniveau van de ouders verrekende, vond geen betekenisvolle verschillen voor de Vlaamse leerlingen. De KBS-onderzoekers veronderstellen wel ten onrechte dat de invloed van de thuistaal volledig uitgeschakeld wordt als men autochtone leerlingen vergelijkt met allochtone die thuis ook Nederlands spreken; er blijft natuurlijk nog steeds een verschil in gradatie.

Jacobs en co stelden een verschil van 74 punten vast, maar dit betekent nog niet dat enkel de taalproblemen verantwoordelijk zijn voor dit verschil. In allochtone gezinnen waar Nederlands gesproken wordt is vermoedelijk ook het scholingsniveau en de intellectuele aanleg hoger. Maar er zijn in de KBS-studie toch voldoende aanduidingen dat het al dan niet voldoende beheersen van het Nederlands een belangrijke rol speelt – ook voor het leren van wiskunde. Uit het onderzoek van Dronkers blijkt die invloed nog duidelijker. Volgens *Jacobs* en co loopt de situatie van de leerlingen ook zeer sterk uiteen als er een onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen (1^{ste} generatie) die in België zijn aangekomen vóór ze zes jaar waren en diegenen die na hun zesde levensjaar zijn aangekomen. De eersten behalen een duidelijk beter resultaat dan de laatsten: 479,7 tegenover 438,5, een verschil van 41 punten. Dit lijkt evident en zal vooral te maken hebben met het feit dat leerlingen die na hun zesde levensjaar naar hier gekomen zijn, minder de landstaal kennen.

Door het feit dat we in Vlaanderen opvallend veel allochtone leerlingen tellen van laaggeschoolde en Nederlandsonkundige ouders, ligt het algemeen PISA-gemiddelde uiteraard vrij laag. Als gevolg van het niet representatief zijn van de steekproef – oververtegenwoordiging van de zwakke groep Turkse leerlingen en van BUSO-leerlingen – worden de prestaties van de migrantenleerlingen in de PISA-studie wel onderschat.

Terloops: de meeste onderzoekers beschouwen de PISA-verschillen voor wiskunde ook al te eenzijdig als verschillen in wiskundige kennis. Een deel van dit verschil is echter gewoon te wijten aan het feit dat de leerlingen die de toetstaal onvoldoende beheersen veel problemen hebben met het lezen en interpreteren van de vele contextopgaven.

4 Etnische en culturele factoren

4.1 Invloed van herkomstregio's

In het KBS-rapport wordt geen apart hoofdstuk gewijd aan de invloed van de herkomstregio op de prestaties van de allochtone leerlingen. Toch vinden we her en der enkele gegevens in die richting. We vermelden enkel een paar resultaten voor wiskunde en voor de *tweede generatie-leerlingen* in Vlaanderen.

- De allochtone leerlingen afkomstig uit Europese landen behalen 500,427 punten (= OESOgemiddelde van alle leerlingen samen). Deze afkomstig uit Niet-Europese landen behalen slechts 438.
- De scores van de Oost- Europese (479 punten) niet-Europese migrantenleerlingen verschillen ook vrij sterk. De Turkse leerlingen behalen voor wiskunde slechts 414; deze uit de Maghreblanden 452.

Jacobs en co durven geen verklaring formuleren voor deze 'onbehaaglijke' vaststellingen en staan er dan ook niet bij stil. Verderop in het rapport beweren ze zelfs dat we niet mogen denken dat er een verschil in aanleg kan zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen. De Turkse leerlingen behalen dus net zoals in Nederland, Duitsland, Denemarken... een opvallend zwakke score. In een recent rapport van de *Nederlandse Onderwijsraad* wordt gesteld dat dit deels een gevolg is van het feit dat de Turkse taal heel sterk verschilt van de Nederlandse, maar deels ook van de lagere *aanleg van Turkstalige leerlingen* die samenhangt met het feit dat de ouders meer uit de lagere milieus afkomstig zijn. Ook nog andere etnisch-culturele oorzaken worden vermeld. *Prof. Jan Latten* poneerde: "*In de twee omvangrijkste niet-westerse bevolkingsgroepen in Nederland, de Turkse en Marokkaanse, ontbreekt een substantiële kenniselite*" (*oratie 2005*). Jacobs en co verwijzen uiteraard ook niet naar dergelijke publicaties. Voorts heeft het vervolgonderzoek op PISA 2003 aangetoond dat bv. inzake wiskunderesultaten van de leerlingen met Turkse en voormalig-Joegoslavische roots geldt dat *their mean scores are fairly similar across countries*.

