

Tilburg University

Meertaligheid in Den Haag

Extra, G.; Aarts, R.; van der Avoird, T.; Broeder, P.; Yagmur, K.

Publication date:
2001

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Extra, G., Aarts, R., van der Avoird, T., Broeder, P., & Yagmur, K. (2001). *Meertaligheid in Den Haag: De status van allochtone talen thuis en op school*. European Cultural Foundation.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Meertaligheid in Den Haag

De status van allochtone talen
thuis en op school

Guus Extra
Rian Aarts
Tim van der Avoird
Peter Broeder
Kutlay Yagmur

EUROPEAN
CULTURAL
FOUNDATION

FONDATION
EUROPÉENNE DE LA
CULTURE

Meertaligheid in Den Haag

De status van allochtone talen thuis en op school

Guus Extra
Rian Aarts
Tim van der Avoird
Peter Broeder
Kutlay Yağmur

© European Cultural Foundation, Amsterdam, 2001

ISBN 90-74029-19-1

Behoudens ingeval beperkingen door de wet van toepassing zijn, en onder gehoudenheid aan de gestelde voorwaarden te voldoen, mag zonder schriftelijke toestemming van de uitgever niets uit deze uitgave worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.

Voorwoord

*ALLOCHTONEN KRIJGEN EIGEN HULPLIJN
IN MOEDERTAAL*

Van onze verslaggever in Amsterdam

Allochtonen krijgen in september een eigen hulplijn. Daar kunnen zij terecht met vragen over opvoeding, gezondheid en onderwijs. De telefoonlijn, Fona geheten, zal zijn diensten in het Turks, Marokkaans, Surinaams en Antilliaans aanbieden.

(bron: De Volkskrant, 17 augustus 2001)

Het jaar 2001 is door de Europese Unie en de Raad van Europa gezamenlijk en officieel uitgeroepen tot *Europees Jaar van de Talen*, met als hoofddoelstelling de viering van de diversiteit van talen in Europa. Ofschoon dit niet in alle lidstaten van de Europese Unie een vanzelfsprekendheid is, heeft deze viering in Nederland ten aanzien van minderheidstalen betrekking op zowel autochtone als allochtone minderheidstalen (zie Extra & Gorter 2001 over dit duale thema in Europa). Door processen van migratie en minderheidsvorming ontwikkelt ook Nederland zich in toenemende mate tot een multiculturele samenleving, Meertaligheid vormt van zo'n multiculturele samenleving een intrinsieke eigenschap, niet een 'tijdelijk probleem' (zie ook Bennis e.a. 2000). Anders gezegd: er zijn geen voorbeelden van multiculturele samenlevingen die eentalig zijn. Dit demografische veranderingsproces is het meest zichtbaar in de grote steden en manifesteert zich ook in steeds sterkere mate in het funderend onderwijs (zowel basis- als voortgezet onderwijs). Scholen worden steeds meer bezocht door leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Deze publicatie wil onder meer het publieke bewustzijn van meertaligheid in deze context vergroten. Het boven aangehaalde citaat uit de Volkskrant maakt duidelijk dat hiertoe nog het nodige werk moet worden verzet: van de vier genoemde 'moedertalen' is alleen de eerste een taal en kunnen de overige 'talen' verwijzen naar Arabisch, Berbers, Sranan Tongo, Hind(ustan)i en Papiamentu. Alleen opbellen kan hierover opheldering verschaffen.

In het publieke debat over Nederland als multiculturele samenleving worden de begrippen sociale cohesie en culturele diversiteit vaak als onverzoenlijke tegenstellingen beschouwd. Meertaligheid leent zich bij uitstek voor een verkenning van dit thema. Sociale cohesie vraagt om erkenning van het belang van Nederlands als bindmiddel van de samenleving als geheel. Daarbij moet wel worden bedacht dat dit Nederlands in Nederland - net als het Engels in Europa - in toenemende mate zal worden gebruikt als *lingua franca* voor interculturele communicatie tussen tweede-taalsprekers. Culturele diversiteit vraagt om erkenning van het belang van andere talen dan Nederlands en Engels als kernwaarde van culturele identiteit van minderheidsgroepen in een multiculturele samenleving (zie ook Extra e.a. 2001a en Extra & De Ruiters 2001). Juist op het terrein van meertaligheid als intrinsieke eigenschap van de multiculturele samenleving moet het als een noodzakelijke opgave van alle inwoners van Nederland worden beschouwd om de begrippen sociale cohesie en culturele diversiteit met elkaar te verzoenen. De bewijslast voor een democratische multiculturele samenleving ligt daarbij zowel bij autochtone als allochtone inwoners. Over en weer geldt daarbij: wie vraagt, moet ook geven (zie ook Cohn-Bendit & Schmid 1992 over dit thema). In de retoriek van wetgeving en beleid wordt de meertaligheid van allochtone minderheidsgroepen in Nederland vaak opgevat als bron van kennis en verrijking, zoals in de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen van 1998 of zoals bij de viering van Rotterdam als culturele hoofdstad van Europa in 2001. In de praktijk wordt deze meertaligheid echter vooral beschouwd als bron van te bestrijden achterstanden en problemen.

Deze publicatie richt zich om een aantal redenen op de meertaligheid van allochtone leerlingen thuis en op school in Den Haag. Allereerst behoort Den Haag niet alleen tot de grootste multiculturele steden van Nederland, maar is Den Haag daardoor ook een veeltalige stad. Om enkele kerncijfers uit deze publicatie alvast te noemen (zie Hoofdstuk 3 voor verdere details):

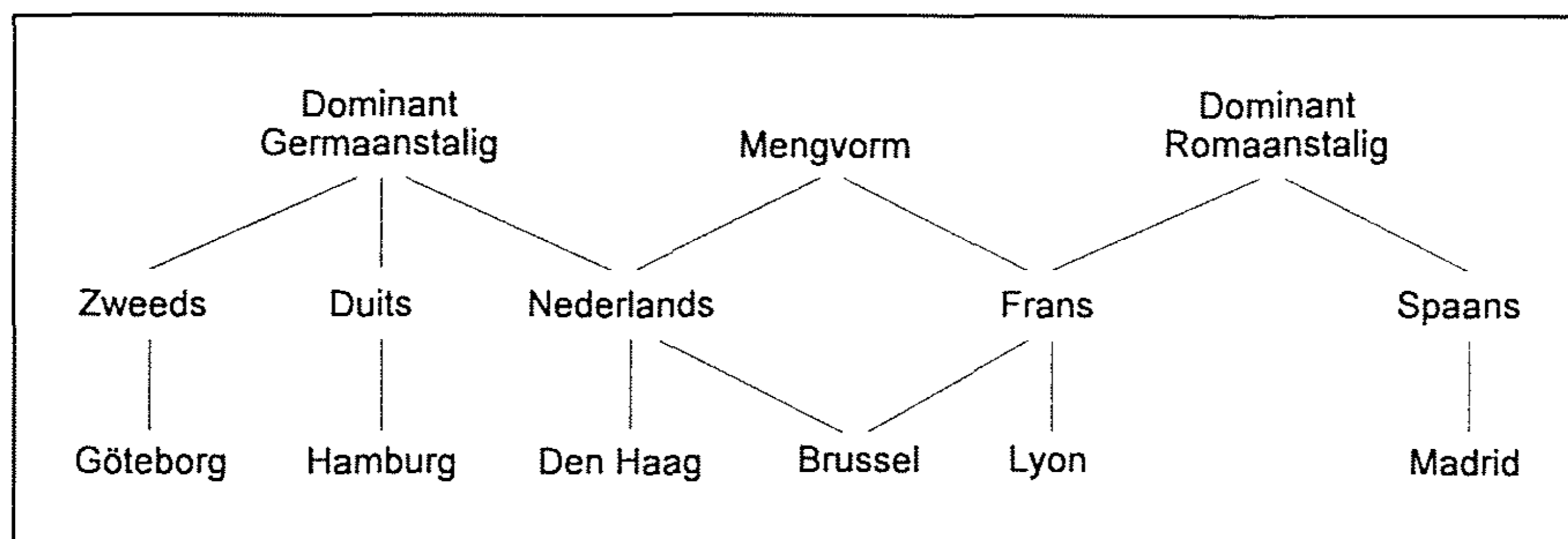
- bij 49% van de bevroegde 27.900 leerlingen in het basisonderwijs worden thuis naast of in plaats van Nederlands één of meer allochtone talen gebruikt;
- hetzelfde geldt voor 42% van de bevroegde 13.700 leerlingen in het voortgezet onderwijs;
- in de totale populatie van ruim 40.000 leerlingen konden in totaal 88 andere thuistalen dan Nederlands worden getraceerd;
- de 21 meest genoemde talen hebben een aandeel van 97% op het totaal aantal vermeldingen van allochtone thuistalen.

Een tweede reden voor de keuze van Den Haag in deze verkenningstocht naar meertaligheid is de voorhoedepositie van deze gemeente in de aandacht voor meertaligheidsbeleid op scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Dat geldt niet alleen voor onderwijs Nederlands als tweede taal, maar ook voor onderwijs in allochtone levende talen (OALT, voorheen OET: onderwijs in eigen taal) in het basisonderwijs en voor onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST) in het voortgezet onderwijs.

Een hiervan afgeleide derde reden is ten slotte dat de gemeente Den Haag zich veel inspanningen getroost om de meertaligheid van allochtone leerlingen zo goed mogelijk in kaart te brengen en in het verlengde daarvan ook de wensen van leerlingen en ouders terzake. De in deze publicatie beschreven taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs in Den Haag kunnen worden beschouwd als kroonjuwelen onder de in een reeks van Nederlandse gemeenten uitgevoerde taalpeilingen waarover elders wordt bericht (zie Extra e.a. 2001a). Bijlage 1 geeft ook in dit opzicht blijk van de voorhoedepositie van Den Haag: onder alle uitgevoerde soortgelijke taalpeilingen in Nederlandse gemeenten is Den Haag vertegenwoordigd met het hoogste aantal deelnemende leerlingen in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs.

In deze publicatie wordt een integraal en samenhangend overzicht beoogd van deelstudies in Den Haag waarover op onderdelen eerder is gerapporteerd. Dat geldt in het bijzonder voor de uitgevoerde taalpeilingen in het basisonderwijs (Van der Avoird e.a. 2000a) en in het voortgezet onderwijs (Aarssen e.a. 1998) en voor het uitgevoerde behoeftenonderzoek onder ouders (Van de Avoird e.a. 2000b). In deze publicatie worden de gegevens uit de afzonderlijke taalpeilingen geïntegreerd en in pseudolongitudinaal en crosslinguïstisch perspectief geplaatst. Daarbij wordt voor het eerst in Nederland voor 21 relatief grote taalgroepen een beeld geschetst van de tweetalige ontwikkeling van allochtone leerlingen in de leeftijd van 4-17 jaar. Voor verdere breedte- en diepte-studies over deze talen wordt respectievelijk verwezen naar Extra e.a. (2001a) en Extra & De Ruiters (2001). Onlangs gepubliceerde breedte- en diepte-studies zijn voorts beschikbaar over de multiculturele wijk Lombok/Transvaal in de gemeente Utrecht (vgl. resp. Aarssen & Jongenburger 2000 en Bennis e.a. 2001).

Het onderwerp van deze en bovengenoemde publicaties vormt uiteraard geen specifiek Nederlands thema, maar minstens een Europees thema. Toch beperkt zowel het wetenschappelijk onderzoek als het publieke debat over dit onderwerp zich in opvallende mate tot de grenzen van Nederland en van het Nederlands. Gelet op het internationale karakter van processen van migratie en minderheidsvorming, kan internationaal vergelijkend onderzoek van meertaligheid in een multiculturele omgeving tot tal van nieuwe, vaak onvermoede vergezichten en inzichten leiden (zie ook Extra & Gorter 2001). Bezien vanuit dit perspectief vormt deze publicatie over meertalig Den Haag dan ook onderdeel van het *Multilingual Cities Project* dat onder auspiciën van de *European Cultural Foundation* (gevestigd in Amsterdam) wordt uitgevoerd in een aantal grote multiculturele steden op een Noord/Zuid-as van zes landen van de Europese Unie. Mede met het oog op variatie in dominante taalomgeving is daarbij gekozen voor de volgende opzet van dit stedenproject.



De doelstellingen, opzet, analyses en rapportage van deze studie over meertalig Den Haag staan model voor lopend onderzoek in genoemde steden. Net als in Den Haag wordt dit onderzoek ook in de andere steden uitgevoerd in nauwe samenwerking tussen universitaire onderzoekteams en lokale onderwijsautoriteiten. Het project wordt gecoördineerd door een onderzoekteam van Babylon, Centrum voor Studies van Meertaligheid in de Multiculturele Samenleving, aan de Universiteit van Tilburg.

De opzet van deze publicatie over meertalig Den Haag is als volgt. Na een bespreking van de aanleiding van het onderzoek in Hoofdstuk 1, worden in Hoofdstuk 2 de doelen en methode van de uitgevoerde taalpeilingen besproken. De Hoofdstukken 3 en 4 brengen vervolgens respectievelijk de distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen in Den Haag in kaart. De Hoofdstukken 5 tot en met 8 zijn gericht op de status van allochtone schooltalen in Den Haag. Hoofdstuk 5 heeft betrekking op de door leerlingen gerapporteerde deelname en behoefte aan onderwijs in allochtone talen, Hoofdstuk 5 en 6 op de gerapporteerde behoefte van respectievelijk leerlingen en ouders aan dit onderwijs. Hoofdstuk 7 biedt een vergelijkend perspectief op de status van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs en Hoofdstuk 8 - in de vorm van case-studies - op de status van vier nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs in Den Haag. Hoofdstuk 9 bevat ten slotte conclusies en aanbevelingen.

Deze publicatie had niet tot stand kunnen komen zonder de personele en/of materiële steun en inzet in de afgelopen jaren van een groot aantal personen en instanties in en buiten Den Haag. Dat geldt allereerst voor de directies, docenten en leerlingen van vele scholen, die in het algemeen met grote betrokkenheid ieder een eigen bijdrage hebben geleverd aan de uitgevoerde taalpeilingen en case-studies in het basis- en voortgezet onderwijs. Voorts zijn we bijzonder erkentelijk voor de steun en inzet van:

- de European Cultural Foundation, met name Nicki Bos, Odile Chenal en Patrick Pfister;
 - het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, met name Marja Beuk, Cees Buis, Peter Molenaar en Marianne Nijdam;
 - de Dienst Onderwijs, Cultuur en Welzijn van de gemeente Den Haag, met name Marjolein Baronner en Bahattin Erbaş;
 - de Stichting Adviesraad Multiculturele Stad van de gemeente Den Haag, met name Annemarie Andriol en Hassan al Ghazi;
 - het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding, met name Roy Panday;
 - Mahender Autar, projectleider buitenschools OALT Den Haag;
 - Adviesbureau Sardes, met name Jeroen Aarssen en Kees Broekhof;
 - Adviesbureau NaDeR, met name Denise Bontje en Nathalie Peijs;
 - het Babylonteam van student-assistenten, met name Tamaan Abu Ayyash, Marieke Bekker en Isabel Rodriguez;
 - Carine Zebedee van Babylon die andermaal de finale opmaak van deze publicatie heeft verzorgd.
- De verantwoordelijkheid voor de integrale tekst berust bij het team van auteurs.

Inhoudsopgave

1	Aanleiding	1
- 1.1	Beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen	1
- 1.2	Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties	4
2	Taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs	9
2.1	Doelstellingen	9
2.2	Onderzoekmethode	9
2.3	Onderzoekpopulatie	11
3	Distributie van allochtone thuishalen	17
3.1	Aard en rangordening van talen	17
3.2	Codering en classificatie van talen	23
4	Thuis taalprofielen	39
4.1	Top-21 in pseudolongitudinaal perspectief	39
4.1.1	Turkse taalgroep	40
- 4.1.2	Hind(ustan)i taalgroep	42
4.1.3	Berberse taalgroep	44
4.1.4	Arabische taalgroep	46
4.1.5	Engelse taalgroep	48
4.1.6	Sranan Tongo taalgroep	50
4.1.7	Papiamentu taalgroep	52
4.1.8	Koerdische taalgroep	54
4.1.9	Spaanse taalgroep	56
4.1.10	Urdu/Pakistaanse taalgroep	58
4.1.11	Franse taalgroep	60
4.1.12	Chinese taalgroep	62
4.1.13	Duitse taalgroep	64
4.1.14	Somalische taalgroep	66
4.1.15	Javaanse taalgroep	68
4.1.16	Portugese taalgroep	70
4.1.17	Italiaanse taalgroep	72
4.1.18	Akan/Twi/Ghanese taalgroep	74
4.1.19	Farsi taalgroep	76
4.1.20	Moluks/Maleise taalgroep	78
4.1.21	Servisch/Kroatisch/Bosnische taalgroep	80
4.2	Crosslinguïstische vergelijking	82
- 4.2.1	Taalvaardigheid	83
- 4.2.2	Taalkeuze	85
- 4.2.3	Taaldominantie	87
- 4.2.4	Taalpreferentie	88
- 4.2.5	Taalvitaliteit	89
4.3	Thuis taal als indicator van multiculturele schoolpopulaties	92

5	Schooltaalprofielen	95
5.1	Behoeftte en deelname in het basisonderwijs	95
5.2	Behoeftte en deelname in het voortgezet onderwijs	97
5.3	Taalonderwijs en taalvaardigheid	98
6	Peiling van OALT-behoeften onder ouders	101
6.1	Aanleiding en doelstelling	101
6.2	Onderzoekmethode en onderzoekpopulatie	102
6.3	Resultaten	103
7	Allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs	111
7.1	Allochtone talen in het basisonderwijs	111
7.1.1	Allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Den Haag	111
7.1.2	OET in het Haagse basisonderwijs tot 1999	112
7.1.3	OALT in het Haagse basisonderwijs vanaf 1999	113
7.1.4	Statusdimensies van OALT in het basisonderwijs	116
7.2	Allochtone talen in het voortgezet onderwijs	119
7.2.1	Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in Den Haag	119
7.2.2	ONST in het Haagse voortgezet onderwijs	120
7.2.3	Statusdimensies van ONST in het voortgezet onderwijs	122
7.3	De onderwijsstatus van allochtone talen in vergelijkend perspectief	125
8	Case-studies over onderwijs in nieuwe schooltalen	129
8.1	Doelstelling en methode	129
8.2	Arabisch	131
8.2.1	Arabisch in het voortgezet onderwijs	131
8.2.2	Arabisch op het Stevin College	131
8.2.3	Attitudes van actoren	133
8.2.4	Conclusie	135
8.3	Hindi	135
8.3.1	Hindi in het voortgezet onderwijs	135
8.3.2	Hindi op het Stevin College	136
8.3.3	Attitudes van actoren	137
8.3.4	Conclusie	139
8.4	Spaans	139
8.4.1	Spaans in het voortgezet onderwijs	139
8.4.2	Spaans op het Internationaal College Edith Stein	140
8.4.3	Attitudes van actoren	141
8.4.4	Conclusie	143
8.5	Turks	144
8.5.1	Turks in het voortgezet onderwijs	144
8.5.2	Turks op het Johan de Witt College	144
8.5.3	Attitudes van actoren	145
8.5.4	Conclusie	147
8.6	ONST in vergelijkend perspectief	147
9	Conclusies en aanbevelingen	151
9.1	Conclusies	151
9.2	Aanbevelingen	153

Bibliografie	159	
Bijlagen		
1	Overzicht van taalpeilingen in Nederlandse gemeenten (1994-2000)	163
2	Taalpeiling basisonderwijs	167
2.1	Vragenformulier voor leerlingen	169
2.2	Toelichting voor groepsleerkrachten	171
3	Taalpeiling voortgezet onderwijs	173
3.1	Vragenformulier voor leerlingen	175
3.2	Toelichting voor directie en docenten	177
4	Peiling van OALT-behoefte onder ouders	179
4.1	Vragenformulier voor ouders in het Nederlands, Engels, Arabisch, Turks, Somalisch	181
4.2	Aanbiedingsbrief van de gemeente aan schooldirecteuren	187
5	Achtergrondinformatie over de Victorian School of Languages	189

1 Aanleiding

De aanleiding voor deze publicatie is tweeledig. Allereerst wordt het verhogen van het bewustzijn over de meertaligheid van allochtone leerlingen en het tegengaan van de negatieve beeldvorming hierover beoogd. Deze meertaligheid wordt nagenoeg onveranderlijk als een bron van achterstand en problemen beschouwd en veel minder als een bron van kennis en verrijking voor individuele leerlingen en voor de samenleving als geheel. Daarnaast kunnen thuistaalgegevens over leerlingen statistische meerwaarde bieden voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties. Deze twee overwegingen worden in dit openingshoofdstuk nader toegelicht.

1.1 Beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen

In de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen in Nederland en in een bredere Europese context worden de dimensies *buitenlanders* en *integratie* sterk benadrukt (zie Extra & Verhoeven 1998). Naar allochtone minderheidsgroepen wordt allereerst vaak verwezen in termen van *buitenlanders/foreigners/létrangers/Ausländer*, ook in die gevallen waarin zij beschikken over de nationaliteit van het land waarin zij wonen. In het jargon van de Europese Unie (voortaan EU) wordt voorts gesproken over allochtone talen in termen van *non-territorial, non-regional, non-historical, non-indigenous* of *non-European languages*. De publieke oproep tot integratie is in opmerkelijk contrast met de taal van uitsluiting. Deze conceptuele uitsluiting is in hoge mate terug te voeren op een historisch nationaliteitsbesef dat op bloedverwantschap is gebaseerd. Dit besef vindt zijn wettelijke grondslag in het *ius sanguinis*. In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder dominant Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten, Canada, Zuid-Afrika en Australië, is het nationaliteitsbesef gebaseerd op het geboorteland en op het daarmee verbonden *ius soli*. Toen Europeanen in het verleden hun continent van oorsprong verlieten en andere continenten koloniseerden, legitimeerden zij hun nationaliteitsaanspraken (en vooral die van hun nakomelingen) door de opname van het *ius soli* in de constituties van de landen waarin ze terecht kwamen. Bij deze grondwetbepalingen vond geen consultatie plaats van de oorspronkelijke inwoners, zoals Indianen, Inuit, Zulu's of Aboriginals in genoemde landen. Ondanks een toename van processen van immigratie en minderheidsvorming, hielden Europeanen op hun continent van oorsprong tegelijkertijd echter meestal vast aan het *ius sanguinis*. In beide contexten handelden zij daarmee vooral in eigen belang.

Met dit verschillend nationaliteitsbesef zijn eerder genoemde kwalificaties onlosmakelijk verbonden. In de Verenigde Staten vormt een verwijzing naar *Amerikanen* een overkoepelende aanduiding van onderscheiden etnisch-culturele groepen zoals *Anglo-Americans, Afro-Americans* en *Latin-Americans* of *Hispanics*, terwijl met de kwalificatie *foreigners* wordt verwezen naar buitenlandse passanten zoals toeristen. Wanneer echter aan deze zijde van de Atlantische Oceaan de *Volkskrant* van 16 augustus 1996 de voorpagina voorziet van de koptekst *Jongeren negatiever over buitenlanders*, wordt niet gedoeld op veranderde attitudes van Nederlanders tegenover toeristen, maar op die van autochtone tegenover allochtone leeftijdgenoten in Nederland.

Een tweede hoofdkenmerk van de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen vormt de nadruk op *integratie*. Deze notie is populair vanwege zijn vaagheid en kan in feite verwijzen naar een heel spectrum van onderliggende concepten die variëren naar plaats en tijd (zie Kruyt & Niessen 1997 voor een comparatieve studie in vijf EU-landen sinds het begin van de jaren zeventig). De uitersten van het spectrum lopen van assimilatie naar multiculturalisme. Het assimilatie-concept is gebaseerd op de premisse dat culturele verschillen tussen allochtone minderheidsgroepen en de autochtone meerderheid in de loop van de tijd moeten en zullen verdwijnen in een samenleving die ideaal-typisch als cultureel homogeen wordt opgevat. Aan de andere zijde van het spectrum is het multiculturalisme-concept gebaseerd op de premisse dat genoemde culturele verschillen een aanwinst

zijn voor een pluralistische samenleving die culturele verscheidenheid beziet in termen van nieuwe bronnen en kansen. Terwijl vanuit het assimilatie-concept de nadruk ligt op unilaterale taken voor *nieuwkomers*, ligt vanuit het multiculturalisme-concept de nadruk op multilaterale taken voor alle inwoners in een sterk veranderende samenleving (zie ook Cohn-Bendit & Schmid 1992). In de praktijk stelt de gevestigde autochtone meerderheid vaak hoge eisen aan allochtone minderheidsgroepen in termen van assimilatie en is gewoonlijk zeer terughoudend in de bevordering of zelfs de acceptatie van culturele diversiteit als kenmerk van een toenemend multiculturele omgeving.

Het is interessant om de onderliggende assumpties van integratie in de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen op nationaal niveau te vergelijken met assumpties op het niveau van Europese samenwerking en regelgeving. Op Europees niveau benadrukken politici het belang van een goede balans tussen verlies en behoud van 'nationale' normen en waarden. Een hoofdzorg in het publieke debat over zulke normen en waarden is culturele en linguïstische verscheidenheid in termen van zowel nationale als regionale talen (zie het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen). In deze context worden nationale en regionale talen vaak aangeduid als kernwaarden van culturele identiteit. Het is een paradoxaal verschijnsel dat in hetzelfde publieke debat allochtone minderheidstalen en -culturen gewoonlijk beschouwd worden als bronnen van achterstand en problemen en als obstakels voor integratie, terwijl nationale en regionale talen en culturen in een veranderende en zich uitbreidende EU worden opgevat als bronnen van verrijking en als randvoorwaarden voor Europese integratie.

De publieke beeldvorming over integratie van allochtone minderheidsgroepen in termen van assimilatie vs. multiculturalisme is ook waarneembaar in het domein van onderwijs. Door een groeiend aandeel van allochtone leerlingen zien vanouds monolinguaal georiënteerde scholen zich geplaatst voor de uitdaging om hun curriculum aan deze demografische trend aan te passen. Dit aanpassingsproces kan geïnspireerd worden door een sterke unilaterale nadruk op het leren van en in de meerderheidstaal van de samenleving, gelet op het belang daarvan voor schoolsucces en op de arbeidsmarkt, of door het bewustzijn dat het antwoord op toenemend multiculturele schoolpopulaties niet gereduceerd kan worden tot eentalig onderwijsbeleid (zie ook Gogolin 1994). In het eerste geval ligt de nadruk op het exclusief leren van en in de nationale taal als eerste of tweede taal, in het tweede geval op het aanbieden van meer talen dan de nationale taal in het schoolcurriculum. Tegen deze achtergrond bevat Tabel 1.1 een niet-uitputtend overzicht van de internationale nomenclatuur op ons aandachtsgebied.

1. <i>De mensen: verwijzing naar allochtone minderheidsgroepen</i>	
• non-national residents	
• foreigners, étrangers, Ausländer, buitenlanders	
• (im)migrants, immigrant minority groups	
• new Xmen, nieuwe Nederlanders	
• ethnic/cultural/ethnocultural minorities	
• linguistic minorities	
• non-English speaking (NES) residents (vooral gangbaar in de VS)	
• allophones/allochtonen	
• anderstaligen	
2. <i>Hun talen: verwijzing naar autochtone/allochtone minderheidstalen</i>	
• national/regional minority languages vs. immigrant minority languages	
• historical vs. non-historical minority languages (vooral gangbaar in Zweden)	
• autochthonous vs. allochthonous minority languages	
• community languages (vgl. Australië vs. Europa)	
• lesser used / less widely used / less widely taught languages	
• heritage languages (vooral gangbaar in Canada)	
• non-territorial/non-regional/non-indigenous/non-European minority languages	
• stateless languages/diaspora languages (vooral gangbaar voor Romanes/Sinti)	
• languages other than English (LOTE, gangbaar in Australië)	
3. <i>Taalonderwijs: verwijzing naar onderwijs in autochtone/allochtone minderheidstalen</i>	
• mother tongue teaching	MTT
• home language teaching	HLT
• community language teaching	CLT
• immigrant minority language teaching vs. regional minority language teaching	
• enseignement des langues et cultures d'origine (in Frans/Spaans basisonderwijs)	ELCO
• enseignement des langues vivantes (in Frans/Spaans voortgezet onderwijs)	ELV
• Muttersprachlicher Unterricht	MSU
• Herkunftssprachenunterricht	HSU
• onderwijs in eigen taal (en cultuur) (tot 1998 in Nederlands basisonderwijs)	OET(C)
• onderwijs in allochtone levende talen (na 1998 in Nederlands basisonderwijs)	OALT
• onderwijs in nieuwe schooltalen (in voortgezet onderwijs)	ONST

Tabel 1.1 Internationale nomenclatuur van het aandachtsgebied

Tabel 1.1 maakt duidelijk dat er geen gestandaardiseerde concepten voorhanden zijn op ons aandachtsgebied. De internationaal gehanteerde terminologie is variabel en veranderlijk. Het gangbare Nederlandse concept *anderstaligen* ter verwijzing naar niet-Nederlandstaligen heeft zijn parallel in het concept *andersdenkenden* ter verwijzing naar niet-Christenen. Turks en Arabisch zijn goede voorbeelden van zogenaamd niet-Europese talen die gesproken en geleerd worden door miljoenen inwoners van de lidstaten van de EU. In traditioneel dominant-Engelstalige immigratielanden als Australië wordt het begrip *community languages* gewoonlijk gebruikt ter verwijzing naar immigrantentalen. In het Europese publieke jargon is dit begrip echter gereserveerd ter verwijzing naar de elf nationale talen van de EU en in dit opzicht dus bezet territorium. Het begrip *lesser used languages* is in het publieke jargon gereserveerd voor autochtone/regionale minderheidstalen. Deze restrictiviteit laat een rechtstreeks effect zien in eerder genoemd Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen, opgesteld door de Raad van Europa. Aan het eind van 2000 was dit Handvest geratificeerd door 11 van de 41 lidstaten van de Raad van Europa. De doelstelling van het Handvest is *to protect and promote the historical regional or minority languages of Europe*. Artikel 1a van het Handvest luidt dat dit concept verwijst naar *languages that are traditionally used within a given*

territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population and different from the official language(s) of that State; it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants. Genoemd artikel maakt duidelijk dat immigrantentalen expliciet worden uitgesloten van het Handvest (zie ook Extra & Gorter 2001).

Tabel 1.1 laat zien dat ook de nomenclatuur op het gebied van taalonderwijs zeer verschillend is. Allereerst zijn er divergente concepten ter verwijzing naar allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs ten gevolge van statusverschillen tussen deze talen in termen van doelgroepen (vgl. de nomenclatuur in Frankrijk, Spanje en Nederland). De concepten *mother tongue teaching*, *home language teaching*, *community language teaching* en *language teaching* (cf. LOTE in Australië) hebben ten slotte respectievelijk een afnemend restrictieve connotatie.

1.2 Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties

Zonder identificatie van minderheidsgroepen is op positieve actie gericht overheidsbeleid moeilijk uitvoerbaar. Statistische informatie over bevolkingsgroepen in Nederland die vallen onder de werkingssfeer van het minderhedenbeleid wordt daarom jaarlijks gepresenteerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) in de publicatiereeks *Allochtonen in Nederland*. Relevante gegevens zijn afkomstig uit een tweetal longitudinale projecten van respectievelijk het CBS en het Ministerie van Binnenlandse Zaken: het *Informatiesysteem Allochtone Bevolkingsgroepen* en het *Rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid*.

Bij de identificatie van minderheidsgroepen als doelgroepen van overheidsbeleid en overheidsfaciliteiten doen zich in toenemende mate problemen voor. Allereerst heeft inmiddels meer dan de helft van de personen die behoren tot de doelgroepen van het minderhedenbeleid de Nederlandse nationaliteit. Als gevolg van naturalisaties wordt deze groep groter. Identificatie via het nationaliteitscriterium geeft dan ook slechts een beperkt beeld dat bovendien aan steeds snellere erosie onderhevig is. Tabel 1.2 geeft een longitudinaal overzicht van nationaliteitsstatistieken over Turken en Marokkanen in Nederland op basis van CBS-gegevens.

Nationaliteitscriterium	1-1-1994	1-1-1996	1-1-1999
Turken	203	154	102
Marokkanen	165	150	129

Tabel 1.2 Longitudinale vergelijking van nationaliteitsstatistieken over Turken en Marokkanen (x1000)

De omvang van de Turkse en Marokkaanse gemeenschap in Nederland lijkt op basis van deze nationaliteitsstatistieken eerder af te nemen dan toe te nemen. De interveniërende variabele bij deze statistieken is echter naturalisatie. Vanaf 1990 is in Nederland dan ook naarstig gezocht naar complementaire dan wel alternatieve identificatiecriteria. In de concept-nota Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid van het Ministerie van Binnenlandse Zaken (1991) is aanvankelijk voorgesteld om via de gemeentelijke bevolkingsadministratie (GBA) een uniform identificatiemodel uit te proberen waarin per inwoner antwoorden op de volgende vragen worden gezocht:

- In welk land bent u geboren?
- In welk land is uw moeder geboren?
- In welk land is uw vader geboren?
- Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?
- Wat is uw nationaliteit?
- Wat was uw nationaliteit op 1 januari van dit jaar?

De vraag *Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?* is uitgetoet in enkele haalbaarheidsanalyses in het kader van het Rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid (Roelandt & Veenman 1991, Verweij & Roelandt 1991). Aanvankelijk was het Ministerie van Binnenlandse Zaken van plan de voorgestelde modelregistratie over te nemen. De reacties van betrokken instellingen en adviesorganen op de concept-nota waren echter zeer afwijzend inzake hantering van het subjectieve criterium zelftoerekening. Zo wees de Registratiekamer erop dat het voorgestelde registratiesysteem de privacy onvoldoende zou waarborgen en daarom in strijd zou zijn met de Wet Persoonsregistraties. Ook de Landelijke Advies- en Overlegraad (LAO) van minderhedenorganisaties verzette zich tegen registratie op grond van zelftoerekening vanwege het subjectieve karakter en mogelijk misbruik van dit criterium.

In de definitieve nota Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid van het Ministerie van Binnenlandse Zaken (1992) wordt daarom vooralsnog volstaan met de criteria nationaliteit en geboorteland (van de persoon en diens ouders) en wordt een beslissing over invoering in de gemeentelijke bevolkingsadministratie van een alternatieve identificatiewijze uitgesteld. Den Heeten & Verweij (1993) bieden een handleiding voor gemeenten met het oog op de voorgestelde registratiewijze. Erkend wordt dat op middellange termijn een andere identificatiewijze noodzakelijk kan zijn. Een definitief besluit tot al dan niet brede invoering van zo'n identificatiewijze zal echter pas kunnen worden genomen na nader onderzoek en overleg. Op basis van een summere *tour d'horizon* in het buitenland, waarbij het thuistaalcriterium overigens onbelicht blijft, stelt Verweij (1997) voor om het zelftoerekeningscriterium op te nemen in toekomstige bevolkingsstatistieken in die gevallen waarin het gecombineerde geboortelandcriterium ontoereikend is. Alvorens daartoe landelijk zou worden overgegaan, bepleit Verweij kleinschalige experimentele studies naar de validiteit en maatschappelijke acceptatie van het zelftoerekeningscriterium, gelet op het subjectieve en historisch belaste karakter ervan.

Identificatie via het gecombineerde geboortelandcriterium (geboorteland van de betreffende persoon en/of diens moeder en/of vader) geeft zicht op de omvang van een groot aantal minderheidsgroepen van de eerste en tweede generatie. Tabel 1.3 laat de effecten van beide criteria zien voor de samenstelling van de Nederlandse bevolking op 1-1-1999 volgens het CBS (2000).

Groepen (x1000)	GL-PMV	Nationaliteit	Absoluut verschil
Nederlanders	13.061	15.097	2.036
Turken	300	102	198
Marokkanen	252	129	123
Surinamers	297	11	286
Antillianen	99	-	99
Italianen	33	18	15
(voormalig) Joegoslaven	63	22	41
Spanjaarden	30	17	13
Somaliërs	27	9	18
Chinezen	28	7	21
Indonesiërs	407	8	399
Overige groepen	1.163	340	823
Totaal	15.760	15.760	-

Tabel 1.3 Bevolking van Nederland (x1000) op 1-1-1999 op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium (GL-PMV) en het nationaliteitscriterium (CBS 2000)

Vergeleken met het gecombineerde geboortelandcriterium leidt het nationaliteitscriterium tot een zeer opmerkelijke onderschatting van het aantal allochtone inwoners van Nederland (zie ook Bijlsma & Koopmans 1994 voor een bespreking van sterke criterium-effecten). Ook de verschillende geboortelandcriteria laten grote onderlinge verschillen zien binnen en tussen groepen. Voorts is in Tabel 1.3 in de geboortelandkolom sprake van een zeer omvangrijke niet-gespecificeerde groep 'Overigen'. Voor andere groepen dan vermeld in Tabel 1.3 (zoals Molukkers of Chinezen) kunnen slechts globale schattingen worden gegeven, terwijl de criteria voor deze schattingen onduidelijk zijn. Het (gecombineerde) geboortelandcriterium is dus evenmin zonder identificatieproblemen. Gebruikmaking van dit criterium leidt minstens in de volgende gevallen in feite tot non-identificatie:

- een in omvang toenemende groep van derde en volgende generaties (vgl. Turken en Marokkanen in Nederland);
- verschillende etnisch-culturele groepen uit eenzelfde herkomstland (vgl. Turken en Koerden uit Turkije);
- eenzelfde etnisch-culturele groep uit verschillende herkomstlanden (vgl. Chinezen uit China en Vietnam);
- etnisch-culturele groepen zonder territoriumstatus (vgl. Roma/Sinti);
- personen die in meer dan één herkomstland hebben gewoond (vgl. vluchtelingen).

De definitieproblemen die het gecombineerde geboortelandcriterium oproept worden ten volle zichtbaar in de CBS-publicatie van Huls & Klinkenberg (1997). Het hierin geschetste beeld van de multiculturele samenleving is zeer diffuus en beperkt: zo worden vele allochtone groepen samengevat onder enkele ongespecificeerde verzamelcategorieën. Tabel 1.4 biedt een beeld van de toenemende omvang van vier relatief grote allochtone groepen in Nederland in de periode 1990-1999, mede ontleend aan de door Huls & Klinkenberg gepresenteerde schattingen op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium. De Beer (1996) meldde op grond van dit criterium per 1 januari 1995 overigens reeds een zeer omvangrijke groep van meer dan 400.000 personen afkomstig uit Indonesië (zie ook Tabel 1.3).

Geboorteland PMV	CBS 1-1-1990	CBS 1-1-1999	Toename
Suriname	237.000	297.000	25%
Turkije	206.000	300.000	46%
Marokko	168.000	252.000	50%
Antillen/Aruba	81.000	99.000	22%

Tabel 1.4 Demografische ontwikkeling van vier allochtone groepen in Nederland in de periode 1992-1999, op basis van het gecombineerde geboortelandcriterium

Vastgesteld kan worden dat zowel het nationaliteitscriterium als het (gecombineerde) geboortelandcriterium in intergenerationeel opzicht steeds meer aan erosie onderhevig zijn. Deze erosie in identificatiemogelijkheden vormt geen typisch Nederlands verschijnsel. In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder in dominant Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten, Canada en Australië, worden om deze reden via periodiek bevolkingsonderzoek onder meer gegevens verzameld over zelftoerekening (*To which ethnic group do you consider yourself to belong?*) en thuistaalgebruik. Dergelijke gegevens worden beschouwd als kernindicatoren voor het lidmaatschap van verschillende etnisch-culturele groepen (zie Broeder & Extra 1995, 1998 voor een uitvoerige internationale vergelijking). In Tabel 1.5 worden de voornaamste voor- en nadelen van genoemde identificatiecriteria samengevat (zie Broeder & Extra 1998:4).

criterium	Voordelen	Nadelen
Nationaliteit (NAT) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • (intergenerationele) erosie door naturalisatie of dubbele NAT • NAT niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit • sommige (m.n. ex-koloniale) groepen hebben NAT van immigratieland
Geboorteland (GL) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • intergenerationele erosie door geboorten in immigratieland • GL niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders geboren in buitenland) • onveranderlijk/deterministisch: doet geen recht aan dynamiek van de samenleving (i.t.t. alle andere criteria)
Zelftoerekening (ZT)	<ul style="list-style-type: none"> • raakt de kern van de identificatievraag <i>Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?</i> • emancipatorisch: ZT komt tegemoet aan de eigen beleving van etniciteit/identiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • per definitie niet objectief en mede bepaald door tijdgeest • meervoudige ZT mogelijk (bv. Turkse Nederlanders) • historisch belast (m.n. door Tweede Wereldoorlog)
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> • thuis taal is het meest opvallende etniciteitscriterium in communicatieprocessen • thuis taalgegevens leveren cruciale bouwstenen voor overheidsbeleid (bv. voorlichting, onderwijs) 	<ul style="list-style-type: none"> • complex criterium (wie spreekt wanneer welke taal tegen wie?) • taal niet altijd kernwaarde van etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders in Australië) • moeilijk bruikbaar voor eenpersoonshuishoudens

Tabel 1.5 Criteria voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving (PVM = gecombineerd criterium m.b.t. persoon, vader en moeder)

Tabel 1.5 maakt duidelijk dat er geen koninklijke demografische weg voorhanden is en dat verschillende identificatiecriteria elkaar kunnen aanvullen en versterken. Gelet op de afnemende betekenis van nationaliteits- en geboortelandcriteria, vormt het gecombineerde criterium van zelftoerekening en thuis taalgebruik een potentieel alternatief voor inzicht in de multiculturele samenstelling van Nederland. Smeets (2000) houdt een pleidooi voor het zelftoerekeningscriterium voor het traceren van de Molukse gemeenschap in Nederland. Elk van de besproken criteria heeft overigens in meer of mindere mate gevoelige juridische implicaties (zie Storimans 1994).

Ter illustratie van de problemen bij de toepassing van eenduidige criteria mogen leerlingstatistieken in het voortgezet onderwijs dienen. Gegevens over de omvang en samenstelling van leerlingpopulaties in het voortgezet onderwijs worden verzameld in het kader van het bekostigingsstelsel van het Ministerie van OCW. Scholen kunnen aanspraak maken op aanvullende formatie op grond van de aanwezigheid van zogenaamde 'cumi-leerlingen' (de term *cumi* staat voor 'culturele minderheden'). Deze aanvullende formatie kan betrekking hebben op aanvullend onderwijs Nederlands of op onderwijs in de eigen taal. Voor alle cumi-leerlingen die een school voor faciliteiten in aanmerking brengt, dienen op school documenten in de leerlingenadministratie aanwezig te zijn. Omdat de desbetreffende regeling (gepubliceerd in *Uitleg* 1995) tot veel onduidelijkheid bij de scholen leidde, zijn de leerlingcategorieën waarover de beoogde informatie beschikbaar moet zijn nader gespecificeerd (zie *Uitleg* 1997 en Tabel 1.6).

Categorie	Criteria
a. Mediterrane leerlingen	Geboorteland of nationaliteit van beide ouders/voogden
b. Molukse leerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
c. Surinaamse en Antilliaanse leerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
d. Zigeuner/Woonwagenleerlingen	Taal, traditie en levensbeschouwing
e. Buiten-Europese leerlingen	Moedertaal en geboorteland van de leerling
f. Oost-Europese leerlingen	Geboorteland van de leerling

Tabel 1.6 Categorieën van en criteria voor 'cumi-leerlingen' in het voortgezet onderwijs (*Uitleg 1997*)

Het hoeft geen verbazing te wekken dat scholen voor voortgezet onderwijs deze categorieën en criteria als buitengewoon ondoorzichtig ervaren. Niet alleen hebben de criteria in wisselende mate betrekking op geboorteland, nationaliteit, etniciteit en/of (moeder)taal, maar bovendien worden deze criteria nu eens gerelateerd aan de ouders/voogden (a) en dan weer aan de leerlingen zelf (e, f), terwijl in drie categorieën een referentiepunt achterwege blijft (b, c, d).

Eenduidige gegevens over thuistaalgebruik worden in Nederland vooralsnog niet op landelijke schaal verzameld. Toch levert een periodieke verzameling van gegevens over thuistaalgebruik niet alleen cruciale bouwstenen op voor algemene bevolkings- en leerlingstatistieken, maar ook voor op specifieke allochtone groepen te richten overheidsbeleid. Goede voorbeelden van dergelijk overheidsbeleid zijn voorlichting in allochtone talen over burgerrechten en burgerplichten en onderwijs in allochtone talen. Voor beleidsvragen over onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen leveren gegevens over thuistaalgebruik belangrijke meerwaarde op in vergelijking met de criteria nationaliteit, geboorteland en etniciteit. Met thuistaalgebruik als criterium voor onderwijsfaciliteiten komen ten slotte potentieel relevante, maar vooralsnog onderbelichte doelgroepen in beeld.

Het overheidsbeleid in Nederland inzake OET/OALT voor allochtone basisscholieren heeft zich traditioneel gericht op doelgroepen in termen van herkomstlanden. Onder het OET-regime waren dat leerlingen van Molukse herkomst, leerlingen van wie ten minste één van de ouders afkomstig was uit één van de voormalige Mediterrane wervingslanden en leerlingen van wie ten minste één van de ouders uit een ontvlucht land was toegelaten. Sinds de OALT-wetgeving van 1998 is de aanwijzing van doelgroepen gedecentraliseerd naar gemeenten en is de kwalificatie 'taalgroepen' meer in zwang geraakt. De statistische informatie over de multiculturele samenstelling van scholen heeft in Nederland echter uitsluitend betrekking op het geboorteland van personen/leerlingen en hun ouders, niet op de taal/talen die personen/leerlingen in interactie met hun ouders gebruiken.

Veel leerlingen die voor OALT in aanmerking komen hebben de Nederlandse nationaliteit en zijn in Nederland geboren. In toenemende mate geldt dit laatste ook voor hun ouders. Bovendien zijn geboorteland- en nationaliteitsgegevens zeer zwakke indicatoren voor de talen die thuis in levend gebruik zijn. Het aanwijzen van doelgroepen voor OALT moet daarom gebeuren in afwezigheid van de bouwstenen die daarvoor de noodzakelijke grondslag moeten leveren. Ofschoon dit paradoxale inzicht inmiddels breed wordt gedeeld, zien gemeenten zich op grond van de vigerende OALT-wet toch voor de taak gesteld om de talen te bepalen waarin allochtone basisscholieren onderwijs kunnen krijgen. In onderlinge samenwerking hebben Babylon (Tilburg) en Sardes (Utrecht) gezocht naar mogelijkheden om op gemeentelijk niveau thuistaalgegevens van basisscholieren te verzamelen en om gemeenten op grond van deze gegevens en een doorlichting van bestaand OALT-beleid te adviseren over de doelgroepen en vormgeving van gemeentelijk OALT-beleid. Met inachtneming van de bestaande privacywetgeving bevatten de opgebouwde data-bestanden en daaruit resulterende rapportages uitsluitend thuistaalgegevens op het niveau van gemeenten, scholen en jaargroepen en geen op persoon herleidbare gegevens. Voor een cumulatief overzicht van uitkomsten wordt verwezen naar Extra e.a. (2001a).

2 Taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs

In het voorjaar van 1999 en in het najaar van 1997 zijn taalpeilingen uitgevoerd in scholen voor respectievelijk basis- en voortgezet onderwijs in de gemeente Den Haag. In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de doelstellingen van het onderzoek (paragraaf 2.1), van de methode van onderzoek (paragraaf 2.2) en van de onderzoekpopulatie (paragraaf 2.3). Voor eerdere separate rapportages over dit onderzoek wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (2000a) en Aarssen e.a. (1998).

2.1 Doelstellingen

Tegen de achtergrond van het vorige hoofdstuk worden de volgende doelstellingen voor periodieke taalpeilingen op scholen geformuleerd:

- het verwerven van inzicht in de distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- het onderzoeken van de potentiële statistische meerwaarde van het thuistaal criterium voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties;
- het leveren van bouwstenen voor lokaal beleid inzake het aanbod van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs;
- het verhogen van het bewustzijn over de meertaligheid van allochtone leerlingen en het tegengaan van de negatieve beeldvorming hierover.

In dit hoofdstuk staat de eerste doelstelling centraal. Aangegeven zal worden hoe deze doelstelling in beide taalpeilingen in Den Haag is geoperationaliseerd in termen van onderzoeksmethode en onderzoekpopulatie.

2.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van speciaal ontwikkelde vragenformulieren voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Qua opzet moeten deze formulieren aan verschillende typen eisen voldoen.

Allereerst moeten de formulieren gericht zijn op en geschikt zijn voor afname bij alle leerlingen, met inbegrip van een ingebouwde screeningsvraag voor leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Indien het antwoord op deze vraag bevestigend luidt, moet een thuistaalprofiel worden gespecificeerd. Met het oog op de formulering van de screeningsvraag en van de thuistaalvragen is een uitgebreide analyse ondernomen van grootschalige thuistaal-surveys in multiculturele landen met een traditie van periodiek bevolkingsonderzoek (zie Broeder & Extra 1998). Mede op basis van deze buitenlandse ervaringen wordt in de eerder genoemde screeningsvraag een maximaal bereik van andere talen dan Nederlands nagestreefd, wordt naar het repertoire van deze talen gevraagd en wordt een thuistaalprofiel gespecificeerd met behulp van meerdere dimensies, te weten taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Gezamenlijk leveren deze vier dimensies een zogenaamde taalvitaliteitsindex (TVI) op. In de analyses van eerder uitgevoerde taalpeilingen is het thuistaalrepertoire van leerlingen, dat wil zeggen het totaal aantal andere talen dan Nederlands dat thuis wordt gebruikt, eveneens in de TVI opgenomen. In deze rapportage is daarvan afgezien, omdat de dimensie taalrepertoire in tegenstelling tot genoemde vier taaldimensies niet direct aan de leerling zelf is gerelateerd; deze dimensie blijkt ook in statistisch opzicht een lagere correlatie te vertonen met de andere vier dimensies dan deze vier dimensies met elkaar vertonen. Het beoogde schooltaalprofiel wordt gespecificeerd met behulp van een tweetal dimensies, te weten taaldeelname (binnen- en buitenschools) en taalbehoefte (binnenschools).

Een tweede vereiste waaraan de vragen in de formulieren moeten voldoen is dat ze kort maar krachtig zijn: kort vanwege het gevestigde tijdsbeslag van scholen en krachtig vanwege een doelmatig bereik van een beperkte verzameling vragen die de leerlingen na een klassikale toelichting zo veel mogelijk individueel en zelfstandig kunnen beantwoorden. De formulieren zijn opgebouwd uit 20 vragen voor leerlingen in het basisonderwijs en uit 18 vragen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het BO-formulier is tweezijdig afgedrukt, het VO-formulier eenzijdig. Aan alle leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is gevraagd om het formulier individueel en zelfstandig in te vullen. Alleen in de onderbouw van het basisonderwijs is de afname mondeling geschied met behulp van de groepsleerkracht. In eerder uitgevoerd vooronderzoek zijn zowel de gestelde vragen als de afnameprocedures uitvoerig uitgetoetst (zie Broeder & Extra 1995, 1998 voor het basisonderwijs en Aarssen e.a. 1998 voor het voortgezet onderwijs).

Gelet op de beoogde grootschaligheid van het onderzoek, moeten de te verzamelen gegevens ten slotte zo efficiënt mogelijk worden verwerkt. De gegevens uit de taalpeiling in het voortgezet onderwijs zijn nog handmatig in de computer ingevoerd. Voor de vragenformulieren in het basisonderwijs is speciale software ontwikkeld die een automatische verificatie en verwerking van de gegevens mogelijk maakt. De geretourneerde en te analyseren formulieren zijn met behulp van een optische scanner en Teleform, een softwarepakket voor de automatische verwerking van grote hoeveelheden vragenformulieren, verwerkt en na verificatie omgezet naar een SPSS-databestand. Voordat er analyses op de gegevens zijn uitgevoerd, is het databestand uitgebreid gecontroleerd op inconsistenties in het invulgedrag van de leerlingen. In vergelijking met handmatige invoer treden er bij automatische verwerking nauwelijks of geen onzorgvuldigheden op bij de invoer van gegevens. Wel is het zo dat automatische verwerking zijn eigen obstakels met zich meebrengt. Voor een uitgebreide beschouwing hierover wordt verwezen naar de rapportage over een pilot-onderzoek naar de automatische verwerking van taalpeilingsformulieren (Van der Avoird e.a. 1999). Naar aanleiding van de bevindingen in dit pilot-onderzoek zijn het formulier en het verwerkingsproces aangepast en geoptimaliseerd. Enkele scholen hebben de voor het onderzoek beschikbaar gestelde formulieren niet gebruikt, maar hebben gewerkt met zelfgemaakte kopieën. Meestal betrof dat redelijk getrouwe kopieën van het oorspronkelijke vragenformulier, maar in enkele gevallen weken de door de scholen bijgestelde formulieren sterk af van het oorspronkelijke formulier. Ook deze doe-het-zelf-formulieren zijn allemaal automatisch dan wel handmatig verwerkt.

Met inachtneming van de besproken vereisten leveren de vragenformulieren kerngegevens op over:

1. de aard en omvang van zeer verschillende taalgroepen in het basis- en voortgezet onderwijs;
2. de thuistaal- en schooltaalprofielen van deze taalgroepen;
3. de vitaliteit van de talen van deze groepen;
4. het belang van thuistaal als indicator van multiculturele schoolpopulaties.

Deze gegevens worden in de Hoofdstukken 4 en 5 besproken.

De vragen op een rij

In de Bijlagen 2 en 3 zijn de feitelijk gehanteerde vragenformulieren opgenomen, alsmede de toelichtingen voor de groepsleerkrachten in het basisonderwijs en voor de directie en docenten in het voortgezet onderwijs. We nemen voor de bespreking van de vragen het formulier voor het basisonderwijs als vertrekpunt, omdat dit het meest recent is ontwikkeld en met het oog op een automatische verificatie en verwerking van de verzamelde gegevens een aantal aanpassingen heeft ondergaan.

Het BO-formulier is dubbelzijdig gedrukt. De voorkant vraagt naar achtergrondkenmerken van leerlingen, de achterkant naar taalkenmerken. De achtergrondkenmerken hebben betrekking op voor- en achternaam (1), leeftijd (2), geslacht (3), naam van de gemeente (4), school (5) en locatie/wijk (6), schooltype (7), leerjaar (8) en geboorteland van de leerling (9), geboorteland van de vader (10) en geboorteland van de moeder (11). Het VO-formulier is enkelzijdig gedrukt en bevat soortgelijke vragen. In het BO-formulier zijn twintig herkomstlanden van allochtone inwoners van Nederland

voorgedrukt (inclusief en allereerst Nederland), met het oog op een zo efficiënt mogelijke automatische herkenning en verwerking van de gegevens. Bij de selectie van deze landen is gebruik gemaakt van verschillende bronnen, te weten geboortelandgegevens uit landelijke CBS-statistieken en geboortelandgegevens uit eerder afgenomen gemeentelijke taalpeilingen. Op grond van verdere berekeningen kon worden ingeschat dat met het voordrukken van deze lijst van twintig landen een dekkingspercentage van minstens 90% van het totaal aantal te noemen landen kon worden verwacht.

Na deze bevraging van achtergrondkenmerken volgt in beide formulieren een identieke screeningsvraag: *wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?* (12/11). De vraagstelling is in drie opzichten gericht op een maximaal bereik: door de passiefconstructie *wordt gebruikt* in plaats van *gebruik jij*, door de modaliteit *wel eens* en door de vraag naar *gebruik* in plaats van naar één van de vier taalvaardigheden. Indien deze screeningsvraag positief wordt beantwoord, moeten alle resterende thuistaal- en schooltaalvragen worden beantwoord. Bij een negatief antwoord dienen alleen de slotvragen over schooltalen te worden beantwoord. Zowel in het BO-formulier als in het VO-formulier zijn voor alle vragen 20 talen voorgespecificeerd, voor het BO-formulier in relatie tot de eerder eveneens voorgespecificeerde geboortelanden.

De thuistaalvragen (basisonderwijs: 13-17, voortgezet onderwijs: 12-16) hebben respectievelijk betrekking op de volgende taaldimensies:

- thuistaalrepertoire (vraag 13/12): *welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt in plaats van of naast Nederlands?*;
- thuistaalvaardigheden (vraag 14/13): *welke thuistaal/thuistalen kun jij verstaan/spreken/lezen/schrijven?*;
- thuistaalkeuze (vraag 15/14): *welke taal/talen spreek jij thuis meestal met je moeder/vader/jongere broers of zussen/oudere broers of zussen/beste vrienden?*;
- taaldominantie (vraag 16/15): *welke taal spreek jij het beste?*;
- taalpreferentie (vraag 17/16): *welke taal spreek jij het liefste?*

Voor elk van deze vijf taaldimensies geldt dat zij in het BO- en VO-formulier identiek geformuleerd zijn.

De schooltaalvragen zijn voor basis- en voortgezet onderwijs ten slotte verschillend geformuleerd. Het BO-formulier bevat de volgende drie vragen:

- *welke talen leer jij op school?* (18);
- *welke talen leer jij niet op school, maar zou je wel graag op school willen leren?* (19);
- *in welke talen volg jij lessen buiten school?* (20).

Het VO-formulier bevat de volgende twee vragen:

- *in welke taal/talen volg jij lessen op school?* (17);
- *in welke taal/talen volg jij geen les, maar zou je wel les willen hebben?* (18).

In beide formulieren wordt gevraagd naar schooltaaldeelname en schooltaalbehoefte. In het BO-formulier wordt taaldeelname uitgesplitst naar binnen- en buitenschools leren.

2.3 Onderzoekpopulatie

Tabel 2.1 biedt een overzicht van de voornaamste kengetallen ten tijde van het onderzoek in het basisonderwijs (voorjaar 1999) en in het voortgezet onderwijs (najaar 1997).

Onderwijssector	Totaal	Sample	Proportie
Basisonderwijs			
• scholen	142	109	77%
• locaties	158	123	78%
• leerlingen	41.170	27.900	68%
Voortgezet onderwijs			
• scholen	30	26	87%
• locaties	51	43	84%
• leerlingen	± 19.000	13.703	72%

Tabel 2.1 Voornaamste kengetallen over de onderzoekpopulatie

De uiteindelijke onderzoekpopulatie bestaat dus uit 27.900 BO-leerlingen en 13.703 VO-leerlingen, in totaal 41.603 leerlingen. Uitsplitsing naar sekse levert het volgende beeld op.

Sekse	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
Jongens	13.731	49%	6.891	50%
Meisjes	13.387	48%	6.729	49%
Niet ingevuld	782	3%	83	1%
Totaal	27.900	100%	13.703	100%

Tabel 2.2 Verdeling naar sekse

In beide deelpopulaties is het aantal gerapporteerde jongens iets groter dan het aantal gerapporteerde meisjes, hoewel de verschillen zeer gering zijn. Tabel 2.3 geeft een overzicht van de verdeling van de leerlingen naar jaargroep/leerjaar.

Jaargroep/leerjaar	Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
1	3.074	11,0%	2.961	21,6%
2	3.808	13,6%	3.061	22,3%
3	3.548	12,7%	3.018	22,0%
4	3.544	12,7%	2.854	20,8%
5	3.427	12,3%	1.030	7,5%
6	3.378	12,1%	448	3,3%
7	3.307	11,9%	-	-
8	3.271	11,7%	-	-
Anders	74	0,3%	-	-
Niet ingevuld	469	1,7%	331	2,4%
Totaal	27.900	100%	13.703	100%

Tabel 2.3 Verdeling naar jaargroep/leerjaar

De onderzoekpopulatie in het basisonderwijs is evenwichtig gespreid naar jaargroep/leerjaar. De onderzoekpopulatie in het voortgezet onderwijs is in de eerste vier leerjaren eveneens evenwichtig gespreid naar leerjaar. Aangezien de meeste schooltypen geen leerjaar 5 of 6 kennen, zijn deze leerjaren in afnemende mate vertegenwoordigd in de peiling.

Op de vraag naar schooltype geven de leerlingen in het voortgezet onderwijs verschillende typen antwoorden (zie Tabel 2.4). Behalve de gebruikelijke schooltypen (van IVBO tot VWO) konden leerlingen ook aangeven of ze in een brugklas zitten, in de basisvorming (leerjaar 1 of 2), of in een internationale schakelklas (voor de eerste opvang van allochtone zij-instromers). Daarnaast kwam een groot aantal combinaties van schooltypen voor. Hieruit zijn de leerlingen die in leerjaar 1 zitten gefilterd. Van hen kan met zekerheid worden gezegd dat zij brugklasleerlingen zijn. Als extra mogelijkheid vulden 14 leerlingen 'vrije school' in. Dit wil niet zeggen dat dit het totale aantal vrijschoolleerlingen is. Veel leerlingen hebben naar alle waarschijnlijkheid één van de voorkeuzemogelijkheden op het formulier aangekruist.

Schooltype	Aantal	Schooltype	Aantal
VWO	2.728	ISK/eerste opvang allochtone II.	399
Brugklas/BAVO	2.277	Combinatie VBO/MAVO	369
MAVO	2.157	Combinatie HAVO/VWO	245
VBO	2.002	Combinatie MAVO/HAVO	136
HAVO	1.628	Combinatie IVBO/VBO	102
VSO/MLK	788	Vrije school	14
IVBO	764	Niet ingevuld	94
Totaal			13.703

Tabel 2.4 Verdeling naar schooltype van leerlingen in het voortgezet onderwijs

Tabel 2.5 geeft de verdeling van de leerlingen naar leeftijd weer.

Leeftijd	Basisonderwijs		Leeftijd	Voortgezet onderwijs	
4	3.120	11,1%	10	5	0,0%
5	3.386	12,1%	11	12	0,1%
6	3.284	11,7%	12	1.224	8,9%
7	3.261	11,7%	13	2.405	17,6%
8	3.422	12,3%	14	2.614	19,1%
9	3.453	12,4%	15	2.535	18,5%
10	3.205	11,5%	16	2.194	16,0%
11	3.200	11,5%	17	1.351	9,9%
12	951	3,4%	18	466	3,4%
13	120	0,4%	19 en ouder	122	0,9%
Niet ingevuld	498	1,8%	Niet ingevuld	785	5,7%
Totaal	27.900	100%	Totaal	13.703	100%

Tabel 2.5 Verdeling naar leeftijd

De onderzoekpopulatie in het basisonderwijs is evenwichtig gespreid naar leeftijd. In de leeftijdscategorieën van 12 en 13 jaar zijn de meeste leerlingen reeds doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn de leeftijdscategorieën van 13-16 jaar eveneens evenwichtig gespreid naar leeftijd. Jongere leerlingen zijn er veel minder of nauwelijks en oudere leerlingen in afnemende mate, mede gelet op het feit dat de meeste schooltypen geen vijfde en/of zesde leerjaar kennen (zie ook Tabel 2.3).

In de Tabellen 2.6 en 2.7 wordt ten slotte een overzicht gegeven van de voornaamste geboortelanden van de leerlingen en hun ouders, uitgesplitst naar respondenten in het basis- en voortgezet onderwijs.

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	23.695	85%	12.587	45%	12.377	44%
Turkije	851	3%	3.483	12%	3.645	13%
Suriname	578	2%	3.756	13%	3.537	13%
Marokko	535	2%	2.776	10%	2.872	10%
Antillen/Aruba	340	1%	684	2%	695	2%
Irak	126	-	140	1%	156	1%
Somalië	125	-	216	1%	199	1%
Pakistan	91	-	328	1%	391	1%
Afghanistan	59	-	68	-	74	-
Duitsland	55	-	146	1%	85	-
Groot-Brittannië	47	-	90	-	94	-
Iran	44	-	57	-	69	-
China/Hong Kong	40	-	201	1%	197	1%
Colombia	40	-	104	-	45	-
Verenigde Staten	36	-	38	-	36	-
India	36	-	82	-	109	-
België	35	-	58	-	27	-
Frankrijk	35	-	64	-	52	-
Ghana	35	-	187	1%	167	1%
Indonesië	29	-	245	1%	273	1%
Tunesië	23	-	92	-	119	-
Spanje	21	-	57	-	45	-
Egypte	21	-	55	-	169	1%
Dominicaanse Republ.	20	-	57	-	42	-
Overige landen	398	1%	963	3%	829	3%
Onbekend	585	2%	1.366	5%	1.596	6%
Totaal	27.900	100%	27.900	100%	27.900	100%

Tabel 2.6 Verdeling naar geboorteland van ouders en leerlingen in het basisonderwijs

Het overgrote deel van de leerlingen, maar minder dan de helft van de ouders is in Nederland geboren; 23 andere geboortelanden van leerlingen worden 20 keer of vaker door hen genoemd en er is een grote verscheidenheid aan overige geboortelanden.

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	10.966	80%	7.446	55%	7.560	56%
Marokko	569	4%	1.173	9%	1.148	8%
Turkije	497	4%	1.127	8%	1.098	8%
Suriname	467	3%	1.717	13%	1.728	13%
Antillen/Aruba	141	1%	215	2%	199	1%
Somalië	65	-	63	-	64	-
Pakistan	59	-	170	1%	147	1%
China/Hong Kong	57	-	156	1%	157	1%
Indonesië	51	-	324	2%	357	3%
Iran	48	-	50	-	54	-
Afghanistan	47	-	48	-	48	-
Irak	37	-	48	-	45	-
Colombia	36	-	24	-	40	-
Groot-Brittannië	32	-	61	-	50	-
Duitsland	30	-	58	-	65	-
Ghana	29	-	33	-	35	-
India	26	-	58	-	40	-
Portugal	21	-	44	-	38	-
België	20	-	17	-	32	-
Filipijnen	18	-	15	-	29	-
Verenigde Staten	17	-	18	-	16	-
Bosnië	16	-	17	-	13	-
Zaire	16	-	17	-	20	-
Overige landen	379	3%	602	2%	602	2%
Onbekend	74	1%	217	1%	133	-
Totaal	13.703	100%	13.703	100%	13.703	100%

Tabel 2.7 Verdeling naar geboorteland van ouders en leerlingen in het voortgezet onderwijs

Vergeleken met de uitkomsten van Tabel 2.7 is het aandeel van leerlingen en ouders met Nederland als geboorteland respectievelijk lager en beduidend hoger. Vooral aan de top van de lijst met overige geboortelanden komen in de Tabellen 2.6 en 2.7 dezelfde landen voor.

3 Distributie van allochtone thuishalen

Een eerste belangrijke uitkomst is dat in Den Haag bij 13.648 (49%) van de 27.900 leerlingen in het basisonderwijs en bij 5.724 (42%) van de 13.703 leerlingen thuis één of meer allochtone talen worden gebruikt naast of in plaats van Nederlands. In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens een beeld geschetst van de aard en rangordening van de door leerlingen genoemde thuishalen (paragraaf 3.1) en van de (her)codering en classificatie van deze talen (paragraaf 3.2).

3.1 Aard en rangordening van talen

De antwoorden van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs op de gestelde vragen over talen thuis kunnen in drie categorieën worden ondergebracht. Tabel 3.1 geeft een overzicht van deze categorieën, alsmede van het totaal aantal *types* (verschillende talen) en *tokens* (totaal van talen) per categorie.

Antwoordcategorieën	N types	Percentage	N tokens	Percentage
1. Verwijzingen naar talen of talen/landen	88	74%	23.435	97%
2. Verwijzingen naar landen	13	11%	788	3%
3. Overige/onbekende verwijzingen	17	14%	24	0%
Totaal	118	100%	24.247	100%

Tabel 3.1 Antwoordcategorieën van leerlingen in termen van types en tokens

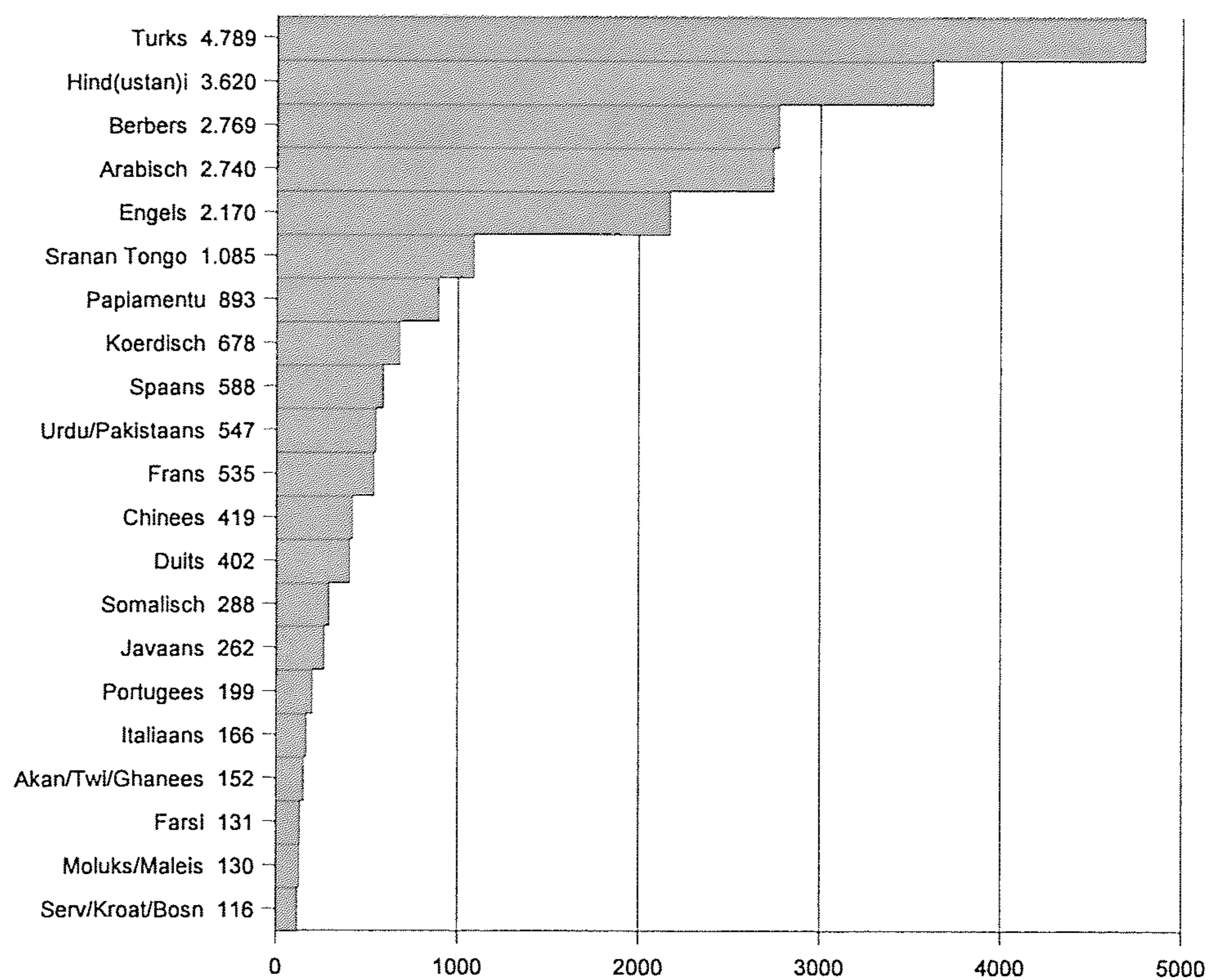
Tabel 3.1 laat zien dat het oplossend vermogen van de vragen naar talen groot is. Slechts 3% van alle tokens bestaat uit niet tot talen herleidbare verwijzingen naar landen of uit overige/onbekende verwijzingen. Tabel 3.2 bevat een dalende frequentielijst van door leerlingen genoemde talen (inclusief talen/landen). Voor de (her)codering van de antwoorden van leerlingen in deze lijst wordt verwezen naar paragraaf 3.2.

Nr	Taal	Frequentie	Nr	Taal	Frequentie
1	Turks	4.789	16	Portugees	199
2	Hind(ustan)i	3.620	17	Italiaans	166
3	Berbers	2.769	18	Akan/Twi/Ghanees	152
4	Arabisch	2.740	19	Farsi	131
5	Engels	2.170	20	Moluks/Maleis	130
6	Sranan Tongo	1.085	21	Servisch/Kroatisch/Bosnisch	116
7	Papiamentu	893	22	Dari/Pashto/Afghaans	83
8	Koerdisch	678	23	Punjabi	60
9	Spaans	588	24	Bahasa/Indonesisch	55
10	Urdu/Pakistaans	547	25	Russisch	53
11	Frans	535	26	Pools	42
12	Chinees	419	27	Tagalog/Filippijns	30
13	Duits	402	28	Hebreeuws/Ivriet	27
14	Somalisch	288	29	Grieks	26
15	Javaans	262	30	Kaapverdiaans	21

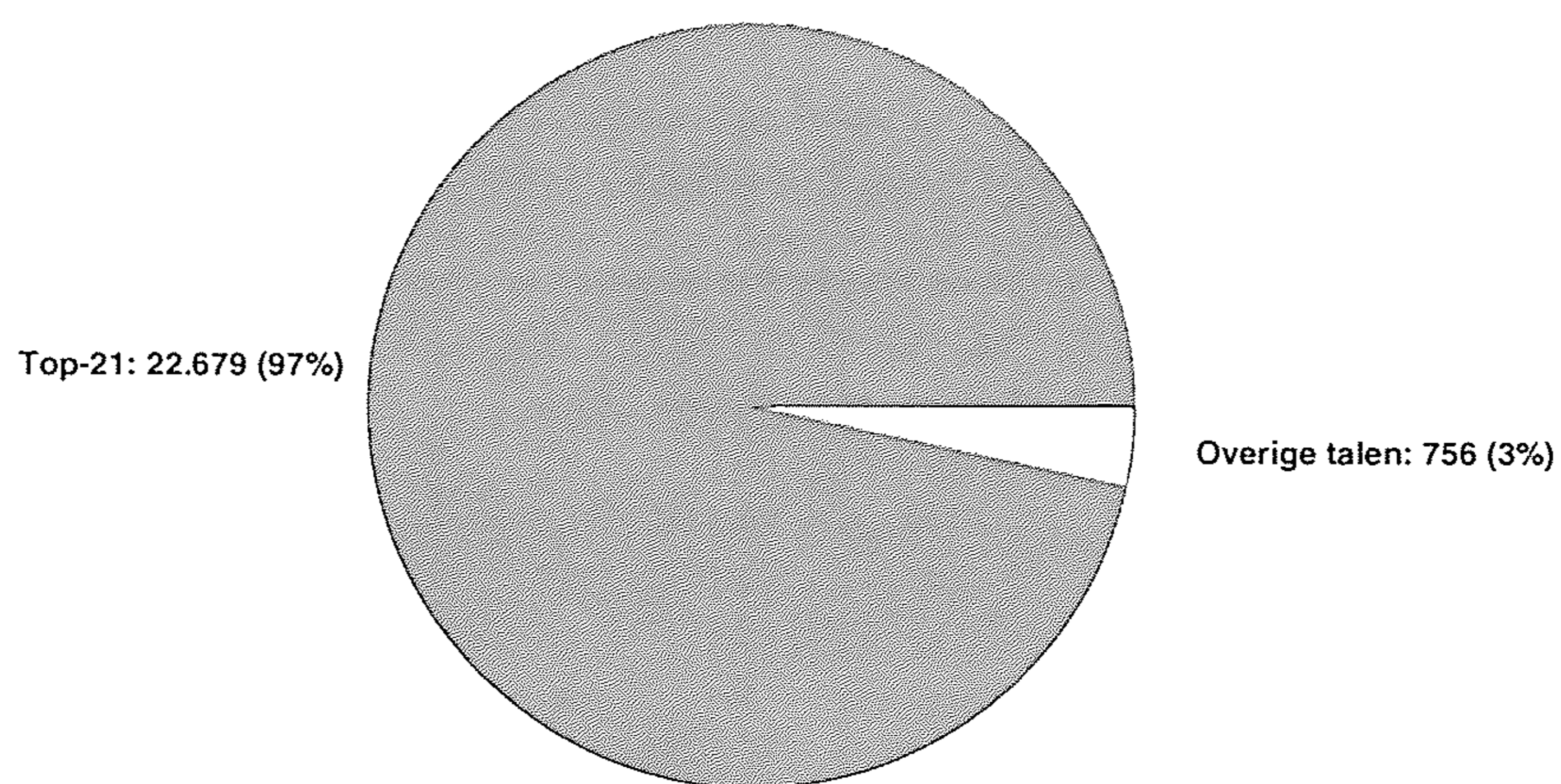
31	Thais	21	61	Koreaans	3
32	Vietnamees	21	62	Lets	3
33	Afrikaans	19	63	Luxemburgs	3
34	Armeens	17	64	IJslands	2
35	Lingala	17	65	Krio	2
36	Deens	16	66	Mauritiaans	2
37	Hongaars	16	67	Oekraïens	2
38	Zaza	15	68	Schots	2
39	Albanees	12	69	Syrisch/Turoyo	2
40	Macedonisch	12	70	Wolof/Senegalees	2
41	Roemeens	12	71	Balinees	1
42	Romanes/Sinti	12	72	Bulu/Kameroens	1
43	Tigrinees/Eritrees	11	73	Dinka	1
44	Japans	10	74	Hutu	1
45	Tamil	10	75	Ivatan	1
46	Amharisch	9	76	Khmer/Cambodjaans	1
47	Bulgaars	9	77	Laz(isch)	1
48	Maltees	9	78	Litouws	1
49	Tsjechisch	9	79	Malenike/Malinke	1
50	Noors	8	80	Mina	1
51	Swahili	8	81	Mongools	1
52	Zweeds	8	82	Nepalees	1
53	Bengaals/Bengali	6	83	Slowaaks	1
54	Catalaans	6	84	Soelawesi	1
55	Fins	6	85	Tjetsjeens	1
56	Azeri/Azerbeidjaans	5	86	Tsiluba	1
57	Gujarati	5	87	Welsh	1
58	Iers	4	88	Zulu	1
59	Georgisch	3			
60	Guyanees	3			
Totaal tokens					23.435

Tabel 3.2 Dalende frequentielijst van verwijzingen naar talen of talen/landen

Tabel 3.2 laat zien dat een klein aantal allochtone talen relatief frequent wordt genoemd en een groot aantal allochtone talen relatief infrequent. In de totale lijst van 88 talen worden 21 talen vaker dan 100 maal genoemd en 18 talen slechts éénmaal. Figuur 3.1 biedt een proportioneel beeld van deze 21 meest frequent genoemde thuistalen, Figuur 3.2 van het aandeel van deze talen op het totaal aantal genoemde thuistalen.



Figuur 3.1 Overzicht van de 21 meest frequent genoemde allochtone thuistalen



Figuur 3.2 Aandeel van de 21 meest genoemde allochtone thuistalen in Den Haag op het totaal aantal genoemde allochtone thuistalen

In Tabel 3.3 vindt een uitsplitsing plaats naar basis- en voortgezet onderwijs van de eerder in Tabel 3.2 geboden informatie over de top-21 van talen (n totaal >100).

Nr	Taal	Totaal BO/VO	Totaal BO	Rangorde BO	Totaal VO	Rangorde VO
1	Turks	4.789	3.666	1	1.123	2
2	Hind(ustan)i	3.620	2.339	2	1.281	1
3	Berbers	2.769	1.830	4	939	4
4	Arabisch	2.740	1.941	3	799	5
5	Engels	2.170	1.219	5	951	3
6	Sranan Tongo	1.085	514	7	571	6
7	Papiamentu	893	682	6	211	9
8	Koerdisch	678	399	8	279	7.5
9	Spaans	588	381	10	207	11
10	Urdu/Pakistaans	547	390	9	157	13
11	Frans	535	256	11	279	7.5
12	Chinees	419	245	12	174	12
13	Duits	402	194	14	208	10
14	Somalisch	288	224	13	64	17
15	Javaans	262	111	18	151	14
16	Portugees	199	127	16	72	15
17	Italiaans	166	120	17	46	20
18	Akan/Twi/Ghanees	152	134	15	18	21
19	Farsi	131	71	19	60	19
20	Moluks/Maleis	130	63	20	67	16
21	Servisch/Kroatisch/Bosn.	116	54	21	62	18

Tabel 3.3 Dalende frequentielijst van verwijzingen naar de top-21 van thuistalen (n totaal >100), uitgesplitst naar leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs

De rangcorrelatie tussen de talenlijst voor basis- en voortgezet onderwijs is 0,891 (Spearman's rho; significant op 0.01 niveau) en dus zeer hoog. In de top-8 van beide lijsten komen dezelfde talen voor, al is hun rangnummer verschillend.

Tabel 3.4 bevat een overzicht van de types en tokens van de tweede antwoordcategorie van de leerlingen, te weten verwijzingen naar (eigenschappen van) landen die niet tot talen kunnen worden herleid.

Verwijzing naar landen		Frequentie
1	Surinaams	520
2	Marokkaans	117
3	Indisch/Indi(as)	82
4	Iraaks	39
5	Srilankees	8
6	Kongolees/Zairees	6
7	Kosovaars	4
8	Belgisch	3
9	Nigeriaans	3
10	Rwandeas	2
11	Sierra-Leonees	2
12	Canadees	1
13	Keniaans	1
Totaal tokens		788

Tabel 3.4 Dalende frequentielijst van verwijzingen naar landen

Het is een opmerkelijk gegeven dat in deze lijst een aantal verwijzingen naar landen figureren ondanks voorgedrukte antwoordcategorieën in de vragenlijsten (zie Bijlagen 2.1 en 3.1) in termen van talen, in het bijzonder:

- ‘Surinaams’ versus ‘Hind(ustan)i’ of ‘Sranan Tongo’;
- ‘Marokkaans’ versus ‘Arabisch’ of ‘Berbers’.

Interessant is de vraag of oudere leerlingen desgevraagd vaker verwijzen naar talen in plaats van naar landen dan jongere leerlingen, gelet op een veronderstelde toename van het metalinguïstisch bewustzijn van meertaligheid. Deze veronderstelling wordt getoetst voor eerder genoemde verwijzingen naar ‘Surinaams’ en ‘Marokkaans’. De aanduiding ‘Marokkaans’ als taalverwijzing komt in Nederland veel meer voor dan in Marokko. Daar lijkt men zich meer bewust van de diversiteit van Marokkaanse talen en specificeert men of het om Berbers of Arabisch gaat, vaak ook nog om welke variant van het Berbers of Arabisch (zie ook Boumans 2001). De Tabellen 3.5 en 3.6 bevatten leeftijdspecifieke informatie over de uitkomsten van deze analyse. De totalen in beide tabellen zijn lager dan die in Tabel 3.2, omdat nu alleen leerlingen van 4 t/m 17 jaar zijn opgenomen en geen jongere of oudere leerlingen, en evenmin leerlingen die hun leeftijd niet hebben gespecificeerd.

Leeftijdsgroep	Totaal	‘Marokkaans’		Arabisch		Berbers	
4/5	763	25	3%	420	55%	318	42%
6/7	852	29	3%	477	56%	346	41%
8/9	933	22	2%	447	48%	464	50%
10/11	1.015	21	2%	469	46%	525	52%
12/13	635	8	1%	277	44%	350	55%
14/15	718	8	1%	326	45%	384	54%
16/17	464	2	-	206	44%	256	55%
Totaal	5.380	115		2.622		2.643	

Tabel 3.5 Leeftijdspecifieke verwijzing naar ‘Marokkaans’, Arabisch en Berbers

Allereerst kan worden vastgesteld dat de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen naar Arabisch of Berbers verwijzen en relatief weinig naar 'Marokkaans'. De 4-7 jarigen verwijzen vaker naar Arabisch dan naar Berbers, de 8-17 jarigen vaker naar Berbers dan naar Arabisch. De proportionele verwijzing naar 'Marokkaans' vertoont een dalende leeftijdslijn van 3,3/3,4% bij de 4-7 jarigen naar 0,4% bij de 16/17 jarigen. Tabel 3.6 bevat soortgelijke informatie over 'Surinaamse' verwijzingen.

