

# Zijn er relevante verschillen?

In dit artikel geef ik de resultaten weer van een onderzoek naar de vraag welke verschillen bestaan tussen leerlingen van allochtone en autochtone afkomst in het vreemde-talenonderwijs.<sup>1</sup> De nadruk ligt op verschillen die van belang zijn met het oog op de didactiek. Zijn er redenen om de didactiek van de vreemde talen aan te passen aan de allochtone leerlingpopulatie? Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn groepsinterviews gehouden met docenten Engels, Frans en Duits uit onder- en bovenbouw van alle typen voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn op kleine schaal hard-op-denknprotocollen afgenomen bij allochtone en Nederlandse leerlingen. Verder maak ik gebruik van gegevens uit ander gepubliceerd onderzoek.

Over verschillen tussen leerlingen van Nederlandse en allochtone afkomst is de laatste jaren heel wat te doen. Vooral verschillen bij het vak Nederlands staan in de belangstelling (bijvoorbeeld Hacquebord 1989; Zwarts 1990). Ook andere vakken, zoals rekenen/wiskunde (bijvoorbeeld Wijnstra 1988) geschiedenis, aardrijkskunde en biologie (bijvoorbeeld Van Weerden 1993) krijgen regelmatig aandacht. Op het gebied van het vreemde-talenonderwijs is relatief weinig gepubliceerd. Tamelijk recent zijn enige Nederlandse publikaties op dit onderzoeksgebied verschenen (Edelenbos, Pijl & Vinjé 1993; Hajer 1992; Savage 1994). Voor de Taakgroep van het Nationaal Actieprogramma moderne vreemde talen (NAP-mvt) was er aanleiding te vragen om een nadere exploratie van de problematiek. Dit onderzoek is uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut. De vraag betreft vooral de didactische consequenties van verschillen tussen allochtone en Nederlandse leerlingen. Niet alleen verschillen in *leerprestaties* voor de vreemde talen, maar ook verschillen in *participatie, aanpak van leertaken* en *uitval* van leerlingen zijn relevante kwesties.

## De groepsinterviews

Er zijn gestructureerde groepsinterviews gehouden met vreemde-talendocenten met meertalige klassen.

De docenten zijn afkomstig uit scholen in de grote gemeenten in en rond de Randstad. In totaal zijn 10 groepsinterviews van ruim drie uur gehouden. Per interview participeerden maximaal vijf docenten met ruime leservaring in één taal (Engels, Frans of Duits), en één schooltype (vbo/mavo of havo/vwo). Bij de meeste groepen is over de onderbouw óf over de bovenbouw gesproken. Alleen bij de interviewgroepen voor Engels-havo/vwo en Duits-havo/vwo vond bespreking van onder- en bovenbouw in één groep plaats, omdat er te weinig docenten waren om de groepen te splitsen.<sup>2</sup>

Sommige leerkrachten gaven les in klassen met meer dan 90 procent allochtone leerlingen. Anderen hadden ervaring met klassen met niet meer dan 10 procent allochtone leerlingen. De meeste docenten hadden vooral Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen. Bij enkele docenten echter waren 40 of meer nationaliteiten op school vertegenwoordigd. In totaal zijn 40 docenten geïnterviewd. Deze docenten vulden na afloop van het interview een samenvattende vragenlijst in. Zo kunnen behalve de groepsdiscussies, ook de individuele meningen van de docenten in de analyses betrokken worden. Vijftien docenten die verhinderd waren om aan de interviews deel te nemen, vulden alleen de samenvattende vragenlijst in.

Voorafgaand aan de interviews kregen alle docenten een interviewleidraad toegestuurd. De docenten hebben deze grondig bestudeerd als voorbereiding voor hun beantwoording van de vragen. De leidraad bestaat uit twee gedeeltes: (1) een algemeen deel waarin verschillen tussen allochtone<sup>3</sup> en autochtone leerlingen aan de orde komen die in de literatuur genoemd worden, (2) een specifiek deel met geselecteerde leertaken uit leergangen voor het vreemde-talenonderwijs.

Het *algemene deel* is onderverdeeld in zeven thema's (zie Hajer 1992; Savage 1994; Uiterwijk 1994):

- De invloed van de eerste taal ('moedertaal') van de leerlingen
- Het Nederlands als instructietaal
- Expliciete en impliciete kennis van de Nederlandse grammatica
- Persoonlijheidskenmerken, zoals leerstijl, zelfbeeld, attitude en motivatie
- Wijze van aanpak van leertaken
- Cultureel-etnische (voor)kennis, die nodig is voor het begrijpen van teksten
- Wenselijkheid van bijzondere leerdoelen en leerwegen

Per thema worden drie punten aan de orde gesteld: (1) of het thema belangrijk is voor verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen en of men dit

met voorbeelden uit de eigen praktijk kan illustreren, (2) of het verschil bepaalde allochtone leerlingen betreft en welke dit zijn, (3) manieren om in het onderwijs rekening te houden met de betreffende verschillen. Bij de thema's E en G komen andere bespreekpunten aan bod. Omdat thema E in het specifieke deel van het interview ook aan bod komt, is over algemene verschillen in aanpak van leertaken alleen een inleidende vraag gesteld. Het gaat om de hypothese dat allochtone leerlingen een voorsprong hebben op hun Nederlandse klasgenoten, omdat eerstgenoemden meer ervaring hebben met het leren van een taal (namelijk Nederlands als tweede taal). De docenten is gevraagd of zij deze stelling konden onderschrijven op basis van hun eigen leservaringen. Bij thema G vertellen de docenten in hoeverre zij hun onderwijs aanpassen aan allochtone leerlingen in de klas, of zij aanpassingen in leerdoelen en leerwegen wenselijk vinden en welke ondersteuning voor het onderwijs aan allochtone leerlingen zij nodig hebben.

