

Tilburg University

Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school

Verlot, M.; Delrue, K.; Extra, G.; Yagmur, K.

Publication date:
2003

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

Citation for published version (APA):

Verlot, M., Delrue, K., Extra, G., & Yagmur, K. (2003). *Meertaligheid in Brussel. 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.

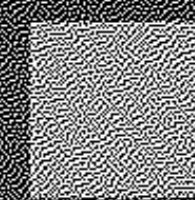
Meertaligheid in Brussel

De status van allochtone talen
thuis en op school

Marc Verlot
Kaat Delrue
Guus Extra
Kutlay Yağmur



EUROPEAN
CULTURAL
FOUNDATION



FONDATION
EUROPÉENNE DE LA
CULTURE

Meertaligheid in Brussel

De status van allochtone talen thuis en op school

Marc Verlot
Kaat Delrue
Guus Extra
Kutlay Yağmur

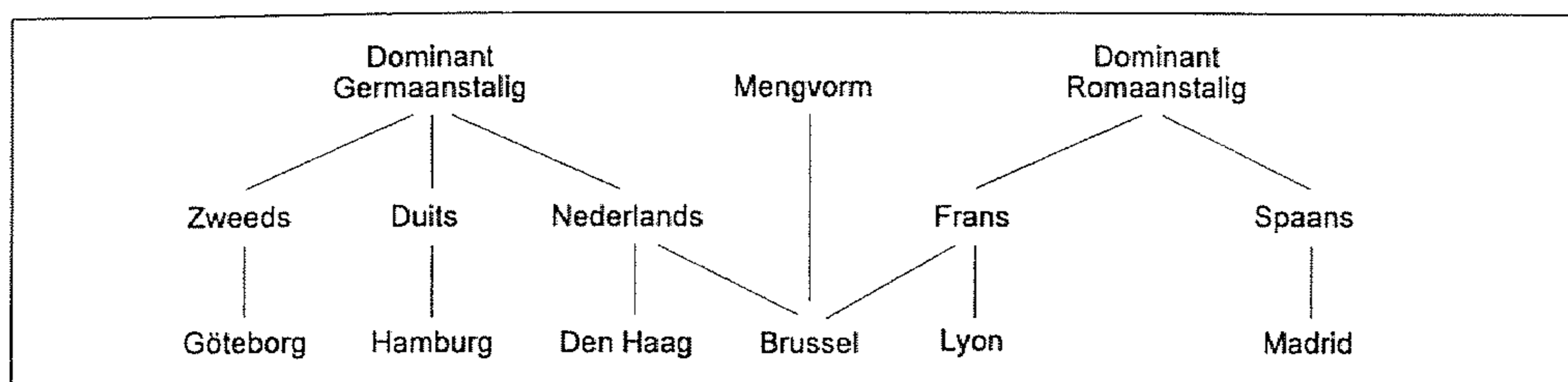
© European Cultural Foundation, Amsterdam, 2003

ISBN 90-6282045-X

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

Deze publicatie is het resultaat van een samenwerkingsverband tussen onderzoekers van de Universiteit Gent (Marc Verlot en Kaat Delrue) en de Universiteit van Tilburg (Guus Extra en Kutlay Yağmur). De samenwerking kwam tot stand in het kader van het *Multilingual Cities Project* onder auspiciën van de *European Cultural Foundation* en wel in de steden Brussel, Den Haag, Göteborg, Hamburg, Lyon en Madrid. In al deze multiculturele steden werd een gelijksoortige taalpeiling uitgevoerd naar de meertaligheid van leerlingen in het lager onderwijs. Gezien de verschillen in migratiegeschiedenis tussen Noord- en Zuid-Europa en de verschillen tussen Romaanse en Germaanse taalgebieden inzake integratiebeleid (zie Fase 1994 en Verlot 2001a) werd ervoor gekozen om steden uit al deze regio's op te nemen:



Het doel van het onderzoek is allereerst onze kennis inzake allochtone meertaligheid in deze multiculturele Europese steden te vergroten. De gegevens en inzichten uit de zes steden hebben ons inziens een belangrijke informatieve waarde. Overheden en organisaties die actief zijn op het terrein van meertaligheid, onderwijs en de multiculturele samenleving beschikken nu voor het eerst over veelzijdige gegevens inzake de allochtone talen die bij kinderen thuis en op school in deze steden worden gebruikt. Daardoor kunnen zij hun doelgroepen beter inschatten en hun werk effectiever plannen.

Daarnaast wil dit onderzoek een bijdrage leveren aan de publieke beeldvorming over allochtone groepen en allochtone talen. In de publieke beeldvorming over allochtone minderheidsgroepen in België en in een bredere Europese context worden de dimensies *buitenlanders* en *integratie* sterk benadrukt (zie Extra & Verhoeven 1998). Naar allochtone groepen wordt allereerst vaak verwezen in termen van *buitenlanders/foreigners/étrangers/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* ('recht van het bloed'). 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* ('recht van de grond'). 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, Inuït, 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 uit 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. De spreekwoordelijke uitzondering is Frankrijk, dat vrij vroeg het *ius soli* op eigen bodem introduceerde.

Een tweede hoofdkenmerk van de publieke beeldvorming over allochtone groepen 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 van de vorige eeuw). 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.

Genoemd Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen, opgesteld door de Raad van Europa, heeft als doelstelling *to protect and promote historical regional or minority languages of Europe*. In Artikel 1a wordt duidelijk gemaakt dat immigrantentalen daar niet bij horen. Het Charter richt zich enkel op *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 language of migrants*.

De discriminatie tussen autochtone en allochtone minderheidstalen hangt samen met de minderwaardige status die aan allochtone inwoners van Europa wordt toegekend. Deze realiteit staat in schril contrast met het officiële integratievertoog van de Europese lidstaten. Integratie wordt in Europa meestal bedoeld als het inpassen van 'nieuwe' of 'andere' bevolkingsgroepen in de samenleving zonder dat deze hun culturele kenmerken moeten opgeven (assimilatie) of worden geïsoleerd van de meerderheid (segregatie). Die invulling is er niet zomaar gekomen. Ze gaat terug tot de kern van het Europese project: de éénmaking van Europa met behoud van de culturele verscheidenheid van de lidstaten (Verlot 2001a: 11). Integratie van allochtone minderheden betekent dus expliciet de erkenning van culturele diversiteit, met inbegrip van de talen die door allochtone minderheden worden gesproken. Zonder erkenning van de meertaligheid van allochtone minderheden kan er geen sprake zijn van een multiculturele samenleving. Er is bijgevolg behoefte aan een Europese conceptie waarin allochtone minderheidstalen op soortgelijke wijze worden behandeld als autochtone minderheidstalen (zie ook Extra & Gorter 2001).

De feitelijke thematiek situeert zich evenwel binnen de lidstaten, in ons geval België. Zelfs in Nederland waar de Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen van 1998 de meerwaarde van deze talen erkent, blijkt in de praktijk dat allochtone meertaligheid vooral wordt beschouwd als bron van te bestrijden achterstanden en problemen. Deze publicatie heeft dan ook mede tot doel het publieke bewustzijn inzake meertaligheid te vergroten door een beeld te scheppen van de feitelijke meertaligheid in het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel. De keuze voor Brussel als onderzoekslocatie is door meerdere overwegingen ingegeven. De eerste reden is dat Brussel in België het hoogste percentage immigranten van buiten de Europese Unie telt. Een tweede reden is dat Brussel officieel een tweetalige stad is, wat zich onder meer weerspiegelt in de aanwezigheid van zowel Nederlandstalige als Franstalige scholen. Een derde reden is dat Brussel ook de officiële hoofdstad

is van de Europese Unie. Brussel is om al die redenen te beschouwen als het prototype van een multiculturele en meertalige stad. Wie daaruit afleidt dat de erkenning van allochtone meertaligheid in Brussel vanzelfsprekend is, vergist zich schromelijk. De aanhoudende antagonismen tussen Vlamingen en Franstaligen maken de discussie over allochtone meertaligheid in Brussel en in het verlengde daarvan België tot een politiek taboe. Daarmee komen we bij de vierde reden voor Brussel als onderzoekslocatie. Door de diverse partijen in het publieke debat te confronteren met de complexe talige, sociale en culturele realiteiten van het hedendaagse Brussel hopen we genoemde discussie te verbreden en inhoudelijk te verrijken.

Oorspronkelijk beoogden we een vergelijking tussen leerlingen in Frans- en Nederlandstalige scholen in Brussel. Zowel het tijdstip als de feitelijke culturele en politieke verhoudingen maakten dat onmogelijk. Het onderzoek werd daarom enkel in het Nederlandstalig onderwijs doorgevoerd. Deze beperking maakt de resultaten niet minder interessant. Om de lezer de betekenis en de mogelijke impact van de onderzoeksresultaten in te laten schatten wordt in Hoofdstuk 1 de politieke en culturele context van meertaligheid in Brussel geschetst. Deze context bepaalt in hoge mate de wijze waarop tegen (allochtone) meertaligheid en multiculturaliteit wordt aangekeken. In Hoofdstuk 2 wordt een schets gegeven van het onderwijs in Brussel en de wijze waarop in het Nederlandstalig onderwijs (allochtone) meertaligheid in kaart wordt gebracht. In Hoofdstuk 3 worden de doelstellingen en methode van de uitgevoerde taalpeiling besproken. De Hoofdstukken 4 en 5 brengen vervolgens de distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen in kaart. Hoofdstuk 6 gaat in op de status van allochtone talen op school. Daarbij wordt aandacht besteed aan de historische, huidige en toekomstige status van 'onderwijs in eigen taal en cultuur' (OETC) en aan de schooltaalgegevens die uit de taalpeiling naar voren komen. Hoofdstuk 7 sluit af met conclusies en aanbevelingen.

Deze publicatie had niet tot stand kunnen komen zonder de materiële en ideële ondersteuning van een groot aantal personen. Allereerst willen we de gewestministers Annemie Neyts en haar opvolger Guy Vanhengel danken voor hun toestemming om het onderzoek uit te voeren. Die toestemming was er misschien niet gekomen zonder de steun en overtuiging van de kabinetsadviseurs Kristien De Winter en Christel Verhasselt. Ook een woord van dank aan Guy De Vroede en Julien Junius van de administratie onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie die ons daadwerkelijk hebben gesteund in de uitvoering van het project. Verder een woord van dank voor Magda Deckers, directrice van het project *VoorrangsBeleid Brussel* en haar team van begeleiders, evenals voor de directies en leerkrachten van de scholen die ondanks een overvolle agenda tijd hebben uitgetrokken voor het onderzoek. Onderzoek gaat meestal met kosten gepaard en hier dienen we de *European Cultural Foundation* te danken vanwege de materiële steun en interesse voor zowel het project als de publicatie. Bovendien zijn er de studenten tweede licentie Vergelijkende Cultuurwetenschap van de Universiteit Gent (Academiejaar 2000/2001) die de vragenlijsten hebben afgenomen. Zonder hen had dit onderzoek nooit uitgevoerd kunnen worden. En last but not least: zonder de inzet van Tim van der Avoird en Carine Zebedee van Babylon in Tilburg bij respectievelijk de data-verwerking en finale opmaak was dit rapport nooit gepubliceerd.

Inhoudsopgave

1	Meertaligheid in Brussel	1
1.1	Een beeld van Brussel	1
1.2	Een tweetalige stad in een meertalig en federaal België	3
1.3	Wankele evenwichten en botsende rationaliteiten	5
1.4	Allochtone minderheden en allochtone meertaligheid	7
2	Meertaligheid in het onderwijs	11
2.1	Gescheiden taalgemeenschappen en schoolloopbanen	11
2.2	Ontwikkeling van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel	13
2.3	Beeldvorming over het Nederlandstalig onderwijs in Brussel	15
2.4	Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties	19
3	Taalpeiling in Nederlandstalige lagere scholen	23
3.1	Doelstellingen	23
3.2	Onderzoekmethode	23
3.3	Onderzoekpopulatie	27
4	Distributie van thuistalen	31
4.1	Aard en rangordening van talen	31
4.2	Codering en classificatie van talen	35
5	Thuis taalprofielen	47
5.1	Top-15 in pseudolongitudinaal perspectief	47
5.1.1	Franse taalgroep	48
5.1.2	Arabische taalgroep	50
5.1.3	Engelse taalgroep	52
5.1.4	Turkse taalgroep	54
5.1.5	Spaanse taalgroep	56
5.1.6	Italiaanse taalgroep	58
5.1.7	Berberse taalgroep	60
5.1.8	Duitse taalgroep	62
5.1.9	Albanese taalgroep	64
5.1.10	Griekse taalgroep	66
5.1.11	Portugese taalgroep	68
5.1.12	Armeense taalgroep	70
5.1.13	Russische taalgroep	72
5.1.14	Poolse taalgroep	74
5.1.15	Urdu taalgroep	76
5.2	Crosslinguïstische vergelijking	78
5.2.1	Taalvaardigheid	79
5.2.2	Taalkeuze	81
5.2.3	Taaldominantie	83
5.2.4	Taalpreferentie	84
5.2.5	Taalvitaliteit	86
5.3	Thuis taal als indicator van multiculturele schoolpopulaties	88

6	Allochtone talen op school	91
6.1	De status van OETC	91
6.1.1	Ontstaan en ontwikkeling van OETC	91
6.1.2	De huidige status van OETC	93
6.1.3	Toekomstperspectieven van OETC	96
6.2	Gegevens uit de taalpeiling	99
6.2.1	Behoeft en deelname aan taalonderwijs	100
6.2.2	Taalonderwijs en taalvaardigheid	101
7	Conclusies en aanbevelingen	103
7.1	Conclusies	103
7.2	Aanbevelingen	104
	Bibliografie	109
	Bijlagen	
1	Brief aan schooldirecties	113
2	Taalpeilingsformulier	115
3	Toelichting voor groepsleerkrachten	117
4	Multicultural policy for Victorian schools	119

1 Meertaligheid in Brussel

Hier is het Nederlands voor vele leerlingen niet de eerste of de tweede, maar de derde taal. Vaak spreken ze die alleen op school. Dat maakt dat Brussel niet te vergelijken valt met andere steden (Directeur van een lagere school)

Dit citaat illustreert de neiging van menig Brusselaar om zijn of haar stad te zien als onvergelijkbaar met andere steden in Europa en misschien wel in de wereld. Deze uniciteit heeft weinig te maken met lokale trots. Het aantal Brusselaars dat als chauvinist kan worden bestempeld, is naar Belgische traditie vermoedelijk niet erg groot. Wat Brussel in de ogen van vele Belgen zo bijzonder maakt is de ingewikkelde taal- en cultuurpolitieke situatie. Daartegenover staat dat Brussel wordt geconfronteerd met onmiskenbaar gelijksoortige sociale evoluties als andere steden in Europa, waaronder vergrijzing en immigratie. Het verschil met andere steden zit hem in de wijze waarop autochtone meerderheden met talige en culturele diversiteit omgaan. In Brussel wordt elke poging om (allochtone) meertaligheid en multiculturaliteit aan bod te laten komen geplaatst in de decennia oude, maar aanhoudende spanning tussen Vlamingen en Franstaligen.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de specificiteit en complexiteit van Brussel zonder de vergelijking met andere steden in het gedrang te brengen. Voor degenen die minder bekend zijn met Belgische/Brusselse toestanden wil dit hoofdstuk een scherper zicht bieden op wat typisch Brussels is. Tegelijk wil het degenen die wel met België/Brussel vertrouwd zijn confronteren met impliciete overtuigingen en stellingnames door ze expliciet te duiden en te benoemen.

1.1 Een beeld van Brussel

De vestiging van de Europese Commissie en het Navo-hoofdkwartier heeft het aanzicht van Brussel in vele opzichten veranderd. Voorheen een sluimerende hoofdstad van een klein land, wordt het nu door sommigen vergeleken met Washington D.C. vanwege de toename van gebouwen met een internationale administratieve of politieke functie (Shore 2000, Baeten 2001). Het aantal ambassades, vertegenwoordigingen, lobby-bureaus en (semi-)officiële kantoorgebouwen of studiediensten heeft het fysieke beeld van de stad ontegensprekelijk veranderd. Hetzelfde geldt voor de inwoners van Brussel. Het aantal hooggeschoolden die één of andere officiële functie bekleden is sterk toegenomen. In hun kielzog volgde een stoet van tolken, secretariaatsmedewerkers en adviseurs die afkomstig zijn uit diverse landen van Europa en daarbuiten. Met hun komst is ook het aantal restaurants, winkels, sportgelegenheden en cafés toegenomen. Hun impact op de stad is dan ook duidelijk waarneembaar. Van een wat stoffig provinciaal nest is Brussel veranderd in een uitdagende stad die wenst te appelleren aan de hooggeschoolde en meertalige Europeaan. Maar er zijn ook negatieve kanten aan de Washingtonisering van Brussel. Om een banaal, maar sprekend voorbeeld te geven: de prijzen op de dagelijkse rommelmarkt in de volkse Marollenwijk verdubbelen in het weekend. Dat is namelijk het ogenblik waarop de 'Eurocraten' tijd hebben om zich te ontspannen en de stad in te gaan. Als hun aanwezigheid al zo'n impact heeft op de prijs van een tweedehands bord of salontafel, dan geldt dat *a fortiori* voor meer levensnoodzakelijke goederen en diensten. De huur- en koopprijzen van huizen, appartementen en villa's zijn de laatste jaren de pan uitgerezen en sommige delen van de stad en de groene rand zijn bijgevolg niet meer toegankelijk voor de gewone Brusselaar.

Maar wie is die gewone Brusselaar en hoe ziet die er uit? Met andere woorden: hoe is Brussel samengesteld? Vooraleer we daarop een antwoord kunnen geven is het van belang te weten dat wat men doorgaans Brussel noemt, een Gewest is dat bestaat uit 19 gemeenten, waarvan Brussel-stad er één is. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, verder gewoon Brussel genoemd, telt zo'n 1 miljoen inwoners van zeer verschillende origine en vaak met eigen culturele kenmerken. Deze verscheiden-

heid hangt ook samen met het feit dat Brussel een migratiestad is. Janssens (2001b: 17) merkt op dat de helft van de meerderjarige Brusselaars buiten de stad is geboren. Bijna 30% is bovendien niet van Belgische origine, wat Brussel tot één van de meest multiculturele steden in Europa maakt (De Schutter 2001).

De eerste belangrijke groep inwoners zijn nog steeds de autochtone Brusselaars. Geboren en getogen in Brussel zijn hun ouders vaak afkomstig uit Vlaanderen of Wallonië. Hoewel er nog nauwelijks oorspronkelijke Brusselaars zijn, bestaan er heel wat speculaties over wat een autochtone Brusselaar precies is en welke taal of welk dialect hij sprak (zie *A propos du sens de l'expression 'parler bruxellois'* van De Vriendt 2001). Een wellicht absurde discussie voor buitenstaanders, maar omdat zowel Vlamingen als Franstaligen een culturele claim op het stadsgewest leggen, staat deze discussie symbool voor de antagonistische verhoudingen die verder uitgebreid ter sprake komen. Traditioneel zijn de Vlaamse Brusselaars lager geschoold dan de Franstaligen, maar dit onderscheid is de laatste decennia sterk geërodeerd door de instroom van hooggeschoolde Vlamingen.

De tweede belangrijke groep in Brussel zijn de inwoners van andere lidstaten van de Europese Unie. Naast de reeds vermelde groep van hooggeschoolde Eurocraten, moet vooral de Italiaanse gemeenschap worden vermeld. In tegenstelling tot wat Tabel 1.1 laat zien, zijn niet de Fransen, maar de Italianen de meest omvangrijke groep immigranten in Brussel. Een deel van hen is intussen Belg geworden waardoor zij deels uit de cijfers verdwijnen. Daarnaast zijn er ook nog kleinere groepen uit Spanje en Griekenland. De meesten onder hen zijn afkomstig uit de gastarbeidsmigratie die kort na de Tweede Wereldoorlog begon. Toen deze immigratiestroom uitgeput raakte, werden vooral immigranten uit Turkije en Marokko aangetrokken. Zij vormen de omvangrijkste groepen van buiten de Europese Unie.

Daarnaast is er nog een kleine groep zwarte Afrikanen die omwille van het koloniale verleden een affiniteit met België hebben behouden, ook al kwamen de meesten als asielzoeker het land binnen. Tenslotte is er ook een niet te verwaarlozen, maar moeilijk te kwantificeren instroom van immigranten uit het voormalige Oostblok, voornamelijk Polen, die met een tijdelijk visum het land binnenkomen en in de schaduwconomie werken.

Tabel 1.1 geeft een overzicht van de Brusselse top-tien van inwoners naar nationaliteit. Samen vormen ze zo'n 80% van alle niet-Belgen in Brussel.

