

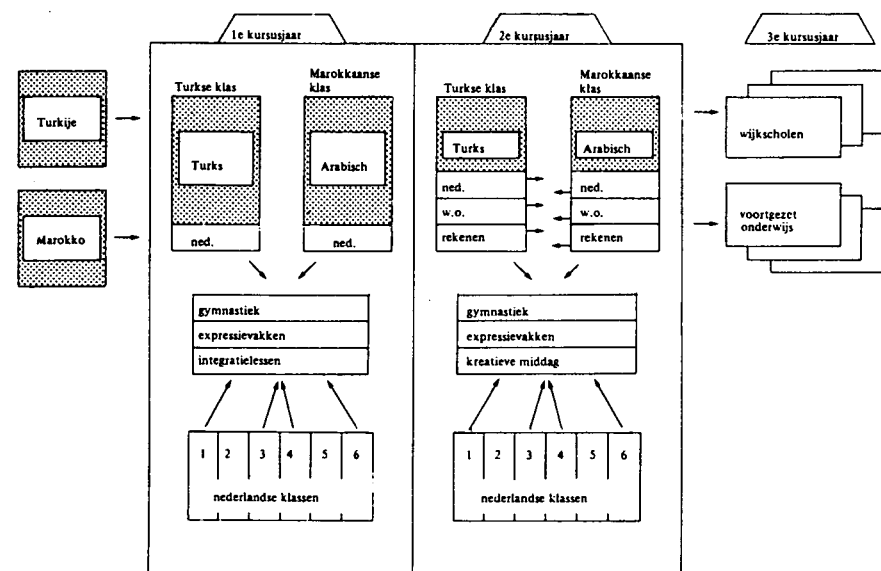
HET LEIDSE ONDERWIJSEXPERIMENT

Inleiding

In oktober 1977 is in Leiden uit onvrede met het gebruikelijke onderwijs aan buitenlandse kinderen een andere schoolorganisatievorm ingevoerd. Voor deze onderwijsvorm is kenmerkend dat de moedertaal van de kinderen voertaal van het onderwijs is en dat buitenlandse leerkrachten een centrale plaats in de organisatie innemen. Van 1977 tot 1979 is deze nieuwe organisatievorm experimenteel geweest en daarna als een reguliere vorm in het Leidse onderwijs ingevoerd. Om de waarde van deze onderwijsvorm vast te kunnen stellen, is gedurende enige jaren een evaluatie-onderzoek verricht.¹ De Leidse kinderen zijn in die periode vergeleken met kinderen die op de gebruikelijke wijze onderwijs kregen (de vergelijkingsgroep). Het onderzoek was gericht op sociaal-emotioneel gedrag en sociaal-culturele oriëntatie, Nederlandse taalvaardigheid en rekenvaardigheid. Voordat we ingaan op de bevindingen van dit onderzoek, geven we eerst een beschrijving van het Leidse model zoals het in de experimentele periode heeft gefunctioneerd.

De Leidse onderwijsorganisatievorm

Marokkaanse en Turkse kinderen in de leeftijd van 6 tot 12 jaar die rechtstreeks uit het buitenland afkomstig zijn en nog geen Nederlands spreken, worden in de gelegenheid gesteld gedurende twee jaar onderwijs te volgen in speciaal voor hen ingerichte klassen. De kinderen worden dagelijks uit heel Leiden per bus naar een school gebracht, waaraan een Marokkaanse en Turkse klas verbonden zijn. In het eerste jaar na aankomst in Nederland wordt het onderwijs in alle leergebieden door een Marokkaanse en een Turkse leerkracht gegeven. Dagelijks wordt gedurende een uur Nederlands als vak onderwezen aan groepjes van ongeveer vijf kinderen door twee Nederlandse leerkrachten. Zodra de kinderen enigszins in het Nederlands aanspreekbaar zijn, volgen zij sommige lessen (gymnastiek en handvaardigheid) samen met Nederlandse leeftijdgenoten. In het tweede leerjaar wordt het onderwijs voor de helft van de schoolweek in de moedertaal² en voor de andere helft in het Nederlands gegeven. Het derde leerjaar na aankomst in Nederland gaan de kinderen niet langer naar deze