Het *specifieke* deel bevat leertaken uit veelgebruikte leergangen voor Frans, Engels en Duits. Hiervoor zijn gebruiksfrequenties geraadpleegd, gepubliceerd in Kuhlemeier & Werkhoven (1991). Elke interviewgroep kreeg een aangepaste selectie. Bijvoorbeeld docenten Frans die participeerden in een groep voor onderbouw-vbo/mavo, kregen alleen leertaken voor die taal en dat niveau. Er is geprobeerd leergangen te kiezen, waarmee de geïnterviewden zelf werken. Dat kon echter bij veel docenten niet gerealiseerd worden, gezien de grote variatie die er qua gebruik van leergangen bestaat. Gelukkig hadden de docenten altijd wel ervaring met taken die sterk lijken op de voor het interview geselecteerde. Taken uit verschillende leergangen lijken vaak veel op elkaar. Docenten konden voorbeelden van eigen materiaal meenemen, wanneer dit sterk afweek van de voor het interviewde geselecteerde leertaken. Slechts een enkeling maakte van die gelegenheid gebruik. Vrijwel alle docenten konden met de selectie in de leidraad goed uit de voeten.

Per groepsinterview zijn twee veelgebruikte leergangen gebruikt. Uit elke leergang is één voorbeeld van een spreektaak, luistertaak, leestaak, schrijftaak, woordenschat-taak, en grammaticataak gepresenteerd en één tekst met betrekking tot het vakonderdeel 'kennis van land & volk'. Ook uitspraak-oefeningen zijn toegevoegd, wanneer deze in de leergangen voorkomen.

Per taak kwam aan de orde: (1) verschillen in aanpak tussen allochtone en autochtone leerlingen en waaruit die verschillen bestaan, (2) suggesties voor verbetering van de taak en/of didactische ondersteuning met het oog op allochtone leerlingen.

De interviews zijn in hun geheel op geluidsband opgenomen en ter plekke genoteerd. De notulen zijn na afloop met behulp van de geluidsband bewerkt tot beter leesbare weergaven van het gespreksverloop. Deze transcripten zijn tezamen met de besproken leertaken per interview gebundeld en uitgegeven (Triesscheijn & Van Gelderen 1995).

## De meningen van de docenten

Uit de groepsinterviews met de docenten is duidelijk geworden in hoeverre zij relevante verschillen zien tussen allochtone en Nederlandse leerlingen. Dit komt in grote lijnen tot uitdrukking in de antwoorden van de docenten op de samenvattende vragenlijst. Deze lijst bestaat uit tien meerkeuze-vragen die na afloop van het interview individueel beantwoord zijn. Vijftien docenten die niet konden deelnemen aan het interview hebben de vragenlijst eveneens ingevuld, zodat we beschikken over de antwoorden van 55 docenten.

### • Beantwoording van de vragenlijst

Er blijkt dat een meerderheid het bestaan van algemene – voor het vreemde-talenonderwijs relevante – verschillen tussen allochtone en Nederlandse leerlingen op de volgende punten tegenspreekt:

- *Aanpak van leertaken* (6 docenten vinden dat er een algemeen verschil is; de meerderheid zegt dat het afhangt van het onderdeel (25) of dat er geen algemeen verschil is (23));
- *Participatie* (11 docenten zeggen dat er een algemeen verschil is; 14 docenten vinden dat het afhangt van het onderdeel; 29 docenten zien geen algemeen verschil);
- *Leerresultaat* (10 docenten zeggen dat er een algemeen verschil is; 20 docenten menen dat het afhangt van het onderdeel; 21 docenten zien geen algemeen verschil);
- *Uitval* (21 docenten zeggen dat er een algemeen verschil bestaat; 34 docenten ontkennen dat);
- *Taal- en leerervaring* (16 docenten zeggen dat allochtone leerlingen voordeel hebben van een grotere ervaring; 31 docenten ontkennen dat).

Vrijwel géén steun is er voor institutionalisering van andere *leerdoelen* voor allochtone leerlingen (slechts 2 docenten spreken zich hiervoor uit). Ook voor andere *leerwegen* is een meerderheid (32 docenten) niet te vinden.

Er zijn slechts twee thema's naar voren gekomen waarvan een meerderheid van de bevraagde docenten van mening is dat er een relevant verschil is tussen Nederlandse en allochtone leerlingen. Het eerste is de *cultureel-etnische achtergrondkennis* die in teksten voor het vreemde-talenonderwijs bekend verondersteld wordt. Veertig van de 55 docenten zijn van mening dat allochtone leerlingen hiervan meer nadeel ondervinden dan Nederlandse leerlingen. Het tweede thema is (impliciete en expliciete) *kennis van de Nederlandse grammatica*. 33 van de 55 docenten zijn van mening dat allochtone leerlingen nadeel ondervinden van het feit dat deze kennis in het vreemde-talenonderwijs vaak tot uitgangspunt gemaakt wordt. De stelling dat allochtone leerlingen nadeel hebben van het feit dat *Nederlands als instructietaal* gebruikt wordt, is de hierna meest gesteunde stelling, maar trekt al geen meerderheid meer (26 van de 55 docenten; 16 docenten ontkennen deze stelling).

