

Tweetalig onderwijs voor allochtonen: heeft het wel een meerwaarde?

Auteur: *Sven Sierens*

Dat tweetalig onderwijs voor allochtonen kan bijdragen tot het beter leren van de tweede taal en verhoogd onderwijssucces is iets wat in de Lage Landen verdeelde reacties uitlokt. Voor een goed begrip: ik heb het hier alleen over die vorm van tweetalig onderwijs waarin allochtone leerlingen op school in de moedertaal en het Nederlands worden onderwezen, niet over leerlingen die les krijgen in het Nederlands en een prestigetaal als het Engels. Voor een grote groep onderwijsactoren en beleidsmakers klopt daar niets van. Het gezond verstand en de dagelijkse onderwijspraktijk geven hen in dat een taalbad Nederlands gewoon het betere, zelfs exclusief werkbare model is. Een andere groep vindt dan weer dat de school een stimulerende rol kan spelen in de uitbouw van de moedertaal van allochtone kinderen als basis voor de ontwikkeling van de tweede taal. Gemakshalve gaan pleitbezorgers van het taalbad-model er vanuit dat het wetenschappelijk onderzoek de pedagogische doelmatigheid van tweetalig onderwijs overtuigend heeft weerlegd. De vraag is of dat wel zo is. Over die onderzoeksevidentie wil ik het in dit artikel hebben. Echter, omdat in Europa niet veel vergelijkend onderzoek is verricht naar de effectiviteit van modellen van tweetalig onderwijs versus onderdompeling in de meerderheidstaal, ben ik genoodzaakt terug te vallen op bevindingen uit Noord-Amerikaans onderzoek. Alleen daar is het onderzoek voldoende gevorderd om onderbouwde gevolgtrekkingen te kunnen maken. Wat daarin opvalt, is dat de meest recente state-of-the-art studies de balans licht in het voordeel doen overhellen van tweetalig onderwijs. Toegegeven, dat iets aan de overzijde van de Atlantische Oceaan goed lijkt te werken, biedt geen garanties dat het aan deze zijde even deugdelijk zal zijn. Dat onderwijscontexten kunnen verschillen, is echter geen voldoende reden om gevonden positieve bewijslast onwillekeurig naast zich neer te leggen. Laten we dus proberen er lessen uit te trekken...

De doxa van het eentalig onderwijs

Het ongeloof over de mogelijke voordelen van tweetalig onderwijs voor allochtone kinderen heeft uiteenlopende oorzaken. Er wordt een veelheid aan bezwaren geopperd van zeer uiteenlopende strekking (ideologisch, cultureel, taalkundig, pedagogisch, organisatorisch, praktisch), maar deze discussie valt buiten het bestek van dit artikel.

De negatieve perceptie van tweetalig onderwijs bij het merendeel van onderwijsactoren in Nederland en Vlaanderen wordt denkkelijk het sterkst gevoed door *common sense* opvattingen over het leren van/in een nieuwe taal. De overheersende opvatting is dat voor schoolgaande tweetalige kinderen onderdompeling in het Nederlands het enige model is dat echt tot een goede beheersing van de doeltaal en schoolsucces kan leiden. Dat betekent dat optimaal (taal)onderwijs voor allochtone leerlingen ook maar in één taal mag en kan plaatsvinden. Dit denkbeeld is zo boven alle twijfels verheven dat een alternatieve aanpak voor velen nauwelijks denkbaar is. De onderwijssocioloog Orhan Agirdag, voortbouwend op de geschriften van de Franse socioloog Pierre Bourdieu, merkt het eentalige onderwijsdenken in Vlaanderen dan ook als een *doxa* aan (2010). Het kenmerkende van een *doxa* is dat hij algemeen als iets natuurlijk en vanzelfsprekends wordt waargenomen, niet alleen bij de dominante groep van Nederlandssprekende Vlamingen, maar ook bij de minderheid van tweetalige immigranten. Het ideologische *doxa*-karakter van het eentalige taalbadmodel verklaart wellicht mede waarom het zo een taai leven leidt in weerwil van zijn al met al betrekkelijk magere opbrengsten.

