

**ANDERSTALIGE LEERLINGEN IN
NEDERLANDSTALIG ONDERWIJS;
OP ZOEK NAAR EEN (BETER) BELEID**

beleid

In Nederland zijn zestien consultants voor anderstalige leerlingen. Eén van hen is sedert 1975 Alphons Kloosterman. Hij is verbonden aan het Advies- en Begeleidings Centrum voor het onderwijs in Amsterdam. Hij leidt dit themanummer in en beperkt zich niet tot de problematiek van het onderwijs in het Nederlands-als-vreemde-voertaal. Via een historische schets (par. 1), een analyse van overheidsstandpunten (par. 2) en een analyse van de positie van anderstalige leerlingen (par. 3) pleit hij voor een beter beleid, dat wil zeggen:

- * een kleinere rol voor het Nederlands als voertaal op school;
- * aandacht voor deze problematiek in de onderwijsopleidingen;
- * een eigen leerplan voor anderstalige leerlingen;
- * een geëigende toetsing voor anderstalige leerlingen.

1 Historische schets: de school als basis van behoud

In de samenleving van nu wordt het onderwijs verzorgd door scholen en schoolpersoneel. Dat is niet altijd zo geweest, want in minder ingewikkelde samenlevingen was het onderwijs versmolten met de opvoeding. Het geschiedde derhalve door (groot)ouders, tantes & ooms, broertjes & zusjes, burens, leeftijdgenoten, priesters en ambachtslieden.

den.

Sinds de school het monopolie van onderwijs heeft (en geheel door de Staat wordt gesubsidieerd) is haar maatschappelijke functie enorm toegenomen: de school weegt haar leerlingen en voorziet hen van een diploma. Zo levert zij een reeks gevarieerde burgers die inzetbaar zijn op plaatsen en niveaus zoals die staan aangegeven op hun diploma's. Daarbij is het ene diploma waardevoller dan het andere. De school opent in beginsel voor allen de mogelijkheid 'zware' diploma's te halen: gelijke kansen voor iedereen! Jazeker, in onze dagen loopt de weg van krantenjongen tot miljonair via school. En de leerplicht zorgt ervoor dat geen nieuwsbezorger aan de school ontsnapt. Voor wie dat bitter is kan de pil verguld worden door te wijzen op de carrièremogelijkheden die de school biedt: kennis is macht, macht is geld.

Maar onderwijskundigen weten beter. Zij weten dat maar vijf procent van de lagere arbeidersklasse doorstroomt naar de universiteit; dit percentage is al ongeveer 25 jaar hetzelfde — er zit geen vooruitgang in. Zij weten dat de botsing van schoolmilieu (schooltaal) en arbeidersmilieu de intelligentie-ontwikkeling zoals de school die wil, bij deze groepering kinderen ernstig belemmert. Dat betekent dat de school naast een wegende (selecterende) functie vooral ook een behoudende (conserverende) functie heeft.^{1/2}

Dit behoudende gebeurt zo versluierd en onopge-

merkt dat het door veel betrokkenen (schoolbesturen, ouders, leerkrachten) met oprechte verontwaardiging ontkend wordt.

Maar toch, het onderwijs als systeem zorgt ervoor dat 95 procent van de leerlingen het diploma haalt dat behoort bij hun maatschappelijke klasse. Het onderwijs als systeem bevestigt de maatschappelijke verhoudingen, ondanks het gegeven dat veel werkers in het onderwijs een andere maatschappij voorstaan.

Het zal de lezer duidelijk zijn hoe de weging van leerlingen verloopt die anderstalig zijn en afkomstig uit een ongeschoold milieu. Welke diploma's zijn voor hen weggelegd?

Geen, of althans de minst waardevolle.

2 Overheidsbeleid: aanpassen en er verder geen probleem van maken

De anderstaligen stellen het onderwijs (de school en het personeel) voor grote problemen. Deze leerlingen zijn niet of nauwelijks aanspreekbaar. Bovendien hebben zij een heleboel 'achterstanden' opgelopen door emotionele aanpassingsproblemen, door het niet volgen van kleuteronderwijs, door het niet aansluiten van het in eigen land genoten onderwijs op het Nederlandse onderwijs³.

Toch hebben deze kinderen leerplicht. Ze moeten dus opgevangen worden. Gemakshalve schijnt men wel eens te vergeten dat deze kinderen naast plicht ook 'recht op onderwijs' hebben⁴ en dit houdt in het kunnen stellen van eisen aan het onderwijs⁵.

