

## Kritiek, Commentaar, Beschouwing

*Ton Vallen*

### Het allochtone kind van de rekening?

Het rommelt de laatste tijd met enige regelmaat in het wereldje van beleid, onderzoek en onderwijs op het terrein van (etnische) minderheden, taal en onderwijs. Nu na een aanloopfase van zo'n goeie tien jaar de posities van de diverse betrokken ministeries, de adviesorganen, de subsidie-verstrekkende instellingen, de universitaire en para-universitaire instituten, de onderwijsverzorgingsinstanties, de uitgeverijen, de verschillende spraakmakende voorhoedes in de praktijk en alle andere relevante en irrelevante organisaties wat nader zijn uitgekristalliseerd, wordt het langzamerhand kennelijk hoog tijd de pikorde vast te stellen. Wie, al dan niet ten koste van anderen, kan scoren met 'opmerkelijke' (onderzoeks)resultaten, vergroot daarmee de kans op aanzien en erkenning en, wat belangrijker is, op subsidies of structurele gelden, niet alleen op het werkterrein waarop men competent is, maar liefst ook nog op zoveel mogelijk andere, ook al heeft men daarop niet of nauwelijks expertise in huis. "Huren we wel in" is een veelgehoorde uitspraak. Ook op het gebied van taal, minderheden en onderwijs slaat zo de 'versupermarktisering' in onderwijs(verzorging) en wetenschap toe: een ruim, soms branche-vreemd assortiment, veel reclamefolders, neon, glitter en gebakken lucht met hier en daar voor de idealisten een bescheiden eco-afdeling.

Het zou natuurlijk naïef zijn te veronderstellen dat macht en geld op dit terrein van minderhedenonderzoek helemaal geen rol zouden spelen, maar expliciete aandacht voor de mensen om wie het gaat en de problemen waar ze voor staan lijkt zeker in dit geval toch ook geen overbodige luxe. In een aantal actuele discussies lijkt dat laatste met regelmaat over het hoofd te worden gezien of op de achtergrond te worden geschoven en lijkt profileringsdrift zo nu en dan belangrijker dan gedegen onderzoek, wetenschappelijke vooruitgang en het belang van de betrokken leerlingen en leraren in de praktijk.

Neem nu het al enkele jaren slepende welles-nietes gekibbel over de zinvolheid en de kwaliteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Zolang niet duidelijk is naar welke taalkant(en) de ministeriële dobbelsteen zal rollen en waar de onderwijspionnen zullen komen te staan op het monopoly-spel van de sociale vernieuwing, zullen velen (zowel deskundigen als 'supermarktmanagers') hun troeven inzetten en jokers achter de hand houden.

Zoals bekend, hebben sinds enkele jaren volgens de wet onder bepaalde (restrictieve) condities, leerlingen uit bepaalde etnische minderheidsgroepen in de basisschool en in het voortgezet onderwijs recht op OETC. Dat is vooralsnog het enige vertrekpunt van waaruit het ministerie, taalkundigen, taaldidactici,