4.2 Etnische factoren volgens KBS-studie

Toch wijzen Jacobs en co in het laatste hoofdstuk op de aanwezigheid van etnische of sociaalculturele factoren. Ze concluderen dat als ze tegelijk

rekening houden met de scholingsgraad en het beroep van de ouders, de thuistaal en het soort onderwijs dat wordt gevolgd (aso versus tso en bso), dan blijkt "*dat het prestatieverschil van de "allochtone leerlingen in sterke mate daalt"*. Maar ook dan scoren de migranten nog een stuk lager. Dit resterend stuk(je) is dan volgens Jacobs en Rea te wijten aan *sociaal-culturele ('etnische') factoren* en de wijze waarop de school hier al dan niet op inspeelt.

Er speelt dus volgens de onderzoekers ook *'duidelijk een problematiek mee die specifiek is voor allochtone leerlingen'*, een etnische problematiek. Ze voegen eraan toe dat N. Hirtt in zijn analyse ten onrechte de indruk wekt dat 'allochtone factoren' niet spelen en dat het enkel zou gaan om kansarmoede en sociaal-economische factoren.

Jacobs en co verklaren echter niet wat ze bedoelen met *'specifiek voor allochtone leerlingen'*. Ze durven blijkbaar zelf de etnisch-culturele problemen niet benoemen. We begrijpen ook niet waarom ze – in tegenstelling met andere onderzoekers – de lage scholingsgraad van de ouders en de taalproblemen niet als een typisch 'allochtone factor' beschouwen. Jacobs en co besteden wel aandacht aan het omschrijven van wat ze niet bedoelen met 'specifiek voor allochtone leerlingen': "*We willen geen ruimte laten voor verderfelijke argumenten als zouden die etnische factoren aan de biologie moeten worden toegeschreven.*" Die etnische factoren kunnen volgens hen ook niet te maken hebben met "*culturele onverenigbaarheid (te anders om zich te integreren)*". Het kan dus niet zijn dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen minder getalenteerd zijn en zich moeilijker integreren... Hier komt duidelijk hun vooringenomenheid en politiek correcte denken tot uiting (zie verder punt 6).

Waarom durven de onderzoekers in deze context niet verder ingaan op bijvoorbeeld de zwakke score van Turkse en Marokkaanse leerlingen, de samenhang met de lagere scholingsgraad en het taalgebruik van hun ouders en met andere factoren (minder vlug integreren, importmigratie, opvoeding en ondersteuning thuis, enz.). In Nederlandse analyses van de leer-en taalproblemen van de Turkse en Marokkaanse leerlingen durft men al die 'allochtone' factoren wel benoemen (zie aparte bijdrage hierover). In een rapport van Eurocommissaris Franco Frattini wordt openlijk gesteld dat landen als Duitsland, België... vooral minder getalenteerde migranten aantrokken.

Op een KBS-studiedag over het KBS-rapport lieten een paar genodigden zich ook veel duidelijker uit

over de etnische factoren en over het verschil met de problemen van autochtone leerlingen. *Bea Cantillon* – vicerector UA – stelde: *“De problematiek herleiden tot het sociaaleconomische zou een heel grote vergissing zijn. Het is ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk... De leerproblemen hebben ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren.”* Volgens *Karin Heremans*, directrice van het Antwerpse atheneum, is er ook nog een andere etnisch-culturele reden: *“Veel allochtone leerlingen hebben een andere invulling van het begrip tijd. Dat is cultureel bepaald. Ze komen te laat, houden zich niet aan afspraken. Ook dat beïnvloedt hun onderwijsprestaties. De leerachterstand wordt voor een deel ook verklaard door de etnisch-culturele achtergrond.”* Daarmee heeft ook de directrice een gevoelige snaar geraakt in het debat over de ongelijke onderwijskansen van allochtonen. Op culturele argumenten rust vaak een taboe (DS, 2.03.07).

Politiek correcte denken

Jacobs en co stellen terecht dat sociale wetenschappers en Nico Hirtt ten onrechte willen bewijzen dat typisch ‘allochtone factoren’ niet meespelen en dat het bij de allochtone leerlingen enkel zou gaan om kansarmoede en sociaal-economische factoren en de wijze waarop de school hierop inspeelt. Jacobs neemt ook afstand van de PISA-studie van N. Hirtt. Tegelijk valt op dat Jacobs en co tussendoor wel expliciteren dat hun onderzoeksresultaten niet geïnterpreteerd mogen worden als een weerlegging van de traditionele GOK-ideologie en van het politiek correcte denken. Jacobs en co schrijven bijvoorbeeld op pag. 47: *“Er dient aandacht uit te gaan naar factoren die te maken hebben met etnische en nationale herkomst als bron van ongelijkheid, zonder daarbij evenwel enige ruimte te laten voor argumenten als zouden die aan de biologie moeten worden toegeschreven (‘inferieur’) of aan culturele onverenigbaarheid (‘te anders om zich te integreren’).”* De onderzoekers waarschuwden ook al op pag. 38 dat de lagere prestaties van kinderen uit laaggeschoolde allochtone milieus geenszins aan de ‘biologie’ (erfelijke aanleg) mogen worden toegeschreven: *“Intelligentie komt immers in alle lagen van de samenleving op een vergelijkbare wijze voor – arme kinderen zijn niet minder intelligent dan rijke kinderen”* (p. 38).