Taalcontact en leertijd: hoe meer Nederlands, hoe beter

Nu is er wel iets te zeggen voor het belang van onderdompeling in het Nederlands als tweede taal. Om een nieuwe taal goed en snel te verwerven, hebben taalleerders hoe dan ook veelvuldig contact nodig met sprekers van de doeltaal. Op school betekent dit gelijk ook veel *leertijd* in lessituaties. Op de dagelijkse klasvloer vertalen de meeste leerkrachten veelvuldig taalcontact en leertijd echter in *maximaal* en *exclusief*. Hoe meer Nederlands, hoe beter is de achterliggende gedachtegang. Het gebruik van de moedertaal op school vermindert in deze optiek automatisch de leertijd en gaat ten koste van de schooltaal. Het hoeft niet te verbazen dat menige Nederlandse en Vlaamse school aan het taalbadmodel een restrictief taalbeleid koppelt dat enkel het Nederlands binnen de schoolmuren toelaat als onderwijs- en voertaal. Elk moment dat kinderen in de klas of op de speelplaats hun thuistaal spreken of daarin leren, is een oefenmoment dat voor het leren van het Nederlands verloren gaat.

Eerste en tweede taal: trade-off of win-win?

De bovengeschetste doxa heeft een pendant in de wetenschappelijke theorievorming. Bepaalde geleerden (bijvoorbeeld Hopf, 2005) stellen dat het leren in twee talen op school onvermijdelijk leidt tot een relatie van competitie tussen de eerste (T1) en de tweede taal (T2) met betrekking tot de beschikbare leertijd en de cognitieve hulpbronnen waarover kinderen beschikken. De zogeheten *time on task*-hypothese geldt bovenal voor tweetalige migrantenkinderen die door hun sociale achtergrond een hoger risico lopen op leerproblemen. Aangezien de leertijd en hulpbronnen verdeeld moeten

worden over twee talen, is het netto resultaat minder input en leertijd voor elk van de beide talen. Er is met andere woorden een soort *trade-off* tussen T1 en T2. Om te vermijden dat tweetalige kinderen als het ware cognitief overbelast geraken en achterstand oplopen, schakel je het best de moedertaal op school uit en steek je alle tijd in het leren van en in de schooltaal.

Pleitbezorgers van tweetalige onderwijsmodellen voor allochtone leerlingen zien dit uiteraard anders. Zij hebben van hun kant wel wat af te dingen op de bovenstaande assumpties. Laten we beginnen met de hypothese van *time on task*. Het onderlinge verband tussen taalcontact en het optimale leren van een taal is ten eerste helemaal niet zo duidelijk en ook niet erg goed onderzocht (Nortier, 2009). Bovendien is de relatie tussen leertijd enerzijds en het snel en goed leren van een tweede taal anderzijds lang niet zo rechtlijnig als wordt aangenomen. Zo slagen onderzoekers er maar niet in een duidelijk positief verband te vinden tussen de hoeveelheid instructie in de T2 en resultaten op taaltoetsen. Opmerkelijk is dat allochtone leerlingen in tweetalige onderwijsprogramma's minder onderwijstijd besteden aan het leren in de T2 en toch minstens even goed de T2 leren als leerlingen die een taalbadmodel volgen (Cummins, 2000).

In dit verband is algemeen bekend dat op jonge leeftijd beginnen met het leren van een nieuwe taal grote voordelen biedt. Een van de voordelen van vroeg beginnen is langere blootstelling aan de schooltaal over de hele schoolcarrière. Een verwant voordeel dat je op school kan uitbuiten, is dat jonge kinderen betere – maar niet per se snellere – taalleerders zijn dan oudere kinderen en volwassenen. Dat heeft bij leerkrachten de idee doen postvatten dat jonge kinderen moeiteloos een andere taal leren, ze als