onderwijswetenschappers en onderwijsgeevenden kunnen en moeten werken. Normaal gesproken zou je verwachten dat alle zeilen worden bijgezet en substantiële faciliteiten worden verleend om een dergelijk nieuw onderwijsonderdeel zo goed mogelijk uit te werken en zo effectief en succesvol mogelijk te maken. Dat nu is op sommige punten niet en op andere slechts mondjesmaat gebeurd en het is dan ook niet verwonderlijk dat het OETC tot nu toe niet bijzonder goed uit de verf komt. Tegen deze achtergrond is het absurd dat het Ministerie van O & W evaluatie-onderzoek heeft laten uitvoeren naar de inhoud, de organisatie en het effect van het OETC: men hoeft er zich niet over te verbazen dat een schoolvak dat geen reële kans krijgt om effectief te zijn, dat ook inderdaad niet is. Daarvoor hoeft je geen onderzoek uit te voeren. Uit dat premature (toentertijd onder Deetman misschien wel beleidsvoorbereidende) evaluatie-onderzoek van Driessen, De Bot & Jungbluth (1989) komt als belangrijk gegeven naar voren dat deelname aan OETC-lessen geen negatieve gevolgen heeft voor de prestaties van allochtone kinderen in andere schoolvakken. Voordat men zich naar behoren heeft ingespannen om het OETC te verbeteren, moet men bovendien al helemaal niet voor marginalisering van dat schoolvak pleiten, zoals de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid dat doet (WRR 1989). Tegen de achtergrond van het gebrek aan ontplooiingsmogelijkheden voor het OETC komt de volgende passage in het WRR-rapport "Allochtonenbeleid" voor betrokkenen wel erg pijnlijk over: "De praktische uitwerking van deze onderwijsvorm verdient geen schoonheidsprijs; de doelstellingen ervan zijn vaag en over de effectiviteit van de kennisoverdracht is weinig bekend. De discussie over deze onderwijsvorm heeft echter een emotionele lading gekregen, die telkens weer de aandacht afleidt van de werkelijke problemen in het onderwijs aan allochtonen" (WRR 1989:42). Uiteindelijk komt de Raad tot het voorstel het OETC voortaan buiten het "reguliere curriculum" aan te bieden en wordt opgemerkt dat het "een bijkomend voordeel is dat allochtone leerlingen zo geen andere lessen behoeven te missen" (ibidem). Nog afgezien van de constatering in Driessen, De Bot & Jungbluth (1989) dat een negatief effect van dat "missen" van andere lessen niet optreedt, is ook de kwestie van de schoonheidsprijs interessant. Wanneer zo'n zeven procent van de leerlingen in Nederland als functioneel analfabeten de basisschool heten te verlaten (Wesdorp 1985) of wanneer wekelijks kinderen bij het gymnastiekonderwijs armen of benen breken, vormt dat dan wel aanleiding tot het uitreiken van schoonheidsprijzen? En leidt een ontkennend antwoord op deze vraag dan vervolgens tot voorstellen om deze, eveneens wettelijk geregelde, vakken buiten het reguliere curriculum te plaatsen? In dat geval zouden we in Nederland misschien wel de meeste vakken buiten het reguliere curriculum moeten geven!

Zowel pleitbezorgers als tegenstanders van OETC gaan van tijd tot tijd op een nogal 'luchthartige' wijze met de spaarzame beschikbare onderzoeksgegevens om. Tegenstanders blijven, in weerwil van de onderzoekresultaten hieromtrent, stug beweren dat OETC negatieve gevolgen heeft voor de resultaten in andere schoolvakken (met name voor de beheersing van het Nederlands) en hanteren de over het algemeen slechte resultaten van het OETC niet als argument om dit onderwijs substantieel te verbeteren (wat logischerwijs verwacht zou mogen worden), maar als argument voor afschaffing ervan. De conclusie kan niet anders zijn dan dat attitudes hierbij een niet te onderschatten rol spelen. Dat



laatste geldt ook voor die voorstanders van OETC die bij voortduring blijven wijzen op de positieve resultaten van tweetalig onderwijs in binnen- en buitenland. Zij weten natuurlijk best dat tweetalig onderwijs en OETC twee totaal verschillende onderwijsvormen zijn. In het eerste geval gaat om een goed op elkaar afgestemde vorm van bijvoorbeeld eerste-, tweede- en vaktaalonderwijs, waarbij de werkelijke moedertaal van de leerlingen in een substantieel gedeelte van het curriculum wordt gebruikt. In het tweede geval gaat het, op enkele uitzonderingen na, om zo'n 2,5 uur per week onderwijs in de 'nationale' taal van het herkomstland, die in veel gevallen niet de werkelijke moedertaal (maar veeleer een tweede taal) voor de leerlingen is. Ook in de in 1989 verschenen "Concept Beleidsnotitie Onderwijs in de Eigen Taal" komt dat soort redeneringen wel voor (Ginjaar-Maas 1989). Ondanks de kritieken die er vanuit verschillende invalshoeken op dit 'testament' van Ginjaar-Maas zijn geuit, vormt deze notitie echter wel een eerste goed doordachte en nadrukkelijk positieve overheidsbijdrage aan de verbetering van het onderwijs in minderheidstalen in Nederland.