### • De opvattingen in de groepsinterviews

De hierboven weergegeven opvattingen zijn terug te

vinden in alle interviewgroepen. Er zijn dus geen grote verschillen in opvatting gevonden in de interviews voor Frans, Duits en Engels en evenmin in de interviews voor onder- en bovenbouw en de verschillende schooltypen. Een sterke relativering van verschillen tussen allochtone en Nederlandse leerlingen in het vreemde-talenonderwijs is in alle geledingen te vinden. Men benadert leerlingen liever als individu dan als lid van een culturele en/of etnische groep. Het sterkst werd de relevantie van verschillen aangevochten in de interviews voor de bovenbouw van havo/vwo. Leerkrachten voor dat niveau benadrukken dat hun allochtone leerlingen al aan selectie zijn onderworpen. Ze hebben een relatief hoge schoolintelligentie en vaardigheid in het Nederlands en onderscheiden zich nauwelijks van de Nederlandse leerlingen die tot dit niveau zijn doorgedrongen. Soms wordt deze allochtone leerlingen een grotere leermotivatie toegeschreven en ook betere prestaties dan aan hun Nederlandse klasgenoten.

Wie verwacht dat de tegenpool van de bovenbouw havo/vwo, namelijk de onderbouw van vbo/mavo, een sterk verschillend beeld te zien geeft, komt bedrogen uit. Ook in de interviews voor dat niveau geven docenten te kennen dat allochtone leerlingen zich soms in positieve zin onderscheiden (zowel qua algemene intelligentie als qua inzet) van hun Nederlandse klasgenoten. Ook hier is sprake van een selectie-effect: allochtone leerlingen komen vaak op het vbo/mavo niveau, vanwege een zwakke vaardigheid in het Nederlands, ondanks een relatief hoge intelligentie. De Nederlandse leerlingen komen meestal meer tekort in algemeen leervermogen maar kunnen zich in het Nederlands beter redden. Voor het vreemde-talenonderwijs betekent dit volgens de meeste leerkrachten dat er geen achterstand van allochtone leerlingen bestaat. Zelfs bij 'Nederlands als instructietaal' stellen docenten vaak vast dat dit evenveel problemen voor de Nederlandse als voor de allochtone leerlingen oplevert.

Om enig inzicht te geven in de achtergronden van de genoemde opvattingen zal ik nader ingaan op de conclusies die op basis van het verloop van de groepsinterviews getrokken kunnen worden.

**Verschillen tussen allochtone leerlingen.** Leerkrachten in alle interviews benadrukken de verschillen die bestaan tussen groepen allochtone leerlingen: Marokkaanse meisjes gedragen zich heel anders dan hun mannelijke tegenvoetters. Berbers hebben andere moeilijkheden dan Marokkanen uit de stedelijke gebieden. Ook een groot verschil is er tussen Turken die van platteland of stad afkomstig zijn, streng religieuze en niet-religieuze gezinnen, Hindoestanen en Creolen. Een erg groot verschil is er tussen allochtone zij-instromers die het Nederlands nog nauwelijks beheersen en allochtonen die in Nederland geboren en getogen zijn, of in ieder geval de Nederlandse basisschool hebben doorlopen. De laatste groep is soms qua leerprestaties en taalvaardigheid niet meer te onderscheiden van de autochtonen. Soms doen ze het in het vreemde-talenonderwijs zelfs beter volgens de leerkrachten, dan de Nederlandse leerlingen.

De groep zij-instromers is de enige groep waarbij er algemene steun te vinden is voor een aparte behandeling. Zij het dat men meestal vindt dat deze aparte behandeling niet in de eerste plaats het vreemde-talenonderwijs, maar het onderwijs Nederlands betreft. Er wordt gewerkt met aparte ondersteuningslessen Nederlands voor zij-instromers. Wanneer de vaardigheid in het Nederlands voldoende is bijgespijkerd, is er in het vreemde-talenonderwijs geen bijzondere opvang meer nodig, menen de meeste geïnterviewden.

**Overeenkomsten tussen allochtone en Nederlandse leerlingen.** Niet alleen binnen de allochtone schoolpopulatie, maar ook binnen de Nederlandse worden grote verschillen opgemerkt. Problemen die bij sommige allochtone leerlingen spelen, zijn ook bij sommige Nederlandse leerlingen van belang. Moeilijkheden die vaak genoemd worden als het gaat om allochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs, gelden volgens de leerkrachten ook autochtone leerlingen, zoals de invloed van de eerste taal, de moeilijke woorden in de Nederlandse instructies en (expliciete) kennis van de Nederlandse grammatica. De invloed van de eerste taal wordt door de meeste leerkrachten onderkend. Maar er wordt geen voordeel voor Nederlandse leerlingen gezien. Vooral qua uitspraak zijn er duidelijke verschillen tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden. Een enkele keer wordt een specifiek probleem van een bepaalde groep allochtonen genoemd. Het gaat om Chinese leerlingen die bijzondere moeite hebben bij het herkennen van gesproken woorden, uitspraak en woordmorfologie in de vreemde taal. Dit kan vooral bij luistervaardigheid tot problemen leiden. Morfologische kennis (bijvoorbeeld bij het ontleden van samengestelde woorden) en vocabulaire zijn ook gevoelig voor invloed van de eerste taal, maar ook hierbij worden meestal geen bijzondere voordelen van de Nederlandse leerlingen opgemerkt.