Leeftijdsgroep	Totaal	'Surinaams'		Hind(ustan)i		Sranan Tongo	
4/5	422	38	9%	341	81%	43	10%
6/7	637	64	10%	504	79%	69	11%
8/9	935	143	15%	658	70%	134	14%
10/11	1.047	111	11%	709	68%	227	22%
12/13	720	74	10%	491	68%	155	22%
14/15	816	55	7%	519	64%	242	30%
16/17	425	14	3%	258	61%	153	36%
Totaal	5.002	499		3.480		1.023	

Tabel 3.6 Leeftijdsspecifieke verwijzing naar 'Surinaams', Hind(ustan)i en Sranan Tongo

In alle leeftijdscategorieën wordt overwegend verwezen naar Hind(ustan)i. Het aandeel van Sranan Tongo stijgt geleidelijk van 10% bij de 4-5 jarigen naar 36% bij de 16-17 jarigen. De proportionele verwijzing naar 'Surinaams' vertoont een dalende leeftijdslijn van 15,3% bij de 8-9 jarigen naar 3,3% bij de 16-17 jarigen. Tabel 3.7 bevat ten slotte een overzicht van de types en tokens van de derde antwoordcategorie van de leerlingen, te weten overige/onbekende verwijzingen. Deze derde antwoordcategorie is zeer beperkt van omvang, gelet op het grote aantal unica (14 van de 17 verwijzingen).

Overige/onbekende verwijzingen		Frequentie
1	Creools/Pidgin	5
2	Oud-Grieks/Latijn	3
3	Angolama	2
4	Allagaskaans	1
5	Indiaans	1
6	Iyak	1
7	Kurtoe	1
8	Memon	1
9	Mordingo	1
10	Nigri	1
11	Oud-Semitisch	1
12	Rilla	1
13	Slouh	1
14	St. Vincents	1
15	Taki Taki	1
16	Tiahinaans	1
17	Wanzaon	1
Totaal tokens		24

Tabel 3.7 Dalende frequentielijst van overige/onbekende verwijzingen

3.2 Codering en classificatie van talen

In dit overzicht wordt een beknopte beschrijving gegeven van de getraceerde 88 talen in de uitgevoerde taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs. De lijst is alfabetisch geordend en bevat de gecodeerde verwijzingen van leerlingen naar talen dan wel naar talen/landen (in het tweede geval staan verwijzingen naar talen steeds voorop). Waar van toepassing, zijn alternatieve verwijzingen van leerlingen zelf steeds tussen haakjes opgenomen (ook: xxx). Per taal wordt informatie gegeven over het geschatte aantal sprekers, over de geografische verspreiding en over de classificatie (indeling in taalfamilie en bijbehorende vertakkingen). Bovendien worden er enkele relevante feiten over de taal opgesomd (bijvoorbeeld of het een nationale taal is, of de taal prestige geniet onder de sprekers). De informatie is grotendeels ontleend aan het databestand van *Ethnologue* (www.sil.org/ethnologue; zie Grimes 1996), maar daarnaast ook aan andere literatuur over classificaties van talen (in het bijzonder Dalby 1999/2000, Campbell 2000, Crystal 1997 en Giacalone Ramat & Ramat 1998). Voor de Nederlandstalige verwijzingen naar talen is nuttig gebruik gemaakt van Stoks & Van der Meer (1998).

- 1 **Afrikaans** (ook: Zuid-Afrikaans)
Aantal: 6,2 miljoen in Zuid-Afrika (waarvan 1 miljoen tweetalig Afrikaans-Engels), 146.000 in Namibië. Wereldwijd 6,4 miljoen. 4 miljoen inwoners van Zuid-Afrika gebruiken Afrikaans als tweede of derde taal.
Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.
Feiten: Een van de 11 officiële talen van Zuid-Afrika. Ontstaan uit het Hollands zoals dat gesproken werd door 17e-eeuwse kolonisten, met lexicale en syntactische ontleningen uit het Maleis (via uit Java geïmporteerde Kaap-Maleizen), Bantutalen, Portugees en andere Europese talen.
- 2 **Akan/Twi/Ghanees** (ook: Tongo Ghana)
Aantal: 7 miljoen in Ghana (44% van de bevolking).
Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Kwa.
Feiten: Verschillende dialecten zijn grotendeels onderling verstaanbaar. De Asante noemen hun taal 'Twi'. Officiële taal, gebruikt in het onderwijs tot op universitair niveau en in literatuur. 30% tot 60% van de bevolking is alfabeet.
- 3 **Albanees** (ook: Tosk)
Aantal: 3 miljoen in Albanië (98% van de bevolking). Buiten Albanië nog gesproken in Turkije en de Oekraïne. Grote groep Albanees-sprekenden in Duitsland.
Classificatie: Indo-Europees, Albanees, Tosk.
Feiten: Na 1945 werd het Tosk-Albanees officieel uitgeroepen tot het dialect dat ten grondslag ligt aan Standaard-Albanees. Wordt gebruikt als taal op scholen in Albanië. Wordt beschouwd als een andere taal dan het Ghag-Albanees.
- 4 **Amharisch/Ethiopisch** (ook: Amharic)
Aantal: 15 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd ongeveer 20 miljoen moedertaalsprekers (naar schatting 23 miljoen sprekers inclusief tweede-taalsprekers).
Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Zuid, Ethiopisch.
Feiten: Nationale taal van Ethiopië. Wordt gebruikt bij overheid, media, bedrijfsleven en onderwijs. Veel literatuur geschreven in het Amharisch. Ongeveer 25% tot 50% van de bevolking in Ethiopië is alfabeet.

- 5 **Arabisch** (ook: Algerijns, Arabisch-Irakees, Egyptisch, Egyptisch-Arabisch, Jemeniet, Libanees, Libisch, Marokkaans-Arabisch, Soedanees, Tunesisch)
- Aantal: Er zijn geen moedertaalsprekers van het Standaard-Arabisch, de officiële taal van overheid en media. Per regio zijn er echter varianten te onderscheiden, die niet per definitie onderling verstaanbaar zijn. In Nederland komen in ieder geval de volgende varianten voor:
Marokkaans-Arabisch: 18,8 miljoen in Marokko (65% van de bevolking, met daarnaast nog ongeveer 20% die Arabisch als tweede taal spreekt), meer dan 600.000 in Frankrijk, meer dan 250.000 in Nederland. Wereldwijd 19 miljoen.
Egyptisch-Arabisch: 40,6 miljoen in Egypte, 1 miljoen in Libië. Wereldwijd 42,5 miljoen.
Tunesisch-Arabisch: 9 miljoen in Tunesië (98% van de bevolking), 213.000 in Frankrijk, 6000 in Nederland. Wereldwijd 9,3 miljoen.
Iraaks-Arabisch/Mesopotamisch-Arabisch: 11,5 miljoen in Irak, 1,8 miljoen in Syrië, 1,2 miljoen in Iran. Wereldwijd 15,1 miljoen.
- Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Arabisch.
- Feiten: Standaard-Arabisch wordt gebruikt in het onderwijs, in de media, bij officiële gelegenheden, in alle schriftelijke materialen en in onderlinge communicatie tussen Arabofone landen. Standaard-Arabisch bevat elementen van het Klassiek Arabisch uit de Koran.
 De regionale variëteiten zijn veelal gebaseerd op een stadsdialect, zoals het Egyptisch-Arabisch op dat van Caïro en het Iraaks-Arabisch op dat van Bagdad. Egyptisch-Arabisch wordt overigens gebruikt als voertaal in niet-geschreven media in en buiten Egypte. De in Nederland te ontvangen zender MBC zendt uit in het Egyptisch-Arabisch.
- 6 **Armeens** (ook: Armenisch)
- Aantal: 3,1 miljoen in Armenië, 448.000 in Georgië, 532.000 in Rusland, 1,1 miljoen in de VS. Wereldwijd ongeveer 6,8 miljoen.
- Classificatie: Indo-Europees, Armeens.
- Feiten: Alle dialecten in de verschillende landen zijn onderling verstaanbaar. Er bestaat een apart Armeens alfabet. Nationale taal van Armenië. Ongeveer 30% van de Armeniërs in Armenië spreekt Russisch als tweede taal.
- 7 **Azeri/Azerbeidjaans** (ook: Azerbeidjaans, Azers)
- Aantal: 6,1 miljoen in Azerbaycan (98% van de bevolking), 308.000 in Georgië, 336.000 in Rusland. Wereldwijd 7 miljoen.
- Classificatie: Altaïsch, Turks, Zuid.
- Feiten: Nationale taal van Azerbaycan. Azeri wordt gebruikt in onderwijs, publicaties en media. Slechts kleine dialectverschillen. Latijns schrift is het officiële systeem, maar Cyrillisch wordt ook nog veel gebruikt. Er bestaan grammatica's en woordenboeken. Wordt op veel Russische scholen in Azerbaycan als tweede taal onderwezen.
- 8 **Bahasa/Indonesisch** (ook: Bahasa Indonesia)
- Aantal: Wereldwijd 17 miljoen tot 30 miljoen moedertaalsprekers; meer dan 140 miljoen tweede-taalsprekers, met variatie in leesvaardigheid en spreekvaardigheid.
- Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Westers Malayo-Polynesisch, Soendisch.
- Feiten: Het Indonesisch is gebaseerd op het Riau-Maleis van Noord-Oost Sumatra. Er zijn regionale varianten. Meer dan 80% van de taal is verwant aan het Standaard-Maleis. Nationale taal. Romaans en Arabisch schrift.

- 9 **Balinesees** (ook: Balisch)
 Aantal: Geen gegevens beschikbaar.
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Westelijk Malayo-Polynesisch, Sundisch en Bali-Sasak.
 Feiten: Balinees bestaat uit 2 onderscheiden variëteiten, te weten Hoog en Laag Balinees. De hoge variëteit wordt gebruikt in religie. Het aantal sprekers dat de hoge variëteit begrijpt neemt af.
- 10 **Bengaals/Bengali** (ook: Bangladesh)
 Aantal: 100 miljoen in Bangladesh (98% van de bevolking), 68 miljoen in India, 70.000 in de Verenigde Arabische Emiraten, 15.000 in Saudi-Arabië. Wereldwijd 189 miljoen (196 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Oost.
 Feiten: Nationale taal van Bangladesh. Wordt gebruikt als schooltaal. Heeft eigen schrift.
- 11 **Berbers** (ook: Berber, Soes, Sous, Tasselhiet)
 Aantal: In feite een verzamelnaam voor verschillende Berbertalen, in het bijzonder Tarifit, Tasselhit en Tamazight in Marokko. Het totale aantal Berberssprekenden in Marokko wordt op 5,7 miljoen geschat.
Tarifit of Rifberbers: 1,5 miljoen in Marokko. Wereldwijd 2 miljoen.
Tasselhit: 2,3 miljoen in Marokko. Wereldwijd 3 miljoen.
Tamazight: 1,9 miljoen in Marokko. Wereldwijd 3 miljoen.
 Classificatie: *Tarifit*: Afro-Aziatisch, Berber, Noord.
Tasselhit en Tamazight: Afro-Aziatisch, Berber, Noord, Atlas.
 Feiten: *Tarifit*: 'Rifia' is de Arabische naam voor deze taal; de sprekers worden 'Rifi' of 'Ruafa' genoemd. Wordt gesproken in het Rif-gebied.
Tasselhit: wordt gesproken in Marokko (Atlas-gebergte) en in Algerije. De meeste mannen zijn tweetalig Berbers/Arabisch; de meeste vrouwen spreken geen Arabisch.
Tamazight: gesproken in de Centrale Atlas (Marokko) en in Algerije. 'Tamazight' is de naam van de taal; de sprekers worden Berbers genoemd. 40% is eentalig.
- 12 **Bulgaars**
 Aantal: 8 miljoen in Bulgarije (85% van de bevolking), 250.000 in de Oekraïne, 270.000 in Turkije, 361.000 in Moldavië. Wereldwijd ongeveer 9 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-Oost.
 Feiten: Nationale taal van Bulgarije.
- 13 **Bulu/Kameroens** (ook: Kameroenees, Kameroens dorpstaal)
 Aantal: Geen gegevens beschikbaar.
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.
 Feiten: Vroeger gebruikt in onderwijs, religie en handel, maar tegenwoordig vindt er in deze domeinen een afname van het gebruik van Bulu plaats. Geletterdheidspercentage in eerste taal: 1-5 %. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 5- 15%.
- 14 **Catalaans**
 Aantal: 6.5 miljoen moedertaalsprekers, 5 miljoen tweede- of derde-taalsprekers in Spanje. Wereldwijd 6.5 miljoen of meer; met inbegrip van tweede-taalgebruikers 10 miljoen sprekers.
 Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Ibero-Romanees, Oost-Iberisch.

Feiten: De standaardvariëteit is een literair samengestelde taal, gebaseerd op verschillende dialecten en heeft geen moedertaalsprekers. Tweektaligheid in het Spaans, Frans, Italiaans, Sardijnisch, Occitaans. Alle domeinen. Alle leeftijden. Officiële taal. Woordenboek en grammatica beschikbaar. Geletterdheidspercentage in eerste taal: 60%. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 96%. De relatief hoge geletterdheid in het Catalaans (60%) is van recente datum.

15 **Chinees** (ook: Cantonees, Chinees dialect, Ha(k)ka, Hong Kong, Kantonees, Mandarijn(s), Taiwanese)

Verzamelnaam voor verschillende Chinese talen zoals Hakka, Min Nan, Mandarijn en Kantonees.

Aantal: *Hakka*: 26 miljoen op het Chinese vasteland (2,5% van de bevolking), 2 miljoen in Taiwan, 1 miljoen in Maleisië, 640.000 in Indonesië, 6000 in Suriname. Wereldwijd 34 miljoen.

Mandarijn: 836 miljoen in China (70% van de bevolking) inclusief 8,6 miljoen Hui (moslim-bevolking in China). Wereldwijd 885 miljoen.

Min Nan: 25 miljoen in China (2,5% van de bevolking), 14 miljoen in Taiwan, 2 miljoen in Maleisië, 1,2 miljoen in Singapore, 1 miljoen in Thailand, 700.000 in Indonesië, 540.000 in Hong Kong. Wereldwijd 49 miljoen.

Kantonees (Yue): 46 miljoen op het Chinese vasteland (4,5% van de bevolking), 5,2 miljoen in Hong Kong, 750.000 in Maleisië, 180.000 in Indonesië, 70.000 in Nederland. Wereldwijd 66 miljoen.

Classificatie: Sino-Tibetaans, Chinees.

Feiten: *Hakka*: wordt op veel plaatsen in China gesproken in afwisseling met andere talen. *Mandarijn*: wordt als vak op school gegeven.

Min Nan is wat prestige en geografische verspreiding betreft de belangrijkste taalvariëteit van de Min-talen.

Veel specifiek *Kantones* karakters worden ook buiten China in het schrijfsysteem van Chinezen gebruikt.

16 **Dari/Pashto/Afghaans**

Aantal: Dari 5,6 miljoen in Afghanistan (ongeveer 25% van de bevolking), meer dan 1 miljoen in Pakistan; wereldwijd meer dan 7 miljoen. Pashto 8 miljoen in Afghanistan (ongeveer 50% van de bevolking); wereldwijd meer dan 8 miljoen. Met 'Afghaans' wordt naar één van beide nauw verwante talen verwezen.

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, West (Dari) en Oost (Pashto).

Feiten: Dari is de nationale taal van Afghanistan. Vanaf de jaren 30 doet de Afghaanse overheid pogingen om Pashto te standaardiseren. Zowel Dari als Pashto zijn officieel onderwezen schooltalen. Er zijn radio-uitzendingen in beide talen die een standaarduitspraak propageren, gebaseerd op traditionele literaire taal. De formele stijl van Dari lijkt sterk op Farsi in Iran, de informele stijl vertoont kenmerken van Tajiki in Tajikistan. Dari wordt geschreven in Arabisch alfabet.

17 **Deens**

Aantal: 5 miljoen in Denemarken, 8000 in Groenland, 200.000 in de VS, 50.000 in Duitsland, 30.000 in Canada, 12.000 in Noorwegen. Wereldwijd 5,3 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, Oost-Scandinavisch.

Feiten: Nationale taal van Denemarken. Verwant met Noorse Riksmål.

- 18 **Dinka**
 Aantal: Totaal meer dan 2 miljoen Dinka-sprekers.
 Classificatie: Nilo-Sahara, Oost-Soedanisch, Nilotisch, West.
 Feiten: Wordt gesproken in Soedan, langs de oevers van de Nijl. Enige mate van onderwijs met Dinka als instructietaal.
- 19 **Duits** (ook: Duits dialect, Oostenrijks, Zwitserduits, Zwitsers)
 Aantal: 76 miljoen in Duitsland, 7,5 miljoen in Oostenrijk, ruim 400.000 in Nederland, 30.000 in Liechtenstein, 150.000 in België, 900.000 in Rusland, 1 miljoen in Kazachstan, 500.000 in Roemenië, 250.000 in Hongarije, 1,4 miljoen in Polen, 1,5 miljoen in Brazilië, meer dan 6 miljoen in de VS. Wereldwijd 98 miljoen (121 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.
 Feiten: Nationale taal in Duitsland, Oostenrijk en Liechtenstein. Het Standaard-Duits is een variant van de groep talen en dialecten die gesproken worden in de bovenste Rijn-regio.
- 20 **Engels** (ook: Amerikaans(-Engels), Neger-Engels)
 Aantal: 55 miljoen eerste-taalsprekers in Groot-Brittannië, 210 miljoen in de VS, 14,2 miljoen in Canada. Wereldwijd 322 miljoen (470 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Noordzee.
 Feiten: Nationale taal van o.a. Groot-Brittannië, de VS, Canada. Eén van de grootste wereldtalen.
- 21 **Farsi** (ook: Perzisch, Iraans)
 Aantal: 25,3 miljoen in Iran (50,2% van de bevolking), 500.000 in Turkije, 900.000 in de VS. In Nederland ongeveer 5000 sprekers. Wereldwijd 26,5 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Iraans, West.
 Feiten: *Farsi* is de nationale taal van Iran en wordt op alle scholen gebruikt. Farsi is verwant met het Dari en Pashto in Afghanistan, maar meer gestandaardiseerd dan laatstgenoemde talen. De drie talen worden vaak als één taalfamilie beschouwd.
- 22 **Fins**
 Aantal: 4,7 miljoen in Finland (93,5% van de bevolking), 300.000 in Zweden. Wereldwijd 6 miljoen.
 Classificatie: Oeralisch, Finno-Oegrisch, Fins.
 Feiten: Nationale taal van Finland. Het Fins is nauw verwant met het Karelisch en Olonetsisch. In Zweden wonen ongeveer 300.000 Fins-Zweedse tweetaligen.
- 23 **Frans** (ook: Frans-Waals)
 Aantal: 51 miljoen moedertaalsprekers in Frankrijk, 6 miljoen in Canada, 4 miljoen in België (33% van de bevolking), 1,3 miljoen in Zwitserland, 1,1 miljoen in de VS. Wereldwijd 72 miljoen (124 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Gallo-Romaans.
 Feiten: Nationale taal in Frankrijk, Canada en Zwitserland. Veel gebruikt als lingua franca of tweede taal in ex-kolonies van Frankrijk.

- 24 **Georgisch**
 Aantal: 3,9 miljoen sprekers in Georgië (98%). Wereldwijd 4,1 miljoen.
 Classificatie: Kaukasisch, Zuid-Kaukasisch.
 Feiten: Nationale taal van Georgië. Heeft een eigen schriftsysteem, het Mkhedruli.
- 25 **Grieks**
 Aantal: 10 miljoen in Griekenland (98,5% van de bevolking), 600.000 op Cyprus, ongeveer 800.000 in verschillende Europese landen (Nederland, Duitsland, Polen, Groot-Brittannië), 500.000 in VS. Wereldwijd 12 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Grieks, Attisch.
 Feiten: Nationale taal van Griekenland. Standaardtaal gebaseerd op het Dimotiki-dialect.
- 26 **Gujarati**
 Aantal: 45,5 miljoen in India. Wereldwijd 46 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centrale zone.
 Feiten: Gesproken als moedertaal door de Keer. Nationale taal. Grammatica beschikbaar. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 30%. Gujarati schrift.
- 27 **Guyanees** (ook: Guanees-Engels, Guianees, Guyaans, Westindisch-Engels)
 Aantal: 650.000 sprekers (250.000 negers en 400.000 Hindustanen), wereldwijd 700.000 sprekers.
 Classificatie: Creool, gebaseerd op Engels, Atlantisch, Oostelijk, Zuidelijk.
 Feiten: Thuistaal die wordt gebruikt naast Standaard-Engels. Er is een Creool-continuüm met Standaard-Engels. Guyanees is de eerste of tweede taal van de meeste mensen, maar het heeft geen officiële status. Grammatica beschikbaar.
- 28 **Hebreeuws/Ivriet** (ook: Israelisch, Joods)
 Aantal: 4,5 miljoen in Israel (63% van de bevolking), ruim 100.000 in de VS. Wereldwijd 4,7 miljoen. In Israel zijn er nog eens 5 miljoen tweede-taalsprekers.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Kanaänitisch.
 Feiten: Nationale taal van Israel, ook wel Ivriet genoemd. Nagenoeg alle inwoners spreken de taal als eerste of tweede taal.
- 29 **Hind(ustan)i** (ook: Hindoe(staans), Pashaie, Sarnami-Hindi)
 Hind(ustan)i is een verzamelnaam voor twee verschillende, aan elkaar verwante talen. Hindustani, ook wel Sarnami Hindi genoemd, wordt gesproken in het Caribisch gebied (o.a. Suriname, Trinidad en Belize). Hindi, meestal aangeduid met de naam Standaard (of Khari Boli) Hindi, wordt gesproken in India.
 Aantal: *Hindustani*: 150.000 in Suriname (ongeveer 38% van de bevolking), 45.000 in Trinidad en Tobago, 3000 in Belize. In totaal bijna 200.000.
Hindi: 180 miljoen in India (346 miljoen inclusief tweede-taalsprekers, 50% van de bevolking), 346.000 in Bangladesh, 685.000 op Mauritius, 900.000 in Zuid-Afrika. Wereldwijd meer dan 182 miljoen (418 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.
 Feiten: *Hindustani*: ontstaan uit een mengeling van Bhojpuri, Magahi en Avadhi, alle drie aan het Standaard-Hindi verwante talen. In Suriname heeft de taal invloeden ondergaan van het Sranan, Nederlands en Engels. De taal heeft geen breed geaccepteerd en algemeen gebruikt schrift.
Hindi: een van de nationale talen van India. De taal is nauw verbonden met het hindoeïsme. Surinaamse Hindoestanen gebruiken de taal bij officiële en religieuze

gelegenheden, terwijl het Hindustani de dagelijkse omgangstaal is. Hindi kent als schrift het Devanagari. De taal is nauw verwant aan Urdu, de nationale taal van Pakistan.

30 Hongaars

Aantal: 10,3 miljoen in Hongarije (98% van de bevolking), 2 miljoen in Roemenië, 171.000 in de Oekraïne, 630.000 in Slowakije, 448.000 in de VS, 450.000 in voormalig Joegoslavië. Wereldwijd 14,5 miljoen.

Classificatie: Oeralisch, Finno-Oegrisch, Oegrisch.

Feiten: Nationale taal van Hongarije. 'Magyar' is de Hongaarse naam.

31 Hutu

Taal in Rwandi-Burundi. Geen gegevens bekend.

32 Iers

Aantal: 260.000 vloeiende sprekers of moedertaalsprekers van het Iers. 13% van de bevolking ouder dan 3 jaar beweert spreker van het Iers te zijn (1981 census). Wereldwijd 260.000 of meer.

Classificatie: Indo-Europees, Keltisch, Insulair, Goidelic.

Feiten: Tweetaligheid in Engels. Op school wordt Iers als officiële taal onderwezen en het Iers wordt gestimuleerd door de regering. Nationale taal.

33 IJslands

Aantal: 230.000 op IJsland, 8000 moedertaalsprekers in Canada, 10.000 in de VS. Wereldwijd 250.000.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, West-Scandinavisch.

Feiten: Nationale taal van IJsland. Nauwelijks dialectverschillen.

34 Italiaans

Aantal: 30 miljoen in Italië, 900.000 in de VS, 1,5 miljoen in Argentinië, 1 miljoen in Frankrijk, enkele honderdduizenden in verschillende andere Europese landen (waaronder Nederland, België en Duitsland), 500.000 in Brazilië, 540.000 in Canada, 500.000 in Australië, 200.000 in Zwitserland. Wereldwijd 40 miljoen (63 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).

Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Italo-Romaans.

Feiten: Nationale taal van Italië. Naast de officiële standaardtaal bestaan er verschillende dialecten waarvan er sommige (zoals het Nida, Napolitaans, Aquilano, Molisano en Pugliese) onderling onverstaanbaar zijn. Ongeveer de helft van de Italianen gebruikt niet het Standaard-Italiaans als moedertaal, maar een van de dialecten.

35 Ivatan

Aantal: 30.000 sprekers op de Filippijnse Batanes Eilanden.

Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Oceanisch, Ivatan.

Feiten: 91,8% van de Ivatan-sprekers is alfabeet. Velen spreken Tagalog als tweede taal.

36 Japans (ook: Japanees)

Aantal: 121 miljoen in Japan. Wereldwijd 125 miljoen.

Classificatie: Japans is een geïsoleerde taal: geen bewezen verwantschap met andere talen.

Feiten: Nationale taal van Japan. Wellicht (ondanks bovenstaande) verwant aan het Koreaans. Verschillende schrijfsystemen zijn in omloop (Hiragana, Katakana en Kanji/Chinese karakters).

- 37 **Javaans**
 Aantal: 60.000 in Suriname (ongeveer 15% van de bevolking).
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Soendisch.
 Feiten: Afkomstig van plantage-arbeiders die eind vorige eeuw vanuit Java geïmporteerd werden in Suriname. Verschilt sterk van het Javaans in Indonesië. Proefdruk van een woordenboek verscheen in 1992. 50% tot 75% alfabeet.
- 38 **Kaapverdiaans** (ook: Creools uit Kaapverdië, Kaapverdisch)
 Aantal: 400.000 sprekers. 260.000 (65%) in Sotavento en 140.000 (35%) in Barlavento. Wereldwijd 934.000 sprekers.
 Classificatie: Creool, gebaseerd op Portugees.
 Feiten: 59% lexicale overeenkomst met de creooltalen van de Golf van Guinea. Sinds de onafhankelijkheid in 1975 is er een afname van de domeinen waar Portugees wordt gesproken ten gunste van Creool. Portugees is de eerste instructietaal op school en wordt gebruikt in de meeste domeinen. Er is een Creool continuüm en decreolisatie. Nationale taal. Woordenboek en grammatica beschikbaar.
- 39 **Khmer/Cambodjaans**
 Aantal: 6 miljoen in Cambodja (ongeveer 90% van de bevolking), 700.000 in Vietnam. Wereldwijd 7,1 miljoen.
 Classificatie: Austro-Aziatisch, Mon-Khmer, Khmer.
 Feiten: Nationale taal van Cambodja.
- 40 **Koerdisch**
 Aantal: *Kurmanci*: 4 miljoen moedertaalsprekers in Turkije, 938.000 in Syrië, 480.000 in Duitsland, 173.000 in Libanon, 200.000 in Iran, 22.000 in België, 40.000 in Nederland, 53.000 in Zwitserland. Wereldwijd 12 tot 15 miljoen Koerden, waarvan er 7 à 8 miljoen Koerdisch spreken.
Kurdi/Sorani: In Irak spreken 2,8 miljoen mensen Koerdisch (18% van de bevolking). Het betreft hier Kurdi of Sorani, wat wel verwant, maar niet zonder meer verstaanbaar is met *Kurmanci*.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Iraans, West.
 Feiten: *Kurmanci*: in Turkije geen hoge mate van Koerdisch-Turkse tweetaligheid. In Turkije wordt het Latijnse alfabet gebruikt, in Syrië, Irak en Iran het Arabische schrift. In de voormalige republieken van de Sovjet-Unie wordt het Cyrillisch schrift gebruikt.
Kurdi/Sorani: heeft in Irak officieel een regionale status in Koerdistan.
- 41 **Koreaans** (ook: Zuid-Koreaans)
 Aantal: 42 miljoen in Zuid-Korea, 20 miljoen in Noord-Korea, 2 miljoen in China, 670.000 in Japan, 800.000 in de VS (waaronder 50.000 in Hawaï). Wereldwijd 75 miljoen.
 Classificatie: Koreaans is een geïsoleerde taal: geen bewezen verwantschap met andere talen.
 Feiten: Nationale taal van Noord- en Zuid-Korea. Wellicht (ondanks bovenstaande) enige mate van verwantschap met Japans, of met Altaïsche talen. Dialectgrenzen komen overeen met provincie-grenzen. Koreaans schrift (Hangul).
- 42 **Krio**
 Aantal: 472.600 moedertaalsprekers in Sierra Leone (10% van de bevolking); mogelijk zijn 4 miljoen (of 95% van de overige inwoners) tweede-taalsprekers. 6600 in Gambia. Wereldwijd 480.000.

- Classificatie: Creool, Engelse basis, Atlantisch.
 Feiten: De dominante taal van de jongere generatie. Gebruikt in onderwijs en in alledaagse conversaties, ook in inter-etnische communicatie. Ongeveer de helft van de sprekers gebruikt Krio op het werk. Voor degenen die geen Engels spreken is het ook de taal voor formele aangelegenheden. Keuzevak in primair, secundair en universitair onderwijs. De meeste moedertaalsprekers van het Krio stammen af van gerepatrieerde slaven uit Jamaica.
- 43 **Laz(isch)** (ook: Lazca)
 Aantal: 30.000 moedertaalsprekers in Turkije (waarvan zo'n 4000 eentalig), ongeveer 1500 in Duitsland, 2000 in Georgië. Wereldwijd 33.500 of meer.
 Classificatie: Kaukasisch, Zuid-Kaukasisch.
 Feiten: 95% van de Lazisch-sprekers in Turkije is tweetalig Lazisch-Turks, alleen de oudste generatie is eentalig. Noemen hun taal 'Lazuri'. In Duitsland bestaat er een krant in het Lazisch en is er een cultureel genootschap. De in Duitsland ontwikkelde spelling is in beperkte mate gangbaar in Turkije.
- 44 **Lets**
 Aantal: 1,4 miljoen in Letland, waaronder meer dan 500.000 Latgalians. Wereldwijd 1.5 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Baltisch, Oostelijk.
 Feiten: Nationale taal. Grammatica. Romaans schrift.
- 45 **Lingala** (ook: Lingaals, Lingalei, Linguad, Ningala)
 Aantal: Inclusief tweede-taalsprekers 8,4 miljoen in Congo (voorheen Zaïre), verder enkele duizenden in de Centraal-Afrikaanse Republiek en Congo-Brazzaville.
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.
 Feiten: Nationale taal in Congo.
- 46 **Litouws**
 Aantal: 3 miljoen in Litouwen (inclusief Tataren), 10.000 Litouws-sprekende Tataren in Wit-Rusland, 11.000 in Kazachstan, 35.000 in Letland, 67.000 in Rusland, 300.000 in de VS, 40.000 in Brazilië, 35.000 in Argentinië. Wereldwijd 4 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Baltisch.
 Feiten: Nationale taal van Litouwen. Latijns alfabet. Woordenboeken en grammatica's beschikbaar.
- 47 **Luxemburgs**
 Aantal: 300.000 in Luxemburg. Wereldwijd ongeveer 340.000.
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Continentaal.
 Feiten: Nationale taal van Luxemburg. Schooltaal. Voor velen de taal waarin men zich creatief kan uiten. Hoge mate van prestige in Luxemburg.
- 48 **Macedonisch** (ook: Marcedonisch)
 Aantal: 1,3 miljoen in Macedonië, 41.000 in Griekenland. Wereldwijd ongeveer 2 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-Oost.
 Feiten: Nationale taal van Macedonië. De standaardtaal werd in 1944 gecodificeerd. Er zijn kranten en radio-uitzendingen in het Macedonisch.

- 49 **Malen(i)ke** (ook: Malinke, Maninka)
 Aantal: 73.500 in Equatoriaal Guinea, 668.000 in Mali, 258.500 in Senegal. Wereldwijd 1,1 miljoen sprekers.
 Classificatie: Niger-Congo, Mande, West.
 Feiten: Taal van de moslimbevolking. Rond 60% lexicale overeenkomst met het Mandinka in Gambia en Senegal.
- 50 **Maltees**
 Aantal: 300.000 op Malta, 28.000 in Italië. Wereldwijd 330.000.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Arabisch.
 Feiten: Nationale taal van Malta. Ontstaan uit Arabisch dialecten, met veel ontleningen uit het Italiaans. Maltees heeft zich los van Arabische varianten uit de Maghreb (Noord-Afrika) ontwikkeld. Er is geen diglossie met Standaard-Arabisch. Wordt geschreven in Latijns schrift.
- 51 **Mauritiaans** (ook: Mauritaans)
 Aantal: Er zijn 600.000 eerste-taalsprekers op Mauritius. Totale bevolking 604.000.
 Classificatie: Creool, gebaseerd op Frans.
 Feiten: Mauritiaans is meer verwant met de Franse creooltalen van de Caribische eilanden dan met Reunion-Creool. Bijna identiek met Rodrigues. Tweektaligheid in het Frans. Moedertaal van nagenoeg de gehele bevolking. Mauritiaans heeft een lager prestige dan Frans of Engels. Handelstaal. Woordenboek en grammatica beschikbaar.
- 52 **Mina**
 Aantal: 8000 tot 10.000 in Kameroen.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Chadisch, Bui-Mandara.
 Feiten: Mina wordt veelvuldig gebruikt als dagelijkse omgangstaal, terwijl Mina-sprekers de taal Fulfulde voornamelijk op de markt gebruiken.
- 53 **Moluks/Maleis** (ook: Ambon(ee)s, Malayalam)
 Aantal: 200.000 moedertaalsprekers in Indonesië (Centraal Maluku, Ambon, Haruku, Nusa Laut, Saparua Eilanden, kustgebieden van Seram en Zuid-Molukken), 45.000 in Nederland. Wereldwijd ruim 245.000.
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Soendisch.
 Feiten: Rond 80% lexicale overeenkomst met Standaard-Maleis; nauwelijks verstaanbaar met Bahasa Indonesia. Rond Ambon-stad veel tweetalige sprekers (Moluks-Bahasa). 50% tot 75% alfabeet. Handelstaal.
- 54 **Mongools** (ook: Mongolisch)
 Aantal: 2,3 miljoen in Mongolië (90% van de bevolking), 6000 in Taiwan, 1800 in Rusland. Wereldwijd ruim 2,3 miljoen.
 Classificatie: Altaïsch, Mongools, Oost.
 Feiten: Nationale taal van Mongolië. Het dialect Halh dient als basis voor modern literair Mongools. Cyrillisch alfabet.
- 55 **Nepalees**
 Aantal: 1 miljoen sprekers in Nepal, 58% van de totale bevolking. Wereldwijd 16 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Noordelijke zone, Oostelijk Pahari.
 Feiten: Nepalese dialecten kunnen sterk verschillen van het Standaard-Nepalees. 4 kasten: Brahmin, Chetri, Vaishya, Shudra. Nationale taal.

56 **Noors**

In feite een verzamelnaam voor twee soorten Noors: Bokmål (ook wel Riksmål) en Nynorsk (voorheen Landsmål).

Aantal: 4,3 miljoen (99,5% van de bevolking) in Noorwegen, 28.000 in Zweden, 27.000 in Canada, 612.000 in de VS. Wereldwijd 5 miljoen sprekers.

Classificatie: *Bokmål*: Indo-Europees, Germaans, Noord, Transitioneel Scandinavisch.
Nynorsk: Indo-Europees, Germaans, Noord, West-Scandinavisch.

Feiten: Beide varianten zijn nationale talen van Noorwegen en officiële schrijftalen. *Bokmål* is een Noorse variant van het Deens. Voornamelijk stedelijk. *Nynorsk* is voornamelijk de variant die buiten Oslo wordt gesproken. In 1850 gecreëerd door de taalkundige Ivar Aasen op basis van gesproken Noors en Oud-Noors.

57 **Oekraïens** (ook: Oekrainisch, Oekraïens)

Aantal: 31 miljoen in de Oekraïne, 291.000 in Wit-Rusland, 310.000 in Canada, 300.000 in Hongarije, 898.000 in Kazachstan, 109.000 in Kirgizië, 600.000 in Moldavië, 1,5 miljoen in Polen 4,4 miljoen in Rusland, 250.000 in de VS. Wereldwijd 41 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Oost.

Feiten: Nationale taal van de Oekraïne. Weinig dialectverschillen. Cyrillisch schrift.

58 **Papiamentu** (ook: Antilliaans, Arubaans, Curaçao, Papiamentu, Taal van Bonaire)

Aantal: 156.000 op de Nederlandse Antillen (84% van de bevolking), 60.000 in Nederland, enkele honderden in Puerto Rico en op de Maagdeneilanden. Wereldwijd meer dan 200.000.

Classificatie: Creool, Portugese basis.

Feiten: Drie hoofdlecten. De taal gaat steeds meer lijken op het Spaans, dat een hoog prestige heeft. Wordt in de eerste jaren van het primair onderwijs onderwezen. Afwisselend gebruik van Papiamentu en Nederlands wordt niet gezien als een gebrek aan scholing.

59 **Pools**

Aantal: 36,5 miljoen in Polen (98% van de bevolking), 2,4 miljoen in de VS, 1,2 miljoen in de Oekraïne. Wereldwijd 44 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.

Feiten: Nationale taal van Polen. Geschreven in Latijns schrift.

60 **Portugees** (ook: Angolees, Braziliaans, Mozambiquees)

Aantal: 10 miljoen in Portugal, 163 miljoen in Brazilië, 750.000 in Frankrijk, 250.000 in Goa (India), 636.000 in Paraguay, 617.000 in Zuid-Afrika, 365.000 in de VS. Wereldwijd 170 miljoen (182 miljoen inclusief tweede-taalsprekers), waaronder Angola en Mozambique.

Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Ibero-Romaans.

Feiten: Nationale taal van Portugal en Brazilië. Het Standaard-Portugees van Portugal is gebaseerd op de dialecten van Lissabon en Coimbra.

61 **Punjabi** (ook: Punjabi-Urdu)

Aantal: *Oostelijk Punjabi*: 25,6 miljoen in India. Wereldwijd 25,7 miljoen.

Westelijk Punjabi: 30 tot 45 miljoen in Pakistan, 52.000 in India.

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.

- Feiten: *Oostelijk Punjabi*: nationale taal in India. De naam Gurumukhi wordt geassocieerd met Sikhs. Punjabi wordt geschreven in het Gurmukhi schrift, een variant van het Devanagari.
Westelijk Punjabi is een belangrijke taal in Pakistan, maar wordt niet vaak geschreven (als dat wel het geval is wordt Arabisch schrift gebruikt).
 Er zijn grote verschillen tussen westelijk en oostelijk Punjabi, hoewel beide talen via een continuüm van dialecten aan elkaar verwant zijn.
- 62 Roemeens**
 Aantal: 20,5 miljoen in Roemenië (90% van de bevolking), 2,6 miljoen in Moldavië, naar schatting 500.000 in de Oekraïne. Wereldwijd 26 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Oost.
 Feiten: Nationale taal van Roemenië. Ook gesproken in Moldavië. Lexicon voor zo'n 80% vrijwel identiek aan Italiaans.
- 63 Romanes/Sinti** (ook: Bargoens, Manis(c)h, Rom(any), Zigeuner(taal), Zigeuner-Italiaans)
 Aantal: Wereldwijd 200.000. Taal van zigeuners zonder territoriumstatus.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.
 Feiten: Er zijn enkele duizenden zigeuners in Nederland. Het merendeel gebruikt het Manouche-dialect van het Romanes. De term 'Sinti' geeft een variant van het Romanes aan (in Nederland komt op kleine schaal ook Vlachisch Romanes voor) en is tevens de aanduiding voor de bevolkingsgroep. 'Romanes' wordt gebruikt als overkoepelende term voor Romani, Sinti en Manouche.
- 64 Russisch** (ook: Witruussisch)
 Aantal: 154 miljoen in de republieken van het GOS, 1,1 miljoen in Wit-Rusland, 6,2 miljoen in Kazachstan, 916.000 in Kirgizië, 1,6 miljoen in Oezbekistan, 11,3 miljoen in de Oekraïne. Wereldwijd 170 miljoen (288 miljoen inclusief tweedetaalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Oost.
 Feiten: Nationale taal van Rusland. Heeft in bijna alle republieken van de voormalige Sovjet-Unie de status van lingua franca tussen bevolkingsgroepen.
- 65 Schots**
 Aantal: Totaal aantal 100.000 sprekers. 60.000 in Lallans, 30.000 in Doric en 10.000 in Ulster.
 Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Engels.
 Feiten: Engels wordt gebruikt in onderwijs en religie. Schots wordt gesproken met familie en vrienden. 1.5 miljoen mensen spreken Schots als tweede taal. Woordenboek beschikbaar. Geletterdheidspercentage in tweede taal: 97% Engels.
- 66 Servisch/Kroatisch/Bosnisch** (ook: Bosnisch-Kroatisch, Hrvatski, Joegoslavisch, Krowot, Servisch-Kroatisch, Servo-Kroatisch)
 Aantal: 10,2 miljoen in Joegoslavië (Servië en Montenegro), 4,8 miljoen in Kroatië, 4 miljoen in Bosnië-Herzegovina, 652.000 in Duitsland. Wereldwijd 21 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, Zuid-West.
 Feiten: Nationale taal in Joegoslavië (Servië en Montenegro), Bosnië-Herzegovina, Kroatië. Voor de opsplitsing van het voormalig Joegoslavië werd meestal de naam Servokroatisch gebruikt. Kroaten en Bosniërs gebruiken Latijns schrift, Serviërs en Montenegrijnen Cyrillisch.

- 67 **Slowaaks**
 Aantal: 4,8 miljoen in Slowakije, 510.000 in de VS, ruim 100.000 in Hongarije. Wereldwijd 5,6 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.
 Feiten: Nationale taal van Slowakije. Alle dialecten van het Slowaaks en Tsjechisch zijn onderling verstaanbaar.
- 68 **Soelawesi**
 Taal in Indonesië. Geen gegevens bekend.
- 69 **Somalisch** (ook: Asharaaf, Zuid-Somalisch)
 Aantal: 5,4 tot 6,7 miljoen in Somalië, 2 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd 8,8 miljoen.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Kushitisch, Oost, Somali.
 Feiten: Nationale taal van Somalië. Taal van de meeste inwoners in het land. Somalisch wordt gebruikt in het primair onderwijs. In 1972 werd het Latijnse schrift ingevoerd, ten koste van het Osmania-schrift. In de steden is 25% alfabeet; op het platteland 10%.
- 70 **Spaans** (ook: Argentijns, Chileens, Columbiaans, Costa-Ricees, Dominicaans, Equatoriaans, Latijns-Amerikaans, Mexicaans, Peru(vi)aans, Porturicaans, Puerto-Ricaans)
 Aantal: 28,1 miljoen in Spanje (73% van de bevolking), 81,1 miljoen in Mexico en Centraal-Amerika, 18,1 miljoen in het Caribische gebied, 89,5 miljoen in Zuid-Amerika, 22,4 miljoen in de VS. Wereldwijd 266 miljoen (352 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Indo-Europees, Italisch, Romaans, Ibero-Romaans.
 Feiten: Nationale taal in Spanje, Mexico, Centraal- en Zuid-Amerika.
- 71 **Sranan Tongo** (ook: Surinaams-Sranan)
 Aantal: Meer dan 120.000 moedertaalsprekers in Suriname (30% van de bevolking, 400.000 inclusief tweede-taalsprekers), 225.000 in Nederland. Wereldwijd 350.000.
 Classificatie: Creool, Engelse basis, Atlantisch.
 Feiten: Er is enige literatuur in het Sranan. Het is de lingua franca van 80% van de bevolking, inclusief Hindoestanen, Javanen, Chinezen, Amerikaanse Indianen en Bosnegers. Lijkt sterk op het Aucaans en op het Krio van Sierra Leone. 25% tot 50% alfabeet.
- 72 **Swahili**
 Aantal: 5 miljoen moedertaalsprekers wereldwijd, waarvan 40.000 in Somalië. In Congo is Swahili de tweede taal voor 9,1 miljoen sprekers. Wereldwijd zijn er zo'n 30 miljoen tweede-taalsprekers. Wordt ook in Kenia, Oeganda en Tanzania gesproken.
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.
 Feiten: Nationale taal van Congo (voorheen Zaïre).
- 73 **Syrisch/Turoyo**
 Aantal: 3000 in Turkije, 20.000 in Zweden, 7000 in Syrië, 20.000 in Duitsland, 4000 in Nederland. Wereldwijd 70.000.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Aramees.

- Feiten: Dialecten van het Turoyo zijn in te delen in stads-Turoyo (Midyat Turoyo), dorps-Turoyo en een mengvorm van beide. Deze laatste variant is populair bij de jongere generatie. Alle sprekers zijn twee- of meertalig (Turoyo-Turks of Turoyo-Arabisch). Syrisch schrift. Taal van Syrisch-orthodoxe christenen (Jacobieten).
- 74 **Tagalog/Filippijns**
 Aantal: Op de Filippijnen 14,8 miljoen moedertaalsprekers (24% van de bevolking). 377.000 in de VS, 21.000 in Canada, 50.000 in de Verenigde Arabische Emiraten. Wereldwijd 15,3 miljoen.
 Classificatie: Austronesisch, Malayo-Polynesisch, Oceanisch, Tagalog.
 Feiten: Latijns schrift. Instructietaal op scholen. 'Filipino' is de variëteit die in het onderwijs wordt gebruikt.
- 75 **Tamil** (ook: Ponai, Tamils)
 Aantal: 3 miljoen op Sri Lanka, 58,6 miljoen in India, 90.000 in Singapore, 250.000 in Zuid-Afrika, 275.000 in Maleisië. Wereldwijd 62 miljoen.
 Classificatie: Dravidisch, Zuid.
 Feiten: Taal van de Tamil-gemeenschap op Sri Lanka en in India. Tamil schrift.
- 76 **Thais**
 Aantal: 20 tot 25 miljoen in Thailand. Wereldwijd 21 tot 26 miljoen.
 Classificatie: Daïsch, Tai.
 Feiten: Nationale taal van Thailand. Ook voertaal in het onderwijs en in de meeste vormen van massacommunicatie.
- 77 **Tigrinees/Eritrees** (ook: Asmera, Eritreaas, Tegrienjaans, Tigrigna, Tigrinja)
 Aantal: 1,9 miljoen in Eritrea, 4,1 miljoen in Ethiopië. Wereldwijd ruim 6 miljoen.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Zuid, Ethiopisch.
 Feiten: Taal met de meeste sprekers in Eritrea. Geschreven in Ethiopisch schrift. Klein percentage alfabetisme (5% tot 25%).
- 78 **Tjetsjeens**
 Aantal: 950.000 sprekers in Tsetsjenië. Wereldwijd 1 miljoen sprekers.
 Classificatie: Noord-Kaukasisch, Noord-Centraal, Tjetsjeens-Ingush.
 Feiten: Woordenboek en grammatica beschikbaar. Cyrillisch schrift. Gebruikt op school en in kranten en radio-programma's
- 79 **Tsiluba**
 Taal in Kongo. Geen gegevens beschikbaar.
- 80 **Tsjechisch** (ook: Tjechisch)
 Aantal: 10 miljoen in Tsjechië, 1,4 miljoen in de VS. Wereldwijd 12 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Balto-Slavisch, Slavisch, West.
 Feiten: Nationale taal van Tsjechië. Dialecten van het Slowaaks en Tsjechisch zijn onderling verstaanbaar.

- 81 **Turks**
 Aantal: 47 miljoen in Turkije (90% van de bevolking), 845.000 in Bulgarije, naar schatting enkele duizenden in Oezbekistan, Kazachstan, Kirgizië en Tajikistan, 18.000 in Azerbaycan, 120.000 op Cyprus, 128.000 in Griekenland, meer dan 300.000 in Nederland, meer dan 200.000 in Frankrijk, meer dan 100.000 in België, meer dan 2 miljoen in Duitsland, 150.000 in Roemenië, 250.000 in Macedonië en Joegoslavië. Wereldwijd 60 miljoen.
 Classificatie: Altaïsch, Turks, Zuid.
 Feiten: Nationale taal van Turkije. De voorloper, het Osmaans, kende veel ontleningen uit het Arabisch en Perzisch en werd geassocieerd met het sultanaat, de islam, en conservatieve elementen. Om de overgang (sinds 1923) van het Osmaans naar de moderne, westers-georiënteerde republiek te markeren werd het Latijns schrift ingevoerd en werden zoveel mogelijk leenwoorden vervangen met behulp van woordenschat uit Centraal-Aziatische Turkse talen. Ook nu nog zijn er voor veel begrippen een 'oude' variant (d.w.z. een Arabisch of Perzisch leenwoord) en een nieuwere Turkse variant.
- 82 **Urdu/Pakistaans** (ook: Oerdisch, Urdu-Hindi, Urdu-Arabisch)
 Aantal: 10,7 moedertaalsprekers in Pakistan (75% van de bevolking), 45,7 miljoen in India, 600.000 in Bangladesh. Wereldwijd meer dan 56 miljoen.
 Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, Indo-Arisch, Centraal.
 Feiten: Nationale taal van Pakistan. De meeste Pakistani die niet het Urdu als moedertaal spreken, beheersen het als tweede of derde taal. Arabisch schrift. Onderlinge verstaanbaarheid met Hindi, maar Urdu heeft veel leenwoorden uit het Arabisch en Perzisch.
- 83 **Vietnamees**
 Aantal: 65 miljoen in Vietnam (87% van de bevolking), 859.000 in de VS, 600.000 tot 1 miljoen in Cambodja, 8000 in Nederland, 60.000 in Duitsland, 99.000 in Noorwegen. Wereldwijd 68 miljoen.
 Classificatie: Austro-Aziatisch, Mon-Khmer, Viet-Muong.
 Feiten: Nationale taal van Vietnam. 65% is alfabeet.
- 84 **Welsh** (ook: Welsch)
 Aantal: 575.000 in Wales (waaronder 32.000 eentaligen), 3000 in Canada. Wereldwijd 580.000.
 Classificatie: Indo-Europees, Keltisch, Insulair, Brythonisch.
 Feiten: Nationale taal van Wales. Het gebruik wordt aangemoedigd op scholen. Er is literatuur en er zijn radio- en televisie-uitzendingen.
- 85 **Wolof/Senegalees** (ook: Shinhalis, Sinaralees, Singalees)
 Aantal: 2,6 miljoen in Senegal (36% van de bevolking). Een additionele 45% spreekt het als tweede taal. 10.000 in Mauritanië, 35.000 in Frankrijk. Wereldwijd 2,7 miljoen (7 miljoen inclusief tweede-taalsprekers).
 Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Atlantisch, Noord.
 Feiten: Nationale taal van Senegal. Voornamelijk gesproken in stedelijke gebieden. 'Wolof' is ook de naam waarmee sprekers naar zichzelf verwijzen. Er zijn radio-uitzendingen in het Wolof en 40% van de bevolking is in het Wolof gealfabetiseerd.

86 **Zaza(ans)**

Aantal: 140.000 sprekers in Turkije, waarvan 100.000 sprekers in de provincie Tunceli en 40.000 sprekers in de provincie Erzincan. Wereldwijd 1.5 miljoen of meer sprekers.

Classificatie: Indo-Europees, Indo-Iraans, West, Noord-West, Zaza-Gorani.

Feiten: Zaza lijkt het meest op Dimili. Het heeft 70 % lexicale overeenkomst met Dimili. Turks wordt gebruikt voor religieuze ceremonies en voor officiële aangelegenheden. Alle mensen die buiten het eigen gebied wonen, leren de nationale taal en communiceren hiermee. In Turkije wordt Kirmanjki gebruikt voor conversaties met familie, vrienden en burens. Kirmanjki wordt gesproken door mensen van alle leeftijden, maar vooral door mensen van 20-50 jaar. Vrouwen die ouder zijn dan 50 jaar en in afgelegen dorpen wonen in de provincie Tunceli zijn meestal monolinguaal, evenals kinderen jonger dan 7 jaar. Enkele Kurmanji sprekers spreken Kirmanjki als tweede taal. Kirmanjki wordt vooral gesproken in intieme relaties.

87 **Zulu**

Aantal: 8,7 miljoen in Zuid-Afrika (22% van de bevolking), 38.000 in Malawi, 76.000 in Swaziland, 248.000 in Lesotho. Wereldwijd 9,1 miljoen.

Classificatie: Niger-Congo, Atlantisch-Congo, Volta-Congo, Bantoïde.

Feiten: Een van de officiële talen van Zuid-Afrika. Ook gesproken in Swaziland en in Lesotho. Er wordt les in gegeven op scholen en Zulu wordt ook gebruikt op radio/tv en in kranten. 70% alfabeet.

88 **Zweeds**

Aantal: 7,8 miljoen in Zweden (93% van de bevolking), 296.000 in Finland, 626.000 in de VS. Wereldwijd 9 miljoen.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, Noord, Oost-Scandinavisch.

Feiten: Nationale taal van Zweden. Sprekers van het Zweeds in Finland hebben een kenmerkende uitspraak en zijn voor het merendeel tweetalig Zweeds-Fins.

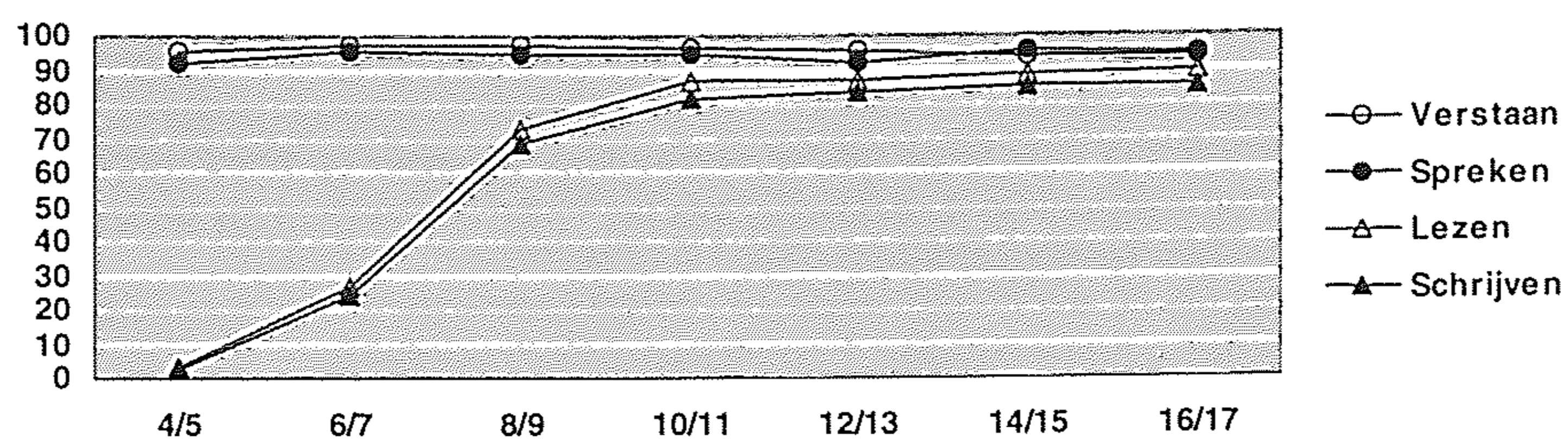
4 Thuistaalprofielen

Afgeleid van Tabel 3.1 in Hoofdstuk 3.2 wordt in dit hoofdstuk allereerst een thuistaalprofiel geschetst van de 21 meest genoemde ($n > 100$) allochtone thuistalen in Den Haag (paragraaf 4.1). In het verlengde daarvan wordt een crosslinguïstische vergelijking geboden op hoofdlijnen (paragraaf 4.2). Ten slotte wordt ingegaan op de betekenis van het thuistaal criterium als indicator van multiculturele schoolpopulaties (paragraaf 4.3).

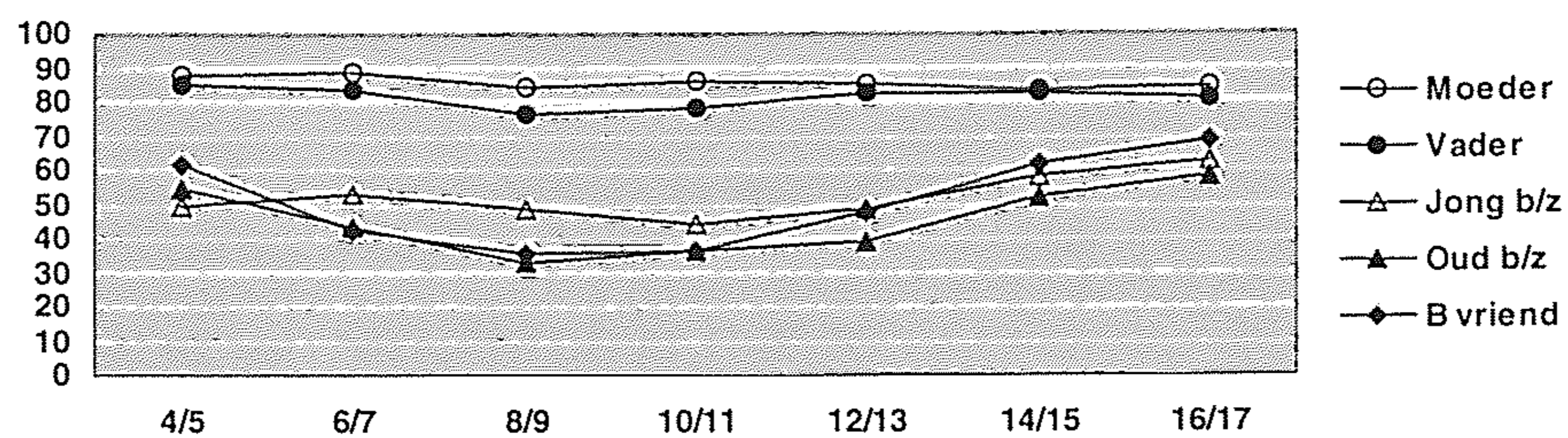
4.1 Top-21 in pseudolongitudinaal perspectief

Op basis van de gecombineerde uitkomsten van de taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs worden de 21 meest genoemde allochtone thuistalen in pseudolongitudinaal perspectief geplaatst. Daarbij is sprake van een momentopname van leerlingen in zeven verschillende leeftijdsgroepen, in leeftijd variërend van 4-17 jaar. Daarbij wordt telkens gesproken van taalgroepen. Het begrip 'taalgroep' is een afgeleide van het antwoord van leerlingen op de vraag welke andere talen bij hen thuis in plaats van of naast Nederlands worden gebruikt. Op grond van het antwoordpatroon kunnen leerlingen tot meer dan één taalgroep behoren. Per taalgroep worden telkens vier taaldimensies voor zeven leeftijdsgroepen in de vorm van pseudolongitudinale figuren weergegeven en toegelicht. Het gaat daarbij om de dimensies taalvaardigheid (a), taalkeuze (b), taaldominantie (c) en taalpreferentie (d) en wel voor de leeftijdsgroepen van 4/5, 6/7, 8/9, 10/11, 12/13, 14/15 en 16/17 jaar. De 18-jarigen zijn in deze analyses gelet op hun relatief geringe aantal buiten beschouwing gelaten. Daarnaast wordt telkens in de vorm van tabellen informatie gegeven over het aantal leerlingen in elk van deze leeftijdsgroepen (a), over de geboortelanden van de leerlingen en hun ouders (b) en over andere talen die thuis bij de desbetreffende taalgroep gebruikt worden (c). Mede gelet op mogelijk ontbrekende waarden van leerlingen per taaldimensie, geschiedt toelichting van de figuren in de vorm van gepercenteerde scores per dimensie.

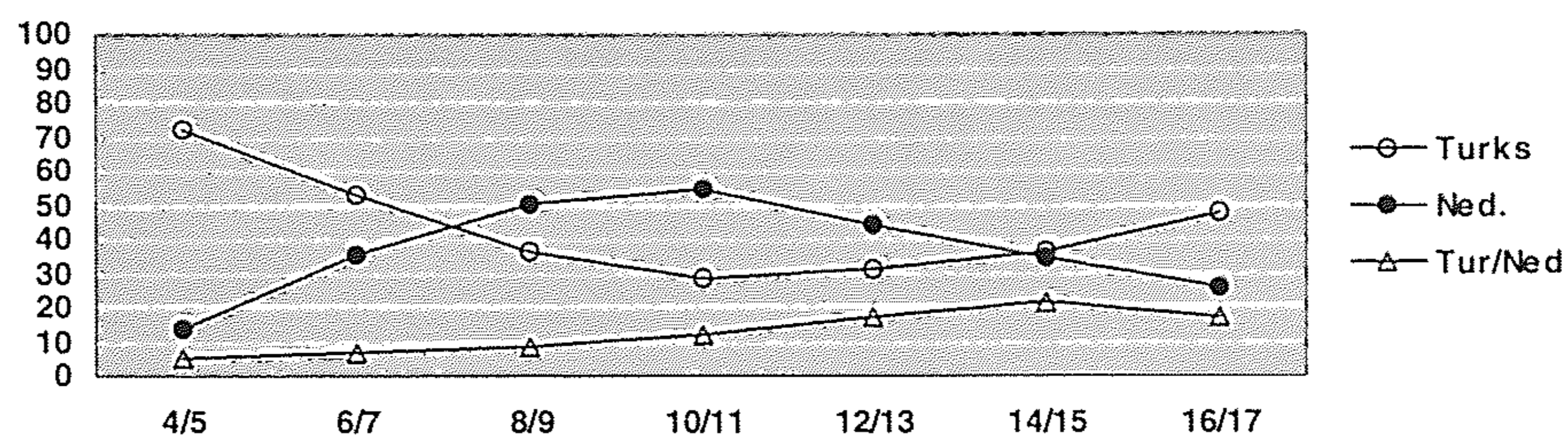
4.1.1 Turkse taalgroep



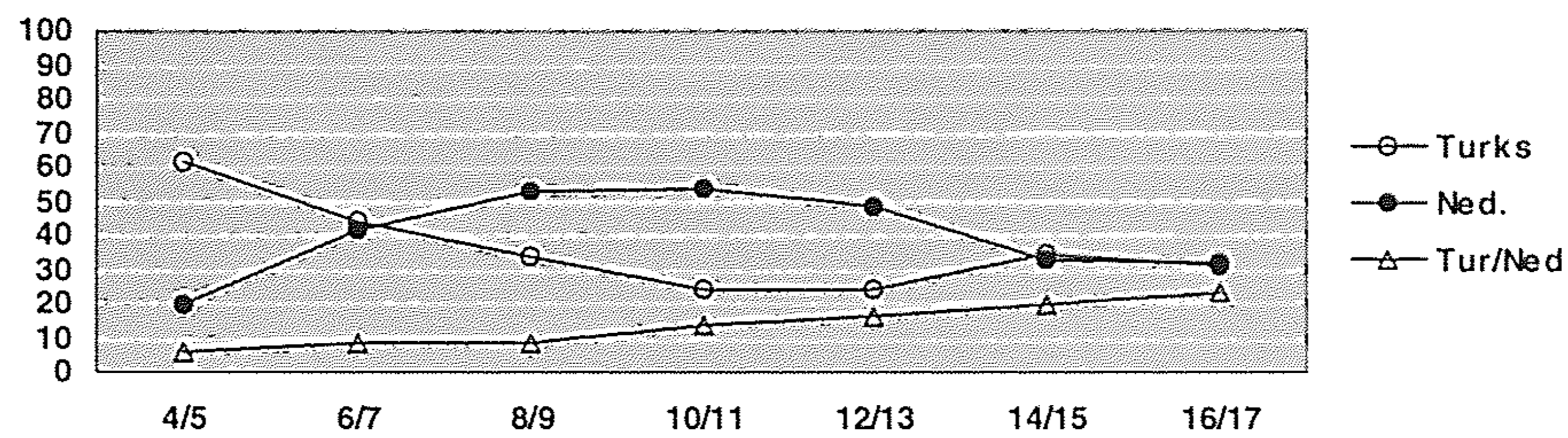
Figuur 4.1a Taalvaardigheid in het Turks



Figuur 4.1b Taalkeuze voor het Turks



Figuur 4.1c Taal dominantie in het Turks en Nederlands



Figuur 4.1d Taalpreferentie voor het Turks en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	830	833	853	851	532	460	262	168	4.789

Tabel 4.1a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Turks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	3.425	72%	248	5%	204	4%
Turkije	1.263	26%	4.323	90%	4.404	92%
'Koerdistan'	5	-	8	-	7	-
Duitsland	13	-	10	-	5	-
Joegoslavië	4	-	11	-	9	-
Macedonië	5	-	9	-	9	-
Overige landen	27	1%	60	1%	50	1%
Onbekend	47	1%	120	3%	101	2%
Totaal	4.789	100%	4.789	100%	4.789	100%

Tabel 4.1b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Turks

Koerdisch	488	Servisch/Kroatisch/Bosnisch	16
Engels	100	Berbers	15
Arabisch	74	Zaza	15
Duits	45	Hind(ustan)i	10
Frans	26	19 andere talen	64

Tabel 4.1c Talen die bij de Turkse taalgroep thuis gebruikt worden naast Turks

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Turkije. Bij meer dan 10% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Turks ook Koerdisch gebruikt. Ook Engels en Arabisch worden relatief vaak als andere thuistalen genoemd.

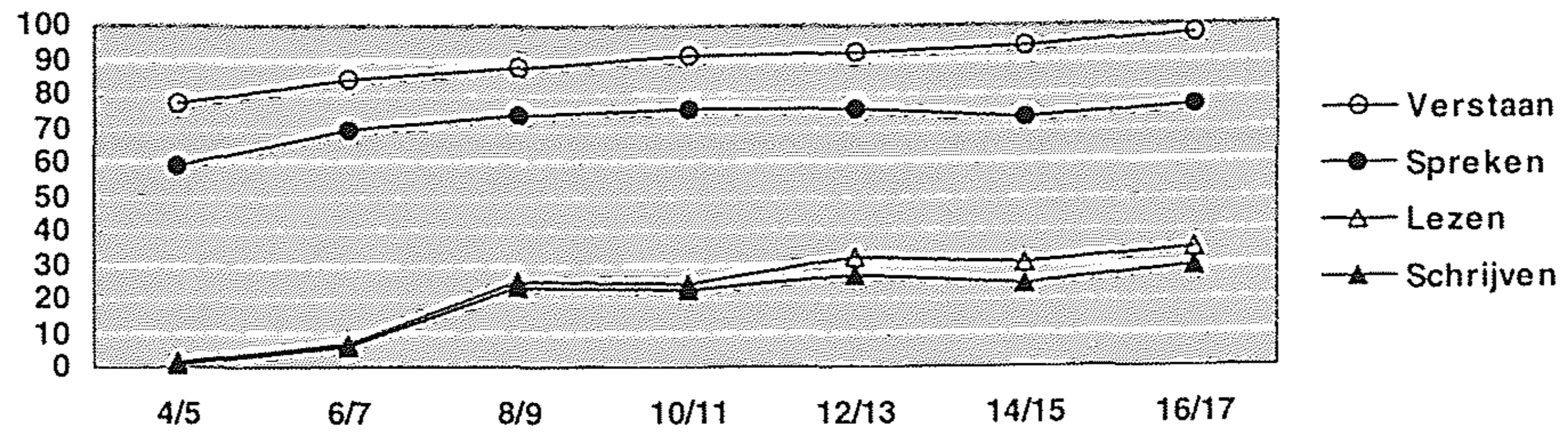
Taalvaardigheid (Fig. 4.1a). De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (96/93%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar (94/95%). De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven klimmen van 27/24% bij 6-7 jaar snel en hoog op tot 89/85% bij 16-17 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.1b). Thuis spreken de leerlingen meestal Turks met hun moeder (84-89%) en vader (77-86%). Met jongere broers/zussen wordt thuis meestal eveneens Turks gesproken (44-62%). Ten opzichte van oudere broers/zussen is het beeld gedifferentieerder (33-58%). Datzelfde geldt in nog sterkere mate voor de keuze van Turks thuis in interactie met beste vrienden (35-69%): de jongste (4-5 jaar) en de oudste leerlingen (14-17 jaar) kiezen in deze interactie vaker voor Turks, terwijl deze voorkeur vanaf 10-11 jaar een stijgend verloop laat zien.

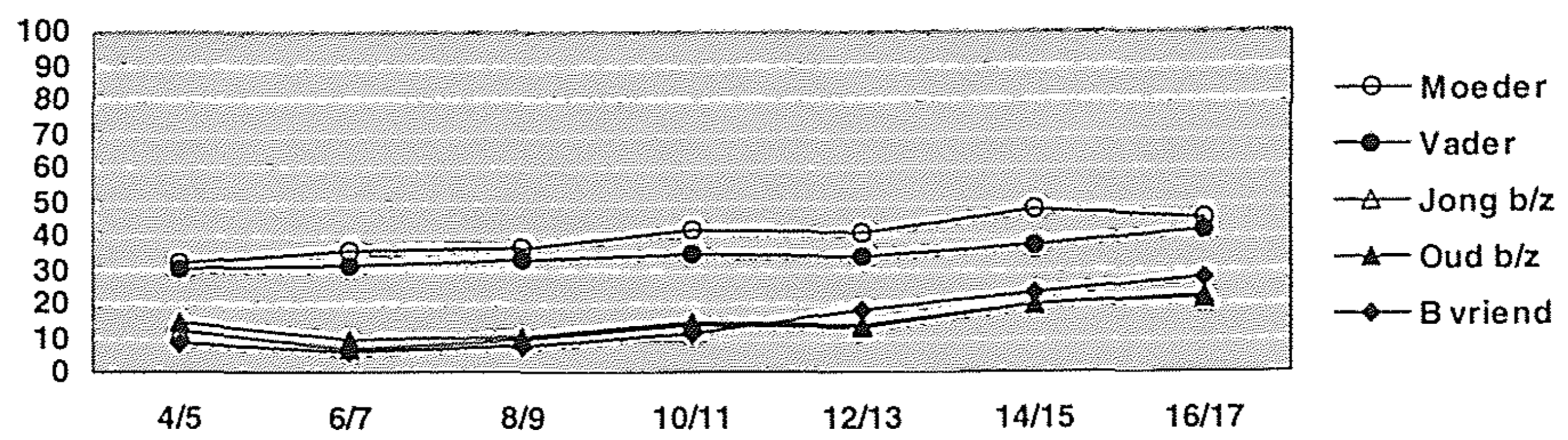
Taaldominantie (Fig. 4.1.c). Bij de jongste (4-7 jaar) en oudste leerlingen (14-17 jaar) wordt een dominantie in het Turks gerapporteerd, bij de tussenliggende leeftijdsgroepen (8-13 jaar) in het Nederlands. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door respectievelijk 5-17% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.1d). De taalpreferentie laat een soortgelijk patroon zien. De jongste leerlingen (4-5 jaar) geven aan het liefste Turks te spreken, de leerlingen van 8-13 jaar het liefste Nederlands. De oudste leerlingen (14-17 jaar) melden nagenoeg even vaak een voorkeur voor Turks als voor Nederlands. Ook nu is er sprake van een stijgende leeftijdslijn van 6-24% van de verschillende leeftijdsgroepen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen.

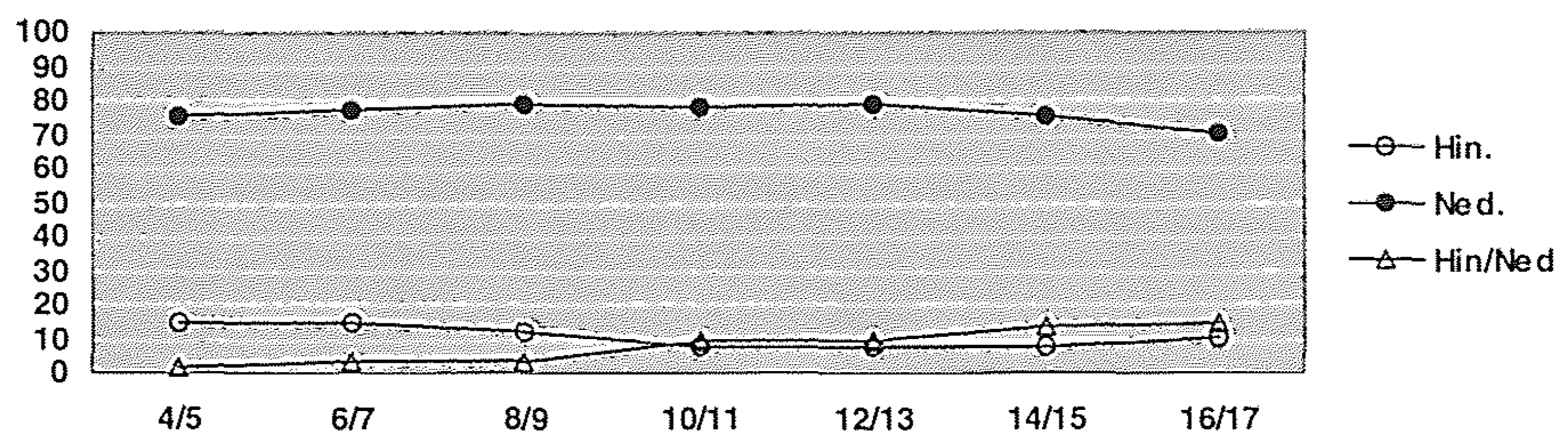
4.1.2 Hind(ustan)i taalgroep



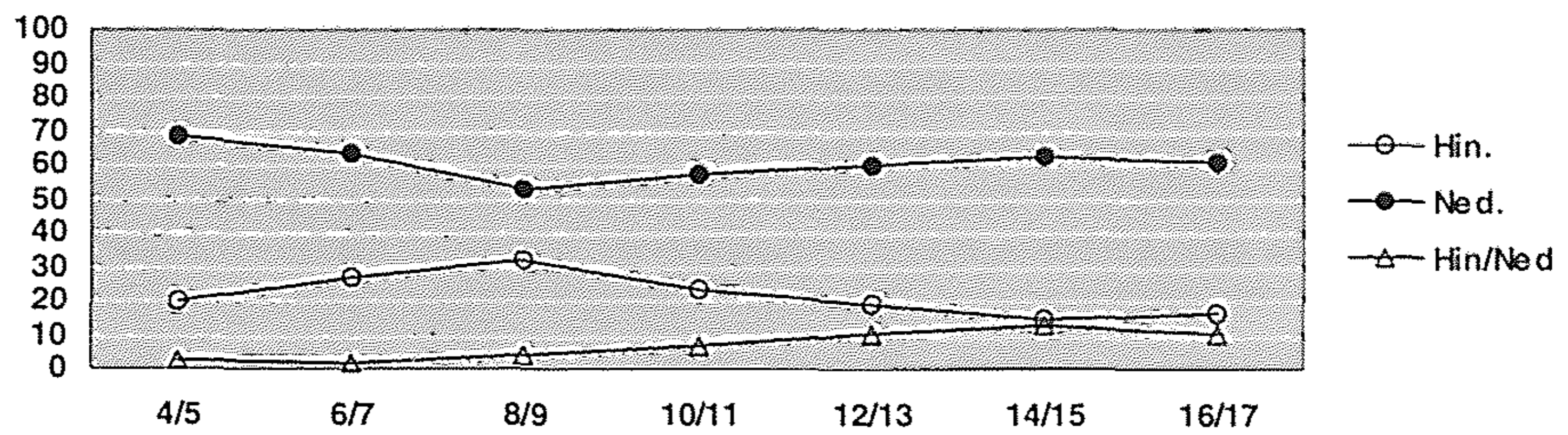
Figuur 4.2a Taalvaardigheid in het Hind(ustan)i



Figuur 4.2b Taalkeuze voor het Hind(ustan)i



Figuur 4.2c Taal dominantie in het Hind(ustan)i en Nederlands



Figuur 4.2d Taalpreferentie voor het Hind(ustan)i en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	341	504	658	709	491	519	258	140	3.620

Tabel 4.2a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Hind(ustan)i als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	2.863	79%	104	3%	118	3%
Suriname	667	18%	3.234	89%	3.160	87%
India	36	1%	85	2%	90	2%
Pakistan	15	-	48	1%	42	1%
Overige landen	18	-	64	2%	72	2%
Onbekend	222	6%	286	8%	339	9%
Totaal	3.620	100%	3.620	100%	3.620	100%

Tabel 4.2b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Hind(ustan)i

Sranan Tongo	572	Arabisch	26
Engels	201	Frans	22
'Surinaams'	99	Javaans	20
Urdu/Pakistaans	47	26 andere talen	111
Papiamentu	29		

Tabel 4.2c Talen die bij de Hind(ustan)i taalgroep thuis gebruikt worden naast Hind(ustan)i

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Suriname. Bij bijna 16% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Hind(ustan)i ook Sranan Tongo gebruikt. 'Surinaams' zal eveneens vaak verwijzen naar Sranan Tongo. Ook Engels wordt relatief vaak als andere thuistaal genoemd.

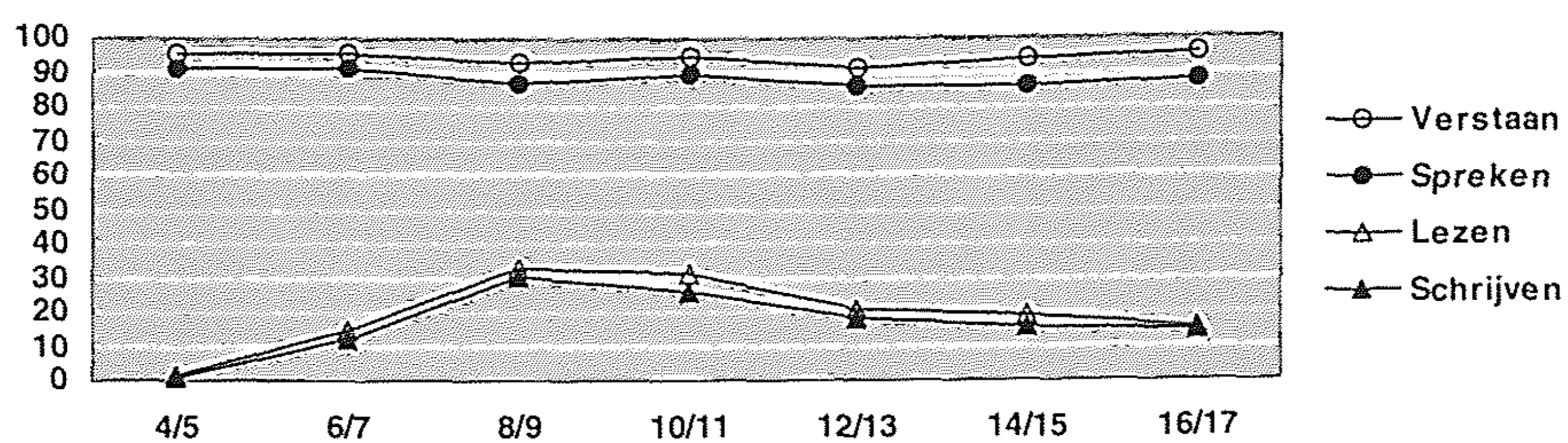
Taalvaardigheid (Fig. 4.2a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken nemen toe van 78/59% bij 4-5 jaar tot 98/77% bij 16-17 jaar. De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven nemen slechts toe van 25/24% bij 8-9 jaar tot 34/29% bij 16-17 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.2b). Leerlingen spreken thuis in oplopende mate Hind(ustan)i met hun moeder (33-35-36-42-41-48-45%) en met hun vader (31-31-33-35-34-37-41%). Van de leerlingen van 4-13 jaar spreekt 7-14% thuis meestal Hind(ustan)i met jongere broers/zussen; van de leerlingen van 14-17 jaar doet dat 20-23%. Met oudere broers/zussen wordt door 10-15% van de leerlingen van 4-13 jaar thuis meestal Hind(ustan)i gesproken; van de leerlingen van 14-17 jaar doet dat 20-22%. In interactie met beste vrienden kiezen leerlingen thuis eveneens in oplopende mate voor Hind(ustan)i (9-6-8-12-19-24-28%).

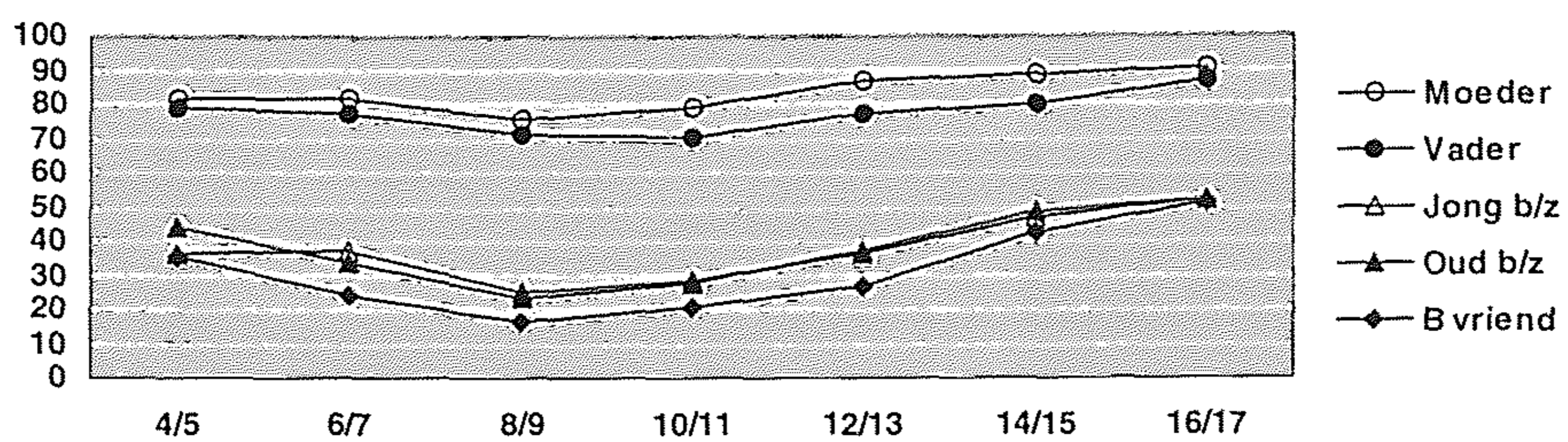
Taaldominantie (Fig. 4.2c). In alle leeftijdsgroepen wordt een sterke dominantie in het Nederlands gerapporteerd (70-79%). Slechts 8-15% van de leerlingen meldt dominantie in het Hind(ustan)i. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in oplopende mate gerapporteerd door 2-15% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.2d). 53-69% van de leerlingen geeft aan het liefste Nederlands te spreken, 14-32% het liefste Hind(ustan)i. Ook hierbij is sprake van een overwegend stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (oplopend van 2-13% van de verschillende leeftijdsgroepen).