“Beleidsmakers en politici geven hierbij vaak de voorkeur aan een one-size-fits-all-model dat overal en altijd kan worden toegepast [...]. Gezagsdragers die geld moeten besteden, houden nu eenmaal van efficiëntie, overzichtelijkheid en uniformiteit.”

het ware onbewust ‘oppikken’, zonder noemenswaardige inspanning. Meer en meer laat onderzoek vermoeden dat hier sprake is van een halve mythe. Voor heel wat allochtone kinderen is het leren van de schooltaal echt een lastige zaak, die bovendien vele jaren in beslag neemt. Jonge tweedetaalleerders moeten de verwerving van de tweede taal combineren met het leren van andere inhouden en vaardigheden, en dit in een context waarin het primaire communicatiemiddel van de moedertaal hun wordt ontnomen. Dat maximale blootstelling aan het Nederlands zich automatisch vertaalt in meer effectieve leertijd, is daarom niet zeker. Kwaliteit van de talige input is minstens even belangrijk als kwantiteit. De onderdompeling in de T2 opdrijven, kan zelfs minder leertijd als uitkomst hebben. Vermoeidheid en stress als gevolg van aanhoudende cognitieve belasting maken immers dat jonge leerders mentaal dreigen af te haken en tijdelijk ophouden (optimaal) te leren. Dit doet de hypothese rijzen dat het relatieve rendement van tweedetaalleren afneemt

naarmate de talige input wordt opgedreven. Wie weet, is er zelfs een soort kritisch verzadigingspunt waarboven sommige kinderen de talige input niet meer cognitief kunnen verwerken.

De idee van competitie of *trade-off* tussen twee instructie- en leertalen in het onderwijs wordt bestreden door taalkundigen en psychologen die bij tweetalige leerders juist uitgaan van een positieve en niet van een negatieve relatie tussen T1 en T2. De bekendste hypothese is de ‘linguïstische interdependentiehypothese’ die veronderstelt dat de transfer tussen de T1 en de T2 zo goed als automatisch verloopt (Cummins, 1981). Wanneer kinderen een goede taalvaardigheid hebben ontwikkeld in de T1, kunnen ze zich hierop beroepen bij het leren van een T2. Ze hebben een arsenaal aan woordenschat en mondelinge vaardigheden opgebouwd, maar weten ook hoe taal is opgebouwd (in klanken, woorden, zinnen) en hoe er wordt gecommuniceerd. Deze kennis passen ze toe bij het leren van een nieuwe taal.

Het empirisch onderzoek laat zien dat positieve transfer over talen heen een normaal proces is van tweetalige ontwikkeling. In de eerste plaats onderzoek naar geletterdheid levert uitgebreid bewijsmateriaal voor de stelling dat kinderen die leren lezen en schrijven in hun T1 de opgedane vaardigheden opnieuw inzetten bij het leren lezen en schrijven in een T2, zelfs als de twee talen of schriftsystemen typologisch van elkaar verschillen (Dressler & Kamil, 2006; Riches & Genesee, 2006). Ook mondelinge taalvaardigheden blijken tussen twee talen positief te correleren, zij het in mindere mate (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Wat woordenschatontwikkeling betreft, zijn de onderzoeksdata veeleer tegenstrijdig, al hangt dit voor een deel af van wat er precies wordt gemeten (mondelinge of schriftelijke woordenschat, receptieve of productieve vaardigheden). Er is onderzoek dat suggereert dat de woordenschatkennis van de beide talen in tweetalige leerders zich betrekkelijk onafhankelijk van elkaar ontwikkelt (Patterson & Pearson, 2004). Ander onderzoek vindt dan weer aanwijzingen voor een positief verband (August & Shanahan, 2006).