**Nederlands als referentietaal.** Kennis van de Nederlandse grammatica is een van de weinige punten waarin de meerderheid een relevant verschil ziet tussen Nederlandse en allochtone leerlingen. Het gaat om twee onderscheiden aspecten: 1) expliciete kennis van grammaticale terminologie voor (met name) zinsontleding en woordbenoeming in het Nederlands, 2) impliciete kennis van de grammatica: regels voor zinsbouw, idioom en woordbouw in het Nederlands. Veel geïnterviewden geven te kennen dat de expliciete kennis evenzeer een probleem is voor de Nederlandse als voor de allochtone leerlingen. Zij richten hun onderwijs daarom zo in dat een zo minimaal mogelijk beroep gedaan wordt op abstracte grammaticale kennis en juichen de nadruk op communicatieve vaardigheden in de kerndoelen voor de basisvorming toe. Een nadeel voor allochtone leerlingen is er volgens veel leerkrachten vooral door een gebrekkige impliciete grammaticale kennis van het Nederlands. Dit nadeel wordt belangrijker, naarmate in het onderwijs in de vreemde taal een sterker beroep gedaan wordt op beheersing van het Nederlands, bijvoorbeeld door te wijzen op analogieën en

contrasten. Het Nederlands wordt vaak als probleemloos vertrekpunt opgevat en functioneert dus als referentietaal. Niet bij alle interviews komt dit aspect even sterk naar voren. Het krijgt vooral nadruk van de geïnterviewde docenten Duits.

**Cultureel-etnische achtergrondkennis.** Een meerderheid is van mening dat het beroep op cultureel-etnische achtergrondkennis in teksten een belangrijk nadeel is voor allochtone leerlingen. Men wijst op een eenzijdige westerse oriëntatie in de onderwerpskeuze van (vooral) de oudere leergangen voor het vreemdetalenonderwijs. Ook de persoonlijke identificatie is in het geding. Teksten gaan vaak over witte, westerse jongeren en volwassenen die weinig gemeen hebben met de allochtone thuisculturen. Sommige docenten trekken een parallel naar de overheersende rol van het burgerlijke (en volledige) gezin in veel van de gebruikte teksten, terwijl in veel klassen leerlingen (ook Nederlandse) met een geheel andere achtergrond de meerderheid vormen. Gebrek aan voor kennis over de westerse gewoonten en normen, gebrek aan identificatiemogelijkheden met voorkomende personen en cultureel of religieus bepaalde afwijzing van bepaalde denk- en leefwijzen kunnen allochtone leerlingen parten spelen bij het lezen van dergelijke teksten. Veel docenten menen dat dit nadelig kan zijn voor de motivatie en leerprestaties van deze leerlingen.

**De invloed van het Nederlands als instructietaal.** De rol van het Nederlands als instructietaal wordt door minder dan de helft van de docenten aangewezen als bron van verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Dit betekent niet dat men deze rol onbelangrijk vindt. Integendeel: te moeilijk, onnodig bloemrijk, abstract en formeel gebruik van het Nederlands bij de instructies in leergangen en toetsen, bij de mondelinge uitleg van oefeningen en bij de formulering van vragen en antwoorden is veel leerkrachten een doorn in het oog. Het verrassende is dat zij vaak benadrukken dat de moeilijkheden van het Nederlands als instructietaal de allochtone en de Nederlandse leerlingen gelijkelijk treffen. Sommige leerkrachten menen dat allochtonen gemiddeld meer last hebben van een beperkte woordenschat in het Nederlands. Andere leerkrachten benadrukken dat er geen verschil is met taalzwakke Nederlandse leerlingen. Bij een enkele school wordt (bij de zaakvakken en bij de talen) elke les, de eerste 5 minuten besteed aan de Nederlandse instructietaal. Diverse woorden worden dan doorgenomen zoals: *de keus, de dialoog, onderstaand, kloppen, volgens, aandachtig, noteer, passend, willekeurig*. Datgene wat in de betreffende les nodig is wordt doorgenomen, ook in verband met huiswerk.

**Verschillen in leerstijl, zelfbeeld, attitude en motivatie.** De bespreking van verschillen in bovenstaande persoonlijkheidskenmerken riep zeer uiteenlopende reacties in de interviews op. Veel opmerkingen lijken strijdig met elkaar. Het is niet goed mogelijk in algemene zin de bedoelde verschillen tussen allochtone en Nederlandse leerlingen aan te duiden. De verschil-

len binnen deze groepen zijn daarvoor te groot. De meeste steun is er voor de stelling dat veel allochtone leerlingen een nogal negatief zelfbeeld hebben. Ze worden door veel leerkrachten gezien als teruggetrokken en volgzaam in de klascontext, weinig geneigd tot het voeren van het woord of het stellen van (kritische) vragen. Dit geldt uitdrukkelijk niet voor de Creoolse leerlingen, die juist als zeer mondig worden gekenmerkt door veel docenten. Sommige docenten vermoeden dat het negatieve zelfbeeld van allochtone leerlingen voortkomt uit culturele verschillen, waarbij de leerling zich in de minderheid geplaatst voelt tegenover een door westerse waarden gedomineerde schoolcultuur.