klassen, maar volgen onderwijs op de school in de buurt waar zij wonen of gaan naar een school voor voortgezet onderwijs. Op de lagere scholen krijgen de kinderen nog steeds onderwijs in eigen taal en cultuur, maar, zoals elders in Nederland, afhankelijk van de algemene voorzieningen die daarvoor getroffen zijn. Dit tweetalige experimentele onderwijsmodel heeft het karakter van een overgang van moedertaal naar tweede taal als voertaal in het onderwijs, omdat na de eerste twee leerjaren het Arabisch en het Turks slechts een marginale plaats in het curriculum hebben. Een onderwijsmodel* met 'maintenance'-karakter (qua doelstelling en schoolorganisatie gericht op behoud en onderhoud van de moedertaal) moet noodzakelijkerwijs de gehele onderwijsperiode omvatten en wordt in Nederland helaas nergens gepraktiseerd.

De plaats van de buitenlandse leerkracht in het Leidse model

Over de hele periode van twee jaar gezien, krijgen de kinderen meer onderwijs van de buitenlandse leerkrachten dan van de Nederlandse. In het eerste leerjaar geven ze alle vakken, behalve Nederlands, gymnastiek en handvaardigheid. In het tweede leerjaar wordt het onderwijs voor de helft in het Arabisch of Turks door de buitenlandse leerkracht gegeven en voor de andere helft in het Nederlands door de Nederlandse leerkracht. In deze taakverdeling worden bijvoorbeeld rekenles 33 en 34 door de Nederlandse leerkrachten en rekenles 35 en 36 door de buitenlandse leerkrachten gegeven. In een speciaal ontworpen leergang wereldoriëntatie die thematisch van opzet is, worden door beide groepen leerkrachten lessen gegeven waarin vanuit het thema verbindingen gelegd worden met Marokko of Turkije en met Nederland.

Uit deze korte schets over de taken van de leerkrachten wordt al duidelijk hoezeer deze onderwijsvorm inhoudelijke afstemming vereist. Daarvoor is veel overleg en samenwerking noodzakelijk. De verantwoordelijkheid voor onderwijs en leerlingen wordt gedeeld en de onderwijsleerdoelen zijn gemeenschappelijk. Deze situatie is voor de buitenlandse leerkracht totaal anders dan doorgaans in Nederland. In de meeste gevallen wordt er slechts een aantal uren op één school les gegeven. Daardoor zijn de formele en informele contacten met andere leerkrachten op de scholen

spaarzaam. Buitenlandse leerkrachten worden weinig of niet betrokken bij overleg en besluitvorming over schoolzaken. De werkomstandigheden zijn meestal slechter dan voor Nederlandse leerkrachten. Er wordt vaak les gegeven in de slechtste leslokalen van de scholen, het meubilair is soms afkomstig van de schoolzolders en de leermiddelen zijn niet adequaat. Deze omstandigheden zijn duidelijke symptomen van een lage waardering voor de buitenlandse leerkracht, zijn of haar onderwijs en datgene waarvoor dat onderwijs staat: de taal en cultuur van allochtone kinderen. De Leidse situatie is in alle opzichten anders. Het belangrijkste is de centrale en verantwoordelijke positie die de Marokkaanse en Turkse leerkrachten hebben. Hun bezigheden spelen zich niet af in de marge van het onderwijs, maar ze zijn verantwoordelijk voor het onderwijs op leergebieden die tot de belangrijkste in de school gerekend worden. De serieuze rol die de buitenlandse leerkracht in het Leidse model heeft, leidt dwingend tot een andere relatievorming met de Nederlandse collega's én tot een andere positie voor de Marokkaanse en Turkse kinderen op school. De kinderen zien dat de identificatiefiguur van hun etnische groep geen tweede-rangpositie heeft, maar functioneert op hetzelfde niveau als de Nederlandse leerkrachten. Daaruit kunnen kinderen geen meer- of minderwaardigheidspositie voor hun etnische groep afleiden. Dit is waarschijnlijk de belangrijkste specifieke functie die de leerkrachten voor de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen hebben in een onderwijsvorm zoals het Leidse model.