Wat is nu het uitgangspunt van een beleid ten aanzien van deze anderstalige leerlingen?

De gemeente Amsterdam heeft het aldus geformuleerd: 'het scheppen van voorwaarden waardoor deze leerlingen het Nederlandse onderwijs in de Nederlandse taal kunnen volgen, want dat biedt aan deze kinderen naar onze opvatting de beste kansen'⁶.

Een functionaris van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk schreef in het lijfblad van zijn Ministerie: 'Je moet Nederlandse diploma's hebben en je moet voldoen aan de eisen van de Westerse samenleving (...) Kortom, wil je hier in Nederland slagen, dan zul je toch wel aan Nederlandse maatstaven moeten voldoen'⁷.

Dus: de anderstalige moet zo snel mogelijk Nederlands leren, want dan kan hij/zij verder als een Nederlandstalige in het Nederlandstalig onderwijs

meedraaien.

Een voordeel hiervan is dat er niets hoeft te veranderen aan het Nederlandse onderwijssysteem en dat extra maatregelen ten behoeve van deze leerlingen van beperkte duur kunnen zijn, namelijk het aanstellen van taakleerkrachten (extra leerkrachten niet-Nederlandstaligen), die in kleuter- en lager onderwijs (vliegend of niet vliegend) de anderstaligen omvormen tot Nederlandstaligen. Dit in het Nederlands aanspreekbaar maken werd ook de doelstelling van de Internationale Schakelklassen (ISK) in het voortgezet onderwijs, want was dat eenmaal gedaan, dan kunnen schakelklasleerlingen doorstromen naar (geïntegreerd worden in) het normale voortgezette onderwijs. Zo'n oplossing van de problematiek van de anderstaligen heeft nog een ander voordeel: het past in het voor Nederlandse kinderen in achterstandsituaties uitgezette stimuleringsbeleid – twee vliegen in één klap! Want de bureaucratistische bewakers van het Nederlandse onderwijssysteem, de ambtenaren van Onderwijs & Wetenschappen, zijn het erover eens, dat een apart beleid voor de anderstaligen niet nodig is⁸.

3 Kritiek op het 'beleid'

Vele Nederlandstalige kinderen behoren tot 'kansarme' groepen, voor wie na 'compensatie- en activeringsprogramma's' thans een stimuleringsbeleid wordt opgezet.

Sinds het begin van de zeventiger jaren wordt het Nederlandstalig onderwijs niet alleen geconfronteerd met Nederlandse kinderen uit zogenaamde gedepriveerde sociale milieus met weinig kans op gelijke kansen, maar ook met leerlingen uit diezelfde sociale milieus die bovendien nog anderstalig zijn.

Maar het gaat om meer dan een andere taal. Het niet-Nederlandstalige kind verschilt in verleden, heden en toekomst van het Nederlandstalige kind:

- * verleden: de wortels van zijn bestaan liggen in een ander land met een andere cultuur en een andere taal;
- * heden: het leeft in een biculturele/tweetalige situatie (enerzijds gezin en gezinscontacten, anderzijds school- en buurtcontacten); het leeft in twee verschillende werelden met verschillende taal, cultuur en ook verschillende waarden en normen;
- * toekomst: noch het beheersen van de Neder-

landse taal, noch het behalen van Nederlandse diploma's maken van de anderstalige leerling een autochtoon. Het zal altijd een alochtone Nederlander blijven.

Nu mogen minister Pais en zijn ambtenaren van mening zijn dat Nederland op de goede weg is en dat het onderwijs aan anderstaligen nu voldoende geïntegreerd is in het Nederlandse onderwijs⁹, de twijfels in het onderwijsveld zelf nemen hand over hand toe.

Jantine Kriens, leerkracht aan een ISK te Amsterdam, formuleerde het in 1977 aldus: 'Het toverwoord dat in elk stuk over dit probleem weer opduikt, is *integratie*. Soms wordt dat dan uitgelegd met vage omschrijvingen als *buitenlandse kinderen moeten dezelfde kansen hebben in het onderwijs als Nederlandse kinderen*. Het klinkt mooi, maar wat komt er in de praktijk van terecht? Op basisscholen stelt men extra krachten aan die de buitenlandse leerling zo snel mogelijk wegwijst moeten maken in de Nederlandse taal. Men hoopt op die manier alleen maar te bereiken dat de kinderen in zo kort mogelijke tijd zo optimaal mogelijk mee kunnen draaien binnen het Nederlandse schoolsysteem. Is dat gelijke kansen scheppen voor iedereen? (...) Ik realiseerde me toen duidelijk dat het streven naar integratie een vals streven is. Dat het belangrijkste streven moet zijn dat de kinderen hun eigen identiteit vinden. En toevallig ligt je identiteit voor een heel groot gedeelte besloten in de cultuur waar je uitkomt. Dat betekent dat we niet kunnen volstaan met de kinderen zo snel mogelijk zo veel mogelijk vol te stoppen met Nederlandse taal.'