Ook wordt door veel geïnterviewden opgemerkt dat sommige allochtone groepen affiniteit hebben met een bepaalde vreemde taal. Zo zouden vele Marokkaanse (en sommige Turkse) leerlingen van huis uit bekend zijn met het Frans; veel Turkse leerlingen zouden meer bekend zijn met het Duits en Creoolse leerlingen zouden vaak geïnteresseerd zijn in de Afro-Amerikaanse (taal)cultuur. De (culturele) binding met de betreffende taalgebieden heeft voor de betreffende leerlingen vermoedelijk niet alleen een grotere kennis van de taal (en cultuur), maar ook een positievere attitude tegenover het leren van de betreffende taal in het onderwijs tot gevolg. Sommige leerkrachten stellen vast dat allochtone leerlingen meer behoefte hebben aan strak gestructureerde taken (bijv. meerkeuzevragen). Taken met een meer open karakter bieden hen minder gelegenheid te 'scoren'. Ook zouden allochtone leerlingen zich bij zulke taken onzeker voelen en meer aangewezen zijn op Nederlandse taalvaardigheid.

Sommige allochtone leerlingen (vooral Marokkaanse, Chinese en Hindoestaanse meisjes worden genoemd) zijn geneigd tot een nogal eenzijdige opvatting van leren op school. Mede onder invloed van hun ouders wordt het schoolse leren gezien als een uitsluitend reproductieve bezigheid: uit het hoofd leren en herhalen van de lesstof uit de boekjes en uit de mond van de docent. Deze leerlingen zijn vaak wel gemotiveerd om hard te werken, zo merken vele docenten op. Voor de communicatieve doelstellingen in de basisvorming is deze passieve leerhouding echter geen gunstig uitgangspunt.

Sommige allochtone jongens (vooral Turkse jongens worden genoemd) zijn volgens enkele docenten – wederom onder invloed van hun ouders – nogal eenzijdig resultaatgericht: het krijgen van hoge cijfers is belangrijker dan iets opsteken van het leerproces en kennis over de vreemde taal. Van Marokkaanse jongens wordt regelmatig opgemerkt dat zij behoefte hebben aan autoritaire leiding en vooral voor vrouwelijke docenten moeilijk hanteerbaar zijn. Een zelfstandige omgang met de leerstof, zoals in de basisvorming wordt verondersteld, zou voor hen problematisch zijn. Sommige docenten beklemtonen echter dat de communicatieve doelstellingen in de basisvorming juist een voordeel zijn voor allochtone leerlingen. In tegenstelling tot vroeger wordt nu nadruk gelegd op taalgebruik in plaats van op het toepassen van tamelijk abstracte grammaticale regels en het uit het hoofd leren van tweetalige woorden-

lijsten. Deze (deel)vaardigheden voor het vreemde-talenonderwijs leunen nogal sterk op uitleg en vertaling in het Nederlands en vaak ook op het gebruik van het Nederlands als referentietaal (zie blz. 12). Door meer nadruk op het gebruik van de vreemde taal (zowel door de leerlingen als in teksten uit het leerboek) wordt het Nederlands teruggedrongen en vermindert het nadeel dat allochtone leerlingen hebben t.o.v. de Nederlandse klasgenoten.

**Verschillen in taalleerervaring en aanpak van leertaken.** De veronderstelling dat allochtone leerlingen een voordeel hebben, doordat ze al ervaring hebben opgedaan met het leren van een taal (nl. het Nederlands als tweede taal), vindt geen genade in de ogen van de meeste docenten. 31 van de 55 docenten zegt resoluut 'nee' op de vraag of zij deze veronderstelling ondersteunen; slechts 16 docenten zeggen er 'ja' op. In de interviews waren regelmatig reacties te horen als 'absolute onzin' en dergelijke. De betreffende docenten herkennen uit hun eigen leservaring dus helemaal niets van deze veronderstelling. Een enkele keer worden aanpakverschillen genoemd die docenten in hun lespraktijk herkennen en die kunnen wijzen op invloed van het taalverwervingsproces van tweede-taalsprekers. Zo worden genoemd: een grotere spreekdurf van sommige allochtone leerlingen in de vreemde taal (minder zorg om grammaticale correctheid wanneer de inhoud maar overkomt, vooral bij Creoolse leerlingen) en het gebruik van compensatiestrategieën, zoals het vermijden van moeilijke woorden.