De positie van de buitenlandse kinderen in de klas

In het Leidse onderwijsexperiment ging het om twee klassen met kinderen die in leeftijd verschilden (tussen de 6 en 12 jaar), maar die dezelfde nationaliteit en dezelfde ervaring met het Nederlandse onderwijs hadden. Op een aantal belangrijke kenmerken was er dus sprake van een homogene groep. Veel onderzoekskinderen in de vergelijkingsgroep zaten in leerstofjaarklassen. Anders dan dit systeem doet vermoeden, waren er tussen de buitenlandse kinderen in die klassen veel verschillen. Er zaten kinderen met verschillende nationaliteiten in de klas, maar nog belangrijker was dat de buitenlandse kinderen in die klassen geheel verschillende ervaringen hadden met het

Nederlandse onderwijs: in een vierde klas was de één bijvoorbeeld in Nederland geboren, had de kleuterschool gevolgd en zat nu enkele jaren op de lagere school; een ander was op latere leeftijd naar Nederland gekomen en zat pas een korte tijd in Nederland op school. Beide kinderen hadden dan wel dezelfde nationaliteit, verder waren er voor het onderwijs weinig overeenkomsten. Van belang is ook dat deze vergelijkingskinderen meestal nieuwkomers in een bestaande klas waren.

Sociaal-emotioneel gedrag en sociaal-culturele oriëntatie

De verschillen in schoolorganisatorische kenmerken en de wijze waarop de onderwijsgroep was samengesteld had belangrijke gevolgen voor het sociaal-emotioneel gedrag en de sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen. Een van de belangrijkste onderzoeksvragen betrof het mogelijk sociaal isolement van de kinderen. Een veel gehoord bezwaar tegen onderwijssituaties zoals in Leiden is, dat het segregatie kan bevorderen: buitenlandse kinderen komen niet in contact met andere (Nederlandse) kinderen. Men gaat er daarbij (impliciet) vanuit dat in klassen die naar nationaliteit 'gemengd' zijn, de buitenlandse kinderen sneller en meer sociale contacten in hun klas zullen hebben. In ons onderzoeksmateriaal vonden we zeer weinig bevestiging voor deze laatste veronderstelling. Het eerste schooljaar had slechts één op de vijf kinderen in de vergelijkingsgroep contacten binnen de eigen klas. De overige kinderen hadden alleen oppervlakkige of vrijwel geen sociale contacten met klasgenoten. De weinige contacten die er waren, waren vrijwel altijd met landgenootjes en niet met Nederlandse kinderen in de klas. Het tweede schooljaar had ongeveer de helft van de kinderen op de vergelijkingsscholen vriendschapscontacten, maar opnieuw vrijwel uitsluitend met landgenootjes. Dat 'gemengde' jaar-klassen segregatie zouden tegengaan wordt dus niet bevestigd. Eerder hebben we het vermoeden dat een deel van de problemen in die klassen wordt veroorzaakt door het feit dat kinderen juist in een gemengde jaarklas geen of weinig contacten kunnen maken: niet met Nederlandse klasgenootjes en — vooral in het begin — niet met landgenootjes. Want door hun geringe schoolervaring in Nederland en hun gebrekkige beheersing van het Nederlands

zijn deze nieuwkomers ook niet interessant voor de al aanwezige buitenlandse kinderen. Het is dan ook niet zo vreemd dat sociaal-emotionele gedragsproblemen, zoals agressie, apathie en faalangst, bij de vergelijkingsgroep ongeveer twee keer zoveel voorkwamen als in Leiden.

In het Leidse onderwijsmodel kwam sociaal isolement binnen de eigen klas vrijwel niet voor. Het overgrote deel van de kinderen had vele en intensieve contacten binnen de eigen klas. Maar was er dan in plaats van individueel sociaal isolement wellicht sprake van groeps-isolement? Voorop gesteld moet worden dat de kinderen buiten hun klas contacten hadden met andere buitenlandse en Nederlandse kinderen, bijvoorbeeld tijdens het speelkwartier en tijdens de integratielessen. Maar die contacten waren inderdaad minder intensief en frequent. De kinderen richtten zich primair op de eigen klas. Dat was de thuisbasis van waaruit ze hun contacten met de schoolomgeving regelden, en waarop ze altijd weer terugvielen. Als er al sprake was van groepsisolement dan was dat eerder een zelf gekozen isolement: ze kozen voor de veiligheid en bescherming van de eigen groep. Bovendien bleek dat de kinderen in de vergelijkingsgroep die in een jaarklas zaten óók weinig of niet met andere schoolgenootjes speelden; ook die gingen vrijwel alleen om met klasgenootjes die bovendien van de eigen nationaliteit waren.