In grote lijnen hebben de OETC- en tweetaligheidsdiscussies tot nu toe voor een betere vormgeving en inhoud van die onderwijsvormen weinig tastbaars opgeleverd, goede initiatieven zoals de tweetalige Europaschool in Enschede niet te na gesproken (zie o.a. Teunissen 1986 en Huinink & Jacobs 1989). Het is te hopen dat het kabinet op korte termijn duidelijk maakt in hoeverre het WRR-standpunt of de notitie van Ginjaar-Maas wordt overgenomen, hoe de genomen beslissingen in concreet praktisch beleid worden omgezet en hoe onderwijsverbeteringen op dit terrein moeten worden begeleid en ondersteund, ook wetenschappelijk. Met het oog op het laatstgenoemde wordt het hoog tijd dat in Nederland grootschalig onderzoek van de grond komt naar de vraag: wie spreekt welke taal tegen wie en wanneer? Als basis voor een, in Nederland ontbrekende, onderbouwde taalpolitiek en taalonderwijspolitiek is dat van groter en meer preliminair belang dan de financiering van prematuur evaluatie-onderzoek, waarvan alleen maar de instituten met theoretische of marktbewuste voor- en tegenstanders van onderwijs in minderheidstalen beter worden.

Een vergelijkbare min of meer geïnstitutionaliseerde discussie als ten aanzien van het OET(C) doet zich sinds enige tijd in een breder kader ook voor rond de verklaring van de slechte schoolresultaten van allochtone kinderen. Vooropgesteld moet worden dat die verklaring op zich natuurlijk van eminent wetenschappelijk belang is en voor innovaties in de praktijk absoluut noodzakelijk. Met het oog op de zo urgente verbetering van de onderwijskansen van de betrokken kinderen is het echter niet van belang veel in herhalingen te vervallen, in discussie te gaan over de vraag wie wat het eerste gevonden heeft of discussies opnieuw te voeren die al ten tijde van het compensatie-onderwijs en de deficit-differentiedebatten in de jaren zestig en zeventig over de ongelijke-kansen-problematiek van autochtone kinderen zijn gevoerd en die in grote lijnen tamelijk onvruchtbaar zijn gebleken. Met name de wetenschappelijke zoektocht naar de invloed van factoren die door onderwijs mogelijk manipuleerbaar zijn, verdient ten aanzien van de genoemde problematiek de hoogste prioriteit. Vooral sinds de omstreden en vaak besproken dissertatie van De Jong (1987) wedijveren sociaal-wetenschappelijke 'onderzoekssupermarkten' flink met elkaar

in aantallen publikaties en subsidie-aanvragen betreffende de invloed van sociaal-economische, sociaal-psychologische en etnische factoren op schoolsucces. Bovendien kabbelen ze, met name sinds de eveneens omstreden en vaak besproken dissertatie van Kerkhoff (1988), met taalkundigen - en dat doen taalkundigen onderling trouwens ook - over de invloed van de eerste- en met name de tweede-taalbeheersing op de onderwijsprestaties van allochtone kinderen, en over het belang, c.q. het relatieve gewicht, van talige, sociaal-economische en sociaal-culturele factoren in dit opzicht. Mede na toepassing van een aanzienlijk aantal technieken uit de overvloedig gevulde statistische trucendoos komt vooral binnen de sociale wetenschappen het volgende algemene beeld naar voren.