De paardenrace van het onderzoek naar eentalig versus tweetalig onderwijs

Waar beleidsmakers en onderwijsgeevenden vooral belang in stellen, is of de taalkeuze – één of twee instructietalen – wel iets uitmaakt in termen van leeropbrengsten. Hebben modellen van tweetalig onderwijs een positiever effect op het leren van de tweede taal vergeleken met een eentalige taalbadbenadering? Of is het andersom? Voorstanders van tweetalig onderwijs beweren immers dat instructie in de moedertaal op de een of andere

manier kansarme allochtone leerlingen helpt om de tweede taal sneller en beter te verwerven. Als zich dit omzet in meer cognitieve leerwinst, kan tweektalig onderwijs, minstens ten dele, hun gemiddelde leerachterstand compenseren.

De voorkeur gaat hierbij uit naar ‘harde’ onderzoeksdata die verzameld worden op basis van experimenteel onderzoek. Dat wil onder andere zeggen dat onderwijsmodellen worden getoetst met inzet van een controlegroep. Dat soort onderzoek is geen sinecure: niet alleen moeten de groepen leerlingen die worden vergeleken goed gematcht zijn, maar ook de context moet zoveel mogelijk onder controle worden gehouden om de resultaten op een betrouwbare manier te kunnen vergelijken. Dat impliceert dat behalve de taalkeuze – eentalig of tweektalig – de context waarin een interventie wordt gedaan niet grondig mag verschillen van de context van de controlegroep. In de realiteit is dat nooit perfect te verwezenlijken, al was het maar omdat de aanpak van scholen en leraren altijd wat zal verschillen.

Een belangrijk nadeel van dit soort vergelijkende studies is dat ze de zoektocht naar ‘het superieure model’ in de hand werken. Onderzoekers worden gedreven door onderlinge wedijver en willen maar al te graag aantonen dat de modellen die zij voorstaan, alsmede de eraan onderliggende theorieën, de juiste zijn. Dat is enigszins begrijpelijk: voorstanders van tweektalig onderwijs met name moeten vrijwel altijd vanuit een minderheidspositie opboksen tegen een dominante eentalige taalideologie. Als ze niet met harde cijfers kunnen aantonen dat tweektalig onderwijs wel degelijk werkt, maakt het als alternatief eenvoudigweg geen kans om uit de marge van het onderwijs te geraken. Beleidsmakers en politici

geven hierbij vaak de voorkeur aan een *one-size-fits-all-model* dat overal en altijd kan worden toegepast: wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat dit model ‘het beste’ werkt. Gezagsdragers die geld moeten besteden, houden nu eenmaal van efficiëntie, overzichtelijkheid en uniformiteit. De taalkundige Kenji Hakuta spreekt in dit verband van ‘horse-race studies’: uiteenlopende onderwijsmodellen worden als het ware als paarden ingezet in een wedren. Omdat er hoe dan ook een winnaar moet zijn, heeft deze benadering vooral in de Verenigde Staten de tegenstelling tussen tweektalig en *English-only-onderwijs* fel op de spits gedreven, zowel politiek als onderzoeksmatig.

Niettegenstaande de beperkingen van het gedane onderzoek, is het natuurlijk wel interessant te weten wat er zoal uit de resultaten ervan naar voren komt. Hierbij baseer ik me niet op individuele onderzoeken, tenzij het gaat om grootschalige studies van belang. Eén zwaluw maakt de lente niet, geldt namelijk ook voor het wetenschappelijk onderzoek. Met uitzondering misschien van hier en daar een mijlpaalstudie bieden individuele onderzoeken zelden een definitief antwoord op een gegeven vraag. Herhaaldelijke bevestiging van onderzoeksresultaten is doorgaans een must. Cruciaal is dat veel onderzoeken worden verricht, zodat onderzoeksdata allengs accumuleren en er een robuuste kennisbasis wordt opgebouwd. Als er dan voldoende studies beschikbaar zijn, ontstaat de mogelijkheid *best-evidence-syntheses*, reviews en meta-analyses te gaan opstellen. Die vormen nuttige hulpmiddelen om de stortvloed aan onderzoeksgegevens te structureren en richting te geven aan nieuw onderzoek en beleid. Omdat een meta-analyse de resultaten uit eerdere

onderzoeken samenvoegt en analyseert om tot één secuurder uitkomst te komen, heeft zo’n analyse als voordeel dat men uitspraken kan doen en inzichten verkrijgen die op basis van elke van de afzonderlijke onderzoeken niet mogelijk waren. Op de vergaarde onderzoeken past men een strenge selectie toe om alleen die over te houden die aan bepaalde methodologische kwaliteitseisen voldoen.