Migrantenkinderen, wier toekomst voor langere tijd zo niet voor altijd in Nederland ligt¹⁰, moeten in Nederland naar school. Een nationale school, bijvoorbeeld een Turkse of Spaanse school, biedt geen oplossing, tenzij hun terugkeer naar eigen land op korte termijn zéker is. Zij moeten dus naar een Nederlandse school. Maar betekent dit ook dat zij *als Nederlandstaligen* door het Nederlandse onderwijssysteem moeten? Biedt aanpassing aan het Nederlandstalige onderwijs gelijke kansen aan deze arbeiderskinderen, die bovendien nog anderstalig zijn?

Nee natuurlijk: de tragiek van de kansarme Nederlandstaligen dreigt nu ook (maar dan in het kwadraat) de tragiek te worden van de niet-Nederlandstaligen.

4 Consequenties; voorstellen omtrent de taal op school

De anderstalige heeft het recht op anders te zijn, en als anders erkend en gerespecteerd te worden, ook in het onderwijssysteem. Onderwijs heeft immers slechts kans van slagen als het zich richt op de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid, welke gefundeerd is én voortbouwt op het steeds aanwezige verleden, rekening houdend met de biculturele situatie van het heden én de toekomst. Wat zijn de consequenties van een beleid dat erop gericht is om de anderstaligen *als anderstalig* door het onderwijs te laten gaan?

Allereerst zal de eigen taal en cultuur van het kind in dit onderwijs een plaats moeten krijgen. Maar dan niet als toegift bij/naast het Nederlands(talig)e onderwijs, zoals dat nu in feite gebeurt. Soms is het leerplan opgesteld in het land van herkomst, en sluit dus meer aan op het onderwijs in dat land, dan op het onderwijs en de levenswijze in Nederland; soms is het onderwijs in de eigen taal en cultuur gewrongen in ons onderwijssysteem, zoals bijvoorbeeld in Antwerpen. Bij het gemeente- en rijksonderwijs kan men in de godsdienstles kiezen tussen Rooms-katholiek, Protestants of Israëliisch religie-onderricht. Vanaf 1974 is nu ook de Islamitische godsdienst ingevoerd. Via het 'Centre Islamique' te Brussel (waar één Marokkaan de lakens uitdeelt) werd voor twee lagere scholen in Antwerpen een Turkse prof aangesteld. De leerlingen (6 à 7 jaar) zijn Turks en Marokkaans. Effect: onrust onder de Marokkaanse gemeenschap in Antwerpen, want de Turkse prof kent beter Turks dan Arabisch, en de Marokkanen aanvaardden het Turks niet als onderwijstaal. Bovendien leggen de Marokkanen de koranteksten nogal anders uit dan de Turkse Islamiëten en tenslotte: in de landen van herkomst begint het onderricht in de Koran eerst op het elfde jaar.¹¹

In Amsterdam zijn voor een internationale schakelklas twee tolken aangetrokken. De tolk voor Marokkanen (moedertaal: Marokkaans-Arabisch) is een Palestijn (sprekt Palestijns-Arabisch). De tolk voor de Turkse leerlingen is een Pers, voor wie het Turks een tweede taal is en die bovendien evenveel voeling met de Turkse cultuur heeft als een doorsnee Nederlander. Hij is geen Islamiëet (belangrijk voor Turkse Islamiëten), maar een aanhanger van een geheel andere godsdienst, de Bahai-godsdienst. Beiden werken er nog.

Geïntegreerd multi-cultureel onderwijs betekent recht doen aan alle betrokken culturen, en recht doen aan de multi-culturele en multi-rationale samenleving die nu al bestaat in de lage landen.

Vervolgens: Het is eigenlijk noodzakelijk dat een kind het onderwijs kan volgen in zijn 'thuis-taal'¹². Dit zou de beste waarborgen bieden voor een normale schoolloopbaan en een gezonde persoonlijkheidsontwikkeling. Dit zou te verwezenlijken zijn in een onderwijsmodel, waarin de Nederlandse taal eerst — en voorlopig — slechts een vak is, om pas geleidelijk aan — althans voor een deel — onderwijstaal te worden.