Nr	Nationaliteit	Aantal	Aandeel
1	Marokko	63.809	6,69%
2	Frankrijk	33.362	3,50%
3	Italië	29.223	3,06%
4	Spanje	22.003	3,06%
5	Turkije	18.678	1,96%
6	Portugal	15.852	1,66%
7	Griekenland	9.814	1,03%
8	Verenigd Koninkrijk	8.364	0,88%
9	Duitsland	6.733	0,71%
10	Congo	6.323	0,66%

Tabel 1.1 Top-tien van inwoners van Brussel (bron: Janssens 2001b: 18)

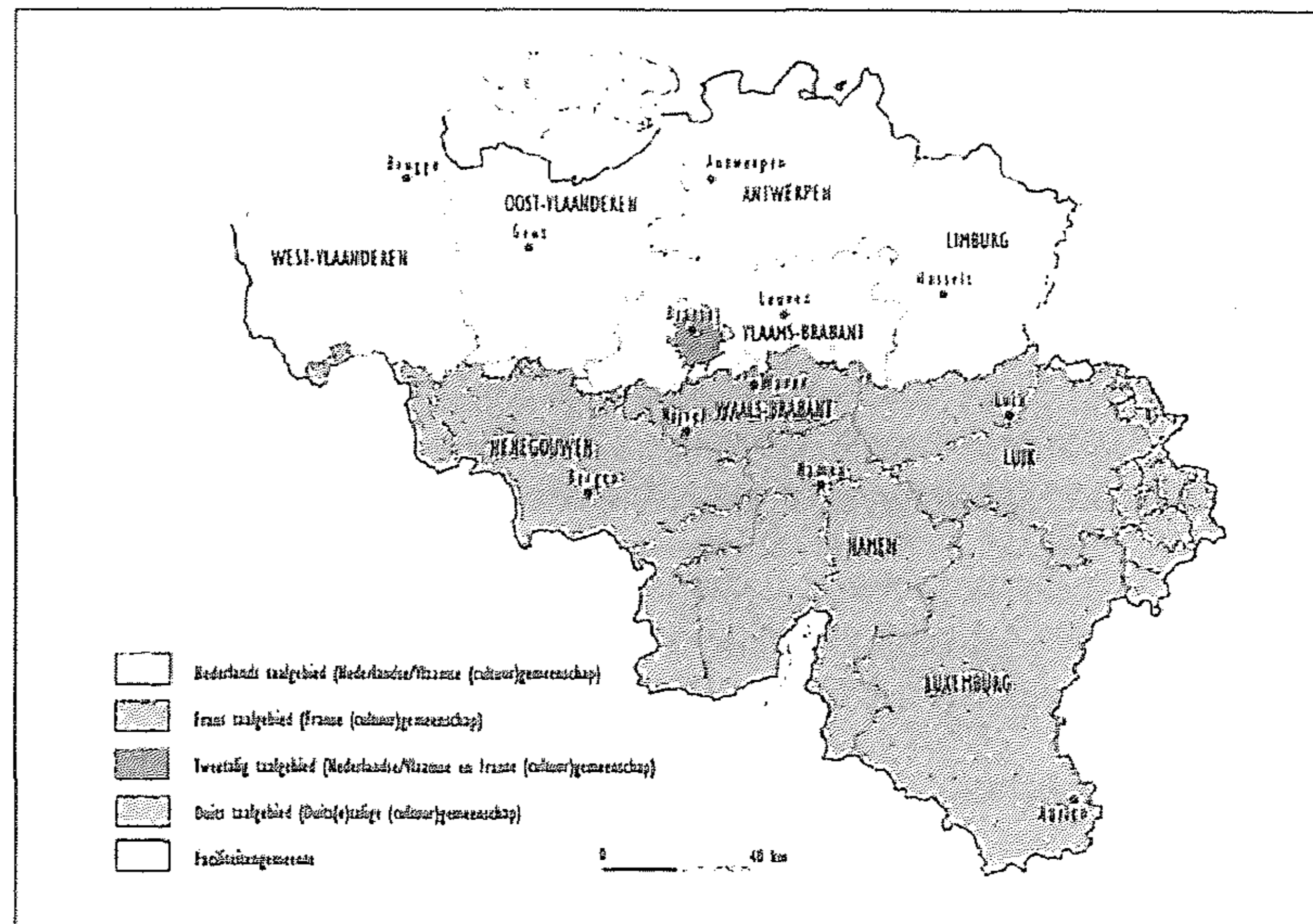
Kort samengevat is Brussel een bijzondere stad in België. Niet echt populair bij de Belgen – slechts 10% van de Belgische bevolking leeft in Brussel – telt het één derde van alle niet-Belgen en 40% van de mensen van buiten de Europese Unie die in België wonen. Brussel is met andere woorden een multiculturele stad met een uitgesproken multilinguaal karakter.

1.2 Een tweetalige stad in een meertalig en federaal België

In institutioneel opzicht is Brussel eveneens een buitenbeentje in België. Het is de enige regio die officieel tweetalig is, met uitzondering van de faciliteitengemeenten. De Belgische staatsinrichting is namelijk gebaseerd op het principe van één regio, één taal. Dit principe werd in 1961 verankerd. Voordien werden de verhoudingen tussen de taalgemeenschappen geregeld herzien via talentellingen die om de tien jaar werden gehouden. De laatste talentelling dateert evenwel van 1947 en de uitkomsten werden fel betwist, wat leidde tot grote spanningen. Om verlamming van het staatsbestel te voorkomen werd de grens tussen Franstalig en Nederlandstalig gebied afgebakend door middel van een taalgrens. Eén van de gevolgen was dat het onderwijs in elk taalgebied verplicht ééntalig werd. In Brussel kregen ouders echter de keuze tussen Nederlandstalige en Franstalige scholen die naast elkaar bestaan en die elkaar beconcurreren. Het thema onderwijs wordt in Hoofdstuk 2 verder uitgewerkt.

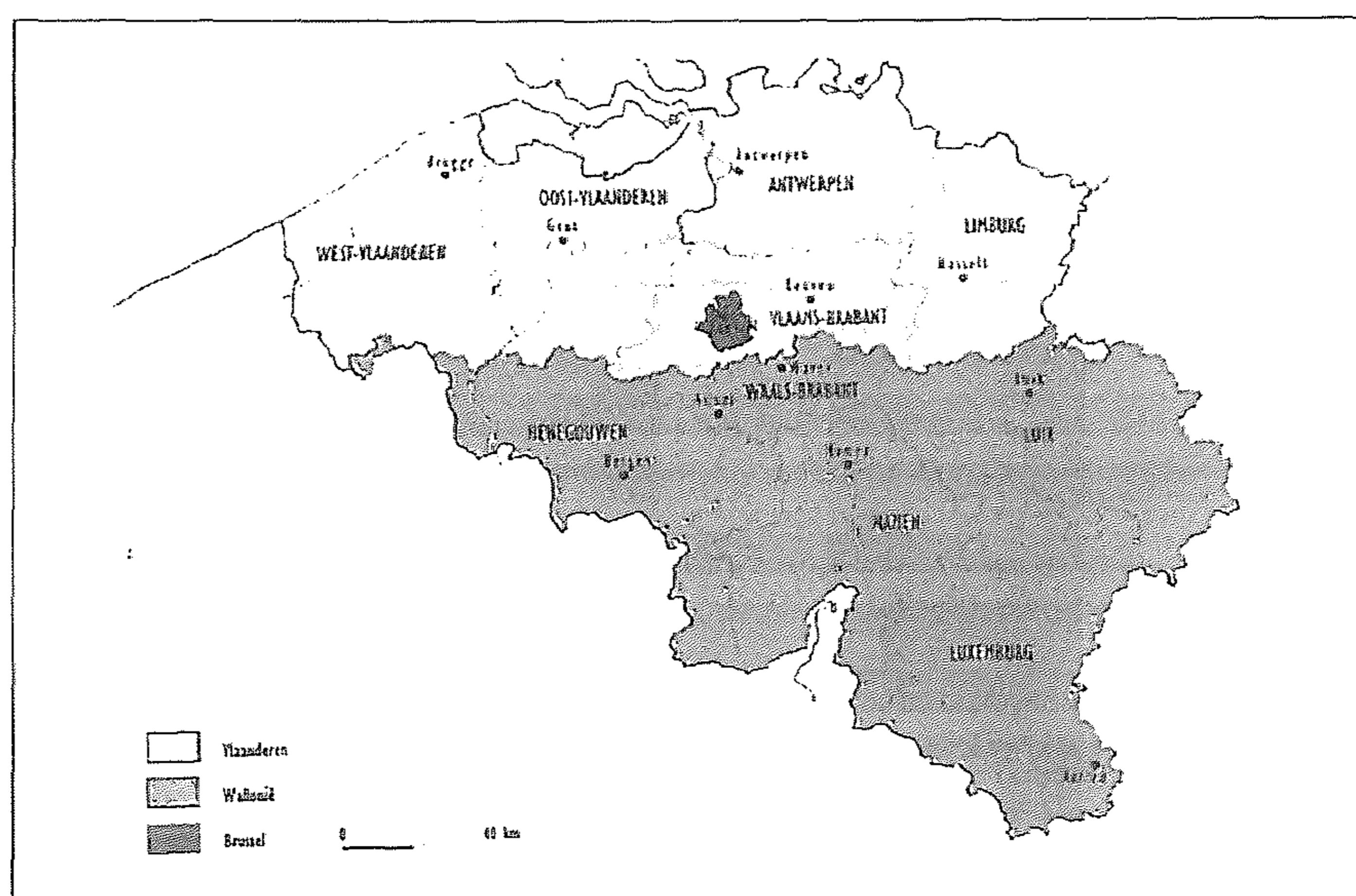
Deze korte historische schets is allesbehalve volledig. Dat is ook niet de bedoeling. De geïnteresseerde lezer kan zijn gading vinden in een uitgebreide literatuur over de taalwetgeving en de totstandkoming van de taalgrens (zie Witte e.a. 1998, Witte & Van Velthoven 1998). Vastgesteld kan worden dat taal en politiek sterk zijn verweven en dat het Belgische staatsbestel is gebouwd op de idee van politieke taalgemeenschappen. Dat is ook de logica die ten grondslag ligt aan de verschillende stappen naar een federale staatsstructuur. Sinds 1970 hebben de taalgemeenschappen een toenemende autonomie verworven en zijn diverse bevoegdheden van de federale staat overgeheveld naar de taalgemeenschappen.

Taal en territorium vormen de bouwstenen van de Belgische federale staat. Taal vormt de basis voor de afbakening van de zogenaamde Gemeenschappen. In de Vlaamse Gemeenschap is het Nederlands de voertaal, in de Franse Gemeenschap is dat het Frans en in de kleine Duitse Gemeenschap aan de oostgrens van België is dat het Duits. Alle communicatie tussen burger en overheid en alle dienstverlening dient te gebeuren in die ene taal. Maar daarmee houdt het niet op. De wetgeving van 1963 bepaalde tevens dat de taal van de regio ook de taal is die bedrijven moeten hanteren op de werkvloer en in de communicatie met hun publiek. De bedoeling is duidelijk: de overheid streefde naar taalkundig homogene gebieden. Kaart 1 geeft een beeld van de onderscheiden taalgebieden en (cultuur)gemeenschappen.



Kaart 1 Taalgebieden en (cultuur)gemeenschappen in België (bron: Verlot 2001a)

Uitzonderingen op de regel van ééntaligheid zijn de faciliteitengemeenten op de taalgrens en rond Brussel. Het zijn gemeenten die tot de Vlaamse of Franse Gemeenschap behoren, maar waarin ‘anderstaligen’ zich in het Nederlands of Frans tot de gemeentelijke overheid kunnen wenden. Zo’n gemeente is verplicht de taal van de burger te gebruiken in het afhandelen van administratieve aangelegenheden. Brussel is de tweede uitzondering. Het heeft evenwel een ander statuut. Daarmee komen we bij de tweede bestuurlijke laag van de federale staat, die van de Gewesten. Gewesten zijn letterlijk gebieden: er is het Vlaamse Gewest, het Waalse Gewest en het Brusselse Gewest. Met uitzondering van de faciliteitengemeenten is in het Vlaamse Gewest enkel het Nederlands toegelaten. In het Waalse Gewest is de officiële taal het Frans of het Duits (omdat de Duitstalige Gemeenschap deel uitmaakt van het Waals Gewest). Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is dan weer officieel tweetalig en het Nederlands en Frans staan hier althans theoretisch op gelijke voet. Kaart 2 geeft een beeld van de onderscheiden gewesten.



Kaart 2 Gewesten in België (bron: Verlot 2001a)

Gemeenschappen en Gewesten zijn niet zomaar administratieve omschrijvingen. Ze beschikken elk over een eigen parlement en een eigen regering met eigen bevoegdheden. Het Belgische federalisme gaat uit van een nevenschikte bevoegdheidsverdeling. Dat betekent dat er geen bestuurlijke hiërarchie bestaat tussen Gemeenschappen, Gewesten en de federale overheid. Gemeenschapsregeringen zijn bevoegd voor onderwijs, cultuur en zogenaamde ‘persoonsgebonden materies’ zoals welzijn, gezondheid, jeugdbescherming en minderhedenbeleid. Gewestregeringen zijn bevoegd voor meer terreingebonden materies zoals economie, huisvesting, landbouw, leefmilieu, vervoer, energie en ruimtelijke ordening. De derde laag van het Belgische bestuurlijke huis bestaat uit de federale regering die bevoegd is gebleven voor justitie, landsverdediging, sociale zekerheid en financiën. Dat betekent dat België in principe zeven parlementen en zeven regeringen telt: drie voor de Gemeenschappen, drie voor de Gewesten en één federale. De Vlamingen besloten evenwel om de Gemeenschaps- en Gewestregering en -parlement te versmelten zodat er ‘maar’ zes parlementen en regeringen zijn om het land te besturen. Dat heeft weer tot gevolg dat het Belgisch federalisme een asymmetrisch karakter kreeg.

Brussel is dus een tweetalig Gewest met eigen bevoegdheden. Tegelijk maakt het deel uit van zowel de Franse als de Vlaamse Gemeenschap. Dat betekent dat Vlaamse Brusselaars voor de Gemeenschapsmateries vallen onder de Vlaamse Gemeenschap en Franstalige Brusselaars zich

moeten wenden tot de Franse Gemeenschap. Om het geheel bestuurbaar te houden hebben de Gemeenschappen voor een deel van hun bevoegdheidsterreinen een bestuurlijk tussenéchélon ingebouwd. Naast Gewestmateries kunnen de Brusselse politici zich ook uitspreken over Gemeenschapsmateries, weliswaar elk voor hun eigen Gemeenschap. Dit zijn de zogenaamde Vlaamse en Franse Gemeenschapscommissies. In realiteit beschikken deze Gemeenschapscommissies over sterk verschillende bevoegdheden. De Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) is uitgebouwd als een ondergeschikt bestuur van de Vlaamse Gemeenschap die zo de bevoegdheden over de Vlamingen in Brussel stevig in handen houdt. Aan Franstalige zijde liggen de verhoudingen helemaal anders. Geplaagd door chronisch geldgebrek heeft de Franse Gemeenschap een deel van haar bevoegdheden in 1994 aan de Gewesten overgedragen. Het gevolg is dat de Franse Gemeenschapscommissie niet alleen over meer maar ook over exclusieve bevoegdheden beschikt, wat haar een grotere macht geeft dan de Vlaamse Gemeenschapscommissie (zie voor een uitvoerige uitwerking Witte e.a. 1999; Janssens 2001a: 44-48 biedt een goede synthese).

1.3 Wankele evenwichten en botsende rationaliteiten

De ingewikkelde regeling voor Brussel is er gekomen om de spanningen tussen Vlamingen en Franstaligen te kanaliseren en Brussel opnieuw bestuurbaar te maken. Het opstarten van de Hoofdstedelijke Gewestconstructie in 1989 heeft onmiskenbaar positieve gevolgen gehad voor het dagelijks leven in de stad. Dit betekent evenwel niet dat de rivaliteit tussen de twee taalgemeenschappen is verdwenen. Een aanhoudende bron van spanningen is de kwestie van de Vlaamse vertegenwoordiging in Brussel. Hoewel Brussel historisch een Vlaamse stad was en het door de Vlaamse bestuurlijke elite nog steeds als dusdanig wordt beschouwd, is het aantal Vlamingen de laatste decennia gevoelig afgenomen. Aangezien er geen talentellingen voorhanden zijn, bestaat er nogal wat discussie over het aantal Vlamingen en Franstaligen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Afhankelijk van het thema op de agenda, worden cijfers te hulp geroepen op basis van de taal van de identiteitskaart of de belastingsbrief. Janssens (2001a: 49) omschrijft dit als 'opportunistisch neuzen tellen'. Een derde bron is het aantal stemmen uitgebracht op ééntalige kieslijsten. In tegenstelling tot de gemeentelijke verkiezingen – het Brussels Hoofdstedelijk Gewest telt namelijk 19 autonome gemeenten – waar tweetalige lijsten zijn toegelaten, zijn de kieslijsten voor de Gewestelijke verkiezingen ééntalig. Dat betekent dat elke inwoner van Brussel die de Belgische nationaliteit heeft, wordt beschouwd als lid van ofwel de Franse ofwel de Vlaamse Gemeenschap. Hij of zij moet met andere woorden kiezen voor deze of gene Gemeenschap, wat vooral bij allochtone inwoners met de Belgische nationaliteit als zeer curieus overkomt. Zij worden op die manier immers betrokken bij een dispuut waar zij zelf part noch deel aan hebben. Het aantal stemmen uitgebracht op de Vlaamse lijst is bepalend voor het aantal verkozenen. In de verkiezingen van 2000 werden 11 Vlaamse vertegenwoordigers gekozen op een totaal van 75, wat neerkomt op 14,6%. Om minorisering in Brussel te voorkomen is in 1989 aan de Vlamingen een gegarandeerd pakket bevoegdheden toegekend, wat gezien hun slinkend aantal vertegenwoordigers een punt van spanning blijft. Aan Vlaamse zijde wordt er steevast op gewezen dat hun gegarandeerde bevoegdheden in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een compensatie vormen voor de 50/50 verhouding op federaal niveau waar de Franstaligen in de minderheid zijn (40% van de Belgen is Franstalig).

Voortbouwend op de resultaten van een representatieve steekproef onder 2500 meerderjarige inwoners van Brussel wijst Janssens (2001a/b) erop dat de kiezer de keuze voor een taalgemeenschap niet noodzakelijk baseert op een ideologische afweging. Met andere woorden, ook de verkiezingsuitslagen zijn niet echt betrouwbaar als indicator voor het bepalen van de verhouding tussen de twee taalgemeenschappen in Brussel. Janssens (2001a: 49-50, 2001b) gebruikte als indicator de taal van oorsprong in termen van de taal waarin respondenten "de eerste stabiele communicatie aangingen". Als men dit criterium aanhoudt, blijkt dat 9,3% van de bevolking van huis uit exclusief Nederlandstalig is, 10,3% spreekt of sprak oorspronkelijk zowel Nederlands als Frans thuis en 51,5%

spreekt of sprak uitsluitend Frans. De groep Franstaligen moet nog worden aangevuld met de nieuwe tweetaligen. Zij spreken of spraken thuis naast Frans ook een andere taal. Deze groep bedraagt 9,1%, terwijl de groep die noch Nederlands, noch Frans als thuistaal heeft/had 19,8% bedraagt. Tabel 1.2 geeft een overzicht van de ingewikkelde situatie.

Taalgroepen	Brusselaars	Belgische nationaliteit	Andere nationaliteit
Nederlandstalig	9,3 %	10,9 %	2,9 %
Franstalig	51,5 %	62,8 %	9,2 %
Traditioneel tweetalig	10,3 %	12,7 %	0,4 %
Nieuw tweetalig	9,1 %	7,4 %	15,9 %
Anderstalig	19,8 %	6,2 %	71,7 %
Totaal	2521	1995	526

Tabel 1.2 Distributie van taalgroepen in Brussel (bron: Janssens 2001b: 34)

Uit deze cijfers blijkt overduidelijk dat het Frans in Brussel de meerderheidstaal is en dat het aantal van huis uit Nederlandstaligen maximaal 19,6% bedraagt als men de traditioneel tweetaligen daarbij rekent. Opvallend is dat het aantal allochtonen die thuis het Nederlands gebruiken buiten beschouwing blijft. Janssens (2001a: 49-50) vermeldt deze categorie niet eens. Verdedigers van het Vlaamse karakter van Brussel wijzen er vaak op dat Brussel 'voorheen' een Vlaamse stad was en dat heel wat Franstalige Brusselaars als verfranste Vlamingen beschouwd kunnen worden. Janssens bevroeg daarom ook de taalachtergrond tot en met de grootouders. Daaruit blijkt dat slechts bij 3,4% van degenen die thuis Frans spreken beide ouders uit een Nederlandstalig gezin komen, bij 19,6% komt één van de ouders uit een Nederlandstalig of tweetalig gezin of uit een Franstalig of tweetalig gezin en 63,7% heeft ouders bij wie thuis alleen Frans wordt gesproken. Janssens' conclusie is duidelijk (2001a: 54): "Franstalige Vlamingen mogen dan een historische groep zijn, in het huidige Brussel moet men er met een vergrootglas naar op zoek".

De discussie over het aantal Vlamingen in Brussel is niet onbelangrijk, maar maskeert ten dele de onderliggende strijd om de hegemonie van twee elkaar uitsluitende rationaliteiten. We kunnen stellen dat de dominante rationaliteit van de Franstalige bestuurlijke elite in hoofdzaak teruggaat op een *Gesellschaftliche* notie van de Belgische samenleving. Daarbij ligt de klemtoon op het samenspel tussen alle als gelijk beschouwde individuen die een bepaald territorium (hier Gewest) delen. Culturele kenmerken zoals taal en achtergrond worden als niet of minder relevant gezien. De Franstalige bestuurlijke elite verdedigt om die reden een driedig federalisme gebaseerd op de Gewesten. De lineair-proportionele logica van de Franstalige bestuurlijke elite wordt door de Vlamingen als bedreigend ervaren. Aangezien de Franstaligen zowel in Brussel als in Wallonië de meerderheid vormen, vrezende Vlamingen in een dergelijke constructie zowel politiek als cultureel te worden geminoriseerd. De Vlaamse rationaliteit gaat eerder uit van de notie van *Gemeinschaft*, te weten een groep mensen die zijn verbonden door gemeenschappelijke culturele kenmerken, zoals taal, territorium en een collectief verleden. De klemtoon op collectieve kenmerken zoals taal en cultuur wordt door Franstaligen vaak afgedaan als een verkapt vorm van etnisch nationalisme. Hoewel niet kan worden ontkend dat er sterke nationalistische tendensen bestaan in Vlaanderen, vormen deze Vlamingen een minderheid. De Vlaamse klemtoon op de erkenning van haar culturele kenmerken gaat terug op een historische ervaring van culturele en talige discriminatie in een overwegend francofoon georiënteerd België. Ofschoon de Vlamingen sinds de Tweede Wereldoorlog in economisch en numeriek opzicht de meerderheid in België vormen, wordt de dominante rationaliteit van de bestuurlijke elite nog sterk getekend door genoemde historische ervaring. Vandaar dat de Vlaamse bestuurlijke elite voorstander is van een tweeledig federalisme op basis van twee taalgemeenschappen die gezamenlijk het Brussels Hoofdstedelijk Gewest beheren.