Onderzoek in de Lage Landen en Europa oftewel het tekort eraan

Laten we even een blik werpen op het onderzoek uit de Lage Landen. Wat Vlaanderen betreft, ontbreekt experimenteel onderzoek naar de leereffecten van tweektalig onderwijs voor allochtonen bijna geheel (er valt sowieso niet veel te onderzoeken). Het lopende evaluatieonderzoek naar het project ‘Thuis-taal in onderwijs’ in vier basisscholen in Gent (2008-2012) voert weliswaar een meting uit met een controlegroep om het effect na te gaan van een vorm van transitioneel tweektalige instructie: Turkse kinderen in het eerste leerjaar (groep 3) leren lezen en schrijven in de eigen taal en schakelen geleidelijk over naar lezen en schrijven in het Nederlands. Echter, doordat de eindmeting op dit ogenblik nog niet is afgerond, zijn nog geen uitkomsten voorhanden. Het Brusselse drietalige model van Bicultuureel Onderwijs, dat in mei 2011 door de huidige Vlaams minister van onderwijs werd afgeschaft, is in de loop van zijn dertigjarige bestaan herhaaldelijk het voorwerp geweest van evaluatieonderzoek (met gunstige resultaten trouwens), maar een echt gecontroleerd experimenteel onderzoek naar zijn leereffecten heeft nooit plaatsgevonden.

“Er is sterke convergente evidentie dat het onderwijssucces van Engelse taalleerders positief is gerelateerd aan instructie in de T1 van de student. De positieve effecten van tweetalige onderwijsprogramma’s zijn relatief bescheiden maar wel consistent.”

Met betrekking tot het Nederlandse onderzoek aan tweetalige onderwijsprogramma’s voor allochtonen is er het overzicht van Geert Driessen dat als apart hoofdstuk werd gepubliceerd in het rapport van Söhn (2005). Driessen stelt in zijn overzicht van 35 jaar onderzoek vast dat alle door hem verzamelde studies methodologische tekortkomingen vertonen. Om die reden is het bijna onmogelijk om goed onderbouwde uitspraken te doen over de effectiviteit van tweetalige onderwijsprogramma’s in Nederland (door de afschaffing van het OALT in 2004 een fenomeen dat nagenoeg tot het verleden behoort). Metingen naar mogelijke effecten op het Nederlands laten gemengde opbrengsten zien: in het beste geval hinderen tweetalige programma’s de T2-ontwikkeling niet; maar duidelijke positieve effecten zijn niet aangetoond. In hetzelfde rapport is ook een synthese van het Duitse onderzoek op dit gebied opgenomen van de hand van Ingrid Gogolin, die nagenoeg identieke conclusies formuleert.

Tot voor kort waren er geen meta-analyses van Europees onderzoek naar tweetalig onderwijs. Maar daar komt hopelijk snel

verandering in. Gabriëla Relji, die momenteel aan de universiteit van Luxemburg een doctoraat voorbereidt, heeft een meta-analyse uitgevoerd naar de effectiviteit van tweetalige onderwijsprogramma’s in Europa. Ze verzamelde hiervoor bijna honderd studies uit verschillende Europese landen, waaronder Finland, Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, Zweden, Spanje, Nederland enzovoort. Slechts zeven studies kwamen in aanmerking voor de meta-analyse. Naar verluidt zou de analyse aantonen dat tweetalige programma’s die de moedertaal van het kind in het onderwijs opnemen superieur zijn aan eentalige programma’s in het bevorderen van onderwijssucces. Helaas zijn – voor zover ik weet – de resultaten nog niet gepubliceerd.