Hoe was nu de gerichtheid van de kinderen van de verschillende scholen op de eigen etnische groep en de culturele achtergrond van hun gemeenschap? De culturele oriëntatie verschilde weinig. Zowel de Leidse als de vergelijkingskinderen waren sterk gericht op de cultuur van de eigen groep. Er waren nauwelijks verschillen tussen de groepen kinderen in bijvoorbeeld belijden van godsdienst, in kleding, eetgewoonten, en dergelijke. Er waren echter wel verschillen in de wijze waarop die sociaal-culturele achtergrond tot uitdrukking werd gebracht binnen het onderwijs. Eén van de belangrijkste resultaten van het onderzoek was dat de onderwijsgroep in Leiden zich gedurende de experimentele periode meer en meer tot een etnische groep ging ontwikkelen. Met 'ontwikkelen tot een etnische groep' bedoelen we hier dat de kinderen zich als minderheidsgroep meer en meer bewust werden van de eigen etnische identiteit; ze gingen de eigen

groep gebruiken als middel om zich in de dominante Nederlandse schoolcultuur te handhaven en om zich zonodig te verweren tegen al te grote beïnvloeding of ontkenning van de eigen etniciteit. Enkele voorbeelden:

Het proces waardoor Marokkaanse en Turkse leerlingen op school dusdanige ervaringen kunnen opdoen dat een proces van culturele (her)oriëntatie of etnisering op gang komt, hangt samen met de ervaringen die zij (en hun ouders) buiten de school opdoen. Op school komt een dergelijk proces met name op gang wanneer in de les bewust of onbewust de culturele achtergrond en huidige leef-situatie van de kinderen worden ontkend of genegeerd. Of als ze stereotiep en onvolledig worden weergegeven.

In een godsdienstles waarin de 'verworvenheden' van het christendom breed worden uitgemeten, wenden Marokkaanse en Turkse leerlingen zich demonstratief af en zoeken onderling contact. Tijdens de kerstviering houden kinderen hun mond stijf dicht als er kerstliederen worden gezongen of ze steken hun vingers in hun oren; ook blijven er kinderen weg van school. Is dit gedrag nog als passief verzet te karakteriseren, anders wordt het als de hele groep leerlingen in discussie gaat over christendom en islam, nadat de (Nederlandse) leerkracht ongenueanceerde opmerkingen heeft gemaakt over de islam, over de verhouding man-vrouw, ouders-kind, over voeding en kleding. De kinderen tekenen protest aan als de leerkracht niet, of niet adequaat, reageert op opmerkingen van andere (Nederlandse) leerlingen hierover. De weergave van de leerkracht en medeleerlingen wordt als denigrerend en provocerend ervaren.

Het hoeven niet altijd de 'erkende' cultuurkenmerken te zijn, die aanleiding geven tot verzet. Zo hebben we tijdens een aardrijkskundeles, waarin de altijd groene weiden en prachtige boerderijen in Nederland — vooral het Friese stamboekvee — al te zeer worden aangeprezen, gezien dat, na eerst enig tegengespuiter, er een welles-nietes discussie ontstaat tussen de leerkracht en het overgrote deel van de Marokkaanse leerlingen. Ze beweren dat ook heel Marokko bedekt is met groene weiden en dat het daar barst van het vee, terwijl het zonder meer duidelijk is dat ze best weten dat niet heel Marokko een glooiende weide is. Ze protesteren tegen de zwart-wit weergave van de leerkracht.

Meestal gaat het niet om zulke duidelijke voorbeelden van denigrerend en provocerend optreden van de leerkracht. Meestal gebeurt

het impliciet en subtieler en merk je pas aan de irritatie bij de Marokkaanse en Turkse leerlingen dat er weer wat is misgegaan. De boodschap is echter altijd dezelfde — hoe subtiel dan ook: de Nederlandse cultuur of samenleving is beter dan de Marokkaanse of Turkse. Kenmerk van etnisering is dat leerlingen zich als groep in toenemende mate daartegen gaan verzetten.