1.4 Allochtone minderheden en allochtone meertaligheid

De wijze waarop de Franstalige en Vlaamse bestuurlijke elites aankijken tegen de Belgische samenleving heeft een sterke invloed op het beleid inzake allochtone meertaligheid en multiculturaliteit. Er zijn dan ook grote verschillen tussen het allochtonenbeleid van de Franse en Vlaamse Gemeenschap. Die verschillen zijn van strategisch belang, omdat allochtone minderheden in Brussel de inzet vormen van een hernieuwde strijd tussen Vlamingen en Franstaligen. Zij vormen immers 40% van alle meerderjarige Brusselaars (Janssens 2001b: 35). Voor de Vlamingen betekent het winnen van de allochtone minderheden voor hun zaak dat zij hun minderheidspositie kunnen verstevigen. Voor de Franstalige bestuurlijke elite is het een middel om haar hegemonie uit te breiden en te versterken. In dat laatste scenario schuilt de mogelijkheid dat de Franstaligen op termijn de politieke machtsdeling tussen de bestaande twee taalgemeenschappen ter discussie zullen stellen. De inzet is dan ook groot en het onderwijs vormt één van de belangrijkste institutionele middelen om de allochtonen voor de eigen zaak te winnen.

Vooraleer we in Hoofdstuk 2 ingaan op de status en ontwikkeling van het Nederlandstalig onderwijs, is het nodig een schets te geven van het minderhedenbeleid in Franstalige en Vlaams België (zie voor een uitvoerige bespreking Verlot 2001a). De meningsverschillen over het thema zijn dusdanig groot dat zelfs over het gebruik van de term *minderheden* geen éénsgezindheid bestaat. Doorgaans gebruikt men in België de term *integratiebeleid*. Het integratiebeleid is sinds 1980 een Gemeenschapsmaterie. In 1994 besloot de Franstalige bestuurlijke elite om het integratiebeleid over te dragen aan het Brusselse en Waalse Gewest, maar de bevoegdheid rond cultuur en onderwijs als Gemeenschapsmaterie te behouden. Het gevolg is dat zowel de Franse Gemeenschap, het Waalse Gewest als de Franstalige Gemeenschapscommissie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zich met integratiebeleid inlaten. Hoewel er accentverschillen zijn tussen de diverse regeringen, loopt het beleid via dezelfde sporen en gaat het terug op dezelfde dominante rationaliteit. Samengevat komt het erop neer dat de Franstalige bestuurlijke elite de nadruk legt op het verbeteren van de sociaal-economische positie van haar burgers door het tegengaan van kansarmoede. Daarbij wordt bewust geen verschil gemaakt tussen allochtone en autochtone burgers. Het doel is immers het scheppen van gelijke kansen voor iedereen. Opvallend is het stringente onderscheid tussen sociaal-economische en culturele dimensies. Culturele kenmerken van allochtone minderheden worden als secundair beschouwd in Brussel en in mindere mate in Wallonië. Er zijn bijgevolg nauwelijks financiële middelen voorzien voor de instandhouding of ontwikkeling van allochtone cultuurkenmerken, inclusief de allochtone talen. Het derde kenmerk van het Franstalige integratiebeleid is de klemtoon op de *société civile* via de *participation citoyenne*. Aangezien een samenleving steeds de culturele kenmerken van de dominante groep weerspiegelt, betekent dit in de praktijk vooral het deelnemen aan de Franse meerderheidscultuur.

Er zit iets fundamenteel ongerijmds in de principes van het Franstalige integratiebeleid. Enerzijds wordt gesteld dat cultuur (bedoeld wordt allochtone cultuur) niet echt van belang is, terwijl anderzijds de autochtone meerderheidscultuur wordt bevorderd via de deelname aan de civiele samenleving. Deze paradox is des te opvallender omdat gelijke behandeling en individuele vrijheid van burgers precies het leidmotief van het beleid vormen. Niettemin wordt dit beleid door de bestuurlijke elite als coherent ervaren. Deze veronderstelde coherentie berust op een combinatie van drie basisintuïties die ten grondslag liggen aan het integratiebeleid. De eerste basisintuïtie is het egalitair-civiel postulaat. De samenleving wordt door de bestuurlijke elite gezien als een verzameling van burgers (*citoyens*) die samenkomen op het publieke forum. De staat en haar instellingen vormen de emanatie van die civiele samenleving en krijgen een neutraal karakter toegeschreven. De overheid streeft bovendien naar een egalitaire samenleving waarin alle burgers als gelijken worden beschouwd en waarin iedereen gelijke kansen moet krijgen. Culturele kenmerken van burgers zijn daarbij van geen belang en worden naar de privé-sfeer verwezen. Zij worden bijgevolg niet meegenomen in de organisatie van de samenleving, dit wil zeggen de overheid en haar instellingen. Het egalitair-civiel postulaat is ondanks de nadruk op zijn neutraal karakter cultureel sterk gekleurd. Die inkleuring

noemen we het meerderheidsperspectief en vormt de tweede basisintuïtie. Ze houdt in dat de overheid via haar instellingen een cultureel referentiekader aan haar burgers oplegt. Dat culturele referentiekader wordt bovendien beschouwd als drager van universele waarden en heeft een mondiale aspiratie. Culturele verschillen worden weliswaar getolereerd, maar minderheidsculturen worden geacht in de publieke sfeer op te gaan of zich te onderwerpen aan de meerderheidscultuur.

Het egalitair-civiele postulaat en het meerderheidsperspectief vertonen grote gelijkenis met het Franse republikeins model. Parekh (2000: 200) omschrijft deze opvatting als het civiele assimilatiemodel. Er wordt van uitgegaan dat de politieke gemeenschap naast haar structuur en autoriteit ook van haar burgers verlangt dat ze dezelfde cultuur delen: *The unity of the political community lies in its shared political culture which includes its public and political values, ideals, practices, institutions, mode of political discourse and self-understanding*. Franstalige politici in België laten zich heel sterk inspireren door ideeën en modellen uit Frankrijk. Ook politiek-ideologisch gaat het gezegde op dat wanneer het regent in Parijs, het in Brussel druppelt. Een opmerkelijk verschil met de Franse rationaliteit is dat Belgische Franstalige politici een eerder introverte oriëntatie aanhouden (derde basisintuïtie). Zij zijn erg begaan met de interne sociale cohesie, wat zich uit in het onderlijnen van de 'eigenheid' tegenover de buitenwereld. Culturele diversiteit wordt als bedreigend ervaren voor de sociale cohesie, wat zich vertaalt in een streven naar homogeniteit. Deze drie basisintuïties vormen samen de basis voor de dominante rationaliteit van de Franstalige bestuurlijke elite. Ze bieden zicht op de interne logica en de samenhang van het beleid en verklaren hoe ogenschijnlijke tegenstellingen door de betrokkenen als coherent worden ervaren.

Het Vlaamse integratiebeleid kwam vanaf 1990 in een stroomversnelling en kreeg zijn meest recente kader in 1998 via het decreet op het minderhedenbeleid. Gedurende acht jaar werden diverse beleidsmaatregelen uitgevaardigd, zoals het uitbouwen van een netwerk van integratiecentra, het opzetten van fondsen ter bestrijding van kansarmoede en de erkenning van zelforganisaties van allochtonen. Deze dadendrang is mede het gevolg van de toegenomen autonomie die de Vlaamse (evenals de Franse) Gemeenschap in 1989 had gekregen. Politici kregen zodoende de mogelijkheid een eigen Vlaams beleid uit te bouwen. Naast deze structurele verandering speelde ook een politieke factor mee. Vanaf 1987 haalde het extreemrechtse en xenofobe *Vlaams Blok* de ene verkiezingsoverwinning na de andere. Door het uitwerken van een integratiebeleid wilden de Vlaamse democratische politici het 'allochtonenprobleem' oplossen en zo de voedingsbodem van extreem rechts ondergraven.

De uitgangspunten van het Vlaamse minderhedenbeleid komen op het eerste gezicht als coherent en gestroomlijnd over. Algemene kenmerken zijn een verstrengeling van sociale en culturele dimensies en een groepsbenadering die zich vertaalt in een categoriale aanpak. Daarmee positioneert het Vlaamse beleid zich als quasi-volledig tegengesteld aan het Franstalige integratiebeleid. Maar ook in het Vlaamse beleid zijn er inconsistenties te vinden. Waar voor allochtone burgers wettelijke maatregelen worden genomen voor het behoud en de ontwikkeling van hun 'eigen' identiteit, voert dezelfde Vlaamse overheid een scherp assimilatiebeleid voor autochtone Franstalige Belgen in de rand rond Brussel. De verklaring voor deze opvallend verschillende scenario's is dat de vrees voor minorisering ten aanzien van allochtone burgers minder speelt. Beleidsmakers maken spontaan de analogie met de historische minorisering van de Vlamingen die ongedaan werd gemaakt door de strijd voor de collectieve erkenning van de eigen taal en cultuur, de zogenaamde 'Vlaamse strijd'. Aan de basis hiervan liggen opnieuw drie culturele intuïties die door de bestuurlijke elite worden gedragen. Allereerst is er een etnisch-cultureel postulaat. Dat houdt in dat de samenleving primair wordt gezien als een verzameling van groepen die specifieke etnisch-culturele kenmerken hebben. De tweede intuïtie kan het best omschreven worden als het minderheidsperspectief. Ze houdt in dat de Vlaamse meerderheid zich gedraagt als een culturele minderheid. In dat perspectief legt de overheid geen cultureel referentiekader op aan zijn burgers. De samenleving is gebaseerd op de kenmerken van de autochtone Vlaamse meerderheid, maar daaraan wordt geen universele waarde toegeschreven. 'Vlaamsheid' wordt eerder gezien als een kwaliteit van autochtone Vlamingen die niet kan worden gedeeld. Allochtone minderheden in de samenleving worden geacht die kenmerken

te erkennen en te respecteren, maar hoeven ze niet te incorporeren. Er wordt van uitgegaan dat elke minderheid zijn eigen culturele kenmerken heeft. Zolang deze minderheden niet als bedreigend worden ervaren, schept de overheid ruimte en moedigt hen aan hun 'eigenheid' te ontwikkelen.

Bovenstaande basisintuïties lijken het beeld van hoe de Vlaamse bard Willem Vermandere de bange, blanke man bezingt, te bevestigen. Maar dat beeld doet onrecht aan het Vlaamse beleid dat vrij open staat voor culturele diversiteit. Die relatief open oriëntatie op de buitenwereld als derde basisintuïtie hangt samen met het feit dat de Vlaamse economie (in tegenstelling tot de Waalse) het goed doet. De Vlaamse bestuurlijke elite beschouwt en vergelijkt de Vlaamse samenleving aanhoudend met de buitenwereld. Het kunnen omgaan met culturele diversiteit van de buitenwereld wordt gezien als een noodzakelijke kwaliteit die burgers zich moeten eigen maken omdat ze de eigen samenleving vooral economisch ten goede komt. Deze houding kan dan ook worden omschreven als een vorm van mercantilistisch multiculturalisme wat staat tegenover een meer socialiserend multiculturalisme in Franstalig België.

2 Meertaligheid in het onderwijs

In een land waar taal zo sterk is verweven met politiek, kan het bijna niet anders dat onderwijs ook in dit licht wordt gezien. Dat mag niet verwonderen. Gellner (1983: 94) geeft met name aan dat onderwijs naast macht en cultuur het instrument bij uitstek is voor het uitbouwen van een nationale identiteit. In Brussel is onderwijs, indien al niet het belangrijkste, dan toch één van de belangrijkste middelen voor de rivaliserende taalgemeenschappen om hun invloed te manifesteren en uit te breiden. Recent sociolinguïstisch onderzoek van Janssens (2001a/b) toont echter aan dat een toenemend aantal inwoners van Brussel de institutionele opdeling tussen twee taalgemeenschappen negeert en de cultuurpolitieke grens geregeld oversteekt. Deze trend zet zich sterk door in het Nederlandstalig onderwijs. Opgezet als dienstverlening door en voor Vlamingen in Brussel is de samenstelling van de leerlingenpopulatie de laatste twee decennia sterk gewijzigd. Het aantal kinderen dat thuis Nederlands spreekt is gestaag afgenomen, terwijl het totaal aantal leerlingen exponentieel is toegenomen. Het netto resultaat is dat het Nederlandstalig onderwijs een sterk meertalige en multiculturele groep leerlingen bereikt. Deze realiteit staat haaks op de uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs dat ééntaligheid en de vorming van een Vlaamse identiteit vooropstelt.

In dit hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op de sociale evoluties die ten grondslag liggen aan de veranderingen in het onderwijs (2.1). Daarna wordt achtereenvolgens ingegaan op de ontwikkeling van (2.2) en beeldvorming over (2.3) het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Deze beeldvorming bepaalt onder meer de wijze waarop leerlingstatistieken worden samengesteld. In de slotparagraaf (2.4) worden de definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties in internationaal vergelijkend perspectief geplaatst.

2.1 Gescheiden taalgemeenschappen en schoolloopbanen

Het bipolaire systeem gebaseerd op twee taalgemeenschappen lijkt door de meeste Brusselaars te zijn aanvaard. Janssens (2001a: 76) geeft op basis van representatief survey-onderzoek aan dat de meeste inwoners van Brussel opteren voor een *status quo* en de extreme standpunten van beide taalgroepen mijden. Dit betekent evenwel niet dat ze de grenzen van dat systeem en de scheiding tussen de twee taalgemeenschappen overnemen. Het tegendeel lijkt eerder waar.

Inzake kiesgedrag stelt Janssens vast dat de meerderheid van de meerderjarige Vlaamse Brusselaars de voorkeur geeft aan een Franstalige partij. De reden is wellicht dat deze partijen, gezien hun numerieke overwicht, meer het beleid kunnen beïnvloeden dan de kleinere Vlaamse partijen. Omgekeerd blijkt dat er nauwelijks Franstaligen in Brussel zijn die op Nederlandstalige partijen stemmen. Zijn conclusie is dat “de band tussen de Nederlandstaligen in Brussel en de vertegenwoordigers van de Vlaamse politieke partijen minder evident is dan het politieke model doet vermoeden” (2001a: 74) en dat er “een verwijdering dreigt tussen het politieke discours in verband met de Vlaamse vertegenwoordiging in Brussel en de Vlaamse Brusselaars zelf” (2001a: 75).

Vooraf in het onderwijs wordt er een *cross-over* vastgesteld. 15% van de meerderjarige Brusselaars die thuis Nederlands spreken/spraken, ging in het schooljaar 1999 naar het Franstalige onderwijs en nog eens 15% ging zowel naar Nederlandstalige als naar Franstalige scholen. Bij de tweetalige meerderjarigen loopt dit cijfer op tot 20%, terwijl bij de Nederlandstaligen die het Nederlands niet als thuistaal hebben/hadden, 15% ooit een Nederlandstalige school heeft bezocht.

Verder blijkt dat het aantal Franstaligen in het Nederlandstalig onderwijs sinds 1980 sterk is toegenomen. Dat is enigszins verwonderlijk omdat het Nederlands nog steeds een negatieve connotatie heeft bij veel Franstaligen. Janssens (2001a) geeft bijvoorbeeld aan dat Nederlandskundige andersstaligen eerder negatief staan tegenover de groeiende invloed van het Nederlands. Dat hangt waarschijnlijk samen met de politieke antagonismen tussen de twee taalgemeenschappen. Ondanks

deze negatieve houding zegt 70% van de meerderjarige Brusselaars het Nederlands redelijk te begrijpen en 60% zegt het redelijk te kunnen schrijven. In totaal verklaarde een derde van de Brusselse meerderjarigen het Nederlands goed tot uitstekend te beheersen. Binnen de groep van degenen die uitsluitend in het Frans zijn grootgebracht en degenen die naast Frans een andere taal dan Nederlands thuis gebruiken, spreekt en schrijft 25% goed Nederlands. In de groep die thuis uitsluitend een andere taal dan Frans of Nederlands hanteert, bedraagt dat percentage slechts 8% (Janssens 2001a: 51). Nederlands is met andere woorden niet zomaar een minderheidstaal van de Vlamingen, maar is vrij algemeen verspreid in Brussel. Opvallend is dat de Nederlandkundigen die thuis geen Nederlands spreken/spraken binnen de leeftijdsgroep tot 25 jaar de meerderheid vormen. De interesse voor het Nederlands hangt samen met het toenemend belang ervan op de arbeidsmarkt als gevolg van een goed lopende Vlaamse economie. Dat verklaart wellicht ook de toegenomen interesse van niet-Nederlandstaligen voor het Nederlandstalig onderwijs.

De conclusie is bijgevolg dat de inwoners van Brussel, ondanks het bipolaire bestuursmodel, er geen problemen in zien om bij de andere taalgemeenschap aan te sluiten. Zo blijkt onder meer dat ondanks de daling van het aantal Vlamingen in Brussel het Nederlands aan een opmars bezig is. Het Nederlandstalig onderwijs speelt hierin een belangrijke rol. Vraag is evenwel hoe de Vlaamse bestuurlijke elite en de mensen in het onderwijs aankijken tegen deze meertaligheid en multiculturalisering van 'hun' scholen. Historisch gezien is Brussel een Vlaamse stad. En zelfs nu Frans de dominante taal van Brussel is, blijft het de belangrijkste stad voor Vlaanderen; dat is een economisch, maar vooral politiek gegeven. De Vlaamse bestuurlijke elite besliste namelijk in 1980 Brussel als haar hoofdstad aan te wijzen. De reden hiervan is de bescherming en bevordering van de Vlaamse aanwezigheid in Brussel. Eén van de meest cruciale instrumenten voor het overleven van de Vlamingen in een overwegend Franstalig Brussel was de uitbouw van eigen 'Vlaamse' onderwijsvoorzieningen. Het onderwijs in Brussel is dan ook sterk doordrongen van de monolinguale en monoculturele opvattingen die ten grondslag liggen aan de twee gescheiden taalgemeenschappen. In die opvatting wordt aan mensen die in een bepaald territorium leven één taal en één identiteit toegeschreven. Overheden streven op die manier naar het vergroten van de culturele en talige homogeniteit binnen dat gebied.

Er is evenwel een belangrijk verschil tussen het onderwijs in en buiten Brussel. Dat verschil berust op een romantische of liberale invulling van monoculturaliteit (De Schutter 2001). Kort gesteld komt het hierop neer dat in de romantische opvatting wordt gestreefd naar segregatie, terwijl de liberale optie steeds uitdraait op assimilatie. De romantische invulling gaat terug op noties van volksnationalisme die onder meer door de Duitse filosoof Herder werden geponeerd. De volksziel wordt verondersteld de basis te vormen van de natie. Taal wordt gezien als een cultuurkenmerk van de volksziel en als essentieel voor het overleven van de cultuurgroep. In deze optie staan groepsrechten centraal. Om te kunnen overleven en verder te ontwikkelen wordt gestreefd naar een aparte ontwikkeling van elke cultuurgroep. De natie moet in de romantische visie idealiter een apart leven kunnen leiden en mondt bij voorkeur uit in een eigen staat (Van de Putte 2000: 374, overgenomen uit De Schutter 2001: 376; zie voor een uitgebreide behandeling Parekh 2000). Eigen instellingen, waaronder scholen, worden gezien als noodzakelijke voorwaarden voor het overleven van de cultuurgroep die naar zelfbeschikking streeft. Het ééntalige Vlaanderen en Wallonië met hun ééntalig onderwijs zijn sprekende voorbeelden van een romantisch monoculturalisme. In Brussel is er eerder sprake van een liberale invulling. Daarin staat het individu voorop ten opzichte van de groep. Men is vrij om te kiezen tot welke cultuurgroep men behoort en welke taal men spreekt. Dat er geen bescherming is voorzien voor minderheidsgroepen, betekent in feite dat zij gedwongen worden zich aan te passen aan de meerderheidscultuur. Dat was de situatie van de Vlamingen in Brussel in de negentiende en in de eerste helft van de twintigste eeuw.

2.2 Ontwikkeling van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel

Het onderwijs in Brussel kreeg in 1971 zijn huidige structuur als gevolg van de eerste fase van het federaliseringsproces. Anders dan in Vlaanderen en Wallonië kregen inwoners van Brussel opnieuw de keuze naar welke school ze hun kinderen zouden sturen: één waar de voertaal ofwel het Frans ofwel het Nederlands was. De zogenaamde *liberté du père du famille* ligt helemaal in de lijn van de liberale optie. Het was een oude eis van de Franstaligen. Tot vandaag wordt deze uitdrukking trouwens door de Vlaamse bestuurlijke elite in het Frans gebruikt. Ter compensatie van deze vrije keuze kregen de Vlamingen gedaan dat het Nederlandstalig onderwijs aan een gunstregime werd onderworpen. Er werd een heel netwerk van voorschoolse kinderopvangcentra opgezet om de toeleiding naar Nederlandstalige kleuterscholen te verzekeren. Het kleuter- en lager onderwijs kregen aparte normen voor personeelsbeleid, rationalisatie en programmering die vooral de spreiding van scholen over het Brusselse grondgebied bevorderden. Op die manier kwam een uitgebreid netwerk van kleine Nederlandstalige buurtscholen tot stand. Door bij wijze van spreken op de hoek van elke straat in een school te voorzien, hoopte de Vlaamse bestuurlijke elite de toegangsdrempel tot het Nederlandstalig onderwijs gevoelig te verlagen. Het onderwijs richtte zich op zogenaamd homogeen Nederlandstalige gezinnen en beoogde tevens een terugkeer van kinderen uit zogenaamde taalgemengde (Nederlands/Franstalige) gezinnen. Dit blijkt onder meer uit de diverse promotiecampagnes. Elke school kreeg een bord mee met een ouderwets sierlijke *N* en het Nederlandstalig onderwijs werd geprezen om zijn kwaliteit.