Onderzoek in Noord-Amerika: het voordeel van de grote schaal

De onderzoekscontext in Noord-Amerika (Verenigde Staten, Canada) is aanzienlijk gunstiger in vergelijking met de Europese. Er is in de voorbije decennia op ruime schaal geëxperimenteerd met diverse

types van tweetalig onderwijs. Het gaat hierbij overwegend om programma’s Spaans-Engels voor de groeiende Spaanstalige minderheid. Dat heeft geleid tot veel onderzoeks aandacht, zodat in de loop der tijd honderden studies tot stand zijn gekomen. Amerikaanse onderzoekers hebben dan ook niet lang gewacht om meta-analyses op te zetten. De vier meta-analyses die tot nu toe zijn verricht (Francis, Lesaux, & August, 2006; Greene, 1998; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005; Willig, 1985) tonen zonder uitzondering positievere effecten aan van tweetalige instructie op het leren van Engels en geletterdheid dan English-only-programma’s. De kwantitatieve best-evidence-synthese van Slavin en Cheung (2005) sluit hierop aan. In een overzichtsartikel wijst Goldenberg (2008) op het unieke van deze uitkomst: dat vijf onafhankelijke studies gevoerd door verschillende onderzoekers op verschillende tijdstippen op redelijk verschillende selecties van onderzoeken tot dezelfde conclusie komen, is op zijn minst opmerkelijk te noemen. Ik pik er hier twee recente analyses uit. Rolstad en collega’s (2005) onderzochten op grond van zeventien studies of het leren lezen in de thuistaal de leesprestaties in de T2 stimuleert. Zij vonden dat tweetalig onderwijs consistent superieur was aan all-English-benaderingen. Tweetalige programma’s die erop gericht zijn de academische bekwaamheid in de beide talen te ontwikkelen bleken ook hoger te scoren dan transitionele programma’s die alleen de Engelse academische vaardigheden ontwikkelen. De andere meta-analyse, die werd verricht door Francis e.a. (2006), is de strengste die tot op heden is gepubliceerd. De onderzoekers namen slechts zeventien onderzoeken in aanmerking. De resultaten zijn wel wat vertekend, omdat ook onderzoek naar het Canadese immersiemodel (Frans voor Engelstalige studenten) werd opgenomen.

Desalniettemin laat de conclusie van deze analyse weinig twijfels bestaan: “Samengevat is er geen aanwijzing dat tweektalige instructie de onderwijsprestaties belemmert in de moedertaal dan wel het Engels, voor studenten uit taalminderheden, of studenten die onderwijs in inheemse talen (*heritage language*) krijgen, of diegenen die in Franse immersieprogramma’s zijn ingeschreven. Waar verschillen werden waargenomen, zijn ze gemiddeld in het voordeel van studenten in een tweektalige programma. De meta-analyse suggereert duidelijk een positief effect voor tweektalige instructie dat gematigd is” (p. 397, vertaald uit het Engels).

Naast de genoemde meta-analyses zijn in 2006 bijna gelijktijdig twee *best-evidence* syntheses in boekvorm uitgebracht. De ene staat bekend als de NLP-studie (= *National Literacy Panel*; August & Shanahan, 2006), de andere als de CREDE-studie (= *Center for Research on Education, Diversity & Excellence*; Genesee et al., 2006). Deze behoorlijk indrukwekkende studies hebben beide een heleboel onderzoeken geanalyseerd en samengevat om na te gaan hoe je het best (taal)onderwijs kunt vormgeven voor Engelse taalleerders in Amerika. Dat is een veel ruimere vraagstelling dan de discussie over eentalig versus tweektalig onderwijs, maar het laatste is wel een thema dat in de twee boeken veel aandacht krijgt. De bovenstaande conclusie wordt in beide studies bevestigd: er is sterke convergente evidentie dat het onderwijssucces van Engelse taalleerders positief is gerelateerd aan instructie in de T1 van de student. De positieve effecten van tweektalige onderwijsprogramma’s zijn relatief bescheiden maar wel consistent. De CREDE-studie (niet de NLP-studie) geeft ook aan dat hoe langer tweektalig onderwijs duurt, hoe beter de uitkomsten zijn voor Engels.