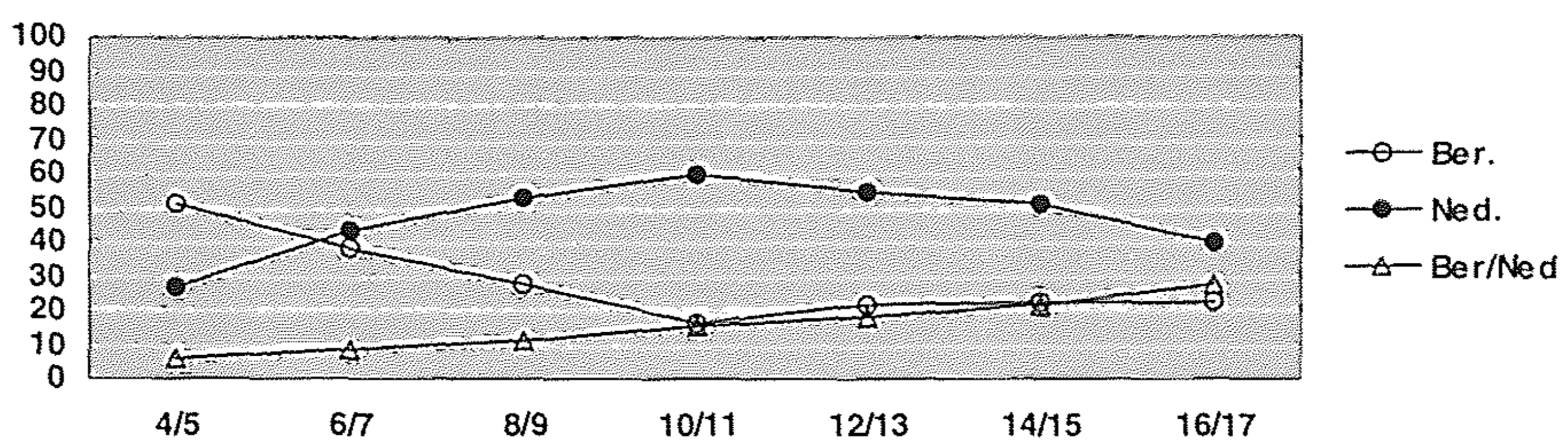
4.1.3 Berberse taalgroep



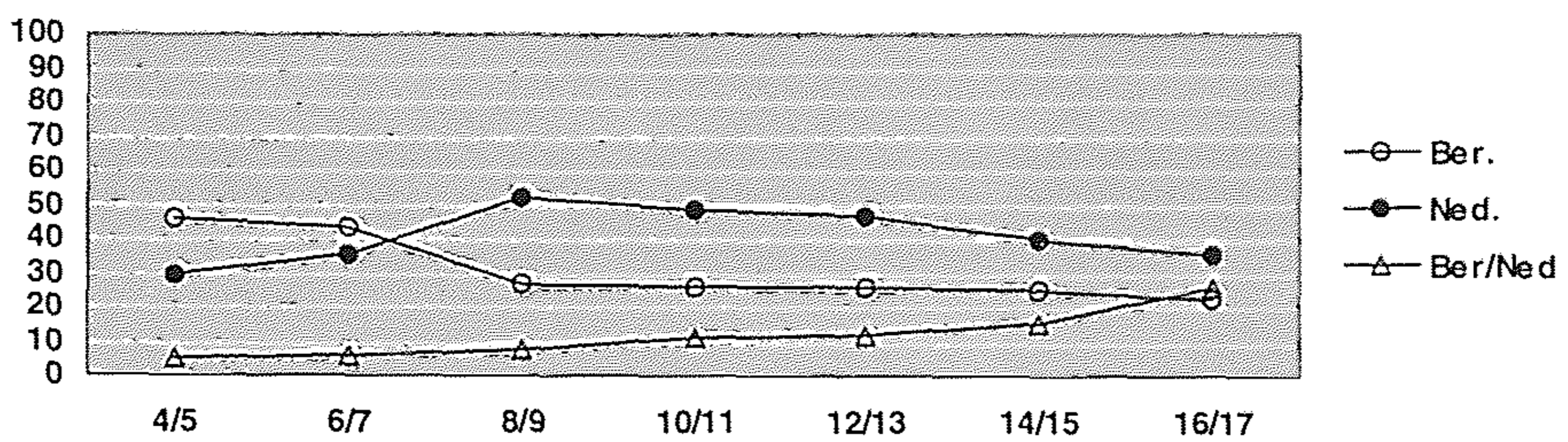
Figuur 4.3a Taalvaardigheid in het Berbers



Figuur 4.3b Taalkeuze voor het Berbers



Figuur 4.3c Taal dominantie in het Berbers en Nederlands



Figuur 4.3d Taalpreferentie in het Berbers en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	318	346	464	525	350	384	256	126	2.769

Tabel 4.3a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Berbers als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.873	68%	77	3%	48	2%
Marokko	862	31%	2.589	93%	2.651	96%
Algerije	-	-	7	-	5	-
Tunesië	-	-	1	-	2	-
Overige landen	13	-	35	1%	25	1%
Onbekend	21	1%	60	2%	38	1%
Totaal	2.769	100%	2.769	100%	2.769	100%

Tabel 4.3b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Berbers

Arabisch	949	Frans	39
Engels	65	17 andere talen	93

Tabel 4.3c Talen die bij de Berberse taalgroep thuis gebruikt worden naast Berbers

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Marokko. Bij 34% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Berbers ook Arabisch gebruikt, op verre afstand ook gevolgd door Engels (2%) en Frans (1%).

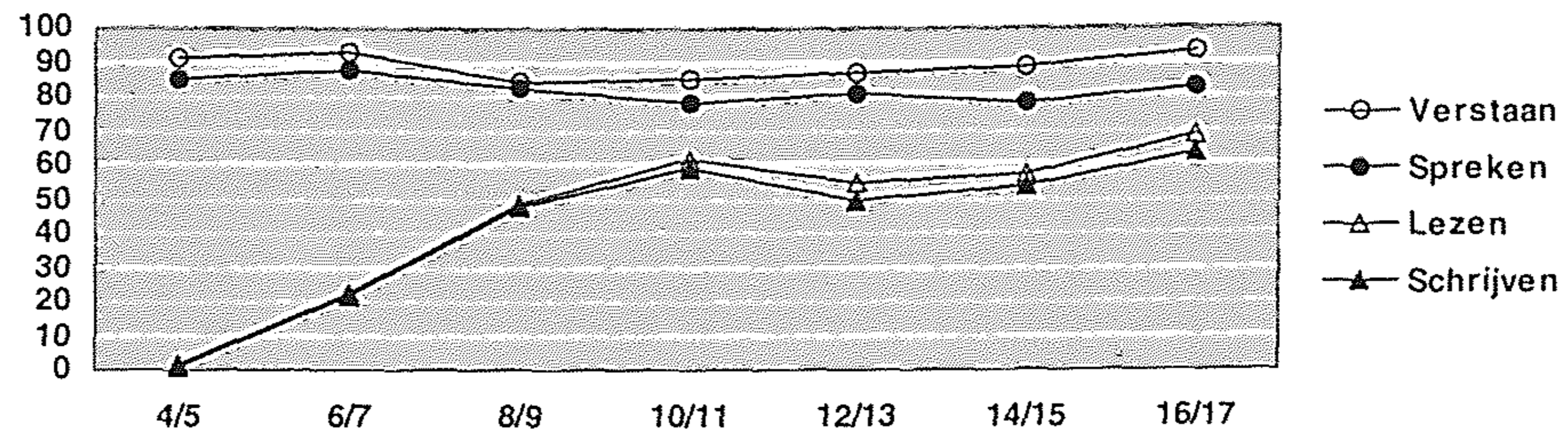
Taalvaardigheid (Fig. 4.3a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (96/92%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar, zij het voor verstaan (95%) hoger dan voor spreken (88%). De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven dalen van 33/30% bij 8-9 jaar tot 16/14% bij 16-17 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.3b). Thuis spreken de leerlingen meestal Berbers met hun moeder (76-91%) en vader (70-87%). Met jongere broers/zussen wordt thuis veel minder Berbers gesproken (25-52%); voor oudere broers/zussen geldt een soortgelijk patroon (23-52%), evenals voor de keuze van Berbers thuis in interactie met beste vrienden (17-52%). Voor elk van deze drie typen gesprekspartners geldt echter dat de keuze voor Berbers vanaf 8-9 jaar een stijgend verloop laat zien.

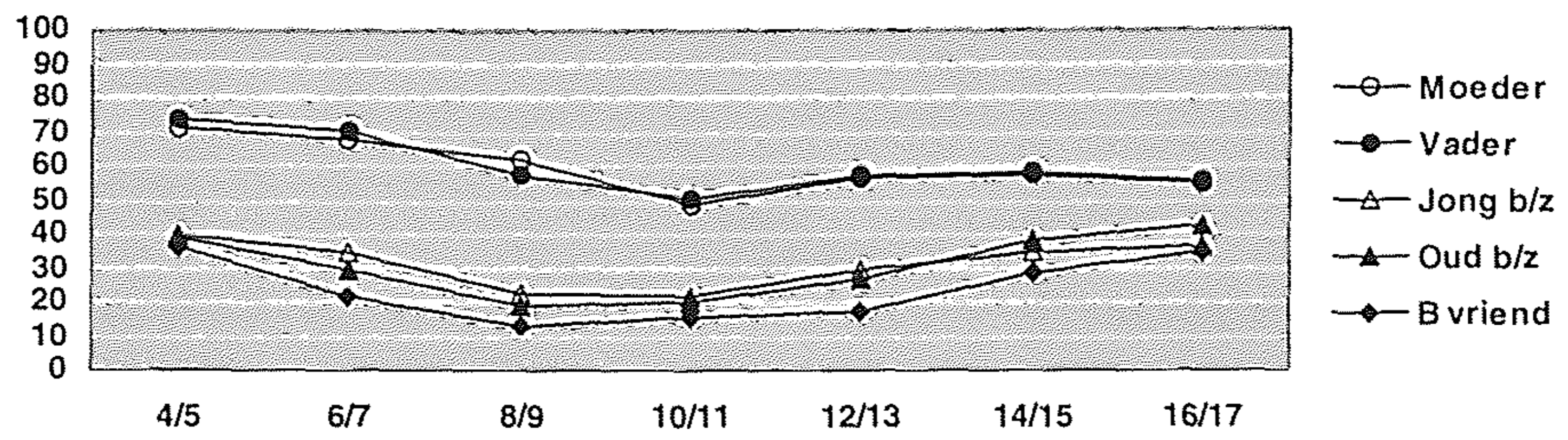
Taaldominantie (Fig. 4.3c). Bij de jongste leerlingen (4-5 jaar) wordt een dominantie in het Berbers gerapporteerd (52%), bij de oudere leerlingen (6-17 jaar) in het Nederlands. De afstand in taalvaardigheid tussen beide talen neemt echter steeds meer af tussen 10 en 17 jaar (44-33-29-18%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door respectievelijk 6-9-12-19-21-28% van de 7 leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.3d). De jongste leerlingen (4-7 jaar) geven aan het liefste Berbers te spreken (46-44%), de oudere leerlingen (8-17 jaar) het liefste Nederlands, zij het in afnemende mate (53-49-47-40-36%). Ook nu is er een stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (respectievelijk 5-6-8-12-12-16-26% van de 7 leeftijdsgroepen).

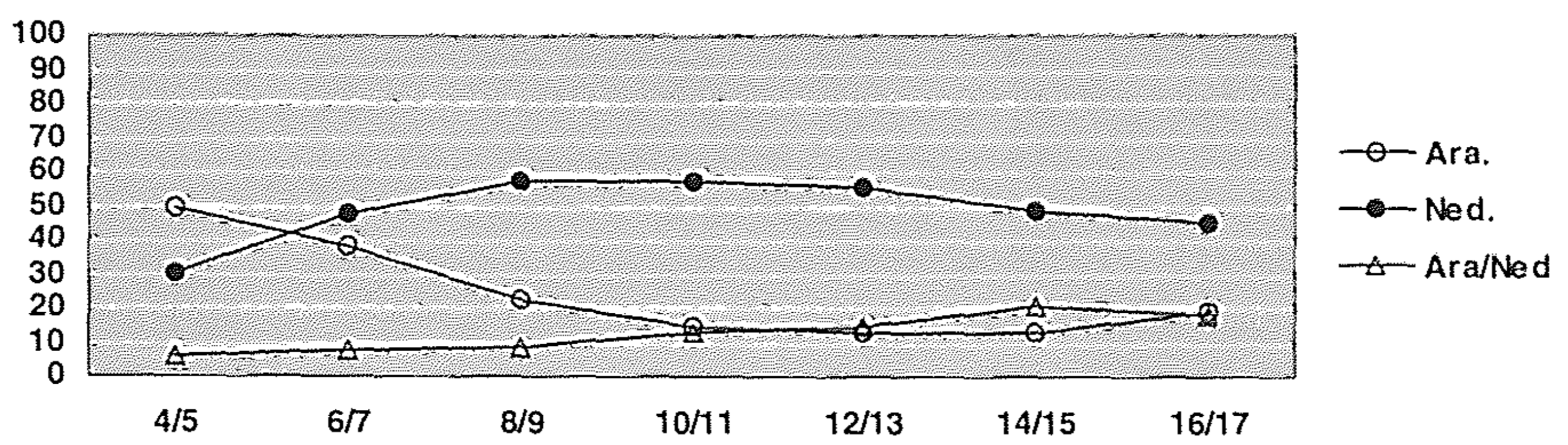
4.1.4 Arabische taalgroep



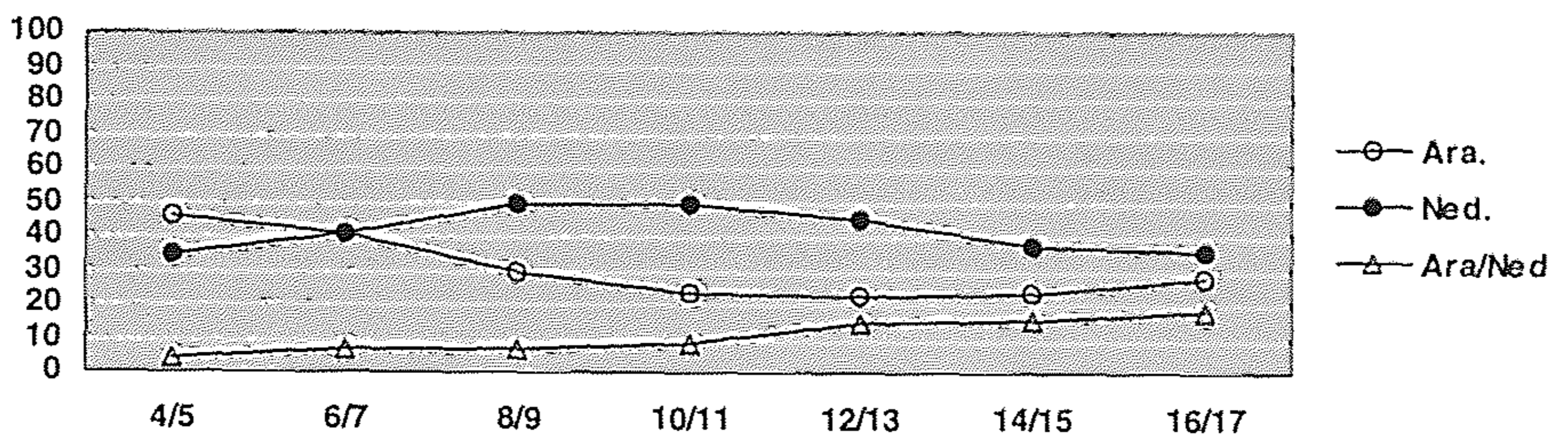
Figuur 4.4a Taalvaardigheid in het Arabisch



Figuur 4.4b Taalkeuze voor het Arabisch



Figuur 4.4c Taal dominantie in het Arabisch en Nederlands



Figuur 4.4d Taalpreferentie voor het Arabisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	420	477	447	469	277	326	206	118	2.740

Tabel 4.4a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Arabisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.918	70%	149	27%	91	3%
Marokko	542	20%	1.952	71%	1.941	71%
Somalië	27	1%	32	1%	31	1%
Turkije	13	-	71	3%	75	3%
Egypte	23	1%	62	2%	111	4%
Irak	71	3%	93	3%	98	4%
Tunesië	27	1%	126	5%	129	5%
Overige landen	85	3%	154	6%	151	6%
Onbekend	34	1%	101	4%	113	4%
Totaal	2.740	100%	2.740	100%	2.740	100%

Tabel 4.4b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Arabisch

Berbers	949	Arabisch	26
Engels	103	Spaans	24
Frans	82	Koerdisch	21
Turks	74	29 andere talen	129
Somalisch	31		

Tabel 4.4c Talen die bij de Arabische taalgroep thuis gebruikt worden naast Arabisch

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, hun ouders overwegend in Marokko. Bij 35% van de leerlingen wordt thuis naast Arabisch ook Berbers gebruikt, op verre afstand gevolgd door Engels (4%).

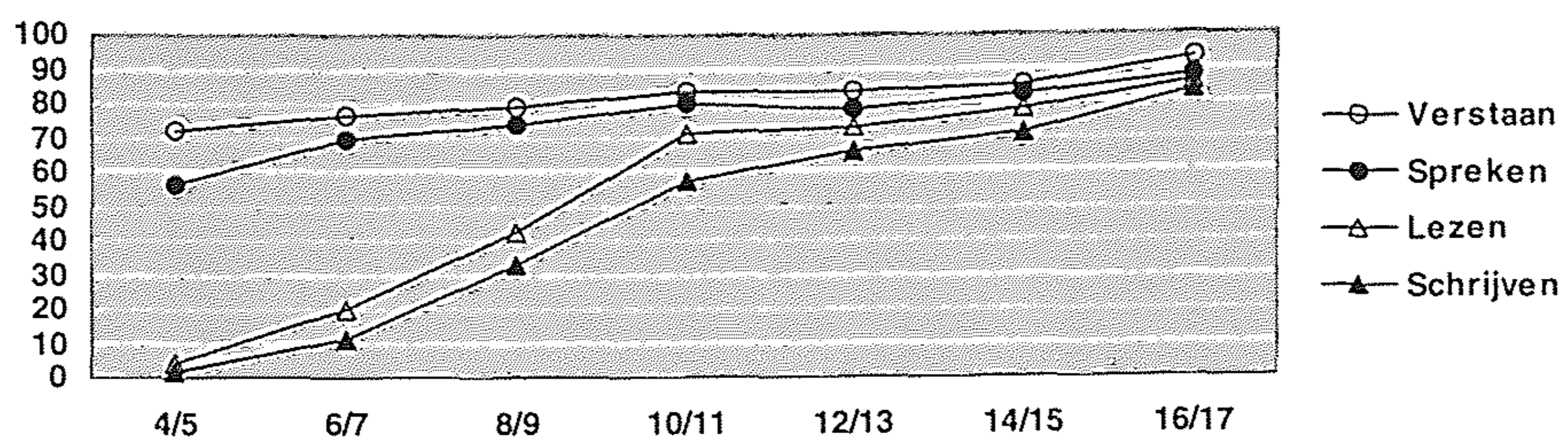
Taalvaardigheid (Fig. 4.4a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (92/85%) en blijven dat ook tot 16-17 jaar (93/83%). De schriftelijke vaardigheden vertonen vanaf 6-7 jaar een stijgende lijn naar 16-17 jaar, dat wil zeggen van 23-68% voor lezen en van 22-63% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.4b). Thuis spreken de leerlingen meestal Arabisch met hun moeder (49-72%) en vader (51-74%). Met jongere broers/zussen wordt thuis veel minder Arabisch gesproken (22-40%); een soortgelijk patroon geldt voor oudere broers/zussen (19-43%) en in nog sterkere mate voor beste vrienden (13-37%). Voor elk van deze drie typen gesprekspartners geldt echter dat de keuze voor Arabisch vanaf 10-11 jaar een stijgend verloop laat zien.

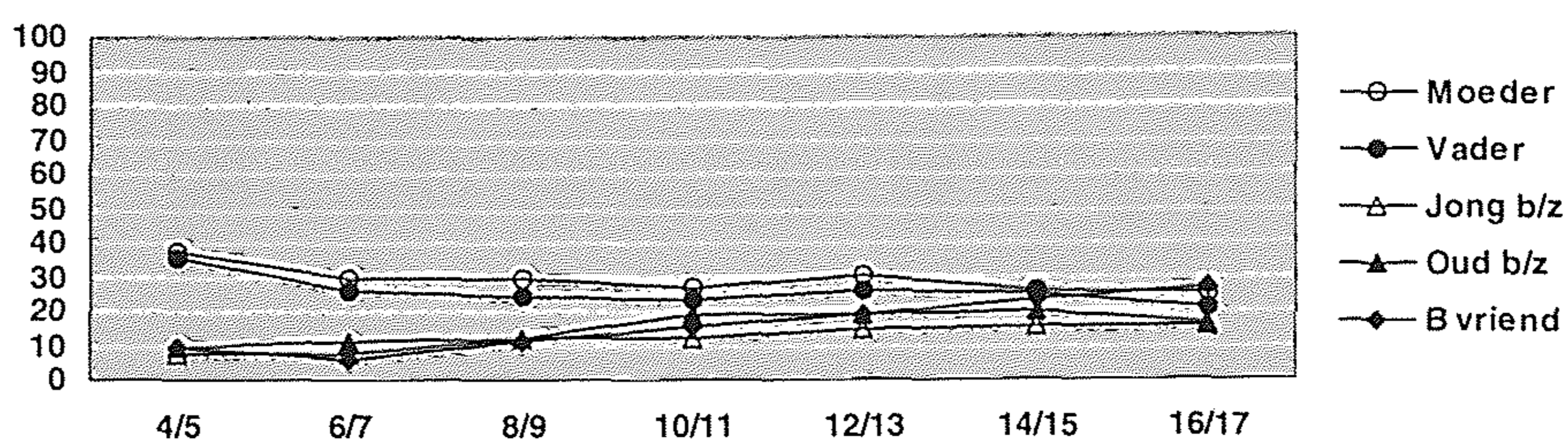
Taaldominantie (Fig. 4.4c). Bij de jongste leerlingen (4-5 jaar) wordt een dominantie in het Arabisch gerapporteerd (50%), bij de oudere leerlingen (6-17 jaar) in het Nederlands; de afstand in taalvaardigheid tussen beide talen neemt echter steeds meer af tussen 12 en 17 jaar (43-36-26%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door leerlingen van 4-15 jaar (respectievelijk 6-8-9-13-15-21% van de 6 leeftijdsgroepen).

Taalpreferentie (Fig. 4.4d). De jongste leerlingen (4-5 jaar) geven aan het liefst Arabisch te spreken (46%), leerlingen van 8 jaar en ouder het liefst Nederlands, zij het in afnemende mate (49-49-45-38-35%). Ook nu is er een stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (respectievelijk 5-7-7-9-14-16-18% van de 7 leeftijdsgroepen).

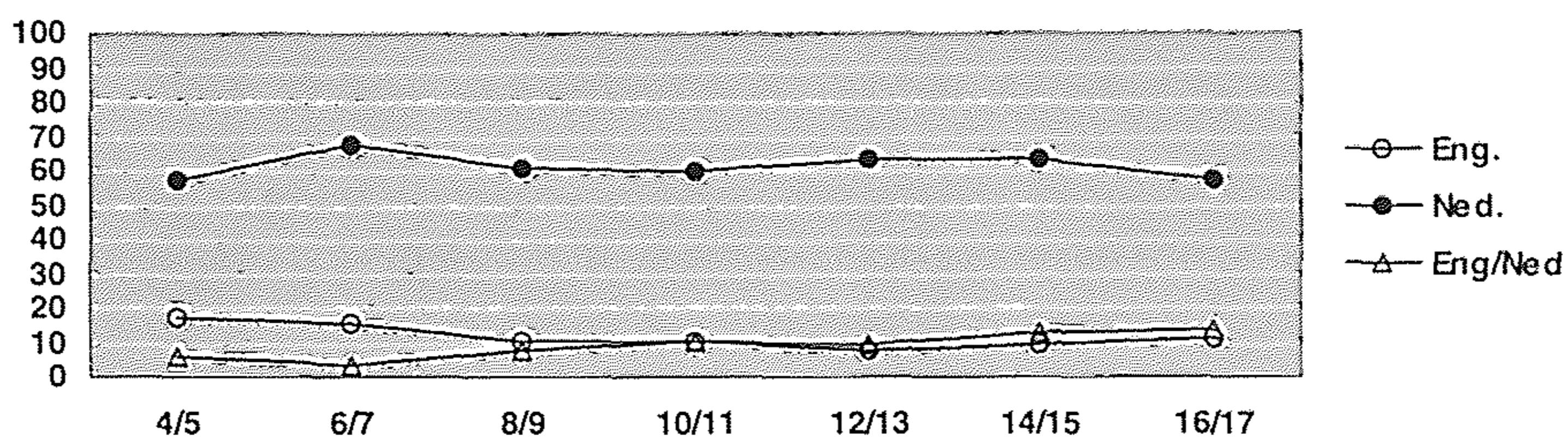
4.1.5 Engelse taalgroep



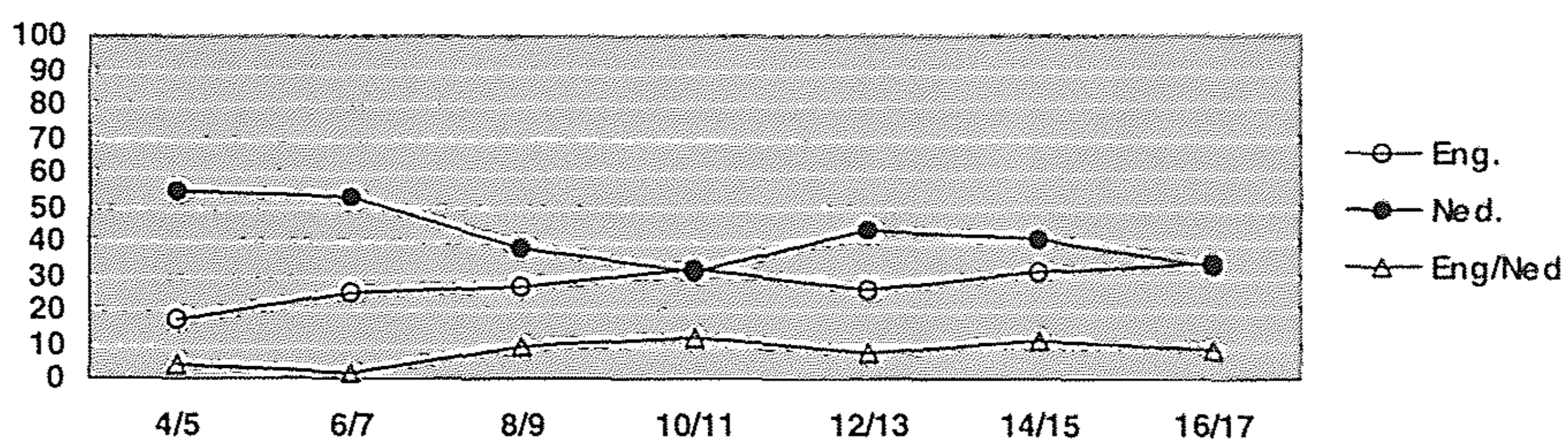
Figuur 4.5a Taalvaardigheid in het Engels



Figuur 4.5b Taalkeuze voor het Engels



Figuur 4.5c Taal dominantie in het Engels en Nederlands



Figuur 4.5d Taalpreferentie voor het Engels en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	197	234	327	394	304	331	235	148	2.170

Tabel 4.5a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Engels als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	1.527	70%	770	35%	809	37%
Antillen/Aruba	61	3%	102	5%	89	4%
Ghana	38	2%	103	5%	105	5%
Groot-Brittannië	56	3%	112	5%	95	4%
Verenigde Staten	28	1%	31	1%	28	1%
Overige landen	428	20%	942	43%	938	43%
Onbekend	32	1%	110	5%	106	5%
Totaal	2.170	100%	2.170	100%	2.170	100%

Tabel 4.5b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Engels

Frans	201	Papiamentu	112
Hind(ustan)i	201	Arabisch	103
Duits	175	Turks	100
Spaans	120	69 andere talen	685

Tabel 4.5c Talen die bij de Engelse taalgroep thuis gebruikt worden naast Engels

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, hun ouders vooral in een groot spectrum van andere landen dan wel in Nederland. Bij 32% van de leerlingen wordt thuis eveneens een groot spectrum van andere talen gebruikt, bij 9% ook Frans en bij 9% ook Hind(ustan)i.

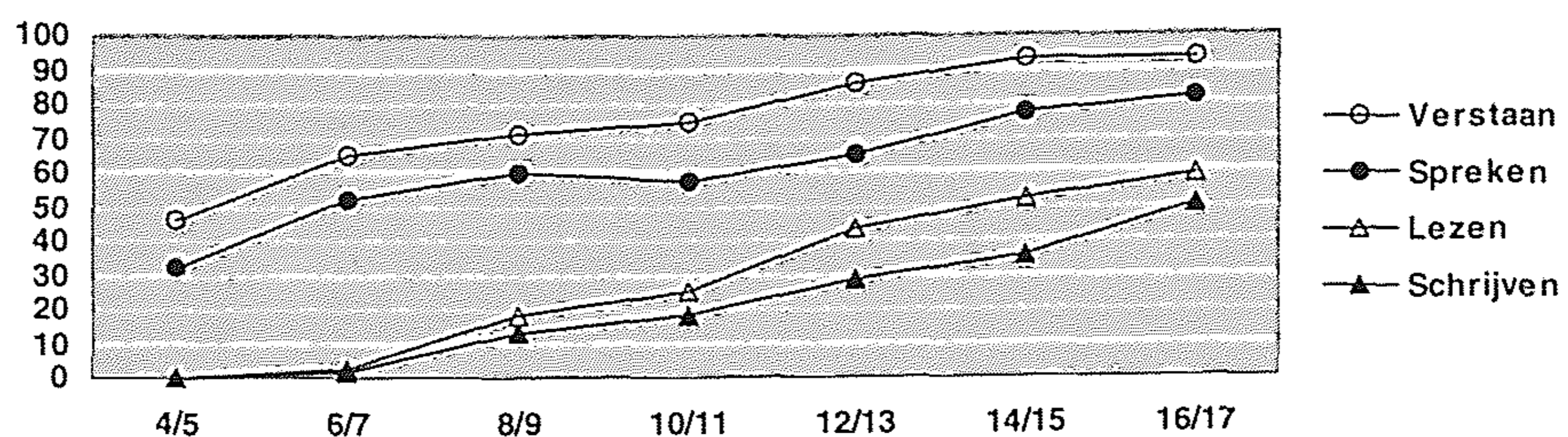
Taalvaardigheid (Fig. 4.5a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar vrij hoog ontwikkeld (73/57%) en klimmen geleidelijk naar respectievelijk 93/88% bij 16-17 jaar. Een geleidelijk stijgend patroon is ook zichtbaar bij de schriftelijke vaardigheden, dat wil zeggen van 20-86% voor lezen en van 12-84% voor schrijven bij leerlingen van 6-17 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.5b). Thuis spreken relatief weinig leerlingen Engels met de bevraagde gesprekspartners (in alle gevallen en in alle leeftijdsgroepen minder dan 37%). De proporties schommelen van 26-37% voor de moeder, 21-36% voor de vader, 8-16% voor jongere broers/zussen, 9-20% voor oudere broers/zussen en 6-27% voor beste vrienden.

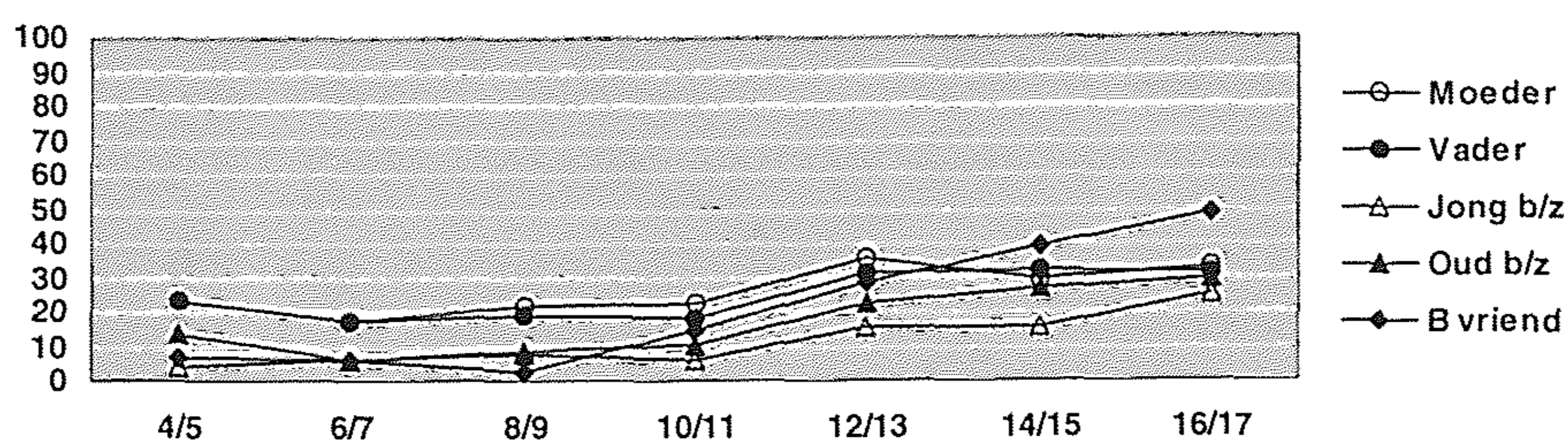
Taaldominantie (Fig. 4.5c). Leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Nederlands te spreken, variërend van 57-68%. Dominantie in het Engels wordt in alle leeftijdsgroepen gerapporteerd door 8-18% van de leerlingen, gebalanceerde tweetaligheid door 3-14%.

Taalpreferentie (Fig. 4.5d). De hoge status van het Engels wordt zichtbaar in het preferentieverschil tussen beide talen bij het stijgen van de leeftijd (respectievelijk 37-27-11-0-17-10-0%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gerapporteerd in een bandbreedte van 2-12% van alle leerlingen.

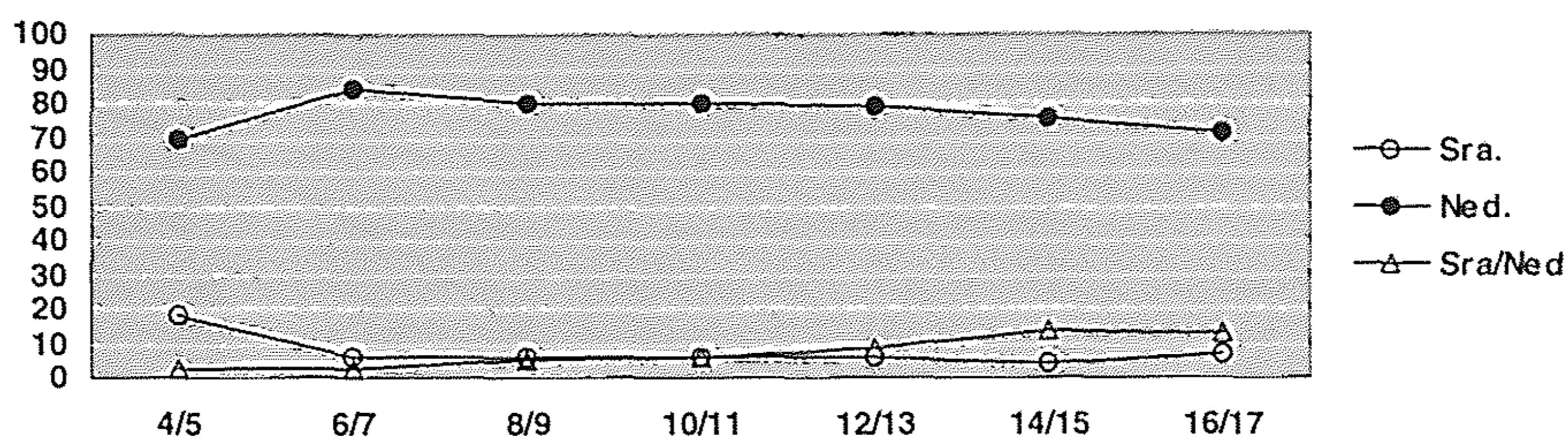
4.1.6 Sranan Tongo taalgroep



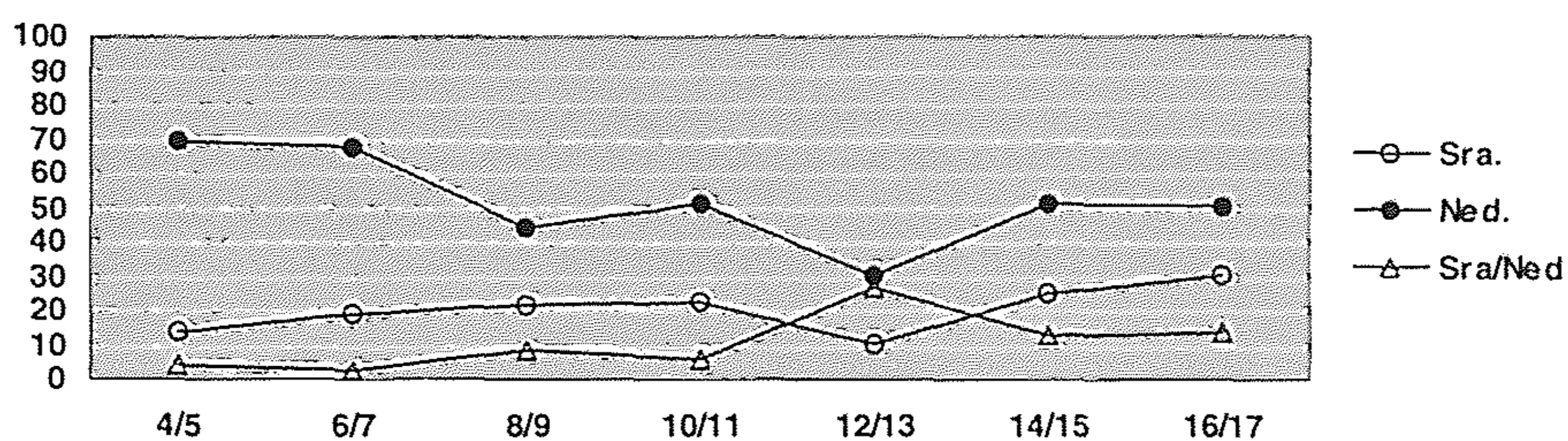
Figuur 4.6a Taalvaardigheid in het Sranan Tongo



Figuur 4.6b Taalkeuze voor het Sranan Tongo



Figuur 4.6c Taal dominantie in het Sranan Tongo en Nederlands



Figuur 4.6d Taalpreferentie voor het Sranan Tongo en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	43	69	134	227	155	242	153	62	1.085

Tabel 4.6a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Sranan Tongo als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	787	73%	45	4%	46	4%
Antillen/Aruba	5	-	11	1%	22	2%
Suriname	271	25%	971	89%	957	88%
Overige landen	11	1%	44	4%	45	4%
Onbekend	11	1%	14	1%	15	1%
Totaal	1.085	100%	1.085	100%	1.085	100%

Tabel 4.6b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Sranan Tongo

Hind(ustan)i	572	Papiamentu	33
Engels	86	Surinaams	23
Javaans	66	23 andere talen	101

Tabel 4.6c Talen die bij de Sranan Tongo taalgroep thuis gebruikt worden naast Sranan Tongo

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, hun ouders sterk overwegend in Suriname. Bij 53% van de leerlingen wordt thuis naast Sranan Tongo ook Hind(ustan)i gebruikt, op verre afstand ook gevolgd door Engels (8%) en Javaans (6%).

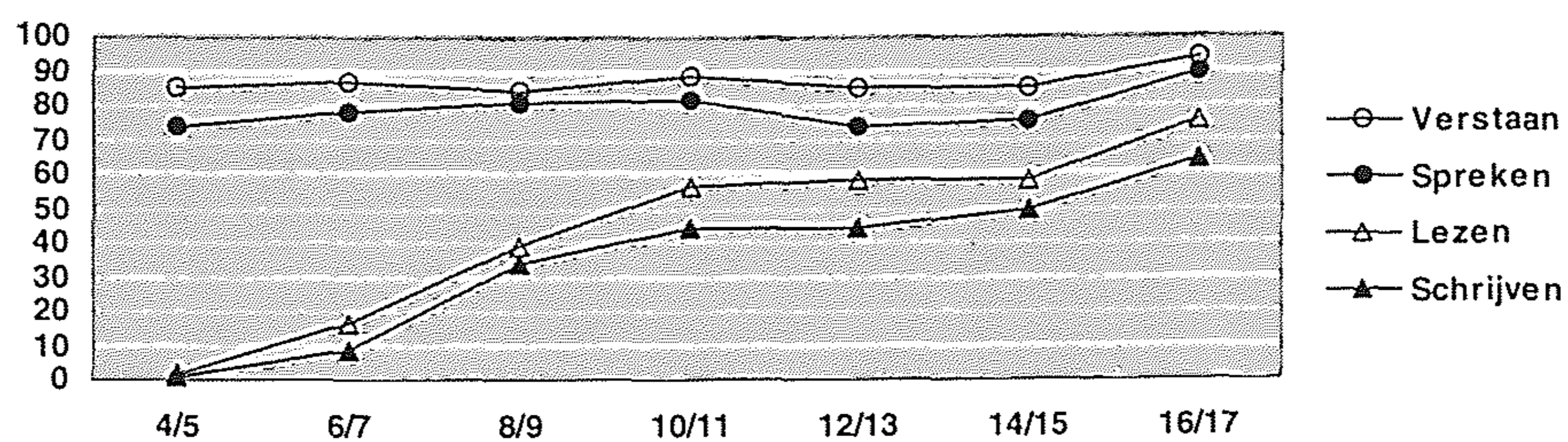
Taalvaardigheid (Fig. 4.6a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken vertonen een sterk stijgende leeftijdslijn van 4-17 jaar, dat wil zeggen van 47-93% voor verstaan en van 33-82% voor spreken. Een eveneens stijgende, maar lagere leeftijdslijn van 8-17 jaar is zichtbaar voor lezen en schrijven, dat wil zeggen van 19-59% voor lezen van van 13-50% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.6b). Thuis wordt door de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen met alle gesprekspartners een keuze voor Nederlands gerapporteerd. Er is echter een geleidelijk stijgende keuze voor Sranan Tongo zichtbaar in interactie met nagenoeg alle gesprekspartners, variërend van 17-33% met de moeder, 17-32% met de vader, 5-25% met jongere broers/zussen, 6-29% met oudere broers/zussen en 3-49% met beste vrienden.

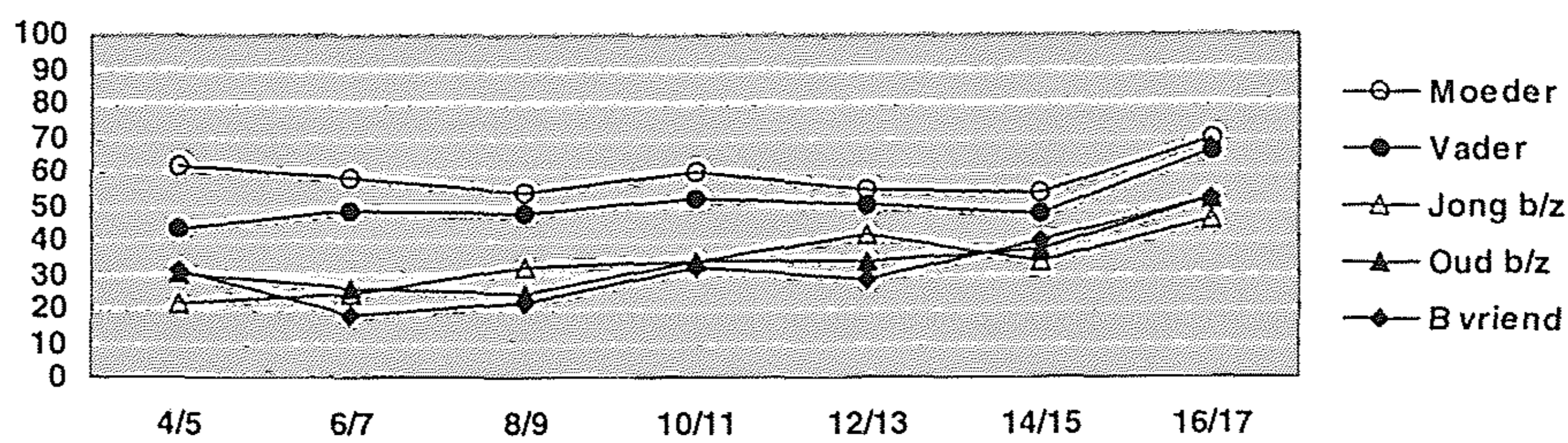
Taaldominantie (Fig. 4.6c). Verreweg de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Nederlands te spreken, variërend van 70-84%. De gerapporteerde dominantie in het Sranan Tongo varieert van 5-19%, terwijl een gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld door 3-14% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.6d). Aan Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen de voorkeur gegeven boven Sranan Tongo. Het preferentieverschil tussen Nederlands en Sranan Tongo neemt echter af van 56% bij 4-5 jaar tot 20% bij 16-17 jaar. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 3-17% van de verschillende leeftijdsgroepen, met 27% voor de leerlingen van 12-13 jaar als uitschieter naar boven.

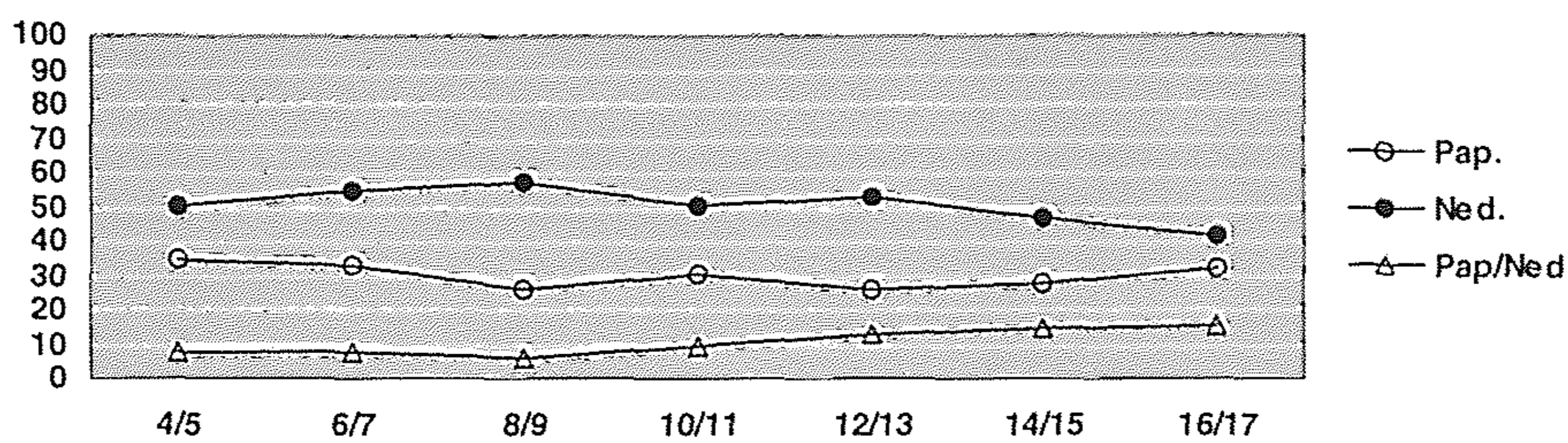
4.1.7 Papiamentu taalgroep



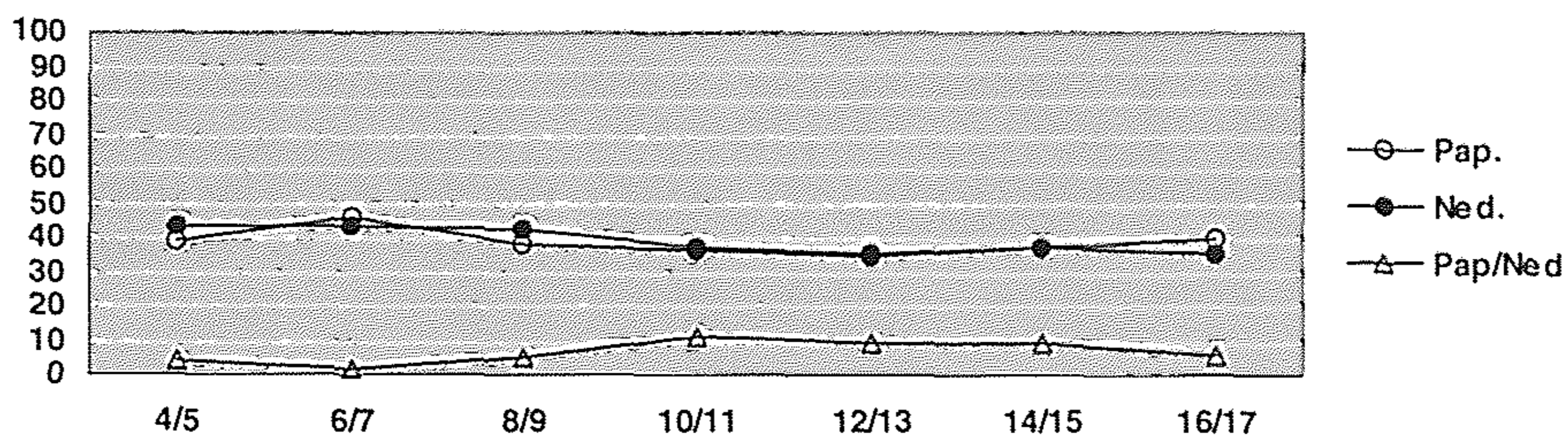
Figuur 4.7a Taalvaardigheid in het Papiamentu



Figuur 4.7b Taalkeuze voor het Papiamentu



Figuur 4.7c Taal dominantie in het Papiamentu en Nederlands



Figuur 4.7d Taalpreferentie voor het Papiamentu en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	140	145	177	181	95	83	50	22	893

Tabel 4.7a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Papiamentu als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	447	50%	61	7%	55	6%
Antillen/Aruba	397	44%	657	74%	625	70%
Suriname	25	3%	108	12%	96	11%
Overige landen	15	2%	39	4%	48	5%
Onbekend	9	1%	28	3%	69	7%
Totaal	893	100%	893	100%	893	100%

Tabel 4.7b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Papiamentu

Engels	112	Hind(ustan)i	29
Spaans	93	22 andere talen	90
Sranan Tongo	33		

Tabel 4.7c Talen die bij de Papiamentu taalgroep thuis gebruikt worden naast Papiamentu

De helft van de leerlingen is in Nederland geboren, bijna de helft op de Antillen/Aruba. De meeste ouders zijn op de Antillen/Aruba geboren. Bij 13% van de leerlingen wordt thuis naast Papiamentu ook Engels gebruikt, bij 10% ook Spaans.

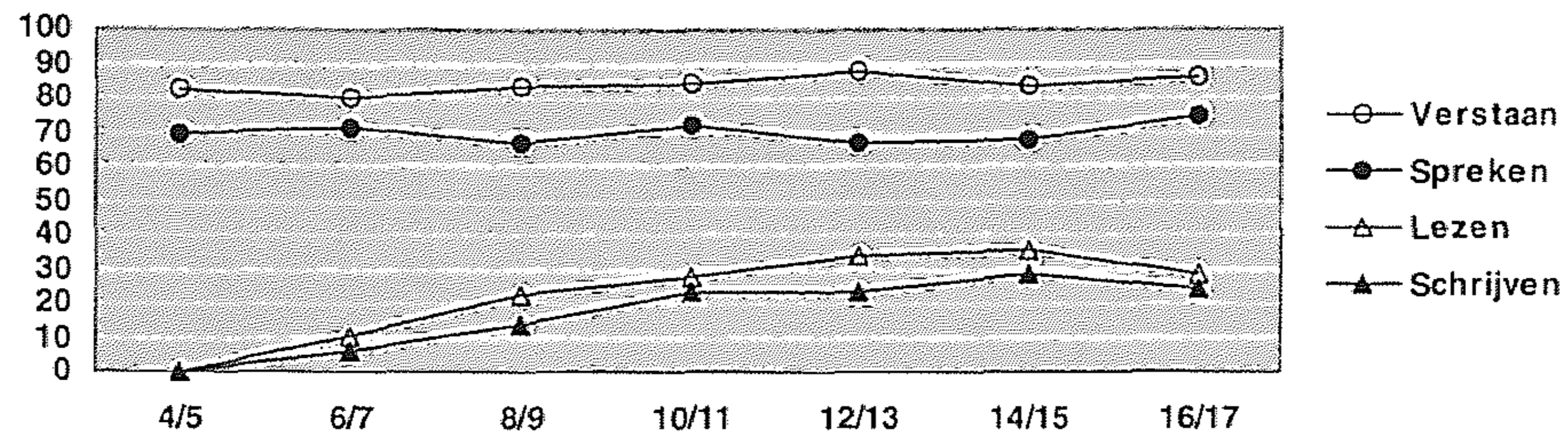
Taalvaardigheid (Fig. 4.7a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken zijn van jongsafaan hoog ontwikkeld, respectievelijk 85% en 74% bij 4-5 jaar en klimmen nog tot respectievelijk 94% en 90% bij 16-17 jaar. De schriftelijke vaardigheden lezen en schrijven vertonen een sterk stijgende, zij het lagere lijn van 6-17 jaar en wel voor lezen van 17-76% en voor schrijven van 9-64%.

Taalkeuze (Fig. 4.7b). In alle leeftijdsgroepen wordt met de moeder thuis meestal Papiamentu gesproken, variërend van 54-70%. Ten opzichte van de vader geldt dit voor 44-66% van de verschillende leeftijdsgroepen. Een geleidelijk stijgende keuze van Papiamentu thuis wordt vanaf 6-7 jaar tot 16-17 jaar zichtbaar ten opzichte van jongere broers/zussen (24-46%), oudere broers/zussen (26-52%) en beste vrienden (18-52%).

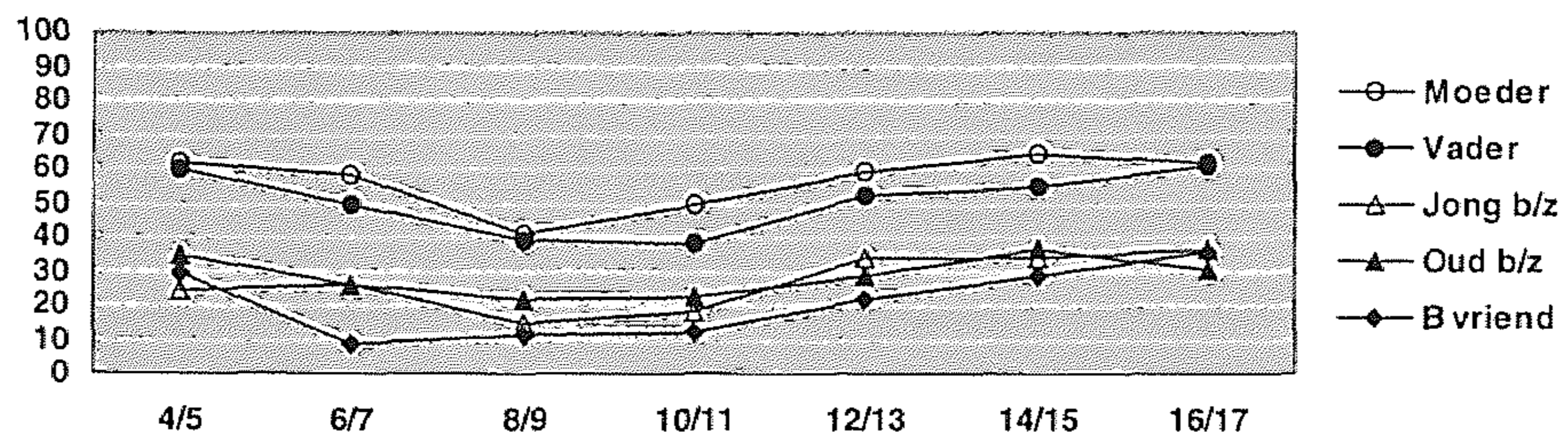
Taaldominantie (Fig. 4.7c). De meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Nederlands te spreken, variërend van 42-58%. Het dominantieverschil tussen Nederlands en Papiamentu neemt vanaf 12-13 jaar af met respectievelijk 27-19-10% in de drie desbetreffende leeftijdsgroepen. Een gebalanceerde tweetaligheid wordt in stijgende lijn gemeld vanaf 8% bij 4-5 jaar tot 16% bij 16-17 jaar.

Taalpreferentie (Fig. 4.7d). De voorkeur voor het spreken van Nederlands of Papiamentu ontloopt elkaar nauwelijks in elk van de 7 leeftijdsgroepen en varieert van 35-46% voor Papiamentu en van 36-44% voor Nederlands. Door 2-12% van de verschillende leeftijdsgroepen wordt geen voorkeur voor één van beide talen uitgesproken.

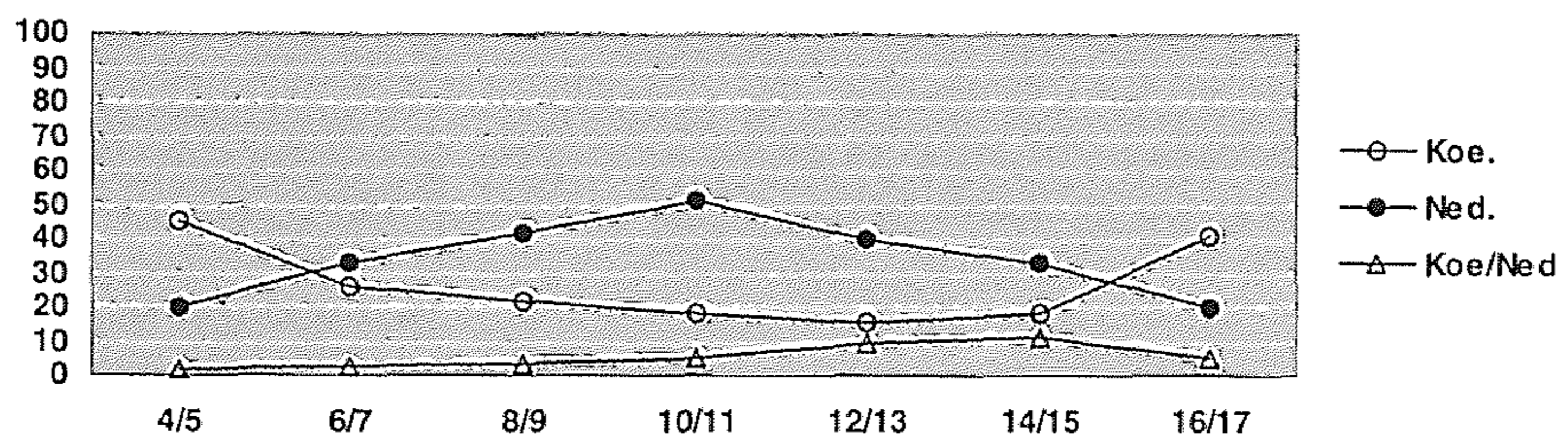
4.1.8 Koerdische taalgroep



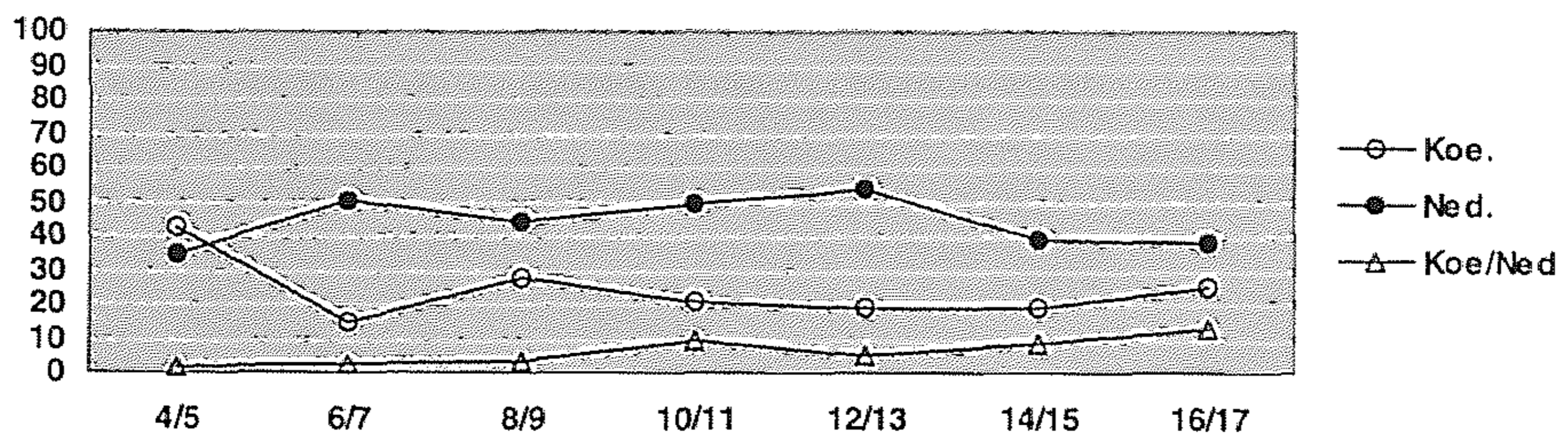
Figuur 4.8a Taalvaardigheid in het Koerdisch



Figuur 4.8b Taalkeuze voor het Koerdisch



Figuur 4.8c Taal dominantie in het Koerdisch en Nederlands



Figuur 4.8d Taalpreferentie voor het Koerdisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	75	69	79	126	98	121	79	31	678

Tabel 4.8a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Koerdisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	282	42%	13	2%	13	2%
Turkije	292	43%	536	79%	547	81%
'Koerdistan'	13	2%	18	3%	19	3%
Irak	65	10%	72	11%	71	10%
Overige landen	15	2%	15	2%	11	2%
Onbekend	11	2%	24	4%	17	3%
Totaal	678	100%	678	100%	678	100%

Tabel 4.8b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Koerdisch

Turks	488	Arabisch	21
Engels	23	17 ander talen	57

Tabel 4.8c Talen die bij de Koerdische taalgroep thuis gebruikt worden naast Koerdisch

Een even groot deel van de leerlingen is in Nederland dan wel in Turkije geboren. Verreweg de meeste ouders zijn in Turkije geboren. Zo'n 10% van de leerlingen en ouders is in Irak geboren. Bij 72% van de leerlingen wordt thuis naast Koerdisch ook Turks gebruikt, op verre afstand gevolgd door andere talen (vgl. hiertegenover de Turkse taalgroep in paragraaf 4.1.1)

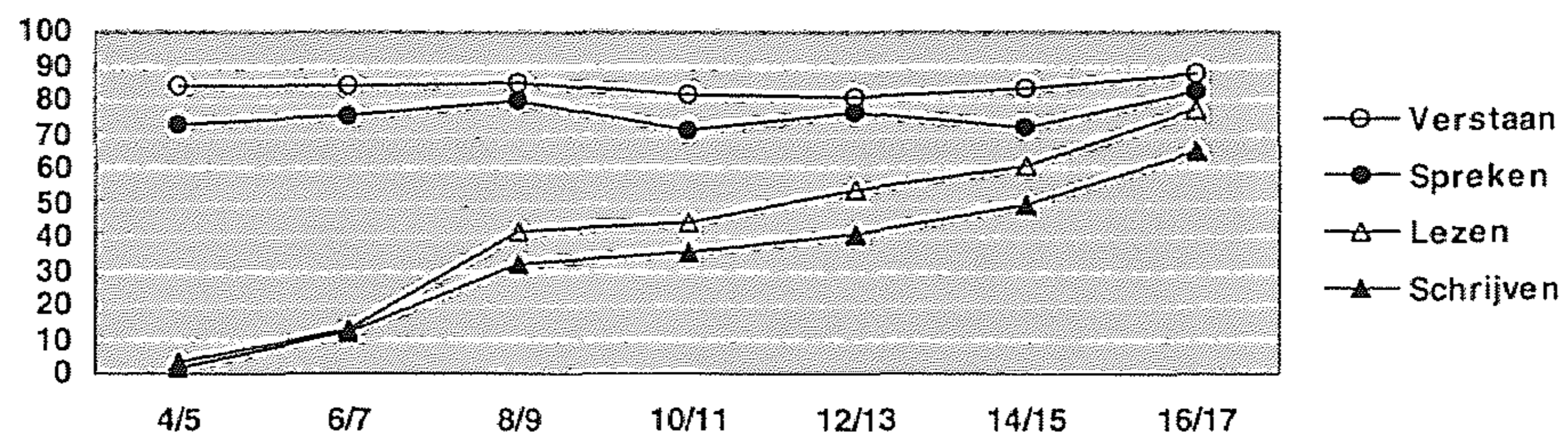
Taalvaardigheid (Fig. 4.8a). De gerapporteerde vaardigheden lezen en schrijven zijn in alle leeftijdsgroepen relatief hoog en stabiel ontwikkeld, variërend van 80-88% voor verstaan en van 67-75% voor spreken. Een stijgende, maar veel lagere lijn vertonen de schriftelijke vaardigheden vanaf 6-7 jaar tot 16-17 jaar en wel van 10-29% voor lezen en van 6-24% voor schrijven; vanaf 14-15 jaar treedt echter een daling in.

Taalkeuze (Fig. 4.8b). Thuis wordt door 41-64% van de verschillende leeftijdsgroepen Koerdisch gesproken met de moeder en door 38-61% met de vader. Vanaf 10-11 tot 16-17 jaar stijgt de gerapporteerde keuze voor Koerdisch thuis van 18-37% met jongere broers/zussen, van 22-30% met oudere broers/zussen en van 12-35% met beste vrienden.

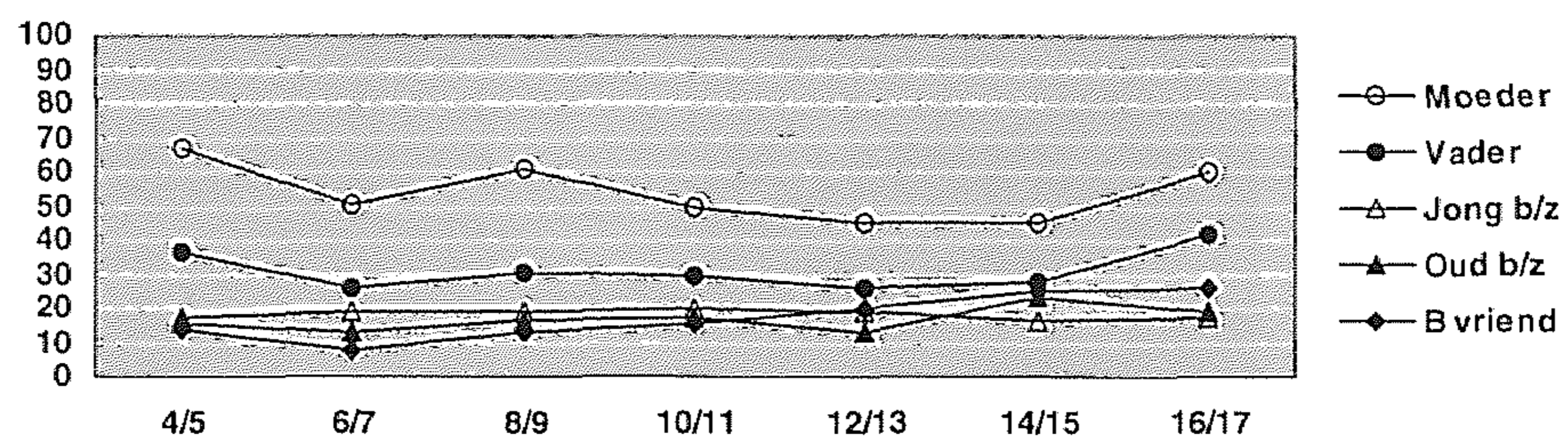
Taaldominantie (Fig. 4.8c). De jongste en oudste leerlingen geven aan het beste Koerdisch te spreken (respectievelijk 45% en 41%), de groepen daartussen Nederlands. Een gebalanceerde tweetaligheid wordt vooral gemeld door leerlingen van 12-15 jaar.

Taalpreferentie (Fig. 4.8d). De jongste leerlingen (4-5 jaar) geven aan het liefste Koerdisch te spreken (43%). Vanaf 6-7 jaar geven de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen aan het liefste Nederlands te spreken, variërend van 38-54%. Door 1-13% van de leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken.

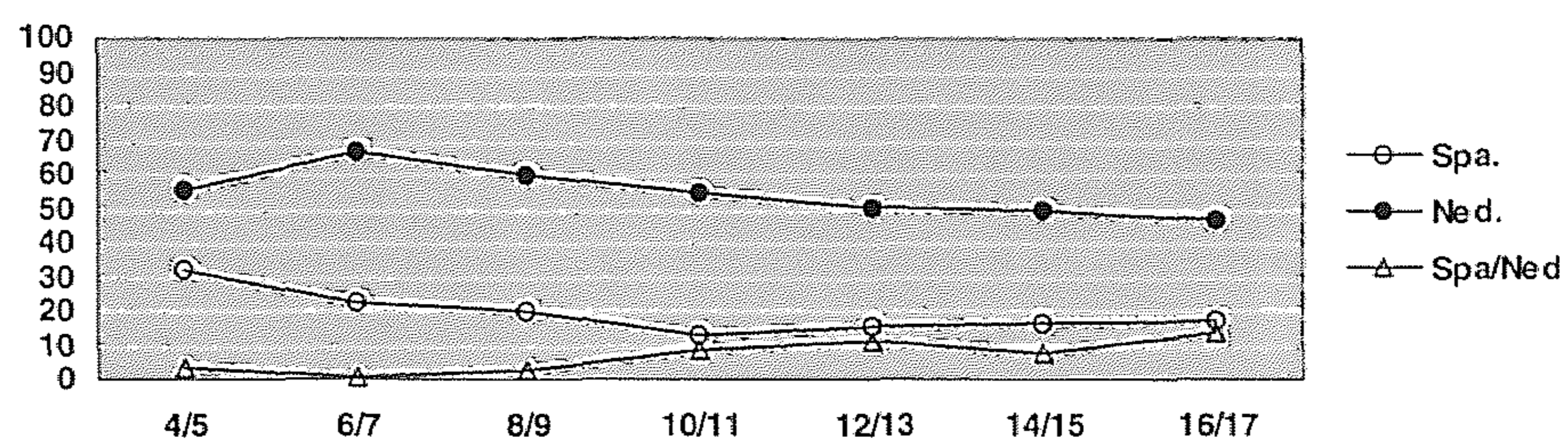
4.1.9 Spaanse taalgroep



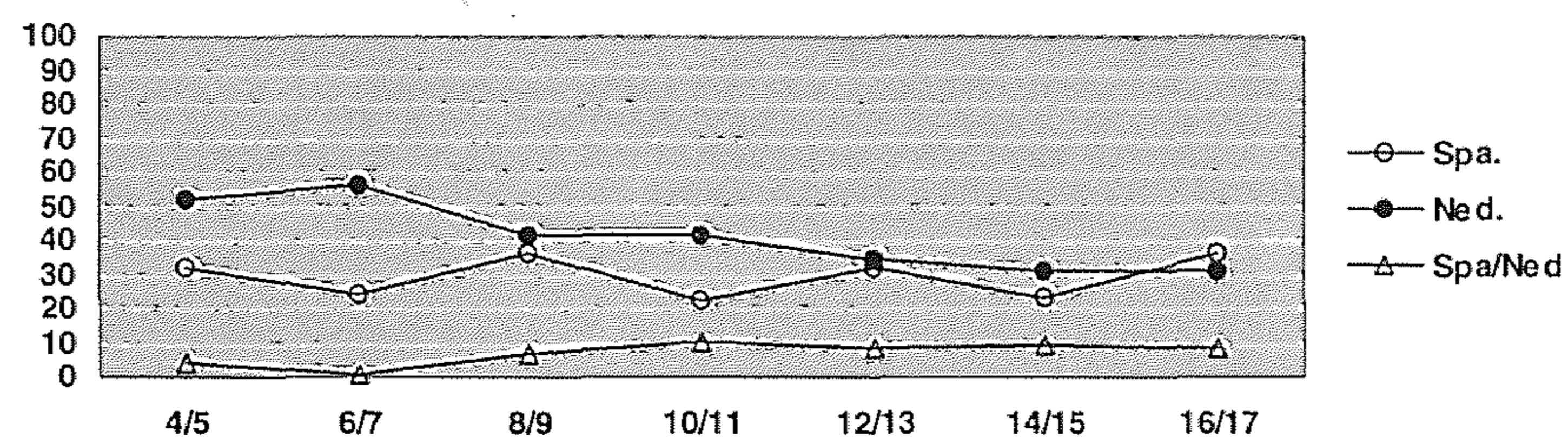
Figuur 4.9a Taalvaardigheid in het Spaans



Figuur 4.9b Taalkeuze voor het Spaans



Figuur 4.9c Taal dominantie in het Spaans en Nederlands



Figuur 4.9d Taalpreferentie voor het Spaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	63	85	103	102	69	80	57	29	588

Tabel 4.9a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Spaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	317	54%	100	17%	171	29%
Antillen/Aruba	65	11%	80	14%	80	14%
Spanje	21	4%	47	8%	33	6%
Colombia	61	10%	106	18%	71	12%
Dominicaanse Republiek	29	5%	58	10%	53	9%
Overige landen	80	13%	151	26%	146	25%
Onbekend	15	3%	46	8%	34	6%
Totaal	588	100%	588	100%	588	100%

Tabel 4.9b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Spaans

Engels	120	Portugees	21
Papiamentu	93	Duits	20
Frans	40	17 andere talen	57
Arabisch	24		

Tabel 4.9c Talen die bij de Spaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Spaans

Meer dan de helft van de leerlingen is in Nederland geboren. Voor de ouders geldt dat voor slechts 17 en 29%, terwijl het herkomstpatroon zeer wisselend is. Bij 20% van de leerlingen wordt thuis naast Spaans ook Engels gebruikt, bij 16% ook Papiamentu.

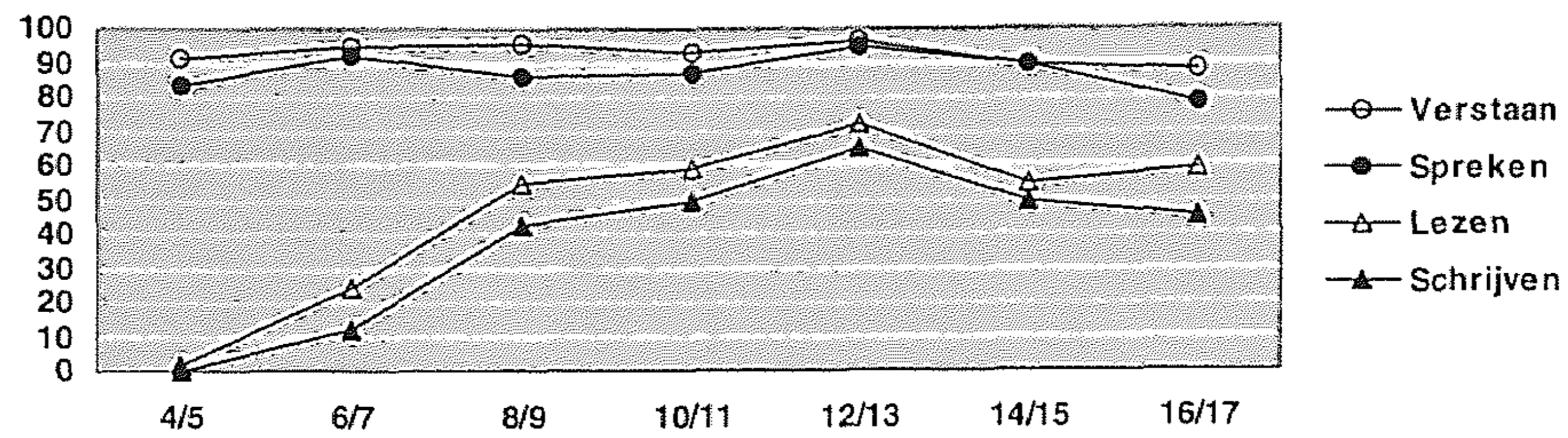
Taalvaardigheid (Fig 4.9a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven hoog ontwikkeld van 4-17 jaar en variëren per leeftijdsgroep van 81-88% voor verstaan en van 72-82% voor spreken. Vanaf 6-7 jaar vertonen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden een sterk stijgende lijn naar 16-17 jaar, dat wil zeggen van 13-77% voor lezen en van 12-65% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.9b). Vooral met de moeder wordt volgens opgave overwegend Spaans gesproken, variërend van 45-67% van de verschillende leeftijdsgroepen. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in veel mindere mate, variërend van 26-42% met de vader, 16-20% met jongere broers/zussen, 13-24% met oudere broers/zussen en 8-26% met beste vrienden.

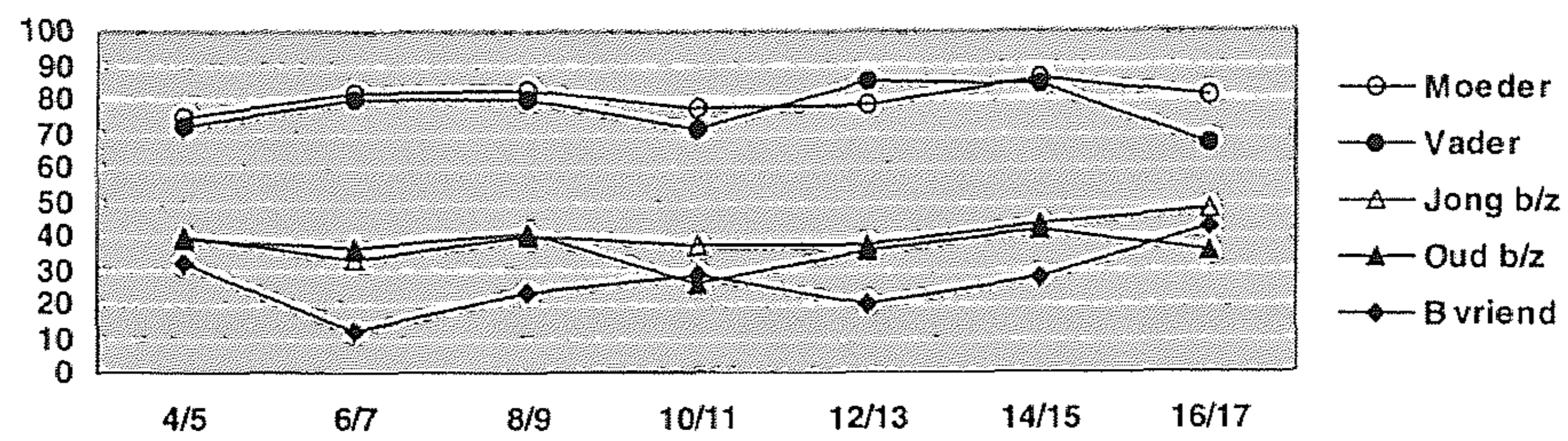
Taaldominantie (Fig. 4.9c). In alle leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat Nederlands het beste wordt gesproken (variërend van 47-67%) in vergelijking met Spaans (variërend van 13-32%). Een lage, maar licht stijgende lijn wordt gemeld voor gebalanceerde tweetaligheid (variërend van 1-14%).

Taalpreferentie (Fig. 4.9d). In naar leeftijd afnemende mate wordt het liefste Nederlands gesproken, variërend van 31-56%. De gerapporteerde voorkeur voor Spaans varieert van 23-37% en die voor geen van beide talen van 1-11%.

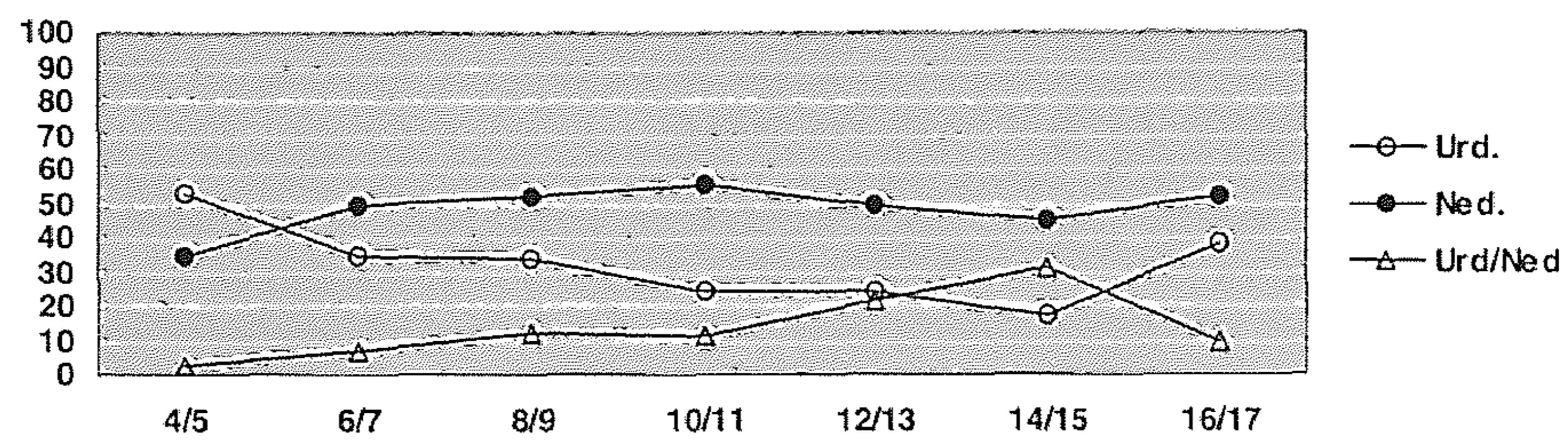
4.1.10 Urdu/Pakistaanse taalgroep



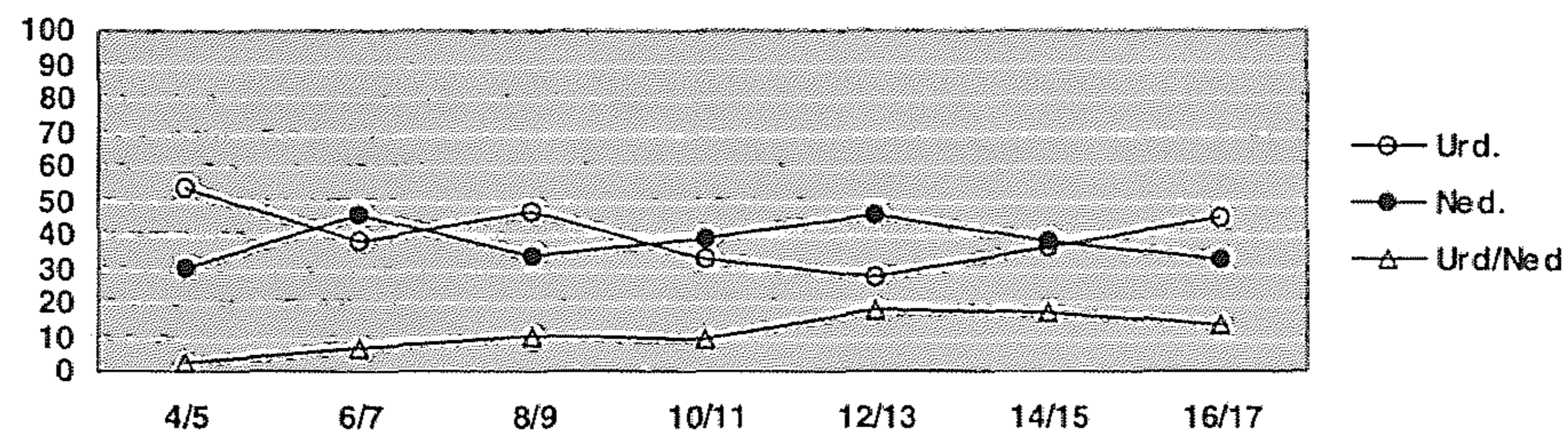
Figuur 4.10a Taalvaardigheid in het Urdu/Pakistaans



Figuur 4.10b Taalkeuze voor het Urdu/Pakistaans



Figuur 4.10c Taaldominantie in het Urdu/Pakistaans en Nederlands



Figuur 4.10d Taalpreferentie voor het Urdu/Pakistaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	72	91	98	105	61	58	42	20	547

Tabel 4.10a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Urdu/Pakistaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	392	72%	16	3%	10	2%
Pakistan	128	23%	417	76%	448	82%
Suriname	1	-	59	11%	47	19%
India	6	1%	23	4%	16	3%
Overige landen	14	3%	21	4%	15	3%
Onbekend	6	1%	11	2%	11	2%
Totaal	547	100%	547	100%	547	100%

Tabel 4.10b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Urdu/Pakistaans

Engels	68	Sranan Tongo	11
Hind(ustan)i	56	Arabisch	10
Punjabi	23	12 andere talen	34

Tabel 4.10c Talen die bij de Urdu/Pakistaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Urdu/Pakistaans

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, de meeste ouders in Pakistan. Bij 12% van de leerlingen wordt thuis naast Urdu/Pakistaans ook Engels gebruikt, bij 10% ook Hind(ustan)i.