De gemeenschappelijke sociaal-culturele achtergrond geeft houvast omdat het onderwijsmodel de ruimte geeft aan uiting van die gemeenschappelijkheid. In de vergelijkingsgroep krijgt dezelfde culturele achtergrond een andere vertaling: kinderen zien zich gedwongen individueel een oplossing te vinden, zijn op zichzelf aangewezen als ze geconfronteerd worden met een overwicht aan andere normen en waarden. We zezen er al op, dat de buitenlandse kinderen binnen de eigen groep in belangrijke mate bescherming en veiligheid vonden. De groep was ook beter in staat om groeps- (en individuele) belangen te behartigen dan een enkele nieuwkomer dat zelf in een jaarklas kon doen. De groep als geheel had meer mogelijkheden om zich te verzetten tegen oneerlijke behandeling en achterstelling en bij ruzies op school met andere kinderen. Bijvoorbeeld als de Marokkaanse en Turkse kinderen ten onrechte van iets werden beschuldigd — bijvoorbeeld van vernielingen of diefstal — of als ze iets niet mochten dat andere kinderen op school wel mochten. En de eigen etnische groep kon ook beter weerstand bieden tegen de sociale en culturele dominantie van de school. De groepsleden konden namelijk zelf bepalen of en hoe zij contacten wilden aangaan met andere kinderen op school. Kinderen die dat wilden deden dat; kinderen die dat niet wilden, konden hun contacten richten op landgenootjes binnen de eigen groep. Groepsopvang kan er dus voor zorgen dat deze kinderen sociaal-psychologisch en cultureel-etnisch zelfstandig blijven en niet gedwongen worden tot versnelde integratie of assimilatie.

Groepsopvang kan op deze wijze een bijdrage leveren aan etnisch bewustzijn en daardoor minderheidsvorming en marginalisering op school voorkomen. Het vormen van een onderwijsgroep op grond van nationaliteit, al dan niet gedurende een bepaalde onderwijsperiode,

kan ons inziens belangrijke voordelen bieden. Niet alleen omdat op grond daarvan het onderwijs beter georganiseerd kan worden (samenstelling van groepen, planning van de leerstof, en dergelijke), maar ook omdat groepsopvang het proces van etnisering gunstig kan beïnvloeden. Het groeperen van leerlingen op grond van een aantal kenmerken, zoals nationaliteit en schoolervaring, heeft voor sommigen een nare bijmaak, omdat men al gauw denkt aan segregatie. Segregatie kan ook snel ontstaan als op een school gescheiden onderwijs functioneert om zo min mogelijk 'last te hebben' van de buitenlandse leerlingen en leerkrachten en als aan een aantal praktische schoolorganisatorische voorwaarden, die we in de conclusies zullen noemen, niet is voldaan. Het verdoezelt echter de discussie over de voordelen van een dergelijke onderwijsvorm voor met name de etnische groep.

Nederlandse taalvaardigheid

Zeker bij de aanvang van het experiment in 1977, maar ook nog anno 1986 is een belangrijke vraag die bij een tweetalig onderwijsexperiment kan worden gesteld: Wordt de tweede-taalverwerving belemmerd of vertraagd door het onderwijs in de eigen taal? Een niet onredelijke veronderstelling zou immers kunnen zijn, dat de buitenlandse kinderen op zo'n tweetalige school minder snel Nederlands zullen leren dan kinderen op dominant (of volledig) Nederlandstalige scholen, omdat ze op school veel minder Nederlands zullen horen en zelf in de schoolklas ook minder vaak Nederlands zullen spreken. In deze veronderstelling wordt dus uitgegaan van een rechtstreeks verband tussen beschikbare tijd c.q. mogelijkheden voor de ontwikkeling van een vaardigheid, en de mate waarin die vaardigheid inderdaad wordt ontwikkeld.

Om na te gaan of deze veronderstelling strookte met de feiten, is de taalvaardigheid van de Leidse kinderen vergeleken met die van de kinderen uit de hierboven genoemde vergelijkingsgroep, dat wil zeggen kinderen die weinig of geen onderwijs in de eigen taal kregen. Die vergelijking is uitgevoerd na één, twee en drie schooljaren. Hoewel het Leidse experiment twee jaar duurde, werd ook de taalvaardigheid na het derde schooljaar onderzocht, omdat we wilden nagaan of eventuele positieve of negatieve effecten van het experiment

na een jaar mogelijk zouden zijn verdwenen of versterkt. De mondelinge Nederlandse taalvaardigheid werd onderzocht door de kinderen een aantal taaltests af te nemen, en door mondeling taalgebruik te analyseren op een aantal linguïstische variabelen die voornamelijk betrekking hadden op zinsbouw en woordvorming. Het taalgebruik was verzameld in gestandaardiseerde opnamesituaties van steeds één proefleider en één kind. Aan het eind van het tweede en derde schooljaar hebben we ook onderzoek gedaan naar de schriftelijke taalvaardigheid van de kinderen, en wel met behulp van een zogenaamde cloze-test (een test die bestaat uit een stuk tekst waaruit steeds het n-de woord is weggelaten; het kind moet dan dit woord invullen).