Voor de oudere leerlingen die twaalf jaar of ouder zijn bij aankomst in Nederland is het gebruik van de eigen taal als onderwijstaal eigenlijk de enige mogelijkheid om hen een algemene ontwikkeling te geven die gelijkwaardig is aan die van hun Nederlandse leeftijdgenoten. Er zijn voldoende onderzoeken gedaan waaruit blijkt dat men minstens vier jaar nodig heeft om een vreemde taal zo te leren, dat het een voertaal is geworden¹³. Er is eenvoudig geen tijd om deze oudere leerlingen het Nederlands zo te leren beheersen dat zij een werkelijke kans hebben in het Nederlandstalig onderwijs. Dit toch te willen proberen is elke kans ontnemen aan deze toch al zo kansarmen.

Nu is het niet zo moeilijk te zeggen dat anderstaligen niet alleen onderwijs in de eigen taal moeten krijgen, maar ook dat hun eigen taal voertaal moet zijn in het onderwijs, gemakkelijk realiseerbaar zal dat niet zijn. Een enkele uitzondering daargelaten zullen de anderstaligen het onderwijs toch wel in het Nederlands moeten volgen. Als de leerkracht dan de taal niet produktief kan hantieren, dan is de minste voorwaarde dat hij de taal receptief enigermate machtig is. Hij moet kennis hebben van de functie die taal heeft in de gemeenschap van het kind: kennis van de sociale relaties, normen en waarden, zoals die door die taal worden uitgedrukt (zie ook de opmerkingen van Trudy Pestana over vertaal-methodiek in het artikel hierna).

Dat naast kennis van de taal, kennis van de cultuur van het kind onontbeerlijk is valt uit het bovenstaande af te leiden. Immers, wanneer de cultuur van de leraar deel moet worden van het bewustzijn van het kind, dan moet de cultuur van het kind eerst aanwezig zijn in het bewustzijn van de leraar.

Verwonderlijk zijn deze conclusies niet, daar de

deelnemers aan de discussiedagen naar aanleiding van de nota *School en dialect*¹⁴ van mening waren dat een passieve beheersing van het dialect van het kind door de onderwijsgevers een *minimum* is die aan hen gesteld kan worden.

Tenslotte is er dan het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal. Maar al te dikwijls wordt goed onderwijs in het Nederlands als de alles zaligmakende oplossing gezien voor de problemen van het buitenlandse arbeiderskind. Taalproblematiek heeft natuurlijk te maken met schoolproblemen en sociaal-economische problemen, maar het is niet hetzelfde. Als dit thema-nummer — dat tenslotte gewijd is aan het onderwijs in het Nederlands als vreemde voertaal — die indruk zou versterken, dan zou dat betreurenswaardig zijn.

De specifiekere vraag, namelijk of het Nederlandse-taalonderwijs voldoet en hoe het zou moeten veranderen om wél te voldoen, wordt in dit nummer aan de orde gesteld. Er wordt in de artikelen van Henny van Egmond en Trudy Pestana gepleit voor een functionele (pragmatische) methode in plaats van de nu veel gehanteerde formeel-structurele methode waar leerlingen geacht worden woorden als *onderkaakbeen* en *poriën* te leren¹⁵.

5 Naar een beter beleid, althans: een beleid

Allereerst zou er een herbezinning moeten plaats vinden over de onderwijsdoelen van het anderstalige onderwijs in het Nederlandstalig onderwijs: niet in- en aanpassing, maar emancipatie en volwaardige deelname, zodat er werkelijke kansen geboden worden aan hen die nu alleen nog maar ongelijke kansen hebben. Men zal ook de niveaus die men de anderstaligen wil laten bereiken scherper moeten omschrijven, zodat er gericht onderwezen én geleerd kan worden.

Er zou een AdviesCommissie LeerplanOntwikkeling (ACLO) Anderstaligen moeten komen. Deze commissie zou niet alleen een leerplan voor het onderwijs aan anderstaligen moeten ontwerpen. Zij zou ook moeten zorgen dat dit leerplan geïntegreerd wordt in de schoolwerkplannen van de Nederlandstalige scholen waar anderstaligen aan het onderwijs deelnemen. Deze commissie zou neerlandici en taalwetenschappers bijeen moeten brengen om samen met pedagogen en didactici leergangen *Nederlands als vreemde voertaal* samen te stellen.

Ook zou er aandacht besteed moeten worden aan

de toets- en selectieproblematiek.
Last but not least, onderwijs aan anderstaligen moet een vast onderdeel worden van de opleiding

voor kleuterleidsters, lerarenopleidingen en pedagogische academies¹⁶, want anders blijft het anderstalige kind het kind van de rekening.