Gaandeweg traden er echter verschuivingen op. Die verschuivingen hingen samen met het teruglopend aantal Vlaamse leerlingen in Brussel waardoor de levensvatbaarheid van de scholen in het gedrang dreigde te komen. Dit noopte de Vlaamse bestuurlijke elite in de jaren '80 tot een herziening van hun strategie. Die herziening kan worden omschreven als evolutie van een verdedigingsreflex naar expansie. Deze kwam er mede onder invloed van niet-gouvernementele initiatieven zoals de *Foyer*. De *Foyer* startte als eerste in 1981 met een bicultureel experiment in een aantal scholen (Byram & Leman 1990). Daarin werd een deel van de lessen gegeven in het Spaans of Italiaans (zie ook Hoofdstuk 6). Later zouden daar ook het Turks en voor een aantal jaren ook het Arabisch en Aramees bijkomen. Met deze experimenten – die een afwijking van de taalwetgeving inhielden – werd een expliciete opening gemaakt naar allochtone minderheden. Gaandeweg zou de Vlaamse overheid in Brussel zich eveneens richten op allochtone minderheden in Brussel zonder evenwel aan het principe van ééntaligheid te tornen. De vraag is of dit een trendbreuk was met het voorheen duidelijk monoculturele recuperatiebeleid. De belangstelling voor allochtone minderheden is zeker ingegeven door strategische overwegingen. Door allochtone minderheden te betrekken bij de Vlaamse zaak in Brussel hoopte men de Vlaamse positie te verstevigen of op zijn minst verdere minorisering tegen te gaan. Deze overweging kan worden aangevuld met een reële sociale bekommernis en een zekere affiniteit met de allochtone minderheidspositie bij een aantal progressieve Vlamingen in Brussel. De meer expansieve strategie had evenwel een onverwacht en voor sommigen ongewenst effect. Ook het aantal autochtone Franstalige leerlingen neemt in deze periode toe. Tabel 2.1 geeft een overzicht van de aantallen en verhoudingen. Omwille van de vergelijkbaarheid met de cijfers voor de Franse Gemeenschap wordt in dit hoofdstuk gebruik gemaakt van data uit de spoedtellings (september 2000). In andere hoofdstukken wordt gebruik gemaakt van de geverifieerde gegevens (februari 2000) van de Vlaamse Gemeenschap. Tussen beide zit een verwaarloosbaar verschil.

	Nederlandstalig onderwijs		Franstalig onderwijs		Totaal
Kleuteronderwijs	9.750	22,78%	33.048	77,22%	42.795
Lager onderwijs	11.795	15,47%	64.416	84,52%	76.211
Secundair onderwijs	11.360	14,44%	67.332	85,56%	78.692
Totaal	32.905	16,64%	164.796	83,35%	197.701

Tabel 2.1 Leerlingen naar onderwijsniveau in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2000/2001) (bron: VGC)

Het resultaat van deze strategiewijziging leidde tot een exponentiële groei van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Zoals eerder aangegeven hangt dit samen met het toenemend belang van het Nederlands op de arbeidsmarkt. Verschillende auteurs en actoren in het Brusselse veld wijzen ook op een negatieve en deels xenofobe motivatie. Franstalige ouders zouden – ironisch genoeg – ook voor het Nederlandstalig onderwijs kiezen omdat het in vergelijking met het Franstalig onderwijs minder allochtone leerlingen telt en daarom betere kwaliteit zou bieden. Tabel 2.2 geeft de historische ontwikkeling per onderwijsniveau.

	1979/1980	1999/2000
Kleuteronderwijs	12,07%	22,95%
Lager onderwijs	10,20%	15,09%
Secundair onderwijs	16,03%	14,42%

Tabel 2.2 Aandeel van leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (bron: VGC)

In 1979/1980 telde het kleuteronderwijs 4.347 kinderen, in 2000/2001 bedroeg dit aantal 9.919, meer dan een verdubbeling. In het lager onderwijs groeide het aantal leerlingen van 8.946 (1979/1980) tot 11.439 (2000/2001). Bovendien blijft het aantal leerlingen jaarlijks stijgen. De leerlingensamenstelling in de Nederlandstalige scholen is dermate gewijzigd dat in een toenemend aantal scholen Vlaamse moedertaalsprekers in de absolute minderheid zijn. Deze wijziging in leerlingenpopulatie ging echter niet gepaard met een wijziging van de doelstellingen. Naar grondslag bleef het Nederlandstalig onderwijs ééntalig onderwijs gericht op de versteviging van de Vlaamse aanwezigheid in Brussel. De enkele experimenten inzake meertaligheid bleven ondanks hun succes eerder marginaal en hebben de basisfilosofie niet kunnen/mogen wijzigen: ééntaligheid bleef de norm en het streefdoel. Het gevolg was dat meertaligheid werd gezien als een ‘probleem’ dat opgelost diende te worden.

Om de Nederlandstalige scholen te ondersteunen heeft de Vlaamse Gemeenschapscommissie een aantal projecten uitgewerkt. Het eerste en meest grootscheepse project heet *Taalvaart*, een taalstimuleringsproject dat logopedisten in het kleuteronderwijs en in het begin van het lager onderwijs inzet om via spelsituaties in kleine groepjes de in het Nederlands taalzwakke kinderen vaardiger te maken in het Nederlands. De keuze om via logopedie (een paramedische discipline) te werken aan de verbetering van het Nederlands verraadt een problematiserende kijk op meertaligheid. Dat blijkt ook uit de officiële documenten waarin *Taalvaart* wordt voorgesteld (website <http://bop.vgc.be/info/taalvaart>): “Het geheel van negatieve elementen voor de ontwikkeling van het Nederlands waarbij zowel taalaanbod als de vaardigheidstraining minimaal of onbestaande zijn, noemen we kortweg ‘de Brusselse omgevingsfactor’.” Voor de doelgroep vinden we volgende omschrijving: “kinderen met een vertraagde taalontwikkeling in het Nederlands omwille van de Brusselse omgevingsfactor.” Hoewel in de projectomschrijving veel moeite wordt gedaan om duidelijk te maken dat deze vertraging niet als pathologisch moet worden gezien, kan men er niet onderuit dat er toch iets grondig met deze kinderen fout loopt dat moet worden verholpen door specialisten. Het werkveld van

logopedie wordt omschreven als 'het vertraagd en afwijkend spraak- & taalgedrag'. In hetzelfde document staat nog over de logopedist: 'Het is de persoon die vaak het fabeltje 'het komt van zelf wel' moet ontnuchteren voor de omgeving'. Niet zozeer het project is problematisch als wel de onderliggende filosofie die de normen en praktijken van de ééntalige Vlaamse school als uitgangspunt neemt en meertalige kinderen laat 'behandelen' om daaraan te voldoen. Het project is bijgevolg een treffende illustratie van de monoculturele en monolinguale oriëntatie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, waarbij het Nederlands de cruciale determinant is voor het onderwijsproject.

Latere projecten zoals *Brusselse Impuls voor Technologie en Software* dat software voor Nederlands taalonderwijs aanbiedt, *Impuls* dat problemen bij leerachterstanden moet verhelpen en *Taallessen Nederlands voor volwassenen* zijn minder problematiserend. Ze zijn nog steeds gericht op het bevorderen van het leren van Nederlands, maar nemen de leerder en zijn behoeften als uitgangspunt. De gewijzigde oriëntatie van de projecten geeft duidelijk aan dat er zich een evolutie aftekent bij de Vlaams-Brusselse bestuurlijke elite. Een terugblik op de laatste twintig jaar toont een meer open houding die zich vertaalt in een meer instrumentele benadering waarin meertaligheid en multiculturaliteit niet langer worden geproblematiseerd. Wat betreft taal blijft het standpunt echter principieel dat het Nederlandstalig onderwijs ééntalig is. Wel ontstaat er bereidheid bij een deel van de Vlaamse bestuurlijke elite om het thema meertaligheid in overweging te nemen. Zij worden daar evenwel (nog?) niet in gevolgd door het onderwijsveld dat vooralsnog sterk vasthoudt aan de monolinguale optie. De bestuurlijke elite is zich wel bewust van de negatieve beeldvorming inzake meertaligheid en de noodzaak van een meer effectieve aanpak in de scholen. Dit is ook het opzet van het door de Vlaamse en Vlaams-Brusselse overheden in 2000 opgestarte *VoorrangsBeleid Brussel* (VBB) (Deckers 1999). In dat kader werd onlangs beslist om het project *Taalvaart* te heroriënteren. Van de Craen (2001: 426) merkt op dat het "niet de bedoeling zou zijn om met de aanwezigheid van talen creatief-didactisch om te springen". Het is inderdaad zo dat vanuit VBB geen meertalige experimenten worden opgezet. Hoofdbedoeling is de problematiserende houding tegenover de 'ander' om te buigen in een positief en ontwikkelingsgericht leerproces via het ondersteunen van scholen in de uitwerking van een meer doordachte didactische aanpak. De praktijkgerichte aanpak kan worden gezien als wegbereider voor een meer fundamentele heroriëntatie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel in de richting van een meer aangepast Nederlandstalig onderwijs aan de meertalige en multiculturele achtergrond van de leerlingen. Vooraleer het zover is, moet er nog een lange weg worden afgelegd. Eén van de minst grijpbare problemen is dat van de beeldvorming over het onderwijs.

2.3 Beeldvorming over het Nederlandstalig onderwijs in Brussel

Steeds meer wordt onderkend dat er in de Nederlandstalige scholen in Brussel een ernstig probleem bestaat inzake beeldvorming wanneer het gaat om leerlingen met een andere culturele en meertalige achtergrond. Dat mag niet echt verwonderen omdat de uitgangspunten van zowel het onderwijs als de opdeling in twee taalgemeenschappen gebaseerd zijn op een monoculturele samenleving die ééntalig is. In deze paragraaf wordt ingegaan op deze negatieve beeldvorming. Eerst staan we stil bij de wijze waarop die beeldvorming de registratie van veranderingen in het leerlingenbestand beïnvloedt. Vervolgens wordt ingegaan op de houdingen en meningen bij leerkrachten, ouders en andere onderwijsactoren.

De relatie tussen beeldvorming en leerlingstatistieken wordt in Brussel treffend geïllustreerd door de categorieën die door de overheid worden gehanteerd voor het onderscheiden van diverse groepen leerlingen. Sinds 1980 vraagt de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC, voorheen Nederlandstalige CultuurCommissie) via de scholen cijfers op over de taalachtergronden van leerlingen. Dit is een wat paradoxale situatie omdat de afschaffing van talentellingen bij uitstek een Vlaamse eis was en het precies een Vlaamse overheid is die deze tellingen organiseert, weliswaar indirect en beperkt tot haar eigen instellingen.

De VGC ging er in de jaren tachtig toe over zelf cijfermatige gegevens te verzamelen omdat er noch op federaal niveau, noch op Vlaams niveau dergelijke gegevens voorhanden waren over allochtone minderheidsgroepen. Zonder identificatie van minderheidsgroepen is een op positieve actie gericht overheidsbeleid moeilijk uitvoerbaar. Op federaal niveau zijn er de tienjaarlijkse volkstellingen en is er de doorlopende registratie via de inschrijving in de gemeenten, maar beide tellingen bevatten geen criteria die peilen naar culturele achtergrond, laat staan naar taalgebruik (want dit is verboden!). Het enige criterium waarover men beschikt is de nationaliteit van leerlingen. De opeenvolgende wijzigingen van de nationaliteitswetgeving en de versoepeling van de naturalisatieprocedures maken deze cijfers in toenemende mate onbruikbaar voor de identificatie van minderheidsgroepen, omdat het aantal allochtone burgers met de Belgische nationaliteit onophoudelijk stijgt (zie ook de opeenvolgende jaarverslagen van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding). De volkstellingen maken het mogelijk om het geboorteland te gebruiken als een indicator voor de herkomst, maar gezien de immigratiebeperkingen enerzijds en de toename van het aantal allochtone inwoners geboren in België wordt ook dit criterium steeds minder bruikbaar. Gelet op de sterk uiteenlopende houdingen ten aanzien van minderhedenbeleid van Vlaamse en Franstalige politici is het weinig waarschijnlijk dat daarin de komende jaren een wezenlijke verandering zal optreden. Dat is ook de reden waarom de Vlaamse Commissie Minderheden binnen de administratie reeds jarenlang ijvert voor een registratie van minderheden op Vlaams niveau. Dat voorstel kreeg evenwel nooit voldoende politieke steun vanwege weerstanden bij zowel autochtone als allochtone Vlamingen. Bij de eerste groep roept het herinneringen op over de vervolgingen in de Tweede Wereldoorlog, de tweede groep ziet daarin een vorm van etnisering en mogelijke discriminatie.

Bij gebrek aan degelijk cijfermateriaal werd in een aantal sectoren overgegaan tot registratie in projecten. Het onderwijs was de eerste sector waarin – op vrijwillige basis – allochtonen werden gevraagd gegevens te verstrekken over het geboorteland van de grootouders (langs moederszijde) en het opleidingsniveau van de moeder. Door een combinatie van beide criteria konden vanaf 1991 kansarme allochtone leerlingen worden geïdentificeerd (Verlot 2001b). De bevraging werd evenwel beperkt tot scholen die additionele middelen aanvroegen in het kader van het onderwijsvoor-rangsbeleid. Scholen kwamen namelijk pas in aanmerking voor deze middelen indien zij voldoende 'doelgroepeleringen' telden. Via het onderwijsvoor-rangsbeleid was het dus mogelijk om zicht te krijgen op leerlingen uit allochtone minderheidsgroepen, maar aangezien scholen die niet in het project participeerden dergelijke gegevens niet registreerden, dekken deze cijfers niet de volledige leerlingenpopulatie.

De VGC moest dan ook zelf aan de slag wilde zij inzicht krijgen op de vraag hoe de leerlingenpopulatie in de scholen evolueerde. Bij het opvragen van gegevens werd een onderscheid gemaakt tussen vier categorieën gezinnen: homogeen Nederlandstalige, taalgemengde, homogeen Franstalige en anderstalige gezinnen. Hier blijkt opnieuw de particularistische kijk van de Vlaamse bestuurlijke elite. Niet meertaligheid op zich wordt geregistreerd, maar meertaligheid bezien vanuit de politieke positie van het Nederlandstalig onderwijs. Vandaar het curieuze onderscheid tussen Franstaligen en anderstaligen. Daarmee wordt dus niet bedoeld dat Franstaligen geen anderstaligen zouden zijn, wel dat ze een aparte positie innemen binnen de groep anderstaligen. In dezelfde redenering wordt duidelijk dat met taalgemengde gezinnen die gezinnen worden bedoeld waar naast Nederlands een andere taal wordt gesproken. Het probleem met deze opdeling is niet alleen dat ze duidelijk cultureel gekleurd is, maar ook dat ze door deze kleuring ineffectief wordt. Dat probleem wordt nog vergroot door de wijze van dataverzameling. De gegevens worden doorgegeven via de schooldirecties en het is absoluut niet duidelijk hoe zij de categorieën toepassen. Wat doet men bijvoorbeeld met een gezin waarin naast Spaans ook Frans wordt gesproken? Is dat een Franstalig of anderstalig gezin? En hoe weet men welke taal dominant is? Een ander probleem is dat geen onderscheid naar talen wordt gemaakt in de categorie anderstaligen. Turks, Engels, Swahili, Pools of Urdu worden hier naast elkaar geplaatst. Niet erg precies dus, laat staan effectief als men een idee wil krijgen over veranderingen van leerlingenpopulaties in het Nederlandstalig onderwijs. Hetzelfde geldt voor de categorie taalgemengde gezinnen. De in Tabel 2.3 gepresenteerde gegevens moeten dan ook met veel

kritische zin gelezen worden, zowel wat betreft de nauwkeurigheid van de dataverzameling als de opdeling in categorieën.

Gezinstype	Homogeen Nederlandstalig	Taalgemengd	Homogeen Franstalig	Anderstalig
Kleuteronderwijs				
1979/1980	71,9%	17,8%	5,8%	4,5%
2000/2001	14,2%	23,4%	34,9%	27,5%
Lager onderwijs				
1980/1981	85,1%	10,5%	2,4%	2,0%
2000/2001	22,1%	29,4%	27,0%	21,6%
Secundair onderwijs				
1991/1992	76,5%	17,2%	3,7%	2,6%
2000/2001	55,8%	24,0%	11,3%	8,9%

Tabel 2.3 Veranderingen van thuistaal in het kleuter, lager en secundair Nederlandstalig onderwijs in Brussel (bron: VGC)

Volgens de gegevens van Tabel 2.3 is het aantal homogeen Nederlandstalige gezinnen zowel in het kleuter, lager als secundair onderwijs zeer sterk afgenomen en is het aantal homogeen Franstalige en anderstalige gezinnen zo sterk toegenomen dat ze veelal de meerderheid vormen. Hoe sterk de culturele vertekening wel is, wordt geïllustreerd door het feit dat deze opdeling ook door Brusselse onderzoekers wordt overgenomen (de Bleyser e.a. 2001: 363-366). De auteurs uiten kritiek op de slordige dataverzameling en maken een duidelijker onderscheid tussen ééntalige en taalgemengde gezinnen (en ook nog eens binnen de categorie taalgemengd naar Nederlands/Frans, Nederlands/andere taal, Frans/andere taal, Nederlands/Frans/andere taal), maar stellen geen fundamentele vragen bij het gemaakte onderscheid tussen Frans en andere talen en maken ook geen onderscheid tussen die 'andere' talen. Ook hier speelt de Vlaams-etnocentrische kijk zo sterk door dat fundamentele vragen over de zinvolheid van bepaalde categorieën niet aan bod komen.

De sterke instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in de Vlaams-Brusselse scholen heeft het Nederlandstalig onderwijs duidelijk een nieuw élan gegeven. Van een instelling in gevaar is het geëvolueerd naar een expansief netwerk waarin het aantal leerlingen jaarlijks blijft toenemen. De instroom van anderstalige (inclusief autochtone Franstalige) leerlingen heeft ten dele geleid tot een andere aanpak in de scholen. Zo werden een aantal projecten opgestart die de thuistaal van de leerlingen als uitgangspunt nemen. Deze worden in Hoofdstuk 6 behandeld. In het merendeel van de scholen bleef de aanpassing echter beperkt tot veranderingen op didactisch vlak waarbij de nadruk vooral kwam te liggen op het wegwerken van de taalachterstand Nederlands. Andere benaderingen die vanuit Vlaanderen werden ontwikkeld, zoals het onderwijsvoorrangsbeleid met daarin het intercultureel onderwijs en het taalvaardigheidsonderwijs of het non-discriminatiebeleid gericht op het bevorderen van de toegankelijkheid en een meer gelijkmatige aanwezigheid van allochtone leerlingen in Nederlandstalige scholen, worden doorgaans ervaren als niet aangepast aan de Brusselse situatie (De Schutter 2001: 393). In haar situatieschets omschrijft Magda Deckers, de bijzondere opdrachthouder voor het Brusselse Nederlandstalig onderwijs, de algemene indruk vrij accuraat (1999: 8): "Ondanks de brede waaier van extra ondersteuning, wordt de situatie in het Brussels Nederlandstalig onderwijs van binnen uit – in het algemeen – ervaren als extreem moeilijk." Met name wordt de instroom van de vele anderstalige leerlingen ervaren als ingaand tegen de doelstellingen van het Nederlandstalig onderwijs, i.e. het verstevigen van de positie van de Vlamingen in Brussel. De toename van het aantal anderstalige leerlingen wordt dan ook vaak verwoord in termen van kwaliteitsverlies.

Oplossingen worden gezocht in het hanteren van (vaak impliciete) selectiecriteria zoals het vermogen of de bereidheid van de ouders om Nederlands te spreken, kinderen verbieden hun thuistaal te spreken in de klas of op de speelplaats en wat dies meer zij. Zo verspreidde de Nieuw-Vlaamse Alliantie (een nieuwe Vlaams-nationale partij) op 3 september 2002 een actieplan waarin scholen onder meer worden aangemaand ouders te verplichten om een engagementsverklaring te ondertekenen. In die verklaring staat dat er ruimte moet worden gemaakt voor de beleving van de Vlaamse cultuur in de huiselijke kring via radio, boeken, etc., dat alle contacten tussen ouders en schoolinstanties in het Nederlands verlopen en dat minstens één van beide ouders Nederlands begrijpt of leert. Indien die engagementsverklaring in de loop van het schooljaar niet wordt nagestreefd “kan dit leiden tot een inschrijvingsweigering in het daaropvolgend schooljaar”. Naar verluidt spelen een aantal directies met het idee om deze verklaring ook daadwerkelijk te gaan gebruiken. Vernieuwingen van het taalvaardigheidsonderwijs worden vaak halfslachtig doorgevoerd met het oog op het bevorderen van het Nederlandstalig karakter van de school en gaan gepaard met contraproductieve maatregelen, zoals het indelen van leerlingen in homogene niveaugroepen op basis van de kennis van het Nederlands. Een sprekend voorbeeld vinden we in een enquête die in een Nederlandstalige secundaire school werd doorgevoerd: 88% van de leerkrachten stelde dat Nederlands buiten de lessen moest worden verplicht gesteld, inspraak van ouders werd sterk afgewezen en contact met ouders moest bij voorkeur in het Nederlands verlopen. Daartegenover staat dan weer dat de leerkrachten niet te vinden waren voor sancties om die opties af te dwingen. De reden ligt wellicht in de onhaalbaarheid van een dergelijk sanctionerend beleid of in het besef dat dergelijke sancties ingaan tegen de opdracht van het onderwijs zelf (leerlingen stimuleren om te leren) en tegen algemeen aanvaarde maatschappelijke normen. Dit is sprekend voor de dubbelzinnigheid waarin leerkrachten zich in het Nederlandstalig onderwijs bevinden: tegemoet komen aan de zorg voor de individuele – in het basisonderwijs steeds vaker anderstalige – leerlingen enerzijds en de algemene doelstelling inzake het verstevigen van de Vlaamse positie in Brussel anderzijds. Een ander voorbeeld is het trimestriële blad *Knooppunt* van de VZW katholieke opvoeding en cultuur Brussel dat als een soort nieuwsbrief fungeert. In nummer 2 van 2002 zijn er niet minder dan vijf verwijzingen naar de problematische situatie die het grote aantal anderstaligen meebrengt (pp. 2, 13, 24, 29, 31). Eenzelfde tendens is terug te vinden in de andere nummers. Deze houding leidt er soms toe dat de Franstalige wordt gezien als de ultieme ‘andere’. In een bespreking van het nieuwe decreet *Gelijke Kansen* vinden we bijvoorbeeld de volgende vraag: “Worden scholen die bijna (geen) allochtone leerlingen tellen maar wel veel kinderen van wie de thuistaal niet het Nederlands is, ook nog gerekend tot ‘witte scholen’? De Schutter (2001) wijst erop dat de houding tegenover autochtone Franstalige leerlingen vaak negatiever is dan die tegenover allochtone leerlingen. Waar in het geval van allochtone leerlingen vaak nog begrip wordt opgebracht voor hun cultureel anders zijn, is de impliciete stelling in het geval van Franstalige leerlingen dat ze zonder meer dienen te assimileren in de Nederlandstalige school. Zij hebben immers de keuze om naar Franstalige scholen te gaan.