“De meest succesvolle programma’s waren gekenmerkt door veel lestijd in de moedertaal, naast het Engels, en blijvend, cognitief complex gebruik van de moedertaal door de hele basisschool. Het minst effectief was een programma waarin leerlingen buiten hun groep louter T2-onderwijs kregen zonder verbinding met de inhoud van schoolvakken..”

Vermeldenswaard is het grootschalige vervolgonderzoek van Thomas en Collier (2002). Dit is een longitudinaal onderzoek (1985-2001) waarin een veelheid aan kwantitatieve gegevens werd verzameld van scholen binnen vijf verschillende deeldistricten verspreid over de VS. De schoolloopbaan werd in kaart gebracht van 210.054 studenten met een andere moedertaal dan het Engels of een beperkte vaardigheid in het Engels. Hierbij werd gekeken naar de langetermijneffecten van acht uiteenlopende onderwijsmodellen, zowel tweektalige als *English-only*. Uit het eindrapport blijkt onder meer dat de sterkste voorspeller van T2-prestaties de hoeveelheid formeel T1-onderwijs is. Hoe meer T1-onderwijs, hoe hoger de prestaties op gestandaardiseerde leestoetsen in het Engels. De meest succesvolle programma’s waren gekenmerkt door veel lestijd in de moedertaal, naast het Engels, en blijvend, cognitief complex gebruik van

de moedertaal door de hele basisschool. Het minst effectief was een programma waarin leerlingen buiten hun groep louter T2-onderwijs kregen zonder verbinding met de inhoud van schoolvakken. Ander onderzoek suggereert evenwel dat een taalbadmodel niet noodzakelijk slechter werkt dan de minder ‘sterke’ (transitionele) types van tweektalig onderwijs. Een recent verschenen artikel van Slavin e.a. (2011) biedt nieuwe onderzoeksresultaten die deze gedachte lijken te steunen.

Je hoort wel vaker in onderwijskringen dat men beter kan ophouden met die onzin van ondersteuning in de moedertaal en dat allochtone leerlingen het vanzelf wel beter zullen doen als je ze een exclusief taalbad Nederlands geeft. In Nederland is dat met de afschaffing van het Onderwijs in Allochtone Leven Talen (OALT) in 2004 feitelijk gebeurd. Als zoiets daadwerkelijk plaatsvindt, krijg je een interessant ‘natuurlijk

experiment'. Je kunt dan onderzoeken of de onderwijsprestaties van allochtone leerlingen er inderdaad op vooruitgaan. In het boek *Forbidden language* (Gándara & Hopkins, 2010) worden de uitkomsten van zo'n natuurlijk experiment gerapporteerd. In drie Amerikaanse staten met name (Californië, Arizona en Massachusetts) werd in de periode rond de eeuwwisseling bij referendum beslist om de overheidssteun voor tweetalig onderwijs af te schaffen. Het resultaat was dat alle allochtone leerlingen voortaan alleen in mainstream English-only-klassen les krijgen, wat in vele gevallen gepaard ging met de invoering van een restrictief taalbeleid op school. Een aantal onderzoekers ging na hoe de resultaten van de leerlingen vanaf dan evolueerden en of de verwachting van hogere prestaties in het algemeen werd ingelost. Het onderzoek hiernaar werd wel wat statistisch gehinderd door de lage aantallen leerlingen die voordien tweetalig onderwijs genoten, maar de uitkomsten zijn ontvankelijk. De onderzoekers in kwestie vonden geen bewijslast voor een vermindering van de prestatiekloof tussen tweetalige allochtone leerlingen en Engelstalige leerlingen in het basisonderwijs; de tweetalige leerlingen boekten ook geen snellere vooruitgang in leerprestaties. Na een minimum van vijf jaar enkel-Engels taalregime op school bleven in alle drie de staten de tweetalige leerlingen dezelfde relatieve en zeer lage onderwijspositie behouden in vergelijking met hun Engelssprekende leeftijdsgenoten.