De resultaten van het onderzoek verbaasden ons aanvankelijk omdat we bij de start van het experiment negatieve effecten op de tweede-taalverwerving verwachtten. Aan het eind van het eerste schooljaar echter hadden de twee groepen ongeveer een gelijke mondelinge taalvaardigheid. Aan het eind van het tweede schooljaar waren de Leidse kinderen zelfs in het voordeel wat betreft de mondelinge taalvaardigheid, terwijl de schriftelijke taalvaardigheid vrijwel gelijk was. Aan het eind van het derde schooljaar hadden de Leidse kinderen (gemiddeld) zowel een grotere mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid dan de kinderen uit de vergelijkingsgroep. De grote hoeveelheid tijd die in het experimentele model aan het onderwijs in de moedertaal werd besteed, had dus geen negatieve effecten op de tweede-taalverwerving van de Turkse en Marokkaanse kinderen. Dit resultaat is in overeenstemming met de bevindingen uit de meeste andere studies op dit terrein. Hier moet nog wel aan worden toegevoegd, dat er ook enkele onderzoekers zijn, die op dit punt tot minder gunstige conclusies komen over het onderwijs in de moedertaal. Verder moeten we benadrukken dat onze conclusie met betrekking tot tweede-taalverwerving met de nodige voorzichtigheid moet worden behandeld. In het algemeen kunnen we waarschijnlijk niet verder gaan dan te zeggen: onderwijs in de moedertaal *hoeft* tweede-taalverwerving van anderstalige kinderen niet te bemoeilijken of te belemmeren, en *kan* de tweede-taalverwerving zelfs stimuleren. Of er inderdaad een positief effect wordt bereikt met een opvangmodel waarin de moedertaal een centrale plaats inneemt, is mede

afhankelijk van onder meer een aantal andere onderwijsorganisatorische, onderwijsinhoudelijke en maatschappelijke factoren (zie ook de laatste paragraaf van dit artikel).

Het is hier niet de plaats om uitgebreid in te gaan op verklaringen voor de resultaten van het onderzoek naar tweede-taalverwerving.³ Volgens opvattingen van Tore Skutnabb-Kangas, een van de bekendste theoretici op het gebied van tweetalig onderwijs, moet de eerste taal van kinderen uit etnische minderheidsgroepen eerst voldoende worden ontwikkeld, willen ze een tweede taal voorspoedig kunnen leren. In het Leidse onderwijsexperiment zou tot op zekere hoogte aan die voorwaarde zijn voldaan. Een concurrerende verklaring die gebaseerd is op de veronderstelling dat sociaal-psychologische factoren in belangrijke mate de tweede-taalverwerving beïnvloeden, lijkt ons echter waarschijnlijker. Een onderwijssituatie met vrijwel volledig Nederlandstalig onderwijs creëert ongunstige sociaal-psychologische condities voor tweede-taalverwerving, zeker voor kinderen direct uit het herkomstland. In een situatie zoals in Leiden zal de cultuurschok met bijbehorende sociaal-emotionele problemen geringer zijn geweest, wat een positieve invloed heeft gehad op de tweede-taalverwerving.

Rekenvaardigheid

We hadden over het Leidse onderwijsmodel twee verwachtingen, die aanleiding waren om een onderzoek naar de rekenvaardigheid te verrichten. De eerste verwachting was dat het Leidse model meer garantie zou geven voor een goede start of voortgang van het onderwijs dan de scholen met gebruikelijke organisatievormen kunnen bieden. Deze verwachting was gebaseerd op het gegeven dat de kinderen door les te krijgen van de buitenlandse leerkracht te maken krijgen met een bekende onderwijsstijl en een vertrouwd klasseklimaat. Bekend en vertrouwd omdat deze ervaringen aansluiten bij de dagelijkse ervaringen in het gezin in Nederland en voor een aantal kinderen ook overeenkomen met de schoolervaringen in Marokko of Turkije. Het allerbelangrijkste is dat de buitenlandse leerkracht een taal spreekt die de kinderen verstaan. Zo kan het Marokkaanse of Turkse kind het onderwijs in Nederland van meet af aan volgen. Bij andere schoolorganisatievormen staat de voortgang

van het onderwijs stil totdat het Marokkaanse en Turkse kind voldoende Nederlands beheerst om de inhoud van een onderwijsleerproces in het Nederlands te begrijpen. Bij leerinhouden, zoals gymnastiek en handvaardigheid, waarin taalgebruik een veel geringere rol speelt, hoeft de voortgang nauwelijks te worden geremd. Bij meer complexe inhouden, zoals bij rekenen, kan het gebruik van de moedertaal langdurige stagnatie van leerprocessen voorkomen.