Bij andere voorbeelden wordt overwegend negatief gereageerd: het durven stellen van vragen bij moeilijkheden in het leerproces, bereidheid tijd te investeren in het leerproces en het raadplegen van hulpmiddelen zoals woordenboeken zijn juist activiteiten waarin allochtone leerlingen volgens veel leerkrachten niet uitblinken. Vele allochtone leerlingen hebben juist een tamelijk passieve houding t.a.v. hun eigen leerproces (zie boven) en zijn niet geneigd anderen te raadplegen, vragen te stellen of naar het woordenboek te grijpen. Volgens sommige docenten doen ze dit zelfs minder dan de Nederlandse leerlingen (de 'verlegen' Marokkaanse en Hindoestaanse meisjes worden wel eens als voorbeeld genoemd). Bij het gebruik van woordenboeken worden allochtone leerlingen uiteraard geremd door een gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid, waardoor ze soms met onzinnige vertalingen blijven zitten.<sup>4</sup> Een stimulans om naar het woordenboek te grijpen is dit ongetwijfeld niet. Ook voor een sterkere geneigdheid tot globale (i.t.t. gedetailleerde) leesstrategieën van allochtone leerlingen (vgl. Hacquebord 1989), is bij de geïnterviewde docenten in het geheel geen steun te vinden.

**Participatie en uitval.** Verschillen in de mate van participatie en uitval bij het vreemde-talenonderwijs worden door de meeste docenten niet opvallend gevonden. In de interviews worden wel regelmatig specifieke participatieproblemen van allochtone leerlingen genoemd: sommige allochtone leerlingen uit religieuze gezinnen moeten (culturele) activiteiten

en uitstapjes missen, omdat hun ouders in de weg staan; allochtone leerlingen moeten vaak thuis allerlei klussen verrichten voor het gezin en komen niet aan hun huiswerk toe; thuis zou soms ook een erg onrustig klimaat heersen (geen eigen kamer, lawaai-rige huiskamer met broertjes, zusjes en de televisie aan). Uithuwelijking wordt soms genoemd als reden waarom sommige allochtone meisjes voortijdig het onderwijs verlaten en niet erg gemotiveerd zijn iets van een vreemde taal te leren.

In Hofman (1993) worden onderzoeksgegevens gepresenteerd die aangeven dat de uitval van Marokkaanse en Turkse meisjes in het voortgezet onderwijs buitengewoon hoog is. Volgens de geïnterviewde leerkrachten is dit een algemeen probleem, dat niet in het bijzonder voor de vreemde talen relevant is.

**De leertaken.** De leerkrachten hebben zich aan de hand van concrete leertaken uit leergangen voor het vreemde-talenonderwijs uitgesproken over mogelijke verschillen in aanpak. Ook hier worden de factoren cultureel-etnische achtergrond, kennis van de Nederlandse grammatica (referentietaal) en het Nederlands als instructietaal als belangrijkste naar voren gebracht.

Bij verreweg de meeste taken vinden de leerkrachten dat er geen systematisch verschil is in de wijze waarop ze worden aangepakt door allochtonen en autochtonen. Bij sommige taken reageren ze sterk verdeeld. Wel zeggen de docenten vaak dat taken uit de leergangen veel te moeilijk zijn, maar dan voor alle leerlingen van het bedoelde niveau. Veel kritiek hebben de geïnterviewden vaak op de aard van de taken uit de (veelgebruikte) leergangen: veel taken zijn onduidelijk gestructureerd, hebben een 'gezocht' onderwerp of bevatten onnodig moeilijk Nederlands taalgebruik ('te formeel voor onze leerlingen, daar snappen ze niets van'). Wat dit laatste betreft krijgen de Cito-tekstbegrip- en luistertoetsen opvallend vaak een veeg uit de pan. Geen van de geselecteerde taken ontlokte de docenten het eenstemmige oordeel dat allochtone leerlingen meer moeite hebben of een andere aanpak hanteren dan Nederlandse leerlingen.

#### Andere onderzoeksgegevens

Er zijn aanvullende gegevens verzameld om een indruk te krijgen van de verschillen die bestaan tussen allochtone en autochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs. In de eerste plaats zijn hardop-denkenprotocollen afgenomen bij tien allochtone (Marokkaanse en Turkse) en tien Nederlandse leerlingen uit 3 havo/vwo. De leerlingen voerden twee leestaken uit, geselecteerd uit veelgebruikte leergangen voor het vreemde-talenonderwijs: één Engelse en één Franse. De aanpak van de leerlingen kon hierbij direct worden geobserveerd. Voor een gedetailleerd verslag van dit deel van het onderzoek, zie Van Gelderen (1995).

De resultaten komen er kort samengevat op neer dat geen verschillen van betekenis tussen de allochtone en autochtone leerlingen zijn gevonden. Dit geldt alle geanalyseerde aspecten van de aanpak: tijd die genomen wordt om de teksten te lezen, nauwkeurig-

heid van het lezen van de opdrachten en vragen, raadpleging van de tekst bij het beantwoorden van vragen en het terugkomen op gegeven antwoorden. Ook qua woordkennis in de vreemde taal en omgang met het Nederlands in de opdrachtteksten is geen duidelijk verschil gevonden. Het grootste verschil dat aangetroffen is, is het aantal goed beantwoorde vragen bij de Franse tekst. De allochtone leerlingen behaalden gemiddeld een betere score dan de Nederlandse; het verschil is iets minder dan een standaarddeviatie. Bij de Engelse tekst is er een omgekeerde tendens: hier gaven de Nederlandse leerlingen gemiddeld iets meer goede antwoorden.