Er is volgens hen dus niet het minste verband mogelijk tussen het scholingsniveau van de ouders en de intellectuele aanleg van hun kinderen. Zij

verzwijgen dat België de minder getalenteerde migranten uit Turkije, Marokko aantrok. Zij gaan verder nog steeds uit van de mythe van de evenredige verdeling van de intellectuele aanleg over alle bevolkingslagen. Het is volgens hen ook niet zo dat allochtonen of allochtone deelgroepen – bijvoorbeeld Turken en Marokkanen – zich minder vlug en goed integreren. De *almachtige* school moet er blijkbaar in slagen om de invloed weg te werken van het laag scholingsniveau van de ouders, van het niet spreken van de landstaal thuis, van de mindere onderwijssteun vanwege de ouders, van het feit dat de helft van de Turkse en Marokkaanse leerlingen beneden de armoedegrens leven...

Bij de eindconclusies van de KBS-studie wordt de eerder vastgestelde grote invloed van het scholingsniveau en de veel mindere invloed van het beroep van de ouders plots samengenomen en bestempeld als de grote invloed van ‘*de sociale afkomst*’. De conclusie luidt dan: *“Zoals al decennialang blijkt, blijft de school maatschappelijke ongelijkheid omzetten in onderwijsongelijkheid”* nu ook voor de migrantenleerlingen” (p. 47). Hier suggereren Jacobs en co net hetzelfde als Hirtt en co: het lage prestatieniveau zou enkel het gevolg zijn van maatschappelijke en schoolse discriminatie. Hier tonen de ULB-sociologen vooreerst niet het minste respect voor de grote democratisering van het onderwijs gedurende de voorbije 50 jaar. Ze wekken tegelijk de indruk dat mensen als N. Hirtt toch gelijk hebben als ze de problemen van allochtone leerlingen herleiden tot een probleem van maatschappelijke ongelijkheid en van de school die er niet in slaagt hierop in te spelen.

Zonder enige verwijzing naar cijfermateriaal en eigen onderzoek sluiten de onderzoekers zich in hun laatste conclusie (p. 48) zomaar aan bij een controversiële stelling van PISA-topman Schleicher. Ze schrijven: *“In de PISA-onderzoeken komt de invloed van het onderwijssysteem op het veroorzaken van prestatieverschillen duidelijk naar voren: de eenheids-systemen behalen betere resultaten dan de gedifferentieerde. De Belgische onderwijssystemen functioneren gedifferentieerd en leiden tot schoolprestaties met zeer grote contrasten.”* De Nederlandse onderwijsminister Plasterk liet onlangs weten dat hij niet akkoord gaat met de hypothese van Schleicher over de invloed van het ontbreken van een comprehensief voortgezet onderwijs. Jacobs en co wekken ten onrechte de indruk dat de hypothese van Schleicher bevestigd wordt door hun eigen onderzoeksgegevens.

Bijlage: vergelijking Vlaanderen-Wallonië

Volgens het PISA-rapport presteren de eerste-generatieleerlingen opvallend beter in Vlaanderen dan in Franstalig België. Onze tweedegeneratieleerlingen presteren ook ietsje beter voor lezen, maar wel wat lager voor wiskunde. Dat klein verschil was koren op de molen voor bepaalde GOKideologen die dan stellen dat Vlaanderen voor PISA wel veel hoger scoort dan de Franse Gemeenschap, maar dat de discriminatie van allochtone leerlingen er minstens even hoog is (cf. Nico Hirtt en 'Oproep voor een democratische school'). Ook het KBS-rapport wekt de indruk dat de discriminatie van de tweedegeneratieleerlingen voor wiskunde nog ietsje groter is in Vlaanderen dan in Franstalig België, zonder hiervoor een verklaring te bieden.

