

Piet Van Avermaet
Steunpunt Diversiteit en Leren
 Contact: piet.vanavermaet@ugent.be

Is de taal van het hoger onderwijs de taal van de middenklasse?

De cijfers liegen er niet om. Volgens Lacante et al. (2007) doet nauwelijks één op de vier jongeren van laaggeschoolde moeders hogere studies. Bij kinderen van hooggeschoolden is dat 83%. Allochtonen vormen geen 6% van de totale cohorte eerste generatiestudenten in 2004. Het slaagcijfer in het eerste jaar hoger onderwijs ligt voor alle allochtone groepen lager – variërend van 19,4% tot 34,3% – dan dat van de autochtonen (56,1%). De Turkse en Marokkaanse immigrantenjongeren behalen met 19,4% het laagste slaagcijfer. De doorstroming van autochtonen uit de lagere socio-economische groepen is minstens zo laag als die van de TMA-allochtonen¹.

Een wijdverbreide overtuiging is dat de onderwijsachterstanden van jongeren uit sociaal zwakke groepen vrijwel exclusief terug te voeren zijn op ‘tekorten’ in het sociale milieu waarin ze opgroeien (Farkas 2003). Slechts in beperktere mate wordt er verwezen naar meer structurele drempels voor bepaalde jongeren. Met andere woorden: het ‘probleem’ wordt meestal bij de ‘agent’ – de jongere en zijn omgeving – gelegd en minder bij de ‘structuren’ – het onderwijssysteem, zeg maar. De gedachte is dat jongeren uit kwetsbare sociale milieus het niet goed doen op school, omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende de normen, waarden, houdingen en idealen meegeven die in de samenleving als gemeenschappelijk gelden voor allen. De ‘tekorten’ die de jongeren uit die groepen hebben, kunnen op verschillende terreinen liggen: ‘cognitief’, ‘talig’ en ‘sociaal-emotioneel’. Bij allochtone gezinnen en gemeenschappen ziet men nog – of soms uitsluitend – belemmeringen van etnisch-culturele en godsdienstige aard. Thuis een andere taal spreken, in armoede leven, een niet-middenklasse-opvoeding genieten, ouders hebben met weinig schoolse ervaring... zien scholen niet als uitingen van verschil, maar als afwijkingen van de gemiddelde norm, als een tekort. Het brede curriculum van de school doet zich sociaal en cultureel ‘neutraal’ voor, maar draagt in hoge mate de stempel van de dominante meerderheidsgroep en zijn subcultuur (Bourdieu & Passeron 1970; Knapp & Woolverton 2004).

Maar we kunnen ook vanuit een ander perspectief vertrekken, namelijk vanuit het perspectief dat de afstand tussen de beide werelden – die van de school en die van thuis – op een ‘mismatch’ berust tussen het alledaagse leren van jongeren en hun schoolse

leren. Doordat de sociale, culturele en communicatieve codes van de school kunnen verschillen van de codes die jongeren van thuis meekrijgen, kan er een kortsluiting in het leren ontstaan. In de code van scholen schuilt een aantal verwachtingen en vanzelfsprekendheden, die niet altijd expliciet worden gecommuniceerd. Onder meer vinden scholen het voor de hand liggend dat ouders hun jongeren ‘schoolgeschikt’ maken, dat wil zeggen: hen intellectueel stimuleren, hen expliciet voorbereiden op de schoolgang, hun schoolse voortgang en prestaties op de voet volgen, hen helpen bij huistaken, professionele hulpverleners inschakelen bij specifieke leerstoornissen, open en onbevreesd communiceren met leerkrachten en directeuren, goed gehuisvest zijn, thuis een computer hebben... Jongeren uit middenklassegezinnen kunnen zich de codes van de school gemakkelijker eigen maken, aangezien ze voldoende ‘matchen’ met de codes van het gezin en met de omgeving waarin ze opgroeien. Bovendien hebben hun ouders hen thuis al vertrouwd gemaakt met de schoolse manier van doen en leren. Middenklassegezinnen hebben immers een opvoeding ontwikkeld die op het schoolse leren voorbereidt (taal, leescultuur, didactische interactiewijze, sociale code...) (Baker et al. 2001; Dickinson & McCabe 2001; Duru-Bellat 2004; Heath 1983; Lareau 2000; Lareau 2002; Martini 1996; Rogoff et al. 2003; Schieffelin & Ochs 1986). Die opvoeding geldt in feite als norm of referentiepunt voor schools en maatschappelijk welslagen (Gogolin 1994; Marjoribanks 1996; Wesselingh 1985). Met andere woorden: de geïmpliceerde kennis van jongeren uit de middenklasse zal in sterkere mate hun succes faciliteren dan dat het dat zal belemmeren. Voor jongeren uit zogenaamde ‘lagere’ sociale omgevingen geldt niet zonder meer hetzelfde. Hun geïmpliceerde kennis werkt vaak als belemmerend in het formele leerproces.