Lessen uit het onderzoek

Om af te sluiten geef ik nog enkele conclusies en bedenkingen mee uit het (Amerikaanse) onderzoek waar we lering uit kunnen trekken voor het onderwijs in de Lage Landen. Ter verduidelijking, het gaat

om conclusies die ik hierboven niet expliciet heb aangehaald maar die wel geregeld terugkomen in reviews en syntheses van het gedane empirisch onderzoek.

1. Tweetalig onderwijs is geen mirakeloplossing voor de leerproblemen van allochtone kinderen. De keuze van de onderwijstalen is immers niet allesbepalend voor onderwijssucces. Achterstand hangt samen met een veelheid aan factoren. Het voorzien van onderwijs in de moedertaal kan op bepaalde oorzaken van schools falen echter wel een effectief antwoord bieden (bijvoorbeeld begrip van complexe instructietaal).
2. Tweetalig onderwijs is geen absolute garantie voor effectief onderwijs en krachtige leeromgevingen op school (Baker, 2010). Invoering van tweetalig onderwijs is evenmin een simpel recept dat per se zal uitmonden in betere resultaten. Heel wat interacterende variabelen beïnvloeden op complexe wijze de schoolresultaten van studenten. Het kan gaan om kenmerken van leerlingen, leerkrachten, het schoolcurriculum en de schoolomgeving. Het lijkt echter geen twijfel dat vooral de inzet van toegewijde tweetalige leerkrachten een beduidend verschil kan maken.
3. Het ene model van tweetalig onderwijs is het andere niet. De krachtigste vormen van tweetalig onderwijs zijn diegene die de moedertaal langdurig blijven gebruiken, liefst tot aan het eind van de basisschool, en/of diegene die in twee richtingen werken (bijvoorbeeld Spaanstalige kinderen leren Engels, Engelstalige kinderen leren Spaans). En zoals gezegd, een goed opgezet taalbadmodel kan even goede resultaten behalen als de minder intensieve types van tweetalig onderwijs.

4. De belangrijkste les, ten slotte, die we uit het bestaande onderzoek kunnen trekken, is dat we af moeten van de idee-fixe van het superieure model. Misschien kunnen allochtone kinderen goed Nederlands op school leren zowel met als zonder intensieve ondersteuning in de moedertaal. Het zou dus best kunnen dat verschillende categorieën van tweetalige leerders baat hebben bij een verschillende aanpak. In dit opzicht is tweetalig onderwijs een legitieme beleids optie. Jammer genoeg heeft het onderzoek nog geen afdoende antwoorden kunnen geven op vragen als: is tweetalig onderwijs gunstiger voor sommige leerders dan voor andere (zwak of sterk in T1 en T2)? Is tweetalig onderwijs effectiever in sommige settings (bijvoorbeeld scholen in gemeenschappen waar meer T2 wordt gesproken) en voor bepaalde groepen van T2-leerders? (Goldenberg, 2011)

Sven Sierens is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Steunpunt Diversiteit & Leren van de Universiteit Gent.

Literatuur

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 307-321.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, C. (2010). Bilingual education. In M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics* (pp. 243-250). Kidlington, Oxford: Elsevier.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *California State Department of Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 197-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Francis, D. J., Lesaux, N. K., & August, D. (2006). Language of instruction. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 365-413). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gándara, P., & Hopkins, M. (Eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. New York: Teachers College Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (Eds.). (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does – and does not – say. *American Educator*, 32(2), 8- 23, 42-44.
- Goldenberg, C. (2011). Reading instruction for English language learners. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 684-710). New York: Routledge.
- Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Los Angeles, CA: The Tomas Rivera Policy Institute.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236-251.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34, 114-135.
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Patterson, J. L., & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Riches, C., & Genesee, F. (2006). Literacy: Crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Education Policy*, 19, 572-594.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-284.
- Slavin, R. E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A., & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 47-58.
- Söhn, J. (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. Berlijn: AKI/WZB.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of some selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, 269-318.