Waarom vertellen Jacobs en co niet dat de score voor Vlaanderen gedrukt en onderschat wordt omdat in Vlaanderen tweemaal zoveel leerlingen de toetstaal onvoldoende kennen (60 %), omdat de laagst presterende Turkse leerlingen er veel sterker vertegenwoordigd zijn, en omdat de groep Turkse leerlingen in de Vlaamse steekproef 4 x te sterk vertegenwoordigd is (28,6 % van allochtonen i.p.v. 7 % in bevolkingsstatistiek). Het KBS-rapport houdt bij de interpretatie verder geen rekening met het feit dat Vlaanderen meer migranten uit de zwakke islamregio telt en Franstalig België meer uit landen als Italië. Wallonië heeft vooral allochtonen uit de Europese Unie. 49 % van de vreemdelingen uit de vroegere 15 lidstaten van de EU woont in Wallonië, voor de Italianen is dat zelfs 75 %. Van de Marokkanen woont slechts 16 % in Wallonië, tegen 32 % in Vlaanderen en 51 % in Brussel. De Turken wonen dan weer in meerderheid in Vlaanderen, voornamelijk in Antwerpen en Gent. Wallonië heeft vooral allochtonen uit de Europese Unie. Uit een recent onderzoek van de universiteit Limburg bleek dat Turkse migranten het minst Nederlands spreken thuis, een 33 %.

In Vlaanderen spreken 2/3 van de allochtone leerlingen thuis de landstaal niet; in Franstalig België is dit slechts 1/3. Uit PISA blijkt ook dat migranten die thuis Nederlands spreken, voor wiskunde 509 punten scoren, een stuk boven het algemeen OESO-gemiddelde presteren.

Een groot aantal allochtone ouders in Vlaanderen migreerden en migreren als laaggeschoolde of anal-fabete dorpelingen uit landelijke gebieden in Marokko en Turkije, niet uit steden van het type Rabat, Casablanca, Izmir of Istanbul. Die omvangrijke islam-migrantengroepen blijken zich verder ook moeilijker te integreren; de gettovorming en segregatie in onze grootsteden is vrij groot. Onze Oost- Europese migrantenleerlingen behalen voor wiskunde 479 punten, de Turkse leerlingen behalen slechts 414. Terloops: de Turkse leerlingen in Turkije behalen ook maar 424 punten.

In zijn internetdiscussie met Hirtt stelde *Jacobs* (auteur KBS-rapport) overigens dat het Vlaamse onderwijs in bepaalde opzichten toch blijkbaar beter presteert dan het Waalse, want "*les résultats en lecture des élèves maghrébines en Flandres sont meilleures que les résultats des élèves en Belgique Francophone en ce qui concerne lecture.*" Marokkaanse ouders spreken nochtans vlugger en beter Frans thuis dan Nederlands. In zijn discussie met Hirtt suggereert Jacobs zelfs dat de allochtone leerlingen blijkbaar beter gesoigneerd worden in Vlaanderen.

**Reacties op dit themanummer zijn welkom
bij raf.feys@telenet.be**

Onderwijskrant bestaat precies dertig jaar

zie: www.onderwijskrant.be

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels
aan: Noël Gybels Steyenhoflaan
11 3130 Betekom tel. 016 56 93
46 owkrant@hotmail.com
www.onderwijskrant.be

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy
Declercq, Ann Deketelaere, Raf
Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
Walter Lotens, Pieter Van Biervliet,
Hilde Van Iseghem, Anita
Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt
beschrijvingen van - en kritische
reflecties over onderwijs en
onderwijsvernieuwing. Bepaalde
bijdragen zijn wetenschappelijk
gestoffeerd; andere zijn een directe
neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie van de
Uitgevers van de
Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16
Buitenland: € 25 Rekening:
001-0965165-91 van
Onderwijskrant vzw, 3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels Steyenhoflaan 11
3130 Betekom tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks
oktober-november-december 2007 – € 4,50

Problemen allochtone leerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen	2
Wollige en halfslachtige voorrangs- en zorgverbredingsprojecten in ontscholingsklimaat én nefaste rol universitaire GOK-steunpunten	5
Effectieve allochtone scholen werken <i>schoolser</i> : leerkrachtgestuurd, voorrang basisvaardigheden, structuur en orde	1 3
Taal-, leer- en integratieproblemen volgens Nederlandse rapporten en migratie-experts	1 8
GOK-ideologen bemoeilijken intense taalstimulering en instructie en dwepen met meertalig onderwijs, middenschool, ontscholing...	2 3
Sombere Nicaise, Hirtt & co staren zich blind op egalitaire mythes en zijn blind voor specifieke problemen allochtone leerlingen	3 4
PISA-rapport en rapport eurocommissaris Frattini bevestigen vooral dat landen als Canada 'slimmere' migranten aantrekken	3 9 4



**Indien hiernaast een x staat
is dit het (voor)laatste nummer
dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking
te vermijden!**