Het onderscheid tussen autochtone Franstaligen en allochtone anderstaligen is de zoveelste indicatie dat de problematisering van de ‘ander’ samenhangt met de sterk gepolitiseerde doelstelling van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Waar bij de overheid en sommige sociaal-culturele organisaties de bereidheid groeit om op een andere, meer positieve manier te kijken naar meertaligheid, overweegt bij veel schoolbesturen en directies een conserverende reflex. Een pleidooi voor een taalbeleid op school wordt daardoor gereduceerd tot taalzorg voor het Nederlands. De sterk assimilationistische houding in de scholen maakt kortom dat allochtone leerlingen vaak worden geproblematiseerd en dat er vaak een negatieve attitude bestaat tegenover de meertaligheid van allochtone leerlingen.

2.4 Definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties

Meertaligheid is in België en ook in Brussel op historische gronden voortdurend geplaatst in het antagonistisch perspectief van Frans- *versus* Nederlandstaligen. Feitelijke informatie over de distributie van beide talen is door de normatieve taalwetgeving dan weer in beperkte mate voorhanden. Door processen van migratie en minderheidsvorming van allochtone inwoners doen zich bovendien grootschalige veranderingen voor in de samenstelling van de bevolking. Dat geldt zowel voor België als voor andere landen van de Europese Unie. Geschat wordt dat anno 2000 minstens een derde deel van de bevolking jonger dan 30 jaar in verstedelijkte regio's van West-Europa een immigratieachtergrond had.

Om verschillende redenen is relevante informatie over de samenstelling van allochtone bevolkingsgroepen moeilijk te verkrijgen. Allereerst heeft een toenemend aantal allochtone inwoners mede als gevolg van naturalisaties de nationaliteit van het land van inwoning. Daardoor zijn bijvoorbeeld Italianen, Marokkanen en Turken in de nationaliteitsstatistieken Belgen geworden. Identificatie van multiculturele (school)populaties via het nationaliteitscriterium geeft dan ook slechts een beperkt beeld dat bovendien aan steeds snellere erosie onderhevig is. Het geboorteland van allochtone inwoners is als identificatiecriterium eveneens in afnemende mate bruikbaar, omdat een groeiend aantal allochtonen (en hun ouders) in België geboren zijn.

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 Belgisch of Europees verschijnsel. In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder in dominant Engelstalige immigratielanden als Australië, Canada, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika, 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. In Tabel 2.4 worden de voornaamste voor- en nadelen van genoemde identificatiecriteria samengevat (zie ook 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 (in tegenstelling tot 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 (vooral door Tweede Wereldoorlog)
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> • thuis taal is meest opvallend 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 2.4 Criteria voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving (PVM = gecombineerd criterium m.b.t. persoon, vader en moeder)

Tabel 2.4 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 de bevolking. Daarbij moet wel worden bedacht dat het thuis taalcriterium een veel gevoeliger onderwerp in België vormt dan in de meeste andere lidstaten van de Europese Unie.

Buiten Europa zijn met name in eerder genoemde dominant Engelstalige immigratielanden als Australië, Canada, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika langdurige ervaringen opgedaan met de definitie en identificatie van verschillende bevolkingsgroepen (zie ook Extra e.a. 2002: 13-36). Daarbij zijn aanzienlijke verschillen geconstateerd in de aard van de onderzoeksvragen, zowel tussen landen als binnen landen in de loop van de tijd. Gelet op deze verschillen is het niet eenvoudig om vergelijkend crossnationaal en/of longitudinaal onderzoek te doen naar de beschikbare statistische gegevens (zie Clyne 1991 voor een bespreking van deze problemen bij de interpretatie van longitudinale gegevens uit bevolkingsonderzoek in Australië). Tabel 2.5 biedt een overzicht van de wijze waarop in deze vier landen in het meest recente bevolkingsonderzoek bevolkingsgroepen worden gedefinieerd en geïdentificeerd.

Vragen in bevolkingsonderzoek		Australië 2001	Canada 2001	ZA 1996	VS 2000	Dekking
1	Geboorteland van de persoon	+	+	+	+	4
2	Geboorteland van de ouders	+	+	-	-	2
3	Staatsburgerschap	+	+	+	+	4
4	Etniciteit (herkomst)	-	+	-	+	2
5	Afstamming (<i>ancestry</i>)	+	+	-	+	3
6	Ras	-	+	+	+	3
7	Moedertaal	-	+	-	-	1
8	Taalgebruik thuis	+	+	+	+	4
9	Taalgebruik op het werk	-	+	-	-	1
10	Beheersing van landstaal/talen	+	+	-	+	3
11	Godsdienst	+	+	+	-	3
Totaal van bevraagde dimensies		7	11	5	7	30

Tabel 2.5 Overzicht van vragen in het meest recente bevolkingsonderzoek in de vier besproken niet-Europese immigratielanden

Zowel de aard als het aantal van de vragen zijn per land verschillend, met Canada in een topositie qua aantal vragen. Slechts drie vragen zijn in elk van de vier landen gesteld, terwijl twee vragen slechts in één land zijn gesteld. Over taal zijn de meeste vragen gesteld, te weten vier verschillende vragen.

Vragen over afstamming (*ancestry*), etniciteit of ras (*race*) zijn in elk van de landen problematisch, te beginnen met het onderscheid tussen deze drie concepten alleen al. Soms worden afstamming en etniciteit als equivalente begrippen opgevat, zoals in de Verenigde Staten (vraag in 2000: *What is this person's ancestry or ethnic origin?*) of in Canada (vraag in 2001: *To which ethnic or cultural group(s) did this person's ancestors belong?*). In Australië heeft de vraagstelling in 2001 alleen betrekking op *ancestry* en niet op *ethnicity* (vraag: *What is the person's ancestry?*, met als toelichting voor respondenten: *Consider and mark the ancestries with which you most closely identify. Count your ancestry as far as three generations, grand parents and great grand parents*). Voorzover onderscheid wordt gemaakt tussen etniciteit en afstamming, heeft het eerste begrip meer betrekking op de huidige zelfdefinitie van de respondent en het tweede meer op diens voorouders. Hoe respondenten beide begrippen in feite zelf interpreteren blijft echter een zeer moeilijk oplosbaar probleem.

Terwijl over etniciteit slechts één vraag wordt gesteld in twee van de vier landen, worden over taal vier vragen gesteld in één tot vier landen. Alleen in Canada zijn al deze vier vragen gesteld. 'Moedertaal' (vraag 7) is daarbij geoperationaliseerd als *language first learnt at home in childhood and still understood*, terwijl de vragen 8 en 9 betrekking hebben op *most often used at home/work*. Tabel 1.4 maakt de meerwaarde van taalvragen duidelijk voor de definitie en identificatie van multiculturele populaties, in het bijzonder de meerwaarde van de vraag over 'thuisstaal' in plaats van de vragen over de diffuse begrippen 'moedertaal' en 'etniciteit'. De taalvragen in de besproken landen verschillen niet alleen in hun precieze vraagstelling en/of toelichting daarop, maar vormen ook een directe of indirecte grondslag voor onderwijsbeleid met betrekking tot Engels en andere talen. Concluderend stellen we vast dat grootschalige taalpeilingen zinvolle informatie opleveren, maar gebaat zijn met zowel *eenduidige* als *meervoudige* vragen over taalgebruik.

Deze conclusie dringt zich in nog sterkere mate op in een context van het verzamelen van gegevens over multiculturele schoolpopulaties. Binnen Europa zijn daarmee vooral in Groot-Brittannië en Zweden op uitgebreide schaal gerapporteerde ervaringen opgedaan. In beide landen wordt naar

aanleiding van uitgevoerde taalpeilingen gewezen op het belang van het verzamelen van gegevens *via leerlingen* over mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden in andere thuishalen dan de nationale talen en over de deelname en behoefte aan onderwijs in deze talen. Bij de afname van grootschalige taalpeilingen onder scholieren moet dus gestreefd worden naar eenduidige en meervoudige vraagstellingen over de status van andere talen dan de nationale talen thuis en op school. Bij de inrichting van de taalpeiling die in Hoofdstuk 3 besproken wordt is met deze benodigde specificaties van thuistaalprofielen en schooltaalprofielen nadrukkelijk rekening gehouden.

Een belangrijke overeenkomst in de besproken vragen over taalgebruik is dat in alle gevallen sprake is van gerapporteerde oordelen en niet van geobserveerde feiten. Het is een bekend verschijnsel dat bij bevolkingsonderzoek onder minderheidsgroepen uiteenlopende respons-effecten kunnen optreden. Meloen & Veenman (1990) maken onderscheid tussen effecten van de opzet van het onderzoek, de structuur van de vragenlijst, de eigenschappen van zowel interviewer als respondent en de interactie tussen deze factoren. De antwoorden op vragen over thuistaalgebruik kunnen gekleurd worden door de taal waarin de vragen worden gesteld (al dan niet die van de ondervraagde), door de etniciteit van de vragensteller (*idem*), door de beoogde en/of gepercipieerde doelstelling van het onderzoek (al dan niet een anonieme verzameling van gegevens en al dan niet in opdracht van de overheid) en door de tijdgeest van het onderzoek (al dan niet multicultureel geïnspireerd). *A fortiori* doen zich dergelijke problemen voor bij bevraging van leerlingen in een schoolgebonden context. In een dergelijke context kunnen antwoorden niet alleen gekleurd worden door de vragensteller (vaak de eigen leerkracht) en door de eerder besproken andere factoren, maar ook door de sociaal-culturele oriëntatie van leeftijdgenoten. Ten slotte kunnen er interpretatieproblemen ontstaan bij de identificatie en classificatie van talen op basis van de gegeven antwoorden. Voor een bespreking van deze en andere mogelijke effecten wordt ook verwezen naar Nicholas (1992) en Alladina (1993).

Genoemde problemen zijn inherent aan de wijze en schaal van data-verzameling en kunnen slechts ten dele worden ondervangen door kleinschalig kwalitatief-empirisch onderzoek naar feitelijk taalgedrag. Dergelijk onderzoek vormt voor grootschalige taalpeilingen met behulp van schriftelijke vragen geen alternatief, maar is daarvan een potentieel waardevol complement. Voor een bespreking van de samenhang tussen gerapporteerde en geobserveerde gegevens over taalgedrag van basis-scholieren wordt verwezen naar de studies van Broeder & Extra (1998) en De Jong & Riemersma (1994) in de context van taalpeilingen onder respectievelijk allochtone leerlingen in Noord-Brabant en autochtone leerlingen in Friesland.

3 Taalpeiling in Nederlandstalige lagere scholen

In het najaar van 2000 is een taalpeiling uitgevoerd in Nederlandstalige lagere scholen in Brussel. In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de doelstellingen van het onderzoek (paragraaf 3.1), van de methode van onderzoek (paragraaf 3.2) en van de onderzoekspopulatie (paragraaf 3.3). Voor een rapportage van soortgelijk onderzoek in Den Haag wordt verwezen naar Extra e.a. (2001a).

3.1 Doelstellingen

Tegen de achtergrond van de Hoofdstukken 1 en 2 worden de volgende doelstellingen voor periodieke taalpeilingen op scholen geformuleerd:

- het verwerven van inzicht in de distributie en vitaliteit van allochtone thuishalen van leerlingen;
- het onderzoeken van de 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 op scholen;
- 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. Er zal worden aangegeven hoe deze doelstelling in de taalpeiling is geoperationaliseerd in termen van onderzoeksmethode en onderzoekspopulatie.

3.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van speciaal ontwikkelde vragenformulieren voor leerlingen in Nederlandstalige lagere scholen. In deze paragraaf gaan we uitvoerig in op de opzet en verwerking van deze formulieren.

Opzet van de vragenformulieren

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 thuistaalsurveys in multiculturele landen met een lange traditie van periodiek bevolkingsonderzoek (zie Extra e.a. 2002, 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 bestaande uit meerdere dimensies, te weten taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Gezamenlijk leveren deze vier dimensies een zogenaamde taalvitaliteitsindex (TVI) op. In het verlengde van het thuistaalprofiel wordt een schooltaalprofiel gespecificeerd bestaande uit een tweetal dimensies, te weten taaldeelname (binnen- en buitenschools) en taalbehoefte.

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 en eenduidig bereik van een selectieve verzameling vragen die de leerlingen na een klassikale toelichting zo veel mogelijk individueel en zelfstandig kunnen beantwoorden. De formulieren zijn opgebouwd uit 20 vragen. Aan alle leerlingen is gevraagd om de formulieren individueel en zelfstandig in te vullen. Alleen in de eerste graad van het lager onderwijs is de afname mondeling

gebeurd met medewerking van studenten Vergelijkende Cultuurwetenschap van de Universiteit Gent en de groepsleerkracht. In eerder uitgevoerd vooronderzoek zijn zowel de gestelde vragen als de afnameprocedures uitvoerig uitgeprobeerd (zie Broeder & Extra 1995, 1998 voor het lager onderwijs en Aarssen e.a. 1998 voor het voortgezet onderwijs). De Vlaamse variant van de vragenlijst werd uitgeprobeerd in één Gentse lagere school.

De vragen op een rij

In de Bijlagen 1, 2 en 3 zijn respectievelijk de aanbiedingsbrief aan schooldirecties, het feitelijk gehanteerde vragenformulier en de toelichting voor groepsleerkrachten opgenomen. Het vragenformulier is dubbelzijdig gedrukt. De voorkant vraagt naar achtergrondkenmerken van leerlingen, de achterkant naar taalkenmerken. De achtergrondkenmerken hebben betrekking op schoolcode (1), naam van de gemeente (2), leeftijd (3), geslacht (4), onderwijsniveau (5), leerjaar (6), onderwijsnet (7), het leerjaar vanaf hetwelk de leerling al in België (Vlaanderen) op school is (8), geboorteland van de leerling (9), geboorteland van de vader (10) en geboorteland van de moeder (11). Er zijn twintig herkomstlanden van allochtone inwoners van België voorgedrukt (inclusief en allereerst België), 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, o.a. geboortelandgegevens uit het Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs (schooljaar 1997/1998). Op grond van verdere berekeningen kon worden ingeschat dat met het voordrukken van deze lijst van twintig landen een dekkingpercentage van minstens 90% van het totaal aantal te noemen landen kon worden verwacht.

Na deze bevraging van achtergrondkenmerken volgt een zogenaamde screeningsvraag: *wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?* (12). Deze 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. De vooraf te definiëren landen en talen zijn apart bepaald. Daarom is er ook niet een gehele match. Sommige landen, zoals Ghana, hebben geen equivalent bij de voorgedefinieerde talen. Uitgangspunt was om zowel bij landen als talen de handgeschreven antwoorden zoveel mogelijk terug te dringen.

De thuistaalvragen (13-17) hebben respectievelijk betrekking op de volgende taaldimensies:

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

In de schooltaalvragen (18-20) wordt ten slotte gevraagd naar de dimensies schooltaaldeelname en schooltaalbehoefte. Het 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)

Verwerking van de vragenformulieren

Gelet op de beoogde grootschaligheid van het onderzoek, moeten de te verzamelen gegevens zo efficiënt mogelijk worden verwerkt. Voor de vragenformulieren is bijgevolg gebruik gemaakt van speciale software die een automatische verwerking van de gegevens mogelijk maakt. In dit ver-

werkingsproces zijn een viertal fasen te onderscheiden. Hieronder wordt elk van deze vier fasen besproken en worden de deelstappen binnen elke fase toegelicht.

Fase 1: Ontwerp, test en vermenigvuldiging van de formulieren

Voor de verwerking van de ingevulde formulieren hebben we gekozen voor het scannen van de formulieren met behulp van het softwarepakket *Teleform*. Voor een onderbouwing van de keuze voor deze methode van verwerking wordt verwezen naar Van der Avoird e.a. (1999). *Teleform* is in staat om door middel van optische herkenning en aan de hand van de vergelijking tussen de antwoordcategorieën op een niet-ingevuld formulier en de antwoorden zoals aangekruist op een ingevuld vragenformulier de gegeven antwoorden te destilleren van een vragenformulier en die om te zetten naar een elektronisch databestand. Er dient een door *Teleform* leesbaar papieren formulier ontworpen te worden dat vervolgens in *Teleform* omgezet wordt naar een elektronische vorm die geschikt is voor automatische verwerking. Alle antwoordcategorieën zijn daartoe teruggebracht tot twee typen: bolletjes die zwart gemaakt kunnen worden en hokjes waarin handgeschreven antwoorden ingevuld kunnen worden.

Het vragenformulier is ontworpen in *Word for Windows*. In *Teleform* zelf kunnen formulieren ontworpen worden, maar het programma kent ook de mogelijkheid om vragenformulieren in te lezen die ontworpen zijn met behulp van andere programma's. Ontwerp in een conventioneel tekstverwerkingsprogramma als *Word for Windows* heeft als voordeel dat het formulier gemakkelijker uitgewisseld kan worden en zonder verdere conversies opgenomen kan worden in rapportages. Om een papieren vragenformulier geschikt te maken voor herkenning in *Teleform*, wordt het ingelezen en wordt er een elektronische equivalent van het formulier in het programma gemaakt. Dit elektronische formulier weet na het inlezen van een papieren formulier door middel van een scanner waar het op het formulier ingevulde antwoorden moet herkennen. Ingevulde bolletjes worden op deze wijze onderscheiden van niet-ingevulde bolletjes en handgeschreven antwoorden worden herkend door middel van *Optical Character Recognition (OCR)*. Het vinden van antwoorden door middel van OCR wordt geoptimaliseerd door het matchen van de gevonden antwoorden aan databestanden met veel voorkomende antwoorden.

Voordat het formulier op grote schaal vermenigvuldigd wordt, vindt er een uitgebreide test van het formulier plaats. Niet alleen wordt het ontworpen formulier inhoudelijk nog eens bekeken, maar ook wordt nagegaan of de herkenning van het formulier door *Teleform* geen problemen oplevert.

Teleform laat een zekere marge toe waar het gaat om de kwaliteit van de vermenigvuldigde vragenformulieren. Desalniettemin gaat de verwerking van de papieren vragenformulieren het snelst als de kwaliteit van de vermenigvuldigde formulieren zo dicht mogelijk ligt bij die van het origineel. Gedrukte formulieren hebben een stabielere kwaliteit dan gekopieerde formulieren. Bij het laatste type formulieren kunnen door temperatuurverschillen van een kopieerapparaat verschillen in de afmetingen van de gekopieerde teksten ontstaan. De vragenformulieren ten behoeve van de taalpeilingen zijn door middel van geavanceerde computerdrukmachines rechtstreeks vanaf het elektronische origineel gedrukt. De resulterende papieren vragenformulieren zijn met het blote oog amper of niet te onderscheiden van het met een laserprinter uitgedraaide origineel.

Fase 2: Visuele controle, scanning, interpretatie en verificatie

Nadat de formulieren vermenigvuldigd, verspreid en ingevuld zijn, worden ze vervolgens geretourneerd om verwerkt te worden. De verwerking gebeurt door middel van het optisch inlezen van de formulieren met behulp van een productiescanner. Deze scanner is in staat om zo'n 30 vragenformulieren per minuut in te lezen. De *Teleform*-software zorgt vervolgens voor de herkenning van de antwoorden op de ingelezen vragenformulieren.

Voordat de papieren vragenformulieren door de scanner ingelezen worden, worden de formulieren aan een visuele controle onderworpen. Sommige formulieren zullen niet door middel van de scanner herkend worden. Het gaat dan om:

- formulieren die overduidelijk incorrect ingevuld zijn;
- formulieren die zodanig beschadigd zijn door aangebrachte vouwen, nietjes of andere oneffenheden dat scannen niet mogelijk is;
- zelfgemaakte kopieën van vragenformulieren die te zeer afwijken van het originele formulier.

De formulieren van de eerste categorie worden verder niet verwerkt. De formulieren van de laatste twee categorieën worden handmatig ingevoerd. Teleform heeft de mogelijkheid om op een eenvoudige manier formulieren handmatig in te voeren. Handmatig ingevoerde formulieren worden op uniforme wijze toegevoegd aan het databestand met gescande formulieren.

Nadat alle problematische formulieren verwijderd zijn, worden de overige formulieren gescand. Het scannen van formulieren is te vergelijken met het scannen van afbeeldingen en pagina's door middel van een conventionele scanner, met dien verstande dat het scannen met veel grotere snelheid plaatsvindt en dat formulieren automatisch doorgevoerd worden. Maar ook dit scanproces resulteert in een elektronische afbeelding van het ingelezen vragenformulier.