Gegevens uit ander onderzoek zijn ondersteunen de bovenstaande resultaten. Uit deze gegevens blijken eveneens erg weinig systematische verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs. De prestaties van allochtone leerlingen op Franse lees- en woordenschattaken zijn gemiddeld iets beter, maar bij Engels zijn ze iets slechter dan die van Nederlandse leerlingen (Edelenbos, Pijl & Vinjé 1993; De Gloppe, te verschijnen). Bij zelfrapportages in vragenlijsten van allochtone en Nederlandse leerlingen zijn nauwelijks verschillen gevonden qua attitude, motivatie, buitenschools contact en aanpak van leertaken voor Frans en Engels (zie Van Gelderen 1995). Voor Duits zijn geen onderzoeksresultaten bekend.

### Didactische aanpassingen

Het feit dat in dit onderzoek geen aanwijzingen zijn gevonden voor algemene verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs, betekent niet dat er geen verschillen bestaan. Er bestaan ongetwijfeld verschillen, maar deze zijn niet zo algemeen te definiëren. De groep allochtone leerlingen is veel te heterogeen zowel in cultureel, als in etnisch, als in talig en intellectueel opzicht om hierover algemene uitspraken te doen. Bovendien zijn ook de Nederlandse leerlingen niet over één kam te scheren. De heterogeniteit van zowel de allochtone als de autochtone leerlingen in aanmerking genomen, hoeft het niet te verbazen dat er vanuit de docenten zo weinig steun is voor (geïstitutionaliseerde) didactische aanpassingen aan allochtone leerlingen.

Niettemin zijn in de interviews diverse voorstellen voor didactische aanpassing van het vreemde-talenonderwijs de revue gepasseerd. Ook in de literatuur worden allerlei voorstellen naar voren gebracht (Hajer 1992; Savage 1994). Hier ontbreekt de ruimte daar gedetailleerd op in te gaan. Voor een behandeling van de voors en tegens van deze voorstellen verwijs ik naar het onderzoeksrapport (Van Gelderen 1995). Hieronder geef ik een indruk van de belangrijkste voorstellen die naar voren zijn gebracht. Er zijn grofweg vijf soorten aanbevelingen te onderscheiden. In de eerste plaats aanpassingen die zich richten op de *eerste taal*. Er wordt bijvoorbeeld aangehouden op een nadere studie van de eerste taal (of liever: talen) van allochtone leerlingen om te gebruiken in het vreemde-talenonderwijs. In de tweede plaats worden aanbevelingen gedaan om het *Nederlands als instructietaal* aan te pakken. Sommigen drin-

gen aan op meer gebruik van de vreemde taal als voertaal in de klassen. Ook vereenvoudiging van het Nederlands in opdrachten, expliciet aanleren van de woorden uit de Nederlandse instructies en het meer gebruik maken van non-verbale, visuele informatie horen in deze categorie van aanbevelingen thuis. In de derde plaats worden voorstellen gedaan om de rol die (impliciete en expliciete) kennis van de Nederlandse *grammatica* speelt in het vreemde-talenonderwijs terug te dringen: meer nadruk op taalgebruik in communicatie, minder abstracte grammaticale begrippen, zorgvuldiger omgang met verwijzingen naar het Nederlands als referentietaal en afzien van de tweetalige woordenlijstjes ten gunste van een meer contextrijke woordenschatdidactiek. In de vierde plaats worden diverse aanpassingen voorgesteld, gericht op het *aanpakgedrag en de leerhouding* van de leerlingen. De voorstellen hebben betrekking op het vergroten van metacognitief bewustzijn van de leerlingen (om een strategische aanpak van leertaken te bevorderen), op de sociale en culturele omstandigheden van allochtone leerlingen (meer contact van docenten met het thuismilieu, meer uitwisseling van culturele kennis tussen leerlingen uit verschillende culturen) en op het metalinguïstisch bewustzijn van de leerlingen (inzicht in: algemene principes van taalstructuur, betekenis en communicatie, de functie van taal in het dagelijks leven van mensen, het taal-leerproces). In de vijfde plaats gaat het om aanpassingen die zich richten op de *cultureel-etnische achtergrondkennis* die in teksten voor het vreemde-talenonderwijs bekend verondersteld wordt. Een grotere variatie aan tekstonderwerpen en meer aandacht voor onderwerpen uit de diverse allochtone thuisculturen zou de betrokkenheid van allochtone leerlingen bij het vreemde-talenonderwijs sterk kunnen verbeteren. De bovenstaande suggesties voor aanpassing hebben zeker waardevolle elementen. Met name de aandacht voor verschillen van talige, motivationele en culturele aard die een rol kunnen spelen in het leren van een vreemde taal is van belang. Enkele op jarenlange routines vastgelegde aspecten van het onderwijs, zoals een tamelijk westerse kijk op de talen, een daarop afgestemde eenzijdige selectie van onderwerpen voor leesteksten, weinig aandacht voor leerstrategieën, het formele Nederlandse taalgebruik in leer- gangen en toetsen, de tweetalige woordenlijsten (en een daarbij horende contextloze woordenschatdidactiek) en een nog sterk op expliciet grammatica-onderwijs leunende didactiek zijn aan kritische herziening toe.