Noten

- 1 B. Renes *Onderwijs op drift* Den Haag, Centrum voor de studie van het onderwijs in veranderende maatschappijen, 1973. Etnopaedagogische Opstellen IV.
- 2 A.I. Eijssenring *Op weg naar een transkulturele (ortho)pedagogiek; inzichten in de problematische opvoedingssituatie van kinderen en jeugdigen uit allochtone milieus in Nederland* Den Haag, Staatsdrukkerij, 1975. P. 33.
- 3 Zie bijvoorbeeld: Bijlage 6 van de Rotterdamse nota *Gereedschap voor goed onderwijs* Gemeentesecretarie, afd. onderwijs, waarvan het onderwerp is: Analyse van het onderwijs aan anderstalige Surinamers en Antillianen. (1976.)
- 4 Verklaring van de rechten van het kind, aangenomen op de alg. vergadering van de Verenigde Naties, 20-11-1959, beginsel 7.
- 5 *De begeleiding van de onderwijssituatie van buitenlandse kinderen en kinderen afkomstig uit Suriname en de Nederlandse Antillen*. Conceptnota van het ABC te Amsterdam (Tolstraat 129), 1976. P. 5.
- 6 *Onderwijs aan anderstaligen op de Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam, 1977. P. 3.
- 7 In: *Trefpunt* (Tijdschrift van CRM) 1978, nr 1/2, pp. 4-5.
- 8 In: *Gastonderwijs* (Tijdschrift van O & W) 1977/78, nr 3, p. 17.
- 9 Aldus het argument van de minister bij de opheffing van de onderwijsbladen *Gastonderwijs* en *Pavoon* (ANP, 1978).
- 10 Zie bijvoorbeeld het proefschrift: L. van den Berg-Eldering *Marokkaanse gezinnen in Nederland* Alphen a/d Rijn, Samsom, 1978.
- 11 Bob Loisen 'De spionnen van Hassan' in: *Onderwijskrant*, jrg. 1, nr 3 (maart 1978). Antwerpen, AKO, Volksstraat 32, 2000 Antwerpen, 1978.
- 12 V. Gianotten *Taalproblematiek in het onderwijs in de ontwikkelingslanden* Den Haag, Centrum voor Studie van het onderwijs in veranderende maatschap-

pijen, 1975, pp. 23-24, 33, 28-29.
Etnopaedagogische opstellen V.

Uit een Zweeds-Fins onderzoek (aangehaald in *Onderwijs en opvoeding*, juni/juli 1978, uitg. Algemeen Pedagogisch Studiecentrum te Amsterdam, postbus 7888) is de term *taalverdrinking* afkomstig. Als de moedertaal niet harmonieus ontwikkeld wordt treedt taalverdrinking op. Het onderzoek kende drie groepen kinderen, namelijk:

- * Finse kinderen die pas op hun 10e jaar naar Zweden kwamen en op scholen Zweeds als schooltaal kregen;
- * Finse kinderen die al vanaf de kleuterschool op Zweedse scholen zaten, maar die onderwijs kregen in het Fins (dus Fins als voertaal op deze Zweedse scholen);
- * Finse kinderen die de hele tijd op Zweedse scholen waren geweest waar uitsluitend Zweeds werd gesproken.

Resultaat: de laatste groep beheerste zijn Zweeds het slechtste, de eerste groep het beste.

Zie ook het artikel van Trudy Pestana in dit nummer over *interferentie*.

- 13 P. Lee Engle 'Language medium in early school years for minority language groups' in: *Review of Educational Research*, vol. 45, nr 2, pp. 283-325.
H. Biermann & A. Grashy e.a. *Sprachunterricht mit Ausländern; Bildungsmythos – Sprachzerstörung; Kritik der Alphabetisierung* Reinbeck bei Hamburg, 1975, noot 5, pp. 61/2.
- 14 Thans bekend onder de naam: *Schooltaal thuistaal; over de verschillen tussen de schooltaal en de thuistaal van kinderen en de onderwijskundige gevolgen daarvan* Adviescommissie voor de LeerplanOntwikkeling Moedertaal (ACLO-M), Den Haag, Staatsdrukkerij, 1978, p. 36.
- 15 G.C. Berlijn & H. de Boer *Nou jij!* Purmerend, Muusses, 1972-1974, 3 dln.
- 16 Voor België: Pedagogische Academie is: Normaal-school; Lerarenopleiding is: Regentaat.