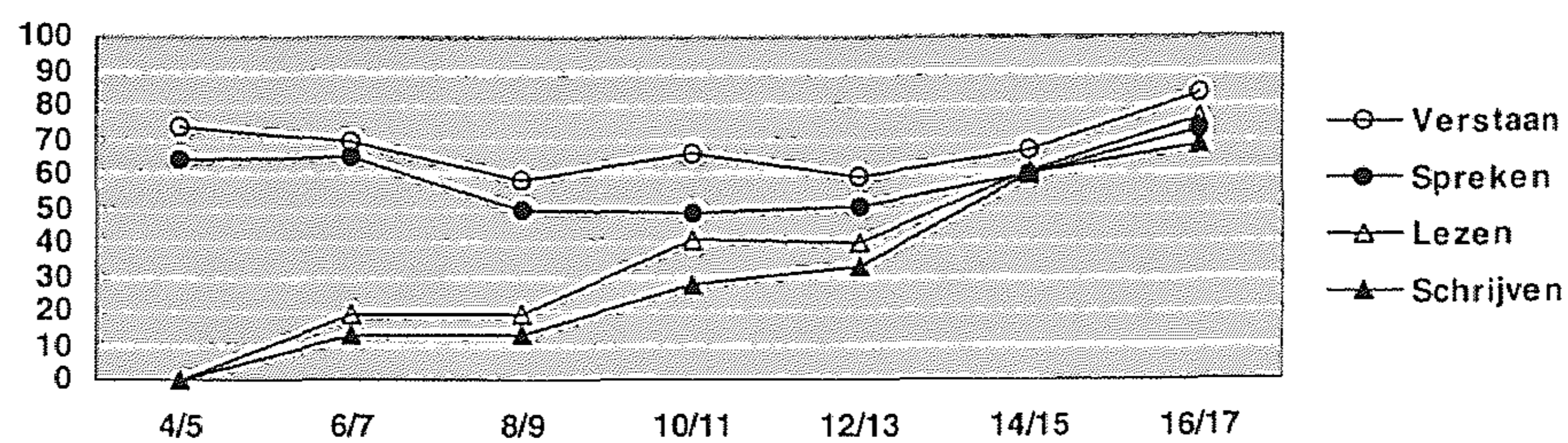
Taalvaardigheid (Fig. 4.10a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven hoog ontwikkeld van 4-17 jaar en variëren per leeftijdsgroep van 88-96% voor verstaan en 79-95% voor spreken. Voor schriftelijke vaardigheden is sprake van een sterk stijgende lijn tot 12-13 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.10b). Met de ouders wordt volgens opgave overwegend Urdu/Pakistaans gesproken, variërend van 75-86% met de moeder en 67-85% met de vader. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in veel mindere mate, variërend van 33-48% met jongere broers/zussen, 26-41% met oudere broers/zussen en 12-43% met beste vrienden.

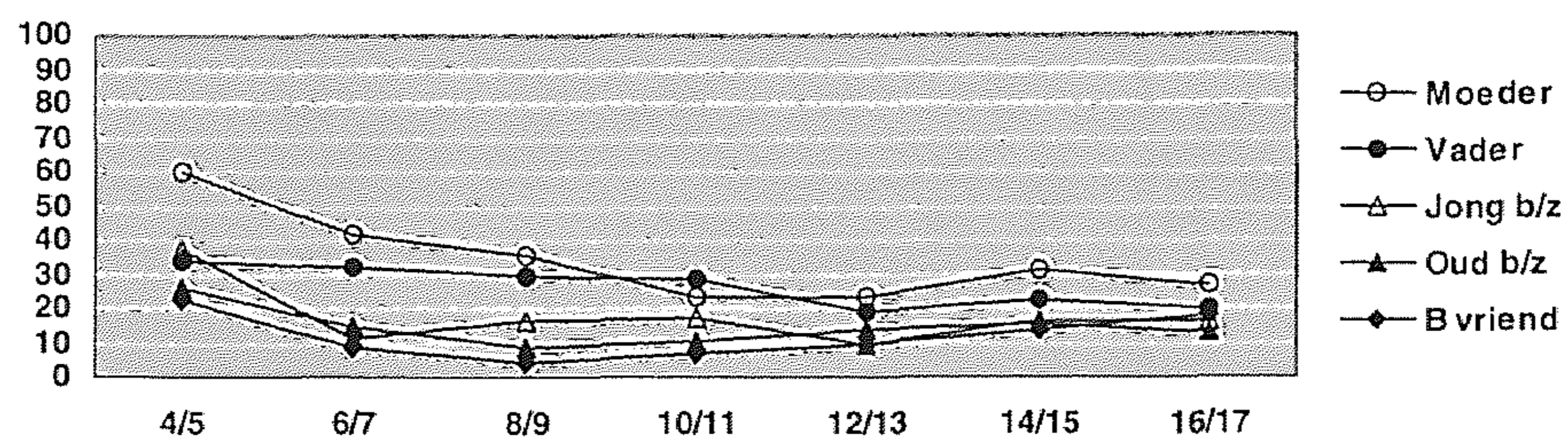
Taaldominantie (Fig. 4.10b). Behalve bij de jongste kinderen wordt in alle andere leeftijdsgroepen aangegeven dat Nederlands het beste wordt gesproken (variërend van 45-55%) in vergelijking met Urdu/Pakistaans (variërend van 17-38%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld door 3-31% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.10d). Het patroon voor de taal die het liefste wordt gesproken wisselt sterk per leeftijdsgroep en schommelt van 28-54% voor Urdu/Pakistaans en van 31-46% voor Nederlands. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in licht stijgende mate uitgesproken door 3-18% van de verschillende leeftijdsgroepen.

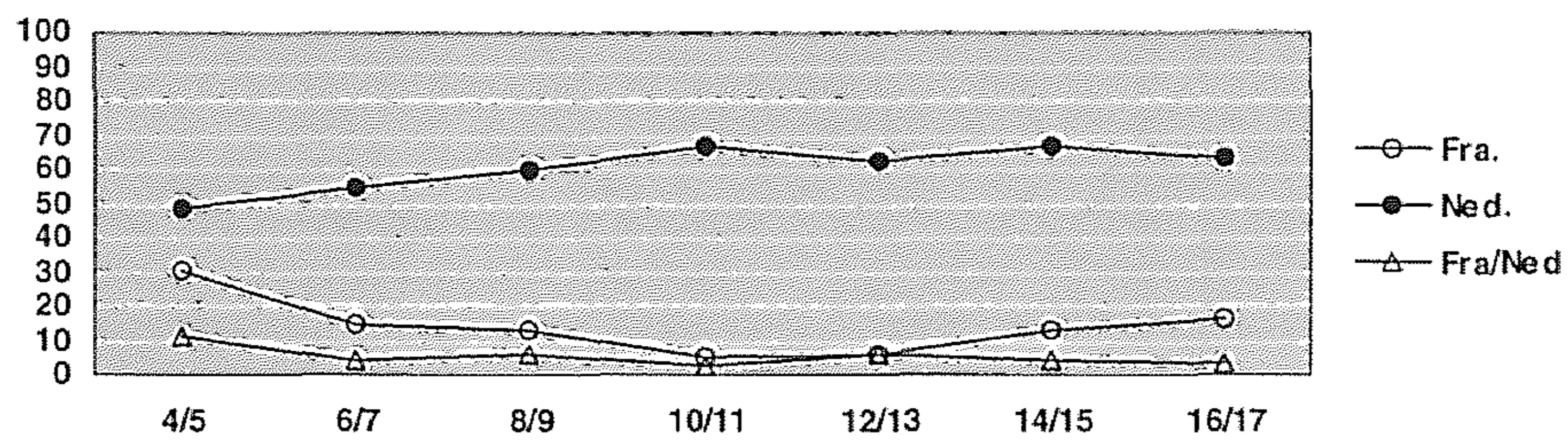
4.1.11 Franse taalgroep



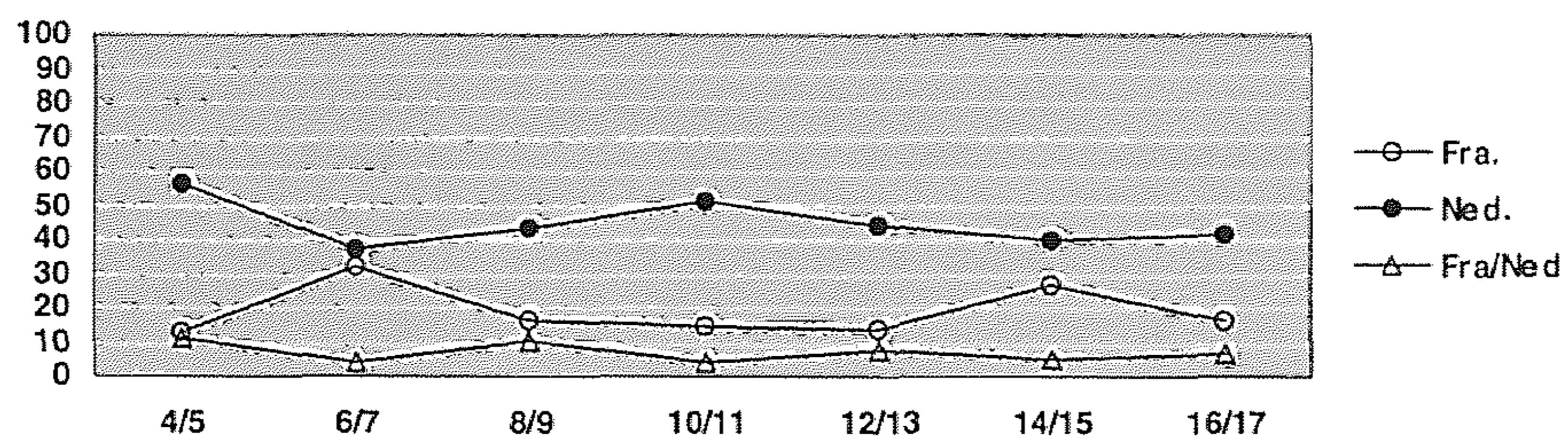
Figuur 4.11a Taalvaardigheid in het Frans



Figuur 4.11b Taalkeuze voor het Frans



Figuur 4.11c Taal dominantie in het Frans en Nederlands



Figuur 4.11d Taalpreferentie voor het Frans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	53	46	67	76	85	98	60	50	535

Tabel 4.11a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Frans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	353	66%	178	33%	182	34%
België	11	2%	13	2%	14	3%
Frankrijk	28	5%	57	11%	60	11%
Marokko	35	7%	64	12%	63	12%
Zaire	24	4%	35	7%	39	7%
Overige landen	76	14%	169	32%	159	30%
Onbekend	8	1%	19	4%	18	3%
Totaal	535	100%	535	100%	535	100%

Tabel 4.11b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Frans

Engels	201	Berbers	39
Duits	88	Turks	26
Arabisch	82	38 andere talen	150
Spaans	40		

Tabel 4.11c Talen die bij de Franse taalgroep thuis gebruikt worden naast Frans

Tweederde van de leerlingen is in Nederland geboren, tegenover eenderde van de ouders. Als tweede geboorteland geldt in alle gevallen Marokko. Bij 38% van de leerlingen wordt thuis naast Frans ook Engels gebruikt, bij 16% ook Duits en bij 15% ook Arabisch.

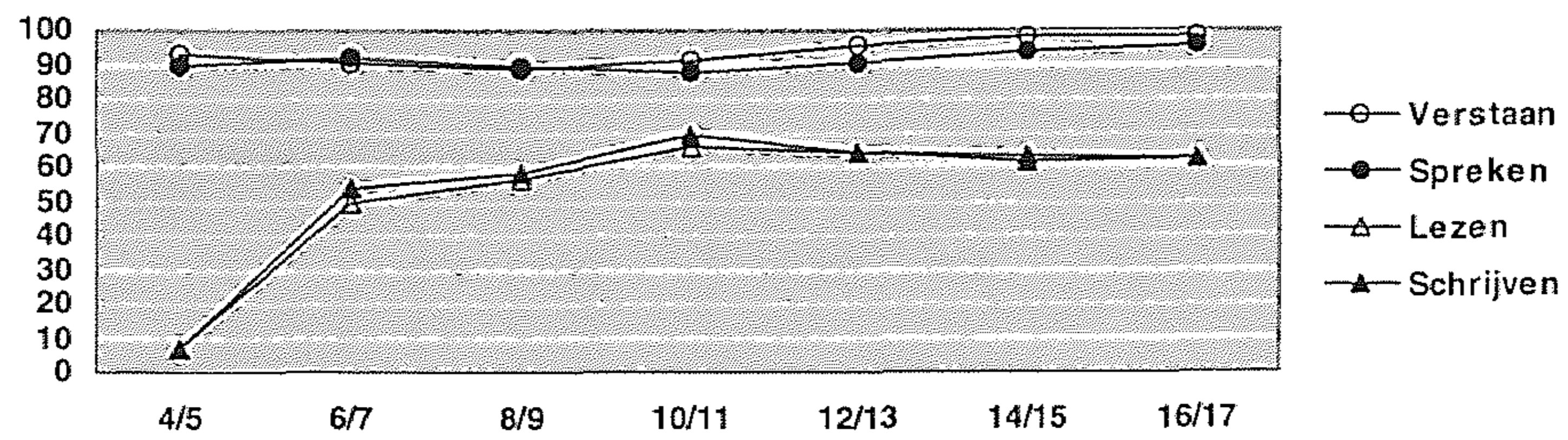
Taalvaardigheid (Fig. 4.11a). Voor de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden tekent zich bij het oplopen van de leeftijd een patroon van stijging en convergentie af: 83% van de leerlingen van 16-17 jaar geeft aan in staat te zijn om Frans te verstaan, 73% te spreken, 77% te lezen en 68% te schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.11b). De gerapporteerde taalkeuze laat bij het oplopen van de leeftijd een patroon zien van daling en convergentie. De moeder neemt een topositie in als het gaat om de keuze voor Frans thuis, dalend van 60-27% per leeftijdsgroep. Voor de vader daalt deze keuze van 34-20%, voor jongere broers/zussen van 38-17% en voor beste vrienden van 23-18%.

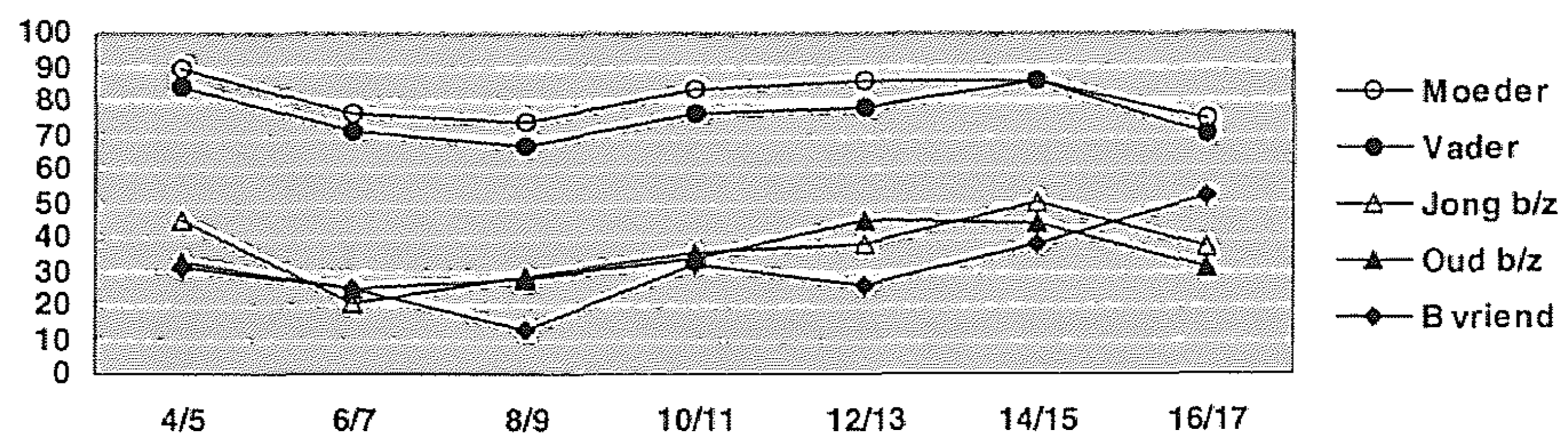
Taaldominantie (Fig. 4.11c). Nederlands wordt in toenemende mate (49-67%) aangeduid als de taal die het beste wordt gesproken, vergeleken met Frans (variërend van 5-30%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld door 3-11% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.11d). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen het liefste gesproken (variërend van 37-57%) in vergelijking met Frans (variërend van 13-33%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 4-11% van de verschillende leeftijdsgroepen.

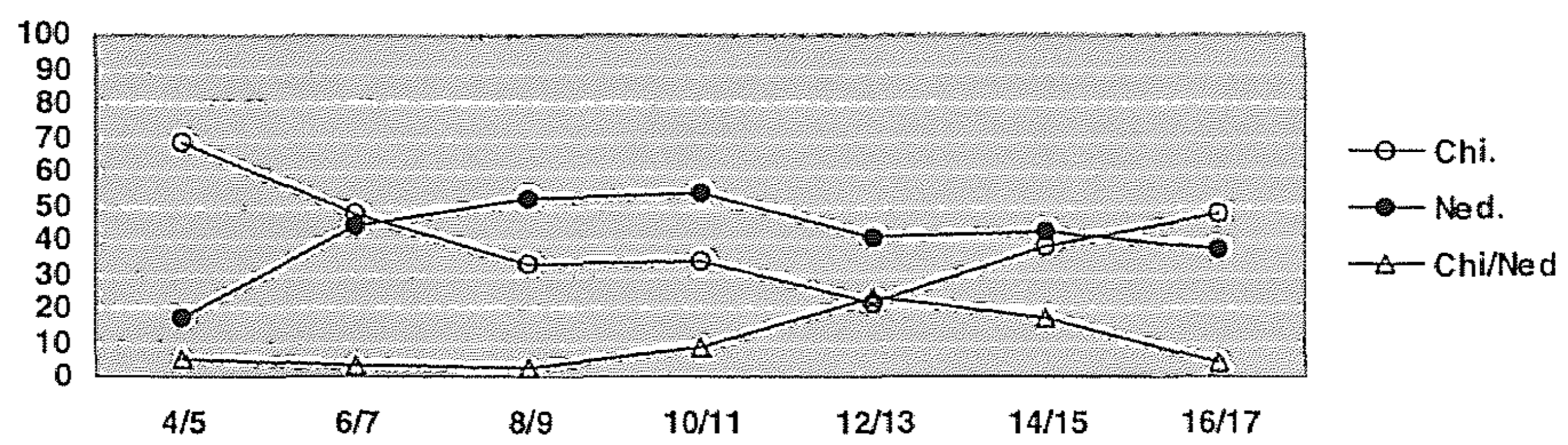
4.1.12 Chinese taalgroep



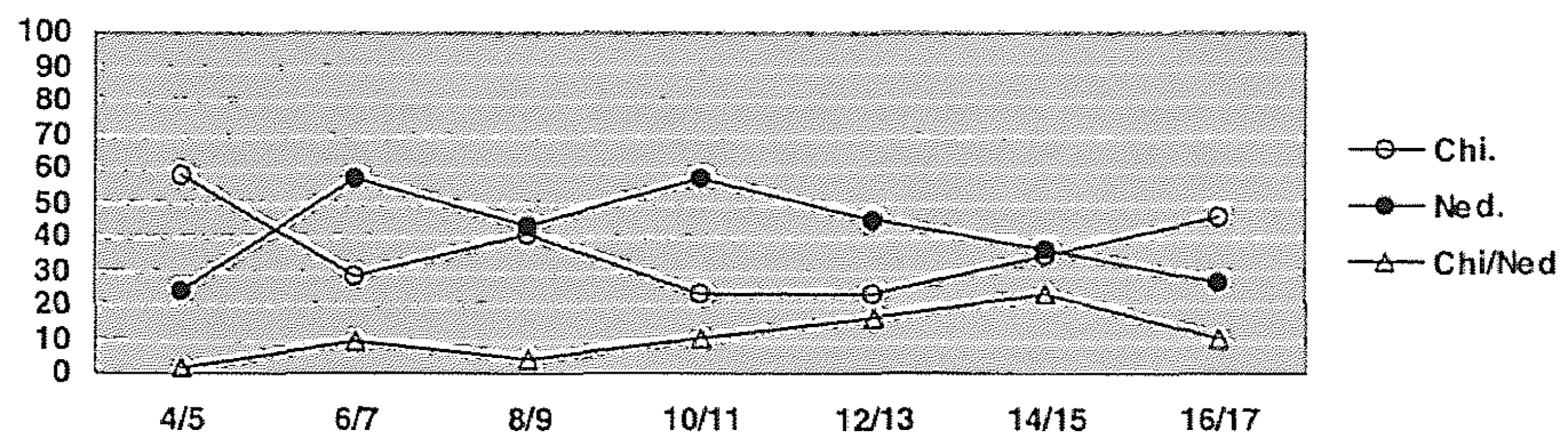
Figuur 4.12a Taalvaardigheid in het Chinees



Figuur 4.12b Taalkeuze voor het Chinees



Figuur 4.12c Taal dominantie in het Chinees en Nederlands



Figuur 4.12d Taalpreferentie voor het Chinees en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	57	52	69	59	42	63	48	29	419

Tabel 4.12a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Chinees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Nederland	316	75%	22	5%	21	5%
China/Hong Kong	72	17%	323	77%	313	75%
Suriname	8	2%	8	2%	16	4%
Maleisië	1	-	15	4%	6	1%
Overige landen	19	5%	34	8%	40	10%
Onbekend	3	1%	17	4%	23	5%
Totaal	419	100%	419	100%	419	100%

Tabel 4.12b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Chinees

Engels	27	Duits	8
Arabisch	8	18 andere talen	36
Berbers	8		

Tabel 4.12c Talen die bij de Chinese taalgroep thuis gebruikt worden naast Chinees

Driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, driekwart van de ouders in China/Hong Kong. Bij 6% van de leerlingen wordt thuis naast Chinees ook Engels gebruikt.

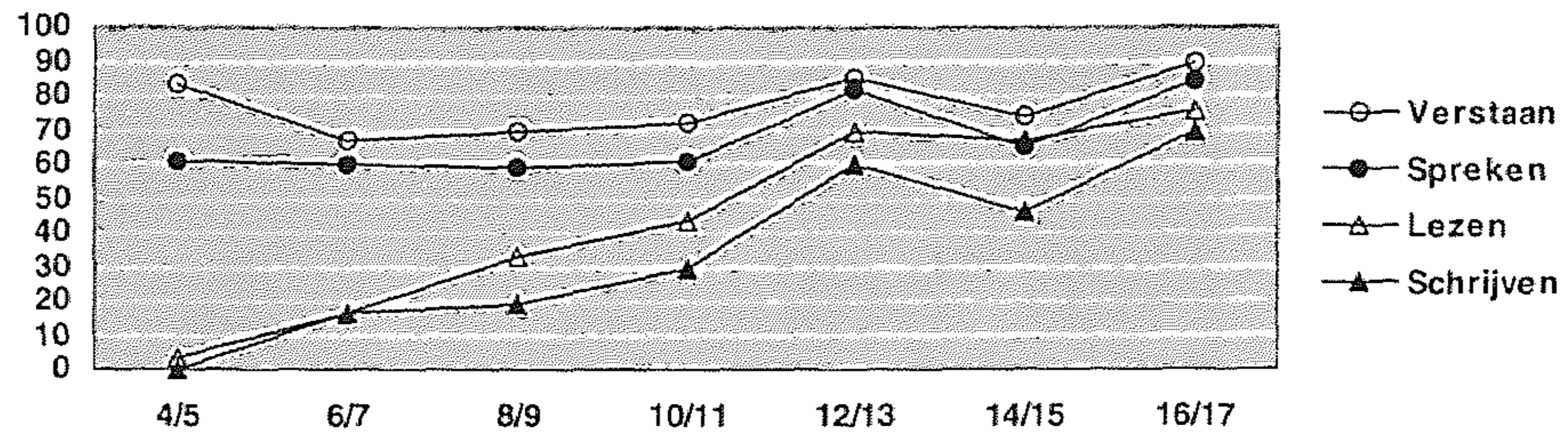
Taalvaardigheid (Fig. 4.12a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven van jongsfaan zeer hoog ontwikkeld, variërend van 88-98% voor verstaan en van 88-96% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden klimmen vanaf 6-7 jaar naar 10-11 jaar van 50-66% voor lezen en van 54-69% voor schrijven; daarna blijven ze vrij constant.

Taalkeuze (Fig. 4.12b). Een zeer groot aantal leerlingen geeft aan thuis meestal Chinees te spreken met de moeder en vader, respectievelijk variërend van 74-89% en van 67-86% per leeftijdsgroep. Voor jongere broers/zussen varieert dit van 21-51%, voor oudere broers/zussen van 25-45% en voor beste vrienden van 13-52%.

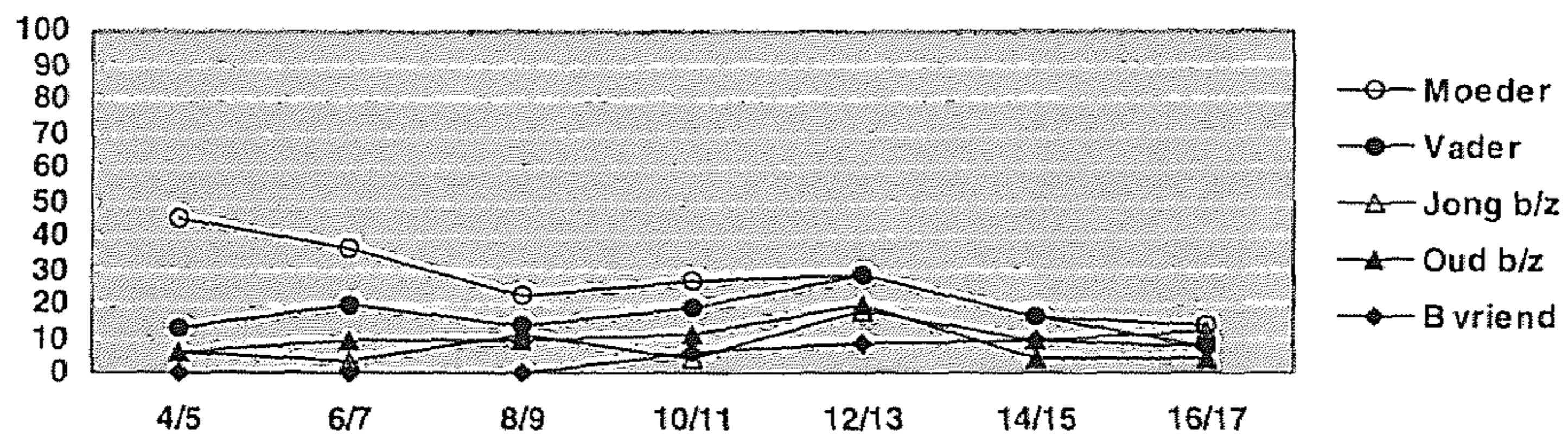
Taaldominantie (Fig. 4.12c). De jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar) geven een dominantie in het Chinees aan (resp. 68% en 48%), de overige leerlingen een dominantie in het Nederlands (variërend van 18% tot 54%). De opgave van gebalanceerde tweetaligheid schommelt van 3-24% in de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.12d). Een voorkeur voor het spreken van Chinees wordt uitgesproken door de jongste (58%) en oudste (46%) leeftijdsgroep, een voorkeur voor het spreken van Nederlands door leerlingen van 6-15 jaar, variërend van 37-58% per leeftijdsgroep. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in enigszins stijgende mate uitgesproken door 2-24% van de verschillende leeftijdsgroepen.

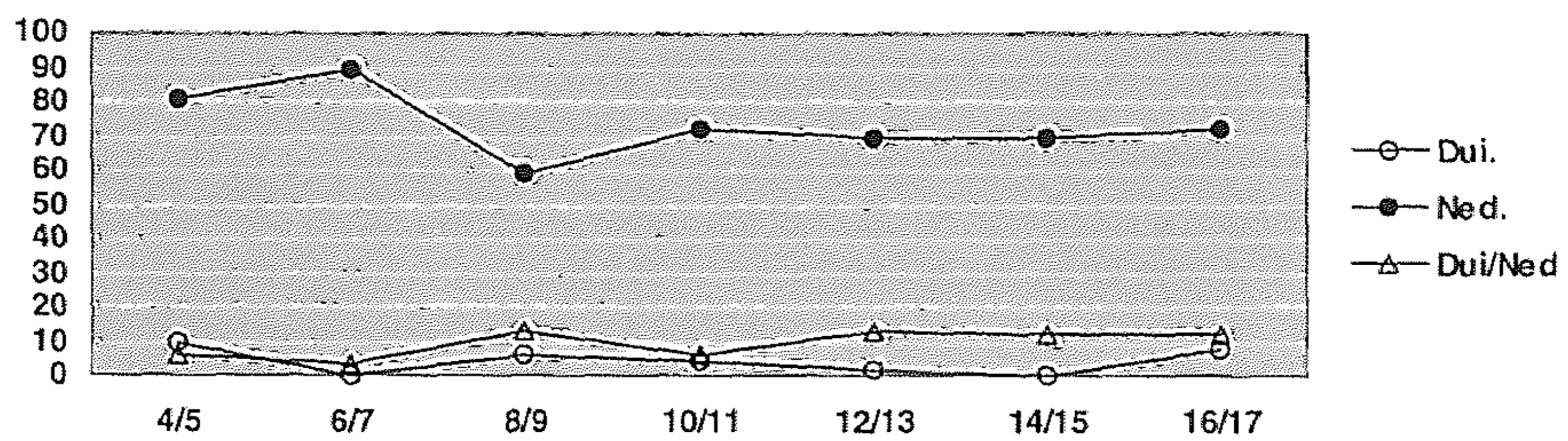
4.1.13 Duitse taalgroep



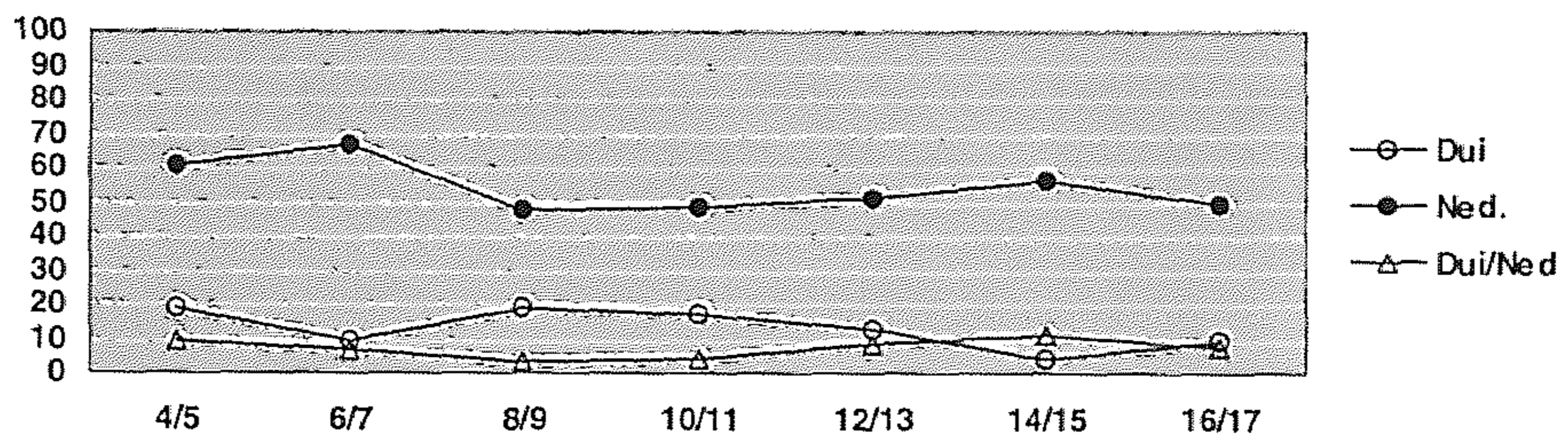
Figuur 4.13a Taalvaardigheid in het Duits



Figuur 4.13b Taalkeuze voor het Duits



Figuur 4.13c Taal dominantie in het Duits en Nederlands



Figuur 4.13d Taalpreferentie voor het Duits en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	31	30	63	64	60	72	50	32	402

Tabel 4.13a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Duits als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	293	73%	173	43%	196	49%
Duitsland	40	10%	94	23%	66	16%
Turkije	10	2%	29	7%	32	8%
Overige landen	53	13%	96	24%	96	24%
Onbekend	6	1%	10	2%	12	3%
Totaal	402	100%	402	100%	402	100%

Tabel 4.13b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Duits

Engels	175	Arabisch	19
Frans	88	Berbers	12
Turks	45	Italiaans	12
Spaans	20	26 andere talen	90

Tabel 4.13c Talen die bij de Duitse taalgroep thuis gebruikt worden naast Duits

Bijna driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, tegenover minder dan de helft van de ouders. Bij 44% van de leerlingen wordt thuis naast Duits ook Engels gebruikt, bij 22% ook Frans en bij 11% ook Turks.

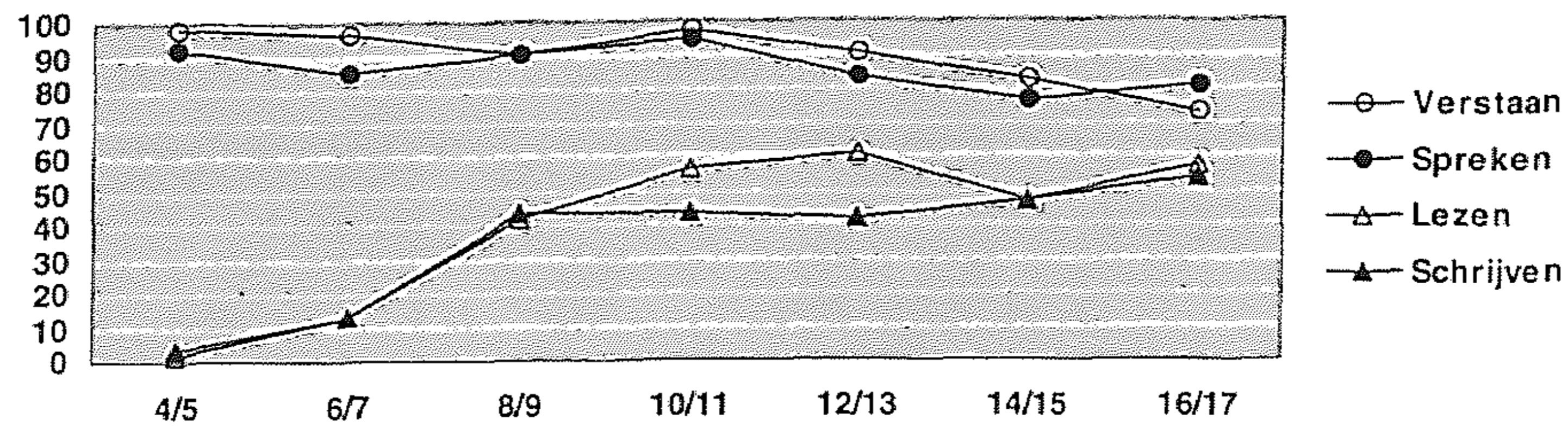
Taalvaardigheid (Fig. 4.13a). De gerapporteerde mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden laten een patroon van convergentie zien bij toename van de leeftijd. De mondelinge vaardigheden zijn van jongsafaan relatief hoog ontwikkeld, variërend van 67-90% voor verstaan en van 59-84% voor spreken in de verschillende leeftijdsgroepen. Vanaf 6-7 jaar klimmen de schriftelijke vaardigheden geleidelijk hoog op naar 16-17 jaar en wel van 17-76% voor lezen en van 17-70% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.13b). De gerapporteerde keuze voor het spreken van Duits laat convergentie en een dalende richting zien, vooral in interactie met de moeder (dalend van 45% bij 4-5 jaar tot 17% bij 16-17 jaar).

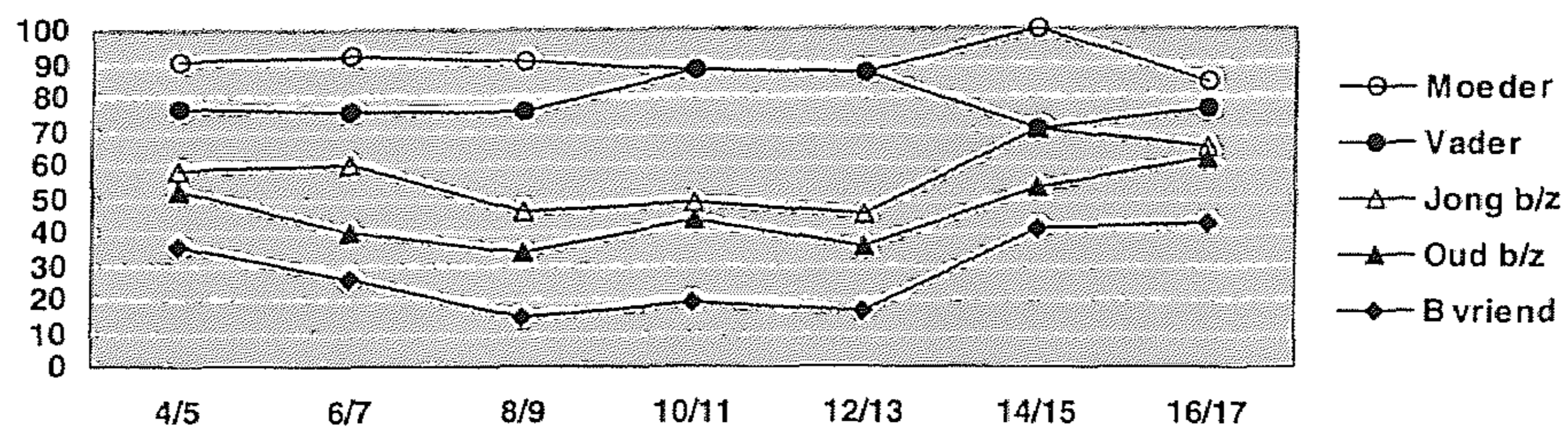
Taaldominantie (Fig. 4.13c). Nederlands wordt veruit in alle leeftijdsgroepen aangeduid als de taal die het beste wordt gesproken, variërend van 59-90% in de verschillende leeftijdsgroepen in vergelijking met Duits (0-10%). Een opgave van gebalanceerde tweetaligheid blijft beperkt tot 3-13% in de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.13d). Nederlands wordt ook het liefst gesproken in alle leeftijdsgroepen, variërend van 48-67% in vergelijking met Duits (variërend van 4-19%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 3-11% van alle leeftijdsgroepen.

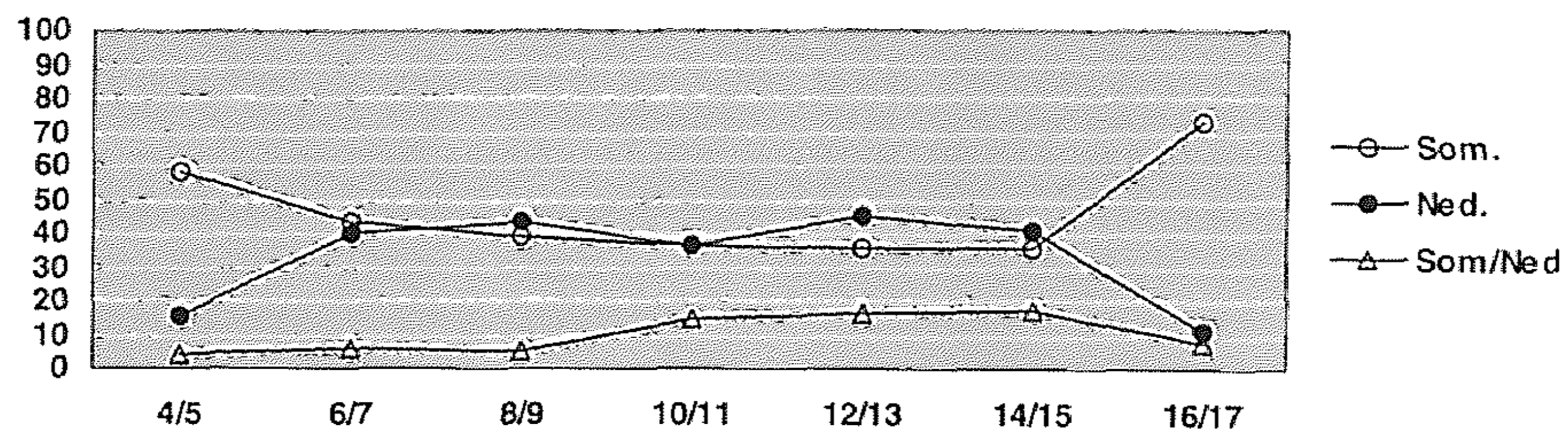
4.1.14 Somalische taalgroep



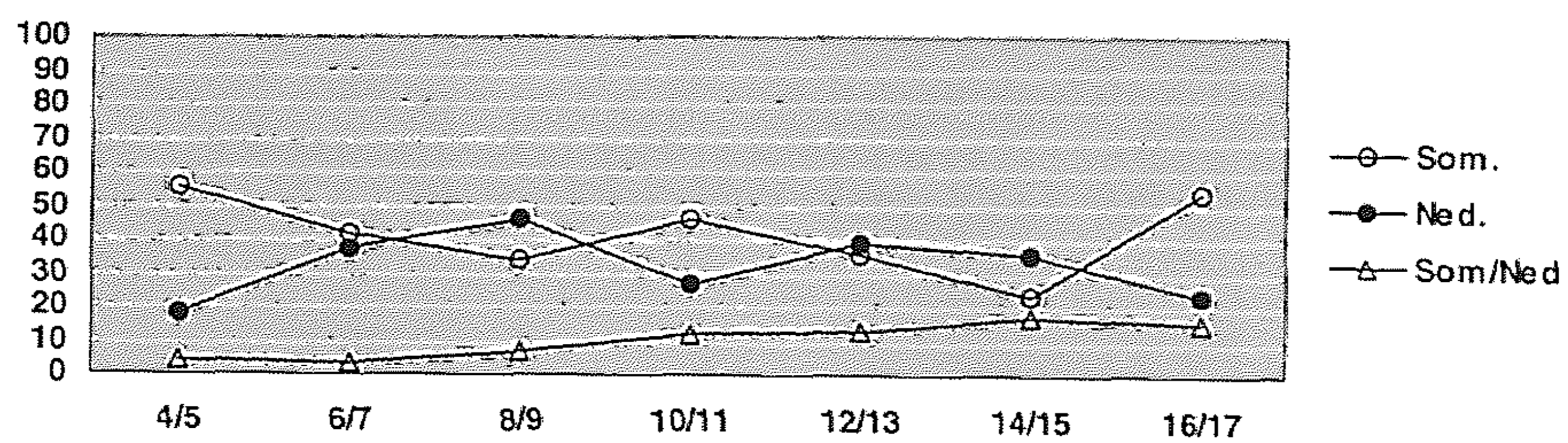
Figuur 4.14a Taalvaardigheid in het Somalisch



Figuur 4.14b Taalkeuze voor het Somalisch



Figuur 4.14c Taal dominantie in het Somalisch en Nederlands



Figuur 4.14d Taalpreferentie voor het Somalisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	65	53	41	41	31	17	26	14	288

Tabel 4.14a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Somalisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	94	33%	4	1%	4	1%
Somalië	176	61%	261	91%	243	84%
Kenia	5	2%	2	1%	1	-
Overige landen	10	3%	16	6%	20	7%
Onbekend	3	1%	5	2%	19	7%
Totaal	288	100%	288	100%	288	100%

Tabel 4.14b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Somalisch

Arabisch	31	Italiaans	4
Engels	27	17 andere talen	27
Frans	4		

Tabel 4.14c Talen die bij de Somalische taalgroep thuis gebruikt worden naast Somalisch

Bijna tweederde van de leerlingen is in Somalië geboren, tegenover verreweg de meeste ouders. Bij 11% van de leerlingen wordt thuis naast Somalisch ook Arabisch gebruikt, bij 9% ook Engels.

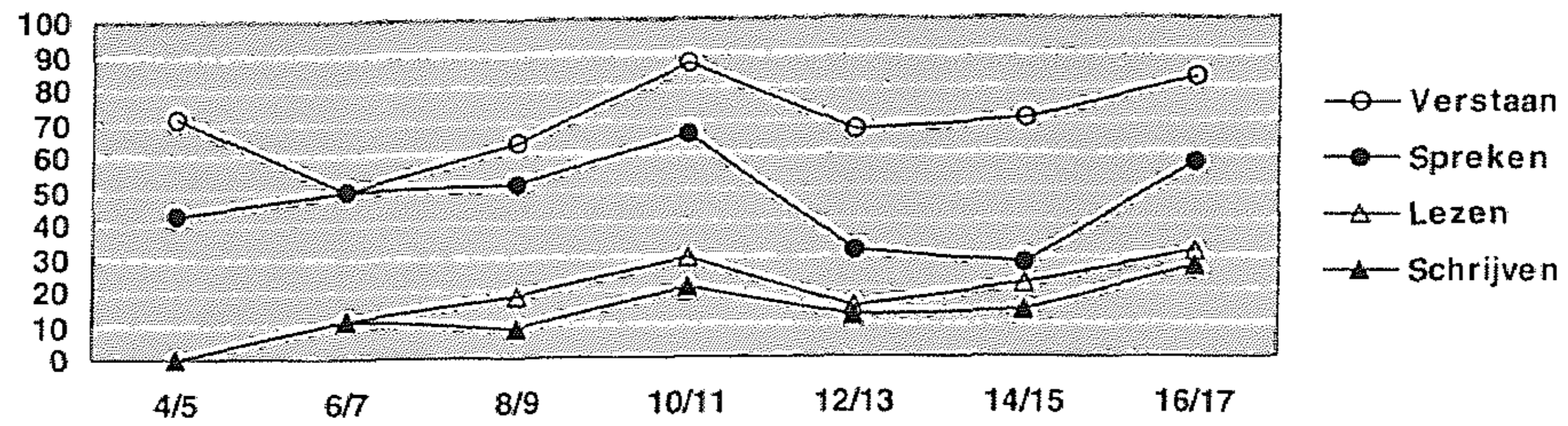
Taalvaardigheid (Fig. 4.14a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn van jongsafaan hoog ontwikkeld en blijven dat ook nagenoeg, variërend van 73-98% voor verstaan en van 76-95% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden klimmen vanaf 6-7 jaar naar 16-17 jaar op van 13-58% voor lezen en van 13-54% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.14b). Verreweg de meeste leerlingen geven aan thuis meestal Somalisch te spreken met hun moeder en vader, respectievelijk variërend van 85-100% en van 71-88% in de verschillende leeftijdsgroepen. Met andere gesprekspartners wordt in een stijgende leeftijdslijn in mindere mate eveneens een keuze voor Somalisch gerapporteerd, in de verschillende leeftijdsgroepen variërend van 45-71% met jongere broers/zussen, van 34-62% met oudere broers/zussen en van 15-42% met beste vrienden.

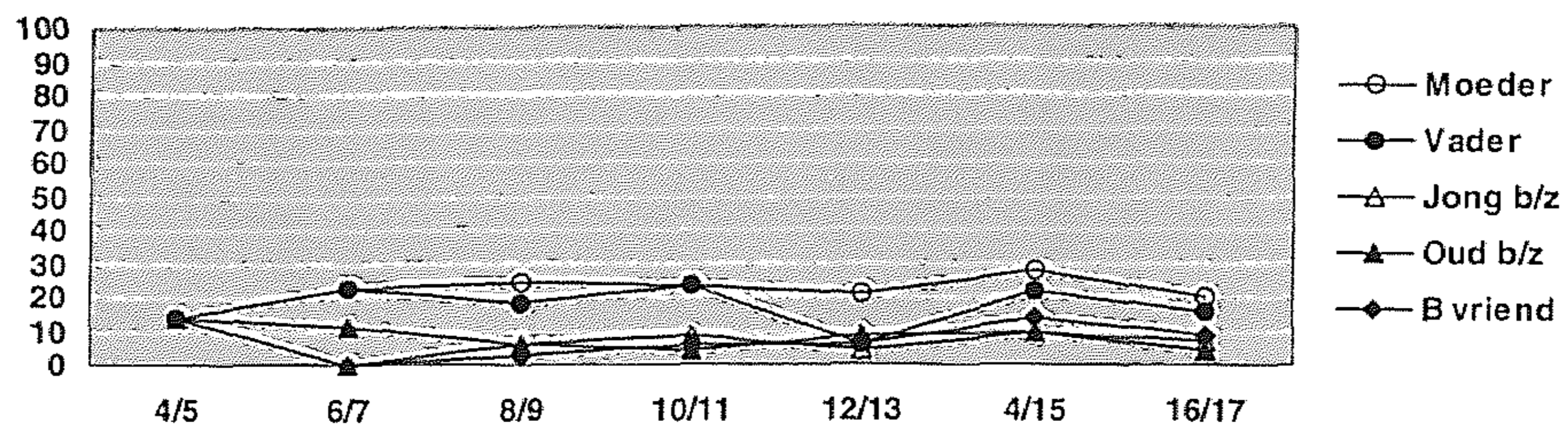
Taaldominantie (Fig. 4.14c). Door de jongste (58%) en oudste (73%) leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat Somalisch het beste wordt gesproken. Op de tussenliggende leeftijden ontloopt de gerapporteerde dominantie voor één van beide talen elkaar niet sterk en varieert deze in de vijf verschillende leeftijdsgroepen van 37-45% voor Nederlands en van 35-43% voor Somalisch. De melding van gebalanceerde tweetaligheid schommelt van 5-18% in de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.14d). Door de jongste (55%) en oudste (54%) leeftijdsgroepen wordt het sterkst een voorkeur voor het spreken van Somalisch uitgesproken. In de tussenliggende leeftijdsgroepen is het beeld wisselend en minder ver uiteenlopend. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in licht stijgende mate uitgesproken door 4-18% in de verschillende leeftijdsgroepen.

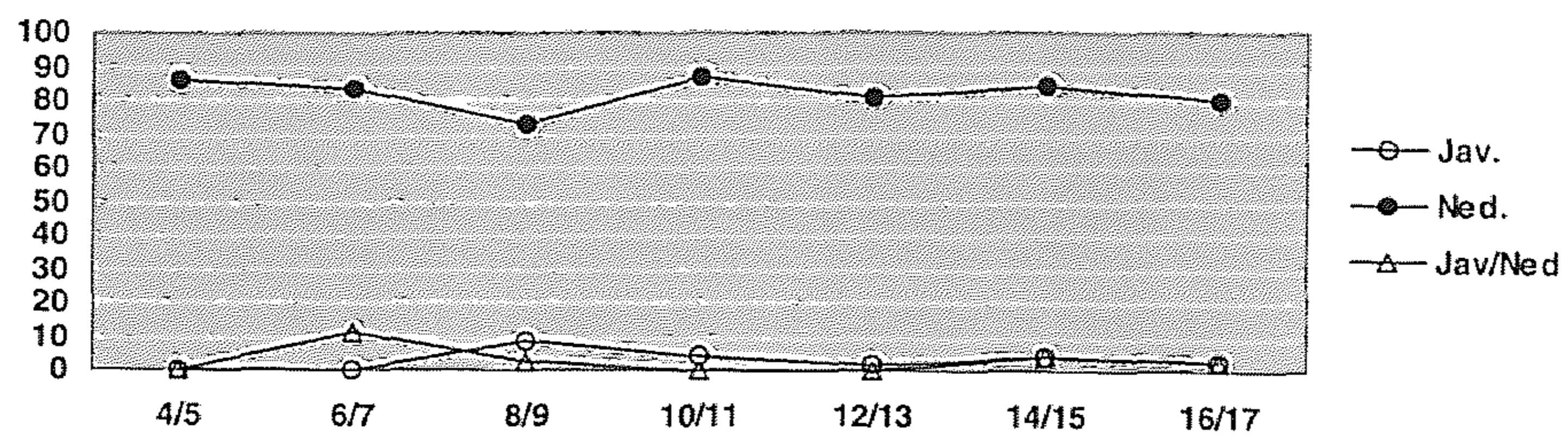
4.1.15 Javaanse taalgroep



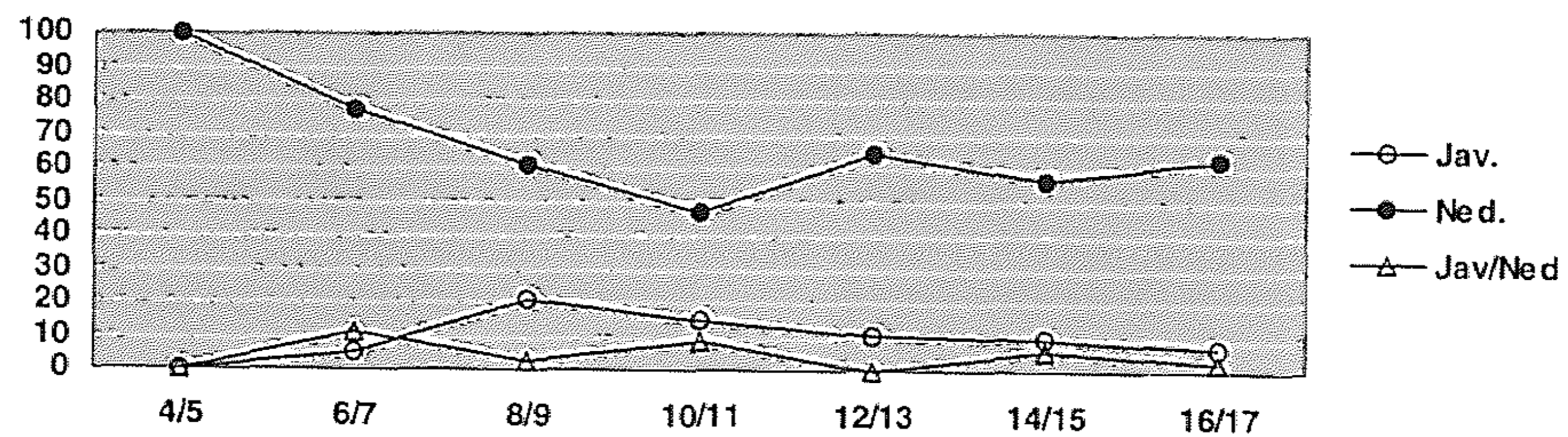
Figuur 4.15a Taalvaardigheid in het Javaans



Figuur 4.15b Taalkeuze voor het Javaans



Figuur 4.15c Taal dominantie in het Javaans en Nederlands



Figuur 4.15d Taalpreferentie voor het Javaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	7	18	33	47	48	51	45	13	262

Tabel 4.15a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Javaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	194	74%	19	7%	26	10%
Indonesië	16	6%	66	25%	58	22%
Suriname	44	17%	163	62%	155	59%
Overige landen	8	3%	11	4%	18	7%
Onbekend	-	-	3	1%	5	2%
Totaal	262	100%	262	100%	262	100%

Tabel 4.15b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Javaans

Sranan Tongo	66	Indisch	14
Hind(ustan)i	20	Papiamentu	11
Engels	18	Surinaams	10
Moluks/Maleis	15	13 andere talen	34

Tabel 4.15c Talen die bij de Javaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Javaans

Driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren, terwijl 62/59% van de ouders in Suriname is geboren. Het tweede geboorteland van de leerlingen is Suriname, dat van beide ouders Indonesië. Bij 25% van de leerlingen wordt thuis naast Javaans ook Sranan Tongo gebruikt en bij 8% ook Hind(ustan)i.

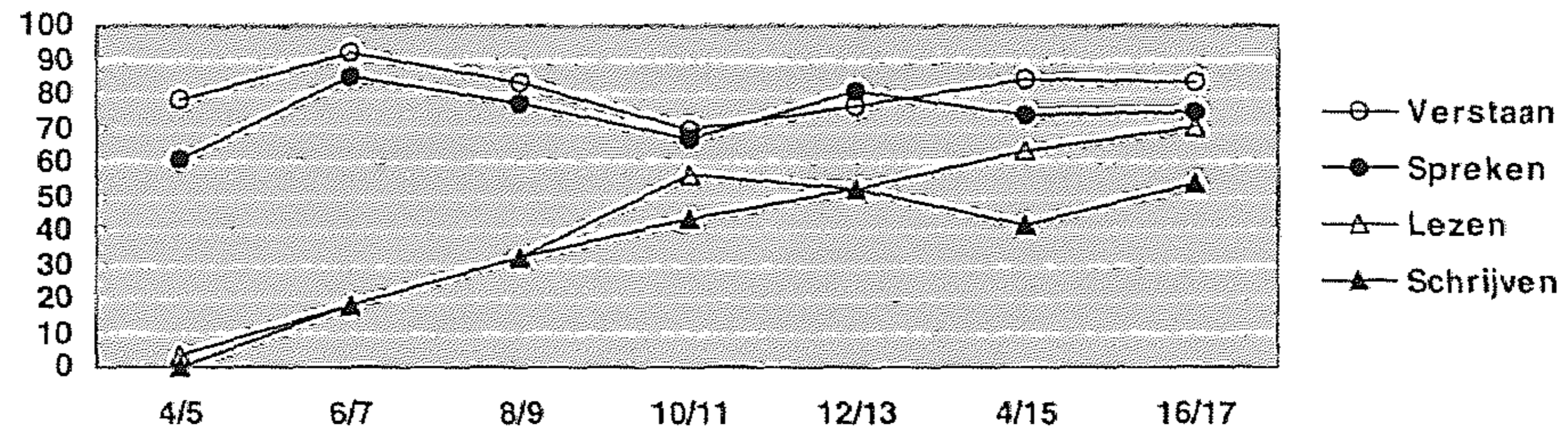
Taalvaardigheid (Fig. 4.15a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden in de verschillende leeftijdsgroepen schommelen van 50-87% voor verstaan en van 27-58% voor spreken. Vanaf 6-7 jaar tot 16-17 jaar klimmen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden licht op van 11-31% voor lezen en van 11-27% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.15b). Een keuze voor Javaans thuis wordt in de verschillende leeftijdsgroepen slechts in beperkte mate gerapporteerd en wel bij 14-27% in interactie met de moeder, bij 6-23% met de vader, bij 0-14% met jongere broers/zussen, bij 4-14% met oudere broers/zussen en bij 0-14% met beste vrienden.

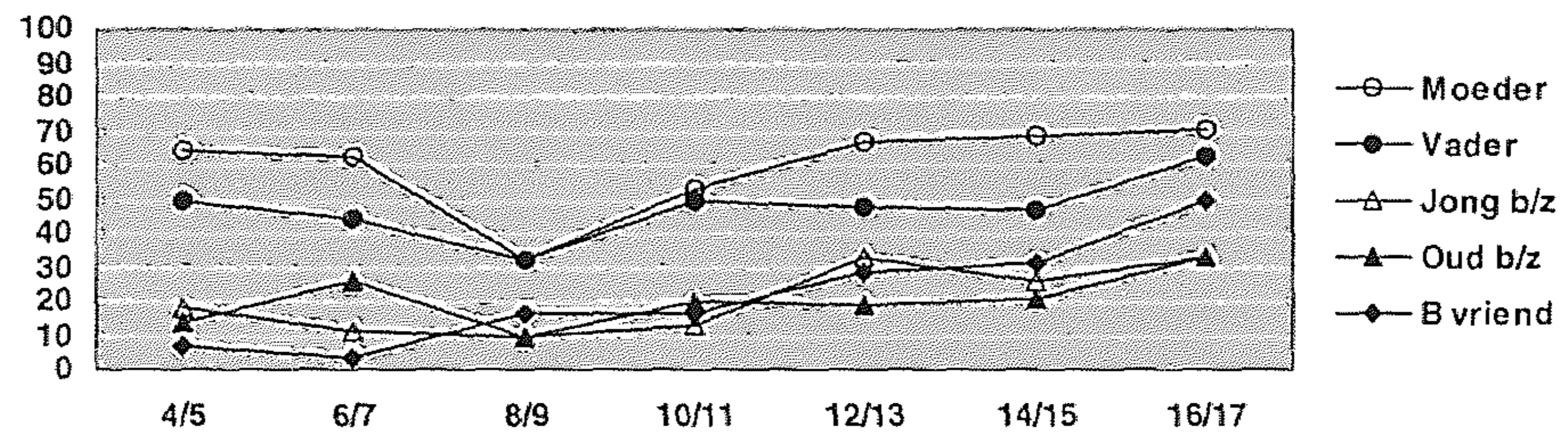
Taaldominantie (Fig. 4.15c). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen in zeer sterke mate aangeduid als best gesproken taal, variërend van 73-87%. Dominantie in het Javaans en gebalanceerde tweetaligheid worden respectievelijk slechts door 0-9% en 0-11% van alle leeftijdsgroepen aangegeven.

Taalpreferentie (Fig. 4.15d). Ook hierbij geldt dat Nederlands in alle leeftijdsgroepen in sterke, zij het dalende, mate wordt aangeduid als taal die het liefst wordt gesproken, variërend van 47-100% per leeftijdsgroep. Een voorkeur voor het Javaans dan wel voor geen van beide talen wordt respectievelijk slechts door 0-21% en 0-11% van alle leeftijdsgroepen uitgesproken.

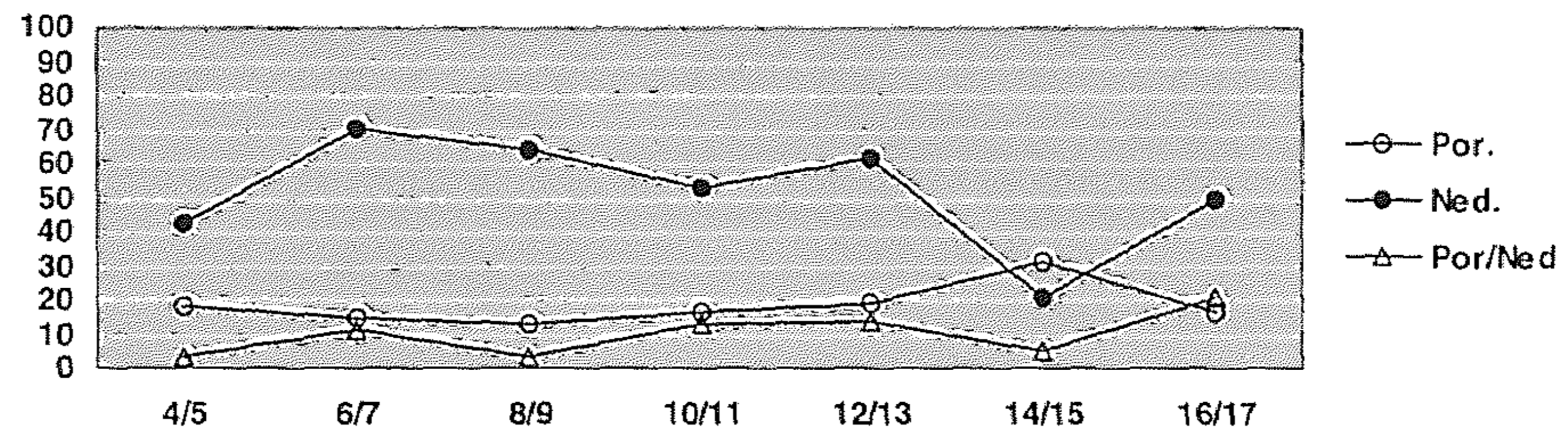
4.1.16 Portugese taalgroep



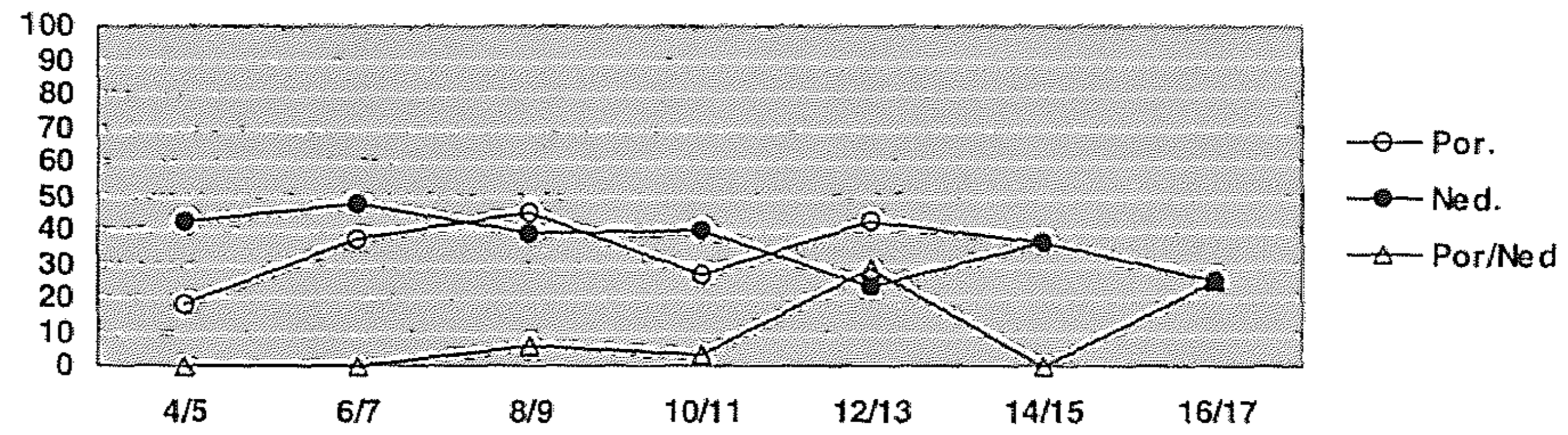
Figuur 4.16a Taalvaardigheid in het Portugees



Figuur 4.16b Taalkeuze voor het Portugees



Figuur 4.16c Taal dominantie in het Portugees en Nederlands



Figuur 4.16d Taalpreferentie voor het Portugees en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	28	27	31	30	21	19	24	19	199

Tabel 4.16a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Portugees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	130	65%	28	14%	43	22%
Portugal	29	15%	87	44%	90	45%
Antillen/Aruba	6	3%	6	3%	5	3%
Angola	14	7%	16	8%	10	5%
Brazilië	10	5%	16	8%	10	5%
Kaapverdië	3	2%	19	10%	16	8%
Mozambique	-	-	2	2%	-	-
Overige landen	4	2%	19	10%	11	6%
Onbekend	3	2%	6	3%	14	7%
Totaal	199	100%	199	100%	199	100%

Tabel 4.16b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Portugees

Engels	24	Papiamentu	7
Spaans	21	Duits	6
Frans	14	18 andere talen	31

Tabel 4.16c Talen die bij de Portugese taalgroep thuis gebruikt worden naast Portugees

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, terwijl bijna de helft van de ouders in Portugal is geboren. In alle gevallen komen ook andere geboortelanden relatief vaak voor. Bij 12% van de leerlingen wordt thuis naast Portugees ook Engels gebruikt, bij 11% ook Spaans.

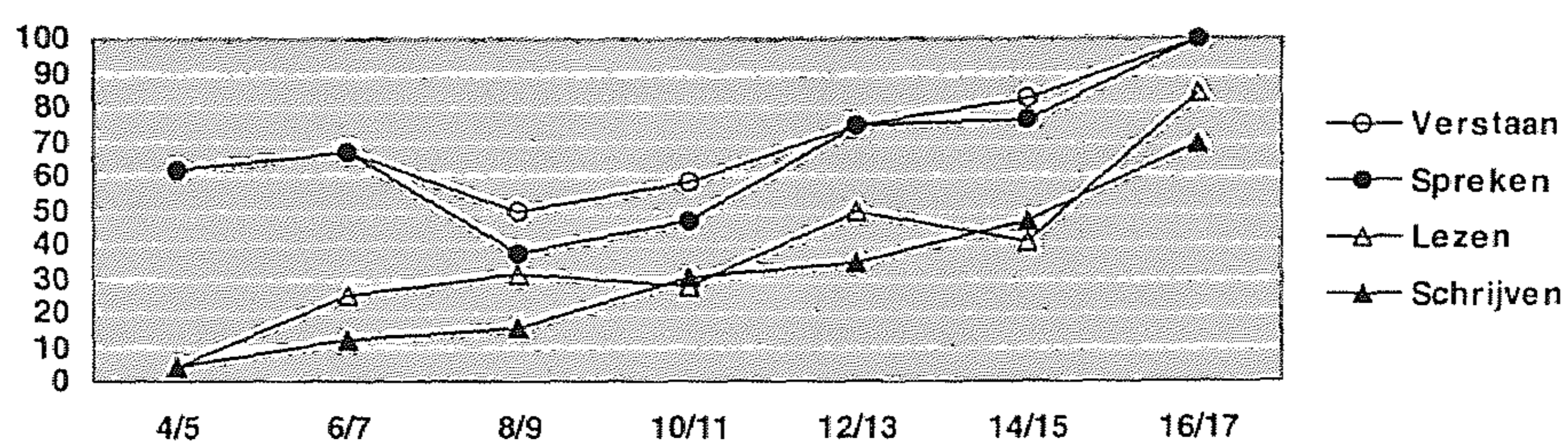
Taalvaardigheid (Fig. 4.16a). De gerapporteerde vaardigheden zijn in alle leeftijdsgroepen relatief hoog en variëren van 70-93% voor verstaan en van 61-85% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden ontwikkelen zich vanaf 6-7 jaar tot 16-17 jaar in stijgende lijn van 19-71% voor lezen en van 19-54% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.16b). Bij het stijgen van de leeftijd geven leerlingen in al dan niet sterk toenemende mate aan thuis te kiezen voor Portugees in interactie met de moeder (32-71%), de vader (32-62%), jongere broers/zussen (10-33%), oudere broers/zussen (10-33%) en beste vrienden (7-50%).

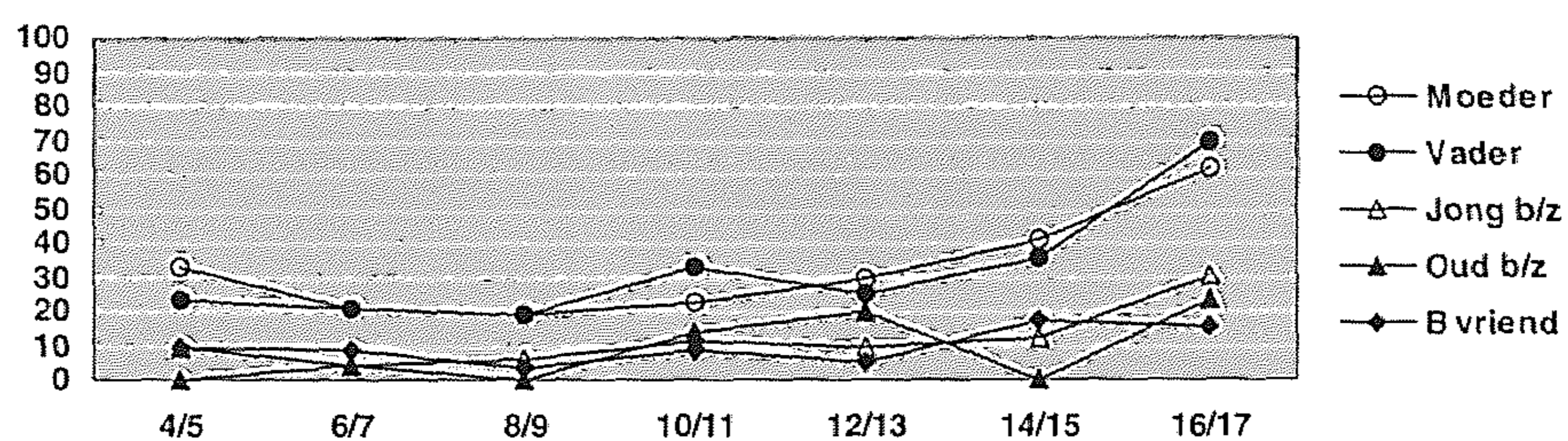
Taaldominantie (Fig. 4.16c). Nederlands blijft volgens eigen opgave de best gesproken taal in alle leeftijdsgroepen (behalve bij 14-15 jaar), variërend van 43-70%. Dominantie in het Portugees en gebalanceerde tweetaligheid worden respectievelijk slechts door 13-32% en 3-21% van alle leeftijdsgroepen aangegeven.

Taalpreferentie (Fig. 4.16d). De voorkeur voor het spreken van Nederlands of Portugees vertoont een wisselend beeld en schommelt in de verschillende leeftijdsgroepen van 25-48% voor Nederlands en van 18-45% voor Portugees. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 0-29% van alle leeftijdsgroepen.

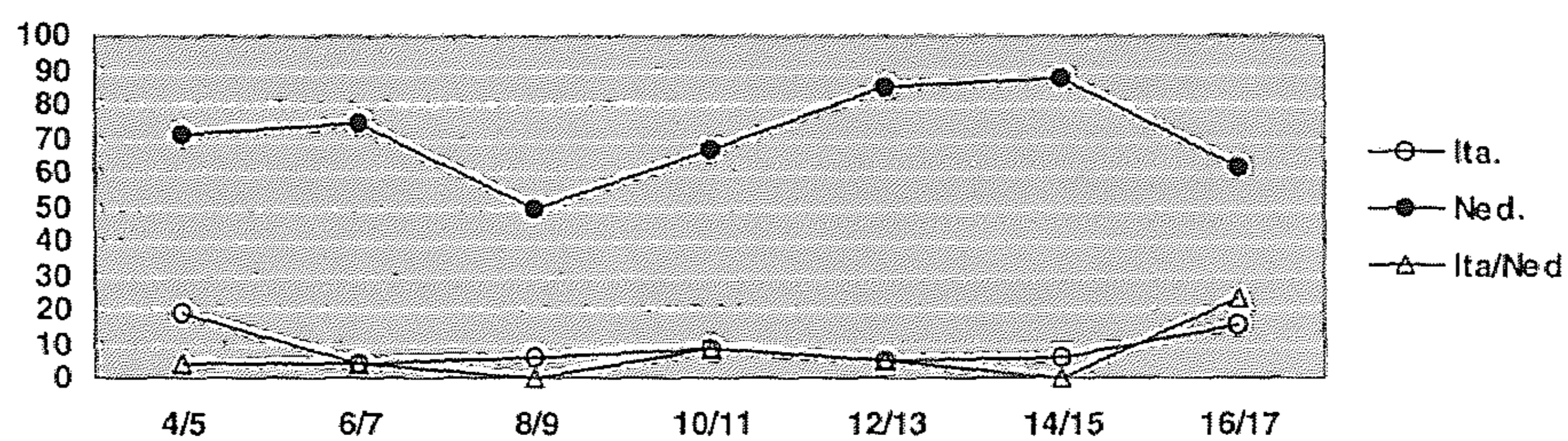
4.1.17 Italiaanse taalgroep



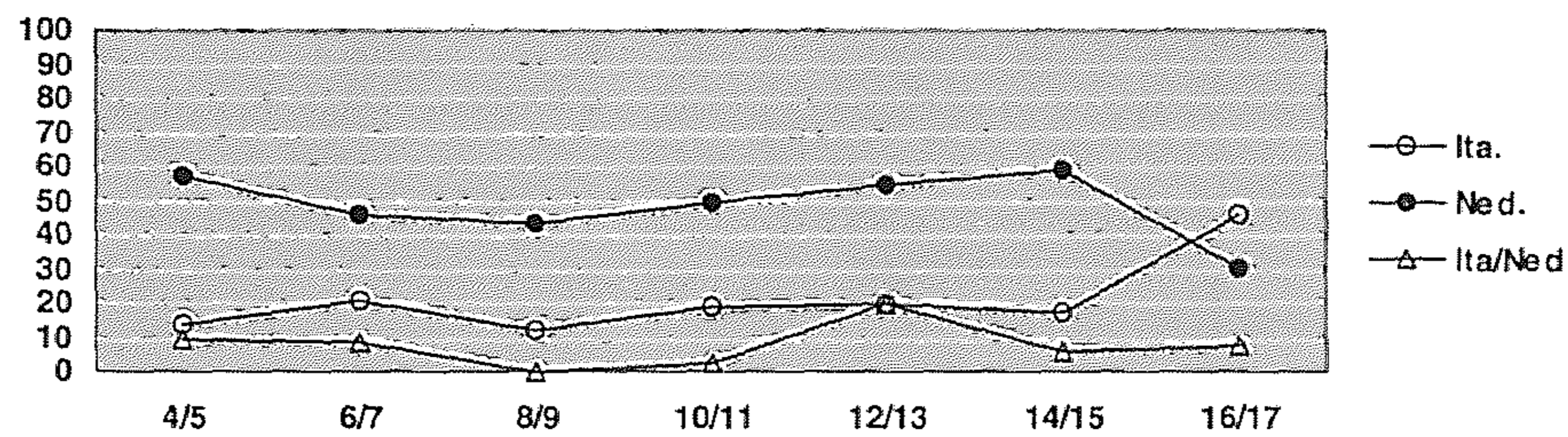
Figuur 4.17a Taalvaardigheid in het Italiaans



Figuur 4.17b Taalkeuze voor het Italiaans



Figuur 4.17c Taal dominantie in het Italiaans en Nederlands



Figuur 4.17d Taalpreferentie voor het Italiaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	21	24	32	36	20	17	13	3	166

Tabel 4.17a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Italiaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	129	77%	68	41%	69	42%
Italië	17	10%	49	30%	47	28%
Antillen/Aruba	6	4%	12	7%	11	7%
Suriname	2	1%	6	4%	7	4%
Overige landen	11	7%	24	14%	29	17%
Onbekend	1	1%	7	4%	3	2%
Totaal	166	100%	166	100%	166	100%

Tabel 4.17b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Italiaans

Engels	36	Papiamentu	10
Spaans	14	Turks	9
Frans	13	Arabisch	8
Duits	12	15 andere talen	30

Tabel 4.17c Talen die bij de Italiaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Italiaans

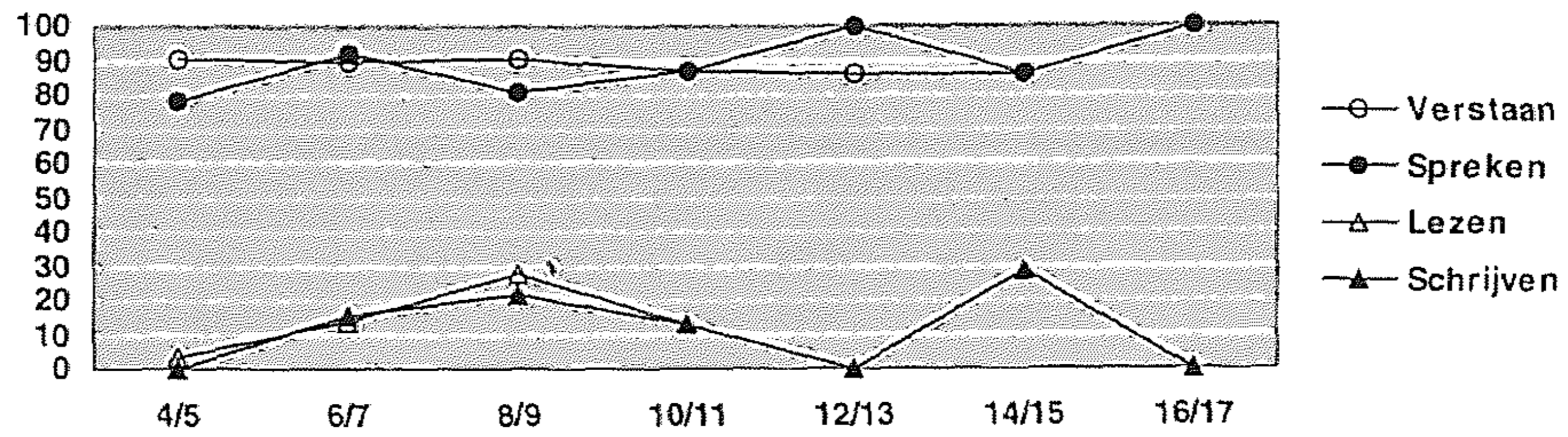
Meer dan driekwart van de leerlingen is in Nederland geboren tegenover bijna de helft van de ouders. Als tweede geboorteland geldt in alle gevallen Italië. Bij 22% van de leerlingen wordt thuis naast Italiaans ook Engels gebruikt, bij 8% ook Spaans en eveneens bij 8% ook Frans.

Taalvaardigheid (Fig. 4.17a). Alle gerapporteerde vaardigheden ontwikkelen zich in stijgende lijn van 4-5 jaar tot 16-17 jaar, dat wil zeggen verstaanvaardigheid respectievelijk van 62-100%, spreekvaardigheid eveneens van 62-100%, leesvaardigheid van 5-85% en schrijfvaardigheid van 5-69%. *Taalkeuze* (Fig. 4.17b). Ook de gerapporteerde keuze voor Italiaans vertoont een stijgende lijn van 4-17 jaar in interactie met de moeder (33-62%) en de vader (24-69%). In mindere mate geldt dit voor de keuze van Italiaans in interactie met jongere broers/zussen (10-31%), oudere broers/zussen (0-23%) en beste vrienden (10-15%).