De traditioneel overbekende en belangrijke invloed van sociaal milieu op schoolresultaten lijkt ook steeds duidelijker voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen te gelden. Daarnaast blijken ook de migratie-achtergronden (zie voor de groep van 12 - 18-jarigen met name Roelandt, Martens & Veenman 1990) een niet te onderschatten rol te spelen. Factoren als eerste- en tweede-taalbeheersing, sociaal-culturele oriëntatie, school- en klaskenmerken en andere komen veelal als minder invloedrijk uit de analyses naar voren, hoewel ze wel een rol blijken te spelen. Problematisch daarbij is echter dat laatstgenoemde factoren meestal slechts zijdelings in de onderzoeken zijn betrokken en praktisch altijd op een weinig adequate en weinig bevredigende manier zijn geoperationaliseerd. Bij taalvaardigheid bijvoorbeeld gaat het meestal ofwel om talige oordelen van de informanten zelf (en dus niet of nauwelijks om analyses van door hen geproduceerd taalmateriaal) ofwel om globale toetsen die het eerste- en/of tweede-taalvaardigheidscomplex slechts in zeer beperkte mate dekken. Recente inzichten uit de psycho- en sociolinguïstiek ten aanzien van respectievelijk de structuur en het tempo van taalverwerving lijken in ieder geval nauwelijks een rol te spelen. De gang van zaken lijkt sterk op de taalvaardigheidsoordelen (de intuïties van de onderzoekers en de informanten) en taalvaardigheidsmetingen waarop zo'n twintig jaar geleden de deficiet- en compensatiegedachten werden gebaseerd.

De constatering van sociaal milieu en migratiegeschiedenis als belangrijke factoren voor het schoolsucces van allochtone kinderen is, zoals opgemerkt, in wetenschappelijk opzicht natuurlijk van belang en interessant, maar er schuilen ook gevaren in. Bij onderwijsgeveden zou bijvoorbeeld, omdat ze weten dat deze factoren niet manipuleerbaar zijn, ten onrechte de indruk kunnen ontstaan dat ze geen substantiële bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van de onderwijskansen van allochtonen. Dat laatste is uiteraard niet waar, maar daarvoor moet men op andere paarden wedden. Dagelijks komen er allochtone kinderen op alle niveaus het onderwijs binnen en functioneren er met wisselend succes reeds jaren vele andere, die tijdens hun primaire socialisatie met andere sociaal-culturele normen en waarden zijn opgegroeid en voor wie het Nederlands niet de dominante taal is. Taal is een variabele die wel degelijk via onderwijs manipuleerbaar is en bovendien is taal (zowel de eerste als de tweede) het middel bij uitstek om deze kinderen de wereld van de school binnen te voeren, hen daarin te laten gedijen en hen te stimuleren tot leren en tot het behalen van schoolresultaten die passen bij hun capaciteiten. Weten-



schappelijk onderzoek en experimenten met betrekking tot de vraag hoe dat het beste geëffectueerd kan worden en op het gebied van andere via onderwijs manipuleerbare factoren (zoals de verbetering van schooleffectiviteit voor allochtone leerlingen, bijvoorbeeld van vorm en inhoud van leerstofaanbod en van schoolorganisatie, de betekenis van leerkrachtverwachtingen of de permanente inschakeling van allochtone leerkrachten op een breder terrein dan uitsluitend het OETC-gebied) lijken zinvoller dan de voortdurende descriptie van de invloed van factoren die inmiddels bekend zijn en waarvan de historie heeft geleerd dat het onderwijs er weinig tot niets mee kan beginnen.

De mondjesmate gerichtheid van veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar de slechtere schoolprestaties van allochtone kinderen op potentiële verbeteringen van de weinig florissante situatie is vergelijkbaar met de beschreven geringe wetenschappelijke activiteiten en experimenten op het terrein van de verbetering van het OETC. Zou dat toevallig zijn?

Tilburg, juli 1990

## Bibliografie

- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen. Nijmegen: ITS.
- Ginjaar-Maas, N. (1989). *Concept Beleidsnotitie Onderwijs in de Eigen Taal*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Huinink, H. & F. Jacobs (1989). De tweestromenschool. In: M. Kienstra (red.) (1989). *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris Publications, 101-113.
- Jong, M.J. de (1987). *Herkomst, kennis en kansen*. Allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kerkhoff, A. (1989). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het eind van de basisschool. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Roelandt, T., E. Martens & J. Veenman (1990). Achterstand van allochtonen in het onderwijs: sociaal milieu en migratie-achtergronden. In: *Mens en maatschappij* 65(2), 103-125.
- Teunissen, F. (1986). *Eén school, twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- Wesdorp, H. (1985). *Goed onderwijs, wat is dat?* Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. 's-Gravenhage: SVO.
- WRR (1989). *Allochtonenbeleid*. Rapporten aan de Regering 36. 's-Gravenhage: SDU.