Om de voortgang van het onderwijs te onderzoeken, werd de rekenvaardigheid van de kinderen in het eerste en in het tweede jaar na hun aankomst in Nederland gemeten. Hierbij werd gebruik gemaakt van de Schiedamse Rekeningtest (SRT). Zowel in Leiden als in de vergelijkingscholen was de vooruitgang in rekenvaardigheid van het eerste naar het tweede leerjaar groot. De vooruitgang in Leiden was echter veel groter dan in de vergelijkingscholen. Maar zelfs in de Leidse onderwijssituatie werd na twee jaar geen aansluiting bereikt bij het gemiddelde prestatieniveau van Nederlandse kinderen. Wel bleek in Leiden en in de vergelijkingscholen het prestatieverschil tussen buitenlandse en Nederlandse kinderen in de loop van twee jaar onderwijs kleiner te worden.

De tweede verwachting over het Leidse onderwijsmodel was dat het zou leiden tot een betere (mathematische) begripsvorming. Ging het bij de eerste verwachting vooral om de hoeveelheid rekenkennis, bij deze tweede verwachting stond de kwaliteit van de rekenkennis voorop. De gedachte dat de kwaliteit van de rekenkennis in Leiden beter zou zijn dan in de vergelijkingscholen, kwam voort uit de veronderstellingen over het verband tussen taal en denken. Het is vooral de Sovjet-leerpsychologie die aan de taal een belangrijke rol toeschrijft in de processen die leiden tot (mathematische) begripsvorming. In de dialoog tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling verwerft het kind begripsmatige helderheid en zuiverheid. Deze dialoog is gericht op oplossingsmethoden en heeft een planfunctie en een controlefunctie.

De taal kan natuurlijk onmogelijk deze cruciale rol spelen als de voertaal in het onderwijs door het kind niet begrepen wordt.

Om de kwaliteit van de mathematische begripsvorming te bepalen werden de kinderen na twee jaar onderwijs in Nederland onderzocht met behulp van opgaven uit het

Kwantiwijzer-instrumentarium.⁴ Hieruit bleek dat er inderdaad een groot verschil was tussen de Leidse en de vergelijkingsgroep. De Leidse kinderen waren aanmerkelijk beter. Voor beide groepen was de mathematische begripsvorming echter slecht te noemen. Hierbij moet direct aangetekend worden dat men van een willekeurige groep Nederlandse kinderen ook geen hoge verwachtingen mag hebben. Dit hangt samen met de wijze waarop het rekenonderwijs (in Nederland en in veel andere landen) gegeven wordt. Het rekenonderwijs is meestal gericht op het verkrijgen van goede uitkomsten van rekenopgaven en niet op het juiste gebruik van mathematische begrippen, generalisaties en modellen. Op taal gebaseerde, noodzakelijke leerpsychologische processen spelen zich niet planmatig, maar bij toeval in de klas af. Dit is een geluk voor buitenlandse kinderen met weinig kennis van het Nederlands, want nu kunnen ze met het rekenonderwijs gebaseerd op oefjes nog een beetje meekomen.

Conclusies

In het algemeen waren de ervaringen met het Leidse onderwijsmodel, waarin dus relatief veel onderwijs in de eigen taal (en cultuur) werd gegeven, positief. Voor twee belangrijke schoolvakken, Nederlandse taal en rekenen, waren de prestaties van de Leidse kinderen hetzelfde als of beter dan die van kinderen die (bijna) volledig Nederlandstalig onderwijs kregen.

De ontwikkeling van de sociaal-culturele oriëntatie verliep bij de Leidse kinderen ook soepeler en voorspoediger dan bij de kinderen uit de vergelijkingsgroep. De kinderen uit het experimentele model leken minder problemen te hebben met de uitdrukking van hun etniciteit en raakten minder verstrikt in sociaal-emotionele conflicten.