De geavanceerde Teleform-software gaat vervolgens de ingelezen afbeelding van het formulier vergelijken met het ingelezen origineel van het formulier. Deze deelstap heet 'interpretatie': Teleform geeft zijn interpretatie van de door het programma gevonden antwoorden op de ingelezen vragenformulieren. Het interpreteren van de vragenformulieren neemt iets meer tijd in beslag dan het scannen van de formulieren. Gemiddeld interpreteert Teleform zo'n 7 formulieren per minuut. In de dagelijkse praktijk is er daarom voor gekozen om overdag formulieren te scannen en die 's avonds en 's nachts te laten interpreteren.

Teleform is goed in staat om grote hoeveelheden formulieren automatisch en zelfstandig te herkennen (verificatie). Sommige antwoorden leveren echter problemen op voor het programma. Het gaat dan met name om:

- onduidelijke of onvoldoende zwart gemaakt bolletjes;
- doorgehaalde bolletjes;
- slordige of onduidelijke handgeschreven antwoorden;
- onjuist geschreven antwoorden.

Teleform zal genoemde antwoorden ter verificatie voorleggen aan de gebruiker. Het programma toont de ingelezen afbeelding van het vragenformulier en zijn interpretatie van het antwoord. In veel gevallen blijkt de interpretatie door Teleform de juiste en hoeft de gebruiker slechts het aangegeven antwoord te bevestigen. In sommige gevallen echter, met name waar het gaat om zeer onduidelijk ingevulde antwoorden, zal de gebruiker aan moeten geven wat het bedoelde antwoord is. Het spreekt voor zich dat de gebruiker ook niet altijd in staat is om het gegeven antwoord te ontcijferen. Het omgekeerde komt echter ook voor: door de in Teleform aanwezige databestanden met potentiële antwoorden is Teleform soms in staat om een antwoord te achterhalen waar de gebruiker niet meteen aan gedacht zou hebben.

Fase 3: Codering, preparatie en analyse van de databestanden

Na de verificatiefase worden alle antwoorden vanuit Teleform omgezet naar een databestand. Dit databestand kan in het statistisch pakket SPSS ingelezen worden en vervolgens geanalyseerd worden. Voordat het databestand geprepareerd wordt voor data-analyse, vindt op basis van een lijst met ruwe antwoorden een codering plaats van de data. In Hoofdstuk 4 wordt uitgebreid ingegaan op de codering van de in de Taalpeiling gevonden talen.

Voordat de analyses uitgevoerd kunnen worden, wordt het databestand geprepareerd voor deze analyses. Deze voorbereiding dient drie doelen:

- het opsporen en corrigeren van eventuele onvolkomenheden in het databestand: dit betreft een laatste, systematische check op de juistheid en consistentie van het databestand; in totaal vinden er dus drie controles plaats op de aangeleverde vragenformulieren: een visuele check, een verificatiestap en een geautomatiseerde controle binnen SPSS;

- het uniformeren van het gegevensbestand; het databestand wordt bijvoorbeeld uniform gemaakt waar het op het formulier voorgedefinieerde talen en handgeschreven talen betreft; op deze wijze is een uniforme analyse van beide categorieën talen mogelijk;
- het optimaliseren van het databestand ten behoeve van analyses; sommige variabelen en antwoordcategorieën worden geschikt gemaakt voor het type van analyses dat nodig is in de analysefase.

In de preparatiefase wordt gebruik gemaakt van voorgedefinieerde SPSS-syntax. Het gebruik van syntax is veel efficiënter dan het handmatig bedienen van SPSS. Bovendien is door het gebruik van de voorgedefinieerde syntax gegarandeerd dat alle te doorlopen stappen in de preparatiefase ook daadwerkelijk afgehandeld worden. Voor de codering van gevonden talen wordt nieuwe syntax gegenereerd op basis van de geprepareerde talenlijst. Bij de generatie van nieuwe syntax wordt gebruik gemaakt van de samenvoegfunctionaliteit van *Word for Windows*.

Ook in de analysefase wordt uitsluitend gebruik gemaakt van SPSS-syntax. Deze syntax wordt ontworpen op basis van de behoeften vanuit de rapportage. De vorm en volgorde van de SPSS-uitvoer van de analyses komt zoveel mogelijk overeen met die van de uiteindelijke rapportage.

Fase 4: Rapportage in de vorm van te interpreteren tabellen en figuren

De laatste verwerkingsstap betreft het omzetten van de uitkomsten van de analyses naar een leesbare rapportage. Het is niet mogelijk om de gehele SPSS-uitvoer precies in de gewenste vorm voor de eindrapportage te kneden. Daardoor is het nodig om delen van de SPSS-uitvoer om te zetten naar een voor de eindrapportage geschikt format. Daarbij wordt gebruik gemaakt van *Excel worksheets* en *Microsoft Graph* binnen *Word for Windows*. Zowel de *worksheets* als de *templates* voor figuren binnen *Microsoft Graph* zijn voorgedefinieerd, zodat binnen de rapportage uniforme tabellen en figuren ontstaan die vervolgens dienen te worden geïnterpreteerd.

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

- de aard en omvang (distributie) van zeer verschillende taalgroepen in het lager onderwijs;
- de thuistaal- en schooltaalprofielen van deze taalgroepen;
- de vitaliteit van de talen van deze groepen;
- het belang van thuistaal als indicator van multiculturele schoolpopulaties.

Deze gegevens worden in de Hoofdstukken 4, 5 en 6 besproken.

3.3 Onderzoekpopulatie

Tabel 3.1 biedt een overzicht van de voornaamste kengetallen ten tijde van het onderzoek (najaar 2000) in het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel.

Lager onderwijs	Totaal	Sample	Proportie
Scholen	110	103	94%
Locaties	117	110	94%
Leerlingen	11.439	10.294	90%

Tabel 3.1 Voornaamste kengetallen over de onderzoekspopulatie

Het aantal scholen dat heeft deelgenomen aan het onderzoek is bijzonder hoog, mede dankzij de goedkeuring van de Vlaamse Gemeenschapscommissie. De totale onderzoekspopulatie in Tabel 3.1 bestaat uit 10.294. Dit is 90% van de totale leerlingenpopulatie van het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel. Uitsplitsing naar sekse levert het volgende beeld op:

Sekse	Frequentie	Proportie
Jongens	5.083	49%
Meisjes	4.994	49%
Niet ingevuld	217	2%
Totaal	10.294	100%

Tabel 3.2 Verdeling naar sekse

Het aantal gerapporteerde jongens is iets groter dan het aantal gerapporteerde meisjes, hoewel het verschil zeer gering is. Er is slechts een beperkt aantal leerlingen dat de vraag naar sekse niet heeft ingevuld. Tabel 3.3 geeft een overzicht van de verdeling van de leerlingen naar leerjaar.

Leerjaar	Frequentie	Proportie
1	2.032	20%
2	1.852	18%
3	1.648	16%
4	1.474	14%
5	1.461	14%
6	1.733	17%
Niet ingevuld	94	1%
Totaal	10.294	100%

Tabel 3.3 Verdeling naar leerjaar

De onderzoekspopulatie is vrij evenwichtig gespreid naar leerjaar. Ook hier is het percentage leerlingen dat de vraag niet heeft ingevuld heel klein (1%). Tabel 3.4 geeft de verdeling van de leerlingen naar leeftijd weer.

Leeftijd	Frequentie	Proportie
5	109	1%
6	1.705	17%
7	1.762	17%
8	1.716	17%
9	1.538	15%
10	1.573	15%
11	1.420	14%
12	323	3%
13	47	1%
14	4	-
Niet ingevuld	97	1%
Totaal	10.294	100%

Tabel 3.4 Verdeling naar leeftijd

De onderzoekspopulatie is evenwichtig gespreid naar leeftijd. In het eerste leerjaar hebben de meeste leerlingen immers al de leeftijd van 6 jaar bereikt in het eerste schooltrimester. In de leeftijds-categorieën van 12, 13 en 14 jaar zijn de meeste leerlingen reeds doorgestroomd naar het secundair onderwijs. Van de 12-jarigen kunnen we aannemen dat zij behoren tot de groep zittenblijvers, aangezien het vragenformulier is afgenomen in het eerste trimester. De leerlingen die dan al de leeftijd van 12 jaar hebben bereikt, zijn één schooljaar achter. In Tabel 3.5 wordt ten slotte een overzicht gegeven van de voornaamste geboortelanden van de leerlingen en hun ouders.

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	9.285	90%	5.710	56%	6.388	62%
Marokko	188	2%	1.607	16%	10187	12%
Nederland	90	1%	143	1%	153	2%
Turkije	85	1%	531	5%	456	4%
Italië	41	-	274	3%	204	2%
Frankrijk	36	-	149	1%	132	1%
Kosovo	29	-	48	1%	45	-
Kongo	27	-	190	2%	157	2%
Spanje	26	-	128	1%	131	1%
Armenië	26	-	31	-	33	-
Panama	19	-	22	-	20	-
Griekenland	16	-	67	1%	34	-
Duitsland	14	-	36	-	50	1%
Afghanistan	13	-	13	-	13	-
Albanië	13	-	53	1%	38	-
Colombia	12	-	17	-	20	-
Filippijnen	12	-	11	-	21	-
Pakistan	11	-	36	-	29	-
Polen	11	-	15	-	27	-
Verenigde Staten	11	-	21	-	15	-
Ecuador	9	-	8	-	10	-
Groot-Brittannië	6	-	21	-	16	-
Vietnam	6	-	10	-	15	-
Ruanda	6	-	7	-	12	-
Mongolië	6	-	8	-	5	-
Portugal	5	-	33	-	35	-
Afrika	5	-	31	-	26	-
Kroatië	5	-	10	-	9	-
Macedonië	5	-	13	-	11	-
Thailand	5	-	1	-	9	-
Overige landen*	106	1%	399	4%	345	3%
Niet ingevuld	165	2%	653	6%	648	6%
Totaal	10.294	100%	10.294	100%	10.294	100%

Tabel 3.5 Verdeling naar geboorteland van leerlingen en ouders (* N leerlingen < 5)

Verreweg de meeste leerlingen (90%), meer dan de helft van de moeders (56%) en bijna tweederde van de vaders (62%) is in België geboren. Negen andere geboortelands van leerlingen worden meer dan twintig keer door hen genoemd en er is een grote verscheidenheid aan overige geboortelands. Opvallend is wel dat het aantal leerlingen dat in Afghanistan is geboren volledig overeenstemt met het aantal vaders en moeders die ook daar zijn geboren. Dit zou er kunnen op wijzen dat deze groep vrij recent naar België is gekomen. Ook voor Ecuador zijn de aantallen vrij gelijk.

4 Distributie van thuistalen

Een eerste belangrijke uitkomst is dat in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel bij 8.411 (82%) van de 10.294 leerlingen in het lager onderwijs één of meer andere talen worden gebruikt naast of in plaats van het Nederlands. Dit betekent dat bij amper 18% van de leerlingen thuis uitsluitend Nederlands wordt gebruikt. In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens een beeld geschetst van de aard en rangordening van de door leerlingen genoemde thuistalen (paragraaf 4.1) en van de (her)codering en classificatie van deze talen (paragraaf 4.2).

4.1 Aard en rangordening van talen

De antwoorden van leerlingen op de gestelde vragen over talen thuis kunnen in drie categorieën worden ondergebracht. Tabel 4.1 geeft een overzicht van deze categorieën, alsmede van het totaal aantal *types* (verschillende vermeldingen) en *tokens* (totaal van vermeldingen) per categorie.

Antwoordcategorieën	N types	Percentage	N tokens	Percentage
1. Verwijzingen naar talen of talen/landen	54	77%	12.737	99%
2. Verwijzing naar landen	9	13%	186	1%
3. Overige/onbekende verwijzingen	7	10%	11	-
Totaal	70	100%	12.934	100%

Tabel 4.1 Antwoordcategorieën van leerlingen in termen van types en tokens

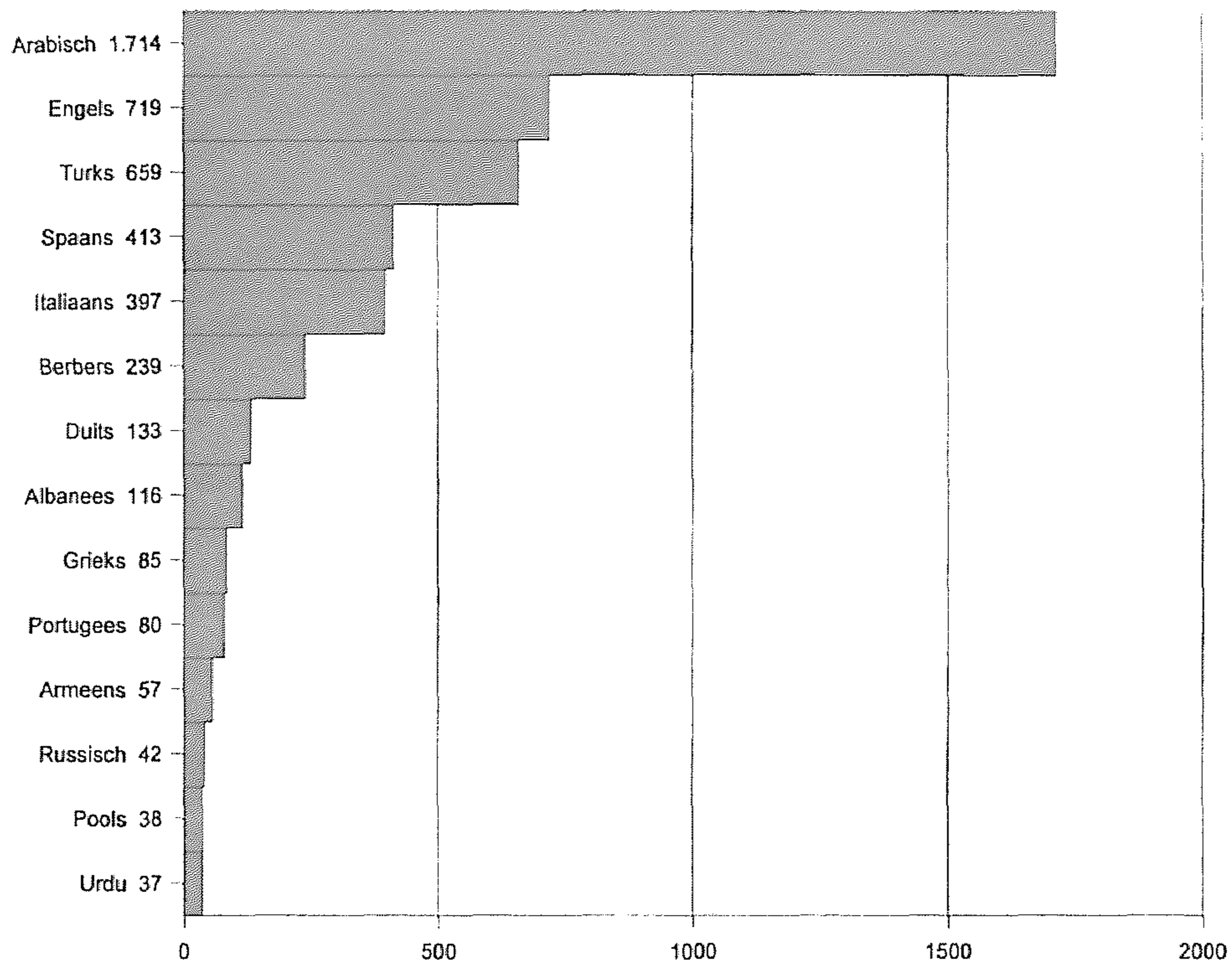
Het totaal aantal verwijzingen naar talen is groter dan het totaal aantal leerlingen dat een vragenformulier invulde, omdat sommige leerlingen meer dan één thuistaal hebben gerapporteerd. Tabel 4.1 laat zien dat het oplossend vermogen van de vragen naar talen groot is. Slechts 1,2% van alle tokens bestaat uit niet tot talen herleidbare verwijzingen naar landen of uit overige/onbekende verwijzingen (0,1%). Tabel 4.2 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 4.2.

Nr	Taal	Frequentie	Nr	Taal	Frequentie
1	Frans	7.720	31	Aramees/Assyrisch	6
2	Arabisch	1.714	32	Thais	5
3	Engels	719	33	Slowaaks	5
4	Turks	656	34	Syrisch/Turoyo	4
5	Spaans	413	35	Bulgaars	3
6	Italiaans	397	36	Catalaans	3
7	Berbers	239	37	Akan/Twi/Ghanees	3
8	Duits	133	38	Zweeds	3
9	Albanees	116	39	Khmer/Cambodjaans	2
10	Grieks	85	40	Deens	2
11	Portugees	80	41	Esperanto	2
12	Armeens	57	42	Fries	2
13	Russisch	42	43	Hind(ustan)i	2
14	Pools	38	44	IJslands	2
15	Urdu	37	45	Litouws	2
16	Swahili	35	46	Macedonisch	2
17	Servisch/Kroatisch/Bosnisch	34	47	Wolof/Singalees	2
18	Chinees	23	48	Tsjechisch	2
19	Lingala	15	49	Japans	1
20	Vietnamees	15	50	Koreaans	1
21	Tagalog/Filippijns	14	51	Lets	1
22	Koerdisch	13	52	Noors	1
23	Afrikaans	12	53	Oezbekistaans	1
24	Hongaars	12	54	Tsiluba	1
25	Roemeens	11			
26	Dari/Pashto/Afghaans	10			
27	Bahasa/Indonesisch	9			
28	Romanes/Sinti	9			
29	Farsi	9			
30	Hebreeuws/Ivriet	9			
Totaal tokens					12.737

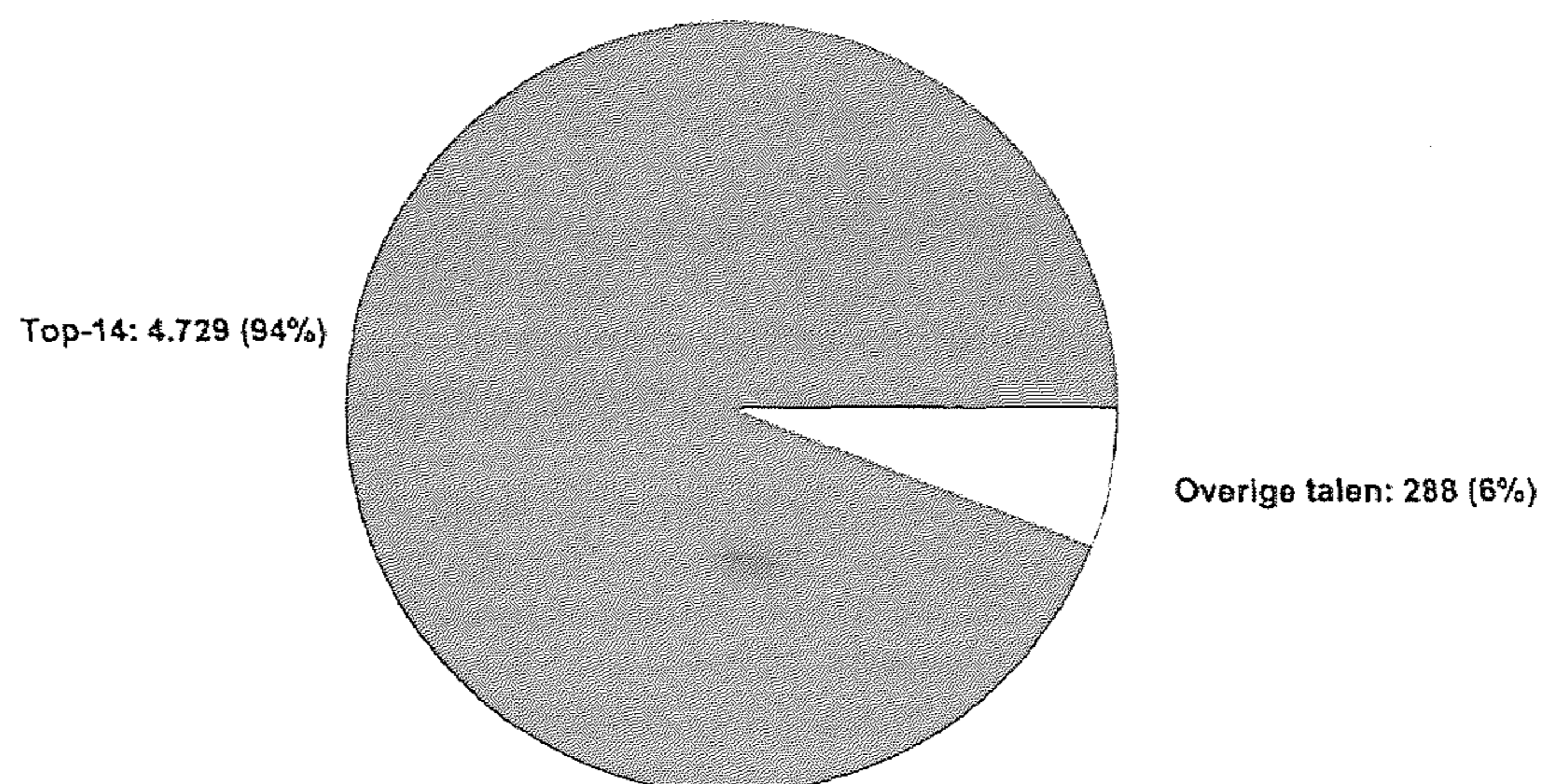
Tabel 4.2 Dalende frequentielijst van verwijzingen naar talen of talen/landen

De meest genoemde andere thuistaal naast of in plaats van Nederlands is Frans. Frans kan voor veel leerlingen in Brussel niet als allochtone thuistaal worden beschouwd, maar heeft in veel gevallen de status van autochtone thuistaal. Opsplitsing van Frans in 'autochtoon' en 'allochtoon' Frans is in principeel en praktisch opzicht lastig. Een subset van leerlingen op basis van de criteria geboorteland (van de persoon/moeder/vader = België) en het criterium andere taal (= alleen Frans) is onvoldoende om 'autochtone' Franstalige leerlingen te onderscheiden van 'allochtone' Franstalige (denk aan Marokkaanse kinderen van de derde generatie met alleen Frans als thuistaal naast of in plaats van Nederlands). Om deze reden is Frans in onderstaande twee figuren buiten beschouwing gelaten. Tabel 4.2 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 54 talen worden 15 talen vaker dan 35 maal

genoemd, waarvan 9 talen meer dan 100 maal en 22 talen minder dan 5 maal. Figuur 4.1 biedt een proportioneel beeld van de 14 meest frequent genoemde thuistalen (minus Frans), Figuur 4.2 van het aandeel van deze 14 talen op het totaal aantal genoemde thuistalen.