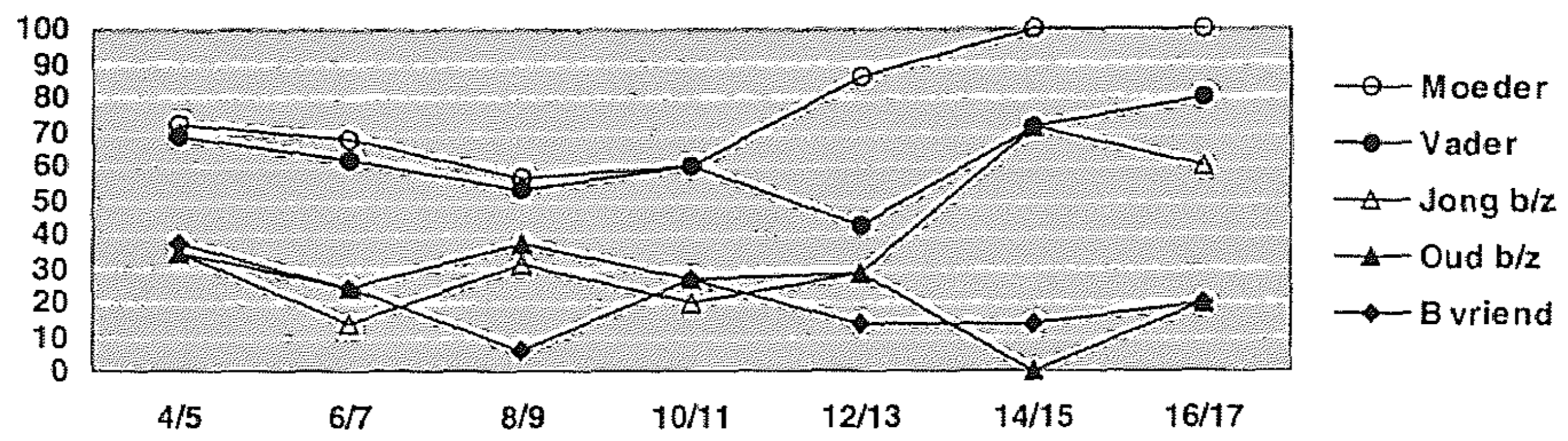
Taaldominantie (Fig. 4.17c). Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen veruit aangeduid als de best gesproken taal, variërend van 50-88%. Italiaans schommelt van 4-19% en gebalanceerde tweetaligheid van 0-23%.

Taalpreferentie (Fig. 4.17d). Afgezien van de oudste leeftijdsgroep geven alle andere leeftijdsgroepen een voorkeur aan voor het spreken van Nederlands (variërend van 44-59%). De gerapporteerde voorkeur voor het spreken van Italiaans loopt van 4-17 jaar op van 14-46%. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 0-20% van alle leeftijdsgroepen.

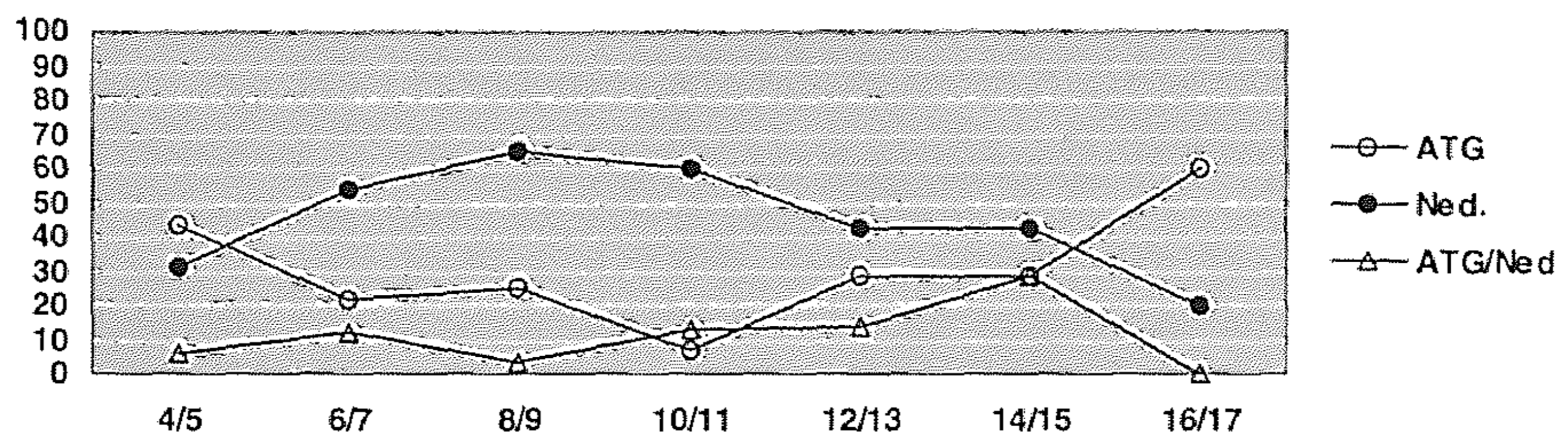
4.1.18 Akan/Twi/Ghanese taalgroep



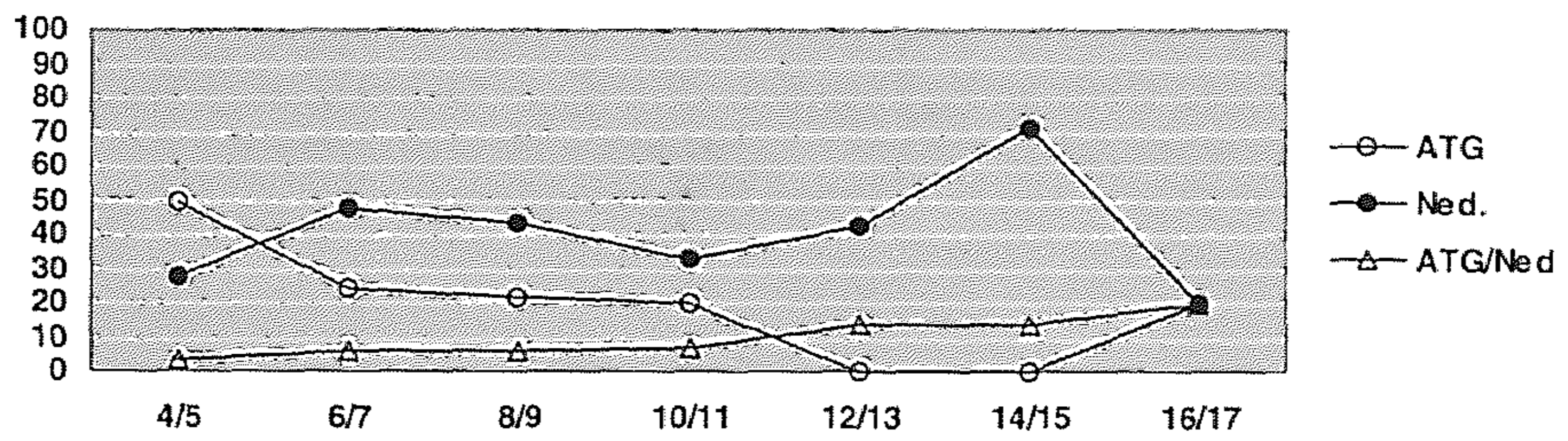
Figuur 4.18a Taalvaardigheid in het Akan/Twi/Ghanees



Figuur 4.18b Taalkeuze voor het Akan/Twi/Ghanees



Figuur 4.18c Taal dominantie in het Akan/Twi/Ghanees en Nederlands



Figuur 4.18d Taalpreferentie voor het Akan/Twi/Ghanees en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	32	50	32	15	7	7	5	4	152

Tabel 4.18a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Akan/Twi/Ghanees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Nederland	106	70%	2	1%	7	5%
Ghana	36	24%	136	89%	122	80%
Overige landen	7	5%	5	3%	6	4%
Onbekend	3	2%	9	6%	17	11%
Totaal	152	100%	152	100%	152	100%

Tabel 4.18b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Akan/Twi/Ghanees

Engels	74	5 andere talen	6
Frans	3		

Tabel 4.18c Talen die bij de Akan/Twi/Ghaneese taalgroep thuis gebruikt worden naast Akan/Twi/Ghanees

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, verreweg de meeste ouders in Ghana. Bij 49% van de leerlingen wordt thuis naast Akan/Twi/Ghanees ook Engels gebruikt.

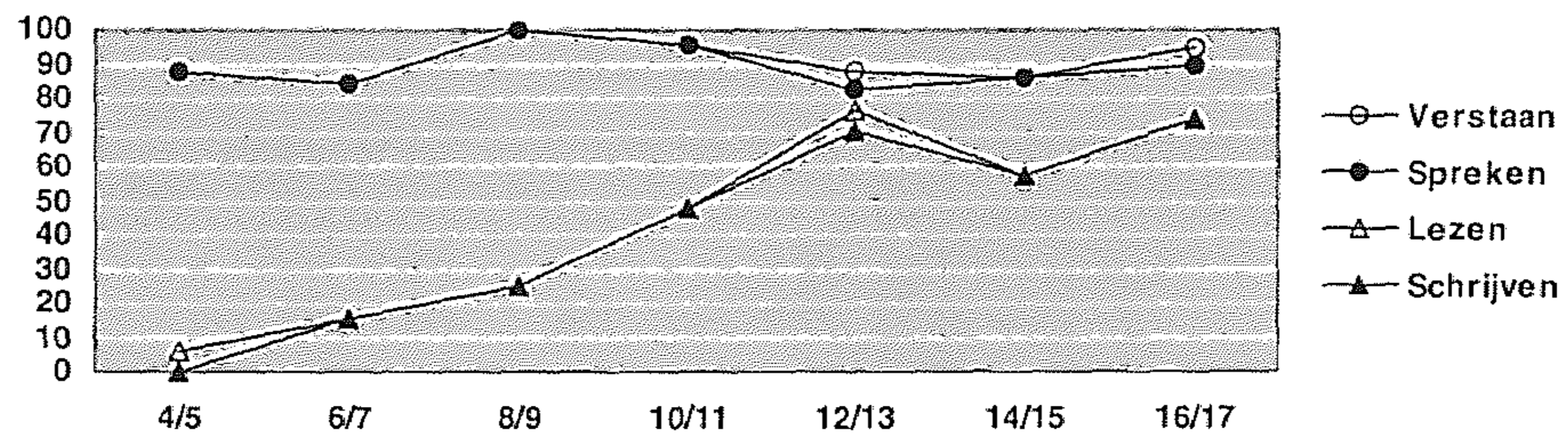
Taalvaardigheid (Fig. 4.18a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn in alle leeftijdsgroepen zeer hoog, variërend van 86-100% voor verstaan en van 78-100% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden vanaf 6-7 jaar blijven hierbij ver achter en variëren van 0-29% voor zowel lezen als schrijven.

Taalkeuze (Fig. 4.18b). Aangegeven wordt dat met de ouders thuis vooral Akan/Twi/Ghanees wordt gesproken, per leeftijdsgroep variërend van 56-100% met de moeder en van 43-80% met de vader; 14-71% van de verschillende leeftijdsgroepen geeft aan thuis meestal Ghanees te spreken met jongere broers/zussen, 0-38% met oudere broers/zussen en 6-38% met beste vrienden.

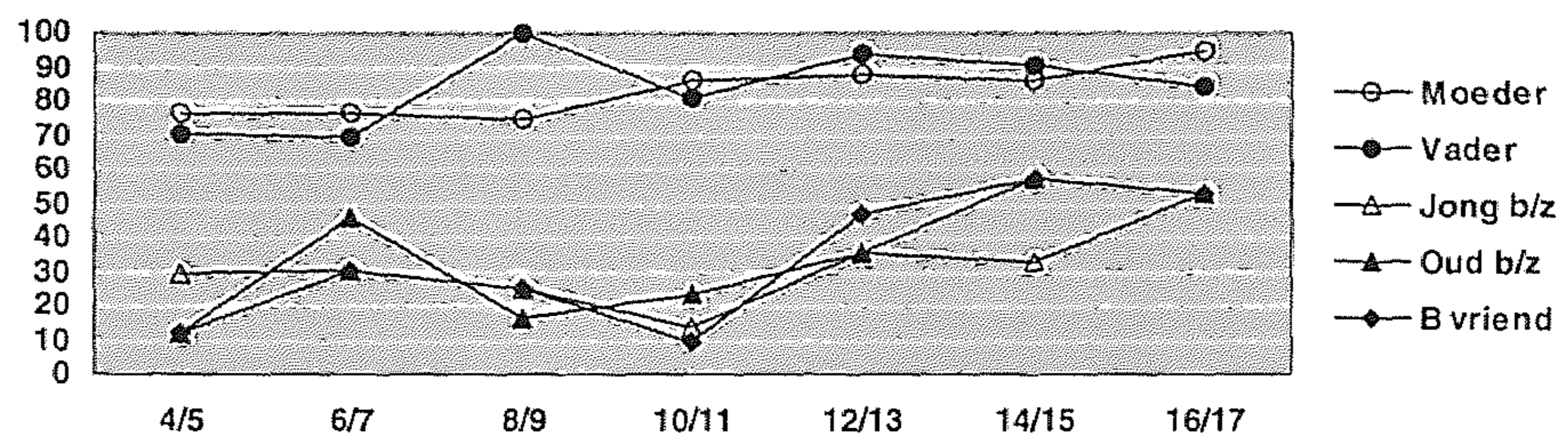
Taaldominantie (Fig. 4.18c). Behalve door de jongste (31%) en oudste (20%) leeftijdsgroepen wordt Nederlands door alle andere leeftijdsgroepen meestal aangeduid als de best gesproken taal (variërend van 43-66%). Een gebalanceerde tweetaligheid wordt aangegeven door 0-29% van alle leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.18d). Behalve door de jongste (28%) en oudste (20%) leeftijdsgroepen wordt Nederlands door alle andere leeftijdsgroepen meestal ook aangeduid als de liefst gesproken taal (variërend van 33-71%). In licht stijgende lijn wordt door 3-20% van alle leeftijdsgroepen geen voorkeur uitgesproken voor het spreken van één van beide talen.

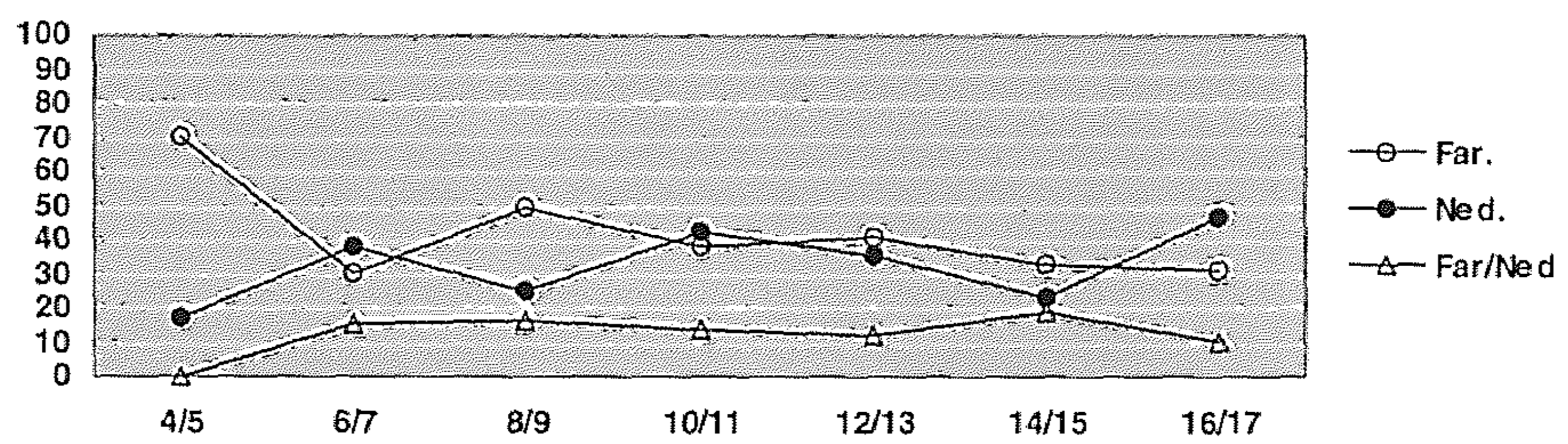
4.1.19 Farsi taalgroep



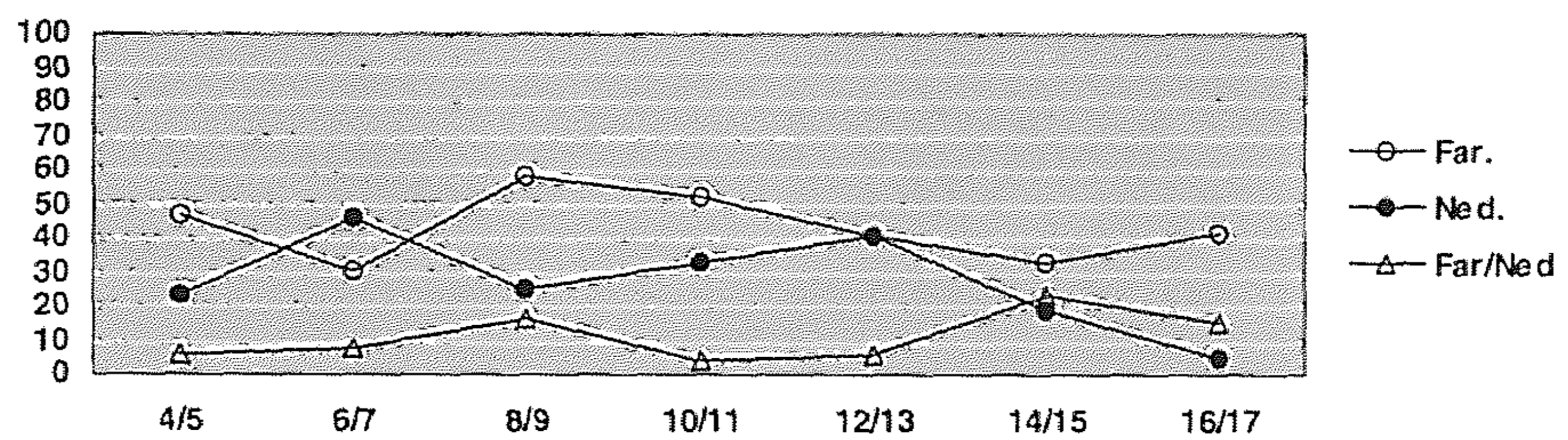
Figuur 4.19a Taalvaardigheid in het Farsi



Figuur 4.19b Taalkeuze voor het Farsi



Figuur 4.19c Taal dominantie in het Farsi en Nederlands



Figuur 4.19d Taalpreferentie voor het Farsi en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	17	13	12	21	17	21	19	11	131

Tabel 4.19a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Farsi als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	25	19%	6	5%	-	-
Pakistan	-	-	-	-	1	1%
Iran	76	58%	92	70%	95	73%
Afghanistan	23	18%	22	17%	22	17%
Overige landen	5	3%	7	5%	8	6%
Onbekend	2	2%	4	3%	5	4%
Totaal	131	100%	131	100%	131	100%

Tabel 4.19b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Farsi

Engels	16	Frans	3
Arabisch	6	Duits	2
Dari/Pastho	5	6 andere talen	6

Tabel 4.19c Talen die bij de Farsi taalgroep thuis gebruikt worden naast Farsi

Meer dan de helft van de leerlingen is in Iran geboren, tegenover bijna driekwart van de ouders; 17-18% van de leerlingen en ouders is in Afghanistan geboren. Bij 12% van de leerlingen wordt thuis naast Farsi ook Engels gebruikt.

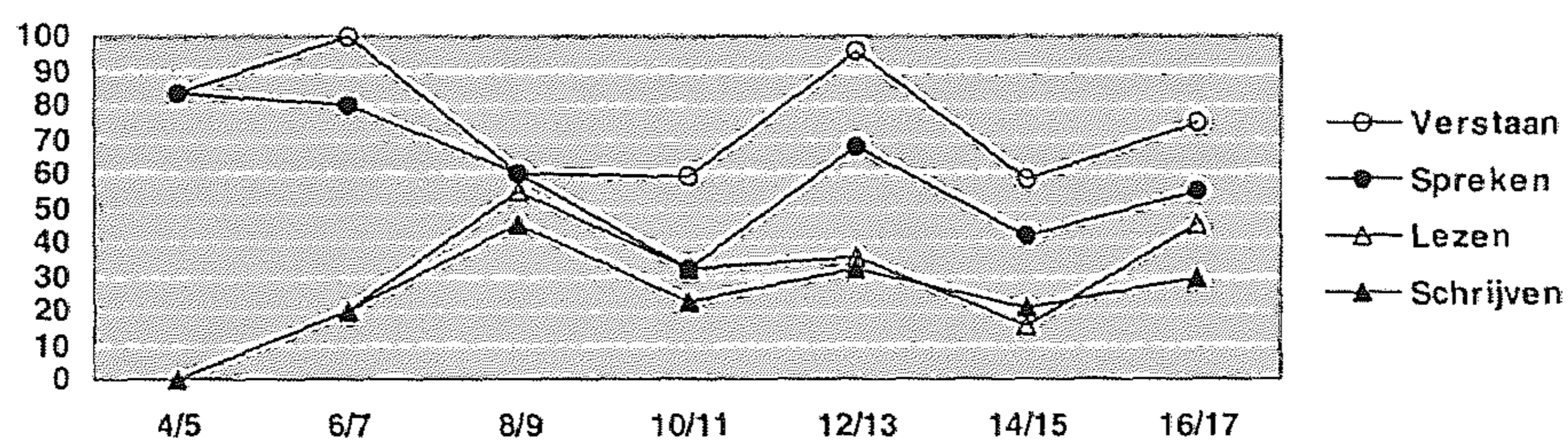
Taalvaardigheid (Fig. 4.19a). De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheden zijn en blijven in alle leeftijdsgroepen zeer hoog, variërend van 85-100% voor verstaan en van 82-100% voor spreken. Voor lezen en schrijven worden vanaf 6-17 jaar gelijke en hoog oplopende waarden gerapporteerd van 15-74%.

Taalkeuze (Fig. 4.19b). Door alle leeftijdsgroepen wordt aangegeven dat thuis in interactie met de moeder en vader in verreweg de meeste gevallen Farsi wordt gesproken, respectievelijk variërend van 75-95% en van 69-100%. Met andere gesprekspartners wordt in een stijgende leeftijdslijn, maar in mindere mate eveneens meestal gekozen voor Farsi en wel van 4-17 jaar oplopend van 29-53% met jongere broers/zussen, van 12-53% met oudere broers/zussen en eveneens van 12-53% met beste vrienden.

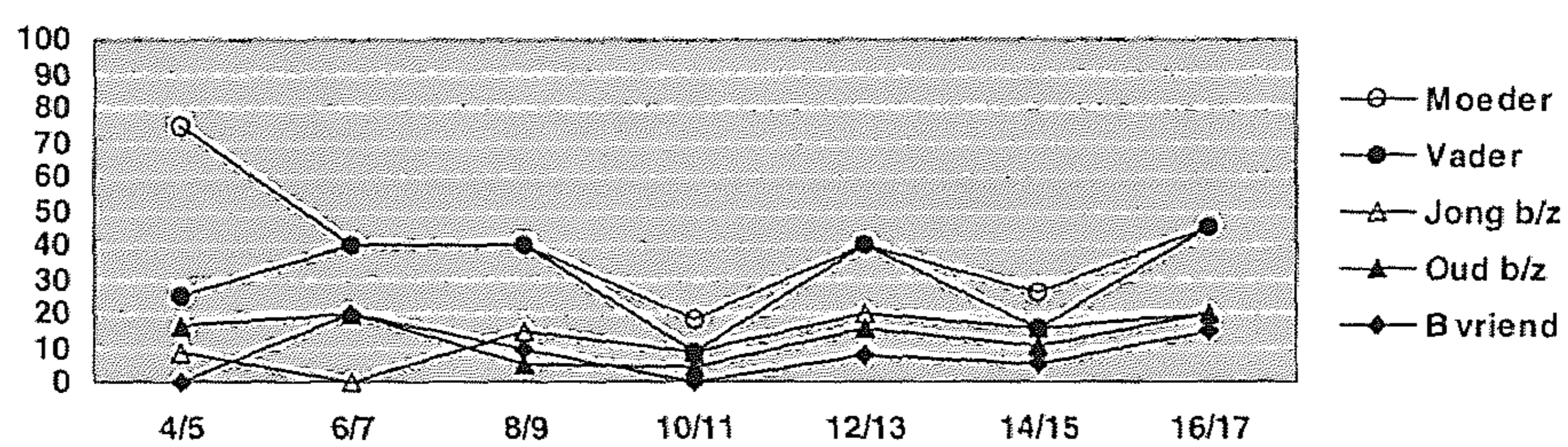
Taaldominantie (Fig. 4.19c). De jongste leeftijdsgroep geeft aan het beste Farsi te spreken (71%), de oudste het beste Nederlands (47%). In de tussenliggende leeftijdsgroepen wisselt dit patroon nogal, variërend van 24-43% voor het beste Nederlands en van 31-50% voor het beste Farsi. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een licht stijgende lijn gerapporteerd door 0-19% van alle leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 4.19d). Afgezien van de leerlingen van 6-7 en 12-13 jaar, geven alle andere leeftijdsgroepen aan het beste Farsi te spreken (variërend van 33-58%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 6-24% van alle leeftijdsgroepen.

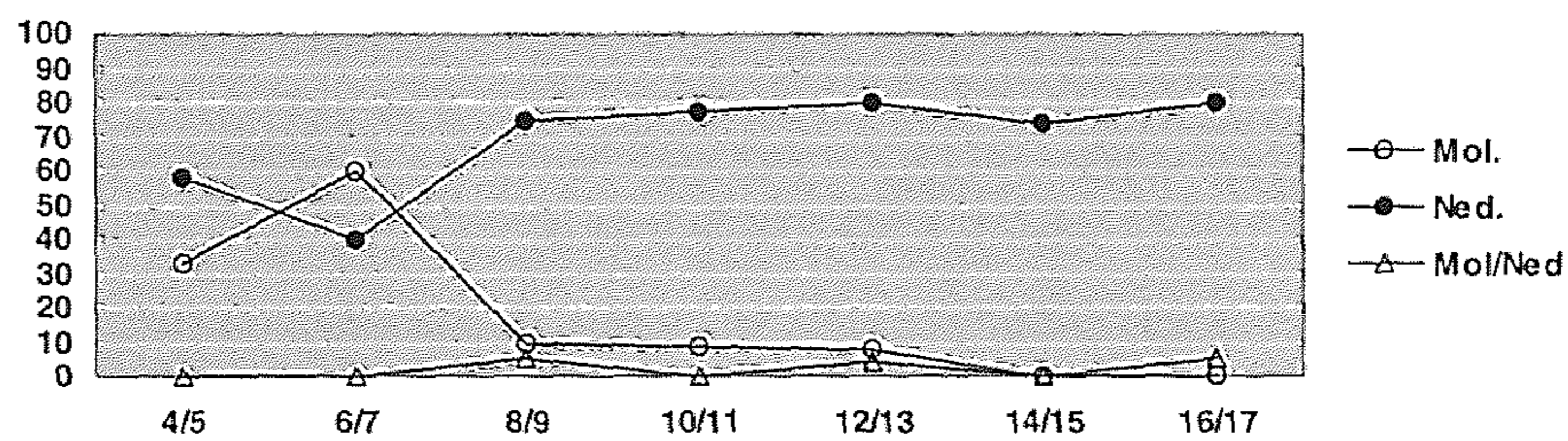
4.1.20 Moluks/Maleise taalgroep



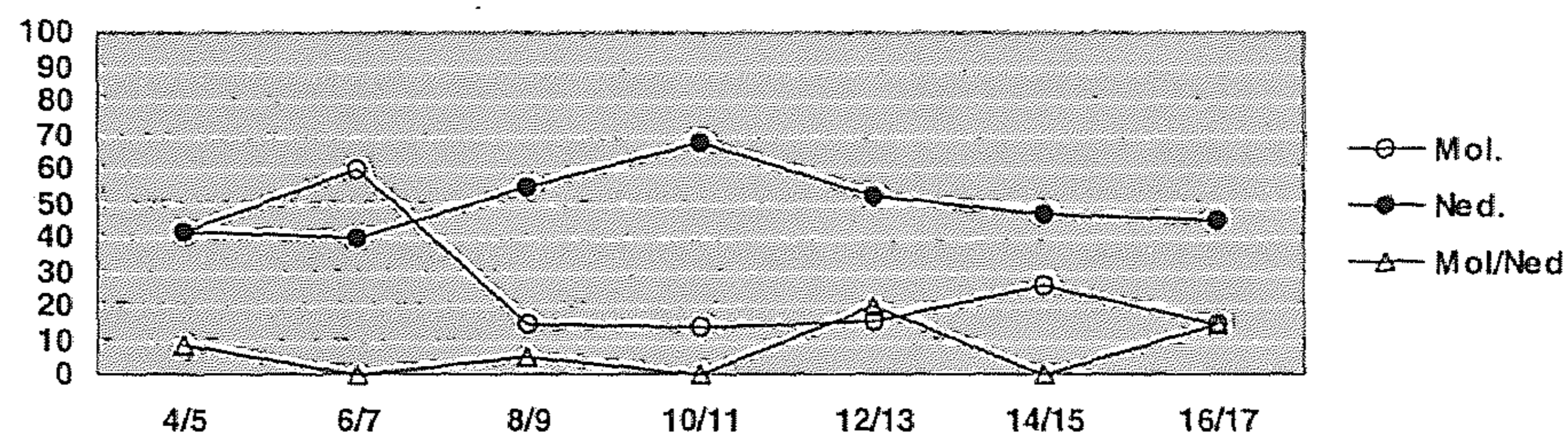
Figuur 4.20a Taalvaardigheid in het Moluks/Maleis



Figuur 4.20b Taalkeuze voor het Moluks/Maleis



Figuur 4.20c Taal dominantie in het Moluks/Maleis en Nederlands



Figuur 4.20d Taalpreferentie voor het Moluks/Maleis en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	12	5	20	22	25	19	20	7	130

Tabel 4.20a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Moluks/Maleis als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	107	82%	30	23%	40	30%
Indonesië	12	9%	69	53%	59	45%
Nieuw Guinea	3	2%	4	3%	6	5%
Maleisië	1	1%	6	5%	5	4%
Overige landen	6	5%	17	13%	16	12%
Onbekend	1	1%	4	3%	4	3%
Totaal	130	100%	130	100%	130	100%

Tabel 4.20b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Moluks/Maleis

Engels	19	Frans	6
Javaans	15	Sranan Tongo	5
Malagasisch	9	19 andere talen	37
Arabisch	7		

Tabel 4.20c Talen die bij de Moluks/Maleise taalgroep thuis gebruikt worden naast Moluks/Maleis

Verreweg de meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en respectievelijk 23% en 30% van de moeders en vaders. De meeste moeders (53%) en vaders (45%) zijn echter in Indonesië geboren. Bij 15% en 12% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Moluks/Maleis ook respectievelijk Engels en Javaans gebruikt.

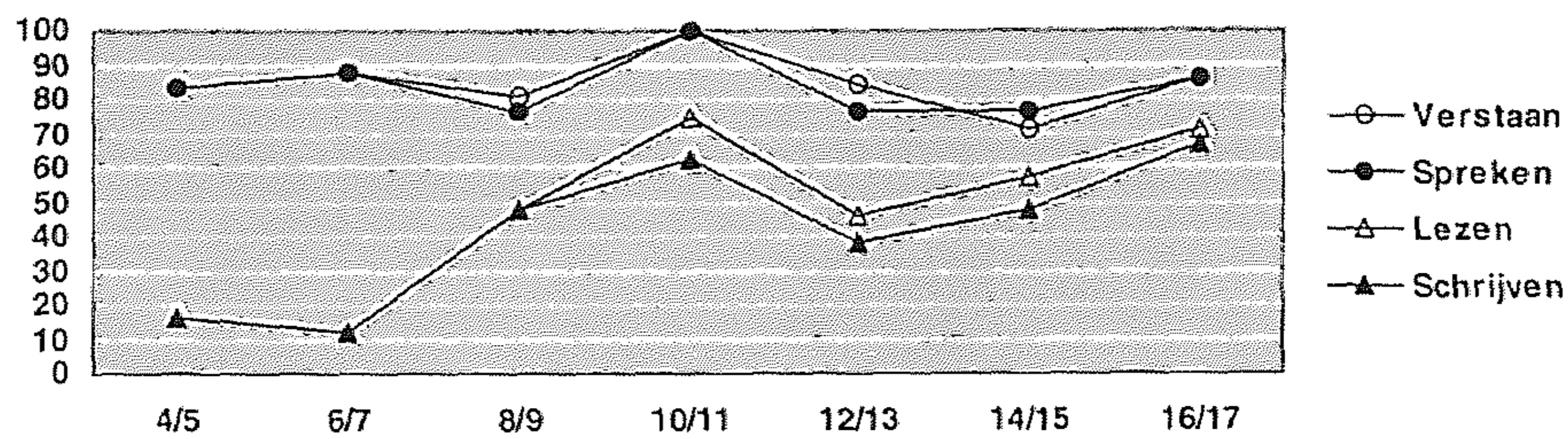
Taalvaardigheid (Fig. 4.20a). Mondelinge taalvaardigheid in het verstaan en spreken van Moluks/Maleis worden door respectievelijk 58-100% en 42-83% van alle leerlingen gerapporteerd, met opvallend hoge waarden voor de leerlingen van 4-7 jaar. Schriftelijke vaardigheden in het lezen en schrijven van Moluks/Maleis worden door respectievelijk 16-55% en 21-45% van de leerlingen van 8-17 jaar gerapporteerd.

Taalkeuze (Fig. 4.20b). Alleen bij de jongste leerlingen van 4-5 jaar wordt aangegeven dat ze meestal Moluks/Maleis met hun moeder spreken (75%). Voor de rest wordt deze taal thuis meestal door minder dan de helft van de leerlingen gekozen in interactie met de moeder (18-45%), vader (9-45%), jongere broers/zussen (0-20%), oudere broers/zussen (5-20%) en beste vrienden (0-20%).

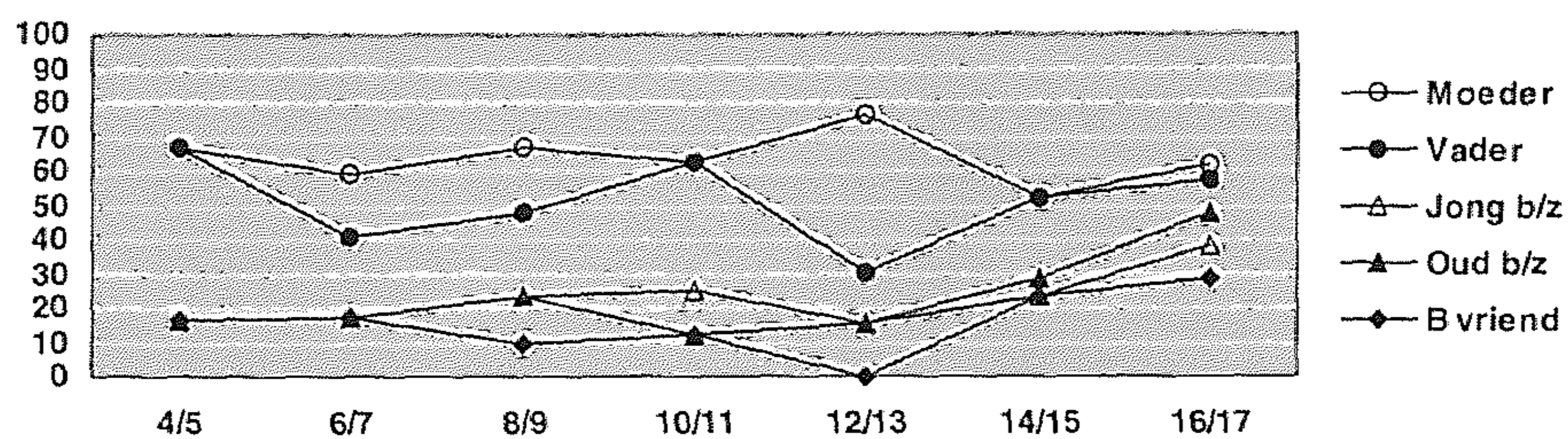
Taaldominantie (Fig. 4.20c). Bij de leerlingen van 4-5 jaar geeft 33% van de leerlingen aan het beste Moluks/Maleis te spreken en 58% het beste Nederlands. Leerlingen van 8-17 jaar zijn in sterke mate dominant in het Nederlands (74-80%). Van gebalanceerde tweetaligheid is nauwelijks sprake.

Taalpreferentie (Fig. 4.20d). Vanaf 8 jaar geven de meeste leerlingen ook aan dat ze het liefste Nederlands spreken (45-68%), zij het vanaf 10-11 jaar in afnemende mate. Een voorkeur voor het spreken van Moluks/Maleis wordt vanaf die leeftijd slechts uitgesproken door 14-26% van de leerlingen.

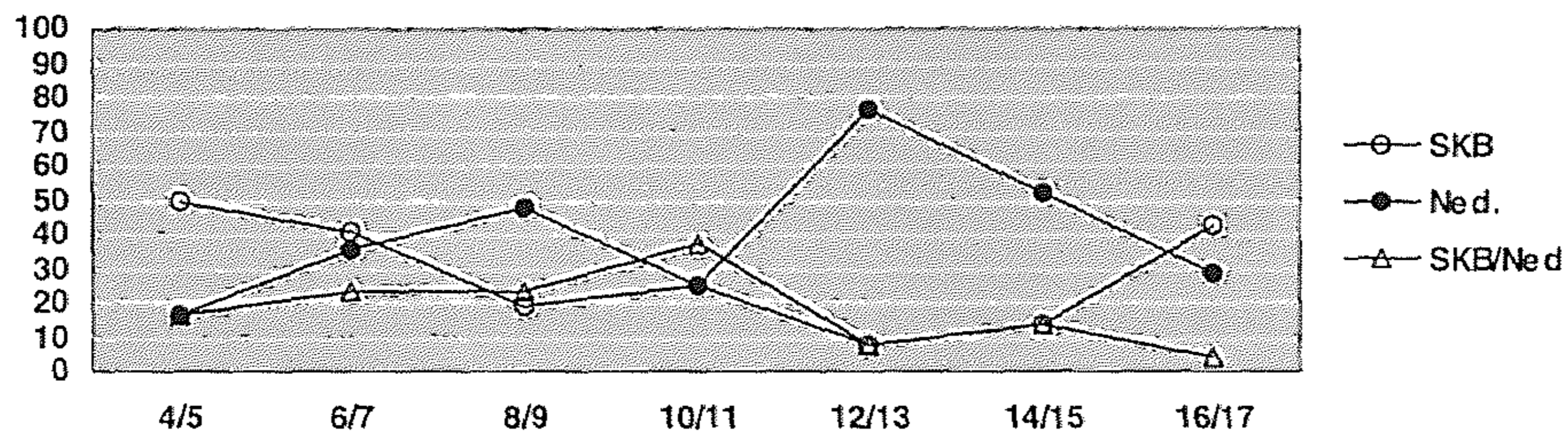
4.1.21 Servisch/Kroatisch/Bosnische taalgroep



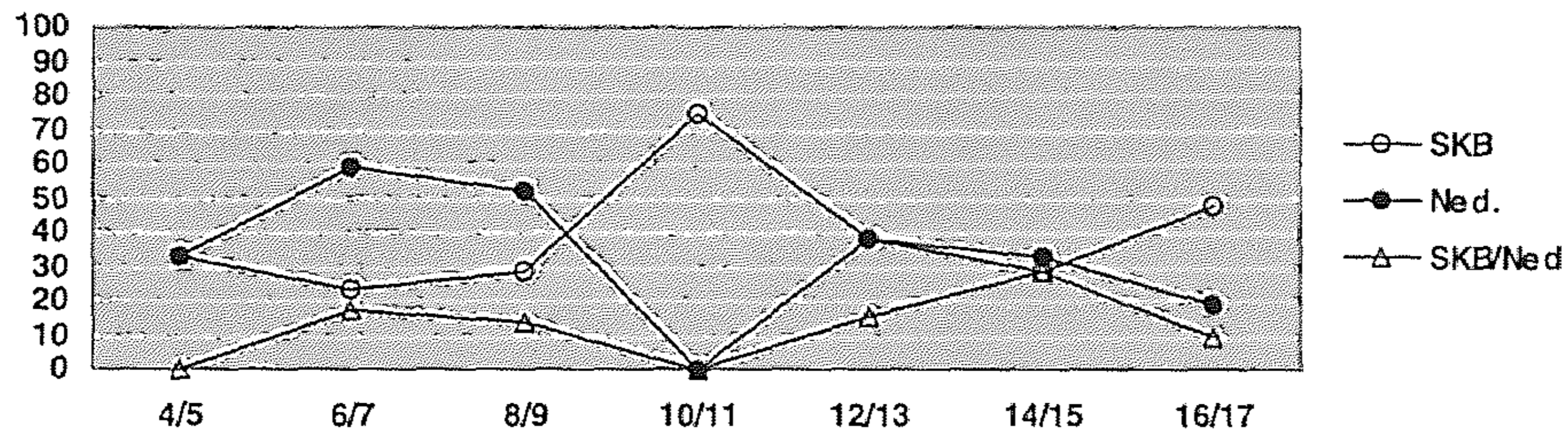
Figuur 4.21a Taalvaardigheid in het Servisch/Kroatisch/Bosnisch



Figuur 4.21b Taalkeuze voor het Servisch/Kroatisch/Bosnisch



Figuur 4.21c Taaldominantie in het Servisch/Kroatisch/Bosnisch en Nederlands



Figuur 4.21d Taalpreferentie voor het Servisch/Kroatisch/Bosnisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	6	17	21	8	13	21	21	9	116

Tabel 4.21a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Servisch/Kroatisch/Bosnisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Nederland	54	47%	18	16%	17	15%
Bosnië	24	21%	31	27%	26	23%
(voormalig) Joegoslavië	12	11%	28	25%	30	27%
Kroatië	10	9%	18	16%	18	16%
Macedonië	1	1%	5	4%	2	2%
Servië	1	1%	2	2%	4	4%
Overige landen	12	11%	11	10%	14	13%
Onbekend	2	2%	3	3%	5	4%
Totaal	116	100%	116	100%	116	100%

Tabel 4.21b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Servisch/Kroatisch/Bosnisch

Turks	16	Arabisch	3
Engels	14	Koerdisch	3
Duits	4	9 andere talen	10

Tabel 4.21c Talen die bij de Servisch/Kroatisch/Bosnische taalgroep thuis gebruikt worden naast SKB

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en de meeste ouders in Bosnië, Servië of Kroatië ((voormalig) Joegoslavië). Bij de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van SKB ook Turks gebruikt. Engels wordt eveneens relatief vaak als andere thuistaal genoemd.

Taalvaardigheid (Fig. 4.21a). Mondelinge taalvaardigheden in het verstaan en spreken van SKB worden door respectievelijk 71-100% en 76-100% van alle leerlingen gerapporteerd, schriftelijke vaardigheden in het lezen en schrijven in een stijgende lijn door respectievelijk 46-71% en 38-67% van de leerlingen van 12-17 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.21b). 52-77% van alle leerlingen geeft aan meestal SKB met hun moeder te spreken en 31-67% met hun vader. Voor de overige gesprekspartners thuis tekent zich een oplopende leeftijdslijn af in de keuze voor SKB met jongere broers/zussen (17-38%), met oudere broers/zussen (17-48%) en met beste vrienden (17-29%).

Taaldominantie (Fig. 4.21c). Het taaldominantiepatroon vertoont een sterk afwisselend beeld. Dominantie in het Nederlands wordt gerapporteerd door 17-77% van de leerlingen, dominantie in het SKB door 8-43% van de leerlingen. Vooral de jongste (4-5 jaar) en de oudste leerlingen (16-17 jaar) zijn dominant in het SKB (respectievelijk 50% en 43%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gerapporteerd door 5-38% van de leerlingen.

Taalpreferentie (Fig. 4.21d). Ook het taalpreferentiepatroon wisselt sterk: 0-59% van de leerlingen geeft aan het liefste Nederlands te spreken, 24-48% van de leerlingen het liefste SKB. Door 0-29% van de leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken voor één van beide talen.

4.2 Crosslinguïstische vergelijking

Op basis van de in paragraaf 4.1 gepresenteerde thuistaalprofielen voor 21 taalgroepen wordt allereerst een crosslinguïstische en pseudolongitudinale vergelijking ondernomen van de vier dimensies taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. De operationalisering van deze dimensies is als volgt:

- *taalvaardigheid*: de mate waarin de desbetreffende taal wordt verstaan;
- *taalkeuze*: de mate waarin de desbetreffende taal meestal dan wel even vaak als Nederlands wordt gebruikt met de moeder;
- *taaldominantie*: de mate waarin de desbetreffende taal het beste dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken;
- *taalpreferentie*: de mate waarin de desbetreffende taal het liefste dan wel even graag als Nederlands wordt gesproken.

Bij de operationalisering van de eerste en tweede dimensie (respectievelijk taalvaardigheid en taalkeuze) is gestreefd naar een maximaal bereik. Bij vergelijking van de taalvaardigheden verstaan, spreken, lezen en schrijven worden voor verstaanvaardigheid in de literatuur meestal de hoogste scores gerapporteerd. Uit de literatuur komt voorts als algemene trend naar voren dat de moeder meestal fungeert als *gate keeper* voor taalbehoud (zie Broeder & Extra 1998:71). De slotkolommen van de te presenteren tabellen over deze vier taaldimensies bevatten gemiddelde scores die voor de 21 taalgroepen telkens in dalende volgorde worden weergegeven.

In het verlengde van deze analyses wordt op basis van genoemde vier dimensies een cumulatieve taalvitaliteitsindex (TVI) geconstrueerd voor de onderzochte talen. Deze TVI is gebaseerd op de gemiddelde waarden van de gepresenteerde scores voor elk van de vier taaldimensies. Het gaat bij deze TVI per definitie om een arbitraire index, waarbij *gekozen* dimensies met *gekozen* operationaliseringen *gelijk* worden gewogen.

4.2.1 Taalvaardigheid

Tabel 4.22 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de eerste taaldimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal wordt verstaan.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Turks	96	97	97	97	96	94	94	96
Berbers	96	95	93	95	92	94	95	94
Chinees	93	90	88	92	95	98	98	93
Urdu/Pakistaans	92	95	96	93	97	90	88	93
Farsi	88	85	100	95	88	86	95	91
Akan/Twi/Ghanees	91	90	91	87	86	86	100	90
Somalisch	98	96	90	98	90	82	73	90
Arabisch	92	93	85	85	87	89	93	89
Hind(ustan)i	78	85	88	91	92	94	98	89
Papiamentu	85	87	85	89	85	86	94	87
Servisch/Kroat./Bosn.	83	88	81	100	85	71	86	85
Koerdisch	83	80	84	84	88	83	86	84
Spaans	84	85	85	81	81	84	88	84
Engels	73	76	79	83	83	85	93	82
Portugees	79	93	84	70	76	84	83	81
Duits	84	67	70	72	85	74	90	77
Moluks/Maleis	83	100	60	59	96	58	75	76
Sranan Tongo	47	65	72	75	86	93	93	76
Italiaans	62	67	50	58	75	82	100	71
Javaans	71	50	64	87	67	71	82	70
Frans	74	70	58	66	59	67	83	68

Tabel 4.22 Taalvaardigheid per taalgroep en leeftijdgroep (in %)

Alle talen worden redelijk tot zeer goed verstaan. In de slotkolom neemt Berbers een opvallend hogere positie in dan Arabisch, en Hind(ustan)i een opvallend hogere positie dan Sranan Tongo. Tabel 4.23 biedt een cumulatief overzicht van de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden per taalgroep.

Taalgroep	Totaal leerlingen	Verstaan	Spreken	Lezen	Schrijven
Turks	4.789	96	94	60	56
Hind(ustan)i	3.620	89	73	23	20
Berbers	2.769	94	88	21	18
Arabisch	2.740	89	83	43	41
Engels	2.170	83	77	59	51
Sranan Tongo	1.085	82	66	36	27
Papiamentu	893	87	79	39	31
Koerdisch	678	85	70	25	19
Spaans	588	84	75	42	34
Urdu/Pakistaans	547	94	88	47	38
Frans	535	68	59	43	36
Chinees	419	94	92	54	55
Duits	402	77	69	51	40
Somalisch	288	92	88	35	31
Javaans	262	73	46	22	17
Portugees	199	82	73	43	35
Italiaans	166	67	61	34	27
Akan/Twi/Ghanees	152	89	87	16	14
Farsi	131	92	89	47	45
Moluks/Maleis	130	74	56	34	28
Servisch/Kroat./Bosn.	116	84	83	51	45

Tabel 4.23 Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden per taalgroep (in %)

Voor alle taalgroepen is een voorspelbare dalende volgorde waarneembaar in verstaan, spreken, lezen en schrijven en een even voorspelbaar groot interval tussen enerzijds mondelinge en anderzijds schriftelijke vaardigheden. Het gaat bij lezen en schrijven om vaardigheden die vooral tijdens en via de schoolloopbaan worden ontwikkeld. Turks heeft een opvallende topscore voor alle gerapporteerde vaardigheden, maar ook Chinees scoort op alle dimensies zeer hoog. Opvallend zijn tegelijkertijd de relatief lage waarden voor het verstaan en spreken van Frans en voor het lezen en schrijven van Akan/Twi/Ghanees.

4.2.2 Taalkeuze

Tabel 4.24 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de tweede taaldimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal gekozen wordt in interactie met de moeder.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Somalisch	91	92	90	88	87	100	85	90
Turks	88	89	85	86	85	84	84	86
Berbers	81	82	76	79	87	88	91	83
Farsi	76	77	75	86	88	86	95	83
Chinees	89	77	74	83	86	86	75	81
Urdu/Pakistaans	75	81	83	77	79	86	81	80
Akan/Twi/Ghanees	72	68	56	60	86	100	100	77
Servisch/Kroat./Bosn.	67	59	67	63	77	52	62	64
Arabisch	72	68	62	49	56	57	54	60
Portugees	64	63	32	53	67	68	71	60
Papiamentu	61	58	54	60	55	54	70	59
Koerdisch	61	58	41	49	59	64	62	56
Spaans	67	51	61	50	45	45	60	54
Moluks/Maleis	75	40	40	18	40	26	45	41
Hind(ustan)i	33	35	36	42	41	48	45	40
Frans	60	41	36	24	24	32	27	35
Italiaans	33	21	19	22	30	41	62	33
Engels	37	30	29	27	31	26	26	29
Duits	45	37	22	27	28	17	14	27
Sranan Tongo	23	17	22	23	35	29	33	26
Javaans	14	22	24	23	21	27	20	22

Tabel 4.24 Taalkeuze per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De dimensie taalkeuze vertoont een veel gedifferentieerder beeld dan de dimensie taalvaardigheid (verstaan) in Tabel 4.22. In de slotkolom neemt Berbers opnieuw een opvallend hogere positie in dan Arabisch en neemt Hind(ustan)i een opvallend hogere positie in dan Sranan Tongo.

Tabel 4.25 biedt een cumulatief, maar gespiegeld overzicht van de gerapporteerde keuze van *Nederlands* thuis in interactie met vijf verschillende typen gesprekspartners.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Moeder	Vader	Jongere broers/zussen	Oudere broers/zussen	Beste vrienden
Turks	4.789	27	36	42	44	72
Hind(ustan)i	3.620	82	76	62	61	90
Berbers	2.769	27	40	68	69	87
Arabisch	2.740	38	42	58	58	81
Engels	2.170	64	62	53	50	80
Sranan Tongo	1.085	86	81	68	63	89
Papiamentu	893	57	50	42	39	78
Koerdisch	678	17	27	46	44	71
Spaans	588	49	58	39	39	77
Urdu/Pakistaans	547	32	34	56	58	85
Frans	535	58	59	53	47	78
Chinees	419	21	22	36	43	78
Duits	402	73	68	54	53	82
Somalisch	288	12	13	35	40	71
Javaans	262	82	79	66	66	91
Portugees	199	51	50	38	33	78
Italiaans	166	66	61	51	42	81
Akan/Twi/Ghanees	152	40	41	45	30	82
Farsi	131	22	18	29	36	73
Moluks/Maleis	130	66	66	55	54	85
Servisch/Kroat./Bosn.	116	46	41	30	37	78

Tabel 4.25 Keuze van *Nederlands* thuis in interactie met verschillende typen gesprekspartners (in %)

Het concept 'moedertaal' vindt geen empirische onderbouwing in de data: in sommige groepen wordt met de vader vaker *Nederlands* gesproken dan met de moeder, in andere groepen doet zich het omgekeerde voor. Voorts wordt in sommige groepen vaker *Nederlands* gesproken met broers en/of zussen dan met ouders, maar het omgekeerde komt eveneens voor. In de interactie met jongere vs. oudere broers/zussen tekent zich evenmin een consistent verschil af. Wel is de keuze voor *Nederlands* in alle taalgroepen het hoogst in interactie met beste vrienden. In het taalkeuzepatroon ten opzichte van ouders tekent zich een relatief sterke vitaliteit van allochtone talen af voor Koerdisch, Chinees, Somalisch en Farsi.

4.2.3 Taal dominantie

Tabel 4.26 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de derde taaldimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal het beste, dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Turks	77	60	45	41	49	59	65	57
Somalisch	63	49	44	51	52	53	81	56
Farsi	71	46	67	52	53	52	42	55
Koerdisch	74	52	36	42	45	56	52	51
Chinees	60	38	45	34	40	59	56	47
Servisch/Kroat./Bosn.	67	65	43	63	15	29	48	47
Urdu/Pakistaans	56	42	46	36	46	48	48	46
Berbers	58	47	39	33	41	44	50	45
Akan/Twi/Ghanees	50	34	28	20	43	57	60	42
Papiamentu	43	41	32	40	39	42	48	41
Italiaans	38	25	19	31	35	41	85	39
Arabisch	56	46	32	29	28	34	37	37
Portugees	21	26	16	30	33	37	38	29
Spaans	35	24	23	22	28	24	32	27
Engels	24	19	18	20	18	23	25	21
Frans	42	20	19	8	12	17	20	20
Hind(ustan)i	17	18	16	17	17	21	25	19
Moluks/Maleis	33	60	15	9	12	0	5	19
Sranan Tongo	21	9	11	12	15	18	20	15
Duits	16	3	19	11	15	13	20	14
Javaans	0	11	12	4	2	8	4	6

Tabel 4.26 Taal dominantie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De twee hoogste waarden voor dominantie in allochtone talen worden het meest aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar), en wel voor respectievelijk 14 en eveneens 14 van de 21 talen. Opvallend lage waarden voor taal dominantie tekenen zich af voor talen waarmee het Nederlands in een koloniale taalcontactsituatie heeft verkeer, te weten Hind(ustan)i, Moluks/Maleis, Sranan Tongo en Javaans. Papiamentu onttrekt zich aan dit patroon.

4.2.4 Taalpreferentie

Tabel 4.27 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de vierde taaldimensie, te weten de mate waarin de allochtone taal het liefste, dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	Gem.
Farsi	53	38	75	57	47	57	58	55
Somalisch	60	45	41	59	48	41	69	52
Urdu/Pakistaans	57	45	57	43	46	53	60	52
Servisch/Kroat./Bosn.	33	41	43	75	54	57	57	51
Turks	68	53	43	38	41	55	55	50
Chinees	60	38	45	34	40	59	56	47
Papiamentu	44	48	44	48	44	47	46	46
Berbers	52	50	35	37	38	41	48	43
Portugees	18	37	52	30	71	37	50	42
Arabisch	51	48	36	33	37	39	46	41
Spaans	37	26	44	33	41	34	46	37
Engels	22	28	36	45	34	42	43	36
Moluks/Maleis	50	60	20	14	36	26	30	34
Sranan Tongo	19	22	31	29	37	38	44	31
Koerdisch	44	17	32	30	24	28	38	30
Akan/Twi/Ghanees	53	30	28	27	14	14	40	29
Hind(ustan)i	22	29	36	31	30	27	28	29
Italiaans	24	29	13	22	40	24	54	29
Frans	25	37	27	18	22	32	23	26
Duits	29	17	22	22	22	15	18	21
Javaans	0	17	24	23	10	16	9	14

Tabel 4.27 Taalpreferentie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

Net als voor dominantie in allochtone talen worden de twee hoogste waarden voor preferentie van allochtone talen het meest aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar), en wel voor respectievelijk 10 en eveneens 10 van de 21 talen. Opvallend lage waarden voor taalpreferentie tekenen zich opnieuw af voor Hind(ustan)i en Javaans (zie ook Tabel 4.26). Duits behoort eveneens tot de talen met zeer lage waarden voor taaldominantie en taalpreferentie.

In Tabel 4.28 wordt voor alle taalgroepen de taaldominantie ten slotte afgezet tegen de taalpreferentie. Geselecteerd zijn die leerlingen die bij hun antwoord op de vragen naar beste en liefste taal verschillende talen noemen. Terwijl bij de bespreking in paragraaf 4.1 van de 21 afzonderlijke taalgroepen een driedeling is gehanteerd tussen 'allochtone taal', 'Nederlands' en 'beide talen', zijn bij de vergelijking in Tabel 4.28 de leerlingen die voor beide talen kiezen bij dominant en preferent in de andere taal dan Nederlands gerekend. Voor een relatief groot aantal leerlingen is juist die taal preferent die ze minder goed beheersen. De mismatch tussen taalpreferentie en taaldominantie is relatief het geringst voor de Javaanse taalgroep (18%), terwijl de grootste mismatch optreedt bij de Moluks/Maleise taalgroep (44%). Met uitzondering van de Turkse, Koerdische en Chinese taalgroepen is binnen een taalgroep steeds het aantal leerlingen waarvoor geldt 'andere taal preferent, Nederlands dominant' groter dan het aantal leerlingen waarvoor geldt 'Nederlands preferent, andere taal dominant'. De drie taalgroepen met het relatief grootste aandeel leerlingen met preferentie voor

Nederlands, maar dominantie in een andere taal zijn de Turkse (24%), Berberse (19%) en Chinese (20%) taalgroepen. Daarentegen geldt voor relatief veel leerlingen in de Servisch/Kroatisch/Bosnische (28%), Sranan Tonggo (28%) en Engelse (26%) taalgroepen een voorkeur voor de allochtone taal, terwijl ze het beste Nederlands spreken.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Nederlands preferent andere taal dominant		Andere taal preferent Nederlands dominant		Totaal mismatch	
Servisch/Kroat./Bosn.	116	18	16%	33	28%	51	44%
Turks	4.789	1.160	24%	910	19%	2.070	43%
Urdu/Pakistaans	547	97	18%	136	25%	233	43%
Berbers	2.769	514	19%	604	22%	1.118	40%
Somalisch	288	53	18%	53	18%	106	37%
Chinees	419	82	20%	72	17%	154	37%
Portugees	199	22	11%	50	25%	72	36%
Papiamentu	893	115	13%	203	23%	318	36%
Arabisch	2.740	411	15%	564	21%	975	36%
Farsi	131	19	15%	26	20%	45	34%
Sranan Tonggo	1.085	67	6%	299	28%	366	34%
Engels	2.170	161	7%	566	26%	727	34%
Akan/Twi/Ghanees	152	22	14%	25	16%	47	31%
Hind(ustan)i	3.620	288	8%	778	21%	1.066	29%
Spaans	588	55	9%	116	20%	171	29%
Italiaans	166	9	5%	34	20%	43	26%
Duits	402	28	7%	71	18%	99	25%
Moluks/Maleis	130	6	5%	26	20%	32	25%
Frans	535	42	8%	81	15%	123	23%
Koerdisch	678	86	13%	63	9%	149	22%
Javaans	262	11	4%	36	14%	47	18%

Tabel 4.28 Taal dominantie versus taalpreferentie van die leerlingen bij wie dominantie verschilt van preferentie

4.2.5 Taalvitaliteit

Zoals aan het begin van paragraaf 4.2 reeds is aangegeven wordt aan het slot van deze paragraaf op basis van de onderzochte vier taaldimensies (taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie) een cumulatieve taalvitaliteitsindex (TVI) geconstrueerd voor de besproken talen. Deze TVI is gebaseerd op de gemiddelde waarden van de gepresenteerde scores voor elk van de vier taaldimensies. Het gaat bij deze TVI zoals eerder gemeld per definitie om een arbitraire index, waarbij *gekozen* dimensies met *gekozen* operationaliseringen *gelijk* worden gewogen. Tabel 4.29 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep.

Taalgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	TVI*
Turks	82	75	68	65	68	73	75	72
Somalisch	78	71	66	74	69	69	77	72
Farsi	72	62	79	73	69	70	72	71
Chinees	79	64	61	63	67	75	70	68
Urdu/Pakistaans	70	66	70	62	67	69	69	68
Berbers	72	68	61	61	64	67	71	66
Servisch/Kroat./Bosn.	63	63	58	75	58	52	63	62
Akan/Twi/Ghanees	66	56	51	48	57	64	75	60
Papiamentu	58	58	54	59	56	57	65	58
Arabisch	67	64	54	49	52	55	58	57
Portugees	46	55	46	46	62	57	60	53
Koerdisch	59	46	45	47	49	51	58	51
Spaans	56	46	53	47	49	47	56	51
Hind(ustan)i	37	42	44	45	45	47	49	44
Engels	39	38	41	44	41	44	47	42
Moluks/Maleis	60	65	34	25	46	28	39	42
Frans	50	42	35	29	29	37	38	37
Italiaans	36	31	22	30	39	38	63	37
Sranan Tongo	27	28	34	35	44	45	48	37
Duits	44	31	33	33	38	30	36	35
Javaans	21	25	31	35	25	30	29	28

Tabel 4.29 Taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep (* taalvitaliteitsindex in cumulatieve %)

Allereerst is de hoge vitaliteit van het Turks opmerkelijk vergeleken met de (nagenoeg) even hoge vitaliteit van het Somalisch en Farsi. De eerste taal heeft in Nederland immers een langere migratie-geschiedenis dan de tweede en derde taal hebben. De twee hoogste waarden voor taalvitaliteit worden opnieuw aangetroffen bij de jongste (4-5 jaar) en oudste leerlingen (16-17 jaar) en wel voor respectievelijk 12 en 13 van de 21 talen.

Voor sommige groepen heeft de TVI bij de jongste en oudste leerlingen (nagenoeg) gelijke waarden (Somalisch, Berbers, Servisch/Kroatisch/Bosnisch, Koerdisch, Spaans). Voor andere groepen is de TVI (soms aanzienlijk) hoger bij de jongste leerlingen dan bij de oudste leerlingen (Turks, Chinees, Arabisch, Moluks/Maleis, Frans, Duits) en voor de overige groepen geldt het omgekeerde.

Andermaal kunnen lage gemiddelde waarden worden geconstateerd voor de talen waarmee het Nederlands in een koloniale taalcontactsituatie heeft verkeer, te weten Hind(ustan)i, Moluks/Maleis, Sranan Tongo en Javaans. Papiamentu onttrekt zich in Tabel 4.29 opnieuw aan dit patroon. Relatief lage gemiddelde waarden (<50) tekenen zich ook af voor Engels, Frans, Italiaans en Duits die in veel gevallen eerder op een schooltaalstatus dan een thuistaalstatus kunnen bogen. Opnieuw is ook de hogere vitaliteit van Berbers dan van Arabisch in alle leeftijdsgroepen een opmerkelijke uitkomst. Tabel 4.30 biedt ten slotte een soortgelijk cumulatief beeld van taalvitaliteit, nu echter op basis van de vier taaldimensies in plaats van de zeven leeftijdsgroepen.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Taalvaardigheid	Taalkeuze	Taaldominantie	Taalpreferentie	TVI*
Turks	4.789	96	86	56	50	72
Somalisch	288	92	88	57	53	72
Farsi	131	92	84	54	53	71
Chinees	419	94	82	52	48	68
Urdu/Pakistaans	547	94	80	46	51	68
Berbers	2.769	94	83	43	42	66
Servisch/Kroat./Bosn.	116	84	62	43	52	62
Akan/Twi/Ghanees	152	89	69	37	33	60
Papiamentu	893	87	58	40	46	58
Arabisch	2.740	89	60	38	42	57
Portugees	199	82	58	28	41	53
Koerdisch	678	85	58	31	31	51
Spaans	588	84	53	25	36	51
Hind(ustan)ji	3.620	89	40	18	30	44
Engels	2.170	83	29	21	37	42
Moluks/Maleis	130	74	39	14	30	42
Frans	535	68	32	19	25	37
Italiaans	166	67	30	14	26	37
Sranan Tongo	1.085	82	28	15	34	37
Duits	402	77	24	14	20	35
Javaans	262	73	23	6	16	28

Tabel 4.30 Taalvitaliteit per taalgroep en taaldimensie (* taalvitaliteitsindex in cumulatieve %)

Tabel 4.30 laat op een andere manier duidelijk zien in hoeverre de koplopers en hekkensluiters hun TVI te danken hebben aan respectievelijk zeer hoge en zeer lage waarden voor de vier onderscheiden taaldimensies.

In Tabel 4.31 zijn ten slotte de rangcorrelaties berekend tussen alle gepresenteerde taaldimensies in Tabel 4.30.

Spearman's Rho	Taalvaardigheid	Taalkeuze	Taaldominantie	Taalpreferentie
Taalvaardigheid	-	0,867	0,865	0,750
Taalkeuze	0,867	-	0,951	0,838
Taaldominantie	0,865	0,951	-	0,922
Taalpreferentie	0,750	0,838	0,922	-

Tabel 4.31 Rangcorrelaties tussen de taaldimensies van Tabel 4.30

Alle in Tabel 4.31 gepresenteerde correlaties zijn significant op 0,01 niveau. Er bestaat dus een grote samenhang tussen de posities die talen op de verschillende taaldimensies in deze dalende talenlijst innemen.

4.3 Thuistaal als indicator van multiculturele schoolpopulaties

In deze paragraaf gaat het om de vraag in hoeverre het thuistaalcriterium potentiële meerwaarde heeft ten opzichte van het geboortelandcriterium voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties (zie ook de Hoofdstukken 1.2 en 2.3). Allereerst geeft Tabel 4.32 een vergelijkend beeld van de leerling- en oudergeboorten in Nederland. De 21 taalgroepen staan in een dalende ranglijst op grond van de mate waarin de leerlingen in de betreffende taalgroep in Nederland zijn geboren (in gepercenteerde scores). Tevens is aangegeven hoeveel procent van de moeders en vaders van de desbetreffende leerlingen in Nederland is geboren.

Taalgroep	Leerling	Moeder	Vader	Totaal
Moluks/Maleis	82	23	30	130
Hind(ustan)i	79	3	3	3.620
Italiaans	77	41	42	166
Chinees	75	5	5	419
Javaans	74	7	10	262
Sranan Tongo	73	4	4	1.085
Duits	73	43	49	402
Turks	72	5	4	4.789
Urdu/Pakistaans	72	3	2	547
Arabisch	70	5	3	2.740
Engels	70	35	37	2.170
Akan/Twi/Ghanees	70	1	5	152
Berbers	68	3	2	2.769
Frans	66	33	34	535
Portugees	65	14	22	199
Spaans	54	17	29	588
Papiamentu	50	7	6	893
Servisch/Kroat./Bosn.	47	16	15	116
Koerdisch	42	2	2	678
Somalisch	33	1	1	288
Farsi	19	5	0	131

Tabel 4.32 Ranglijst van geboorten in Nederland (in %)

Voor 16 van de 21 taalgroepen geldt dat de meeste leerlingen in Nederland zijn geboren; voor de Farsi taalgroep geldt dat duidelijk in de minste mate. De ouders zijn daarentegen overwegend buiten Nederland geboren. Alleen bij de Moluks/Maleise, Italiaanse, Duitse, Engelse, Franse en Spaanse taalgroepen is een relatief groot aantal ouders in Nederland geboren. Ook in deze uitkomsten komt naar voren dat deze taalgroepen voor een deel meer kunnen bogen op een schooltaalstatus dan op een thuistaalstatus.

In Tabel 4.33 wordt het al dan niet gebruiken van een andere taal dan Nederlands gerelateerd aan het al dan niet in Nederland geboren zijn. De leerlingen waarvoor op één van de desbetreffende onderdelen gegevens ontbreken, zijn in deze vergelijking buiten beschouwing gelaten.

Geboorteland	Totaal	Thuis taal is alleen Nederlands		Thuis taal is andere taal naast of in plaats van Nederlands	
Leerling					
Nederland	27.120	13.436	41%	13.684	41%
Ander land	5.890	419	1%	5.471	17%
Moeder					
Nederland	13.234	11.347	34%	1.887	6%
Ander land	18.948	2.080	6%	16.868	51%
Vader					
Nederland	12.984	11.067	34%	1.917	6%
Ander land	18.654	2.275	7%	16.379	50%
Leerling/Moeder/Vader					
Nederland	10.907	10.080	31%	827	3%
Ander land	21.246	3.064	9%	18.182	55%

Tabel 4.33 Vergelijking van het geboorteland van leerlingen en ouders met de thuistaal van leerlingen

Tabel 4.33 laat allereerst duidelijk zien dat de thuistaal en het geboorteland van de leerlingen niet met elkaar corresponderen en dus alternatieve/complementaire waarden vertegenwoordigen. Bij 41% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren wordt thuis een andere taal gebruikt naast of in plaats van Nederlands. Het gecombineerde geboortelandcriterium (dat wil zeggen het geboorteland van de leerling en/of de moeder en/of de vader) correspondeert evenmin volledig met de thuistaal. Bij 3% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren en/of waarvan de moeder/vader in Nederland zijn geboren, wordt thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal gebruikt. Omgekeerd geldt dat bij 9% van de leerlingen die in het buitenland zijn geboren en/of waarvan de moeder/vader in het buitenland zijn geboren, thuis alleen Nederlands wordt gebruikt.

Aan het slot van deze paragraaf berekenen we in Tabel 4.34 de mate van correspondentie tussen thuistaal en geboorteland voor de Turkse taalgroep, die in Tabel 4.30 de hoogste taalvitaliteit laat zien en toch reeds een relatief lange migratiegeschiedenis in Nederland heeft.

Geboorteland	Totaal	Thuis taal is alleen Nederlands		Thuis taal is Turks naast of in plaats van Nederlands	
Leerling					
Nederland	3.705	202	4%	3.503	67%
Turkije	1.408	39	1%	1.369	26%
Moeder					
Nederland	304	53	1%	251	5%
Turkije	4.735	187	4%	4.548	89%
Vader					
Nederland	229	24	-	205	4%
Turkije	4.834	220	4%	4.614	90%
Leerling/Moeder/Vader					
Nederland	67	3	-	64	1%
Turkije	5.043	246	5%	4.797	93%

Tabel 4.34 Vergelijking van leerlingen en hun ouders met Turkije als geboorteland en Turks als thuis taal

De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren en verreweg de meeste ouders in Turkije (zie ook paragraaf 4.1.1). Blijkens Tabel 4.34 wordt bij 67% van de leerlingen die in Nederland zijn geboren thuis een andere taal gebruikt naast of in plaats van Nederlands. Daarmee komt het belang van het thuis taal criterium nog duidelijker naar voren dan in de vergelijkbare waarde van 41% in Tabel 4.33 voor de onderzoekpopulatie als geheel. Voor een bespreking van soortgelijke gegevens over Chinese leerlingen in onze onderzoekpopulatie wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (2001).

5 Schooltaalprofielen

Er zijn niet alleen gegevens verzameld over allochtone thuistalen maar ook over allochtone schooltalen en wel in termen van deelname en behoefte aan lessen (zie Hoofdstuk 2.2). Achtereenvolgens worden de uitkomsten over behoefte en deelname besproken van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Ten slotte wordt ingegaan op het verband tussen gerapporteerde taalvaardigheid en deelname aan taalonderwijs. Voor een beschrijving van de gerapporteerde talen wordt verwezen naar Hoofdstuk 3.2.

5.1 Behoefte en deelname in het basisonderwijs

Tabel 5.1 geeft een overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen op en/of buiten school, op een totaal van 27.900 leerlingen.

Nr	Taal	Behoefte aan lessen op school *		Deelname aan lessen op school **		Deelname aan lessen buiten school **	
1	Frans	4.733	17%	766	6%	218	6%
2	Engels	4.212	15%	7.313	58%	321	8%
3	Spaans	3.737	14%	193	2%	200	5%
4	Duits	3.267	12%	256	2%	66	2%
5	Italiaans	2.146	8%	115	1%	47	1%
6	Chinees	1.286	5%	88	1%	137	4%
7	Arabisch	1.219	4%	1.470	12%	1.413	36%
8	Turks	1.168	4%	1.614	13%	715	18%
9	Hind(ustan)i	1.104	4%	463	4%	248	6%
10	Portugees	834	3%	31	-	38	1%
11	Papiamentu	681	2%	38	-	57	1%
12	Berbers	538	2%	188	1%	259	7%
13	Sranan Tongo	474	2%	24	-	27	1%
14	Javaans	363	1%	13	-	-	-
15	Vietnamees	308	1%	14	-	-	-
16	Urdu/Pakistaans	290	1%	17	-	116	3%
17	Koerdisch	284	1%	16	-	17	-
18	Moluks/Maleis	277	1%	11	-	-	-
19	Somalisch	271	1%	16	-	24	1%
20	Grieks	142	1%	-	-	-	-
Totaal		27.334	100%	12.646	100%	3.903	100%

Tabel 5.1 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen op/buiten school (* behoefte > 100; ** deelname > 10)

Sommige talen worden vaker op school dan buiten school geleerd (Engels, Turks, Frans, Hind(ustan)i, Duits, Italiaans), terwijl voor andere talen het omgekeerde geldt (Berbers, Chinees, Papiamentu, Urdu/Pakistaans, Somalisch). Voor weer andere talen geldt dat ze ongeveer even vaak op als buiten school worden geleerd (Arabisch, Spaans, Portugees, Sranan Tongo, Koerdisch). Engels dankt zijn schoolstatus vooral aan het verplichte karakter ervan aan het eind van de basisschool-

periode. Conform verwachting nemen Turks en Arabisch de twee volgende posities op school in als andere talen dan Nederlands. Voor de totale onderzoekpopulatie van 27.900 leerlingen kan worden vastgesteld dat de behoefte aan lessen vele malen groter is dan de deelname. Tot de meest favoriete talen behoren respectievelijk Frans, Engels, Spaans, Duits en Italiaans (in alle gevallen EU-talen), op enige afstand gevolgd door respectievelijk Chinees, Arabisch, Turks en Hind(ustan)i (in alle gevallen talen van buiten de EU). Bedacht moet worden dat de vraagstelling inzake taalbehoefte in meerdere opzichten relatief veel antwoorden uitlokt (zie ook Bijlage 2.1). Niet alleen wordt schooltaalvraag 19 door veel meer leerlingen beantwoord dan thuistaalvraag 12, maar ook worden bij vraag 19 meer schooltalen genoemd dan bij vraag 12 thuishalen. De uitkomsten van de vraag naar taalbehoefte wijzen weliswaar op een positieve attitude ten opzichte van het leren van talen, maar nodigen tegelijkertijd uit tot een vrijblijvende opstelling van de kant van de leerlingen.

Tabel 5.2 geeft een uitgesplitst overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen op en/of buiten school bij die leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt.

Nr	Taal	Behoefte aan lessen op school *	Deelname aan lessen op school **	Deelname aan lessen buiten school **
1	Frans	2.473	267	79
2	Engels	2.045	3.570	120
3	Spaans	1.673	97	65
4	Duits	1.521	138	36
5	Italiaans	953	58	31
6	Arabisch	899	1.251	1.338
7	Hind(ustan)i	851	421	227
8	Turks	829	1.560	693
9	Chinees	605	55	122
10	Papiamentu	432	28	51
11	Berbers	402	180	248
12	Portugees	368	17	30
13	Sranan Tongo	335	19	24
14	Urdu/Pakistaans	229	17	141
15	Javaans	217	-	-
16	Koerdisch	197	12	15
17	Somalisch	174	13	21
18	Vietnamees	150	-	-
19	Moluks/Maleis	140	-	-

Tabel 5.2 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen bij leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt
(* behoefte > 100; ** deelname > 10)

5.2 Behoeftte en deelname in het voortgezet onderwijs

Tabel 5.3 geeft een overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen op school, op een totaal van 13.718 leerlingen.

Nr	Taal	Behoeftte aan lessen *		Deelname aan lessen **	
1	Spaans	5.615	31%	186	1%
2	Frans	1.832	10%	6.920	24%
3	Duits	1.440	8%	6.871	24%
4	Chinees	1.351	7%	76	-
5	Arabisch	1.097	6%	161	1%
6	Italiaans	993	5%	21	-
7	Papiamentu	992	5%	18	-
8	Turks	791	4%	163	1%
9	Engels	625	3%	12.289	43%
10	Javaans	614	3%	10	-
11	Hind(ustan)i	593	3%	51	-
12	Sranan Tongo	551	3%	10	-
13	Moluks/Maleis	406	2%	-	-
14	Berbers	364	2%	11	-
15	Servisich/Kroat./Bosn.	315	2%	-	-
16	Koerdisch	251	1%	-	-
17	Grieks	207	1%	-	-
18	Russisch	155	1%	-	-
19	Portugees	130	1%	-	-
20	Oud-Grieks/Latijn	-	-	1.760	6%
Totaal		18.322	100%	28.547	100%

Tabel 5.3 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen
(* behoefte > 100; ** deelname > 10)

Net als in het basisonderwijs heeft Engels in het voortgezet onderwijs de hoogste deelname-status, gevolgd door de traditionele moderne vreemde talen Frans en Duits die beide een soortgelijk aandeel laten zien. Op verre afstand volgt Oud-Grieks/Latijn. Alle andere talen laten een gerapporteerde deelname door minder dan 200 leerlingen zien, inclusief Turks en Arabisch.

Net als in het basisonderwijs is ook in het voortgezet onderwijs de behoefte aan lessen vele malen groter dan de deelname. De meest favoriete taal is Spaans, op verre afstand gevolgd door Frans, Duits, Chinees en Arabisch. Ten aanzien van de uitkomsten over taalbehoefte is hetzelfde voorbehoud op zijn plaats als in paragraaf 5.1.

Tabel 5.4 geeft ten slotte een uitgesplitst overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer allochtone talen bij die leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt.

Nr	Taal	Behoeft e *	Deelname **
1	Spaans	2.210	105
2	Frans	1.090	2.382
3	Duits	738	2.367
4	Arabisch	709	145
5	Chinees	510	49
6	Papiamentu	452	9
7	Turks	435	153
8	Engels	435	4.683
9	Hind(ustan)i	395	42
10	Sranan Tongo	335	8
11	Javaans	298	6
12	Italiaans	245	6
13	Berbers	222	9
14	Servisch/Kroat./Bosn.	159	-
15	Koerdisch	154	-
16	Moluks/Maleis	134	-
17	Russisch	42	-
18	Japans	39	-
19	Urdu/Pakistaans	38	-
20	Portugees	33	-

Tabel 5.4 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in allochtone talen bij leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gesproken (* behoefte > 30; ** deelname > 5)

5.3 Taalonderwijs en taalvaardigheid

In deze slotparagraaf wordt het verband onderzocht tussen gerapporteerde taalvaardigheid en gerapporteerde deelname aan taalonderwijs. Hiervoor zijn die taalgroepen geselecteerd waarvan minstens 20 leerlingen in het basisonderwijs en minstens 10 leerlingen in het voortgezet onderwijs van dit talenaanbod gebruik maken. In nagenoeg alle gevallen blijken de leerlingen die deelnemen aan taalonderwijs de desbetreffende taal beter te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven dan de leerlingen die niet deelnemen. Dit effect treedt op voor nagenoeg alle geselecteerde talen, voor elk van de vier taalvaardigheden en voor leerlingen in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Het sterkste manifesteert zich dit effect voor lees- en schrijfvaardigheid. De Tabellen 5.5 en 5.6 bevatten de relevante gegevens over geletterdheid in allochtone talen.

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	Lezen	%	N	Lezen	%	N	Lezen	%
Turks	3.666	1.861	51	1.844	1.146	62	1.822	715	39
Hind(ustan)i	2.339	404	17	570	212	37	1.769	192	11
Berbers	1.830	410	22	332	140	42	1.498	270	18
Arabisch	1.941	690	36	971	515	53	970	175	18
Engels	1.219	515	42	506	336	66	713	179	25
Sranan Tongo	514	97	19	24	9	38	490	88	18
Papiamentu	682	223	33	60	40	67	622	183	29
Koerdisch	399	73	18	21	9	43	378	64	17
Spaans	381	120	31	44	26	59	337	94	28
Frans	256	58	23	25	8	32	231	50	22
Chinees	245	112	46	114	87	76	131	25	19
Duits	194	62	32	15	5	33	179	57	32
Urdu/Pakistaans	390	157	40	121	86	71	269	71	26
Somalisch	224	62	28	22	10	45	202	52	26
Portugees	127	36	28	29	15	52	98	21	21

Tabel 5.5 Leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	Schr.	%	N	Schr.	%	N	Schr.	%
Turks	3.666	1.747	48	1.844	1.105	60	1.822	642	35
Hind(ustan)i	2.339	365	16	570	210	37	1.769	155	9
Berbers	1.830	351	19	332	118	36	1.498	233	16
Arabisch	1.941	668	34	971	504	52	970	164	17
Engels	1.219	402	33	506	271	54	713	131	18
Sranan Tongo	514	70	14	24	9	38	490	61	12
Papiamentu	682	173	25	60	35	58	622	138	22
Koerdisch	399	55	14	21	9	43	378	46	12
Spaans	381	94	25	44	23	52	337	71	21
Frans	256	38	15	25	5	20	231	33	14
Chinees	245	117	48	114	91	80	131	26	20
Duits	194	40	21	15	4	27	179	36	20
Urdu/Pakistaans	390	120	31	121	67	55	269	53	20
Somalisch	224	55	25	22	10	45	202	45	22
Portugees	127	32	25	29	19	66	98	13	13

Tabel 5.6 Schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

Tabel 5.5 laat voor het basisonderwijs een sterke samenhang zien tussen taalonderwijs en leesvaardigheid voor alle talen behalve voor Duits. Tabel 5.6 laat een nog sterkere samenhang tussen taalonderwijs en schrijfvaardigheid zien voor alle talen, zij het opnieuw in veel mindere mate voor Duits.

Bij leerlingen in het voortgezet onderwijs doen zich blijkens de Tabellen 5.7 en 5.8 soortgelijke sterke tendenties voor. Hiermee wordt duidelijk aangetoond dat geletterdheid in allochtone talen in hoge mate samengaat met onderwijs in deze talen.

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	Lezen	%	N	Lezen	%	N	Lezen	%
Turks	1.123	990	88	147	139	95	976	851	87
Hind(ustan)i	1.281	423	33	34	27	79	1.247	396	32
Arabisch	799	493	62	82	64	78	717	429	60
Engels	951	755	79	795	677	85	156	78	50
Frans	279	171	61	155	110	71	124	61	49
Chinees	174	114	66	22	20	91	152	94	62
Duits	208	143	69	126	103	82	82	40	49

Tabel 5.7 Vaardigheden van leerlingen in het voortgezet onderwijs die wel/geen onderwijs in de eigen taal volgen: lezen

Taalgroep	Alle leerlingen in de taalgroep			Leerlingen die onderwijs volgen in de taal			Leerlingen die geen onderwijs volgen in de taal		
	N	Schr.	%	N	Schr.	%	N	Schr.	%
Turks	1.123	948	84	147	132	90	976	816	84
Hind(ustan)i	1.281	351	27	34	27	79	1.247	324	26
Arabisch	799	456	57	82	62	76	717	394	55
Engels	951	700	74	795	634	80	156	66	42
Frans	279	154	55	155	100	65	124	54	44
Chinees	174	113	65	22	19	86	152	94	62
Duits	208	120	58	126	94	75	82	26	32

Tabel 5.8 Vaardigheden van leerlingen in het voortgezet onderwijs die wel/geen onderwijs in de eigen taal volgen: schrijven

6 Peiling van OALT-behoefte onder ouders

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een in februari en maart 2000 uitgevoerde peiling van de behoefte onder ouders van basisscholieren aan OALT in het basisonderwijs. Deze behoefte is onderzocht voor 15 door de gemeente aangewezen allochtone talen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de aanleiding en doelstelling van deze behoeftenpeiling (paragraaf 6.1), op de onderzoeksmethode en onderzoekpopulatie (paragraaf 6.2) en op de voornaamste uitkomsten (paragraaf 6.3). Voor een afzonderlijke rapportage hierover, voorzien van beleidsaanbevelingen door Broekhof (2000), wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (2000b).