De manier waarop we kennis overdragen in het onderwijs is daar een mooie illustratie van. We weten dat een geschreven tekst nog steeds een van de belangrijkste modi is om kennis in het hoger onderwijs over te dragen en op te bouwen. Kennis wordt dus op een bepaalde manier ‘verpakt’: via traditioneel geschreven tekst en gebruikmakend van een zeer abstract repertoire. Cummins (1984) spreekt van ‘cognitief academische taalvaardigheid’. Die verpakking, dat repertoire zeg maar, is niet waardenvrij. Teksten zijn sociaal-culturele constructen (Macken & Rothery 1991). Luykx et al. (2007: 900) omschrijven dat zeer treffend: “Although mainstream children are also subject to cultural influences, the linguistic and cultural knowledge that mediates their academic performance is more likely to parallel that which guides the action and interpretations of teachers, researchers and test developers. Thus, the tacit knowledge of mainstream children is more likely to facilitate their performance than to interfere with it”.

Door een bepaald taalrepertoire als absoluut te presenteren, verheffen we het tot de norm. We gaan er ook van uit dat dat repertoire door studenten verworven is bij instroom in het hoger onderwijs. En als dat niet zo is, dan moet die ‘taalachterstand’ geremedieerd worden. Het linguïstische kapitaal dat bepaalde jongeren meebrengen bij instroom, dat als deviërend van de geldende norm wordt gezien, heeft dan geen

enkele legitimiteit. Zoals we al stelden, wordt het taalrepertoire dat als de geldende norm wordt gezien in het hoger onderwijs toevallig meer gebruikt in bepaalde sociale omgevingen en minder in andere. Dat maakt dat de kapitaalwaarde van het ene repertoire dan ook hoger is in het onderwijs dan de kapitaalwaarde van het andere. En dat we dus ook op vlak van taal misschien minder van een ‘taalachterstand’, maar van een mismatch in repertoires moeten spreken. Een mismatch tussen de repertoires die als legitiem gelden in de eigen sociale omgeving van bepaalde jongeren en het repertoire dat als legitiem wordt beschouwd in het onderwijs. Die mismatch moet niet als een deficit van de studenten uit sociaal achterstelde omgevingen worden gezien, maar veel eerder als een differentie, een verschil. De school – en meer bepaald de docent – moet zich ervan bewust zijn dat het repertoire of de code die hij gewend is om te gebruiken om kennis over te dragen beter aansluit bij jongeren uit minder sociaal achtergestelde omgevingen. Het is echter belangrijk om die code niet als de enige norm voor leren te beschouwen.

Het verschil in repertoire is niet eventjes ‘weg te remediëren’. Taalcurssussen academisch Nederlands kunnen een bijdrage leveren. Maar het dichtrijden van die ‘kloof’ vraagt om een meer fundamentele aanpak. Want een bepaald taalrepertoire is verworven binnen een bepaalde sociale omgeving en hangt dan ook per definitie samen met een proces van langdurige socialisatie. De uitdaging voor het hoger onderwijs is dan ook hoe het rekening kan houden met de ‘mismatch’ in repertoires, hoe de leeromgeving kan worden georganiseerd zodat verschillen als leerbron kunnen worden benut en hoe het meer academische repertoire op een interactieve manier, gaandeweg doorheen het leerproces en in symbiose met andere competenties kan worden verworven. Want ook in het hoger onderwijs wordt diversiteit meer en meer de norm. De grote uitdaging is dan ook om met die diversiteit te leren omgaan.