In het algemeen kunnen we dan ook een onderwijsmodel als het Leidse aanbevelen voor de opvang van anderstalige kinderen die direct uit het land van herkomst komen, waarbij dan overwogen zou moeten worden om de eerste periode met veel onderwijs in de moedertaal (bijvoorbeeld 40% van de onderwijstijd) nog uit te breiden. Realisering van zo'n model kan alleen succesvol zijn als een aantal belangrijke condities zijn vervuld.

We denken hierbij onder meer aan het volgende.

- De anderstalige klassen moeten in een Nederlandse school zijn geïntegreerd.
- Er moeten reële contactmogelijkheden zijn tussen Nederlandse en anderstalige kinderen.
- De buitenlandse leerkrachten moeten daadwerkelijk deel uitmaken van het schoolteam en geen 'randfiguren' zijn.
- De inhoud van de lessen in de eigen taal en de Nederlandse lessen moet op elkaar zijn afgestemd; dat geldt voor rekenen, taal en wereldoriëntatie. Dit betekent dat bijvoorbeeld de didactische methodes aan elkaar worden aangepast, maar ook dat bij lessen Nederlands wel eens een Turks woord als voorbeeld wordt gegeven en in de Turkse lessen een Nederlands woord. Kortom, er mogen geen waterdichte schotten tussen de twee onderwijsonderdelen zitten.

We denken dat het tweetalige model ook geschikt is voor kinderen die al langer in Nederland wonen of hier zelfs zijn geboren. De essentie van het model is namelijk dat de moedertaal en de eigen cultuur worden ondersteund, en dat is ook voor deze kinderen belangrijk, wanneer tenminste uitgegaan wordt van het recht op behoud van een eigen etniciteit (waarbij we aannemen dat die etniciteit in Nederland altijd tot op zekere hoogte zal veranderen). Het onderwijs in de moedertaal wordt vaak bestreden met het argument dat anderstalige kinderen daardoor te veel apart worden gezet, en er wordt dan gepleit voor intercultureel onderwijs waarin anderstalige en Nederlandse kinderen in gelijke mate zouden moeten participeren. Naar onze mening is (gedeeltelijk) apart onderwijs geen probleem mits er voldaan wordt aan de door ons genoemde voorwaarden, en leidt het op scholen niet tot discriminatie van die kinderen. Integendeel, er zijn aanwijzingen dat dergelijk onderwijs een positieve bijdrage kan leveren aan de etniciteitsontwikkeling van de kinderen. Kinderen weten dat sommige groepen kinderen anders zijn dan andere, en ze kunnen er makkelijk aan wennen als die groepen gedurende een bepaalde tijd apart onderwijs krijgen. Wat dat betreft zijn die kinderen misschien realistischer dan de grote voorvechters van intercultureel onderwijs.

Noten

- 1 Henk Everts was de initiatiefnemer van het hier besproken onderwijsexperiment. Het evaluatie-onderzoek werd uitgevoerd onder leiding van de drie auteurs van dit artikel. Zij hebben daarbij veel medewerking gehad van studenten; de bijdragen van Nelleke Altena, Winnie Jans en Paul Stassen verdienen speciale vermelding. Het Ministerie van O&W heeft het onderwijsexperiment en het onderzoek mogelijk gemaakt op verzoek van de Commissie van de Europese Gemeenschappen en op verzoek van Burgemeester en Wethouders van Leiden. Het onderzoek is gefinancierd door de EEG.
- 2 Bij Marokkaanse kinderen kunnen de moedertalen nogal uiteenlopen: een Berbertaal of Marokkaans-Arabisch of standaard-Arabisch. De Marokkaanse leerkracht gebruikte het Marokkaans-Arabisch in de klas, leerde de kinderen het standaard-Arabisch en kon met de kinderen ook in het Rif-berber spreken.
- 3 Zie hiervoor Appel, R. *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition* Dordrecht, Foris Publ., 1984.
- 4 Het gebruikte Kwantiwijzer-instrumentarium is een verzameling ongebruikelijke problemen waarvoor dezelfde mathematische kennis vereist is om ze op te lossen als voor optel- en aftreksommen. Het gebruik van deze opgaven heeft diagnostische waarde, omdat niet de uitkomst telt, maar de wijze waarop (een goede of foute) oplossing wordt gevonden.