6.1 Aanleiding en doelstelling

Basisscholen worden steeds meer bezocht door kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt. Om beter op deze veranderingen te kunnen inspelen, heeft de rijksoverheid op verschillende terreinen verantwoordelijkheden en financiële middelen gedecentraliseerd naar de gemeenten (vgl. Netelenbos 1995). De centrale regelingen voor Onderwijs in Eigen Taal (OET) hebben plaats gemaakt voor de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), die de verantwoordelijkheid voor het organiseren van dit onderwijs bij de gemeenten legt. Deze wet is in augustus 1998 in werking getreden en verplicht gemeenten die een OALT-uitkering van het Rijk ontvangen een plan vast te stellen, waarin wordt beschreven hoe de middelen voor OALT worden ingezet en hoe daarover verantwoording wordt afgelegd. Deze verplichting geldt sinds het schooljaar 1999/2000. De gemeente Den Haag heeft aan de wettelijke eisen voldaan door in mei 1999 het *Plan Onderwijs in Allochtone Levende Talen 1999-2002* vast te stellen. De beleidsintenties die in dat plan zijn neergelegd, zijn gebaseerd op de informatie die de gemeente op dat moment tot haar beschikking had met betrekking tot het onderwijs in allochtone levende talen (voorheen onderwijs in eigen taal) in Den Haag (zie Hoofdstuk 7.1 voor een nadere bespreking).

Om vast te stellen of de basis voor het beleidsplan ook door meer recente onderzoeksgegevens werd ondersteund, heeft de gemeente aan Babylon en Sardes opdracht gegeven tot het uitvoeren van een taalpeiling onder de leerlingen en een behoeftenpeiling onder de ouders. Het doel van de taalpeiling was om op grond van gegevens over thuistaalgebruik te onderzoeken welke taalgroepen het meest voor OALT in aanmerking komen (zie Hoofdstuk 3). Het doel van de behoeftenpeiling was om te bepalen in hoeverre ouders daadwerkelijk behoefte hebben aan OALT voor hun kinderen. Om bij ouders geen onrealistische verwachtingen te wekken is de behoeftenpeiling beperkt tot de taalgroepen waarvan in de taalpeiling naar voren kwam dat die het meest in aanmerking komen voor OALT (zie Hoofdstuk 3). De behoeftenpeiling is uitgevoerd in februari en maart 2000.

Op basis van de verzamelde gegevens over thuistaalgebruik van Haagse basisscholieren is in overeenstemming met de Wet OALT (1998) door de gemeente nader vastgesteld voor welke taalgroepen de behoefte van ouders aan OALT zou moeten worden onderzocht. De gemeente heeft zich daarbij vooral laten leiden door gegevens over de gerapporteerde omvang van taalgroepen. Voor een behoeftenpeiling onder ouders zijn door de gemeente op grond van dit criterium in alfabetische volgorde de volgende 15 talen aangewezen:

- Arabisch
- Berbers
- Chinees
- Ghanees/Twi
- Hind(ustan)i
- Italiaans
- Javaans
- Koerdisch

- Papiamentu
- Portugees
- Somalisch
- Spaans
- Sranan Tongo
- Turks
- Urdu/Pakistaans

Al deze talen zijn in de taalpeiling onder basisscholieren meer dan 100 keer genoemd als thuistalen. Ofschoon dit frequentie criterium ook van toepassing is op Engels, Frans en Duits, zijn deze talen door de gemeente niet betrokken in de behoeftenbepaling. Hetzelfde (frequentie > 100) geldt voor 'Surinaams' en 'Marokkaans', omdat deze vermeldingen niet als verwijzingen naar talen kunnen worden beschouwd en grotendeels toch al onder andere noemers in de behoeftenbepaling zijn betrokken.

6.2 Onderzoekmethode en onderzoekpopulatie

Voor de behoeftenpeiling onder ouders van leerlingen in het basisonderwijs is in overleg met de gemeente allereerst een vragenformulier ontwikkeld. Om het vragenformulier zo begrijpelijk mogelijk te houden, zijn drie transparante, gesloten vraagstellingen geformuleerd (zie Bijlage 4.1 voor de letterlijke tekst). Allereerst wordt gevraagd of ouders willen dat hun kind les krijgt in één van de eerder genoemde 15 talen; de talen zijn in alfabetische volgorde voorgedrukt. Zo nee, dan hoeven vraag 2 en vraag 3 niet te worden beantwoord. Zo ja, dan luidt vraag 2: in welke groep (1-8) zit uw kind? De derde vraag heeft betrekking op de gewenste organisatie van de lessen: op school in schooltijd, op school buiten schooltijd, of door een andere organisatie dan de school buiten schooltijd. Genoemde opties worden in de OALT-wetgeving onderscheiden en mogelijk gemaakt, zij het met verschillende functies en restricties. In de wetgeving wordt de meest reguliere functie (op school in schooltijd) alleen toegestaan in de onderbouw (groep 1-4), voorzover het daarbij gaat om ondersteuning van het leren van Nederlands; de intrinsieke functie van OALT, gericht op het leren van allochtone talen zelf, kan voor leerlingen gedurende de gehele basisschoolperiode (groep 1-8) alleen gerealiseerd worden buiten schooltijd en al dan niet op school.

Het Nederlandstalige vragenformulier is op zijn begrijpelijkheid uitgeprobeerd bij 100 allochtone volwassenen die via het Regionaal Opleidingscentrum in Tilburg deelnamen aan cursussen Nederlands als tweede taal. De betrokken docenten vroegen de cursisten om de tekst te lezen en aan te geven welke woorden of constructies zij niet begrepen. Er werden 70 formulieren geretourneerd. Op basis van de verkregen feedback werd het Nederlandstalige formulier op enkele onderdelen qua taalgebruik aangepast. In Bijlage 4.1 is de definitieve versie opgenomen. Deze versie is in vijf talen aan scholen beschikbaar gesteld, te weten in het Nederlands, Engels, Arabisch, Turks en Somalisch. De Engelse versie is beschikbaar gesteld vanwege de internationale en interculturele functie van Engels als *lingua franca*, de Somalische versie vanwege de zeer recente migratie van Somaliërs naar Nederland en de veelal zeer beperkte kennis van Nederlands of Engels bij Somalische ouders. Verondersteld wordt dat ouders via schriftelijke vragenformulieren in één van de vijf genoemde talen in voldoende mate kunnen worden bereikt.

De vragenformulieren zijn vervolgens via een aanbiedingsbrief van de gemeente in voldoende aantallen verspreid onder de directeuren van alle basisscholen in Den Haag (Bijlage 4.2). Directeuren en groepsleerkrachten moesten erop toezien dat alle leerlingen een formulier mee naar huis zouden nemen en ingevuld op school zouden retourneren. De geretourneerde formulieren zijn daarna terugbezorgd bij de gemeente en van daaruit centraal aan Babylon aangeboden ter verwerking. Met behulp van de software Teleform zijn de formulieren automatisch ingelezen, geverifieerd en

geëvalueerd. In totaal werden 6.505 ingevulde vragenformulieren verwerkt. Tabel 6.1 biedt een overzicht van het aantal ingevulde talen per formulier en van het totaal aantal gemelde talen.

Aantal	Totaal aantal verwerkte formulieren	Totaal aantal gemelde talen
Geen taal	75	-
Een taal	5.833	5.833
Twee talen	509	1.018
Drie talen	65	195
Vier talen	18	72
Vijf talen	4	20
Acht talen	1	8
Totaal	6.505	7.146

Tabel 6.1 Overzicht van het gegevensbestand

Ofschoon de meeste ouders zoals verwacht onderwijs in één taal willen (89,7%), is het aantal ouders dat voor twee talen kiest opmerkelijk groot (7,8%). In paragraaf 6.3 wordt nader op deze uitkomsten ingegaan.

6.3 Resultaten

Allereerst wordt in Tabel 6.2 een vergelijkend overzicht gepresenteerd van de eerder in Hoofdstuk 3.2 (Tabel 3.3) vermelde gegevens over thuistaalgebruik van Haagse basisscholieren en van de door ouders gemelde behoefte aan OALT.

Taal	Frequentie van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik	Frequentie van door ouders gemelde onderwijsbehoefte
Arabisch	1.941	1.969
Turks	3.666	1.895
Hind(ustan)i	2.339	1.015
Spaans	381	732
Urdu/Pakistaans	390	257
Berbers	1.830	223
Italiaans	120	193
Koerdisch	399	186
Papiamentu	682	141
Sranan Tongo	514	131
Somalisch	224	127
Chinees	245	108
Portugees	127	74
Ghanees/Twi	152	62
Javaans	111	33
Totaal	13.121	7.146

Tabel 6.2 Vergelijkend overzicht van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik en door ouders gemelde onderwijsbehoefte

De respons van de ouders op de behoeftenpeiling (7.146) is duidelijk geringer dan die van de leerlingen op de thuistaalpeiling (13.121). Dit is op verschillende manieren te verklaren. Om te beginnen is het mogelijk dat niet alle ouders de vragenlijst hebben ontvangen. De vragenlijsten zijn immers niet direct aan de ouders opgestuurd, maar via de scholen verspreid. De scholen bepaalden zelf of zij de vragenlijsten aan de leerlingen meegaven. Daarnaast is het mogelijk dat sommige ouders de lijst wel hebben ontvangen, maar niet reageerden omdat zij niet begrepen wat er van hen gevraagd werd. Ten slotte is het ook mogelijk dat ouders wel begrepen wat er gevraagd werd, maar niet reageerden omdat zij geen interesse hebben in het OALT-aanbod voor hun kind. Hoewel de ouders werd gevraagd om het formulier ook mee terug te geven naar school als zij geen interesse hadden in OALT voor hun kind, is het mogelijk dat sommige ouders uit gebrek aan belangstelling deze moeite niet genomen hebben.

Ofschoon beide kolommen van Tabel 6.2 ieder op zich interessante informatie bieden over zeer verschillende allochtone talen in Den Haag, moet een vergelijking van door leerlingen en ouders gemelde gegevens om verschillende redenen tot terughoudendheid leiden. Allereerst is de respons van leerlingen in kolom 1 veel groter dan die van ouders in kolom 2. Bovendien bestaat er geen een-op-een-relatie tussen leerlingen en ouders in beide kolommen. Ten slotte is ouders niet gevraagd naar hun thuistaal/talen, waardoor de gesignaleerde behoefte groter kan zijn dan het gesignaleerde thuis-taalgebruik (vgl. met name de gegevens over Spaans, Italiaans en Arabisch). Wanneer de door ouders gemelde behoefte aan onderwijs in de afzonderlijke talen desondanks nader wordt bezien, kan het volgende worden geconstateerd:

- *Arabisch, Turks en Hind(ustan)i* vormen, evenals in de taalpeiling onder basisscholieren, de topdrie van de door ouders meest genoemde talen. Arabisch wordt door ouders in de behoeftenpeiling zelfs iets vaker genoemd (1.969) dan door kinderen in de taalpeiling (1.941). De behoefte aan onderwijs Arabisch kan mede gemeld zijn door ouders die thuis Berbers, Somalisch, Turks of Urdu/Pakistaans spreken en door wie om zeer uiteenlopende redenen onderwijs Arabisch op prijs wordt gesteld. Het is mogelijk dat relatief veel ouders die thuis Berbers spreken met hun kinderen toch een voorkeur hebben voor onderwijs in het (standaard) Arabisch; de opvallend lage scores voor Berbers in de behoeftenpeiling (223) in tegenstelling tot die in de taalpeiling (1.830) ondersteunen deze veronderstelling.
- Anderzijds kan de ouderlijke behoefte aan onderwijs *Berbers* opvallend genoemd worden, omdat Berbers geen gecodificeerde taal is en vooralsnog niet wordt onderwezen. Toch geven 223 ouders te kennen dat zij behoefte hebben aan een OALT-aanbod Berbers voor hun kinderen.
- *Urdu/Pakistaans* neemt de vijfde plaats in op de ouderlijke behoeftenlijst. Het belang dat ouders hechten aan onderwijs Urdu/Pakistaans wordt onderstreept door het feit dat ouders zich veel moeite getroosten om zelf een onderwijsaanbod Urdu/Pakistaans te organiseren.
- *Spaans en Italiaans* worden beduidend vaker genoemd door de ouders in de behoeftenpeiling (respectievelijk 732 en 193) dan door de leerlingen in de taalpeiling (respectievelijk 381 en 120). Het kan hier deels gaan om ouders die oorspronkelijk uit een Spaanstalig land of Italië afkomstig zijn, maar die taal niet meer spreken met hun kinderen. Ook is het mogelijk dat autochtone Nederlandse ouders deze talen noemen omdat zij naar deze landen op vakantie gaan. Hierbij moet opgemerkt worden dat het wettelijk vooralsnog niet is toegestaan OALT-middelen in te zetten voor onderwijs in een taal die niet de thuistaal is. Ten slotte blijkt dat een relatief groot aantal ouders Spaans of Italiaans noemt als gewenste OALT-taal naast een andere OALT-taal (zie Tabel 6.8 voor deze 'dubbelmeldingen'); dit gegeven sluit aan bij de resultaten van de taalpeiling, waarin het aantal leerlingen dat aangaf Spaans en Italiaans te willen leren veel hoger lag dan het aantal leerlingen dat deze talen als thuistalen noemde.
- Voor de talen *Koerdisch, Papiamentu, Sranan Tongo, Somalisch* en *Chinees* geldt dat de respons van de ouders op de behoeftenpeiling weliswaar duidelijk achterblijft bij die van de leerlingen op de taalpeiling, maar dat die respons toch nog boven de 100 ligt, de grens die door de gemeente werd gehanteerd om de behoefte van ouders aan OALT te onderzoeken.

- Voor de talen *Portugees*, *Ghanees/Twi* en *Javaans* geven minder dan 100 ouders aan behoefte te hebben aan OALT in deze talen. Daaruit kan niet zonder meer de conclusie getrokken worden dat een OALT-aanbod voor deze talen niet zinvol of doenlijk zou zijn.
- De relatief geringe belangstelling voor onderwijs *Papiamentu*, *Sranan Tongo* en *Javaans* kan een effect zijn van de hoge en voorheen exclusieve koloniale status van het Nederlands in respectievelijk het Surinaamse en Antilliaanse basisonderwijs, die doorwerkt in de attitudes van Surinaamse en Antilliaanse ouders ten opzichte van meertalig basisonderwijs voor hun kinderen in Nederland. *Hind(ustan)i* onttrekt zich aan deze koloniale beeldvorming, omdat (standaard) Hindi op levensbeschouwelijke gronden een belangrijke rol speelt in de Hindoeestaanse gemeenschap in Nederland. De symboolwaarde van standaard Hindi is te vergelijken met die van standaard Arabisch binnen de Marokkaanse gemeenschap. Ook al wordt thuis door veel Marokkaanse ouders een Berbers dialect gesproken, dan nog heeft standaard Arabisch voor ouders vaak een hogere symboolwaarde vanwege de status van het Arabisch in de Islam.

De besproken gegevens ondersteunen in grote lijnen de keuzes voor talen die in het Haagse OALT-plan van 1999 voor de planperiode 1999-2002 zijn gemaakt. Het OALT-plan noemt de volgende talen die in aanmerking komen voor OALT: Arabisch, Turks, Spaans, Portugees, Grieks, Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans. Daarnaast worden de volgende talen genoemd, waarvoor mogelijk OALT georganiseerd kan worden indien de middelen het toelaten en aan een aantal eisen kan worden voldaan: Sranan Tongo, Papiamentu, Koerdisch, Somalisch en Javaans. Uit de taalpeiling blijkt dat elk van de in het OALT-plan genoemde taalgroepen - met uitzondering van Grieks - behoort tot de twintig grootste taalgroepen in Den Haag; de behoeftenpeiling laat zien dat ouders in deze taalgroepen ook daadwerkelijk behoefte hebben aan OALT voor hun kinderen. Voor twee van de geselecteerde taalgroepen blijkt de behoefte beperkt: Portugees en Javaans. Een argument in het voordeel van Portugees is echter dat deze taal al aangeboden wordt, waardoor minstens een voorlopige continuering van het aanbod voor de hand ligt. Een argument ten gunste van Javaans is dat deze taal door de taalgroep zelf is aangemeld.

Wanneer de gegevens in kolom 2 van Tabel 6.2 voor zover bekend worden uitgesplitst naar onderbouw (ouders van leerlingen in groep 1-4) en bovenbouw (ouders van leerlingen in groep 5-8), ontstaat het volgende beeld.

Taal	Totaal	Onderbouw	Bovenbouw
Arabisch	1.969	1.188	743
Turks	1.895	1.134	710
Hind(ustan)i	1.015	487	515
Spaans	732	207	497
Urdu/Pakistaans	257	133	118
Berbers	223	118	91
Italiaans	193	64	119
Koerdisch	186	103	78
Papiamentu	141	54	81
Sranan Tongo	131	44	86
Somalisch	127	71	53
Chinees	108	55	51
Portugees	74	27	45
Ghanees/Twi	62	46	15
Javaans	33	14	17

Tabel 6.3 Gesignaleerde OALT-behoeften van ouders van leerlingen in de onder- en bovenbouw

Sommige ouders hebben bij hun melding van OALT-behoefte geen specificatie gegeven van de jaargroep van hun kinderen. Hierdoor komen de uitsplitsingen naar onderbouw en bovenbouw opgeteld lager uit dan de totalen in kolom 1 van Tabel 6.3. Voor 5 talen wordt substantieel meer behoefte gemeld in de onderbouw (Arabisch, Turks, Koerdisch, Somalisch en Ghanees/Twi), voor 5 andere talen geldt het omgekeerde (Spaans, Italiaans, Papiamentu, Sranan Tongo en Portugees).

In het behoeftenonderzoek is ten slotte ook nagegaan hoe ouders willen dat de door hen genoemde talen voor hun kinderen worden georganiseerd: op school in schooltijd (OSIS), op school buiten schooltijd (OSBS), of door een andere organisatie dan de school buiten schooltijd (AOBS). Veel ouders hebben niet bij alle drie subvragen van vraag 3 een keuze gemaakt tussen ja of nee. In Tabel 6.4 zijn de gegeven antwoorden op de drie subvragen met elkaar gecombineerd. De resultaten in de tabel moeten als volgt gelezen worden. De eerste score (90) geeft aan dat 90 ouders op alle drie de subvragen ja geantwoord hebben. De score 1.391 in dezelfde kolom geeft aan dat 1.391 ouders vraag 3b (lessen op school, buiten schooltijd) met ja hebben beantwoord, maar de vragen 3a en 3c niet hebben ingevuld. Ouders die geen enkele taal ingevuld hebben, zijn niet meegenomen in de tabel.

3a (OSIS)	3c (AOBS)		3b (OSBS)		
			Ja	Nee	Niet ingevuld
Ja	3c	Ja	90	12	22
		Nee	133	814	48
		Niet ingevuld	189	25	2683
Nee	3c	Ja	60	29	0
		Nee	423	12	6
		Niet ingevuld	34	2	12
Niet ingevuld	3c	Ja	48	1	113
		Nee	15	2	5
		Niet ingevuld	1.391	19	242

Tabel 6.4 Gecombineerde antwoorden op de subvragen van vraag 3 uit de behoeftenpeiling (N=6430)

Tabel 6.4 laat zien dat 242 ouders (3,8% van alle respondenten) geen van de subvragen ingevuld hebben. Daarnaast hebben 58 ouders (0,9%) één of meer subvragen wél ingevuld, maar bij geen enkele vraag ja ingevuld. In totaal hebben dus 300 ouders geen keuze aangeduid voor tijdstip en setting van OALT. 1.266 ouders (19,7%) hebben alle drie de vragen ingevuld en bij één van de subvragen ja ingevuld. Daarnaast hebben 4.310 ouders (67%) bij één van de subvragen met ja geantwoord en de andere twee subvragen niet ingevuld of slechts één van deze twee subvragen. 86,7% van de ouders heeft daarmee bij de vragen één keer ja ingevuld. Het overgrote deel van de ouders heeft dus een duidelijke voorkeur voor één van de organisatiemodellen. Tabel 6.5 laat zien hoe vaak ja is geantwoord door de ouders op de drie subvragen bij vraag 3.

Nul keer ja	300	4,7 %
Een keer ja	5.576	86,7 %
Twee keer ja	464	7,2 %
Drie keer ja	90	1,4 %
Totaal	6.430	100,0%

Tabel 6.5 Aantal ja-antwoorden op de drie subvragen bij vraag 3

Tabel 6.6 biedt een naar talen uitgesplitst overzicht van ja/nee-antwoorden op vraag 3.

Taal	Voorkeur	Onderbouw		Bovenbouw	
		Ja	Nee	Ja	Nee
Arabisch	OSIS	662	123	408	116
	OSBS	502	111	328	141
	AOBS	86	232	51	233
Turks	OSIS	795	67	419	82
	OSBS	338	123	302	105
	AOBS	33	187	21	178
Hind(ustan)i	OSIS	377	15	386	40
	OSBS	130	88	145	114
	AOBS	20	116	21	159
Spaans	OSIS	128	12	302	60
	OSBS	90	25	206	88
	AOBS	12	42	39	146
Urdu/Pakistaans	OSIS	98	9	74	9
	OSBS	36	19	52	20
	AOBS	8	26	5	31
Berbers	OSIS	73	8	54	16
	OSBS	42	15	36	24
	AOBS	10	26	11	41
Italiaans	OSIS	42	4	70	21
	OSBS	26	10	50	18
	AOBS	6	12	12	36
Koerdisch	OSIS	56	7	35	13
	OSBS	40	10	45	8
	AOBS	6	12	6	19
Papiamentu	OSIS	34	4	53	4
	OSBS	15	5	30	13
	AOBS	6	6	7	20
Sranan Tongo	OSIS	32	3	45	11
	OSBS	16	5	45	10
	AOBS	7	7	9	18
Somalisch	OSIS	44	4	39	4
	OSBS	26	3	16	12
	AOBS	6	10	7	14
Chinees	OSIS	20	7	25	7
	OSBS	31	5	23	13
	AOBS	17	6	7	20
Portugees	OSIS	15	2	24	6
	OSBS	15	5	17	8
	AOBS	4	6	6	10

Taal	Voorkeur	Onderbouw		Bovenbouw	
		Ja	Nee	Ja	Nee
Ghanees/Twi	OSIS	30	16	9	1
	OSBS	12	6	4	4
	AOBS	3	6	2	4
Javaans	OSIS	11	2	10	3
	OSBS	3	3	8	1
	AOBS	1	4	3	4

Tabel 6.6 Voorkeur van ouders voor verschillende OALT-organisatiemodellen (OSIS = op school in schooltijd, OSBS = op school buiten schooltijd, AOBS = andere organisatie buiten schooltijd)

Tabel 6.6 laat een consistent volgordepatroon zien in de ouderlijke voorkeur voor de organisatie van OALT: op school in schooltijd heeft de meeste ja-zeggere, een andere organisatie buiten schooltijd de minste. Dit volgordepatroon treedt op voor alle talen en bovendien zowel voor de onderbouw als voor de bovenbouw. Alleen voor Chinees is er in de onderbouw een voorkeur van ouders voor lessen op school buiten schooltijd.

Zoals reeds in paragraaf 6.1 is aangegeven, worden de bevroagde organisatiemodellen voor OALT in de huidige wetgeving mogelijk gemaakt, echter met verschillende functies (ondersteunend vs. intrinsiek) en met verschillende status (regulier vs. niet-regulier) in verschillende leerstadia (onderbouw vs. bovenbouw) (zie ook Procesmanagement Primair Onderwijs 1999). In de wetgeving wordt ten aanzien van deze opties beoogd wat in Tabel 6.7 is weergegeven.

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Tabel 6.7 Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform intenties van de OALT-wet (1998)

De consistentie in de voorkeur van ouders voor OALT-lessen op school in schooltijd in zowel onderbouw als bovenbouw staat in schril contrast met de complexe en ambivalente wetgeving inzake OALT (vgl. Broeder & Extra 1999 voor een bespreking van intenties van en beeldvorming over de OALT-wet). In de behoeftenpeiling is ouders gevraagd om één taal aan te kruisen in een lijst van 15 mogelijke OALT-talen. De OALT-wetgeving is gebaseerd op een conceptie van onderwijs in allochtone talen die in levend gebruik zijn als thuishalen. De uitkomsten van de behoeftenpeiling wijzen er echter op dat ouders in menig geval talen aanmelden die thuis niet of niet meer in levend gebruik zijn (vgl. Tabel 6.2 en het commentaar daarop). Bovendien signaleert een deel van de ouders bij vraag 1 behoefte aan onderwijs in meer dan één taal (zie Tabel 6.1). Tabel 6.8 biedt een overzicht van de 5 talen die het vaakst in combinatie met één van de andere 14 talen worden genoemd.

Taal	Arabisch	Turks	Spaans	Italiaans	Chinees
Arabisch	-	24	55	18	6
Turks	24	-	36	12	5
Hind(ustan)i	10	2	41	9	3
Spaans	55	36	-	72	5
Urdu/Pakistaans	38	5	4	2	-
Berbers	145	1	5	2	2
Italiaans	18	12	72	-	4
Koerdisch	17	53	3	1	1
Papiamentu	5	6	33	10	1
Sranan Tongo	9	2	18	10	4
Somalisch	24	2	6	5	-
Chinees	6	5	5	4	-
Portugees	1	1	17	14	2
Ghanees/Twi	3	-	7	1	1
Javaans	3	1	5	2	2
Totaal	358	150	307	162	36

Tabel 6.8 Overzicht van de vaakst in combinatie genoemde talen waaraan ouders een onderwijsbehoefte voor hun kinderen rapporteren

Deze uitkomsten laten zien dat ouders het belang van meertaligheid voor hun kinderen in een multiculturele context plaatsen en niet slechts in een strikte context van één etnisch-cultureel bepaalde thuistaal. Genoemde dubbelmeldingen vormen mede een afspiegeling van interetnische huwelijken die resulteren in meer dan één thuistaal. In Tabel 6.9 wordt de ouderlijke behoefte aan onderwijs in genoemde 5 talen samengevat en afgezet tegen de in Tabel 6.2 opgenomen gegevens over thuistaalgebruik.

Talen	Frequentie van door ouders gemelde onderwijsbehoefte	Frequentie van dubbelmeldingen door ouders	Frequentie van door leerlingen gemeld thuistaalgebruik
Arabisch	1.969	358	1.941
Turks	1.895	150	3.666
Spaans	732	307	381
Italiaans	193	162	120
Chinees	108	36	245

Tabel 6.9 Nadere vergelijking van thuistaalgebruik en onderwijsbehoefte

De in de Tabellen 6.8 en 6.9 genoemde uitkomsten van dit OALT-behoeftenonderzoek onder ouders zijn opmerkelijk te noemen. De gesignaleerde tendenties doen zich niet alleen voor in de multiculturele ontwikkeling van Nederland. Interessante soortgelijke *bottom-up* tendenties en daarbij *top-down* aansluitende beleidsontwikkelingen doen zich onder meer voor in Australië, waar multiculturaliteit inmiddels een veel meer geaccepteerd samenlevingskenmerk en beleidsspoor vormt. In het basisonderwijs in een aantal staten van Australië (in het bijzonder Victoria State) wordt niet langer onderscheid gemaakt tussen de status van talen als eerste, tweede of vreemde taal, maar richt het taalbeleid zich dual op Engels en LOTE (= *languages other than English*). Voor LOTE worden

vervolgens beredeneerd *prioriteitstalen* aangewezen die door leerlingen als vak kunnen worden gekozen en waarvoor landelijk middelen worden geoormerkt ten behoeve van leermiddelenontwikkeling en (na)scholing van leerkrachten. Engels (als eerste of tweede taal) wordt op elke basisschool aangeboden. De bewijslast voor tweetaligheid ligt in multicultureel Victoria bij alle basisschoolleerlingen: iedereen moet naast het verplichte Engels één LOTE kiezen. Andere talen dan Engels worden vraagafhankelijk op de eigen school en/of via de *Victorian School of Languages* aangeboden en gecertificeerd. In beide gevallen komen ook steeds meer faciliteiten beschikbaar voor afstandsonderwijs. Bijlage 5 bevat enige informatie over dit uitvoerig beproefde concept van een talenschool voor basis- en voortgezet onderwijs. Het verdient aanbeveling om dit concept op zijn bruikbaarheid in Den Haag te onderzoeken, zeker waar het gaat om onderwijs in talen die slechts door een relatief beperkt aantal ouders worden gevraagd en/of die over een relatief groot aantal scholen als gevraagde talen zijn gespreid.

7 Allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs

Het onderwijs in allochtone talen in Nederland kent verschillende benamingen. In het basisonderwijs wordt al langere tijd onderwijs in allochtone talen aangeboden, maar tot voor kort gebeurde dat onder de noemer van Onderwijs in Eigen Taal (OET). Vanaf 1998 is deze benaming wettelijk vervangen door Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), een benaming die reeds in 1992 voorgesteld werd door de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs in haar adviesrapport *Ceders in de Tuin* (CALO 1992). In het voortgezet onderwijs kent het onderwijs in allochtone talen een kortere geschiedenis. Als overkoepelende benaming voor alle andere talen dan Nederlands die geen deel uitmaken van het traditionele vreemde-talenaanbod (Engels, Duits en Frans) van scholen voor voortgezet onderwijs is Onderwijs in Nieuwe Schooltalen (voortaan ONST) gangbaar geworden.

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van OALT in het basisonderwijs en ONST in het voortgezet onderwijs in Den Haag. In paragraaf 7.1 gaan we in op het basisonderwijs. Allereerst worden gegevens over het aantal allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Den Haag gepresenteerd. Vervolgens komt OET (de voorloper van OALT), zoals dat in Den Haag tot 1999 vorm gekregen heeft, aan bod. Daarna gaan we in op het beleid en de praktijk met betrekking tot OALT. Ten slotte wordt het OALT in Den Haag nader toegelicht aan de hand van een negental dimensies die eerder zijn voorgesteld en gehanteerd door Broeder & Extra (1998). Deze dimensies zijn: doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempel, roosterstatus, financiering, leermiddelen en bevoegdheid van docenten. In paragraaf 7.2 staat ONST in het voortgezet onderwijs in Den Haag centraal. Allereerst worden gegevens over het aantal allochtone leerlingen in het Haagse voortgezet onderwijs gepresenteerd. Daarna komt ONST zoals dat in Den Haag aangeboden wordt, aan bod. Ten slotte wordt ook ONST aan de hand van bovengenoemde negen dimensies gekarakteriseerd. In paragraaf 7.3 wordt ten slotte een vergelijking gemaakt tussen de status van OALT in het basisonderwijs en de status van ONST in het voortgezet onderwijs. Daarbij worden zowel de landelijke regelgeving als de praktijk van dit onderwijs in Den Haag in ogenschouw genomen.

7.1 Allochtone talen in het basisonderwijs

7.1.1 Allochtone leerlingen in het basisonderwijs in Den Haag

In de OCW-Monitor 2000 van de Gemeente Den Haag (2000) wordt informatie gegeven over het aantal allochtone leerlingen in het Haagse primair onderwijs. Bij de definitie van allochtone leerlingen is hierbij het geboortelandcriterium gebruikt. Het gaat daarbij om leerlingen die geboren zijn buiten Nederland, dan wel om leerlingen van wie de vader en/of moeder buiten Nederland geboren zijn. In Tabel 7.1 worden de aantallen autochtone en allochtone leerlingen in het primair onderwijs in Den Haag in het schooljaar 1999/2000 weergegeven.

Schooljaar 1999/2000	Absoluut	Proportioneel	Verandering t.o.v. 1998/1999
Totaal leerlingen	40.090	100,0%	+ 0,4%
Autochtone leerlingen *	21.101	52,6%	-2,1%
Allochtone leerlingen	18.867	47,1%	+2,7%

Tabel 7.1 Autochtone en allochtone leerlingen in het Haagse primair onderwijs 1999/2000 (* West-Europese, Engelstalige en Indonesische leerlingen zijn in dit overzicht bij de autochtone leerlingen opgeteld. Ze worden niet tot de allochtone leerlingen gerekend) (Overgenomen uit OCW-Monitor 2000, Gemeente Den Haag: 2000; bron: Cfi 2000)

Het aandeel allochtone leerlingen in het primair onderwijs is in het schooljaar 1999/2000 toegenomen met 502 en is daarmee gestegen van 46% naar 47%. Uit de tabel blijkt echter dat de indeling van leerlingen in de categorieën autochtoon of allochtoon niet alleen door het geboortelandcriterium bepaald wordt. Dit wordt duidelijk uit het feit dat West-Europese leerlingen ingedeeld worden bij de autochtone leerlingen. Een nadere toelichting op de uitzonderingspositie van West-Europese, Engelstalige en Indonesische leerlingen wordt niet gegeven; evenmin op het feit dat in het eerste en derde geval verwezen wordt naar geboorteland en in het tweede geval naar thuistaal (zie ook Hoofdstuk 1, Tabel 1.5).

In Tabel 7.2 wordt een nadere specificatie van de allochtone leerlingen in het Haagse primair onderwijs gegeven.

Specificatie	Absoluut	Proportioneel	Verandering t.o.v. 1998/1999
Surinamers	5.168	12,9%	-3,8%
Turken	4.744	11,8%	+3,8%
Marokkanen	3.850	9,6%	+2,7%
Antillianen	917	2,3%	+11,3%
Vluchtelingen	546	1,4%	+11,2%
Tunesiërs	180	0,4%	-7,0%
Portugezen	139	0,3%	-4,0%
(vm.) Joegoslaven	178	0,4%	+22,0%
Italianen	106	0,3%	+2,0%
Spanjaarden	86	0,2%	+14,0%
Arubanen	77	0,2%	-5,0%
Kaapverdianen	57	0,1%	-6,0%
Grieken	29	0,1%	+7,0%
Overigen	2.909	7,3%	+15,3%

Tabel 7.2 Allochtone leerlingen in het Haagse primair onderwijs 1999/2000 (Overgenomen uit OCW-Monitor 2000, Gemeente Den Haag 2000; bron: Cfi 2000)

Surinamers, Turken en Marokkanen vormen de grootste groepen allochtone leerlingen in het Haagse primair onderwijs. Het aantal en het aandeel Surinamers in het primair onderwijs is in het schooljaar 1999/2000 gedaald. Het aandeel Turkse en Marokkaanse leerlingen is daarentegen groter geworden. Het aandeel Antillianen, Joegoslaven en vluchtelingen is eveneens sterk toegenomen. Uit de tabel komt ook naar voren dat er een zeer grote groep 'overigen' aangetroffen wordt. Het blijft onduidelijk om welke leerlingen het hier gaat. Ook valt op dat een aantal West-Europese groepen nu wel onder allochtone leerlingen opgesomd staan. Dit is in tegenspraak met de gegevens in Tabel 7.2, waar West-Europese leerlingen niet tot de allochtone leerlingen gerekend werden. Al met al zijn de gegevens met betrekking tot allochtone leerlingen in het basisonderwijs die gepresenteerd worden in de OCW-Monitor van de Gemeente Den Haag (2000) niet eenduidig. Voor een groot deel is dit te wijten is aan een gebrekkige definiëring van de begrippen autochtoon en allochtoon. Voor een verdere bespreking van deze thematiek wordt verwezen naar Hoofdstuk 1.2.

7.1.2 OET in het Haagse basisonderwijs tot 1999

In Tabel 7.3 wordt het aanbod van OET op de basisscholen in Den Haag in het schooljaar 1997/1998 weergegeven.

OET-aanbod	Scholen	Leerlingen	Verdeling
Turks	43	3.500	54%
Arabisch	41	2.900	45%
Spaans/Portugees	3	80	1%

Tabel 7.3 OET in het Haagse basisonderwijs in 1997/1998 (Gegevens ontleend aan Plan Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Gemeente Den Haag 1999; bron: gemeente Den Haag, OCW/OIV)

In het schooljaar 1997/1998 werd op 50 van de 142 basisscholen in Den Haag OET gegeven. Het betreft daarmee bijna een derde deel van de Haagse basisscholen. Er waren in dat jaar 90 leerkrachten voor OET en het onderwijs werd gevolgd door in totaal 6.488 leerlingen. Het werd gegeven in de talen Turks, Arabisch, Spaans en Portugees. Bijna 3.500 leerlingen (54%) volgden Turks en iets meer dan 2.900 leerlingen (45%) Arabisch. In het schooljaar 1998/1999 is deze verhouding verschoven naar 57% voor Turks en 42% voor Arabisch. Het deelnamepercentage voor de talen Turks en Arabisch was in beide gevallen 78% (Gemeente Den Haag 1999).

Op 37 scholen werd zowel Turks als Arabisch gegeven, op zes scholen enkel Turks en op 4 scholen uitsluitend Arabisch. Over het totaal van de scholen werd ongeveer 68% van de beschikbare formatie ingezet in de onderbouw en ongeveer 32% in de bovenbouw. Meer dan de helft van de formatie (55%) werd ingezet in de taalondersteuning (bijna volledig in de onderbouw). Ongeveer 45% is ingezet in zelfstandig OALT, voornamelijk in de bovenbouw, maar gedeeltelijk ook in de onderbouw (zie Hoofdstuk 6, Tabel 6.7 voor het wettelijk onderscheid tussen de ondersteunende en zelfstandige of intrinsieke functie).

De talen Spaans en Portugees waren bestuurs- en beheersmatig ondergebracht bij het openbaar onderwijs. De lessen werden gegeven op woensdagmiddag en zaterdag in openbare scholen en stonden geheel los van het schoolcurriculum. Enkele tientallen leerlingen volgden deze lessen. Daarnaast werd in Den Haag les gegeven in het Grieks, Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans. De gemeente subsidieerde deze taalgroepen uit eigen gemeentelijke middelen in een deel van de materiële kosten (ruimte, verwarming, elektra). De lessen Grieks vonden plaats via een zelforganisatie en onder verantwoordelijkheid van de Griekse ambassade. De lessen Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans werden op initiatief van de betreffende taalgroepen georganiseerd door zelforganisaties.

Het beleid van de gemeente Den Haag met betrekking tot OET werd tot 1999 gekenmerkt door de volgende accenten:

- OET werd beschouwd als een onlosmakelijk onderdeel van het taalbeleid van een school;
- voor jonge leerlingen en nieuwkomers van alle leeftijden die het Nederlands nog niet of onvoldoende beheersen werd de beschikbare OET-formatie ingezet in de ondersteunende functie;
- OET in de eigenstandige functie was bedoeld voor leerlingen in de groepen 7 en 8;
- de nadruk lag over het geheel genomen op de ondersteunende functie;
- voor OET in de eigenstandige functie is gewerkt met gemeentelijke leerplannen voor Arabisch en Turks;
- OET-docenten waren volwaardige leden van het onderwijsteam van de school;
- het volgen van OET-lessen door leerlingen van Arabische en Turkse herkomst mocht in geen geval ten koste gaan van het bijwonen van andere lessen die voor de ontwikkeling van de leerprestaties van belang zijn.

7.1.3 OALT in het Haagse basisonderwijs vanaf 1999

Om het OALT-beleid op een vernieuwde wijze vorm te geven heeft de gemeente Den Haag een aantal voorbereidingen getroffen. In 1996 heeft de Stedelijke Adviesraad Multiculturele Stad (SAM) een advies uitgebracht over OALT. In 1997 is er vanuit de dienst OCW onder schooldirecteuren een enquête gehouden op de 50 basisscholen waar OALT gegeven wordt en onder de ongeveer 90 OALT-leerkrachten. Eind 1997 heeft het Haags Onderwijs Beraad (het overleg van schoolbesturen) een

Werkgroep OALT ingesteld. In het overgangsjaar 1998/1999 heeft de gemeente besloten om het OALT-beleid 'beleidsarm' in te zetten. Dat wil zeggen dat het bestaande beleid in dit jaar zoveel mogelijk werd gecontinueerd.

In mei 1999 is het Plan Onderwijs in Allochtone Levende Talen 1999-2002 verschenen. In dit plan worden de volgende uitgangspunten voor OALT in Den Haag geformuleerd:

- het is geen plicht om OALT te volgen en het is geen recht om OALT te ontvangen;
- het taalbeleid dat vanaf de jaren negentig op scholen ingang heeft gevonden, wordt gecontinueerd, dat wil zeggen met een nadrukkelijk accent op de ondersteunende functie in de onderbouw van het basisonderwijs;
- OALT in een zelfstandige functie kan ertoe bijdragen dat zoveel mogelijk taalgroepen de gelegenheid krijgen om thuistaaleducatie te volgen;
- voor de grote taalgroepen Turks en Arabisch moet de eigen school als 'thuishaven' voor OALT blijven bestaan.

De gemeente Den Haag kiest voor OALT in een *combinatiemodel*. In dit model wordt OALT gecombineerd aangeboden: aan de groepen 1-4 als taalondersteuning binnen de reguliere schooltijd en aan de groepen 5-8 in de vorm van taallessen buiten schooltijd. In deze opzet kan het eerder gekozen accent op taalondersteuning gehandhaafd blijven. Gekozen wordt voor een verhouding van 60% taalondersteuning en 40% zelfstandig OALT. Het verschil met de oude situatie is vooral gelegen in het onderwijs aan de groepen 5-8 dat nu buitenschools wordt gegeven. Met deze keuze probeert de gemeente ook zoveel mogelijk recht te doen aan de wensen van OALT-leerkrachten en ouders (beide groepen willen de bestaande situatie handhaven), alsmede aan de wensen van schooldirecteuren (die het accent op de onderbouw willen leggen).

Met het accent op taalondersteuning geeft Den Haag te kennen veel belang te hechten aan de functie van OALT in verband met de taalontwikkeling van jonge kinderen. Uitgangspunt daarbij is dat het bevorderen van een meertalige ontwikkeling de kans op schoolsucces verhoogt. OALT in de functie van taalondersteuning vormt een integraal onderdeel van het specifieke taalbeleid van de school. Taalondersteuning wordt gedefinieerd als 'de ondersteunende functie van de eigen taal bij het volgen van het reguliere onderwijsprogramma, waaronder het bevorderen van het Nederlands. Ook schoolcontacttaken vervullen hierbij een belangrijke functie' (Gemeente Den Haag 1999).

De OALT-lessen Turks en Arabisch in de bovenbouw worden gegeven in de middag, aansluitend op de dagelijkse schooltijden. De leerkrachten Turks en Arabisch blijven gehuisvest op de scholen waar zij hun hoofdtaak uitvoeren en oefenen hun werkzaamheden uit onder de verantwoordelijkheid van de betreffende schooldirecteur. De gemeente streeft voorts naar een breed cultureel aanbod van OALT in de zelfstandige functie, waarbij prioriteit gegeven wordt aan de talen die eerder al gegeven werden: Spaans, Portugees, Grieks, Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans.

Het totale budget dat aan de gemeente van rijkswege wordt toegekend ten behoeve van het bestaande aanbod OALT bedroeg voor het schooljaar 1999/2000 f 10.323.984. Ten behoeve van de verbreding van het OALT-aanbod ontving de gemeente Den Haag in 2000 van rijkswege een budget van f 1.130.477. In 2001 bedroeg dit budget f 1.249.630. Dit budget is bestemd voor buitenschools OALT in de zelfstandige functie. Indien het budget het toelaat kunnen nieuwe taalgroepen in aanmerking komen. De gemeente beslist over de vraag welke groepen in aanmerking komen aan de hand van de volgende criteria:

- de omvang van de taalgroep (op basis van de in Hoofdstuk 3 gerapporteerde taalpeilingsgegevens);
- de behoefte/belangstelling voor OALT;
- de bevoegdheidseisen die het Rijk voor het verzorgen van OALT aan docenten stelt;
- de kwaliteitseisen die de gemeente aan het OALT stelt;
- overige voorwaarden zoals de organisatiegraad van een taalgroep, een geschikt aanspreekpunt en 'interne stabiliteit'.

De gemeente spreekt in haar OALT-plan het voornemen uit om het buitenschools OALT te laten beheersen en aansturen door een andere rechtspersoon dan een schoolbestuur, waarbij gedacht wordt aan een culturele of educatieve instelling die ervaring heeft met het organiseren van een gevarieerd cultureel-educatief aanbod en met werkgeverschap. Nieuwe talen die volgens de gemeente in aanmerking komen voor buitenschools OALT zijn Sranan Tongo, Papiamentu, Koerdisch, Somalisch en Javaans. De drie laatst genoemde talen zijn door ouders en/of allochtone organisaties zelf aangemeld.

In 1999 en 2000 zijn respectievelijk een taalpeiling op de basisscholen in Den Haag en een behoeftenpeiling onder ouders in de 15 grootste taalgroepen uitgevoerd (zie Hoofdstukken 3 en 6). Doel van deze onderzoeken was vast te stellen in hoeverre het Haagse OALT-plan 1999-2002 recht doet aan de thuistaalsituatie van kinderen en de behoefte aan OALT onder ouders. De in het OALT-plan gekozen talen blijken tot de 20 grootste taalgroepen in Den Haag te behoren, met uitzondering van Grieks (slechts 15 leerlingen in de taalpeiling). Ook blijkt er voor elk van de talen (met uitzondering van Grieks dat niet in het behoeftenonderzoek opgenomen is) een behoefte te bestaan aan OALT, hoewel de behoefte aan Portugees en Javaans beperkt is. Sardes (zie Broekhof 2000) formuleerde naar aanleiding van beide studies de volgende aanbevelingen voor het OALT-beleid na 2002:

- wat betreft de *keuze van talen* wordt aanbevolen om de praktische mogelijkheden te onderzoeken om een OALT-aanbod te organiseren voor de nieuwe taalgroepen Berbers, Ghanees, Italiaans, Javaans, Koerdisch, Papiamentu, Somalisch en Sranan Tongo. Als financiële overwegingen een selectie noodzakelijk maken, ligt het in de rede om de talen waarvoor grote belangstelling bestaat voorrang te geven. De laagste prioriteit ligt dan bij Ghanees en Javaans. Overigens wordt aanbevolen om voordat men een OALT-aanbod inricht te onderzoeken of er leermiddelen en leerkrachten beschikbaar zijn die een kwalitatief en kwantitatief adequaat aanbod mogelijk maken;
- bij de keuze voor een *model* voor OALT moet uitgegaan worden van de taalvitaliteitskenmerken van de taalgroepen. Taalondersteuning wordt met name zinvol geacht voor Arabisch, Turks, Berbers, Chinees, Koerdisch, Somalisch en eventueel Papiamentu. Zelfstandig OALT wordt zinvol geacht voor Ghanees, Hindi, Italiaans, Javaans, Portugees, Spaans, Sranan Tongo en Urdu/Pakistaans. Aangeraden wordt om zelfstandig OALT te organiseren als onderdeel van de verlengde schooldag. Indien mogelijk moet zelfstandig OALT op de eigen school aangeboden worden, omdat dit de uitdrukkelijke wens van de ouders is. Bij de intake voor het aanbod taalondersteuning in nieuwe talen moet nagegaan worden of de aangeboden taal de thuistaal is van de kinderen. Wanneer dit niet het geval is, wordt taalondersteuning niet zinvol geacht;
- voor de *organisatie* van OALT in Den Haag wordt de gemeente in overweging gegeven te opteren voor een model waarbij het aanbod centraal georganiseerd wordt en zoveel mogelijk decentraal op de scholen wordt uitgevoerd.

De wethouder heeft in mei 2000 op basis van deze aanbevelingen de volgende voorstellen aan de Commissie voor Onderwijs, Sociale Zaken, Werkgelegenheid en Integratiebeleid (OSWI) gedaan:

- wat betreft de *keuze van talen* waaruit het Haagse OALT-aanbod bestaat stelt de gemeente voor om te onderzoeken in hoeverre het huidige aanbod taalondersteuning verbeterd kan worden. Op zijn minst zouden ook Koerdisch en Berber aangeboden moeten worden en mogelijk nog meer talen;
- daarnaast wil de gemeente onderzoeken voor welke andere talen zelfstandig taalonderwijs mogelijk is, in het bijzonder voor Sranan Tongo, Papiamentu, Koerdisch, Somalisch en Javaans. De gemeentelijke steun aan de lessen Grieks zal daarentegen afgebouwd worden.;
- wat betreft de *organisatie* van OALT wordt voorgesteld om de talen Spaans, Portugees, Hindi, Chinees en Urdu/Pakistaans onder te brengen bij de Algemene Stichting Educatie, Vorming en Ontwikkelingswerk (ASEVO). Deze stichting wordt verantwoordelijk voor de feitelijke organisatie van OALT, bewaakt de kwaliteit en wordt formeel de werkgever van de OALT-leerkrachten.

In het jaar 2001 is de situatie als volgt. *Turks en Arabisch* worden aangeboden op dezelfde 50 scholen die voorheen OET aanboden. Deze talen worden aangeboden in het combinatiemodel, dat wil zeggen voor groep 1-4 in de vorm van taalondersteuning binnen schooltijd en voor groep 5-8 in de vorm van zelfstandig OALT buiten schooltijd. Er is geen overzicht over het totaal aantal leerlingen dat in 2001 OALT volgt, maar waarschijnlijk is dat ongeveer gelijk aan het aantal leerlingen dat voorheen OET volgde (ongeveer 6.500 leerlingen).

Vanaf januari 2001 zijn de talen *Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans* ondergebracht bij de ASEVO. De docenten komen in dienst van deze stichting. In Tabel 7.4 wordt een overzicht gegeven van het OALT-aanbod in de talen Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans in het voorjaar van 2001.

	Leerlingen	Docenten	Locaties	Groepen	Lessen per week
Chinees	415	40	3	42	3,5 uur
Hindi	550	2	2	23	2,5 uur
Urdu/Pakistaans	24	1	1	1	

Tabel 7.4 Zelfstandig OALT in de talen Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans in Den Haag, voorjaar 2001 (bron: Autar 2001)

Chinees wordt aangeboden op drie scholen aan in totaal 415 leerlingen. De helft van deze leerlingen komt van buiten Den Haag. De lessen worden gegeven op zaterdagochtend of zaterdagmiddag. Er zijn in totaal 40 docenten Chinees die elk 4 uur per week werken. De Chinese docenten zijn in het algemeen onbevoegd. De ASEVO heeft een coördinator voor de Chinese taallessen in dienst en wil voor de Chinese ouders een studiekering opzetten die plaatsvindt tijdens de OALT-lessen van hun kinderen. *Hindi* wordt aangeboden op twee bijzondere basisscholen. Ongeveer 550 leerlingen volgen de lessen Hindi. Op beide scholen is een bevoegde docent voor Hindi met een full-time of nagenoeg full-time aanstelling. De ASEVO heeft een coördinator voor de Hindi-lessen in dienst. *Urdu/Pakistaans* wordt aangeboden op 1 locatie en wel in een buurthuis. Er is voorlopig 1 groep van 24 leerlingen en 1 onbevoegde docent met een aanstelling van 4 uur per week. De docenten Chinees en Urdu/Pakistaans hebben een tijdelijke bevoegdheid voor het verzorgen van OALT gekregen. Er is een opleidingsplan opgesteld om deze docenten hun bevoegdheid voor het geven van OALT te doen behalen. Ze moeten daartoe cursussen Nederlands als Tweede Taal en vakbekwaamheids-cursussen volgen. De talen *Spaans en Portugees* worden vanaf het schooljaar 2001/2002 via de ASEVO aangeboden. De leerkrachten voor deze talen zijn in dienst van het openbaar onderwijs en zullen waarschijnlijk gedetacheerd worden bij de ASEVO. De gemeentelijke steun aan onderwijs *Grieks* wordt afgebouwd. De Griekse lessen zullen vanaf 2002 buiten het gemeentelijke OALT-beleid vallen. De mogelijkheden voor de opname van nieuwe talen in het OALT-aanbod worden onderzocht, maar een daadwerkelijk aanbod in nieuwe talen wordt in ieder geval uitgesteld tot na 2002.

7.1.4 Statusdimensies van OALT in het basisonderwijs

De status van OALT zal aan de hand van een negental dimensies vastgesteld worden (zie ook Broeder & Extra 1998). Hierbij zal OALT zoals dat wettelijk vastgelegd is vergeleken worden met de gemeentelijke uitvoering in Den Haag.

Doelgroepen

Wettelijk is vastgelegd dat de doelgroep van OALT bestaat uit leerlingen bij wie thuis een andere taal dan Nederlands in levend gebruik is. OALT kan in beginsel aangeboden worden aan alle doelgroepen en is dus niet beperkt tot bepaalde doelgroepen. De gemeente Den Haag is bij de vaststelling van het OALT-aanbod in eerste instantie afgegaan op het voormalige aanbod van OET, dat in Den Haag voor 99% bestond uit Turks en Arabisch (de lessen Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans vielen niet onder OET en werden door zelforganisaties aangeboden). Bij de talen Turks en Arabisch worden de lessen

in totaal op 50 scholen aangeboden en volgt ongeveer driekwart van de doelgroep de OALT-lessen (in totaal 6.500 leerlingen). Daarnaast wordt OALT aangeboden in het Spaans en Portugees, waarbij het om relatief kleine groepen leerlingen gaat. Voor de talen Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans wordt eveneens een OALT-aanbod gedaan. Bij Chinees en Hindi gaat het om een aanzienlijk aantal leerlingen (415 respectievelijk 550), bij Urdu/Pakistaans om een klein aantal (24). Wanneer we deze cijfers afzetten tegen de resultaten van de taalpeiling in het Haagse basisonderwijs (zie Hoofdstuk 3) kunnen we concluderen dat een groot deel van de Chinese doelgroep de lessen volgt, mede in aanmerking nemend dat ongeveer de helft van de leerlingen bij de Chinese lessen van buiten Den Haag komt. Voor Hindi geldt dat minder dan de helft van de doelgroep op dit moment de lessen volgt. Voor Urdu/Pakistaans ligt dit aandeel nog lager, omdat men net gestart is met 1 groep. Vooralsnog wordt er in Den Haag geen OALT-aanbod aan nieuwe groepen gedaan en worden de mogelijkheden van een OALT-aanbod in nieuwe talen vanaf 2002 onderzocht.

Argumenten

Wettelijk worden de argumenten voor OALT ontleend aan cultuurbeleid (bevordering van talenkennis en van culturele pluriformiteit) en aan achterstandenbestrijding (bevorderen van de beheersing van het Nederlands en van schoolsucces). Ook de gemeente Den Haag kiest deze twee typen argumenten als uitgangspunt voor OALT. Ze kiest voor het combinatiemodel, omdat daarmee de tweepoligheid behouden wordt die in de Haagse OALT-praktijk reeds jaren gehanteerd werd. Ten eerste plaatst ze OALT in het specifieke beleid van de gemeente om taalachterstand in een zo vroeg mogelijk stadium op te sporen en te bestrijden. De gemeente legt daarmee het accent van OALT op de ondersteunende functie. Daarnaast wil de gemeente via OALT zoveel mogelijk taalgroepen de gelegenheid geven om via thuistaaleducatie toegang te houden tot het eigen cultuurgoed.

Doelstellingen

Wettelijk hoofddoel van OALT is het ontwikkelen van de thuistaal en daardoor contact houden met de eigen cultuur. Daarnaast wordt voor OALT in de ondersteunende functie als doel geformuleerd: het bevorderen van het leren van het Nederlands en van schoolsucces in het algemeen. De gemeente Den Haag hecht veel belang aan de functie van OALT in verband met de taalontwikkeling van jonge kinderen. Het uitgangspunt daarbij is dat het bevorderen van een meertalige ontwikkeling de kans op schoolsucces verhoogt. Ook schoolcontacttaken van de OALT-leerkracht worden nadrukkelijk onder de definiëring van taalondersteuning opgenomen.

Evaluatie

Evaluatie is wettelijk gezien niet vastgelegd. Ook in het OALT-plan van de gemeente Den Haag wordt niets vastgelegd over het toetsen van taalvaardigheid tijdens en/of aan het eind van het basisonderwijs.

Aanboddrempel

Wettelijk wordt er evenmin een aanboddrempel voorgeschreven. Er wordt gesteld dat OALT aangeboden kan worden op verzoek van ouders, maar dat de gemeente beslist welk taalaanbod zal worden gedaan. De gemeente Den Haag stelt in haar OALT-plan dat het geen plicht is om OALT te volgen en geen recht om OALT te ontvangen. De gemeente doet geen uitspraken over een minimum aantal leerlingen per groep of school of in de stad dat nodig is om een OALT-aanbod in een bepaalde taal te starten.

Roosterstatus

OALT valt als extra voorziening buiten het reguliere onderwijsprogramma. Alleen wanneer OALT in de onderbouw ingezet wordt voor taalondersteuning, kan het binnen het reguliere programma en binnen schooltijd plaatsvinden. In Den Haag worden momenteel de talen Turks en Arabisch in de vorm van taalondersteuning in de onderbouw onder schooltijd aangeboden. In de bovenbouw worden

deze vakken buiten schooltijd aangeboden. De andere OALT-talen (Chinees, Hindi, Urdu/Pakistaans, Spaans en Portugees) worden allemaal buiten schooltijd aangeboden.

Financiering

Het rijk verstrekt een specifieke uitkering aan specifieke gemeenten voor OALT. Deze uitkering is gebaseerd op personele en materiële kosten en een bedrag ten behoeve van de verbreding van het OALT-aanbod voor gemeenten die hiervoor in aanmerking komen. Gemeenten kunnen de OALT-middelen met eigen budget uitbreiden. De gemeente Den Haag zet een groot deel van de uitkering van het rijk in op het gebied van taalondersteuning (60%). Middelen voor de verbreding van het OALT-aanbod worden besteed aan de overname van de lessen Chinees, Hindi, Urdu/Pakistaans, Spaans en Portugees van zelforganisaties en de voorbereiding van een aanbod van nieuwe schooltalen. De daadwerkelijke invoering van nieuwe schooltalen is gepland vanaf 2002.

Leermiddelen

Uit onderzoek van Extra, Mol & De Ruiter (2001b) blijkt dat voor OALT in EU-talen zoals Spaans en Portugees voldoende leermiddelen ontwikkeld zijn in Nederland. Voor OALT in niet-EU-talen is dat in veel mindere mate het geval. Een uitzondering hierop vormen de talen Turks en Moluks/Maleis, waarvoor wel in Nederland ontwikkelde leermiddelen voorhanden zijn. Overigens geldt dat er veel meer leermiddelen beschikbaar zijn voor OALT in de onderbouw dan voor OALT in de bovenbouw van het basisonderwijs. In het OALT-plan van de gemeente Den Haag wordt nauwelijks concreet ingegaan op leermiddelen. Voor OALT als taalondersteuning worden programma's als *Trias* en *Schatkist* voor groep 1 en 2 en *Overstap* en *Stap-door* voor groep 3 en 4 genoemd. Voor zelfstandig OALT Turks en Arabisch worden geen leermiddelen gespecificeerd. Bij de OALT-lessen Hindi en Urdu/Pakistaans worden leermiddelen uit respectievelijk India en Pakistan gebruikt. Bij de OALT-lessen Chinees worden zowel in Nederland ontwikkelde leermiddelen als leermiddelen uit China gebruikt.

Bevoegdheid van de docenten

Bij de wettelijke overgang van OET naar OALT is vastgelegd dat de huidige OET-leerkrachten bevoegd blijven voor OALT. Door deze overgang zijn de eisen die gesteld worden aan docenten echter sterk veranderd. Voor OALT in de ondersteunende functie geldt dat een goede beheersing van het Nederlands voor een doelmatige communicatie met groepsleerkrachten van groot belang is. Daarom is de eis gesteld dat zittende OET-leerkrachten binnen twee jaar het Staatsexamen Nederlands als Tweede Taal (programma II) behaald moeten hebben. Behalve cursussen Nederlands als Tweede Taal zijn er voor zittende docenten ook nascholingscursussen op het gebied van taalondersteuning. Het beleid is er daarnaast op gericht nieuwe, in Nederland opgeleide OALT-leerkrachten te werven. Voor hen is een speciale Opleiding tot Leraar Allochtone Talen opgezet, vooralsnog alleen aan de Hogeschool Brabant in Breda. Zijn er voor een nieuwe taalgroep nog geen bevoegde leerkrachten, dan is het mogelijk dat moedertaalsprekers een tijdelijke bevoegdheid krijgen onder de voorwaarde dat zij een opleiding tot OALT-leerkracht gaan volgen. Deze zogenaamde 'pedagogisch-didactische cursus voor native speakers' is een tweejarige deeltijdopleiding, die vanaf september 2000 van start is gegaan, vooralsnog alleen aan de Hogeschool IPABO in Amsterdam. In Den Haag zullen de zittende leerkrachten Turks en Arabisch voor zover nodig bijgeschoold moeten worden op het gebied van Nederlands als Tweede Taal en op het gebied van taalondersteuning. De leerkrachten Chinees, Hindi en Urdu/Pakistaans die voorheen via zelforganisaties de lessen verzorgden, komen in dienst van de stichting ASEVO. De docenten Hindi zijn reeds bevoegd, maar de docenten Chinees en Urdu/Pakistaans nog niet. Zij hebben een tijdelijke bevoegdheid voor het verzorgen van OALT gekregen en zijn verplicht onderwijs Nederlands als Tweede Taal en vakbekwaamheidskursussen te volgen.

7.2 Allochtone talen in het voortgezet onderwijs

7.2.1 Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in Den Haag

Gegevens over het aantal allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs in Den Haag zijn eveneens te vinden in de OCW-Monitor 2000 van de Gemeente Den Haag (2000). Bij de definitie van allochtone leerlingen is ook hier in beginsel het geboortelandcriterium toegepast. In Tabel 7.5 wordt de verhouding tussen allochtone en autochtone leerlingen in het Haagse voortgezet onderwijs in het schooljaar 1999/2000 weergegeven.

Schooljaar 1999/2000	Absoluut	Proportioneel	Verandering t.o.v. 1998/1999
Totaal leerlingen	20.879	100,0%	+0,1%
Autochtone leerlingen	15.472	74,1%	-1,8%
Allochtone leerlingen	5.407	25,9%	+5,9%

Tabel 7.5 Autochtone en allochtone leerlingen in het Haagse voortgezet onderwijs 1999/2000 (Overgenomen uit OCW-Monitor 2000, Gemeente Den Haag 2000) (bron: Cfi 2000, De Loos Monitoring)

Het aandeel allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs is in het schooljaar 1999/2000 toegenomen door een absolute toename van het aantal allochtone leerlingen en door een absolute daling van het aantal autochtone leerlingen. In het schooljaar 1999/2000 is meer dan een kwart van de leerlingen in het voortgezet onderwijs van allochtone herkomst.

In Tabel 7.6 wordt een nadere specificatie van de allochtone leerlingen in het Haagse voortgezet onderwijs gegeven.

Specificatie	Absoluut	Proportioneel	Verandering t.o.v. 1998/1999
Turken	1.844	8,8	+3,4%
Marokkanen	1.680	8,0	-1,4%
Surinamers/Antillianen/Arubanen	438	2,1	+1,7%
Zuid-Europeanen	197	0,9	-3,4%
Zigeuners/woonwagenbewoners	27	0,1	+50,0%
Molukkers	21	0,1	-
Overigen	1.199	5,7	+24,8%

Tabel 7.6 Allochtone leerlingen in het Haagse voortgezet onderwijs 1999/2000 (Overgenomen uit OCW-Monitor 2000, Gemeente Den Haag, 2000) (bron: Cfi 2000, De Loos Monitoring)

Het aandeel Turkse leerlingen is gestegen, terwijl het aandeel Marokkaanse leerlingen licht gedaald is. Het aandeel leerlingen met een 'overige nationaliteit' is sterk gestegen. Evenals in het basisonderwijs zien we ook hier een zeer grote groep 'overigen' waarvan onduidelijk blijft om welke leerlingen het gaat. In de OCW-Monitor 2000 van de Gemeente Den Haag (2000) worden twee oorzaken genoemd voor het feit dat het percentage allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs (25,9%) zoveel lager is dan in het basisonderwijs (47,3%):

- na 4 jaar (meestal basis)onderwijs in Nederland tellen Surinaamse/Antilliaanse/Arubaanse leerlingen niet langer als allochtone leerlingen (ze vallen niet meer onder de zogenaamde 'cumi-regeling', zie Hoofdstuk 1.2, Tabel 1.6);

- allochtone leerlingen volgen in het voortgezet onderwijs merendeels kortere opleidingen (vbo en mavo) dan autochtone leerlingen (havo en vwo).

Ook hier wordt weer duidelijk dat de definitie van allochtone leerlingen allerminst eenduidig is. Weliswaar wordt in beginsel het geboortelandcriterium gehanteerd, maar daarnaast spelen factoren mee die ingegeven zijn door een beleid van achterstandenbestrijding, zoals in termen van het al dan niet Nederlandstalig zijn.

7.2.2 ONST in het Haagse voortgezet onderwijs

De term 'nieuwe schooltalen' heeft betrekking op alle andere talen dan Nederlands die geen deel uitmaken van het traditionele vreemde-talenaanbod (te weten: Engels, Duits en Frans) van scholen voor voortgezet onderwijs. In de landelijke praktijk van het onderwijs gaat het voornamelijk om Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Voor de vakken Arabisch, Turks en Spaans is voorzien in examenprogramma's, leermiddelen, toetsen en bevoegde docenten. Deze talen kunnen als volwaardige examenvakken aangeboden worden in het vmbo en havo/vwo. Voor Italiaans en Russisch geldt dit in mindere mate en dan nog alleen voor havo/vwo. Op een enkele school wordt ook een aanbod gedaan in Chinees, Hindi, Nieuwgrieks, Papiamentu of Portugees. Er zijn echter nog nauwelijks formele voorzieningen getroffen voor laatstgenoemde talen, zoals programma's, examens, leermiddelen en toetsen.

Ook in het voortgezet onderwijs in de gemeente Den Haag wordt een aanbod aan nieuwe schooltalen gedaan. De nieuwe schooltalen in het schooljaar 2000/2001 in het voortgezet onderwijs in Den Haag waren Arabisch, Hindi, Spaans en Turks. De hieronder vermelde gegevens hebben betrekking op dit schooljaar.

Arabisch

Arabisch werd in het schooljaar 2000/2001 aangeboden op twee scholen, het Stevin College en Johan de Witt College. In totaal volgden in dat jaar ongeveer 120 leerlingen in Den Haag Arabisch. Op het Stevin College werd op beide locaties van de school (Zuidlarenstraat en Beresteinlaan) Arabisch gegeven. Het vak werd op alle schoolsoorten (vbo, mavo, havo en vwo) aangeboden in alle klassen (1-6). De taal was eindexamenvak. In de onderbouw kregen de leerlingen 2 uur per week Arabisch, in de bovenbouw 3 uur. De lessen werden in het schooljaar 2000/2001 op beide locaties door 40 à 50 leerlingen gevolgd. Er waren 2 docenten Arabisch.

Op het Johan de Witt College werd Arabisch eveneens op 2 locaties aangeboden, de Hoofthoek en het Helena van Doeverenplantsoen. Op de Hoofthoek werd Arabisch aangeboden in het vbo, in klas 3 en 4. Deze lessen werden in het schooljaar 2000/2001 gevolgd door een twintigtal leerlingen. Op de hoofdvestiging, Helena van Doeverenplantsoen, werd Arabisch aangeboden aan vmbo-, havo en vwo-leerlingen vanaf klas 2. Een tiental leerlingen volgden in 2000/2001 de lessen op deze locatie. De taal was eindexamenvak. De leerlingen kregen 2 uur per week les. Er was 1 docent Arabisch.

Hindi

Hindi werd in Den Haag gegeven op 1 school, het Stevin College. Het vak werd aangeboden op beide locaties van de school (Zuidlarenstraat en Beresteinlaan) en wel voor alle schoolsoorten. Het vak werd alleen aangeboden in de onderbouw en het is geen eindexamenvak. De leerlingen kregen 2 uur per week les. De lessen werden in het schooljaar 2000/2001 door ongeveer 20 leerlingen gevolgd, min of meer gelijk verdeeld over beide locaties. Er waren 2 docenten Hindi, die op de school ook andere vakken gaven.

Spaans

Spaans werd gegeven op 2 scholen, het Stevin College en het Internationaal College Edith Stein. In totaal volgden in het schooljaar 2000/2001 ongeveer 50 leerlingen in Den Haag Spaans. Op het Stevin College werd Spaans aangeboden op beide locaties, op alle schoolsoorten en in alle klassen.

De taal was eindexamenvak. De leerlingen kregen 2 of 3 uur per week Spaans. De lessen werden in 2000/2001 door ongeveer 40 leerlingen gevolgd, min of meer gelijk verdeeld over beide locaties. Er waren 2 docenten Spaans.

Op het Internationaal College Edith Stein werd Spaans aangeboden in de bovenbouw van havo en vwo als startersvak en als volledig vak. Het startersvak was voor leerlingen zonder voorkennis. Het ging hier vooral om leerlingen die geen Spaanstalige achtergrond hadden. Zij konden Spaans kiezen in de vrije ruimte. Leerlingen met voorkennis konden in de bovenbouw Spaans kiezen in plaats van Frans of Duits. De taal was eindexamenvak. De leerlingen kregen 2 of 3 uur per week Spaans. In het schooljaar 2000/2001 werden de lessen door zo'n 15 leerlingen gevolgd. Er waren 2 docenten Spaans, die op school ook andere vakken verzorgden.

Turks

Turks werd in het schooljaar 2000/2001 gegeven op twee scholen, het Stevin College en Johan de Witt College. In totaal volgden in dat schooljaar ongeveer 280 leerlingen in Den Haag Turks. Op het Stevin College werd Turks aangeboden op beide locaties (Zuidlarenstraat en Beresteinlaan), op alle schoolsoorten en in alle klassen. De taal was eindexamenvak. In de onderbouw kregen de leerlingen 2 uur per week Turks, in de bovenbouw 3 uur. De lessen Turks op het Stevin College werden in het schooljaar 2000/2001 door ongeveer 200 leerlingen gevolgd, waarvan het merendeel op het vmbo (Beresteinlaan). Er waren 4 docenten Turks.

Op het Johan de Witt College werd Turks aangeboden op beide locaties (Helena van Doeverenplantsoen en Hoofskade). Op de hoofdvestiging Helena van Doeverenplantsoen werd Turks aangeboden vanaf de tweede klas aan vmbo, havo en vwo. In het schooljaar 2000/2001 volgden ongeveer 50 leerlingen hier de lessen. Op de Hoofskade werd Turks aangeboden aan klas 3 en 4 van het vbo. Ongeveer 30 leerlingen volgden in 2000/2001 de lessen Turks op deze locatie. De leerlingen kregen 2 uur per week les. Het vak werd gegeven als eindexamenvak. Er was 1 docent Turks.

Tabel 7.7 geeft een overzicht van het aanbod aan nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs in Den Haag in het schooljaar 2000/2001.

Schooljaar 2000/2001	Leerlingen	Docenten	Locaties	Schoolsoorten	Klassen	Eind-examen	Lessen per week
Arabisch	120	3	4	alle	alle	ja	2-3
Hindi	20	2	2	alle	1 en 2	nee *	2
Spaans	50	3	3	alle	alle	ja	2-3
Turks	280	4	4	alle	alle	ja	2-3

Tabel 7.7 Overzicht van ONST in het schooljaar 2000/2001 (* bij Hindi wordt het examen van de stichting Hindi Parishad Nederland afgenomen, een niet officieel erkend examen)

Turks en Arabisch zijn de belangrijkste talen bij het aanbod aan nieuwe schooltalen in Den Haag. Beide talen worden op 2 scholengemeenschappen (in totaal op vier locaties) aangeboden en door relatief veel leerlingen gevolgd. Daarnaast wordt Spaans eveneens op 2 scholengemeenschappen (3 locaties) gegeven en door een vijftigtal leerlingen gevolgd. Hindi ten slotte wordt slechts op 1 scholengemeenschap (2 locaties) aangeboden en door een beperkt aantal leerlingen gevolgd.

Papiamentu, Sranan Tongo en Urdu/Pakistaans

Het aanbod aan nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs in Den Haag is in voorgaande jaren ruimer geweest. Dat heeft te maken met het talenaanbod op het Stevin College. Naast bovengenoemde talen is op deze school voorheen ook les gegeven in Papiamentu, Sranan Tongo en Urdu/Pakistaans. Papiamentu is aangeboden vanaf 1989 en werd jaarlijks door 5 tot 10 leerlingen

gevolgd. Door gebrek aan docenten en door roostertechnische problemen is het vak echter een aantal jaren niet gegeven. Ook in het schooljaar 2000/2001 werd geen Papiamentu aangeboden. In de planning voor het schooljaar 2001/2002 is Papiamentu wel weer opgenomen, maar dan in een combinatie met Spaans. Leerlingen volgen dan 1 uur Papiamentu en 1 uur Spaans per week. De talen Sranan Tongo en Urdu/Pakistaans zijn eveneens vanaf 1989 aangeboden en werden jaarlijks elk door een klein aantal leerlingen (minder dan 10) gevolgd. Vanaf 1996 zijn deze talen echter niet meer aangeboden, omdat er geen docenten meer te vinden waren.

Plannen voor de uitbreiding van ONST in Den Haag

Panday (2000) heeft een onderzoek uitgevoerd op de scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag waarbij de belangstelling van scholen om nieuwe schooltalen in te voeren in kaart werd gebracht. Uit een schriftelijke enquête onder alle scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag kwamen 8 scholen (in totaal 10 locaties van scholen) naar voren die geïnteresseerd waren in het invoeren van een nieuwe schooltaal. Het betreft 3 scholen waar reeds ONST gegeven werd (Stevin College, Johan de Witt College en College Edith Stein) en 5 locaties waar dat niet het geval was. De leerlingpopulatie van de geïnteresseerde scholen was ofwel overwegend autochtoon (1-20% allochtone leerlingen) ofwel overwegend allochtoon (80-99% allochtone leerlingen). Het merendeel van de scholen bleek geïnteresseerd te zijn in het invoeren van Hindi. Dit is niet verbazingwekkend omdat Hindi als de meest voorkomende allochtone thuistaal in Den Haag uit de taalpeiling naar voren komt (zie Hoofdstuk 3). Drie scholen gaven te kennen Arabisch en Turks te willen invoeren en eveneens 3 scholen willen op korte termijn Spaans gaan aanbieden. Ten slotte is er nog 1 school die plannen heeft om Chinees aan te bieden.

De motieven die scholen noemen voor het aanbieden van ONST zijn volgens Panday (2000) de volgende:

- het vergroot de kans van slagen voor allochtone leerlingen;
- het positioneert de school beter in de markt door het toevoegen van een meerwaarde;
- de leerlingen zijn er trots op als een uniek vak op hun diploma staat;
- er wordt kennis verworven over de eigen cultuur c.q. de cultuur van belangrijke minderheidsgroepen.

Overigens geven de scholen wel aan dat aan bepaalde voorwaarden voldaan moet worden alvorens tot daadwerkelijke invoering van een nieuwe schooltaal kan worden overgegaan. Panday (2000) heeft op basis daarvan een analyse van knelpunten gemaakt en aanbevelingen gedaan aan de overheid. De aanbevelingen liggen op het gebied van de uitbreiding van doelstellingen en doelgroepen, het faciliteren van docenten en de ontwikkeling van leermiddelen en examenprogramma's.

Met ingang van het schooljaar 2001/2002 is op het Internationaal College Edith Stein Arabisch en Turks ingevoerd. Voor beide talen geldt dat ze gegeven worden in 3 vmbo als examenvak in plaats van Frans of Duits. Daarnaast worden ze in 4 havo en 4 vwo aangeboden als startersvak in de vrije ruimte. De school heeft een inventarisatie gemaakt van de belangstelling voor deze talen waaruit bleek dat voor beide talen zowel in het vmbo als in havo/vwo een groep leerlingen samengesteld kan worden.

7.2.3 Statusdimensies van ONST in het voortgezet onderwijs

Net als in paragraaf 7.1.4 is gebeurd voor OALT in het basisonderwijs, wordt de status van ONST in het voortgezet onderwijs bepaald aan de hand van dezelfde negen dimensies. Hierbij zal ONST zoals dat wettelijk vastgelegd is vergeleken worden met de gemeentelijke uitvoering in Den Haag.

Doelgroepen

ONST is wettelijk gezien toegankelijk voor alle leerlingen. In de gemeente Den Haag blijkt ONST slechts op 4 scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs aangeboden te worden. De talen Turks, Arabisch en Spaans worden vooralsnog op 2 scholengemeenschappen aangeboden (in

2001/2002 komt daar voor Turks en Arabisch nog een school bij). Turks wordt door ongeveer 280 leerlingen in Den Haag gevolgd. Als we dit vergelijken met gegevens van de taalpeiling in het voortgezet onderwijs (zie Hoofdstuk 3, Tabel 3.3), kunnen we concluderen dat een kwart van de leerlingen met Turks als thuistaal het vak volgt. Overigens zijn er ook een paar leerlingen met een niet-Turkstalige achtergrond die het vak volgen. Arabisch wordt door ongeveer 120 leerlingen gevolgd. Dit betreft slechts een klein deel (15%) van de leerlingen met Arabisch als thuistaal in het Haagse voortgezet onderwijs. Spaans wordt door ongeveer 50 leerlingen gevolgd. Dit komt neer op bijna een kwart van de leerlingen met Spaans als thuistaal in Den Haag. Het vak Spaans wordt echter in hoge mate door leerlingen met een niet-Spaanstalige achtergrond gevolgd. Hindi wordt op 1 school aangeboden en wordt slechts door 20 leerlingen gevolgd. Als we dit aantal vergelijken met de leerlingen met Hindi als thuistaal volgens de taalpeiling (1.281), zien we dat het een zeer klein deel betreft.

Argumenten

Argumenten voor ONST in het voortgezet onderwijs zijn gestoeld op cultuurbeleid. Het gaat om bevordering van talenkennis en bevordering van culturele pluriformiteit. In Den Haag zien we dat voor scholen verschillende argumenten een rol spelen bij de invoering van ONST. Op het Stevin College - de school die een voortrekkersrol vervulde bij de invoering van ONST - heeft men lange tijd de nadruk gelegd op emancipatorische motieven, zoals een harmonische groei van leerlingen in twee culturen en het bevorderen van een positieve identiteitsbeleving van leerlingen. Deze argumenten hebben echter in de directie en in het schoolteam tot discussies en meningsverschillen geleid. Op het Johan de Witt College heeft men als argument voor het aanbieden van ONST het vergroten van de slaagkans van leerlingen genomen. Dit argument wordt vrij breed door het schoolteam onderschreven. Ook op het College Edith Stein wordt uitgegaan van laatstgenoemd argument voor ONST.

Doelstellingen

De doelen van ONST zijn - evenals de doelen van onderwijs in de traditionele moderne vreemde talen - gericht op vaardigheden in de betreffende taal. Deze vaardigheden zijn via landelijke regelgeving gedefinieerd in termen van lees-, schrijf-, luister- en gespreksvaardigheid en leervaardigheden in de taal. In Den Haag volgt men de landelijk vastgestelde doelen van ONST en leidt men op voor de landelijke examens in deze vakken.

Evaluatie

De prestaties van leerlingen voor ONST worden via schoolexamens en centraal schriftelijke examens vastgesteld. De resultaten worden voorts op rapporten en diploma's vermeld. Voor de vakken Arabisch, Turks en Spaans zijn landelijke examenprogramma's beschikbaar voor zowel vmbo als havo/vwo. Voor de vakken Italiaans en Russisch zijn er examenprogramma's voor havo/vwo. Voor Italiaans is overigens nog geen centraal examen beschikbaar. Voor de talen Portugees en Nieuw-Grieks zijn er ter voorbereiding op een examenprogramma voorstellen gedaan voor niveaubepaling. Voor de talen Chinees, Hindi en Papiamentu zijn echter nog geen examenprogramma's beschikbaar. In Den Haag maakt men gebruik van de landelijke examens voor Arabisch, Spaans en Turks. Voor Hindi is geen examenprogramma beschikbaar, maar wordt wel gebruik gemaakt van de niet officieel erkende examens van de organisatie Hindi Parishad Nederland.

Aanboddrempel

Voor het aanbieden van de vakken Turks en Arabisch is een faciliteitenregeling van kracht die voorziet in extra formatierekeneenheden, indien tenminste vier leerlingen Turks of Arabisch volgen en er tenminste 2 lessen per week in de taal worden aangeboden. In Den Haag wordt ONST alleen aangeboden op scholen waar een grote groep leerlingen met een achtergrond in de betreffende taal aanwezig is.

Roosterstatus

Arabisch, Turks en Spaans kunnen zowel binnen het vmbo als binnen het havo/vwo als keuzevak in de vrije ruimte gevolgd worden (in plaats van Frans of Duits) of als deelvak of volledig vak in het vrije deel. In de bovenbouw van havo/vwo kunnen de vakken ook als startersvak in het vrije deel gevolgd worden. Voor de vakken Russisch en Italiaans geldt dat ze in het havo/vwo als deelvak of volledig vak in het vrije deel gevolgd kunnen worden of als startersvak in de bovenbouw (maar niet in het vmbo). Andere nieuwe schooltalen, zoals Chinees, Hindi, Papiamentu, Nieuwgrieks en Portugees, hebben nog geen officiële roosterstatus. Op de scholen in Den Haag wordt het verschil in roosterstatus van de talen Turks, Arabisch en Spaans enerzijds en Hindi anderzijds duidelijk. Het vak Hindi heeft als extra vak zonder eindexamen duidelijk minder status op de scholen.

Financiering

In 1987 is in de Wet op het Voortgezet Onderwijs een voorziening getroffen in Artikel 12, waardoor het mogelijk is om onderwijs in de eigen taal aan te bieden aan leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond. Hieraan is een bekostigingsregel gekoppeld die voorziet in extra formatie, indien minstens 4 leerlingen gedurende 2 lessen per week een bepaalde taal volgen. Het gaat hierbij om onderwijs in talen voor leerlingen voor wie deze taal meestal de moedertaal is. De groepen waarvoor deze regeling geldt zijn precies beschreven. Talen als Hindi, Chinees en Papiamentu vallen niet onder deze faciliteitenregeling. In de praktijk wordt van de regeling vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt voor onderwijs Arabisch en Turks. De school kan alleen gedurende de eerste 2 jaren waarin zij de nieuwe taal aanbiedt aanspraak maken op bovengenoemde faciliteiten. Daarna wordt zij geacht het aanbod uit de reguliere middelen te bekostigen. Daarnaast kunnen scholen aanspraak maken op aanvullende formatie op grond van de zogenaamde 'cumi-regeling'. Deze regeling voor leerlingen uit culturele minderheidsgroepen is bedoeld voor aanvullend onderwijs Nederlands en onderwijs in de eigen taal. Scholen kunnen dus een gedeelte van deze middelen inzetten voor de invoering van een nieuwe schooltaal. In Den Haag wordt voor Turks en Arabisch gebruik gemaakt van de faciliteitenregeling en de cumi-regeling. Voor de vakken Spaans en Hindi zijn geen extra faciliteiten beschikbaar.