Figuur 4.1 Overzicht van de 14 meest frequent genoemde allochtone thuistalen



Figuur 4.2 Aandeel van de 14 meest genoemde allochtone thuistalen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel op het totaal aantal genoemde allochtone thuistalen (N totaal = 5.017 minus Frans)

Tabel 4.3 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	Marokkaans	136
2	Kosovaars	26
3	Kongolees/Zairees	11
4	Rwandeese	4
5	Indisch	3
6	Surinaams	3
7	Burundese	1
8	Jamaicaans	1
9	Tsjaads	1
Totaal tokens		186

Tabel 4.3 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 het vragenformulier (zie Bijlage 2) in termen van talen, in het bijzonder 'Marokkaans' in plaats van '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 de veronderstelde toename van het metalinguïstisch bewustzijn van meertaligheid. De aanduiding 'Marokkaans' als taalverwijzing komt in België 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). Tabel 4.4 bevat leeftijdspecifieke informatie over de uitkomsten van deze analyse. De totalen in deze tabel zijn wat lager dan die in Tabel 4.2, omdat nu geen leerlingen zijn opgenomen die hun leeftijd niet hebben gespecificeerd.

Leeftijd	Totaal	'Marokkaans'		Arabisch		Berbers	
4/5	22	4	19,0%	14	66,7%	3	14,3%
6/7	753	82	10,9%	632	84,0%	38	5,1%
8/9	686	29	4,2%	554	80,8%	102	14,9%
10/11	475	17	3,6%	383	80,8%	74	15,6%
12/13	92	3	3,3%	70	76,9%	18	19,8%
Totaal	2.028	135		1.653		235	

Tabel 4.4 Leeftijdspecifieke verwijzing naar 'Marokkaans', Arabisch en Berbers

Allereerst kan worden vastgesteld dat de meeste leerlingen in alle leeftijdsgroepen naar Arabisch verwijzen en relatief weinig naar Berbers en 'Marokkaans'. De leerlingen uit de jongste leeftijdsgroepen (4-7 jaar) verwijzen vaker naar 'Marokkaans' dan naar Berbers. De proportionele verwijzing naar 'Marokkaans' vertoont een dalende leeftijdslijn van 19% bij 4-5-jarigen naar 3,3% bij 12/13-jarigen.

Tabel 4.5 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 aantal unica (5 van de 7 verwijzingen).

Overige/onbekende verwijzingen		Frequentie
1	Creools/Pidgin	3
2	Dialect	3
3	Brussels	1
4	Indiaans	1
5	Kinyarwa	1
7	Maastrichts	1
8	Sikh	1
Totaal tokens		11

Tabel 4.5 Dalende frequentielijst van overige/onbekende verwijzingen

4.2 Codering en classificatie van talen

In dit overzicht wordt een beknopte beschrijving gegeven van de getraceerde 54 talen in de uitgevoerde taalpeiling. 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 afkomstige Kaap-Maleizen), Bantu-talen, 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 Ghëg-Albanees.
- 4 **Arabisch** (ook: Algerijns, Arabisch-Irakees, Egyptisch, Egyptisch-Arabisch, Jemenitisch, 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 België 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. 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. 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.
- 5 **Aramees/Assyrisch** (ook: Assurian)
 Aantal: 30.000 sprekers in Irak. Wereldwijd in de diaspora 210.000 of meer.
 Classificatie: Afro-Aziatisch, Semitisch, Centraal, Aramees.
 Feiten: Standaard-literair Assyrisch is gebaseerd op het prestigieuze dialect van Urmi. Meeste sprekers behoren tot de Nestoriaanse Christenen, maar er zijn ook andere denominaties. Er worden wereldwijd radio-uitzendingen in het Aramees verzorgd.
- 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 **Bahasa/Indonesisch** (ook: Bahasa Indonesia)
 Aantal: Wereldwijd 17 miljoen tot 30 miljoen moedertaalsprekers; meer dan 140 miljoen tweede-taalsprekers, met variatie in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden.
 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.
- 8 **Berbers** (ook: Berber, Soes, Sous, Tasselhit)
 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.
- 9 **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.
- 10 **Catalaans**
 Aantal: 6,5 miljoen moedertaalsprekers, 5 miljoen tweede- of derde-taalsprekers in Spanje. Wereldwijd 6,5 miljoen of meer; met inbegrip van tweede-taalsprekers 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. Tweetaligheid in het Spaans, Frans, Italiaans, Sardinisch, Occitaans. Alle domeinen en leeftijden. Officiële taal. Woordenboek en grammatica beschikbaar. Geletterdheidspercentage in eerste taal 60% en in tweede taal 96%. De relatief hoge geletterdheid in het Catalaans (60%) is van recente datum.
- 11 **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 *Kantonees* karakters worden ook buiten China in het schrijfsysteem van Chinezen gebruikt.

12 **Dari/Pashto** (ook: Afghaans, Afghans, Dary, Derhi, Derie, Pashtou, Pushto)

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.

13 **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.

14 **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.

15 **Engels** (ook: Amerikaans, Amerikaans-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.

16 Esperanto

Aantal: 200-2.000 moedertaalsprekers (1996); 2.000.000 sprekers (1999 WA).

Classificatie: Artificiële taal.

Feiten: Ontwikkeld voor alle leeftijden door L. Zamenhof in Warschau/Polen van 1872-1885. Bedoeld als lingua franca voor interculturele communicatie door moedertaalsprekers van andere talen. Woordenschat en regelmatige morfosyntaxis in hoge mate ontleend aan Romaanse, Germaanse en Slavische talen.

17 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: Nationale taal van Iran en 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.

18 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.

19 Fries

Aantal: 400.000 sprekers in Friesland/Nederland, 300.000 elders in/buiten Nederland.

Classificatie: Indo-Europees, Germaans, West, Fries.

Feiten: In taalkundig opzicht middenpositie tussen Nederlands en Engels. Officiële taal van Nederland naast Nederlands. Meeste sprekers zijn tweetalig Fries/Nederlands. Tweetalig basisonderwijs verplicht in Friesland, maar veel sprekers zijn niet geletterd in het Fries.

20 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.

21 Hebreeuws/Ivriet (ook: Israelisch, Joods)

Aantal: 4,5 miljoen in Israel, 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.

22 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.

23 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.

24 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.

25 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 één van de Italiaanse dialecten.

26 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).

27 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.

28 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.

29 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, Hangeul genaamd.

30 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.

31 Lingala (ook: Lingaals, Lingalei, Linguad, Ni(n)gala)

- 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.

32 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.

- 33 **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.
- 34 **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 in stedelijke gebieden. *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.
- 35 **Oezbeeks** (ook: Oezbekistaans)
 Aantal: 16,5 miljoen sprekers in Oezbekistan. In alle landen 18,5 miljoen, waaronder met name andere Aziatische republieken van de vroegere USSR.
 Classificatie: Altaïsch, Turksch, Oost.
 Feiten: Officiële taal van Oezbekistan die verschilt van het Zuidelijk Oezbeeks van Afghanistan en Turkije. Beïnvloed door het Russisch en Farsi. De helft van de sprekers is tweetalig Oezbeeks en Russisch, met name in steden. Hoge vitaliteit als thuistaal en literair-artistieke taal. Toenemend etnolinguïstisch bewustzijn. Er wordt een Cyrillisch schrift gebruikt en de taal wordt ook gebruikt in het onderwijs en in de media.
- 36 **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.
- 37 **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.
- 38 **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 80% vrijwel identiek aan Italiaans.
- 39 **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.
- 40 **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 tweede-taalsprekers).
 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.
- 41 **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 schrift.
- 42 **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.
- 43 **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.

- 44 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).
- 45 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).
- 46 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.
- 47 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.
- 48 Tsiluba**
 Taal in Kongo. Geen gegevens beschikbaar.
- 49 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.
- 50 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 nieuwe Turkse variant.

51 Urdu (ook: Oerdisch)

Aantal: 10,7 miljoen 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.

52 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 gealfabetiseerd.

53 Wolof/Singalees (ook: Senegalees, Shinhalis, Sinagalees)

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.

54 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.

5 Thuis taalprofielen

Afgeleid van Tabel 4.2 in Hoofdstuk 4 wordt in Hoofdstuk 5 allereerst een thuis taalprofiel geschetst van de 15 meest genoemde ($N > 35$) thuis talen in Brussel naast of in plaats van Nederlands (paragraaf 5.1). In deze analyse is Frans als autochtone/allochtone thuis taal mede betrokken. In het verlengde van paragraaf 5.1 wordt in paragraaf 5.2 een crosslinguïstische vergelijking geboden op hoofdlijnen. Ten slotte wordt in paragraaf 5.3 ingegaan op de betekenis van het thuis taal criterium als indicator van multiculturele schoolpopulaties.

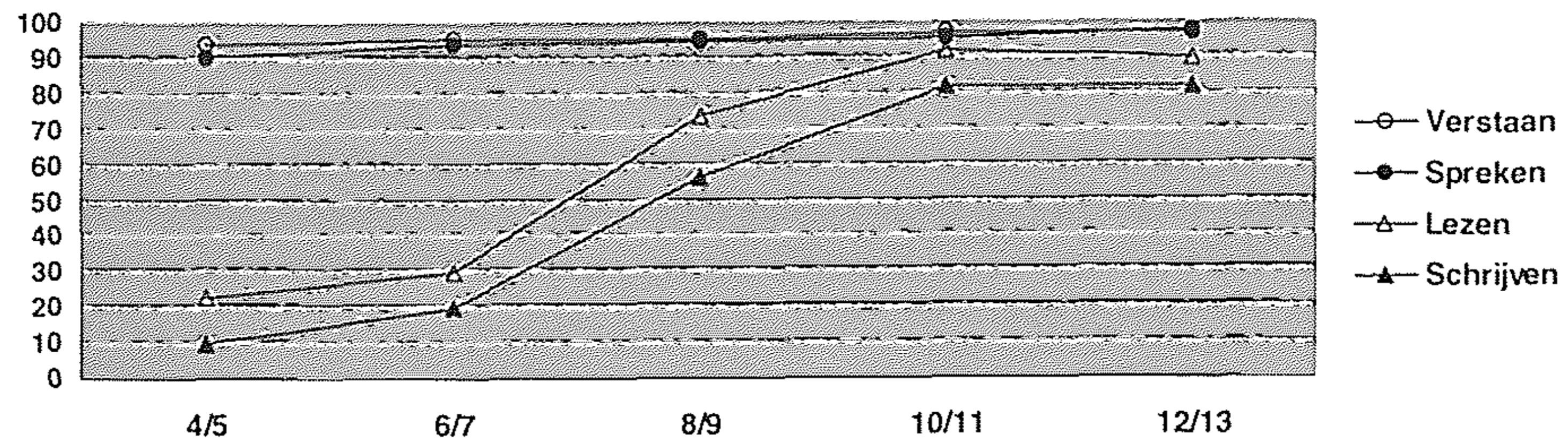
5.1 Top-15 in pseudolongitudinaal perspectief

Op basis van de uitkomsten van de taalpeiling in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel worden de 15 meest genoemde andere thuis talen dan Nederlands in pseudolongitudinaal perspectief geplaatst. Daarbij is sprake van een momentopname van leerlingen in de volgende leeftijdsgroepen:

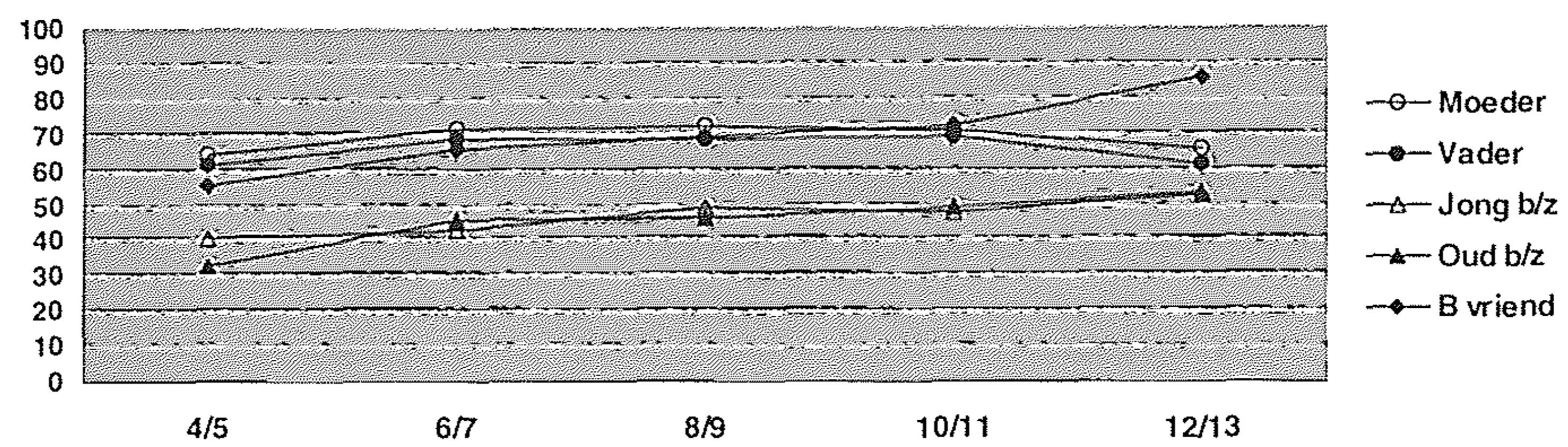
- 5 leeftijdsgroepen voor Frans en Arabisch (4-13 jaar);
- 4 leeftijdsgroepen voor Engels tot en met Albanees (6-13 jaar);
- 3 leeftijdsgroepen voor Grieks tot en met Urdu (6-11 jaar).

Deze spectrumvariatie is een afgeleide van de celvullingen per taalgroep en leeftijdsgroep. 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 genoemde 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). 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.

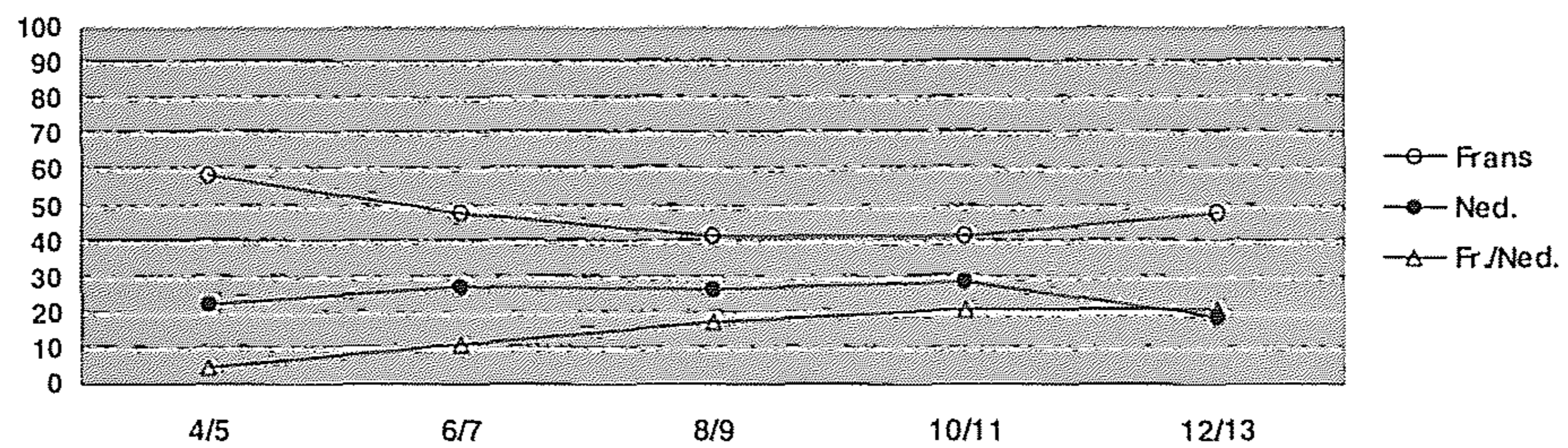
5.1.1 Franse taalgroep



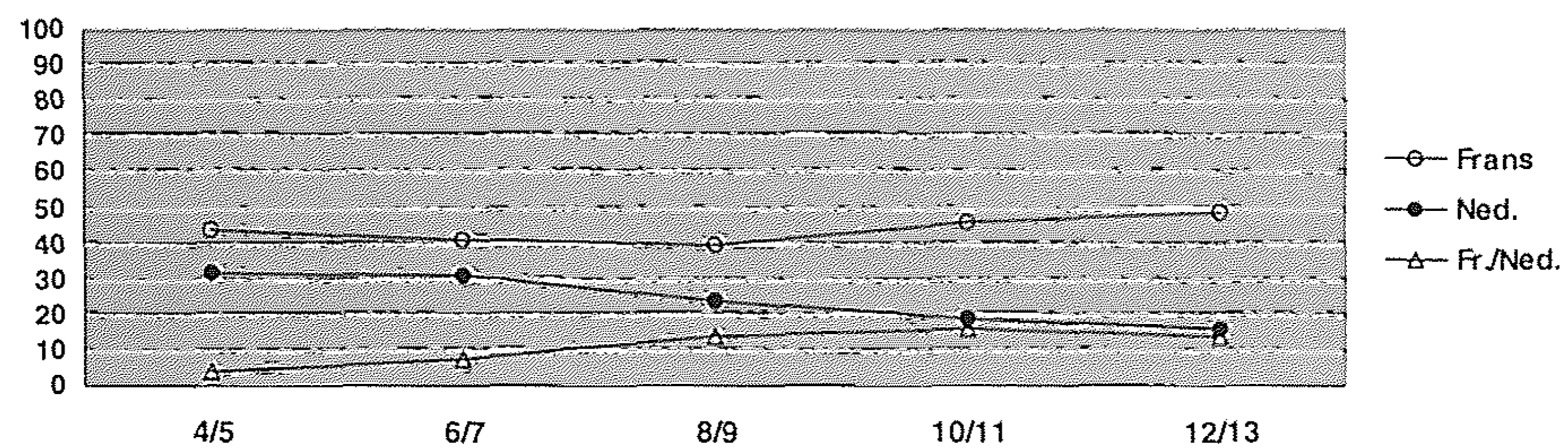
Figuur 5.1a Taalvaardigheid in het Frans



Figuur 5.1b Taalkeuze voor het Frans



Figuur 5.1c Taal dominantie in het Frans en Nederlands



Figuur 5.1d Taalpreferentie voor het Frans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	78	2.642	2.456	2.229	281	2	32	7.720

Tabel 5.1a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Frans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	7.132	93%	4.710	62%	4.080	53%
Marokko	164	2%	1.087	14%	1.479	19%
Turkije	40	1%	275	4%	327	4%
Frankrijk	33	-	130	2%	145	2%
Italië	33	-	182	2%	249	3%
Kongo	25	-	150	2%	172	2%
Overige landen	209	3%	1.102	14%	1.184	16%
Onbekend	84	1%	84	1%	84	1%
Totaal	7.720	100%	7.720	100%	7.720	100%

Tabel 5.1b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Frans

Arabisch	1.568	Spaans	350
Engels	588	Berbers	213
Turks	402	54 andere talen	766
Italiaans	365		

Tabel 5.1c Talen die bij de Franse taalgroep thuis gebruikt worden naast Frans

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België (93%) geboren, alsook de meeste ouders (moeder 62%, vader 53%). Bij 20% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Frans ook Arabisch gebruikt en bij 8 % Engels. In totaal worden nog 58 andere thuistalen naast Frans en Nederlands genoemd.

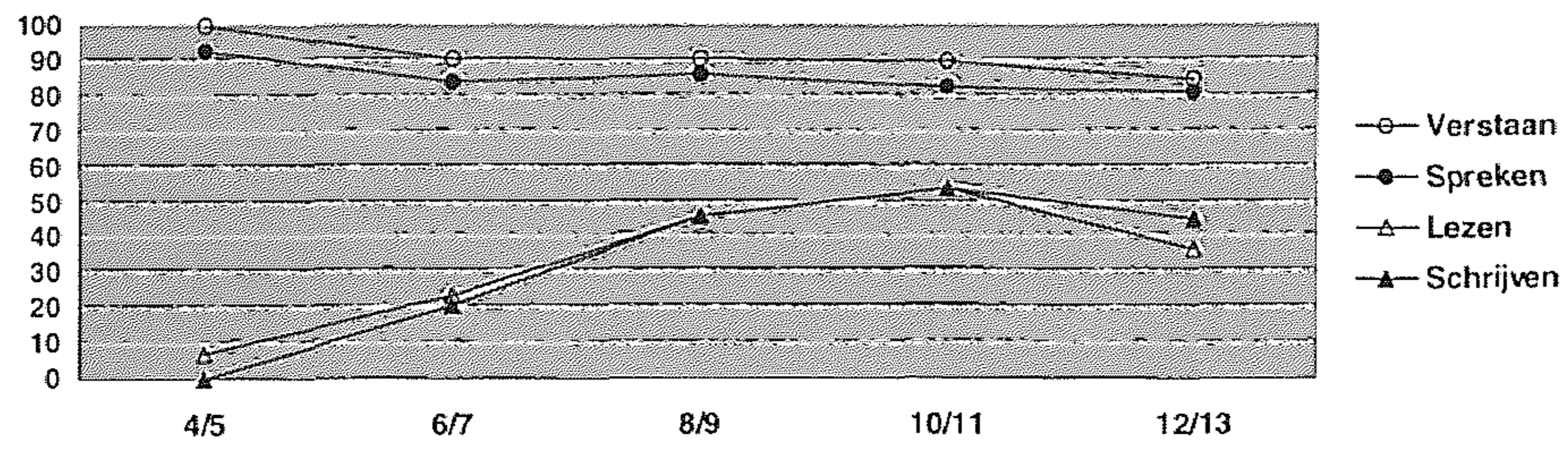
Taalvaardigheid (Fig. 5.1a). De gerapporteerde taalvaardigheden verstaan/spreken zijn bij 4-5 jaar hoog ontwikkeld (94/91%) en blijven dat ook tot 12-13 jaar (97/98%). De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven klimmen van 30/20% bij 6-7 jaar snel en hoog op tot 90/82% bij 12-13 jaar.