Referenties

- Baker, L., K. Mackler, S. Sonnenschein & R. Serpell (2001). “Parents’ interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement”. In: *Journal of School Psychology*, jg. 39, nr. 5, p. 415-438.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cummins, J. (1984). ‘Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students’. In: C. Rivera (ed.). *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 2-19.
- Dickinson, D. & A. McCabe (2001). “Bringing it all together: The multiple origins,

- skills, and environmental supports of early literacy”. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, jg. 16, nr. 4, p. 186-202.
- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Farkas, G. (2003). “Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes”. In: *Annual Review of Sociology*, jg. 29, p. 541-562.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. & S. Woolverton (2004). ‘Social class and schooling’. In: J. Banks & C. McGee Banks (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, p. 656-681.
- Lacante, M., M. Almaci, R. Van Esbroeck, W. Lens & M. De Metsenaere (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. K.U.Leuven / Vrije Universiteit Brussel.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2002). “Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families”. In: *American Sociological Review*, jg. 67, nr. 5, p. 747-767.
- Luykx, A., O. Lee, M. Mahotiere, B. Lester, J. Hart & R. Deaktor (2007). “Cultural and home language influences on children’s responses to science assessments”. In: *Teachers College Record*, jg. 109, nr. 4, p. 897-926.
- Marjoribanks, K. (1996). “Family learning environments and students’ outcomes: A review”. In: *Journal of Comparative Family Studies*, jg. 27, nr. 2, p. 373-394.
- Martini, M. (1996). “‘What’s new?’ at the dinner table: Family dynamics during meal-times in two cultural groups in Hawaii”. In: *Early Development and Parenting*, jg. 5, nr. 1, p. 23-34.
- Rogoff, B., R. Paradise, R.M. Arauz, M. Correa-Chávez & C. Angelillo (2003). “Firsthand learning through intent participation”. In: *Annual Review of Psychology*, jg. 54, nr. 1, p. 175-203.
- Schieffelin, B. & E. Ochs (1986). “Language socialization”. In: *Annual Review of Anthropology*, jg. 15, p. 163-191.
- Wesselingh, A. (1985). ‘Onderwijs tussen reproductie en emancipatie’. In: J. Peschar & A. Wesselingh (red.). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p. 343-371.

Noten

¹ TMA-allochtonen zijn mensen van allochtone afkomst die een etnische origine hebben die via minstens één van de ouders terug te voeren is op Turkije, de Maghreb-landen en/of de Arabische wereld.

Ronde 3

Geert Speltincx
Karel de Grote-Hogeschool
 Contact: geert.speltincx@kdg.be

Onderwijs op maat: taalvaardigheid in de lerarenopleiding

In deze bijdrage wordt een beeld geschetst van de taaltoetsing en -screening in de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Vanuit de idee dat elke student andere startcompetenties heeft, heeft de werkgroep taalbeleid van onze hogeschool een aantal instrumenten ontwikkeld die de talige startcompetenties van instructeurs in kaart brengen. Op basis van die 'screenings' en 'beginassessments' krijgen studenten een specifiek profiel, waaraan verschillende aangepaste leerroutes zijn gekoppeld. Die leerroutes verhogen de slaagkansen van de student aanzienlijk. Daarnaast geven de taaltoetsen en screenings bij aanvang van het academiejaar objectieve informatie, waardoor de student geadviseerd kan worden om te versnellen, te vertragen of zich te heroriënteren. De studenten worden opgevolgd door middel van een geïndividualiseerde taalvolgfiche, die de persoonlijke evolutie van de student in kaart brengt.

7

Ronde 4

Bart Defrancq
Hogeschool Gent
 Contact: bart.defrancq@hogent.be

Leesbaarheid: hoe moeilijk is uw syllabus voor uw studenten?

Lezen is één van de meeste complexe taken waarmee onze hersenen bezig kunnen zijn: het vergt aandacht, taalkennis, geheugen, beweging, coördinatie, anticipatie... Het