Leermiddelen

Voor de vakken Turks en Arabisch in het voortgezet onderwijs zijn verschillende lesmaterialen beschikbaar. Het Ministerie van OCW heeft in de jaren negentig projecten gesubsidieerd om leermiddelen voor deze talen te ontwikkelen. Voor talen als Italiaans en Spaans werden tot nu toe veelal leermiddelen uit het buitenland gebruikt. Sinds kort worden echter ook voor deze talen en voor talen als Chinees en Hindi leermiddelen ontwikkeld in Nederland met steun van het Ministerie van OCW. Het ABC in Amsterdam werkt aan leermiddelen voor Chinees, Italiaans, Nieuw-Grieks, Portugees en Spaans. Op het HCO in Den Haag is men bezig met de ontwikkeling van leermiddelen voor Hindi, Arabisch en Turks. Ook op het SAC in Utrecht wordt gewerkt aan leermiddelen voor Arabisch en Turks. Voor Papiamentu ten slotte is een methode in ontwikkeling op Curaçao. In Den Haag wordt bij de vakken Arabisch en Turks voornamelijk gebruik gemaakt van de methodes *Arabisch Communicatief* en *Turks Communicatief*, uitgegeven door Wolters-Noordhoff in Groningen. Bij Spaans maken de docenten van verschillende materialen gebruik, zoals het in Nederland ontwikkelde *Spaans voor het voortgezet onderwijs*. Daarnaast wordt ook veel gebruik gemaakt van in Spanje ontwikkelde methodes. De docenten Hindi maken in afwachting van het gereedkomen van de methode die bij het HCO in ontwikkeling is, gebruik van methodes uit India en Suriname.

Bevoegdheid van docenten

Voor het geven van voortgezet onderwijs in Nederland wordt in beginsel het bezit vereist van een Nederlands bewijs van bekwaamheid, aangevuld met een bewijs dat voldoende pedagogisch-didactische scholing is gevolgd. Voor een aantal schooltalen zijn bewijzen van bekwaamheid aangewezen, die afgegeven worden door de initiële onderwijsinstellingen. Voor Italiaans, Portugees,

Spaans en Turks zijn daarnaast MO-akten aangewezen, waaraan een eerstegraadsbevoegdheid is verbonden tot het geven van onderwijs in deze talen. De leraar die in het bezit is van een eerstegraads bewijs van bekwaamheid kan daarmee lesgeven in alle leerjaren van alle scholen voor voortgezet onderwijs. De leraar die een tweedegraads bewijs van bekwaamheid bezit, kan aan dezelfde scholen lesgeven met uitzondering van de hoogste drie leerjaren in scholen voor VWO en de hoogste twee leerjaren in scholen voor havo. Er is een tweedegraads opleiding voor docenten Arabisch aan de Hogeschool van Amsterdam. De tweedegraadsopleiding voor docenten Turks wordt verzorgd door de Hogeschool Rotterdam en Omstreken. Aan de hogescholen en universiteiten worden ook bewijzen van bekwaamheid voor het eerstegraadsgebied afgegeven. Voor nieuwe talen in het voortgezet onderwijs, zoals Hindi, Chinees en Papiamentu, zijn nog geen bewijzen van bekwaamheid aangewezen. In Den Haag geldt dat de docenten Turks, Arabisch en Spaans bevoegd zijn voor het lesgeven in de betreffende talen. Voor de docenten Hindi is de bevoegdheid niet duidelijk geregeld.

7.3 De onderwijsstatus van allochtone talen in vergelijkend perspectief

In Tabel 7.8 wordt een samenvattend overzicht gegeven van OALT in het basisonderwijs en ONST in het voortgezet onderwijs aan de hand van de eerder gehanteerde negen dimensies. Daarbij worden zowel de landelijke wettelijke status van OALT en ONST als de toepassing ervan in Den Haag weergegeven.

Dimensies	OALT in het basisonderwijs	ONST in het voortgezet onderwijs
Doelgroepen	<p><i>Wer:</i> leerlingen bij wie thuis een andere taal dan Nederlands in levend gebruik is</p> <p><i>DH:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • TU en AR: veel leerlingen (6000) • CH en HI: redelijk veel (1000) • UR, SP en POR: beperkt (100) 	<p><i>Wer:</i> alle leerlingen</p> <p><i>DH:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • relatief kleine aantallen bij TU, AR, SP en HI (totaal: 500) • bij SP ook leerlingen met andere taalachtergrond
Argumenten	<p><i>Wer:</i> achterstandenbestrijding en cultuurbeleid</p> <p><i>DH:</i> combinatiemodel met accent op achterstandenbestrijding</p>	<p><i>Wer:</i> cultuurbeleid</p> <p><i>DH:</i> emancipatorische redenen en vergroten van de slaagkans van leerlingen</p>
Doelstellingen	<p><i>Wer:</i> bevorderen van het leren van Nederlands en van de thuistaal</p> <p><i>DH:</i> door bevorderen van tweetalige ontwikkeling schoolsucces verhogen</p>	<p><i>Wer:</i> gespecificeerde vaardigheden in de desbetreffende allochtone taal</p> <p><i>DH:</i> idem als wet</p>
Evaluatie	<p><i>Wer:</i> niet vastgelegd</p> <p><i>DH:</i> niet vastgelegd</p>	<p><i>Wer:</i> examenprogramma's voor TU, AR, IT, RU en SP</p> <p><i>DH:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • TU, AR en SP als examenvak • voor HI examen van HPN

Dimensies	OALT in het basisonderwijs	ONST in het voortgezet onderwijs
Aanboddrempel	<i>Wet:</i> niet vastgelegd <i>DH:</i> niet vastgelegd	<i>Wet:</i> 4 leerlingen, 2 uur per week (OET-regeling) <i>DH:</i> scholen met veel doelgroepleerlingen
Roosterstatus	<i>Wet:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ondersteunend OALT binnen schooltijd • zelfstandig OALT buiten schooltijd <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • TU en AR ondersteunend binnen schooltijd • overige talen buiten schooltijd 	<i>Wet:</i> <ul style="list-style-type: none"> • AR, TU en SP zijn reguliere keuzevakken in vmbo en havo/vwo • RU en IT alleen in havo/vwo • overige talen geen roosterstatus <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • AR, TU en SP als reguliere keuzevakken • HI als extra vak
Financiering	<i>Wet:</i> uitkering van rijk aan gemeenten voor bestaand aanbod en voor nieuwe talen <i>DH:</i> 60% van rijksmiddelen voor taalondersteuning	<i>Wet:</i> <ul style="list-style-type: none"> • faciliteitenregeling OET • CUMI-regeling <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • TU en AR gefaciliteerd • SP en HI niet
Leermiddelen	<i>Wet:</i> niet vastgelegd <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • voor ondersteunend OALT leermiddelen uit Nederland • voor buitenschools OALT ook uit andere landen 	<i>Wet:</i> niet vastgelegd <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • voor TU en AR leermiddelen uit Nederland • voor SP en HI ook uit andere landen
Bevoegdheid docenten	<i>Wet:</i> <ul style="list-style-type: none"> • voor docenten TU en AR bijscholing NT2 en taalondersteuning • voor nieuwe talen: pedagogisch-didactische cursus • voor nieuwe docenten OALT-opleiding <i>DH:</i> docenten CH en UR tijdelijk bevoegd	<i>Wet:</i> <ul style="list-style-type: none"> • geregeld voor TU, AR, IT, PO en SP • niet geregeld voor HI, CH, PA <i>DH:</i> <ul style="list-style-type: none"> • docenten TU, AR, SP bevoegd • voor docenten HI niet geregeld

Tabel 7.8 Statusdimensies van OALT in het basisonderwijs en ONST in het voortgezet onderwijs, zoals deze wettelijk vastgelegd zijn en in Den Haag toegepast worden (DH=Den Haag, TU=Turks, AR=Arabisch, CH=Chinees, HI=Hindi, UR=Urdu/Pakistaans, SP=Spaans, PO=Portugees, IT=Italiaans, RU=Russisch, PA=Papiamentu)

Uit Tabel 7.8 komt naar voren dat de doelgroepen voor ONST in het voortgezet onderwijs principieel veel ruimer gedefinieerd zijn dan die voor OALT in het basisonderwijs. Toch nemen in de praktijk van het onderwijs veel grotere aantallen leerlingen deel aan OALT in het basisonderwijs. Het aanbod van en de deelname aan ONST in het voortgezet onderwijs is vooralsnog beperkt.

De argumenten voor OALT in het basisonderwijs zijn tweeslachtig, terwijl die voor ONST in het voortgezet onderwijs veel eenduidiger zijn. Hoewel beide vormen van onderwijs in eerste instantie wettelijk beargumenteerd worden vanuit cultuurbeleid, speelt in de praktijk van het basisonderwijs het argument van achterstandenbestrijding een veel grotere rol. Hierbij is dus een groot verschil

tussen retoriek en praktijk te constateren. De doelstellingen van OALT in het basisonderwijs zijn eveneens tweeslachtig, terwijl die van ONST in het voortgezet onderwijs veel eenduidiger zijn.

Evaluatie van OALT in het basisonderwijs is niet wettelijk vastgelegd. In het voortgezet onderwijs zijn daarentegen examenprogramma's vastgelegd voor Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Ook de aanboddrempel voor OALT in het basisonderwijs is niet vastgelegd, terwijl dit voor ONST in het voortgezet onderwijs wel het geval is. Deze drempel is in de landelijke regelgeving heel laag, maar in praktijk blijkt dat scholen zelf een veel hogere drempel hanteren voordat ze een aanbod ONST willen doen.

De roosterstatus van OALT is door de tweeslachtigheid in argumenten en doelstellingen eveneens tweeslachtig. In het voortgezet onderwijs is de roosterstatus van bepaalde talen duidelijk vastgelegd, maar voor andere talen is dat niet het geval. Bij OALT in het basisonderwijs is er sprake van financiering vanuit het rijk aan de gemeenten, terwijl in het voortgezet onderwijs scholen rechtstreeks van het rijk faciliteiten voor met name de talen Arabisch en Turks kunnen aanvragen.

Leermiddelen voor OALT in het basisonderwijs komen zowel uit Nederland als uit andere landen. In het voortgezet onderwijs komen de leermiddelen voor ONST grotendeels uit Nederland. De bevoegdheid van OALT-leerkrachten in het basisonderwijs kan verkregen worden via een speciale OALT-opleiding of via bijscholing (met name op het gebied van Nederlands als Tweede Taal). In het voortgezet onderwijs is de bevoegdheid van docenten voor een aantal talen geregeld, voor andere talen echter (nog) niet.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de status van OALT in het basisonderwijs op alle onderzochte dimensies lager is dan die van ONST in het voortgezet onderwijs. Toch is het aanbod van en de deelname aan OALT vele malen hoger dan het aanbod van en de deelname aan ONST. Voor OALT in het basisonderwijs bestaan in tegenstelling tot ONST in het voortgezet onderwijs in feite geen doelstellingen en eindtermen, maar zijn er slechts argumenten. Daarbij komt het feit dat de argumenten voor OALT tweeslachtig zijn, waardoor er ook onduidelijkheid is op het gebied van evaluatie en roosterstatus. Door het onderbrengen van de ondersteunende functie binnen schooltijd en de zelfstandige functie daarbuiten wordt in de wet de beeldvorming versterkt dat de eerste functie serieuzer wordt genomen dan de tweede. Ondanks de plaatsing van OALT onder cultuurbeleid, ligt in de praktijk dan ook de nadruk op achterstandenbestrijding.

Door de decentralisatie van OALT naar gemeenten hebben deze veel zeggenschap over het plaatselijke OALT-beleid. In Den Haag zien we net als in veel andere gemeenten een nadruk op de ondersteunende functie van OALT in de onderbouw. Vooralsnog wordt deze vorm van OALT alleen in de talen Turks en Arabisch aangeboden. Er wordt daarnaast een vrij groot aanbod aan buitenschools OALT gedaan in de talen Arabisch, Turks, Chinees en Hindi. De talen Urdu/Pakistaans, Spaans en Portugees worden op veel kleinere schaal aangeboden. Vooralsnog wordt in Den Haag geen aanbod aan nieuwe talen gerealiseerd.

ONST in het voortgezet onderwijs is in meerdere opzichten duidelijker geregeld en wettelijk vastgelegd dan OALT in het basisonderwijs. Wel bestaat er hier een verschil in de regelingen voor bepaalde talen. De positie van talen als Arabisch, Turks en Spaans is wettelijk beter geregeld dan die van talen als Hindi en Papiamentu. Daardoor hebben eerstgenoemde talen in het algemeen ook een hogere status op de scholen. In Den Haag wordt op een viertal scholen voor voortgezet onderwijs een aanbod ONST gerealiseerd. Dat aanbod bestaat uit de talen Arabisch, Hindi, Spaans en Turks. Het spectrum aan talen dat aangeboden wordt, is in de laatste jaren afgenomen doordat het onderwijs in Papiamentu, Sranan Tongo en Urdu/Pakistaans is afgebouwd. Toch zijn er ook plannen voor een uitbreiding van het aanbod van ONST in Den Haag. In het schooljaar 2001/2002 heeft een nieuwe school de vakken Arabisch en Turks ingevoerd en meerdere scholen hebben belangstelling voor de invoering van Hindi, Spaans of Chinees.

8 Case-studies over onderwijs in nieuwe schooltalen

De feitelijke situatie van het onderwijs in nieuwe schooltalen (voortaan ONST) binnen het voortgezet onderwijs in Den Haag staat centraal in dit hoofdstuk. In den Haag worden al gedurende enige tijd op enkele scholen voor voortgezet onderwijs verschillende nieuwe schooltalen aangeboden (zie Hoofdstuk 7.2.2). Tevens is in Den Haag een taalpeiling onder leerlingen in het voortgezet onderwijs uitgevoerd (zie Hoofdstuk 3). In aansluiting hierop werd eind 1999 een inventarisatie gemaakt van het aanbod aan nieuwe schooltalen op scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag. Tevens zijn in diezelfde periode door het HCO de wensen van scholen om nieuwe schooltalen in te voeren geïnterviewd (zie Panday 2000). In Hoofdstuk 7.2.2 zijn de resultaten van deze onderzoeken reeds aan bod gekomen.

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een onderdeel van een lopende procesevaluatie, in casu in de vorm van interviews, inzake de vakken Arabisch, Hindi, Spaans en Turks in Den Haag. De resultaten van uitgevoerde klasobservaties zullen in een latere publicatie over dit onderzoek opgenomen worden. In paragraaf 8.1 worden de doelstelling en opzet van de procesevaluatie besproken, gevolgd door een rapportage van de status quo van de vakken Arabisch (paragraaf 8.2), Hindi (paragraaf 8.3), Spaans (paragraaf 8.4) en Turks (paragraaf 8.5) op specifieke scholen. Het hoofdstuk wordt afgesloten (paragraaf 8.6) met een vergelijkend perspectief op het ONST in Den Haag.

8.1 Doelstelling en methode

Beoogd wordt een procesevaluatie van de invoering en praktijk van ONST in de gemeente Den Haag en wel in de vorm van meervoudige case-studies met behulp van interviews met relevante actoren en klasobservaties. Deze procesevaluatie betreft de vier nieuwe schooltalen die op het moment van het onderzoek in Den Haag aangeboden werden, te weten Arabisch, Hindi, Spaans en Turks. De praktijk van het onderwijs in deze talen werd voor elk van deze talen op 1 school onderzocht. Arabisch en Hindi werden onderzocht op het Stevin College, Spaans op het College Edith Stein en Turks op het Johan de Witt College. Op deze manier participeerden alle scholen die ONST aanbieden in Den Haag, in het onderzoek. Het onderzoek bestond uit interviews met de betrokken actoren, te weten de directie van de school, docenten ONST, docenten moderne vreemde talen en leerlingen. Over een deel van deze interviews is eerder gepubliceerd door Bekker (2000). Daarnaast werden gedurende een periode van enkele maanden de lessen geobserveerd. Op deze manier werd een beeld verkregen van de invoering en praktijk van ONST in Den Haag en van de attitudes en ideeën van de verschillende actoren over de toekomst van dit onderwijs. Het onderzoek levert een beeld op van de ervaringen met ONST in het voortgezet onderwijs in Den Haag en kan als zodanig ook tot waardevolle inzichten leiden over de invoering van dit onderwijs in andere gemeenten.

In het schooljaar 2000/2001 werden op 3 scholengemeenschappen voor voortgezet onderwijs in Den Haag nieuwe schooltalen aangeboden (zie Hoofdstuk 7.2.2). Deze scholen zijn het Johan de Witt College, het Stevin College en het Internationaal College Edith Stein. Bij het Johan de Witt College en het Stevin College gaat het elk om twee locaties, bij het College Edith Stein om 1 locatie. De scholen hebben ook deelgenomen aan de peiling naar allochtone talen in het voortgezet onderwijs (zie Hoofdstuk 3). In Tabel 8.1 wordt een overzicht gegeven van de 15 meest gesproken allochtone thuishoofdtalen die door leerlingen van bovengenoemde scholengemeenschappen genoemd zijn.

Thuis-talen	Stevin College		Johan de Witt College		College Edith Stein
	Zuidlaren-straat	Berestein-laan	v. Doeveren-plantsoen	Hooftskade	
Hindi	46	20	86	79	176
Engels	18	8	61	66	85
Turks	86	23	77	103	80
Berbers	44	29	91	97	66
Arabisch	37	31	77	80	69
Sranan/Surinaams	16	18	34	37	56
Frans	5	1	11	9	19
Koerdisch	22	8	21	39	20
Duits	7	1	21	4	5
Papiamentu	8	3	8	22	11
Spaans	4	3	6	13	15
Chinees	-	-	10	10	49
Javaans	1	2	2	1	19
Moluks/Maleis	1	-	2	1	24
Urdu/Pakistaans	1	1	22	11	13

Tabel 8.1 Overzicht van allochtone thuis-talen van leerlingen op het Stevin College, Johan de Witt College en College Edith Stein (bron: Aarssen, Broeder & Extra 1998)

Uit Tabel 8.1 komt naar voren dat de drie scholen leerlingpopulaties hebben met zeer diverse thuis-talen. De meest genoemde thuis-talen op deze scholen zijn Hind(ustan)i, Engels, Turks, Berbers, Arabisch, Sranan Tongo/Surinaams en Koerdisch. Naast de 15 in de tabel opgenomen meest gesproken thuis-talen is er nog een aantal talen dat door een beperkt aantal leerlingen genoemd wordt. Het gaat om talen als Portugees, Somalisch, Servisch/Kroatisch/Bosnisch en Farsi. Door leerlingen van het Stevin College worden in totaal 18 verschillende thuis-talen opgegeven, door leerlingen van het Johan de Witt College 26 verschillende thuis-talen en door leerlingen van het Edith Stein College 28 verschillende thuis-talen.

Het Stevin College is een brede openbare scholengemeenschap die alle vormen van voortgezet onderwijs biedt. Het Stevin College is tot stand gekomen door een fusie van 6 scholen in 1993. De school telde in 2001 meer dan 1.300 leerlingen. De school heeft 2 vestigingen, namelijk een vestiging op de Beresteinlaan met voornamelijk vbo en ivbo en een vestiging op de Zuidlarenstraat met mavo, havo en vwo. Het percentage allochtone leerlingen op het Stevin College is zeer hoog. Beide vestigingen hebben een percentage allochtone leerlingen van 99%.

Het Johan de Witt College is een openbare scholengemeenschap met alle schooltypen van ivbo tot en met vwo. De school telde in 2001 ongeveer 2.000 leerlingen en heeft 5 vestigingen. Naast de hoofdvestiging in het centrum van Den Haag (Helena van Doeverenplantsoen) zijn er vestigingen voor de bovenbouw vmbo (Hooftskade), een vestiging voor de grafische sector, een vestiging voor de sector techniek en een vestiging voor eerste opvang van niet-Nederlandstalige leerlingen. Het percentage allochtone leerlingen op het Johan de Witt College is eveneens zeer hoog. De hoofdvestiging heeft een percentage allochtone leerlingen van 99%, bij de bovenbouw vmbo-vestiging is dat percentage 95%.

Het Internationaal College Edith Stein is een scholengemeenschap met vwo, havo, mavo, vmbo en isk in het centrum van Den Haag. De school is opgericht in 1915 en was oorspronkelijk een rooms-katholieke meisjesschool. In de zestiger jaren is de school gefuseerd met een protestants-christelijke mavo en gemengd geworden. In die tijd ging de school zich toeleggen op leerlingen met achterstanden, toentertijd voornamelijk autochtone leerlingen. In de loop der jaren is de school-

populatie sterk veranderd en zijn steeds meer allochtone leerlingen ingestroomd. In 2001 waren er op het Edith Stein College zo'n 650 leerlingen en was het percentage allochtone leerlingen 98%. Sinds 1995 maakt het Edith Stein College deel uit van scholengroep ESLOO.

8.2 Arabisch

8.2.1 Arabisch in het voortgezet onderwijs

Het Standaard-Arabisch is de officiële taal van overheid en media in Arabofone landen. Deze Afro-Aziatische taal wordt gebruikt in de onderlinge communicatie tussen Arabofone landen. Het Standaard-Arabisch kent echter geen moedertaalsprekers. Per regio zijn er varianten van het Arabisch, zoals Marokkaans-Arabisch, Egyptisch-Arabisch, Tunesisch-Arabisch enzovoort. Arabisch kan sinds 1987 aangeboden worden op scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. In 1987 is in de Wet op het Voortgezet Onderwijs een voorziening getroffen in Artikel 12a waardoor het mogelijk is om onderwijs in de eigen taal aan te bieden aan leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond. De regeling geldt voor onderwijs in talen aan leerlingen voor wie deze talen meestal de moedertaal is. De vakken Arabisch en Turks worden merendeels op basis van deze voorziening aangeboden in het Nederlandse voortgezet onderwijs. In het schooljaar 1999/2000 kregen in totaal 29 scholen extra faciliteiten voor onderwijs Arabisch ten behoeve van in totaal 3.962 leerlingen.

Voor het vak Arabisch zijn leerplannen, leermiddelen en examenprogramma's ontwikkeld. De meeste leerlingen die Arabisch volgen bevinden zich in het vmbo. Sinds 1994 bestaan er examens Arabisch voor vbo en mavo-d. In 2000 zijn de eerste examens havo afgenomen en in 2001 de eerste examens vwo. Het aantal leerlingen dat in 2000 deelnam aan de landelijke examens voor Arabisch was volgens gegevens van de Cito-groep 98.

Op dit moment zijn de keuzemogelijkheden voor Arabisch binnen het voortgezet onderwijs als volgt. In de basisvorming kunnen leerlingen Arabisch kiezen als extra vak in de vrije ruimte of - via een individuele vrijstelling - in plaats van 1 van de vakken Frans of Duits. In de bovenbouw kunnen leerlingen dit traject vervolgen ('lang traject') door Arabisch te kiezen als moderne vreemde taal in plaats van Frans of Duits of als keuzevak in het vrije deel (deelvak of heel vak). Het deelvak wordt afgesloten met een schoolexamen, het hele vak met een schoolexamen en centraal examen. Daarnaast bestaat de mogelijkheid Arabisch als startersvak te kiezen in de tweede fase (vanaf de vierde klas) in havo en vwo. Deze laatste mogelijkheid is met name bestemd voor leerlingen zonder voorkennis, dus leerlingen zonder Arabofone achtergrond. Het startersvak wordt afgesloten met een schoolexamen.

8.2.2 Arabisch op het Stevin College

Terugblik

Het Stevin College is zoals gezegd tot stand gekomen door een fusie van zes scholen in 1993. Eén van die scholen was de Anne Frank Mavo. Op de Anne Frank Mavo werden sinds 1988 nieuwe schooltalen aangeboden. Dit beleid is - ondanks weerstand van enkele van de fuserende scholen - na de fusie overgenomen door het Stevin College. Op de Anne Frank Mavo werd in het schooljaar 1988/1989 een 'talenzone' ingesteld binnen het kader van de verlengde schooldag. Deze talenzone van 2 lessen per week gold voor alle leerlingen in het tweede leerjaar. Binnen de talenzone konden leerlingen een keuze maken uit de vakken Arabisch, Turks, Hindi, Urdu/Pakistaans, Sranan Tongo, Papiamentu of Interculturele Taalbeschouwing. Vanaf het schooljaar 1994/1995 ging de talenzone gelden voor alle leerlingen van de eerste en tweede klas.

Na de fusie werd een werkgroep 'Talenbeleid' opgezet om de organisatie van het talenaanbod op het Stevin College op elkaar af te stemmen. Er speelden meerdere problemen: praktische problemen

zoals de inpassing in het lesrooster en het vinden van een lokaal, maar ook meer fundamentele problemen zoals het feit dat er binnen de directie geen overeenstemming over de plaats van ONST was en de tegenwerking van docenten moderne vreemde talen vanwege de bedreiging van bestaande leraaruren. In 1996 ontstond een discussie over het al dan niet invoeren van Turks en Arabisch als keuzevak binnen de lessentabel. Uiteindelijk werd voor deze invoering beslist, ondanks het feit dat hierover geen overeenstemming bereikt werd.

Er trad een differentiatie op tussen de talen die voorheen aangeboden werden in de talenzone. Turks en Arabisch vielen voortaan onder ONST en werden volledig bekostigd van rijkswege. Deze talen werden met ingang van 1997 ook ingevoerd in de hogere leerjaren. Ze worden nu aangeboden als keuzevak in alle schoolsoorten. In de onderbouw staan deze vakken 2 uur per week ingepland, deels buiten schooltijd. Voor de bovenbouw staan de vakken 3 uur per week als keuzevak binnen schooltijd ingepland. Ze worden in de extra tijd aangeboden. Turks en Arabisch zijn geclusterd met Frans en Duits: Turks wordt gegeven tegelijkertijd met Frans, Arabisch wordt gegeven tegelijkertijd met Duits. Turks en Arabisch zijn ook eindexamenvakken. In het schooljaar 2000/2001 volgden ongeveer 140 leerlingen Turks en 90 leerlingen Arabisch. Er waren in dat schooljaar 4 docenten Turks en 2 docenten Arabisch werkzaam op het Stevin College.

Hindi, Urdu/Pakistaans, Sranan Tongo en Papiamentu werden oorspronkelijk als keuzevak aangeboden in de onderbouw. Deze vakken worden bekostigd met extra gemeentesubsidie. Hindi wordt elk jaar aan een beperkt aantal leerlingen gegeven (zie paragraaf 8.4). Door een gebrek aan gekwalificeerde docenten kwamen de vakken Urdu/Pakistaans en Sranan Tongo na 1997 te vervallen. Wegens roostertechnische problemen werd Papiamentu in het schooljaar 2000/2001 niet aangeboden. In het schooljaar 2001/2002 zal Papiamentu in combinatie met Spaans aangeboden worden. Leerlingen krijgen dan per week 1 uur Spaans en 1 uur Papiamentu. Het vak Spaans valt volgens het talenbeleid onder de moderne talen. Dit vak wordt als regulier vak in alle schoolsoorten aangeboden. De leerlingen kunnen sinds 1990 ook examen Spaans doen op mavo-c en -d niveau. In het schooljaar 2000/2001 volgden ongeveer 40 leerlingen op het Stevin College Spaans.

Status quo

In het schooljaar 2000/2001 volgen in totaal 90 leerlingen Arabisch: ongeveer 65 leerlingen in het vbo en mavo en 25 leerlingen in het havo en vwo. De lessen worden tijdens de reguliere schooltijden gegeven. De school krijgt extra faciliteiten voor de lessen Arabisch. De inroostering van de lessen is volgens de docenten verbeterd in vergelijking met voorgaande jaren. Er is geen eigen lokaal voor Arabisch, maar de docenten hebben wel een vast lokaal.

Er zijn 2 docenten voor Arabisch op het Stevin College. Docent A geeft les op de locatie Zuidlarenstraat, Docent B op de locatie Beresteinlaan. Docent A geeft vanaf 1990 Arabisch en vanaf 1991 doet hij dit op het Stevin College. Hij heeft een aanstelling van 24 uur op de school, maar is daarvan 6 uren gedetacheerd bij de Cito-groep. De docent is ruim 15 jaar in Nederland. Hij heeft de lerarenopleiding in Marokko gedaan en daar de bachelorstitel voor Arabisch op een universiteit gehaald. In Nederland heeft hij de lerarenopleiding gevolgd. Docent B geeft vanaf 1994 Arabisch op het Stevin College, heeft een aanstelling van 16 uren en is ruim 25 jaar in Nederland. Ze heeft de lerarenopleiding in Ramallah gevolgd en de lerarenopleiding Arabisch in Amsterdam.

De docenten gebruiken de methodes *Arabisch Communicatief* en *Arabisch Intensief*. Daarnaast maken ze voor havo/vwo gebruik van materialen die ontwikkeld worden door het SAC in Utrecht. Ten slotte gebruiken ze nog eigen materiaal, zoals krantenknipsels. De instructietaal bij de lessen Arabisch is het Nederlands. Er is vooral in de onderbouw sprake van aanzienlijke verschillen in het niveau Arabisch tussen de leerlingen, later wordt dat minder. Verzuim van de lessen Arabisch treedt vooral op bij de vbo-klassen en dan met name wanneer er sprake is van een ongunstig rooster (leerlingen moeten wachten op de lessen). Alle havo/vwo-leerlingen die Arabisch volgen doen ook mee aan het examen. Bij de vbo-leerlingen zijn het vooral de gemotiveerde leerlingen die deelnemen aan het examen.

8.2.3 Attitudes van actoren

Directie

De attitude van de directie van het Stevin College ten aanzien van ONST is niet eenduidig. Uit interviews met de rector, conrector en de coördinator talenbeleid (voormalig directeur Anne Frank Mavo) die gehouden werden in 1999, bleek dat zij niet dezelfde mening met betrekking tot ONST hebben (zie Bekker 2000). Overigens is er inmiddels een verandering in de directie opgetreden en is de toenmalige rector vervangen. De toenmalige rector en de coördinator talenbeleid hadden een positieve houding ten opzichte van ONST, maar de houding van de conrector was minder positief. Hij gaf aan het gevoel te hebben dat ONST bij de fusie door de Anne Frank Mavo aan de andere scholen werd opgedrongen. De rector en de coördinator talenbeleid verwachten positieve effecten van ONST op de schoolloopbaan, het carrièreperspectief, houding en gedrag, de harmonische groei in twee culturen en de identiteitsvorming van de deelnemende leerlingen. De aanleiding voor het invoeren van ONST lag volgens hen bij emancipatorische motieven. Mede door ONST wil de school een sfeer van respect voor diversiteit uitstralen en wil ze alle groepen leerlingen harmonieus laten samenleven.

Docenten moderne vreemde talen

In 1999 zijn interviews afgenomen met 6 docenten moderne vreemde talen van het Stevin College (zie Bekker 2000). De meningen van de docenten ten opzichte van ONST lopen uiteen, maar over het algemeen komt uit de interviews geen positieve attitude ten aanzien van ONST naar voren. Eén docent meent dat leerlingen geen ONST moeten volgen, omdat hun carrière zich verder in Nederland gaat afspelen. Een andere docent meent dat leerlingen voor het denken slechts één volledige taal nodig hebben en dat is het Nederlands. De docenten verwachten ook geen positieve effecten van ONST. Tijdens de interviews bleek dat de discussie of allochtone leerlingen al dan niet moeten vernederlandsen sterk leeft onder deze docenten.

Docenten Arabisch

Als eerste argument voor het aanbieden van het vak Arabisch in het voortgezet onderwijs noemen beide docenten de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast noemen de docenten het economische belang van Arabisch en de contacten met de ouders, familie en Arabische wereld. Docent A noemt ook nog het belang van Arabisch als ondersteunend vak; bepaalde onderwerpen worden beter begrepen als ze eerst in de eigen taal aangeboden worden. Voor de leerlingen ligt de betekenis van het vak volgens de docenten vooral op het gebied van de persoonlijkheidsontwikkeling. *Het vak geeft de leerlingen het gevoel serieus genomen te worden en geeft hen ook een veilig gevoel.* Daardoor kan het zelfvertrouwen van leerlingen vergroot worden. Voor de school betekent het aanbieden van Arabisch de bevordering van diversiteit. Het vak kan er volgens Docent A toe bijdragen dat taboes en vooroordelen doorbroken worden. Docent B denkt dat door het aanbod Arabisch meer leerlingen voor deze school kiezen. Beide docenten noemen als doelstelling van het vak Arabisch leerlingen in staat te stellen te communiceren in het Arabisch, waaronder ook lezen en schrijven. Docent A ziet zowel positieve als negatieve ontwikkelingen die de toekomst van het vak Arabisch beïnvloeden. Positief is dat nieuwe scholen het vak gaan aanbieden, negatief zijn de ontwikkelingen rondom OALT in het basisonderwijs. Docent B ziet de toekomst van het vak Arabisch niet rooskleurig in. Zij verwacht dat de subsidies voor Arabisch afgebouwd zullen worden.

De status van het vak binnen de school is volgens Docent A verschillend op de locaties. Op de Zuidlarenstraat is het vak volledig geaccepteerd, maar op de Beresteinlaan niet. Arabisch wordt daar gezien als onderwijs in eigen taal. Er is weinig ondersteuning voor het vak, wat blijkt uit een ongunstige inroostering en slechte organisatie. Het slechte rooster (de lessen zijn vroeg in de morgen of laat in de middag) geeft weer problemen in de zin dat leerlingen wegblijven. Ook Docent B geeft aan dat de status van haar vak niet geheel positief is, hoewel dit de laatste jaren wel verbeterd is. De docenten ervaren wel ondersteuning van de directie van de school. Docent A is tevreden met het

lesrooster, Docent B is niet geheel tevreden omdat de lessen voor de eerste klassen laat in de middag ingeroosterd zijn. Beide docenten zijn niet erg tevreden met het bestaande lesmateriaal, omdat het niet divers genoeg is en niet altijd goed aansluit op het niveau van de leerlingen. Om de positie van het vak Arabisch in het voortgezet onderwijs te verbeteren, moet volgens Docent A de status van het vak verhoogd worden, moeten er goede materialen ontwikkeld worden en moet het vak goed ingeroosterd worden. Docent B vindt dat er meer leerlingen geworven moeten worden om Arabisch te kiezen.

De leerlingen

Via een vragenlijst zijn de achtergrondgegevens van een aantal leerlingen die lessen Arabisch volgen verzameld. De achtergrondgegevens betreffen algemene factoren, taalgebruik, motivatie voor de lessen Arabisch, het belang en de moeilijkheid van talen, het nut van Arabisch en de waardering van de lessen. Er zijn vragenlijsten ingevuld door 15 leerlingen uit verschillende groepen. De vragenlijsten zijn ingevuld door negen jongens en zes meisjes. De leeftijd van de leerlingen varieert van 13 tot 18 jaar. Zes leerlingen zitten in het ivbo/vbo, 4 leerlingen in het lbo/mavo, 3 leerlingen in het vwo en 1 leerling in de isk. Elf leerlingen zitten in de eerste klas, 1 leerling in de derde klas en 3 leerlingen in de vijfde klas. Zeven leerlingen zijn geboren in Nederland, 6 leerlingen in Marokko, 1 leerling in Irak en 1 leerling in Somalië. Zes leerlingen hebben onderwijs gevolgd buiten Nederland. De duur van het onderwijs varieert van 1 tot 5 jaar. Negen leerlingen hebben op de basisschool Arabisch gevolgd, 6 leerlingen hebben dit niet gedaan.

Taalgebruik

Bij 9 leerlingen wordt thuis Berbers gesproken: 6 leerlingen spreken deze taal thuis voornamelijk en 3 leerlingen spreken Berbers en Nederlands. Vier leerlingen spreken thuis (Marokkaans-)Arabisch; 1 leerling spreekt deze taal thuis overwegend en 3 leerlingen spreken Arabisch en Nederlands. Eén leerling spreekt thuis overwegend Nederlands en 1 leerling spreekt Somalisch en Nederlands. Elf leerlingen lezen soms een boek of krant in het Arabisch en 4 leerlingen doen dit nooit. Negen leerlingen schrijven soms een brief of kaart in het Arabisch en 6 leerlingen doen dit nooit. Zeven leerlingen kijken regelmatig naar programma's op televisie in het Arabisch, 7 leerlingen doen dit soms en 1 leerling doet dit nooit.

Keuze voor Arabisch

De leerlingen noemen verschillende redenen waarom ze Arabisch gekozen hebben. Ze willen Arabisch leren omdat het hun moedertaal is, omdat het een mooie taal is, omdat het een leuk vak is, omdat hun Arabisch niet goed was, omdat de ouders het wilden, omdat ze het Arabisch in Marokko nodig hebben en omdat de taal belangrijk is voor moslims.

Belang van talen

De leerlingen hebben 5 talen gerangschikt van meest belangrijk naar minst belangrijk. In het algemeen is de rangschikking die de leerlingen maken als volgt: Arabisch als meest belangrijk, vervolgens Nederlands, Engels en Frans en als minst belangrijk Duits. Voor de meeste leerlingen neemt Arabisch een hoge positie in; voor 10 leerlingen is het de belangrijkste taal, voor 3 leerlingen komt Arabisch op de tweede plaats en voor 2 leerlingen op de derde plaats.

Moeilijkheid van talen

De leerlingen hebben de 5 talen ook gerangschikt van moeilijk naar gemakkelijk. In het algemeen is de volgorde van moeilijk naar gemakkelijk: Frans als moeilijkste taal, vervolgens Duits ofwel Engels, dan Arabisch en ten slotte Nederlands als minst moeilijk. De leerlingen vinden het Arabisch dus in het algemeen niet zo moeilijk; de meeste leerlingen zetten Arabisch op de vierde plaats. Toch zijn er ook 3 leerlingen die Arabisch de moeilijkste taal vinden.

Nut van Arabisch

Alle leerlingen zeggen dat ze Arabisch later in hun privé-leven zullen blijven gebruiken. Ze noemen de communicatie met familie hier en in Marokko. Drie leerlingen denken ook in hun beroep Arabisch te zullen gebruiken.

Waardering van de lessen Arabisch

De leerlingen noemen als leuke kanten van de lessen Arabisch de volgende punten: het lezen en schrijven van Arabisch, het leren over de eigen cultuur, het spreken van Arabisch, de leuke docenten of gewoonweg alles. Drie leerlingen weten geen specifieke punten te noemen. Acht leerlingen zeggen dat er geen minder leuke kanten zijn aan de lessen Arabisch. Drie leerlingen vinden het niet leuk dat ze laat op school moeten blijven voor de lessen.

8.2.4 Conclusie

Voor het vak Arabisch in het voortgezet onderwijs zijn de nodige voorzieningen getroffen; er zijn faciliteiten, leerplannen, leermiddelen en examenprogramma's beschikbaar. Op de Anne Frank Mavo is men al in 1988 begonnen met het aanbieden van Arabisch, allereerst in de onderbouw. Na de fusie waarbij het Stevin College ontstond, werd het aanbod Arabisch - niet tot ieders tevredenheid - overgenomen op de gehele school. Arabisch werd vanaf 1997 ook in de bovenbouw aangeboden en het werd een examenvak. Momenteel volgen ongeveer 90 leerlingen Arabisch op het Stevin College en zijn er 2 ervaren docenten voor deze taal. De leerlingen die Arabisch kiezen zijn merendeel onderinstromers, maar er zijn ook zij-instromers (geboren in Marokko, Somalië of Irak). Bij deze leerlingen thuis worden meestal twee of meer talen gesproken: de moedertaal (die bij het merendeel van de leerlingen Berbers is, bij enkelen Arabisch) en Nederlands. De meeste leerlingen kiezen het vak vanwege het belang ervan in hun privé-leven (communicatie met familie). De meeste leerlingen zijn ook gemotiveerd voor het vak. Ze hechten veel belang aan het Arabisch. De directie en docenten Arabisch noemen het belang van het vak om emancipatorische redenen; het vak is in hun ogen vooral van belang voor de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Binnen de directie en het team van het Stevin College is hier echter geen eenduidigheid over. Sommige docenten van het Stevin College hebben geen positieve attitude ten opzichte van het vak. De docenten Arabisch ervaren als knelpunten de inroostering van het vak en een gebrek aan leermiddelen.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de positie van het Arabisch op het Stevin College redelijk sterk is. Arabisch wordt aangeboden binnen de reguliere schooltijden en het is een examenvak. Er zijn ervaren docenten en de leerlingen zijn in het algemeen gemotiveerd voor het vak. Toch is de status van het vak op de school niet gelijkwaardig aan die van andere vakken. Er bestaat in het schoolteam discussie over het belang van het vak. De inroostering van het vak is vooral op 1 van de locaties niet gunstig en de docenten vinden de beschikbare leermiddelen onvoldoende.

8.3 Hindi

8.3.1 Hindi in het voortgezet onderwijs

Het Standaard Hindi is de officiële landstaal van India. Het is een Indo-Europese taal die wordt geschreven in het Devanagari-schrift. In Nederland wordt deze taal voornamelijk aangeboden aan leerlingen afkomstig uit Suriname, die als thuistaal Hindustani (of Sarnami Hindi) hebben. De talen zijn aan elkaar verwant, maar worden door Surinaamse Hindustanen in verschillende domeinen gebruikt. Hindi is de taal bij officiële en religieuze gelegenheden, terwijl het Hindustani de dagelijkse omgangstaal is (Van der Avoird 2001).

Op dit moment is er één school voor voortgezet onderwijs in Nederland waar Hindi wordt gegeven. Dit is het Stevin College in Den Haag. Het vak heeft geen formele status, maar wordt

aangeboden als extra vak buiten het curriculum. Er is voor het vak Hindi nog niet voorzien in leerplannen, examenprogramma's leermiddelen en bevoegde docenten. Momenteel wordt door het HCO gewerkt aan een methode voor Hindi als startersvak. Er bestaat de mogelijkheid deel te nemen aan het examen van de stichting Hindi Parishad Nederland. Deze examens zijn echter niet officieel erkend.

8.3.2 Hindi op het Stevin College

Voor algemene informatie over het Stevin College en een terugblik op de invoering van ONST verwijzen we naar paragraaf 8.2.2.

Status quo

Het Stevin College krijgt vanuit de gemeente extra faciliteiten voor onderwijs Hindi. De faciliteiten worden gebruikt voor de aanschaf van leermiddelen en voor een onkostenvergoeding van docenten. Hindi wordt sinds 1989 gegeven, aanvankelijk op de Anne Frank Mavo. Het vak werd aanvankelijk aangeboden als keuzevak in het kader van de verlengde schooldag. Vanaf 1992 is er een samenwerkingsverband met de stichting Hindi Parishad Nederland (HPN). Deze stichting ondersteunt en adviseert de docenten bij het onderwijs Hindi. Vanaf 1997 biedt de stichting ook de mogelijkheid leerlingen te laten deelnemen aan een landelijk examen Hindi. Momenteel kunnen de leerlingen op het Stevin College in de onderbouw gedurende 1 uur per week les krijgen in Hindi. Het vak wordt buiten het reguliere lesrooster als extra (keuze)vak aangeboden. Per jaar volgen ongeveer 20 à 25 leerlingen de lessen Hindi op het Stevin College. Leerlingen die een voldoende niveau behalen, nemen meestal deel aan het landelijk examen van de stichting HPN.

Er zijn twee docenten voor Hindi op het Stevin College, één op de Beresteinlaan en één op de Zuidlarenstraat. Beide docenten geven ook andere vakken en hebben daarvoor een eigen lokaal. Docent A geeft sinds 1989 lessen Hindi. In dat jaar is ze aan de Anne Frank Mavo begonnen met het geven van Hindi-lessen. De docente heeft een volledige baan op het Stevin College; naast Hindi geeft ze ook aardrijkskunde en geschiedenis en vervult ze taken als mentor. Voor Hindi heeft ze 4 uren per week, waarvan 1 taakuur. De docent is 25 jaar in Nederland. Ze heeft haar onderwijsbevoegdheid deels behaald in Suriname en verder in Nederland. In Nederland heeft ze nog een cursus Hindi gevolgd. Docent B geeft sinds 1989 lessen Hindi. Op het Stevin College geeft ze les vanaf 1996. Daarnaast geeft ze nog op een andere school les. Ook Docent B geeft naast Hindi andere vakken op het Stevin College. Voor Hindi heeft ze 4 uren per week. Docent B is 31 jaar in Nederland. Ze heeft de PABO gevolgd en daarnaast diploma's voor Hindi in Nederland behaald.

Het inroosteren van Hindi is soms problematisch; het is moeilijk een tijd te vinden waarop alle leerlingen uit een leerjaar geen andere vakken hoeven te volgen. Het gevolg is dat Hindi meestal aan het eind van de schooldag gegeven wordt. Op de Beresteinlaan worden in totaal 3 lessen per week Hindi gegeven, op de Zuidlarenstraat 4. De docenten zijn niet tevreden met het rooster, omdat de leerlingen bij tussenuren of lesuitval lang moeten wachten op de Hindi-lessen. Het vak Hindi is niet opgenomen in het schoolprogrammaboekje. De docente Hindi belt aan het begin van het schooljaar ouders van leerlingen met een Hindustaanse achtergrond op om te vragen of ze lessen Hindi voor hun zoon/dochter willen. De docenten gebruiken als leermiddelen methodes uit India en uit Suriname. Daarnaast gebruiken ze zelf gemaakt lesmateriaal.

Op de Beresteinlaan volgden in het schooljaar 2000/2001 in totaal 12 leerlingen de lessen Hindi, op de Zuidlarenstraat 11 leerlingen. Volgens de docenten willen wel meer leerlingen Hindi volgen, maar kan het niet vanwege hun rooster. Er zijn daarnaast ook leerlingen die buiten schooltijd bij de docente komen voor extra hulp met Hindi. Ook zijn er leerlingen uit de bovenbouw die uit eigen beweging naar de Hindi-lessen komen (officieel worden er voor hen geen Hindi-lessen gegeven). Er zijn geen leerlingen met een andere taalachtergrond die Hindi kiezen. Het niveau van de leerlingen die Hindi kiezen is zeer verschillend. De meeste leerlingen kunnen het Surinaams Hindustaans verstaan en herkennen daardoor enkele woorden van het Hindi. Sommige leerlingen kunnen ook

Hindi lezen en schrijven, bijvoorbeeld omdat ze naar de Hinduschool zijn geweest (Den Haag kent twee bijzondere basisscholen waar Hindi onderwezen wordt). Voor het merendeel van de leerlingen geldt dit echter niet. De docenten besteden in de onderbouw veel tijd aan alfabetiseren, mede omdat het Hindi een groot aantal lettertekens kent. Het niveau van de leerlingen is volgens Docent A de laatste jaren hoger geworden onder invloed van televisie en radio. De instructietaal bij de lessen Hindi is uitsluitend het Nederlands. Er is weinig verzuim bij de lessen Hindi, omdat de leerlingen over het algemeen zeer gemotiveerd en enthousiast zijn. Docent A geeft aan dat er wel leerlingen zijn die na verloop van tijd stoppen met de lessen Hindi. Vaak is de reden hiervoor dat ze slecht presteren bij andere vakken en daarom al hun aandacht daarop moeten richten. Het aantal leerlingen dat meedoet aan het landelijk examen van HPN verschilt per jaar. Soms doet de helft van de leerlingen mee, soms maar 1 of 2 leerlingen. De leerlingen die de stof voor het examen niet afkrijgen in de 2 jaar dat ze Hindi-lessen kunnen volgen, doen niet mee aan het examen.

8.3.3 Attitudes van actoren

Voor attitudes van directie en docenten moderne vreemde talen op het Stevin College verwijzen we naar paragraaf 8.2.3.

Docenten Hindi

Er zijn zoals gezegd 2 docenten voor Hindi op het Stevin College, 1 op de Beresteinlaan en 1 op de Zuidlarenstraat. Docent A vindt het vak Hindi voor leerlingen in het voortgezet onderwijs allereerst belangrijk in het kader van communicatie binnen het gezin. Daarnaast vindt ze het belangrijk dat door middel van de Hindi-lessen aangegeven wordt dat het Hindi een volwaardige taal is. Docent B vindt de lessen Hindi belangrijk voor de identiteitsontwikkeling van Hindustaanse kinderen. Het volgen van Hindi kan volgens haar bijdragen aan een goede schoolloopbaan en beroepsmogelijkheden voor deze leerlingen. Volgens Docent A krijgen leerlingen door de lessen Hindi vooral zelfverzekerdheid in het spreken van Hindi. Maar vanwege het feit dat er alleen in de onderbouw en maar 1 uur per week Hindi gegeven wordt, is het voor de leerlingen niet mogelijk een grote vaardigheid in het Hindi op te bouwen. De docente geeft aan dat ze de volgende doelen nastreeft: Hindi kunnen spreken, een zelfverzekerde houding binnen de eigen groep en zich kunnen aanpassen in andere groepen. Docent B denkt dat leerlingen zich beter kunnen ontplooiën door het volgen van onderwijs Hindi. Als doelen streeft ze na: actief en zelfstandig leren van de taal, brede maatschappelijke vorming en leren omgaan met verschillen.

Beide docenten hopen dat Hindi een regulier vak wordt met een schoolexamen voor alle leerlingen. Docent A ziet dit echter nog niet zo snel gebeuren; het vak Hindi is nog volop in ontwikkeling. Docent B geeft aan dat veel leerlingen wachten op de kans om de lessen Hindi te beëindigen met een diploma. De belangrijkste knelpunten op dit moment zijn volgens Docent A het gebrek aan lesmaterialen en aan bevoegde docenten en volgens Docent B het ongunstige tijdstip van de Hindi-lessen. Beide docenten zouden Hindi graag als regulier vak binnen de schooluren zien. Het vak zou ook in de bovenbouw en gedurende meer uren per week aangeboden moeten worden. Beide docenten zouden daarnaast graag leermiddelen hebben die aangepast zijn aan de Nederlandse situatie. De status van het vak binnen de school zien de docenten als gelijkwaardig aan andere vakken. De directie van de school staat volgens beide docenten positief tegenover het vak en heeft het mogelijk gemaakt dat Hindi op het Stevin College gegeven wordt. Sommige docenten staan eveneens positief tegenover Hindi en zien de voordelen ervan, maar bij anderen leeft ook weerstand tegen onderwijs Hindi.

De leerlingen

Er zijn door 19 leerlingen vragenlijsten met achtergrondgegevens ingevuld; 11 leerlingen van de Zuidlarenstraat en 8 leerlingen van de Beresteinlaan. De vragenlijsten zijn ingevuld door 6 jongens en 13 meisjes. De leeftijd van de leerlingen varieert van 12 tot 17 jaar. De gemiddelde leeftijd is

13,5 jaar. Vier leerlingen zitten in het lbo, 6 leerlingen in het lbo/mavo, 1 leerling in het mavo, 4 leerlingen in het mavo/havo en 4 leerlingen in het havo. De meeste leerlingen zitten in de onderbouw; 7 leerlingen in de eerste klas, 9 leerlingen in de tweede klas. Eén leerling zit in de derde klas en 2 leerlingen zitten in de vierde klas; deze leerlingen volgen officieel geen onderwijs Hindi meer, maar komen uit eigen beweging naar de lessen. Negen leerlingen zijn geboren in Suriname, 10 leerlingen in Nederland. Tien leerlingen hebben onderwijs gevolgd in Suriname. De duur van het onderwijs in Suriname varieert van 1 tot 11 jaar. Vijf leerlingen hebben op de basisschool Hindi gevolgd, 14 leerlingen hebben dit niet gedaan.

Taalgebruik

Tien leerlingen spreken thuis met de ouders Nederlands, 4 leerlingen spreken met de ouders Hindustani en 5 leerlingen spreken met de ouders evenveel Nederlands als Hindustani. Met broers en zussen spreken 15 leerlingen Nederlands, 2 leerlingen Hindustani en eveneens 2 leerlingen evenveel Hindustani als Nederlands. Twee leerlingen lezen regelmatig een boek of krant in Hindi, 11 leerlingen doen dit soms en 6 leerlingen nooit. Eén leerling schrijft regelmatig een brief of kaart in het Hindi, 4 leerlingen doen dit soms en 14 leerlingen nooit. Vijftien leerlingen kijken regelmatig naar programma's op televisie in het Hindi, 3 leerlingen doen dit soms en 1 leerling doet dit nooit.

Keuze voor Hindi

Zes leerlingen geven aan dat ze Hindi gekozen hebben, omdat ze de taal willen leren. Vier van deze leerlingen noemen expliciet het leren lezen en schrijven, 1 leerling het spreken en eveneens 1 leerling het begrijpen van Hindi. Vijf leerlingen hebben het vak gekozen, omdat het hun moedertaal is. Eveneens 5 leerlingen noemen culturele motieven: ze willen meer over hun cultuur te weten komen. Twee leerlingen volgen de lessen omdat de ouders dat wilden en 1 leerling omdat hij Hindi leuk vindt.

Belang van talen

De rangschikking die de leerlingen maken van het belang van talen is als volgt: Nederlands als meest belangrijk, vervolgens Engels, Hindi en als minst belangrijk Duits dan wel Frans. Voor de meeste leerlingen neemt Hindi dus een middenpositie in, maar er zijn 6 leerlingen die Hindi de belangrijkste taal vinden en 1 leerling die Hindi het minst belangrijk vindt.

Moeilijkheid van talen

De meest genoemde volgorde in de moeilijkheid van talen is als volgt: Duits dan wel Frans als moeilijkst, vervolgens Hindi, Engels en ten slotte Nederlands als minst moeilijk. Ook wat betreft moeilijkheid neemt Hindi dus een middenpositie in. Toch zijn er ook 2 leerlingen die Hindi de moeilijkste taal vinden en 3 leerlingen die Hindi juist het makkelijkst vinden.

Nut van Hindi

Alle leerlingen zeggen dat ze Hindi later in hun privé-leven zullen blijven gebruiken. Ze noemen de communicatie met ouders en familie. Eén leerling noemt ook het lezen van boeken in Hindi. Vijf leerlingen denken ook in hun beroep Hindi te zullen gebruiken. Twee leerlingen denken dat Hindi van pas komt in de verpleging of als arts. Eén leerling wil actrice in Hindustaanse films worden en 1 leerling wil terug naar zijn land van oorsprong.

Waardering van de lessen Hindi

Acht leerlingen vinden het lezen en schrijven van Hindi leuk. Zeven leerlingen waarderen vooral het leren over de eigen cultuur; sommigen noemen specifiek verhalen, godsdienst en de oudheid. Drie leerlingen vinden vooral de sfeer van de Hindi-lessen leuk: de manier van lesgeven, de vrijheid en het feit dat ze met Hindustanen samen zijn. Elf leerlingen zeggen dat er geen minder leuke kanten zijn aan de Hindi-lessen. Zes leerlingen vinden het Hindi moeilijk, met name het leren van de letters

en het lezen en schrijven. Eén leerling vindt de boeken die gebruikt worden *niet leuk*. En 1 leerling vindt het niet leuk dat haar vriendinnen vrij zijn terwijl zij les volgt.

8.3.4 Conclusie

Het Stevin College vervult een voortrekkersrol op het gebied van ONST. Het vak Hindi wordt op geen enkele andere school voor voortgezet onderwijs gegeven, hoewel er op een aantal andere scholen in Den Haag wel een doelgroep voor dit vak aanwezig is (zie Aarssen e.a. 1998). Het onderwijs Hindi bevindt zich nog in een pril, experimenteel stadium en wordt slechts door een beperkt aantal leerlingen gevolgd. Er zijn nog geen geschikte leermiddelen en er is nog geen examenprogramma voor Hindi.

De positie van het Hindi op het Stevin College is niet erg sterk. Het vak wordt alleen in de onderbouw als extra vak buiten het reguliere lesprogramma aangeboden. De lestijden zijn ongunstig en er zijn geen schoolexamens voor Hindi. Het team van de school is niet onverdeeld ten aanzien van ONST in het algemeen en onderwijs Hindi in het bijzonder. Er zijn zowel voorstanders als tegenstanders van het aanbieden van ONST. De docenten Hindi zijn wel geaccepteerd op de school, maar dit heeft vooral te maken met het feit dat ze ook andere algemeen geaccepteerde vakken geven. De docenten Hindi en ook de leerlingen zijn zeer gemotiveerd voor dit vak. De motivatie van de leerlingen voor de lessen blijkt wel uit het feit dat leerlingen uit de derde en vierde klas - die officieel geen Hindi-lessen meer krijgen - uit eigen beweging naar de docenten Hindi komen om toch nog les te krijgen. De leerlingen die Hindi volgen zijn over het algemeen meer op het Nederlands georiënteerd, maar ongeveer de helft spreekt thuis ook Hindustani. Hun keuze om Hindi-lessen te volgen komt voort uit een interesse in de eigen taal en cultuur. Zowel wat betreft belangrijkheid als moeilijkheid neemt het Hindi voor hen een middenpositie in. Nederlands en Engels worden het belangrijkste gevonden, gevolgd door Hindi. Duits en Frans zijn het moeilijkst, gevolgd door Hindi.

Om het vak Hindi een hogere status te geven, is het in de eerste plaats nodig het vak aan te bieden als regulier vak binnen de schooluren. Het vak zou ook in de bovenbouw en als eindexamenvak aangeboden moeten worden. Daarvoor moet wel aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Allereerst moeten er geschikte leermiddelen ontwikkeld worden. Momenteel wordt er bij het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO) gewerkt aan leermiddelen voor Hindi als startersvak, die naar verwachting voor het schooljaar 2001/2002 ter beschikking komen. Daarnaast moet er een examenprogramma geschreven worden en er moet in een lerarenopleiding voor Hindi voorzien worden. Onderzoek van het HCO in Den Haag (Panday 2000) heeft laten zien dat een aantal scholen in Den Haag zeker geïnteresseerd is in de invoering van Hindi mits er geschikte leermiddelen, examens en gekwalificeerde docenten zijn.

8.4 Spaans

8.4.1 Spaans in het voortgezet onderwijs

Het Spaans is een Indo-Europese taal die wereldwijd een groot aantal sprekers kent. Het Spaans is de nationale taal in Spanje, Mexico, Centraal- en Zuid-Amerika. Het vak Spaans wordt al geruime tijd aangeboden door scholen voor voortgezet onderwijs. Eind zeventiger jaren is het vak al ingevoerd als eindexamenvak. In het schooljaar 1978/1979 werd voor het eerst het mavo-d examen Spaans afgenomen. Een jaar later volgden havo en vwo en in 1983 volgde het mavo-c examen. Voor het vak Spaans is niet alleen voorzien in examenprogramma's, maar ook in leermiddelen, toetsen en bevoegde docenten.

Leerlingen kunnen Spaans in de basisvorming kiezen in de zogenaamde 'vrije ruimte'. Spaans wordt aangeboden als lang traject - van brugklas tot eindexamen - met 2 of 3 lessen per week. Daarnaast wordt Spaans als startersvak in de tweede fase gegeven. Momenteel wordt Spaans op

ongeveer 70 scholen in Nederland aangeboden en door zo'n 8.000 leerlingen gevolgd (Broekhof & Hoogbergen 2001). Volgens gegevens van de Cito-groep deden in 2000 bijna 1.700 leerlingen eindexamen Spaans, waarvan 645 leerlingen in het vmbo, 536 in het havo en 515 leerlingen in het vwo. Dit is een forse stijging ten opzichte van het jaar daarvoor, toen in totaal bijna 400 leerlingen deelnamen aan het examen Spaans.

8.4.2 Spaans op het Internationaal College Edith Stein

Terugblik

Op het Edith Stein College wordt sinds de jaren zeventig Spaans aangeboden. Het initiatief voor de invoering lag bij de toenmalige docente Frans. Spaans werd toen ingevoerd als keuzevak voor de bovenbouw van het havo/vwo, naast een vak als dramatische expressie. Momenteel kunnen leerlingen in het havo/vwo Spaans kiezen in de vrije ruimte van de tweede fase als startersvak. Meer recent is men ook gestart met Spaans als lang traject, bestemd voor leerlingen in het havo/vwo met voorkennis (dat wil zeggen leerlingen die Spaanssprekend van origine zijn ofwel elders Spaans gevolgd hebben). Leerlingen kunnen dan vanaf de derde klas Spaans kiezen in plaats van Frans of Duits. Er is ook geprobeerd Spaans vanaf de brugklas aan te bieden, maar de motivatie van leerlingen in de brugklas om Spaans te volgen bleek te gering. Er zijn 2 docenten Spaans verbonden aan het Edith Stein College.

Vanaf het schooljaar 2001/2002 worden de talen Arabisch en Turks ingevoerd op het Edith Stein College. Voor beide talen geldt dat ze gegeven worden in 3 vmbo als examenvak in plaats van Frans of Duits. Daarnaast worden ze gegeven in 4 havo en 4 vwo in de vrije ruimte als startersvak. De school heeft een inventarisatie gemaakt van de belangstelling voor deze talen waaruit bleek dat voor beide talen zowel in het vmbo als in het havo/vwo een groep leerlingen samengesteld kan worden. Voor beide vakken zijn docenten aangetrokken om de invoering van deze vakken voor te bereiden.

Status quo

In het schooljaar 2000/2001 volgen in totaal 16 leerlingen Spaans: 13 leerlingen volgen Spaans als startersvak en 3 leerlingen Spaans als lang traject. De mogelijkheid Spaans te volgen wordt expliciet vermeld in de schoolgids van het Edith Stein College. De meeste leerlingen die Spaans als startersvak kiezen, zijn geen moedertaalsprekers van deze taal. Bij de leerlingen die Spaans als lang traject kiezen, gaat het juist wel om moedertaalsprekers. Alle leerlingen die Spaans kiezen nemen deel aan het schoolexamen (startersvak) ofwel aan het centraal schriftelijk eindexamen (lang traject). De lessen bestaan uit zogenaamde A-uren, waarbij de docent lesgeeft en B-uren, waarin leerlingen zelfstandig kunnen werken met of zonder ondersteuning van de docent. Bij Spaans als startersvak hebben de leerlingen per week 2 A-uren en 2 B-uren. In de B-uren zijn de groepen samengevoegd. Spaans als lang traject wordt 2 of 3 uur per week gegeven. De lokalen waarin Spaans gegeven wordt, worden gedeeld met andere vakken.

De lessen Spaans worden door gekwalificeerde docenten gegeven. Docent A geeft vanaf 1977 Spaans op het Edith Stein College. Ze heeft een nagenoeg volledige aanstelling op het Edith Stein College. De docent is eveneens coördinator onderwijs havo/vwo en coördinator tweetalig vwo. Momenteel heeft ze 3 uren voor Spaans. De docent is in Nederland geboren en heeft een universitaire opleiding gevolgd. Docent B geeft vanaf september 1999 Spaans op het Edith Stein College. Ze werkt echter al vanaf 1995 op deze school en geeft ook Nederlands en Remedial Teaching. Haar aanstelling aan het Edith Stein omvat 18 uren waarvan 2 taakuren. Voor Spaans heeft ze 8 uren. De docent is vanaf 1967 in Nederland. Ze heeft de pedagogische academie en een universitaire studie Spaans gevolgd, waardoor ze een eerstegraads bevoegdheid heeft om les te geven in die taal.

De docenten gebruiken de methode *Intercambio* als basis voor hun lessen. Daarnaast gebruiken ze voor luisteren de methode *Como Suena*, voor spreken de methode *De Dos en Dos* en voor schrijven de methode *Se escribe asi*. Verder vullen de docenten de methodes nog aan met zelf gemaakte taken bij tijdschriften en opdrachten bij internet. De docent die Spaans als lang traject geeft

stelt persoonlijke lespakketten per leerling samen, al naar gelang het niveau, de richting en de wensen van de leerling. De docenten Spaans onderhouden ook een mailproject met Nicaragua. De instructietaal bij de lessen Spaans als startersvak is Nederlands, bij Spaans als lang traject worden zowel Spaans als Nederlands als instructietaal gebruikt. Er is wel sprake van verzuim bij de lessen Spaans, maar dit heeft volgens de docenten vooral te maken met problemen van leerlingen in hun thuis-situatie.

8.4.3 Attitudes van actoren

Directie

De rector van het College Edith Stein heeft een positieve attitude ten opzichte van ONST. Hij verwacht vooral voor de vakken Turks en Arabisch in het vmbo dat zij een bijdrage kunnen leveren aan een succesvolle schoolloopbaan van leerlingen. Het kiezen van de moedertaal in plaats van Frans of Duits betekent immers een verlichting van het lesprogramma voor de leerlingen. Volgens de rector is dit ook het argument waarmee het team van de school overtuigd kon worden van het belang van het invoeren van Arabisch en Turks. Hij verwacht van de nieuwe schooltalen een positief effect op het carrièreperspectief van leerlingen, op hun houding en gedrag en op de identiteitsvorming. Hij is van mening dat de nieuwe schooltalen volwaardige vakken moeten zijn die meetellen als examenvak. Het moeten geen extra vakken buiten het schoolcurriculum zijn. Het invoeren van nieuwe schooltalen past binnen het beleid van een internationale school. Het Edith Stein wil mede in verband met de internationalisering en Europese ontwikkeling een breed scala aan talen aanbieden.

De rector ziet op zijn school geen verschil in status tussen de moderne vreemde talen en Spaans. Spaans telt als volwaardig vak mee. Wanneer leerlingen in de derde klas een profiel moeten kiezen, wordt de mogelijkheid om Spaans te kiezen in de vrije ruimte expliciet onder de aandacht van de leerlingen gebracht. In de schoolgids wordt gezegd dat 'het kiezen van Spaans als volledig vak in de Tweede Fase (dus in plaats van 1 van de verplichte vakken Frans of Duits) met name interessant is voor die leerlingen die in de basisvorming geen Frans of Duits gevolgd hebben' (Schoolgids 2000-2001, Internationaal College Edith Stein). Het grootste knelpunt bij de lessen Spaans is het feit dat het om zeer geringe aantallen leerlingen per groep gaat. Dit is overigens een probleem dat op deze school ook voor andere vakken (als Frans en Duits) geldt. De rector vindt dan ook dat de overheid meer financiële ruimte moet bieden om het lesgeven aan kleine groepen mogelijk te blijven maken.

Docenten moderne vreemde talen

Er is een vragenlijst afgenomen bij 3 docenten moderne vreemde talen. Twee docenten staan positief tegenover ONST op hun school. Dit betreft zowel Spaans dat al langere tijd gegeven wordt, als Turks en Arabisch die komend schooljaar ingevoerd gaan worden. De docenten denken dat deze vakken van belang zijn voor de identiteitsontwikkeling en voor een succesvolle schoolloopbaan van de leerlingen. Eén docent staat negatief ten opzichte van ONST. Ze vindt dat leerlingen al genoeg belast worden met andere vakken. Ze vindt het aanbieden van deze talen geen taak van de school.

Docenten Spaans

De docenten vinden het vak Spaans in het voortgezet onderwijs belangrijk, omdat Spaans een wereldtaal is. Docent A vindt dat leerlingen moeten kunnen kiezen uit een breed talenaanbod in plaats van enkel uit Engels, Frans en Duits. Voor de leerlingen die het vak Spaans volgen, betekent het een blikverruiming. Ze krijgen belangstelling voor Spanje en Zuid-Amerika en gaan Spaanstalige televisie volgen. Voor van huis uit Spaanstalige leerlingen is het een verademing om Spaans te kunnen volgen in plaats van Frans of Duits. Voor de school betekent het aanbod van Spaans een verrijking van de mogelijkheden. Docent A noemt als algemene doelstelling het leervaardig maken van leerlingen. Voor Spaans als lang traject noemt ze als doelstelling ervoor te zorgen dat leerlingen goed scoren. Docent B streeft als doelstelling voor Spaans als startersvak na dat leerlingen kunnen communiceren in Spaanstalige gebieden. Docent A ziet de toekomst van het vak Spaans somber in.

Docent B ziet daarentegen de toekomst van het vak Spaans positief; ze verwacht dat er steeds meer aandacht voor het vak Spaans komt en dat meer scholen het gaan invoeren.

Als grootste knelpunt voor Spaans in het voortgezet onderwijs ziet Docent A het feit dat het geen regulier schoolvak is. Doordat Spaans uit de vrije ruimte moet komen en het geen volwaardige status heeft, 'bungelt het er altijd bij'. De docent is ook zeer gefrustreerd geraakt toen door een maatregel van het Ministerie van OCW leerlingen een vak in de vrije ruimte mochten laten vallen. Het gevolg was dat ze nagenoeg al haar leerlingen Spaans kwijtraakte. Docent B noemt als knelpunt het feit dat het budget onvoldoende is. Ze heeft ook de ervaring dat ze steeds moet vechten voor haar budget. De status van het vak binnen de school hangt volgens Docent A samen met de positie van Spaans als vak in de vrije ruimte, dat door sommige leerlingen kan worden gevolgd ter vervanging van een andere taal. Doordat zo weinig leerlingen het vak volgen, wordt het ook minder zichtbaar op school. Volgens Docent B groeit de status van het vak Spaans op het Edith Stein College. Er wordt bijvoorbeeld op de open dag meer aandacht aan besteed dan voorheen.

Beide docenten zijn tevreden met het lesrooster voor Spaans en ze zijn redelijk tevreden met de beschikbare leermiddelen. Docent A vindt het jammer dat er geen complete methode voor Spaans in de tweede fase is; ze moet zelf lespakketten samenstellen. Docent B vindt de lesmiddelen als basis goed, maar ze moet ze zelf nog aanvullen. Ze zou ook graag betere ondersteunende apparatuur op school hebben. Om de positie van het vak Spaans in het voortgezet onderwijs te verbeteren, moet volgens Docent A Spaans een volwaardig schoolvak worden van de eerste tot de zesde klas. Spaans zou niet in de vrije ruimte gegeven moeten worden. Docent B noemt als voorwaarde voor een verbetering van de positie van het vak Spaans dat scholen overtuigd raken van het belang van Spaans als wereldtaal.

De leerlingen

De vragenlijsten met achtergrondgegevens zijn ingevuld door 8 leerlingen: 5 leerlingen die Spaans als startersvak volgen en 3 leerlingen die Spaans als lang traject volgen. Het betrof 4 havo-leerlingen en 2 vwo-leerlingen. Vier leerlingen zaten in de vierde klas en eveneens 4 leerlingen in de vijfde klas. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 16 tot 20 jaar. Het betrof 7 meisjes en 1 jongen. Vijf leerlingen zijn geboren in Nederland, 1 leerling in Colombia, 1 in Suriname en 1 in Zaïre. Drie leerlingen hebben buiten Nederland onderwijs gevolgd voor vrij lange periodes (9 tot 16 jaar). De leerlingen die Spaans als startersvak volgen, hebben geen onderwijs buiten Nederland gevolgd. Slechts 1 leerling heeft op de basisschool Spaans gehad.

Taalgebruik

Twee leerlingen spreken thuis met de ouders Nederlands en eveneens 2 leerlingen spreken Spaans. Twee leerlingen spreken thuis Arabisch, 1 leerling spreekt thuis Hind(ustan)i en 1 leerling Frans. Met broers en zussen wordt door 5 leerlingen Nederlands gesproken, door 2 leerlingen Spaans en door 1 leerling Frans. Vier leerlingen lezen thuis nooit een boek of een krant in het Spaans en 4 doen dit soms. Vijf leerlingen schrijven nooit een brief in het Spaans en 3 leerlingen doen dit soms. Drie leerlingen kijken nooit naar Spaanstalige programma's op de televisie en 5 leerlingen doen dit soms.

Keuze voor Spaans

De motivatie voor het kiezen van Spaans is verschillend voor leerlingen die Spaans als startersvak volgen en voor hen die Spaans als lang traject volgen. Bij het startersvak worden als redenen genoemd dat Spaans een wereldtaal is, dat het een mooie taal is en dat het als communicatiemiddel op vakantie van belang is. Bij het lange traject noemen leerlingen als motivatie dat Spaans kan dienen als compensatie, omdat Frans en Duits moeilijk zijn.

Belang van talen

In het algemeen is de rangschikking die de leerlingen maken van de talen naar belangrijkheid als volgt: Nederlands, Engels, Spaans, Frans, Duits. Spaans wordt door 3 leerlingen op de tweede plaats gezet (na Nederlands of Engels), door 2 leerlingen op de derde plaats en door 3 leerlingen op de vierde of vijfde plaats.

Moeilijkheid van talen

De leerlingen maken de volgende rangschikking van moeilijk naar gemakkelijk: Duits dan wel Frans als moeilijkste taal, gevolgd door Spaans en Engels en ten slotte Nederlands als minst moeilijke taal. Spaans neemt een middenpositie in: 1 leerling zet Spaans op de tweede plaats, 4 leerlingen zetten het op de derde plaats, 2 leerlingen op de vierde plaats en 1 leerling op de vijfde plaats.

Nut van Spaans

Zes leerlingen geven aan dat ze Spaans in hun privé-leven zullen gebruiken, bijvoorbeeld in de communicatie met familie en vrienden en op vakantie. Vijf leerlingen denken Spaans mogelijk ook te kunnen gebruiken in hun latere beroep. Eén leerling verwacht het Spaans later niet meer te gebruiken.

Waardering van de lessen Spaans

Vijf leerlingen vinden het spreken van Spaans in de lessen vooral leuk. Twee leerlingen noemen ook Spaans lezen en 1 leerling vindt vooral het werken met internet en mailen leuk. Als minder leuke kanten van de lessen Spaans wordt door 3 leerlingen de grammatica genoemd en eveneens door 3 leerlingen het feit dat ze veel werk moeten doen. Eén leerling vindt de conversatie in het Spaans moeilijk en 1 leerling vindt het niet leuk dat er zo weinig leerlingen zijn.

8.4.4 Conclusie

Het Internationaal College Edith Stein is een brede scholengemeenschap met 98% allochtone leerlingen. Als internationale school wil men een breed scala aan talen aanbieden, waaronder de nieuwe schooltalen Spaans, Arabisch en Turks. Spaans wordt al gegeven sinds de jaren zeventig. In het schooljaar 2000/2001 wordt Spaans alleen in de bovenbouw van het havo/vwo aangeboden, als startersvak en als lang traject. De vakken Turks en Arabisch worden vanaf het schooljaar 2001/2002 aangeboden in het vmbo en havo/vwo, eveneens als startersvak en als lang traject. Spaans wordt op het Edith Stein College door een beperkt aantal leerlingen gevolgd. Er zijn 2 gekwalificeerde docenten Spaans. Beide docenten bekleden ook andere functies binnen de school. De docenten gebruiken verschillende methodes Spaans, maar maken zelf eveneens een samenstelling van lesmaterialen.

De rector van de school staat positief tegenover ONST, omdat het past binnen het beleid van een internationale school. Hij denkt dat met name Turks en Arabisch kunnen bijdragen aan een betere schoolloopbaan voor de leerlingen. Het probleem bij Spaans is dat weinig leerlingen het vak volgen. De docenten moderne vreemde talen denken verschillend over ONST. Enkele docenten zijn vrij positief, maar er zijn ook negatieve geluiden te horen. De docenten Spaans vinden dat het Spaans als grote wereldtaal een volwaardige status binnen de school zou moeten krijgen. De leerlingen bij Spaans als lang traject zijn in het algemeen moedertaalsprekers van het Spaans, terwijl dit bij leerlingen die Spaans als startersvak volgen juist niet het geval is. De leerlingen in het lange traject kiezen Spaans meestal ter compensatie van een ander vak (Frans of Duits). De leerlingen bij Spaans als startersvak kiezen het vak omdat het leuk is. De leerlingen vinden in het algemeen Spaans vrij belangrijk (na Nederlands en Engels). Ze denken de taal later zowel in hun privé-leven als in hun beroep te kunnen gebruiken. De meeste leerlingen vinden het vak leuk, maar ze moeten er wel hard voor werken.

Het vak Spaans heeft op het Edith Stein College vooral te kampen met het lage aantal leerlingen dat het vak kiest. Vooral Spaans als lang traject wordt door zeer weinig leerlingen gevolgd. Het vak wordt ook alleen in de bovenbouw en alleen in het havo/vwo aangeboden. De doelgroep voor Spaans als lang traject wordt gevormd door leerlingen met voorkennis. Als we dit vergelijken met de gegevens in Tabel 8.1, zien we dat het aantal potentiële leerlingen voor dit traject met een Spaans-talige achtergrond op de school gering is. Waarschijnlijk zijn de mogelijkheden voor Spaans als startersvak voor leerlingen zonder voorkennis op het Edith Stein College groter.

8.5 Turks

8.5.1 Turks in het voortgezet onderwijs

Het Turks is een Altaïsche taal. Het is de nationale taal van Turkije. Buiten Turkije wordt de taal onder andere ook gesproken in Bulgarije, Oezbekistan, Kazachstan en in verschillende landen van Europa. Turks kan evenals Arabisch sinds 1987 aangeboden worden op scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (zie paragraaf 8.2.1) In het schooljaar 1999/2000 kregen in totaal 35 scholen extra faciliteiten voor onderwijs Turks ten behoeve van in totaal 4.206 leerlingen.

Ook voor het vak Turks zijn leerplannen, leermiddelen en examenprogramma's ontwikkeld. De meeste leerlingen die Turks volgen bevinden zich in het vmbo. Sinds 1994 bestaan er examens Turks voor vbo en mavo-d. In 2000 zijn de eerste havo-examens afgenomen en in 2001 de eerste vwo-examens. Het aantal leerlingen dat in 2000 deelnam aan de landelijke examens Turks was volgens gegevens van de Cito-groep 309, wat een verdubbeling is ten opzichte van het deelname-aantal in 1995 (153 leerlingen).

Op dit moment zijn de keuzemogelijkheden voor Turks binnen het voortgezet onderwijs als volgt. In de basisvorming kunnen leerlingen Turks kiezen als extra vak in de vrije ruimte of - via een individuele vrijstelling - in plaats van één van de vakken Frans en Duits. In de bovenbouw kunnen leerlingen dit traject vervolgen ('lang traject') door Turks te kiezen als moderne vreemde taal in plaats van Frans of Duits of als keuzevak in het vrije deel (deelvak of heel vak). Het deelvak wordt afgesloten met een schoolexamen, het hele vak met een schoolexamen en centraal examen. Daarnaast bestaat de mogelijkheid Turks als startersvak te kiezen in de tweede fase (vanaf de vierde klas) in het havo en vwo. Deze laatste mogelijkheid is met name bestemd voor leerlingen zonder voorkennis, in het bijzonder leerlingen zonder Turkstalige achtergrond. Het startersvak wordt afgesloten met een schoolexamen.

8.5.2 Turks op het Johan de Witt College

Terugblik

Op het Johan de Witt College wordt sinds 1980 Turks en Arabisch aangeboden. Buiten de verplichte talen Engels en Nederlands biedt de school in de vrije ruimte 4 vreemde talen aan: Frans, Duits, Turks en Arabisch. In de tweede klas van het vmbo kunnen de leerlingen een keuze maken uit één van deze talen. In het havo/vwo kunnen de leerlingen vrijstelling vragen voor Frans of Duits en in plaats daarvan kiezen voor Arabisch of Turks. In het vwo zijn Frans en Duits verplicht en kunnen leerlingen Turks en Arabisch kiezen in de vrije ruimte. Op de vestiging voor de bovenbouw van het vmbo (Hoofskade) wordt in de eerste schoolmaand bekeken welke leerlingen waarschijnlijk met succes eindexamen Arabisch of Turks zullen kunnen doen. Die leerlingen worden dan geselecteerd om deel te nemen aan de lessen Arabisch of Turks. Het doel van het aanbieden van ONST is om de slaagkans voor de betreffende leerlingen te vergroten. De vakken zijn daarom ook examenvakken.

In de invoeringsgeschiedenis van Turks en Arabisch op het Johan de Witt College is er nauwelijks sprake geweest van weerstanden. Het grootste probleem was het vinden van geschikte leermiddelen. In de beginperiode waren er eigen lokalen voor Turks en Arabisch, maar nu er meer leerlingen zijn

is dit niet meer mogelijk. De docenten delen nu lokalen met andere docenten (dit in tegenstelling tot de docenten moderne vreemde talen, die wel een eigen lokaal hebben). In het schooljaar 2000/2001 volgden ongeveer 80 leerlingen Turks en zo'n 30 leerlingen Arabisch. Volgens de rector van de school is er in de bovenbouw van de vmbo-vestiging (Hoofthoek) sprake van een stabiel leerlingenaanbod voor Turks en Arabisch, maar is er in de afgelopen periode op de hoofdvestiging van de school (Helena van Doeverenplantsoen) een afnemende belangstelling te constateren voor Turks en Arabisch. Volgens de docent Turks kiest 90% van de Turkse leerlingen ervoor het vak te volgen. Aan het examen deden in 2000 12 leerlingen voor Arabisch en 36 leerlingen voor Turks mee. De vakken Arabisch en Turks zijn ook opgenomen in het schoolprogrammaboekje.

Status quo

Ongeveer 80 leerlingen volgen Turks op het Johan de Witt College, waarvan ongeveer 50 op het Helena van Doeverenplantsoen en ongeveer 30 op de Hoofthoek. De lessen Turks worden gegeven vanaf de tweede klas in alle schooltypen. De lessen worden door een gekwalificeerde docent gegeven. De docent Turks die lesgeeft op de hoofdvestiging, geeft sinds 1990 onderwijs Turks en is eveneens sinds dat jaar verbonden aan het Johan de Witt College. Daarnaast werkt hij nog op 2 scholen. Hij heeft bij het Johan de Witt College een vaste aanstelling van 16 uren, waarvan 1 taakuur. De docent is 18 jaar in Nederland. Hij heeft in Turkije een docentenopleiding gevolgd en vervolgens in Nederland aan de Hogeschool Rotterdam de opleiding tot docent Turks. Daarnaast heeft hij een urgentie-opleiding NT2 en een applicatiecursus voor OETC in het basisonderwijs gevolgd.

In het schooljaar 1999/2000 werden op de hoofdvestiging van het Johan de Witt College de lessen Turks gegeven in blokken van 80 minuten. Elke groep kreeg 1 les per week. Er is geen vast lokaal voor de lessen Turks. De docent heeft wel in één van de lokalen een kast om zijn materialen op te bergen. De docent maakt gebruik van de methodes *Turks Communicatief voor de Onderbouw* en *Turks Communicatief 1 en 2 voor de bovenbouw*. Daarnaast gebruikt hij soms nog lessen of teksten uit andere methodes. In het laatste kwartier van de les mogen leerlingen vrij lezen of werken. Daarvoor heeft de docent Turkse boeken beschikbaar. De instructietaal bij de lessen is het Turks. De docent vindt het niveau van de leerlingen in het Turks over het algemeen goed. Hij geeft aan dat er wel individuele verschillen zijn, met name tussen de leerlingen die in Nederland geboren zijn en zij die in Turkije geboren zijn. Alle leerlingen die Turks kiezen, doen ook eindexamen in dit vak.

8.5.3 Attitudes van actoren

Directie

De rector van het Johan de Witt College heeft een positieve attitude ten opzichte van ONST. Naar zijn idee heeft ONST een positief effect op drie aspecten, namelijk op de schoolloopbaan, op de harmonische groei in twee culturen en op de identiteitsvorming. De rector verwacht dat over enkele jaren ook Nederlandstalige leerlingen ONST willen volgen, met name wereldtalen als Arabisch of Spaans. Volgens de rector moet ONST gelijk gesteld worden aan de andere moderne talen en moet het geen bijzondere positie krijgen. Daarom dient de plaats van ONST binnen het curriculum en binnen schooltijd te zijn. ONST is volgens de rector op het Johan de Witt College ingevoerd vanwege de bijdrage die het kan leveren aan een succesvolle schoolloopbaan voor alle leerlingen. Deze vakken worden aangeboden met het doel het lesprogramma voor Turkse en Marokkaanse leerlingen te verlichten, doordat leerlingen ze kunnen kiezen in plaats van Frans of Duits. De rector is over het algemeen positief over de manier waarop het vak Turks op zijn school gegeven wordt; hij heeft goede ervaringen met de docenten en het lesmateriaal is van goede kwaliteit. Wat betreft het vak Arabisch is hij minder positief; een goede docent is weggegaan en er is geen overzicht van het gebruikte lesmateriaal bij Arabisch.