Als aanpassingen worden doorgevoerd met het oog op allochtone leerlingen, dan zal duidelijk moeten zijn dat ze doelmatig zijn voor alle allochtone leerlingen. Bovendien zal de vraag beantwoord moeten worden of er geen aanpassingen bestaan die voor de hele klas (inclusief de Nederlandse leerlingen die achterblijven in leerprestaties) van nut zijn. De bovenstaande suggesties staan weliswaar allemaal in het teken van verbetering van de positie van de allochtone leerlingen – toch is het voor het merendeel de vraag of ze niet evenzeer de Nederlandse leerlingen ten goede komen. Zowel om onderwijskundige als om politiek-strategische redenen is het verstandig de juiste vlag

bij de juiste lading te kiezen: vergroten van metacognitief en metalinguïstisch bewustzijn, vereenvoudigen van instructietaal, vermijden van etnocentrische teksten, nadruk op communicatie en vermijden van abstracte grammaticale terminologie...., het zijn onderwerpen die niet alléén allochtone leerlingen aangaan. Het zijn maatregelen die ook het leren voor *Nederlandse* leerlingen kunnen vergemakkelijken. Slechts enkele voorstellen, zoals een nadere oriëntatie op de eerste talen van allochtone leerlingen en een zorgvuldiger omgang met vergelijkingen tussen de vreemde taal en het Nederlands, zijn in het bijzonder voor allochtone leerlingen relevant.

Individuele allochtone leerlingen zullen soms met specifieke ondersteuning geholpen kunnen worden, maar een aanbeveling in die richting voor allochtone leerlingen *in het algemeen* is niet aan de orde. De noodzaak voor en het nut van zo'n separate behandeling is niet vastgesteld. De noodzaak is er pas wanneer allochtone leerlingen bij een bepaalde taal een duidelijke leerachterstand oplopen. Het nut is alleen vast te stellen wanneer er onderzoek is verricht naar de achtergronden van die leerachterstand en naar de uitvoerbaarheid van de aanpassingen in de onderwijscontext. Aan deze voorwaarden is op dit moment niet voldaan.



**MET AVO HULP  
KUNNEN  
GEHANDICAPTEN  
BETER UIT  
DE VOETEN**

**AVO**  
INTEGRATIE  
GEHANDICAPTEN

033-753344

#### Noten

1. Dit onderzoek is gefinancierd door een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) te Den Haag (SVO-project 94051).
2. De bereidheid tot deelname aan de interviews was in havo/vwo duidelijk minder dan in vbo/mavo. Dit kan een aanwijzing zijn dat verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen in havo/vwo minder relevant gevonden worden. Overigens was het sowieso moeilijk voldoende deelnemers voor de interviews te krijgen. Voor nadere details zie Van Gelderen 1995.
3. Er is geen strikte definitie voor het begrip 'allochtoon'. De geïnterviewden is verduidelijkt dat de talige, de culturele en de etnische achtergrond een rol spelen. Alle leerlingen waarvan bekend is dat zij van een andere dan Nederlandse afkomst zijn, worden beschouwd als allochtoon. Bijvoorbeeld Surinaamse leerlingen worden tot de allochtonen gerekend, ook al zijn ze reeds vanaf hun geboorte in Nederland en spreken ze vloeiend Nederlands.
4. Niettemin was het een docent opgevallen dat zij-instromers betrekkelijk snel naar het woordenboek grijpen. Misschien wordt het gebruik van woordenboeken hen geleerd in de aparte NT2-lessen. Anderzijds zijn juist zij-instromers het meest in het nadeel bij het zoeken van Nederlandse equivalenten voor vreemdtaalige woorden.

#### Literatuur

- Edelenbos, P., Y.J. Pijl & M.P. Vinjé, *Verschillen in het beheersingsniveau van het Engels tussen Nederlandse en allochtone leerlingen*, Groningen: RION, 1993.
- Gelderen, A. van, *Allochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs. Conclusies uit interviews en protocol-analyse*, Amsterdam/Enschede: SCO-Kohnstamm Instituut/NAP-mvt, 1995.
- Glopper, K. de, *Leerprestaties van allochtone leerlingen in vreemde talen en andere vakken (werktitel)*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, te verschijnen.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*, Dordrecht: Foris, 1989 (diss. Rijksuniversiteit Groningen).
- Hajer, M., *Allochtone leerlingen in het moderne vreemde-talenonderwijs*, Enschede: SLO, 1992.
- Hofman, W.H.A., *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen. Een empirische studie naar de invloed van school- en klasfactoren op de loopbaan van allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*, Delft: Eburon, 1993 (diss. Erasmus Universiteit).
- Savage, L., *Learning English as a third language*, Amsterdam: ATW/UvA, 1994 (doctoraalscriptie).
- Triesscheijn, B., & A. van Gelderen, *Allochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs. Groepsinterviews met docenten in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1995.

- Uiterwijk, H., *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen*, Arnhem: Cito, 1994.
- Weerden, J. van, *Balans van het wereldoriëntatie-onderwijs aan het einde van de basisschool*, Arnhem: Cito, 1993.
- Wijnstra, J., *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool. Uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs*, Arnhem: Cito, 1988.
- Zwarts, M., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*, Arnhem: Cito, 1990.

#### Amos van Gelderen



Geboren 1953. Studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam (doctoraal 1982). Is sinds 1985 werkzaam bij de onderzoeksgroep Taalonderwijs van het

SCO-Kohnstamm Instituut.  
Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam, 020-5251201.