Docenten moderne vreemde talen

Er zijn interviews afgenomen met 3 docenten moderne vreemde talen van het Johan de Witt College (zie Bekker 2000). Deze docenten hebben - evenals de directie - een positieve attitude ten opzichte van ONST. Ze vinden ONST van belang om de carrièreperspectieven van allochtone leerlingen te verbeteren. De docenten menen dat door het aanbieden van ONST ook het contact met de ouders verbeterd kan worden. De ouders voelen zich namelijk door het aanbod van ONST serieus genomen. Ook de docenten vinden dat ONST een onderdeel van het curriculum van de school moet zijn.

Docent Turks

De docent vindt het vak Turks voor leerlingen in het voortgezet onderwijs allereerst belangrijk voor de vorming van een positief zelfbeeld. Het volgen van Turkse lessen heeft volgens de docent een positieve invloed op het zelfvertrouwen van de leerlingen. Daarnaast is het van belang voor hun schoolloopbaan; Turks is een ondersteuning bij het leren van Nederlands en bij andere vakken. Ten derde is het vak Turks van belang voor het carrièreperspectief van de leerlingen; er is veel behoefte aan meertalige personen bij de overheid en bij het bedrijfsleven. De docent werkt niet samen met de docenten moderne vreemde talen, noch op organisatorisch noch op vakinhoudelijk gebied. Hij voelt zich ook niet volledig gelijkwaardig en serieus genomen, bijvoorbeeld wat betreft de inbreng tijdens vergaderingen of de inbreng tijdens de beoordeling van leerlingen. Wat betreft de inroostering van het vak, voelt hij zich wel gelijkwaardig. Als belangrijkste knelpunten voor het vak Turks noemt de docent twee factoren, namelijk het feit dat het vak als concurrentie voor andere vakken gezien wordt en het lage budget dat beschikbaar is. Om de status van het vak te verhogen zou er volgens de docent een eigen leslokaal voor Turks moeten zijn en zou het budget verhoogd moeten worden.

De leerlingen

Er zijn 13 vragenlijsten met achtergrondgegevens ingevuld door leerlingen uit klas 2 vbo/mavo. De klas bestaat uit 6 jongens en 8 meisjes. Eén leerling is 13 jaar, 5 leerlingen zijn 14 jaar en 7 leerlingen zijn 15 jaar oud. Acht leerlingen zijn geboren in Turkije, 7 leerlingen in Nederland. Vijf leerlingen hebben onderwijs gevolgd in Turkije: 2 leerlingen 2 jaar, 1 leerling 5 jaar en 2 leerlingen 6 jaar. Alle leerlingen hebben OET gevolgd op de basisschool.

Taalgebruik

Tien leerlingen spreken thuis met de ouders Turks, 2 leerlingen spreken met de ouders Turks en Koerdisch en 1 leerling spreekt met de ouders Nederlands, Turks en Koerdisch. Met broers en zussen spreken 7 leerlingen Nederlands, 5 leerlingen Turks en 1 leerling Turks en Koerdisch. Drie leerlingen lezen regelmatig een Turks boek of een Turkse krant, 8 leerlingen doen dit soms en 3 leerlingen nooit. Twee leerlingen schrijven regelmatig een brief of kaart in het Turks, 8 leerlingen doen dit soms en 3 leerlingen nooit. Twaalf leerlingen kijken regelmatig naar Turkse televisiezenders en 1 leerling doet dit soms.

Keuze voor Turks

Vijf leerlingen hebben het vak gekozen, omdat ze het leuk of gezellig vinden. Drie leerlingen omdat het gemakkelijk voor ze is, en 2 leerlingen om hun cijfers bij het examen op te halen. Drie leerlingen hebben het vak gekozen om beter Turks te leren.

Belang van talen

In het algemeen is de rangschikking die de leerlingen maken van de talen naar belangrijkheid als volgt: Nederlands, Engels, Duits, Turks, Frans. Voor de meeste leerlingen is het relatieve belang van Turks dus niet zo groot. Er is maar 1 leerling die Turks op de tweede positie zet en 3 leerlingen zetten Turks op de derde positie.

Moeilijkheid van talen

De leerlingen geven in het algemeen de volgende volgorde van moeilijk naar gemakkelijk: Frans, Engels, Duits, Nederlands en ten slotte Turks. De grote meerderheid van de leerlingen vindt Turks de gemakkelijkste taal. Eén leerling zet Turks op de derde en 1 leerling op de vierde plaats.

Nut van Turks

Tien leerlingen zeggen dat ze het Turks later in hun privé-leven zullen blijven gebruiken. Twee leerlingen denken dat Turks hen zowel in hun privé-leven als in hun beroep van pas zal komen. Eén leerling denkt dat hij het Turks later niet zal gebruiken.

Waardering van de Turkse lessen

Zeven leerlingen noemen als leuke kant van de lessen dat ze hier Turks/hun eigen taal kunnen spreken. Sommigen voegen eraan toe dat ze hier hun eigen taal kunnen spreken zonder dat iemand boos wordt of er last van heeft. Drie leerlingen vinden vooral de laatste tien minuten van de les leuk, omdat ze dan iets voor zichzelf mogen doen. Twee leerlingen vinden de Turkse lessen gezellig. Eén leerling vindt Turks leuk omdat het gemakkelijker is dan Frans. Zes leerlingen zeggen dat er geen minder leuke kanten zijn aan de Turkse lessen. Twee leerlingen vinden het niet zo leuk dat ze hard moeten werken. Twee leerlingen vinden de lessen soms saai en krijgen er slaap van. Eén leerling vindt dat de docent teveel praat en teveel uitlegt. Eén leerling vindt het soms moeilijk en 1 leerling vindt het jammer dat er minder tijd is om iets leuks te doen.

8.5.4 Conclusie

Het Johan de Witt College is een grote scholengemeenschap met een leerlingenpopulatie die zeer multicultureel van samenstelling is. Op deze scholengemeenschap is een aantal positieve voorwaarden aanwezig voor een gunstige positie van het vak Turks. Binnen de directie en het schoolteam heerst in het algemeen een positieve attitude ten aanzien van dit vak. De motivatie voor het aanbieden van Turks is van praktische aard; het vak draagt bij aan een succesvolle schoolloopbaan van de leerlingen. Turks wordt als keuzevak binnen schooltijd aangeboden en is ook eindexamenvak. Toch zijn er ook op deze school knelpunten te constateren. De docent Turks geeft aan dat zijn vak als concurrentie voor andere vakken (met name Frans en Duits) gezien wordt. Het budget voor de aanschaf van leermiddelen is laag en er is geen eigen leslokaal.

Als we de achtergrond van de leerlingen die op deze school onderwijs Turks volgen nader bezien, valt op dat vrij veel leerlingen in Turkije geboren zijn en soms ook onderwijs in Turkije gevolgd hebben. Het niveau van de leerlingen in het Turks is vrij hoog. De leerlingen spreken thuis veelal Turks en kijken veel naar de Turkse televisie. Ze vinden Turks een gemakkelijke taal in vergelijking met andere talen. De leerlingen vinden Turks minder belangrijk dan Nederlands en Engels. Er is wel concurrentie met de talen Frans en Duits. Ze achten het Turks vooral van belang voor hun privé-leven. Het beeld van de lessen Turks dat naar voren komt toont sterke overeenkomsten met moedertaalonderwijs. De instructietaal is tevens de doeltaal en de leerlingen hebben reeds een hoog niveau in de taal bereikt. De school stelt expliciet als doel voor het aanbieden van Turks het vergroten van de slaagkans van Turkse leerlingen. Het vak wordt dan ook niet gevolgd door leerlingen met een andere taalachtergrond. Dit betekent dat dit vak een andere inhoud en positie heeft dan de moderne vreemde talen.

8.6 ONST in vergelijkend perspectief

In Tabel 8.2 wordt een overzicht gegeven van relevante kenmerken van ONST zoals dat op de besproken scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag aangeboden wordt.

Taal en school	Arabisch Stevin	Hindi Stevin	Spaans Edith Stein	Turks Johan de Witt
Wettelijk kader/voorzieningen	goed	beperkt	goed	goed
Positie van het vak op school	<ul style="list-style-type: none"> • alle klassen • examenvak • reguliere schooltijd 	<ul style="list-style-type: none"> • onderbouw • geen examen • extra vak 	<ul style="list-style-type: none"> • bovenbouw • examenvak • reguliere schooltijd 	<ul style="list-style-type: none"> • vanaf klas 2 • examenvak • reguliere schooltijd
Leerlingenaantal in 2000/2001	90	20 à 25	16	80
Thuis taal-achtergrond	<ul style="list-style-type: none"> • Berber en/of Arabisch • meerdere talen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hindustani • vooral Nederlands 	<ul style="list-style-type: none"> • meestal niet Spaans • verschillende talen 	<ul style="list-style-type: none"> • Turks (ook Koerdisch) • vooral Turks
Instructietaal	Nederlands	Nederlands	Nederlands/Spaans	Turks
Docentenaantal	2	2	2	1
Bevoegdheid docenten	bevoegd	bevoegdheid niet geregeld	bevoegd	bevoegd
Reden van school om taal aan te bieden	identiteits-ontwikkeling	identiteits-ontwikkeling	schoolloopbaan	schoolloopbaan
Houding van schoolteam	niet eenduidig, docenten mvt negatief	niet eenduidig, docenten mvt negatief	in het algemeen positief	in het algemeen positief
Gerapporteerde knelpunten	<ul style="list-style-type: none"> • status • rooster • leermiddelen • weerstand collega's 	<ul style="list-style-type: none"> • status • rooster • leermiddelen • weerstand collega's • bevoegdheid docenten 	<ul style="list-style-type: none"> • status • kleine groepen • budget 	<ul style="list-style-type: none"> • status • budget

Tabel 8.2 ONST op vier scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag vergeleken op een aantal kenmerken

Tabel 8.2 laat zien dat er duidelijke verschillen in positie zijn tussen de verschillende nieuwe schooltalen. Voor de talen Arabisch, Spaans en Turks is er voorzien in een wettelijk kader en zijn er leermiddelen, leerplannen en examens voorhanden. Voor Hindi is dit vooralsnog niet het geval. Daarnaast is de bevoegdheid van docenten voor de vakken Arabisch, Spaans en Turks geregeld. Voor het vak Hindi is dit wederom niet het geval.

Ook de positie van de vakken op de scholen in Den Haag is verschillend. Arabisch, Spaans en Turks worden als reguliere vakken binnen schooltijd aangeboden en zijn ook eindexamenvakken. Toch worden de wettelijke mogelijkheden niet op alle scholen volledig gebruikt. Op het College Edith Stein wordt Spaans alleen in de bovenbouw van het havo en vwo aangeboden. Op het Johan de Witt College wordt Turks pas vanaf de tweede klas gegeven. Alleen op het Stevin College worden de vakken Arabisch en Turks in alle klassen en schooltypen aangeboden. De positie van het Hindi is duidelijk minder sterk dan die van de andere vakken. Hindi wordt op het Stevin College (overigens

de enige school voor voortgezet onderwijs in Nederland die Hindi aanbiedt) alleen in de onderbouw gegeven als extra vak.

Als we de leerlingenaantallen bekijken, zien we een groot verschil tussen Arabisch en Turks aan de ene kant en Hindi en Spaans aan de andere kant. Arabisch en Turks worden elk door een vrij groot aantal leerlingen gevolgd, bij Hindi en Spaans zijn de leerlingaantallen gering. Arabisch, Hindi en Turks worden voornamelijk gevolgd door leerlingen uit groepen met de betreffende culturele achtergrond. Alleen bij Spaans is dit niet het geval. Toch is de voorkennis van de leerlingen van de betreffende talen verschillend. De leerlingen die Arabisch volgen hebben een Berberse of Marokkaans-Arabisch achtergrond. Hun kennis van het Standaard-Arabisch is meestal niet zo groot. De leerlingen die Hindi volgen hebben een Hindustaanse achtergrond, maar hun kennis van het Hindi is beperkt. Alleen de leerlingen die Turks kiezen hebben merendeels al een grote voorkennis van deze taal, omdat het meestal hun moedertaal is die ook thuis in levend gebruik is. Daarom is alleen bij de Turkse lessen de instructietaal ook het Turks. Bij de andere talen is de instructietaal bijna altijd het Nederlands.

Er is een verschil te constateren tussen de scholen wat betreft hun motieven om ONST aan te bieden. Het Stevin College legt de nadruk op het bevorderen van de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Het Johan de Witt College en het College Edith Stein noemen daarentegen als belangrijkste motief het bevorderen van de schoolloopbaan van allochtone leerlingen. Het lijkt erop dat dit laatste motief, dat meer van praktische aard is, ook andere leden van het schoolteam het meest aanspreekt. Zowel op het Johan de Witt College als op het College Edith Stein wordt dit motief door de teamleden onderschreven en is er over het algemeen sprake van een positieve attitude ten aanzien van ONST. Op het Stevin College daarentegen is het schoolteam niet eenduidig ten aanzien van ONST en hebben verschillende teamleden een negatieve attitude ten aanzien van deze vakken.

De knelpunten die ervaren worden bij het aanbieden van ONST zijn voor een deel van praktische aard. Praktische knelpunten zijn de inroostering van de vakken, het beperkte budget en een gebrek aan leermiddelen. De grondslag voor deze knelpunten is echter van meer fundamentele aard en heeft te maken met de status van het vak binnen de school. Hoewel er verschil is tussen de status van de verschillende nieuwe schooltalen (Arabisch, Spaans en Turks hebben een hogere status dan Hindi door het wettelijk kader en voorzieningen) en er verschil is tussen de scholen (het schoolteam van het Johan de Witt College en College Edith Stein staat positiever tegenover ONST dan dat van het Stevin College), speelt het statusprobleem toch steeds een rol. De docenten nieuwe schooltalen noemen dan ook allen als belangrijk punt van verbetering de verhoging van de status van hun vak binnen de school.

9 Conclusies en aanbevelingen

Aan het slot van deze publicatie worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd. In de conclusies worden een aantal kernbevindingen weergegeven en met elkaar in verband gebracht. Ten slotte worden een aantal aanbevelingen gedaan voor lokaal en landelijk meertaligheidsbeleid.

9.1 Conclusies

In het openingshoofdstuk (1) van deze publicatie wordt een beeld geschetst van de aanleiding voor het uitgevoerde onderzoek. Deze aanleiding is tweeledig. Allereerst wordt het verhogen van het bewustzijn over de meertaligheid van allochtone leerlingen en het tegengaan van de negatieve beeldvorming hierover beoogd. Deze meertaligheid wordt nagenoeg onveranderlijk als een bron van achterstand en problemen beschouwd en veel minder als een bron van kennis en verrijking voor individuele leerlingen en voor de samenleving als geheel. Daarnaast kunnen thuistaalgegevens over leerlingen statistische meerwaarde bieden voor de definitie en identificatie van multiculturele schoolpopulaties. In de daarop volgende hoofdstukken wordt de status van allochtone talen in multicultureel Den Haag belicht vanuit verschillende invalshoeken, bepaald door hun status thuis (Hoofdstuk 1-4) en op school (Hoofdstuk 5-8).

Allereerst wordt een beeld geschetst van allochtone talen die bij Haagse scholieren thuis naast of in plaats van Nederlands worden gesproken. Daartoe zijn taalpeilingen uitgevoerd onder 27.900 leerlingen in het basisonderwijs (1999) en onder 13.700 leerlingen in het voortgezet onderwijs (1997). Hoofdstuk 2 geeft een uitvoerige beschrijving van de doelstellingen, de onderzoeksmethode en de onderzoekpopulatie van beide taalpeilingen. In Hoofdstuk 3 wordt de distributie van allochtone thuis-talen besproken en wel in termen van aard en rangordering van talen en in termen van codering en classificatie van talen. Bij 49% van de basisscholieren en bij 42% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs worden thuis naast of in plaats van Nederlands andere talen gesproken. In totaal konden 88 verschillende allochtone thuis-talen worden getraceerd; 21 talen worden vaker dan 100 maal genoemd en 18 talen slechts eenmaal. De top-21 van talen heeft een aandeel van 97% op het totaal aantal vermeldingen van allochtone talen. Van deze 21 talen/taalgroepen worden (pseudo)longitudinale taalprofielen gespecificeerd in een leeftijdsbereik van 4-17 jaar en wel in termen van een viertal taaldimensies: taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Deze vier dimensies samen leveren per taalgroep een taalvitaliteitsindex op. Genoemde vier dimensies en de daaruit resulterende taalvitaliteitsindex worden voor de verschillende taalgroepen vergelijkenderwijs besproken. Deze gegevens leveren een zeer grote hoeveelheid nieuwe informatie op over multicultureel Den Haag.

In het verlengde van deze thuistaalgegevens zijn ook een groot aantal schooltaalgegevens verzameld. Hoofdstuk 5 geeft informatie over de gerapporteerde deelname aan onderwijs in allochtone talen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, Hoofdstuk 6 over de gerapporteerde behoefte aan dergelijk onderwijs bij de ouders van basisscholieren uit 15 verschillende allochtone taalgroepen. In Hoofdstuk 7 wordt de status van allochtone schooltalen in het Nederlandse en Haagse basis- en voortgezet onderwijs in vergelijkend perspectief geplaatst en wel aan de hand van de volgende negen dimensies: doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempel, roosterstatus, financiering, leermiddelen en bevoegdheid van docenten. In Hoofdstuk 8 wordt ten slotte in de vorm van meervoudige case-studies ingezoomd op de status van vier allochtone talen (Arabisch, Hindi, Spaans en Turks) op een drietal scholen voor voortgezet onderwijs in Den Haag die hierbij een voorhoedefunctie innemen (Colleges Stevin, Edith Stein en Johan de Witt).

In een terugblik op het uitgevoerde onderzoek worden in Tabel 9.1 een aantal kerngegevens over de top-21 van allochtone talen in Den Haag met elkaar gecombineerd.

Nr	Top-21 van allochtone talen	Leerlingen in het BO			Leerlingen in het VO		
		Thuis taal-status in 1999	Onderwijs-behoefte in 1999	Onderwijs-deelname in */**	Thuis taal-status in 1997	Onderwijs-behoefte in 1997	Onderwijs-deelname in **
1	Turks	3.666	1.168	3.500 *	1.123	791	280 **
2	Hind(ustan)i	2.339	1.104	550 **	1.281	593	20 **
3	Berbers	1.830	538	-	939	364	-
4	Arabisch	1.941	1.219	2.900 *	799	1.097	102 **
5	Engels	1.219	4.212	verplicht	951	625	onbekend
6	Sranan Tongo	514	474	-	571	551	-
7	Papiamentu	682	681	-	211	992	-
8	Koerdisch	399	284	-	279	251	-
9	Spaans	381	3.737	40 *	207	5.615	50 **
10	Urdu/Pakistaans	390	290	24 **	157	< 100	-
11	Frans	256	4.733	-	279	1.832	onbekend
12	Chinees	245	1.286	415 **	174	1.351	-
13	Duits	194	3.267	-	208	1.440	onbekend
14	Somalisch	224	271	-	64	< 100	-
15	Javaans	111	363	-	151	614	-
16	Portugees	127	834	40 *	72	130	-
17	Italiaans	120	2.146	-	46	993	-
18	Akan/Twi/Ghanees	134	< 100	-	18	< 100	-
19	Farsi	71	< 100	-	60	< 100	-
20	Moluks/Maleis	63	277	-	67	406	-
21	Servisch/Kroat./Bosn.	54	< 100	-	62	315	-

Tabel 9.1 Gecombineerde kerngegevens over de status van allochtone talen thuis en op school bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (* in schooljaar 1997/1998; ** in schooljaar 2000/2001)

De gegevens over de thuistaalstatus van allochtone talen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs zijn ontleend aan Hoofdstuk 3 (Tabel 3.3), die over onderwijsbehoefte van leerlingen aan Hoofdstuk 5 (Tabellen 5.1 en 5.2) en die over onderwijsdeelname van leerlingen aan Hoofdstuk 7 (Tabellen 7.3, 7.4 en 7.7). De Tabellen 3.3, 5.1 en 5.2 zijn gebaseerd op bevraging van leerlingen, de Tabellen 7.3, 7.4 en 7.7 op inventarisaties van scholen door de Dienst OCW van de gemeente Den Haag in de schooljaren 1997/1998 en 2000/2001. De in Tabel 9.1 gepresenteerde gegevens laten zeer sterke verschillen zien tussen de status van allochtone talen thuis en op school. Daarbij moet nog worden bedacht dat de thuistaalgegevens betrekking hebben op 68% van alle leerlingen in het basisonderwijs en op 72% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs (zie Hoofdstuk 2, Tabel 2.1), terwijl de gegevens over onderwijsdeelname betrekking hebben op *alle* leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. In feite zullen de kerngetallen over de status van allochtone thuistalen voor de hele gemeente Den Haag dus nog hoger uitkomen. Anderzijds moet worden bedacht dat de vraagstelling inzake taalbehoefte in de taalpeilingsformulieren voor leerlingen in meerdere opzichten relatief veel antwoorden uitlokt. Niet alleen wordt de schooltaalvraag door veel meer leerlingen beantwoord dan de thuistaalvraag, maar ook worden bij de schooltaalvraag meer schooltalen genoemd dan bij de thuistaalvraag thuistalen. De uitkomsten van de vraag naar taalbehoefte wijzen weliswaar op een positieve attitude ten opzichte van het leren van talen, maar nodigen tegelijkertijd uit tot een vrijblijvende opstelling van de kant van de leerlingen (zie ook Hoofdstuk 5.2 en de Bijlagen 2.1 en 3.1).

9.2 Aanbevelingen

Ofschoon reeds in het Voorwoord op deze publicatie is aangegeven dat de gemeente Den Haag met haar meertaligheidsbeleid op scholen voor basis- en voortgezet onderwijs een voorhoedepositie inneemt onder de grote multiculturele gemeenten in Nederland, maakt Tabel 9.1 duidelijk dat er ook in Den Haag nog een lange weg is te gaan, wanneer het gaat om de afstemming tussen thuistalen en schooltalen en tussen onderwijsvraag en onderwijsaanbod. Tegen deze achtergrond worden de volgende aanbevelingen gedaan voor lokaal en landelijk meertaligheidsbeleid.

Allereerst wordt aanbevolen om de uitgevoerde taalpeilingen periodiek te herhalen, op zijn minst bij de instroom van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Op die manier kan beter worden ingespeeld op demografische veranderingen in de schoolpopulaties en op een periodieke bijstelling van meertaligheidsbeleid. Omdat bij leerlingen sprake is van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van meertaligheid gedurende de gehele schoolloopbaan, verdient het aanbeveling om het meertaligheidsbeleid voor basis- en voortgezet onderwijs in samenwerking met alle relevante actoren in lokale actieplannen beter op elkaar af te stemmen. Daarbij zou de informatie over het aanbod van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs op een centraal punt in de gemeente verzameld moeten worden. Voorts verdient het aanbeveling om het aanbod van allochtone talen in beide onderwijssectoren periodiek door te lichten in de vorm van een proces- en productevaluatie. De uitkomsten van deze periodieke evaluaties zouden de bouwstenen moeten leveren voor de organisatie en inrichting van dit onderwijs in meerjarenplannen. Met het oog op de uitwisseling van ideeën en ervaringen wordt ook aanbevolen om periodiek overleg te creëren tussen scholen die al een aanbod van onderwijs in allochtone talen verzorgen en scholen die belangstelling hebben om dit te gaan doen.

Scholen kunnen zich bij de inrichting van onderwijs in allochtone/nieuwe schooltalen laten leiden door de volgende overwegingen:

- onderwijs in nieuwe schooltalen doet recht aan het multiculturele karakter van de school en de stad;
- onderwijs in nieuwe schooltalen kan voor allochtone leerlingen een positief effect hebben op hun zelfbeeld, houding en gedrag, en op hun schoolloopbaan en carrièreperspectief in een multiculturele samenleving;
- onderwijs in nieuwe schooltalen kan scholen een internationaal georiënteerde uitstraling geven;
- onderwijs in nieuwe schooltalen kan ertoe bijdragen dat de contacten met allochtone ouders verbeterd worden.

Met inachtneming van kwalitatieve en kwantitatieve uitkomsten van de uitgevoerde taalpeilingen zouden *prioriteitstalen* in het basis- en voortgezet onderwijs kunnen worden aangewezen voor nieuw te ontwikkelen lokaal talenbeleid. Relevante criteria voor de aanwijzing van gemeentelijke prioriteitstalen zijn in elk geval:

- de omvang van de betreffende taalgroepen;
- de vitaliteit van de betreffende talen;
- de codificatie van de betreffende talen;
- de behoefte van ouders en/of leerlingen aan onderwijs in de betreffende talen;
- de beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen;
- de beschikbaarheid van expertise in de betreffende talen;
- de beschikbaarheid en scholingskansen van docenten.

Voor een algemene bespreking van deze criteria voor de aanwijzing van prioriteitstalen wordt verwezen naar Extra e.a. (2001b:107-118) en voor een toespitsing op het basisonderwijs in de gemeente Den Haag naar Broekhof & Kloprogge (2000).

Er kan voorts meer inspiratie worden geput uit meertaligheidsbeleid in landen die in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek hebben ontwikkeld die gekenmerkt wordt of werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs (zie Extra e.a. 2001b:21-40 voor een dergelijke politiek in Zweden, Noordrijn-Westfalen en Australië). Aan het slot van Hoofdstuk 6 is er reeds op gewezen dat in het basisonderwijs in een aantal staten van Australië (in het bijzonder

Victoria State) niet langer onderscheid wordt gemaakt tussen de status van talen als eerste, tweede of vreemde taal; het meertaligheidsbeleid richt zich daar dual op Engels en LOTE (= *languages other than English*). Voor LOTE worden vervolgens beredeneerd *prioriteitstalen* aangewezen die door leerlingen als vak kunnen worden gekozen en waarvoor landelijk middelen worden geoordeeld ten behoeve van leermiddelenontwikkeling en (na)scholing van leerkrachten. Engels (als eerste of tweede taal) wordt op elke basisschool aangeboden. De bewijslast voor tweetaligheid ligt in multicultureel Victoria bij alle basisschoolleerlingen: iedereen moet naast het verplichte Engels één LOTE kiezen. Andere talen dan Engels worden vraagafhankelijk op de eigen school en/of via de *Victorian School of Languages* aangeboden en gecertificeerd. In beide gevallen komen ook steeds meer faciliteiten beschikbaar voor afstandsonderwijs. Bijlage 5 bevat enige informatie over dit uitvoerig beproefde concept van een talenschool voor basis- en voortgezet onderwijs. Het verdient aanbeveling om dit concept op zijn bruikbaarheid in Den Haag te onderzoeken, zeker waar het gaat om onderwijs in talen die slechts door een relatief beperkt aantal ouders/leerlingen worden gevraagd en/of die over een relatief groot aantal scholen als gevraagde talen zijn gespreid.

Ook zou de gemeente een eigen bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van meertaligheidsbeleid in het onderwijs op landelijk niveau (zie ook Extra e.a. 2001b:120-122). In de Nederlandse wetgeving inzake OALT in het basisonderwijs (Wet OALT 1998) worden voorsnog een intrinsieke en ondersteunende functie voor OALT onderscheiden in verschillende leerstadia van de basisschool en met verschillende curriculumstatus. Tabel 9.2 brengt de uitgangspunten van de wet op hoofdlijnen in beeld (zie ook Hoofdstuk 6.3).

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Tabel 9.2 Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform intenties van de OALT-wet

De vigerende wetgeving alsmede de beoogde implementatie daarvan zijn om principiële en praktische redenen problematisch. In principieel opzicht leidt het statusverschil tussen de ondersteunende en intrinsieke functie van OALT, respectievelijk in en buiten schooltijd gesitueerd, tot negatieve beeldvorming over het belang van de intrinsieke functie. In praktisch opzicht is er sprake van complexe en ondoorzichtige regelgeving, waarbij de toenemende thuistaalvariatie *tussen* en *binnen* zeer verschillende taalgroepen er ten onrechte toe leidt dat de wet fungeert als scherprechter over genoemde functies voor hele doelgroepen en doeltalen.

Er bestaat allereerst grote behoefte aan de ontwikkeling van een conceptueel beleidskader voor het onderwijs waarin de begrippen cohesie en diversiteit niet langer als tegenstelling worden opgevat (zie ook het Voorwoord op deze publicatie). De noodzaak om deze begrippen in een toenemend multiculturele samenleving met elkaar te verzoenen overstijgt uiteraard specifiek taalonderwijsbeleid in een specifiek nationale context (vgl. Migration Policy Group 2000). Echter ook voor taalonderwijsbeleid in Nederland zou erkenning van diversiteit als randvoorwaarde moeten gelden voor het bereiken van cohesie, respectievelijk tot uiting komend in wet- en regelgeving voor onderwijs in allochtone talen en voor onderwijs Nederlands als tweede taal.

Vanuit een dergelijk beleidskader zouden specifieke voorzieningen inzake OALT en NT2 vervolgens in een samenhangend longitudinaal perspectief van basis- en voortgezet onderwijs moeten worden gezien en ontwikkeld. Voorsnog bestaan er opmerkelijke conceptuele verschillen in de status van OALT tussen basis- en voortgezet onderwijs (zie ook Hoofdstuk 7.3). Hoezeer de beleidskaders voor dit onderwijs in Nederland verschillen, komt al naar voren in de nomenclatuur: onderwijs

in allochtone levende talen (OALT) in het basisonderwijs en onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST) in het voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 7.3 maakt duidelijk dat ONST op alle onderzochte parameters in het voortgezet onderwijs een hogere status heeft dan OALT in het basisonderwijs. Deze hogere status is een afgeleide van de omstandigheid dat onderwijs in één of meer andere talen dan de nationale standaardtaal (*in casu* Nederlands) een traditionele en reguliere component vormt van het (keuze)curriculum in het voortgezet onderwijs, terwijl het basisonderwijs sterk wordt bepaald door een monolinguale habitus (vgl. Gogolin 1994; *in casu* taal = Nederlands). Toch heeft ook in het voortgezet onderwijs de opwaardering van nieuwe schooltalen nog een lange weg te gaan in het krachtenveld van vigerende talen. In Tabel 9.3 wordt dit krachtenveld van oude en nieuwe schooltalen weergegeven in 6 domeinen met afnemende status (zie ook Broeder & Extra 1998:108).

	1	2	3	4	5	6
Engels	+		+			
Frans		+	+			
Duits		+	+			
Spaans			+		+	
Italiaans			+		+	
Grieks			+		+	
Portugees			+		+	
Fries				+		
Arabisch					+	
Turks					+	
.....						
Berbers						+
Koerdisch						+
.....						
1: Verplicht vak in grote delen van het voortgezet onderwijs 2: Vaak aangeboden keuzevak als 'tweede vreemde taal' 3: Aan positieve actie onderworpen nationale talen van de EU 4: Aan positieve actie onderworpen autochtone minderheidstaal voor alle leerlingen 5: Vaak exclusief aan allochtone leerlingen aangeboden allochtone talen 6: Zelden aangeboden niet-gecodificeerde allochtone talen						

Tabel 9.3 Hiërarchie van talen in het voortgezet onderwijs in afnemende statusvolgorde (categorieën 1-6)

Zowel in Nederland als in andere landen van de Europese Unie geldt dat Engels zich steeds meer heeft losgemaakt uit het klassieke trio Duits, Engels, Frans en zich *de facto* ontwikkelt tot de *lingua franca* voor interculturele communicatie in Europa. Frans en Duits fungeren vaak in tweede instantie als keuzevakken in competitie met elkaar. De kolommen 3 en 5 in Tabel 9.3 illustreren dat sommige nationale talen van de EU tevens in opvallende mate voorkomen als allochtone minderheidstalen in andere EU-landen. Dit geldt vooral voor Zuid-Europese talen in Nederland en in andere landen van Noord-West-Europa. Onderaan de statusladder komen niet-gecodificeerde en/of niet-gestandaardiseerde allochtone talen voor zoals Berbers en Koerdisch. Anders dan algemeen wordt verondersteld, is codificatie/standaardisatie overigens geen noodzakelijke voorwaarde voor onderwijs in dergelijke talen, maar vaak het resultaat van onderwijs in deze talen (vgl. in Nederland de codificatie/standaardisatie van het Fries).

Op basis van het eerder bepleite conceptuele en longitudinale beleidskader voor nieuwe schooltalen in het basis- en voortgezet onderwijs kan worden overgegaan tot de aanwijzing van prioriteitstalen ten behoeve van de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen voor OALT/ONST en tot de (bij/na)scholing van docenten voor deze talen. Deze ontwikkelingsactiviteiten moeten tot stand komen binnen een gemeenschappelijk referentiekader van taalvaardigheidsdoelen voor zeer verschillende talen. Ook hierbij kan gebruik worden gemaakt van elders opgedane ervaringen, met inbegrip van het formuleren van eindtermen voor functioneel-communicatieve taalvaardigheden en voor kennis over taal en cultuur. In dit verband kan onder meer worden verwezen naar het fungerende *curriculum standard framework* voor *languages other than English* (LOTE) in Victoria/Australië (zie Hoofdstuk 6.3 en Bijlage 5).

Voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk referentiekader voor OALT/ONST is centrale regie onmisbaar. Op landelijk niveau zouden op basis van dit gemeenschappelijk referentiekader voor nader aan te wijzen prioriteitstalen ontwikkelteams kunnen worden samengesteld. Bij de samenstelling van deze ontwikkelteams kan nuttig gebruik worden gemaakt van beschikbare expertise aan universiteiten, in grote gemeenten en in minderhedenorganisaties. Daarbij kan ook aangesloten worden bij reeds lopende activiteiten op het gebied van leerplan- en leermiddelenontwikkeling, inclusief die van de SLO. Veel meer dan tot nu toe zou echter ook gebruik moeten worden gemaakt van beschikbare expertise in het buitenland, zoals bij het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) in Soest (Noordrijn-Westfalen), het *Institut National des Langues et Cultures Orientales* (INALCO) in Parijs en de *Victorian School of Languages* (VSL) in Melbourne. Het pleidooi voor centrale regie bij deze ontwikkelactiviteiten laat onverlet dat gemeenten op basis van de multiculturele en multilinguale samenstelling van hun scholenbestand tot eigen keuzes kunnen komen voor de aanwijzing van prioriteitstalen voor OALT/ONST.

Centrale regie is ook onmisbaar bij de aanwijzing van prioriteitstalen waarop de (bij/na)scholing van docenten zich moet richten. Vooralsnog zijn zes hogescholen in Nederland aangewezen voor de opleiding van OALT-docenten. In feite fungeert vooralsnog alleen de Hogeschool Brabant in Breda als opleidingsplaats voor een beperkt aantal studenten. Ter bevordering van de kwaliteit en diversificatie van deze opleiding zijn aanzienlijk meer specifieke maatregelen nodig dan tot nu toe zijn aangekondigd (zie *Uitleg 2000a, 2000b*).

Met de voorgestelde beleidsontwikkeling zou Nederland binnen en buiten de Europese Unie zijn reputatie bevestigen als kennisland voor het leren en onderwijzen van talen, nu echter geplaatst in de context van een multiculturele samenleving die zich internationaal profileert. Als denkoefening voor de langere termijn worden tegen deze achtergrond de volgende uitgangspunten geformuleerd voor meertalig basisonderwijs:

1. Voor de beheersing van het Nederlands gelden voor alle leerlingen *dezelfde* eindtermen die waar nodig langs *verschillende* leerroutes bereikt worden.
2. Voor OALT worden weliswaar een zelfstandige en ondersteunende functie *onderscheiden*, maar niet *gescheiden* naar leerfase en curriculumstatus.
3. In het curriculum worden drie talen geïntroduceerd voor *alle* leerlingen:
 - Nederlands en Engels als *verplichte talen* voor alle leerlingen, resp. in groep 1-8 en 7-8;
 - een *keuzetaal* voor groep 1-8 uit een gemeentelijk variabele lijst van prioriteitstalen.
4. Basisschoolrapporten bevatten informatie over de vorderingen van leerlingen in elk van deze drie talen.
5. Ten behoeve van de onder 3 genoemde prioriteitstalen fungeert een *nationaal werkprogramma*:
 - voor de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen;
 - voor de (bij/na)scholing van docenten.

Voor deze uitgangspunten is een verdergaande cultuuromslag nodig in het denken over meertalig basisonderwijs dan in de huidige OALT-wetgeving wordt beoogd. Een dergelijke cultuuromslag is op onderdelen eerder bepleit in het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). Met bovengenoemde uitgangspunten zouden verschillende winstpunten worden geboekt. Allereerst zou de bewijslast voor meertaligheid in de multiculturele samenleving niet langer uitsluitend berusten bij leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt, maar gelegd worden bij alle leerlingen, ongeacht hun thuistaal en/of etniciteit. Anders gezegd: de 'problematiek' van 'zwarte' scholen wordt een thematiek van alle scholen, dat wil zeggen van zowel monoculturele als multiculturele scholen. Hiermee zouden de randvoorwaarden worden geschapen voor een wezenlijke erkenning van de meerwaarde van culturele diversiteit voor de samenleving als geheel. Ten slotte zou het vraagstuk van de omstreden curriculumstatus van allochtone talen 'buiten schooltijd' ophouden te bestaan in een context waarin alle leerlingen op de basisschool naast Nederlands en Engels zouden kennismaken met één andere taal. In tal van publieke verklaringen heeft de Europese Commissie erop gewezen dat het Europa van de 21e eeuw behoefte heeft aan EU-burgers die drietalig zijn. Daarbij wordt het belang benadrukt van kennis van één van de nationale talen van de lidstaten van de Europese Unie, van 'buurtalen' ('neighbouring languages') en van een derde, internationale taal (waarbij een pleidooi voor Engels uit de weg wordt gegaan). In onze visie gaat het voor toekomstige Nederlandse burgers van Europa om kennis van het Nederlands, van het Engels als *lingua franca* van Europa en van één van de talen van de multiculturele samenleving naar eigen keuze.

In het Voorwoord op deze studie is gewezen op de ontwikkeling van Nederland in de richting van een multiculturele samenleving en op het feit dat meertaligheid van zo'n multiculturele samenleving een intrinsieke eigenschap vormt in plaats van een 'tijdelijk probleem'. Deze ontwikkeling vraagt om een meertaligheidsbeleid op scholen dat verder reikt dan het bestrijden van achterstanden van allochtone leerlingen. Aan zo'n meertaligheidsbeleid kan pas vorm worden gegeven, wanneer het gebruik van allochtone talen in Nederland niet primair wordt gezien als een bron van achterstand en problemen van allochtone leerlingen, maar als een bron van te ontwikkelen kennis en vaardigheden voor de multiculturele samenleving als geheel.

Bibliografie

- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Aarssen, J. & W. Jongenburger (2000). *Talen en Culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal. Een survey-studie*. Amsterdam: Stichting Beheer IISG.
- Autar, M. (2000). *Plan van aanpak OALT-lessen nieuwe taalgroepen: Spaans, Portugees, Hindi, Chinees en Urdu*. Den Haag: ASEVO.
- Autar, M. (2001). *Tussenrapportage OALT nieuwe talen*. Den Haag: ASEVO.
- Avoird, T. van der (2001). *Determining language vitality. The language use of Hindu communities in the Netherlands and the United Kingdom*. Tilburg University: dissertation.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra & N. Peijs (2000a). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en in het primair onderwijs. Deel 2: Taalpeiling*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (1999). *Landelijke taalpeiling voortgezet onderwijs. Interim-rapportage over automatische invoer in grootschalige taalsurveys*. Tilburg: Babylon.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (2001). Immigrant minority languages in the Netherlands. In: G. Extra & D. Gorter (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 215-242.
- Avoird, T. van der, G. Extra & K. Yağmur (2000b). *Elke taal is een mens. Deel 1: Peiling van OALT-behoeften onder ouders van basisscholieren in Den Haag*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Beer, J. de (1996). Hoeveel allochtonen zijn er in Nederland? In: F. Huls & P. van der Laan (red.), *Allochtonen in Nederland 1996*. Voorburg/Heerlen: CBS, 23-28.
- Bekker, M. (2000). *Implementatie van onderwijs in nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs. Beeldvorming en actoren op drie schoolgemeenschappen te Den Haag*. Tilburg: Babylon.
- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (2000). *Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt. Taalkundig Manifest*. Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.
- Bennis, H., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier (red.) (2001). *Een buurt in beweging. Talen en Culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam: Aksant.
- Bijlsma, T. & F. Koopmans (1994). Allochtonen in de vaderlandse statistieken. *Facta. Sociaal-Wetenschappelijk Magazine* 2 (6), 16-20.
- Boumans, L. (2001). Tems-i morgen uit wella? Marokkaans Arabisch in Lombok. In: H. Bennis e.a. (red.), *Een buurt in beweging. Talen en Culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*. Amsterdam.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & G. Extra (1999). Onderwijs in allochtone levende talen. Beeldvorming en actoren bij de totstandkoming en implementatie van overheidsbeleid. In: W. Shadid & P. van Koningsveld (red.), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 193-210.
- Broekhof, K. (2000). *Elke taal is een mens. Peiling van OALT-behoeften onder ouders van basisscholieren in Den Haag. Deel 2: Conclusies en aanbevelingen*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Broekhof, K. & Hoogbergen, M. (2001). *Over de grenzen van de taal. Nieuwe schooltalen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Broekhof, K. & J. Kloprogge (2000). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en in het primair onderwijs. Deel 3: Conclusies en aanbevelingen voor gemeentelijk beleid*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Campbell, G. (2000). *Compendium of the world's languages (Volume 1 & 2)*. London: Routledge.
- CBS (2000). *Allochtonen in Nederland 1999*. Voorburg: CBS.
- Cohn-Bendit, D. & Th. Schmid (1992). *Heimat Babylon. Das Wagnis der Multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen (Deel 1 & 2)*. Den Haag: SDU.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dalby, D. (1999/2000). *The linguasphere register of the world's languages and speech communities* (Volume 1 & 2). Wales-Hebron: Linguasphere Press.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2001a). *De andere talen van Nederland*. Muiderberg: Coutinho (te verschijnen).
- Extra, G. & D. Gorter (2001). Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. In: G. Extra & D. Gorter (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-41.
- Extra, G., T. Mol & J.J. de Ruyter (2001b). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Extra, G. & J.J. de Ruyter (red.) (2001). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds.) (1998). *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Gemeente Den Haag (1999). *Plan Onderwijs in Allochtone Levende Talen 1999-2002*. Den Haag.
- Gemeente Den Haag (2000). *OCW-Monitor 2000. De Dienst Onderwijs, Cultuur en Welzijn in cijfers, tabellen en figuren*. Den Haag: Dienst OCW.
- Giacalone Ramat, A. & P. Ramat (1998). *The Indo-European languages*. London: Routledge.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Grimes, B. (ed.) (1996). *Ethnologue. Languages of the world* (13th Edition). Dallas: Summer Institute of Linguistics (www.sil.org/ethnologue).
- Heeten, J. den & A. Verweij (1993). *Identificatie en registratie van etnische herkomst. Een handleiding voor registratie en beleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Huls, F. & D. Klinkenberg (red.) (1997). *Allochtonen in Nederland 1997*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Kruyt, A. & J. Niessen (1997). Integration. In: H. Vermeulen (ed.), *Immigrant policy for a multicultural society. A comparative study of integration, language and religious policy in five Western European countries*. Brussels: Migration Policy Group.
- Migration Policy Group (2000). *Diversity and cohesion. New challenges for the integration of immigrants and minorities*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1991). *Concept-nota registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1992). *Registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: SDU.
- Netelenbos, T. (1995). *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Panday, R. (2000). *Nieuwe schooltalen in het Haagse voortgezet onderwijs*. Den Haag: HCO.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1999). *Onderwijs allochtone levende talen onder eigen beleid*. Den Haag: PMPO.
- Roelandt, T. & J. Veenman (1991). *Beter meten 3. Identificatie en classificatie van allochtone personen in registraties en onderzoeken*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Smeets, H. (2000). Het taboe op zelfidentificatie moet opnieuw worden doorbroken. In: G. Smeets & J. van den Berg (red.), *Oog op achterstand/achtergrond*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 26-31.
- Stoks, F. & M. van der Meer (1998). *De grote taal atlas. Oorsprong en ontwikkeling van taal en schrift in de gehele wereld* (2e druk). Bewerkt naar B. Comrie, S. Matthews & M. Polinsky (eds.) (1996). *The atlas of languages*. London: Quarto Publications.
- Storimans, Th. (1994). Onderwijs en minderheden: over gevoelige gegevens en arbeidsdeelname. In: P. Akkermans e.a. (red.), *Jaarboek Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 1993/1994*. Rotterdam: Stichting NTOR.
- Uitleg* (1995). *Uitleg 28a*, 22 november 1995.
- Uitleg* (1997). Informatie over culturele minderheidscategorieën voortgezet onderwijs (cumi-categorieën VO) en op leerlingenadministratie vereiste documenten. *Uitleg 5/6*, 19 februari 1997 (Gele Katern).
- Uitleg* (2000a). Cursus Nederlands en cursus taalondersteuning voor leraren allochtone levende talen. *Uitleg 18*, 16-17 (Gele Katern).
- Uitleg* (2000b). Pedagogisch-didactisch opleidingstraject onderwijs in allochtone levende talen (oalt) basis-onderwijs, nieuwe talen. *Uitleg 18a*, 33-34 (Gele Katern).
- Verweij, A. (1997). *Vaststelling van etnische herkomst in Nederland. De BiZa-methode nader bekeken*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Verweij, A. & T. Roelandt (1991). *Minderheden in Nederland. Identificatie van allochtonen, een haalbaarheidsanalyse*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.

Bijlagen

Bijlage 1

Overzicht van taalpeilingen in Nederlandse gemeenten (1994-2000)

Bijlage 1

Overzicht van uitgevoerde taalpeilingen in Nederlandse gemeenten in de periode 1994-2000

Basisonderwijs	Jaar	Sample	Dekking
Bergen op Zoom	1997	4.998	82%
Breda	1994	8.055	62%
	2000	10.358	63%
Den Haag	1999	27.900	68%
Eindhoven	1994	10.823	62%
Heerlen	1997	6.827	74%
Helmond	1994	4.989	64%
	1999	7.842	100%
's-Hertogenbosch	1994	2.300	24%
Kerkrade	1997	2.857	65%
Leeuwarden	1999	6.062	74%
Maastricht	2000	9.734	100%
Nieuwegein	1999	4.612	72%
Purmerend	1999	6.301	81%
Roosendaal	1999	6.206	80%
Tilburg	1994	8.284	54%
Utrecht	2000	10.517	55%
Totaal basisonderwijs		138.665	

Voortgezet onderwijs	Jaar	Sample	Dekking
Breda	2000	8.447	71%
Den Haag	1997	13.703	72%
Deventer	2000	3.051	63%
Helmond	2000	4.560	90%
Maastricht	2000	4.841	72%
Utrecht	2000	4.629	41%
Totaal voortgezet onderwijs		39.231	

Bijlage 2

Taalpeiling basisonderwijs

Bijlage 2.2

Toelichting voor groepsleerkrachten

- U wordt verzocht de vragen aan **alle** leerlingen **individueel** voor te leggen (*mondeling* in de onderbouw en *schriftelijk* in de bovenbouw).
- In verband met de verwerking van het formulier wordt U verzocht het formulier met **zwarte** of **blauwe** pen in te vullen. Wilt U alstublieft **geen** potlood gebruiken?
- Wij verzoeken U **foute antwoorden** met Tipp-Ex correctievloeistof te verbeteren.

Toelichting bij enkele vragen

VRAAG 12: EEN ANDERE TAAL DAN NEDERLANDS

Met deze vraag gaat U na of bij de leerling thuis ooit een andere taal dan Nederlands wordt gebruikt. Met 'een andere taal dan Nederlands' worden geen dialecten of regionale variëteiten van het Nederlands (afgezien van het Fries) bedoeld.

VRAAG 13: NAMEN VAN TALEN

Bij deze vraag noteert U de namen van talen en dus niet de namen van landen. Het kan zijn dat de leerling in eerste instantie de naam van een land noemt waar meerdere talen worden gesproken. Als de leerling bijvoorbeeld 'Marokkaans' zegt, dient U na te gaan of in de gezinssituatie Marokkaans-Arabisch of Berbers wordt gebruikt. Wees erop bedacht dat leerlingen uit eenzelfde land verschillende talen kunnen spreken en elkaar onderling niet hoeven te verstaan in deze talen. Onderstaand overzicht geeft U een globaal beeld van enkele in Nederland gesproken allochtone talen.

HERKOMST	VOORBEELDEN VAN ALLOCHTONE TALEN
Antillen/Aruba	Papiament, Engels, Spaans, ...
China e.a. landen	Chinees, Kantonees, Hakka, ...
Groot-Brittannië	Engels, Gaelic (Schots), Welsh, ...
India	Hindi, Punjabi, Urdu, ...
Indonesië/Molukken	Moluks-Maleis, Javaans, Bahasa (Indonesisch), ...
Iran	Farsi, ...
Marokko	Marokkaans-Arabisch, Berbers, ...
Spanje	Spaans, Catalaans, Baskisch, ...
Suriname	Sranan-Tongo, Sarnami-Hindi, Javaans, Hakka, ...
Turkije	Turks, Koerdisch, Armeens, Turoyo-Aramees, ...
Vietnam	Vietnamees, Hmong, ...
Voormalig Joegoslavië	Servisch, Kroatisch, Sloveens, Albanees, ...
Zigeuners	Roma, Sinthi, ...

VRAAG 18: TALEN OP SCHOOL

Bij vraag 18 noteert U de talen die de leerling op school leert. Het kan hierbij zowel gaan om talen die op school **binnen** de reguliere schooltijd geleerd worden als **buiten** de reguliere schooltijd.

VRAAG 20: TALEN BUITEN SCHOOL

Bij vraag 20 noteert U de talen waarin de leerling buiten school lessen krijgt. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan om taallessen die door zelforganisaties georganiseerd worden of die in de moskee gegeven worden.

Bijlage 3.2

Toelichting voor directie en docenten

In het beleid van de Nederlandse overheid is in toenemende mate sprake van decentralisatie van taken en bevoegdheden. Deze tendens is ook zichtbaar in het onderwijsbeleid, waarbij van gemeenten en scholen in onderlinge interactie een toenemend actieve rol wordt verwacht bij de ontwikkeling van Nederland als multiculturele samenleving. Een van de thema's die hierbij sterk op de voorgrond treden, is de vormgeving van lokaal taalbeleid. De ontwikkeling van taalbeleid is noodzakelijk op het gebied van onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) en op het gebied van onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST)

In de Taalpeiling Voortgezet Onderwijs wordt gestreefd naar het in kaart brengen van de thuishalen van leerlingen in het voortgezet onderwijs en van hun feitelijke en gewenste deelname aan ONST. De beoogde thuistaalgegevens zullen allereerst hoogst relevante informatie opleveren over de multiculturele samenstelling van scholen. Met het oog op de samenstelling van toekomstige schoolstatistieken leveren thuistaalgegevens een complementair/alternatief criterium ten opzichte van de gangbare nationaliteits- en geboortelandcriteria voor de definitie en identificatie van etnisch-culturele groepen. Genoemde criteria zijn in toenemende mate aan erosie onderhevig.

Daarnaast leveren thuistaalgegevens van allochtone scholieren onmisbare bouwstenen voor gemeentelijk beleid inzake ONST. Dergelijke bouwstenen worden voor lokaal taalbeleid steeds belangrijker, nu de landelijke overheid onderwijsbevoegdheden en -regelingen sterker dan in het verleden gaat toevertrouwen aan gemeenten. ONST kan in de toekomst gerealiseerd worden op aanvraag van scholen, al dan niet in samenwerking tussen verschillende scholen.

Tegen de achtergrond van de beoogde *fact finding* is het belangrijk dat *alle* leerlingen op uw school tijdens één van de lessen het formulier goed doorlezen en invullen. De invulling neemt weinig tijd in beslag, maar moet zo precies mogelijk gebeuren. De verzamelde gegevens zullen volledig leerling/school-anoniem worden verwerkt en gepresenteerd, zodat de vertrouwelijkheid optimaal gewaarborgd is. Van de uitkomsten van de Taalpeiling zal uw school een rapportage ontvangen.

Nadere toelichting voor de docenten

U wordt verzocht de formulieren door **alle** leerlingen in de klas **individueel** te laten invullen.

Vraag 11:

Met deze vraag wordt nagegaan of bij de leerling thuis wel eens een andere taal dan Nederlands wordt gebruikt. Met 'andere taal dan Nederlands' worden niet dialecten of regionale taalvariëteiten van het Nederlands (afgezien van het Fries) bedoeld. U moet leerlingen erop wijzen dat indien zij vraag 11 met 'ja' beantwoorden, zij de vragen 12 tot en met 18 moeten invullen. Indien zij 'nee' hebben geantwoord, volstaat het om de vragen 17 en 18 in te vullen.

Vraag 12 tot en met 18:

Hierbij staat een aantal talen voorgedrukt. U moet de leerlingen vragen om eerst aandachtig de lijst van talen door te nemen, alvorens te antwoorden. Indien één of meer van deze talen van toepassing zijn bij een vraag, moeten de desbetreffende hokjes worden aangekruist. Indien bij leerlingen thuis één of meer andere talen gebruikt worden, kunnen zij op de streepjes rechts de naam van die taal/talen invullen en vervolgens de hokjes aankruisen.

Wij danken u zeer voor uw medewerking.

Bijlage 4

Peiling van OALT-behoefte onder ouders

Behoeftenpeiling Onderwijs in Allochtone Levende Talen

© 1999 Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg

PatiN@kub.nl

Aan de ouders van leerlingen in het basisonderwijs in Den Haag

De gemeente Den Haag heeft laten onderzoeken welke talen leerlingen van de basisschool thuis spreken. Behalve Nederlands worden thuis het meest gesproken: Turks, Hind(ustan)i, Arabisch, Berbers, Papiamentu, Sranan Tongo, Koerdisch, Spaans, Urdu, Chinees, Somalisch, Portugees, Italiaans, Ghanees/Twi en Javaans.

Volgend schooljaar gaat de gemeente Den Haag mogelijk lessen in deze talen organiseren. De lessen worden alleen georganiseerd als voldoende ouders dat willen. De lessen vinden *op school* of *buiten school* plaats.

- Vul per kind één formulier in en geef dit formulier mee aan uw kind naar school.
- Vul dit formulier in met zwarte pen of blauwe pen. Geen potlood gebruiken!

Vraag 1

Wilt u dat uw kind les krijgt in één van de volgende talen?

- | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Arabisch | <input type="radio"/> Hind(ustan)i | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Sranan |
| <input type="radio"/> Berbers | <input type="radio"/> Italiaans | <input type="radio"/> Portugees | <input type="radio"/> Tongo |
| <input type="radio"/> Chinees | <input type="radio"/> Javaans | <input type="radio"/> Somalisch | <input type="radio"/> Turks |
| <input type="radio"/> Ghanees/Twi | <input type="radio"/> Koerdisch | <input type="radio"/> Spaans | <input type="radio"/> Urdu |

Als u geen bolletje zwart gemaakt hebt, hoeft u dit formulier niet verder in te vullen. Geef het formulier aan uw kind mee naar school.

Als u één van de bolletjes wél zwart gemaakt hebt, beantwoord dan ook de onderstaande vragen.

Vraag 2

In welke groep zit uw kind?

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Groep 1 | <input type="radio"/> Groep 3 | <input type="radio"/> Groep 5 | <input type="radio"/> Groep 7 |
| <input type="radio"/> Groep 2 | <input type="radio"/> Groep 4 | <input type="radio"/> Groep 6 | <input type="radio"/> Groep 8 |

Vraag 3

Hoe wilt u dat deze lessen georganiseerd worden?

- | | | |
|---|--------------------------|---------------------------|
| a. Op school, in schooltijd | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |
| b. Op school, buiten schooltijd | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |
| c. Door een andere organisatie dan de school, buiten schooltijd | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> Nee |

Geef het formulier aan uw kind mee naar school.

Bedankt voor uw medewerking!

Needs Survey on Education in New School Languages

© 1999 Projectgroep allochtone talenten in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg

PatiN@kub.nl

To the parents of students in primary schools in The Hague

Recently, an inventory was made of the languages spoken at home by primary school students in the city of The Hague. In addition to Dutch, the most frequently spoken languages at home are: Turkish, Hindu, Arabic, Berber, Papiamentu, Sranan Tongo, Kurdish, Spanish, Urdu, Chinese, Somalian, Portuguese, Italian, Ghanese/Twi, and Javanese.

In the next school year the city may offer classes in these languages. These languages will be offered only if enough parents would like this to happen. The languages will be offered at school or outside school.

- Fill in one form for every child and have your child take it to school.
- Fill in this form with only black or blue pen. Do not use a pencil!

Question 1

Do you want your child to take classes in one of the languages below?

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Arabic | <input type="radio"/> Hindu | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Sranan |
| <input type="radio"/> Berber | <input type="radio"/> Italian | <input type="radio"/> Portuguese | <input type="radio"/> Tongo |
| <input type="radio"/> Chinese | <input type="radio"/> Javanese | <input type="radio"/> Somalian | <input type="radio"/> Turkish |
| <input type="radio"/> Ghanian/Twi | <input type="radio"/> Kurdish | <input type="radio"/> Spanish | <input type="radio"/> Urdu |

If you have not ticked any circle you need not answer the following questions. Have your child take this form to school.

If you ticked one of the circles, then answer the following questions.

Question 2

Which class/grade is your child in?

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Year 1 | <input type="radio"/> Year 3 | <input type="radio"/> Year 5 | <input type="radio"/> Year 7 |
| <input type="radio"/> Year 2 | <input type="radio"/> Year 4 | <input type="radio"/> Year 6 | <input type="radio"/> Year 8 |

Question 3

How do you want these language classes to be organised?

- | | | |
|---|---------------------------|--------------------------|
| a. At school, during school hours | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| b. At school, outside school hours | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |
| c. By an organisation other than school, outside school hours | <input type="radio"/> Yes | <input type="radio"/> No |

Give this form to your child to take it to school.

Thank you very much for your co-operation

بحث حول : التعليم باللغات اجنبية للأجانب

© 1999 Projectgroep allochtene talen in Nederland, Babylon, KLUJ-Bilbùrg

إلى أولياء جميع تلاميذ المدارس الأساسية في دهاغ

لقد سمحت بلدية دهاغ بإجراء بحث حول اللغات التي يتكلمها تلاميذ المدارس الأساسية في المنزل. باستثناء الهولندية، تستعمل اللغات التالية في البيت:

التركية، الهندية، الهندستانية، العربية، الأمازيغية، بابامنت، اسرانا تونكو، الكردية، الإسبانية، الأوردية، الصينية، الصومالية، البرتغالية، الإيطالية، الغانية و الجافانية.

و هناك احتمالات بأن بلدية دهاغ ستقوم السنة المقبلة بإعطاء دروس في هذه اللغات. في هذه الاستمارة، يمكنكم الإشارة إذا ما كنتم ترغبون في أن يدرس ابنكم (ابنتكم) إحدى هذه اللغات. و ستبدأ هذه الدروس إذا ما تبين أن هناك عدد كافي من الأولياء يرغبون في ذلك. و سنتنظم هذه الدروس إما داخل المدارس أو خارجها. و يمكنكم إبداء رغبتكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة في الأسفل.

الرجاء ملء استمارة واحدة بالنسبة لكل طفل، و إرجاعها معه إلى المدرسة.

الرجاء ملء هذه الاستمارة بقلم جاف أسود أو أزرق، وعدم استعمال قلم الرصاص.

السؤال 1: هل ترغبون في أن يتابع ابنكم دروسا في إحدى اللغات التالية (لون إحدى الدوائر):

العربية	0	الغانية	0	بابامنت	0	اسرانا تونكو	0
الأمازيغية	0	الهندستاني	0	البرتغالية	0	التركية	0
الصينية	0	الهندية	0	الصومالية	0	الكردية	0
الجافانية	0	الإيطالية	0	الإسبانية	0	أوردو	0

إذا لم تختار أي لغة من هذه اللغات، الرجاء عدم الإجابة عن الأسئلة التبقية، و إرجاع هذه الاستمارة مع ابنكم أو ابنتكم إلى المدرسة. إذا ما اخترت إحدى اللغات، الرجاء الإجابة عن الأسئلة أسفله.

السؤال 2: في أي فوج يدرس ابنكم (ابنتكم)؟

الفوج 1	0	الفوج 3	0	الفوج 5	0	الفوج 7	0
الفوج 2	0	الفوج 4	0	الفوج 6	0	الفوج 8	0

السؤال 3: كيف تودون أن تنظم هذه الدروس؟

a. في المدرسة داخل الوقت الرسمي	لا	0	نعم	0
b. في المدرسة خارج الوقت الرسمي	لا	0	نعم	0
c. من طرف هيئة أخرى غير المدرسة خارج الوقت الرسمي للمدرسة	لا	0	نعم	0

و شكرا جزيلاً على مشاركتكم

Den Haag Temel Eğitim Okullarındaki Öğrenci Ailelerinin Dikkatine

Den Haag belediyesi ilkokul öğrencilerinin evlerinde hangi dilleri konuştuğunu öğrenmek için bir araştırma yaptırmıştı. Bu araştırmaya göre Hollandacanın yanısıra aşağıdaki diller en çok konuşulan dillerdir (sırasıyla): Türkçe, Hintçe, Arapça, Berberce, Papiamentu dili, Sranan Tongo, Kürtçe, İspanyolca, Urdu, Çince, Somalice, Portekizce, İtalyanca, Ghana/Twi ve Java dili.

Gelecek ders yılında Den Haag belediyesi bu dillerde ders verilmesi için bir plân yapacak. Sadece yeterli sayıda ana-baba ders istediği takdirde bu dillerde ders verilecektir. Dersler okul içinde veya okul dışında yapılacaktır.

- Her çocuk için bir anket doldurup öğretmenine götürmesi için çocuğunuza verin.
- Bu anketi siyah veya mavi renkli bir kalemle doldurun. Kurşun kalem kullanmayın!

Soru 1

Çocuğunuzun aşağıdaki dillerden birisinde eğitim almasını istiyor musunuz? İsteddiğiniz dilin yanındaki yuvarlağın içini karalayın.

- | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Arapça | <input type="radio"/> Hintçe | <input type="radio"/> Kürtçe | <input type="radio"/> Sranan |
| <input type="radio"/> Berberce | <input type="radio"/> İspanyolca | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Tongo |
| <input type="radio"/> Çince | <input type="radio"/> İtalyanca | <input type="radio"/> Portekizce | <input type="radio"/> Türkçe |
| <input type="radio"/> Ghana/Twi | <input type="radio"/> Java dili | <input type="radio"/> Somalice | <input type="radio"/> Urdu |

Eğer yukardaki dillerden birisini işaretlemediyseniz diğer soruları işaretlemenize gerek olmadan bu anketi çocuğunuza verin okula götürsün.

Eğer yukardaki dillerden birini işaretlediyseniz, aşağıdaki soruları da cevaplayın.

Soru 2

Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta okuyor?

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Grup 1 | <input type="radio"/> Grup 3 | <input type="radio"/> Grup 5 | <input type="radio"/> Grup 7 |
| <input type="radio"/> Grup 2 | <input type="radio"/> Grup 4 | <input type="radio"/> Grup 6 | <input type="radio"/> Grup 8 |

Soru 3

Anadili derslerinin nasıl verilmesini istersiniz?

- | | | |
|--|----------------------------|-----------------------------|
| a. Okul içinde ve ders saatleri içinde | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |
| b. Okul içinde ve ders saatleri dışında | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |
| c. Okuldan başka bir kurum, veya dernek tarafından okul saatleri dışında | <input type="radio"/> Evet | <input type="radio"/> Hayır |

Bu anketi çocuğunuza verin okula götürsün
Katkınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Baahi baaritaan tacliinta luuqadaha ajnabiga ah

© 1999 Projectgroep allochtone talen in Nederland, Babylon, KUB-Tilburg PatiN@kub.nl

Ku: Waalidiinta caruurta dhigata dugisayada hoose

Dawladda hoose ee Den Haag waxay baartay dhawaan luuqadaha ajnabigu uga hadlaan guryahooda. Marka lagu daro Nederlaanka, guryaha waxaa looga hadlaa luuqadahaan ajnabiga ah: Turks, Hind(ustani)i, Arabisch, Berbers, Papiamentu, SrananTongo, Koerdish, Spaans, Urdu, Chinese (Shiine), Soomaaliga(Somalisch), Portugees (Purtuqiis), Italiaans, Ghanees/Twi, en Javaans.

Sanad dugsiyeedka soo socda, waxay dawladda hoose ee Den Haag ku talo jirtaa in xiisado lagu bixiyo luuqadaha ajnabiga ah ee aan kor ku soo sheegnay. Foomkaan, waxaad calaamadayn kartaa luuqadda aad doonaysid in lagu baro caruurta iskoolka. Luuqadahaan waxaa kaliya oo la dhigi doona haddii laga helo codsi buuxa waalidiinta caruurta. Xiisadaha la bixin doono luuqadaada hooyo waxaa uu ka hirgeli doonaa gudaha iskoolka ama meel iskoolka ka baxsan (dabcan xiisado gaar ah oo ka baxsan iskoolka). Fadlan calaamadee luuqadda aad doonaysid in la baro ilmahaaga.

- > U buuxi ilmihiiiba hal foom(formulier), una dhiib cunuga si uu u geeyo iskoolka.
- > Ku buuxi foomka qalin madow ama buluug ah. Lama oggola qalin laabis(potlood).

Su'aasha kowaad

Ma u doonaysaa in ilmahaagu xiisado uu ku qaato mid ka mid ah luuqadahaan hoos ku qoran? (calamadee ama madoobee hal dalool).

- | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Arabisch | <input type="radio"/> Hind(ustan)i | <input type="radio"/> Papiamentu | <input type="radio"/> Sranan Tongo |
| <input type="radio"/> Berbers | <input type="radio"/> Italians | <input type="radio"/> Portugees | <input type="radio"/> Turks |
| <input type="radio"/> Chinees | <input type="radio"/> Javaans | <input type="radio"/> Somalisch | <input type="radio"/> Urdu |
| <input type="radio"/> Ghanees/Twi | <input type="radio"/> Koerdisch | <input type="radio"/> Spaans | |

Haddii aadan midna calaamadayn, ma loo baahna inaad foomkaan su'aalaha kale buuxisid. U dhiib ilmahaaga foomkaan si uu iskoolka u geeyo.

Haddii aad calaamadeysid mid ka mid ah luuqadaha aan kor ku soo sheegnay, fadlan ka jawaab sidoo kale su' aalahaan soo socda.

Su'aasha labaad

Fasalkee ayuu ilmahaagu ku jiraa hadda?

- | | | |
|--|---------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Fasalka kowaad | <input type="radio"/> Fasalka afaraad | <input type="radio"/> Fasalka todobaad |
| <input type="radio"/> Fasalka labaad | <input type="radio"/> Fasalka shanaad | <input type="radio"/> Fasalka sideedaad |
| <input type="radio"/> Fasalka sedexaad | <input type="radio"/> Fasalka lixaad | |

Su'aasha sedexaad

Sidee ayaad u doonaysaa in xiisadaha luuqadaha loo qabanqaabiyo?

- | | | |
|--|---------------------------|----------------------------|
| a. Waqtiga iskoolka dhexdiisa | <input type="radio"/> Haa | <input type="radio"/> Maya |
| b. Iskoolka, sidoo kale iskoolka meel ka baxsan | <input type="radio"/> Haa | <input type="radio"/> Maya |
| c. Urur kale inuu qabanqaabiyoo, waqti ka baxsan waqtiga iakoolkana la dhigo | <input type="radio"/> Haa | <input type="radio"/> Maya |

Mahadsanidin, Wadashaqayn Wacan

Bijlage 4.2

Geachte directie,

Kort geleden hebt u een brief ontvangen van de gemeente Den Haag, waarin werd aangekondigd dat de gemeente een behoeftenpeiling wil houden onder de ouders van uw leerlingen. Het doel van deze peiling is de mening te vragen van de ouders over een mogelijk aanbod onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De resultaten van de peiling helpen ervoor te zorgen dat de middelen voor OALT ten goede komen aan een zo groot mogelijke groep kinderen.

De gemeente overweegt OALT te organiseren, indien de ouders aangeven dat zij dit wensen, voor de volgende taalgroepen: Arabisch, Berbers, Chinees, Ghanees (Twi), Hindu, Italiaans, Javaans, Koerdisch, Papiamentu, Portugees, Somalisch, Spaans, Sranan Tongo, Turks en Urdu.

Op de bijgevoegde formulieren kunnen de ouders aangeven of zij prijs stellen op lessen OALT voor hun kind en zo ja, welke voorkeur zij hebben m.b.t. de tijd en plaats van deze lessen.

Wij verzoeken u om de formulieren als volgt te behandelen:

1. De groepsleerkracht geeft elke leerling twee formulieren mee (Nederlands/Engels en Turks/Arabisch), met de vraag of zij het formulier door hun ouders willen laten invullen en het binnen vijf (school)dagen mee willen terugnemen naar school.
2. De leerlingen leveren het ingevulde formulier in bij de groepsleerkracht.
3. Alle formulieren worden verzameld en uiterlijk 31 januari 2000 verzonden naar de gemeente. U kunt de formulieren afleveren op het bezoekadres of verzenden naar het postadres.

Bezoekadres

Gemeente Den Haag
Dienst OCW-BSP
T.a.v. Bahattin Erbaş, kamer E09 15
Spui 70
Den Haag

Postadres

Gemeente Den Haag
Dienst OCW-BSP
T.a.v. Bahattin Erbaş
Postbus 12652
2500 DP Den Haag

NB: Somalische leerlingen

Als uit de taalpeiling onder de leerlingen is gebleken dat er onder uw leerlingen kinderen zijn die afkomstig zijn uit Somalië, dan treft u in deze doos een envelop aan met een aantal formulieren die speciaal in het Somalisch vertaald zijn voor de ouders van deze leerlingen. Wij verzoeken u de betreffende leerlingen een exemplaar van dit formulier mee te geven.

Wij verzoeken u nadrukkelijk om de formulieren aan alle kinderen mee te geven, ongeacht hun nationaliteit of geboorteland. Dat is de enige manier waarop zeker gesteld kan worden dat de formulieren terecht komen bij alle ouders waarvan de kinderen mogelijk voor OALT in aanmerking komen. Als u echter meent met zekerheid te weten dat uw school slechts een klein aantal leerlingen heeft die behoren tot de bovengenoemde taalgroepen, kunt u ermee volstaan de formulieren uitsluitend aan die leerlingen mee te geven.

Voor meer informatie over de behoeftenpeiling kunt u contact opnemen met:

Bahattin Erbaş (gemeente Den Haag), tel. 070 - 353 26 88

Kees Broekhof (Sardes), tel. 030 - 232 62 00

Bijlage 5

Achtergrondinformatie over de Victorian School of Languages



Victorian School of Languages

Information Circular and Languages Program 2000

For all language classes
offered by the VSL
Years 1-12 (VCE)



A Department of Education
School of the Future

LANGUAGES AND CENTRES

The Victorian School of Languages offers classes in Languages Other Than English which students are unable to study in their own schools. In most languages, courses are available from Year 1 to VCE. In standard and content, courses are comparable to those offered in day school language classes, and follow a standard course design. The school has established common course outlines which are used as the basis for all syllabi.

It should be noted that there may be some variations to this list based on enrolments, the addition of new languages and in a few cases the transfer of languages between VSL Centres. Some Centres offer only secondary level courses. Contact the VSL Centre for further details (see phone numbers and addresses of Centres on the page opposite).

Albanian	Altona North, Banksia, Sunshine
Amharic	Footscray City
Arabic	Altona North, Banksia, Endeavour Hills, Keilor Downs, Princes Hill, Upfield
Bengali	Bentleigh, Brunswick
Bosnian	Fountain Gate, Sunshine
Chinese	Ballarat, Banksia, Bendigo, Bentleigh, Blackburn, Box Hill, Brentwood, Brunswick, Dandenong, Fountain Gate, Glen Waverley, Keilor Downs, Matthew Flinders, University
Croatian	Altona North, Dandenong, Footscray City, Keilor Downs, North Geelong, University
Czech	Princes Hill
Dari	Fountain Gate
Dutch	Box Hill
Filipino	Traralgon (Sale)
French	Ballarat, Dandenong, Glen Waverley, University
German	Ballarat, Bendigo, Box Hill, Dandenong, Horsham, Matthew Flinders, Princes Hill, Traralgon
Hebrew	McKinnon
Hindi	Blackburn, Brunswick
Hungarian	Bentleigh
Indonesian	Ballarat, Brunswick, Glen Waverley, Traralgon
Italian	Ballarat, Box Hill, Brunswick, Dandenong, Footscray City, Horsham, Matthew Flinders, Thomastown
Japanese	Ballarat, Bendigo, Bentleigh, Brentwood, Glen Waverley (Tues), Matthew Flinders, University
Khmer	Springvale
Korean	Blackburn
Kurdish	Upfield
Latvian	Latvian House
Lithuanian	Princes Hill
Macedonian (Slavonic)	Altona North, Box Hill, Cleeland, Keilor Downs, North Geelong, Thomastown
Maltese	Keilor Downs
Modern Greek	Ballarat, Bentleigh, Blackburn, Brunswick, Endeavour Hills, Footscray City, Glen Waverley (Sat, Tues), Matthew Flinders, Mildura, Sunshine, Thomastown
Persian	Box Hill
Polish	Dandenong, North Geelong, Princes Hill
Portuguese	Brunswick, North Geelong, Springvale
Pushto	Cleeland
Russian	Dandenong, North Geelong, University
Serbian	Dandenong, Footscray City, North Geelong, University
Sinhala	Bentleigh, Fountain Gate, Upfield
Slovenian	Princes Hill
Spanish	Brentwood, Collingwood, Dandenong, Footscray City, Matthew Flinders, Springvale, Sunshine, Traralgon, University, Upfield,
Turkish	Bentleigh, Cleeland, Collingwood, Keilor Downs, Mildura, North Geelong, Princes Hill, Springvale, Sunshine, Thomastown, Upfield
Ukrainian	University
Vietnamese	Altona North, Blackburn, Collingwood, Endeavour Hills, Footscray City, Keilor Downs, North Geelong, Springvale, Sunshine, Thomastown, Upfield

NB. For addresses and telephone numbers of Centres, see opposite page. For enquiries concerning other languages and locations, contact VSL Head Office.

LOCATION OF CENTRES

Altona North Campus (Bayside SC) 1 McArthurs Road, Altona North 3025 c/- Tel 9689 1166	Glen Waverley Secondary College O'Sullivan Road, Glen Waverley 3150 Tel 9802 4326
Ballarat High School Sturt Street West, Ballarat 3350 c/- Tel 5277 9833	Horsham College High Street, Horsham 3400 Tel 5382 0499
Banksia Secondary College 230 Banksia Street, Heidelberg 3081 c/- Tel 9878 7287	Keilor Downs College Odessa Avenue, Keilor Downs 3038 Tel 9364 3201
Bendigo Senior Secondary College Gaul Road, Bendigo 3550 Tel 5443 1222	Latvian House 3 Dickens Street, Elwood 3184 c/- Tel 9416 0641
Bentleigh Secondary College Vivien Street, East Bentleigh 3165 c/- Tel 9791 9289	McKinnon Secondary College McKinnon Road, McKinnon c/- Tel 9558 5566
Blackburn High School 60 Springfield Road, Blackburn 3130 c/- Tel 9878 7287	Matthew Flinders Girls Secondary College Little Ryrie Street, Geelong 3220 c/- Tel 5277 9833
Box Hill High School Whitehorse Road, Box Hill 3128 Tel 9878 7287	Mildura Senior College Deakin Avenue, Mildura 3502 Tel 5021 2911
Brentwood Secondary College Heath Street, Glen Waverley 3150 c/- Tel 9558 5566	North Geelong Secondary College Separation Street, North Geelong 3215 Tel 5277 9833
Brunswick Secondary College 406 Victoria Street, Brunswick 3056 c/- Tel 9348 1720	Princes Hill Secondary College Arnold Street, North Carlton 3054 c/- Tel 9416 0641
Cleeland Secondary College 23 Ann Street, Dandenong 3175 c/- 9791 9289	Springvale Secondary College Sandown Road, Springvale 3171 Tel 9558 5566
Collingwood College Vere Street, Collingwood 3066 Tel 9416 0641	Sunshine Secondary College Cnr Graham & Derby Sts, Sunshine 3020 c/- Tel 9364 3201
Dandenong High School Princes Highway, Dandenong 3175 Tel 9791 9289	Thomastown Secondary College Main Street, Thomastown 3074 Tel 9464 0848
Endeavour Hills Campus (Eumemmerring Sec. College) Amalfi Drive, Endeavour Hills 3802 c/- Tel 9802 4326	Traralgon Secondary College (East Campus) Gormandale Road, Traralgon 3844 Tel 5174 8733
Fountain Gate Campus (Eumemmerring Secondary College) Josephine Avenue, Fountain Gate 3805 c/- Tel 9802 4326	University High School Story Street, Parkville 3052 Tel 9348 1720
Footscray City College Kinneer Street, Footscray 3011 Tel 9689 1166	Upfield Secondary College King Street, Broadmeadows 3047 c/- Tel 9464 0848

ENROLMENT DATES FOR 2000

Enrolments occur at the Centres where the languages are taught (see the list on page 2 and above). Prospective students will be able to enrol each Saturday from 30 October 1999 by contacting the Centres for further details.

COURSE COSTS

In order to assist with the cost of notes, class sets, photocopying, curriculum materials and other host school and administrative expenses which are necessary for the efficient running of the school, VSL students are requested to make a contribution, as set out below:

- For students in Years 1-10 \$40
- For students in VCE \$52
- For adults in VCE classes or country classes \$120

The contribution may be made by using the Commonwealth Bank deposit slip which is attached to the enrolment form. For full fee paying overseas students, a separate form must be completed. The cost is \$700.00. Contact the Centres for details.

ENQUIRIES

All telephone enquiries regarding the VSL classes should be directed in the first place to the Centres (see above). For other enquiries contact:

VSL Head Office
Private Bag 8, Albert Park Vic 3206
Tel 03 - 9690 9111 Fax: 03 - 9690 9019
Website: <http://www.vsl.vic.edu.au>
email: vsl@vsl.vic.edu.au

IMPORTANT DATES AND TIMES OF CLASSES

At the time of publication the teaching sessions for the Melbourne and Geelong Centres of the Victorian School of Languages for 2000 are:

TERM 1	February 5, 12, 19, 26 March 4, 18, 25 April 1
TERM 2	April 29, May 6, 13, 20, 27, June 3, 17, June 24 (VCE Units 1-4 only)
TERM 3	July 15, 22 August 5, 12, 19, 26, September 2, 9, September 16 (VCE Units 1-4 only)
TERM 4	October 7, 14, 21, 28 November 4, 11, 18

Other VSL Centres vary slightly in timing of classes each week.

In all Melbourne Centres and in some country Centres the school is open on Saturdays from 8:30am to 12:30pm. It should be noted that classes are not held during school vacations, on public holidays or during a long weekend when a public holiday falls on a Saturday or a Monday. The exception will be the VCE classes noted above. VCE students should note that the following dates are part of their VSL school year: June 24 and September 16. These days are the first Saturday of the vacation period.

GENERAL INFORMATION

Student enrolment form

All students who are Australian citizens or who have residency status must complete the VSL student enrolment form and sign the *Student Code of Behaviour*. They must provide a copy of birth certificate or passport and visa, whichever is required.

VCE students (Years 11 and 12)

Full time students at a day school should make application for VCE entry first through the VSL and then their own school. Any other student wishing to present for VCE assessment must make an application through the VSL. It is the responsibility of all VCE students to ensure their enrolment is confirmed through their home school or college and all work requirements and CATs are completed as required.

Overseas full fee paying students

Students may enrol in a VSL course but must use separate forms available from the home school or Centres. The enrolment form must be accompanied by a photocopy of the passport and relevant visa.

Refunds

If a class is cancelled by the VSL, the contribution will be refunded in full. In other cases applications for refunds may be made on the appropriate form within the first three weeks of the school year and a service fee will be deducted.

Classes

Classes in each language offered will be established subject to:

- sufficient applications for enrolment being received
- availability of suitably qualified instructors
- other Department of Education requirements.

Student reports

Students will be issued with mid-year and end-of-year reports.

LOTE by Distance Education

The VSL teaches seven languages in distance mode (French, German, Indonesian, Italian, Japanese, Latin, & Modern Greek). For details of these courses contact the Head Office on 1800 675 872 and ask for the appropriate circular.

Adults in the Victorian School of Languages

The VSL is primarily an institution for school age students and the priority of the school is to cater for their needs.

However, for 2000 the VSL has arranged the following programs for adults:

- all VSL classes outside Melbourne may have adults enrolled
 - all VCE classes for students (Year 11, Units 1 & 2; Year 12, Units 3 & 4) may have adults enrolled if there are vacancies.
- Adults will *not* be enrolled in any other Melbourne-based classes unless they are in classes specially designated for the purpose.

In deze publicatie wordt de status belicht van allochtone talen thuis en op school voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in de gemeente Den Haag. Allereerst wordt ingegaan op de beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen en in het verlengde daarvan op de definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties. Op grond van uitgevoerde taalpeilingen in het basis- en voortgezet onderwijs wordt tegen deze achtergrond een groot aantal gegevens besproken over de distributie en vitaliteit van allochtone talen in Den Haag. Voor 21 taalgroepen worden thuistaalprofielen geschetst in termen van taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Daarnaast worden schooltaalprofielen gespecificeerd in termen van behoefte en deelname aan onderwijs in allochtone talen. Ook wordt bij ouders uit 15 taalgroepen de behoefte aan OALT gepeild voor hun kinderen. Daarna wordt ingegaan op de status van allochtone talen in het Haagse basis- en voortgezet onderwijs. In het laatste geval geschiedt dit mede in de vorm van case-studies over de status van 4 allochtone talen op 3 scholen voor voortgezet onderwijs. Ten slotte worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd op lokaal en landelijk niveau.

Deze publicatie is tot stand gekomen in het kader van het *Multilingual Cities Project* onder auspiciën van de *European Cultural Foundation* (www.eurocult.org), een onafhankelijke instelling die sinds 1954 de culturele samenwerking in Europa bevordert en steun geeft aan culturele activiteiten die een bijdrage leveren aan een open en democratische samenleving. In het *Multilingual Cities Project* wordt de status van allochtone talen thuis en op school onderzocht in een zestal multiculturele steden in landen van de Europese Unie, van Noord naar Zuid: Göteborg, Hamburg, Den Haag, Brussel, Lyon en Madrid. De auteurs van dit stadsrapport over Den Haag zijn allen werkzaam bij Babylon, Centrum voor Studies van Meertaligheid in de Multiculturele Samenleving, aan de Universiteit van Tilburg.