Taalkeuze (Fig. 5.1b). Thuis spreken de leerlingen meestal Frans met hun moeder (65-73%) en vader (62-70%). Met jongere broers/zussen wordt thuis eveneens meestal Frans gesproken (41-53%). Ten opzichte van oudere broers/zussen is het beeld gedifferentieerder (33-54%). Datzelfde geldt in nog sterkere mate voor de keuze van Frans thuis in interactie met beste vrienden (56-86%): deze voorkeur laat vanaf 4-5 jaar een stijgend verloop zien.

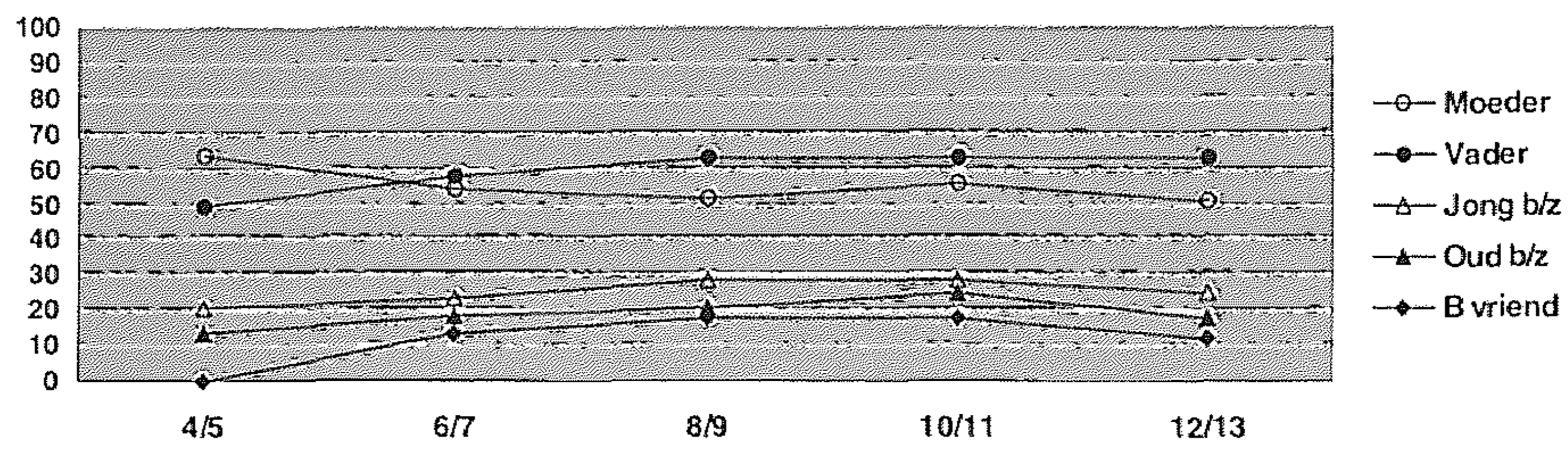
Taaldominantie (Fig. 5.1.c). Bij alle leeftijdsgroepen wordt een dominantie in het Frans gerapporteerd (42-59%) in vergelijking met het Nederlands (19-29%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door respectievelijk 5-21% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 5.1d). De taalpreferentie laat een soortgelijk patroon zien. Alle leerlingen geven aan het liefst Frans te spreken (40-49%), terwijl in een dalende leeftijdslijn van 32-16% een voorkeur voor Nederlands wordt uitgesproken. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in stijgende lijn uitgesproken door 4-16% van alle leerlingen.

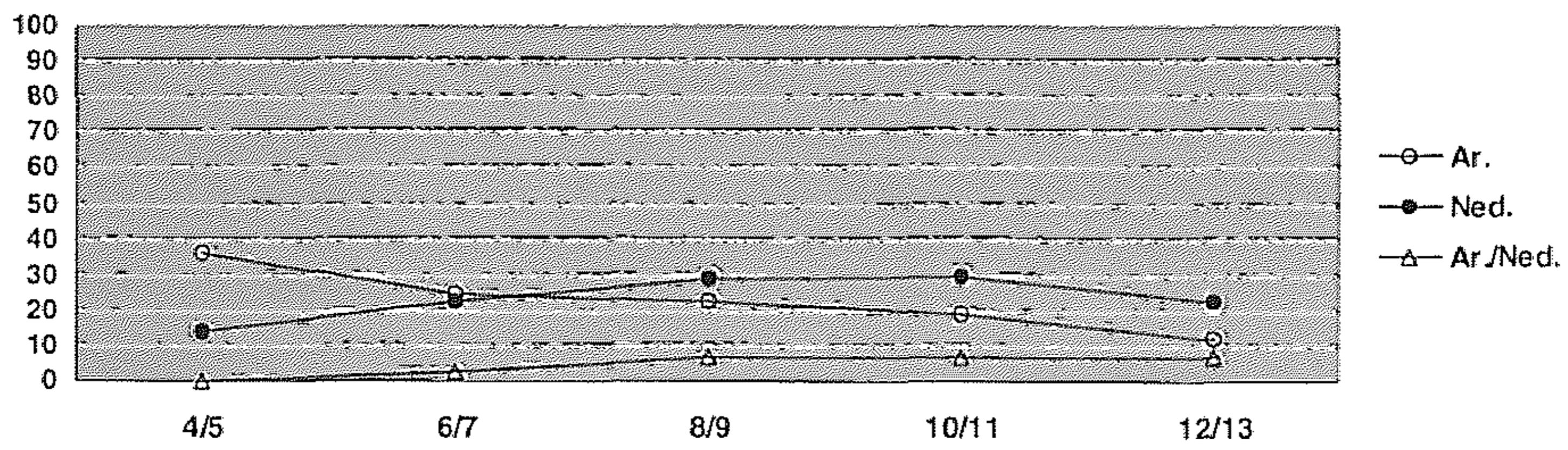
5.1.2 Arabische taalgroep



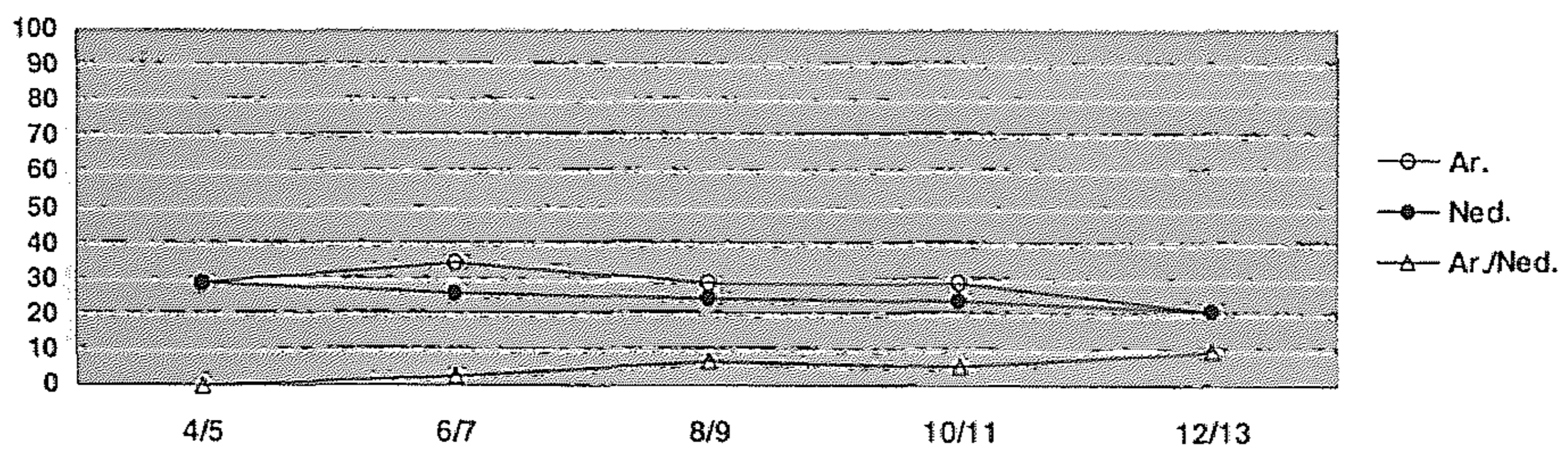
Figuur 5.2a Taalvaardigheid in het Arabisch



Figuur 5.2b Taalkeuze voor het Arabisch



Figuur 5.2c Taal dominantie in het Arabisch en Nederlands



Figuur 5.2d Taalpreferentie voor het Arabisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	14	646	564	398	73	19	1.714

Tabel 5.2a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Arabisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	1.519	89%	525	31%	239	14%
Marokko	132	8%	916	53%	1.208	70%
Nederland	17	1%	17	1%	7	-
Frankrijk	5	-	16	1%	10	1%
Algerije	2	-	46	3%	46	3%
Tunesië	2	-	13	1%	24	1%
Overige landen	37	2%	181	11%	180	11%
Onbekend	-	-	-	-	-	-
Totaal	1.714	100%	1.714	100%	1.714	100%

Tabel 5.2b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Arabisch

Frans	1.568	Italiaans	19
Berbers	124	Turks	19
Spaans	59	14 andere talen	41
Engels	56		

Tabel 5.2c Talen die bij de Arabische taalgroep thuis gebruikt worden naast Arabisch

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België geboren (89%) en de meeste ouders in Marokko (moeder 53% en vader 70%). Bij 44% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Arabisch ook Frans gebruikt. Berbers wordt opvallend weinig (3%) als andere thuistaal genoemd.

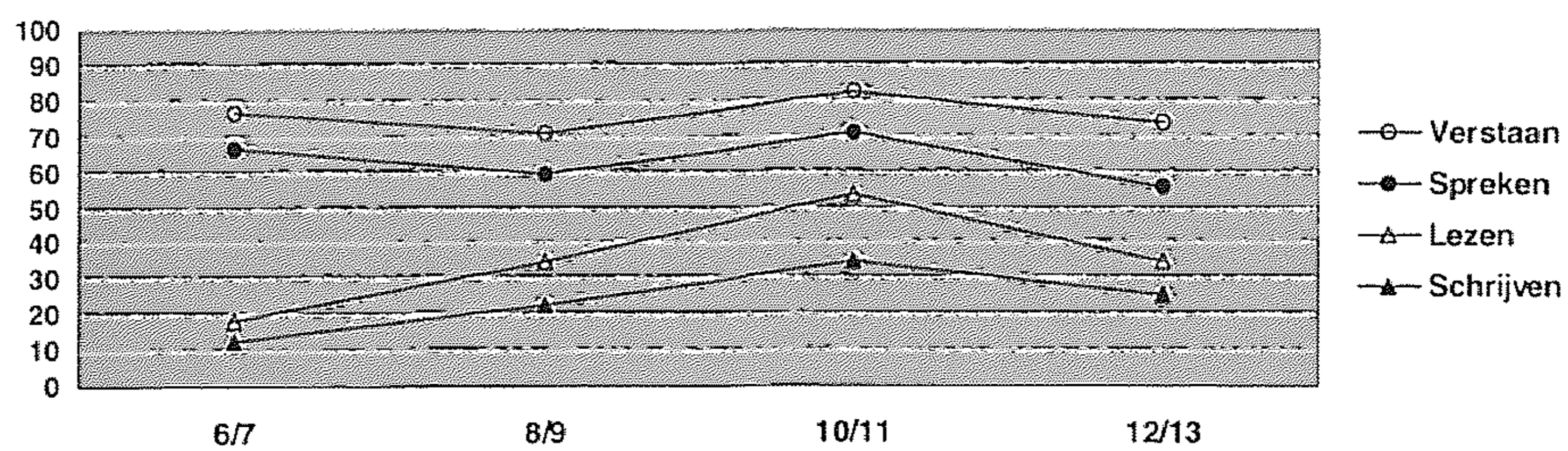
Taalvaardigheid (Fig. 5.2a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken nemen geleidelijk af van 100/93% bij 4-5 jaar tot 85/81% bij 12-13 jaar. De schriftelijke vaardigheden lezen/schrijven nemen gestaag toe van 7/0% bij 4-5 jaar tot 54/54% bij 10-11 jaar en daarna weer af tot 37/45% bij 12-13 jaar.

Taalkeuze (Fig. 5.2b). Leerlingen spreken thuis met hun moeder meestal Arabisch (64-51%) en in oplopende mate met hun vader (50-63%). Van de leerlingen van 4-13 jaar spreekt 21-29% thuis meestal Arabisch met jongere broers/zussen. Met oudere broers/zussen wordt door 14-25% thuis meestal Arabisch gesproken, waarvan de leeftijdsgroep van 10-11 jaar het hoogste percentage aangeeft (25%). In interactie met beste vrienden kiezen leerlingen thuis in oplopende mate voor Arabisch tot de leeftijdsgroep van 10-11 jaar (0-18%). We zien opnieuw een neerwaartse knik voor de oudste leeftijdsgroep (12%).

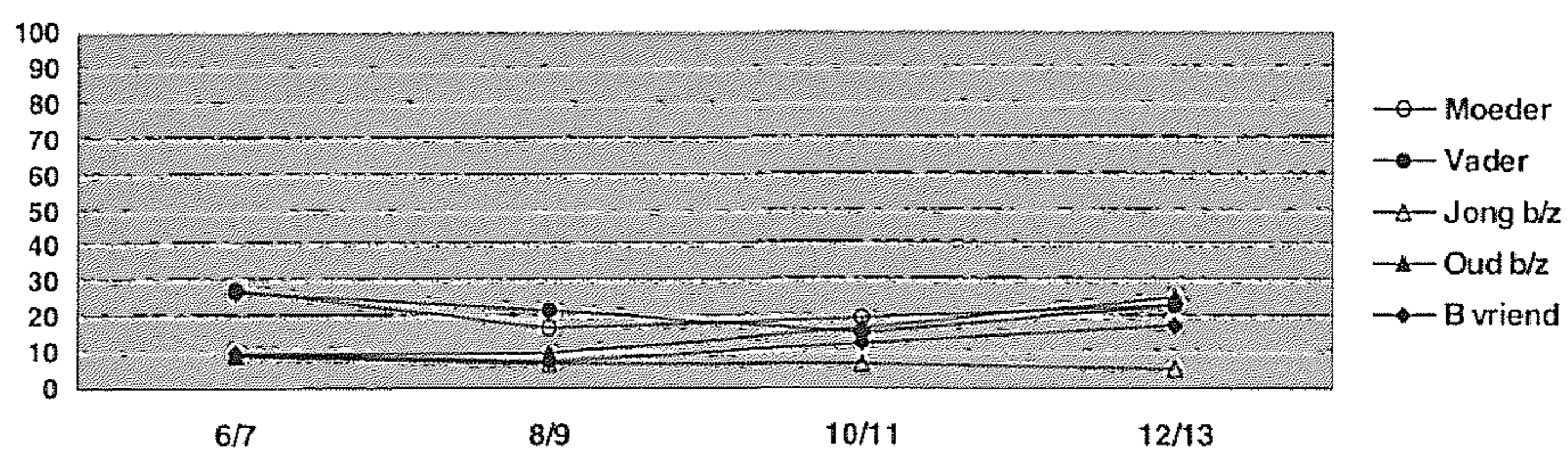
Taaldominantie (Fig. 5.2c). Arabisch kent een neerwaartse (36-12%) en Nederlands een opwaartse (14-30%) dominantie tot de leeftijdsgroep van 10-11 jaar. Bij de leeftijdsgroep van 12-13 jaar stellen we opnieuw een daling vast voor het Nederlands (23%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt in licht oplopende mate gerapporteerd door 0-7% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 5.2d). 21-35% van de leerlingen geeft aan het liefste Arabisch te spreken, 21-29% het liefste Nederlands. Er is een licht stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (0-10%).

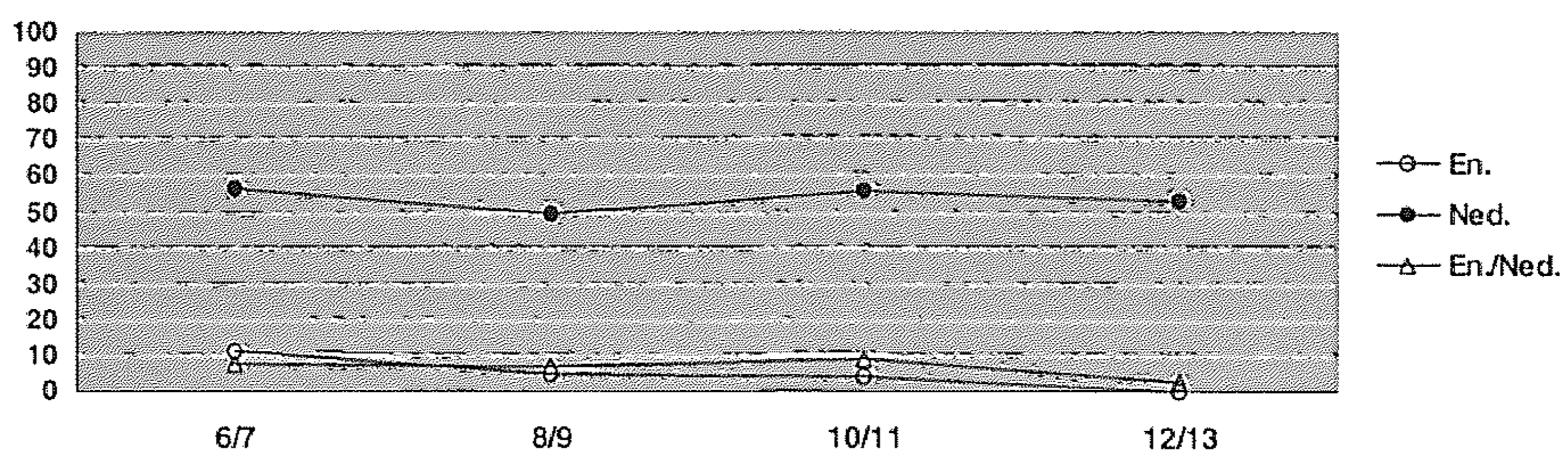
5.1.3 Engelse taalgroep



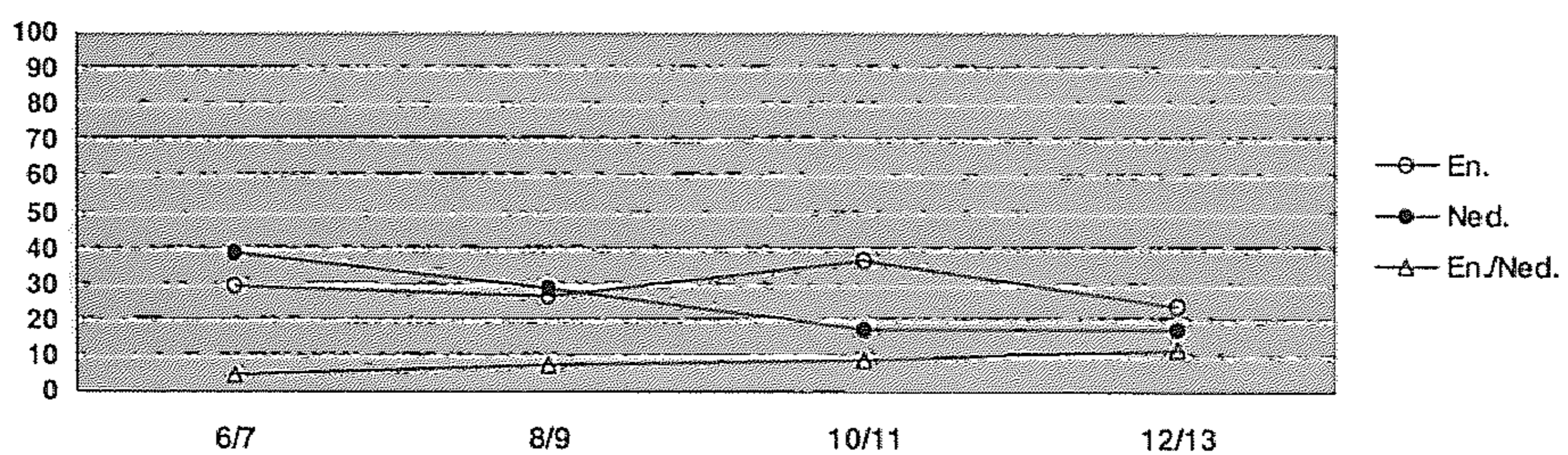
Figuur 5.3a Taalvaardigheid in het Engels



Figuur 5.3b Taalkeuze voor het Engels



Figuur 5.3c Taal dominantie in het Engels en Nederlands



Figuur 5.3d Taalpreferentie voor het Engels en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	4	101	248	327	34	5	719

Tabel 5.3a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Engels als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	627	87%	476	66%	422	59%
Nederland	8	1%	15	2%	11	2%
Frankrijk	6	1%	9	1%	19	3%
Verenigde Staten	5	1%	7	1%	5	1%
Filippijnen	5	1%	15	2%	8	1%
Groot Brittannië	4	1%	11	2%	15	2%
Overige landen	59	8%	181	25%	234	33%
Onbekend	5	1%	5	1%	5	1%
Totaal	719	100%	719	100%	719	100%

Tabel 5.3b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Engels

Frans	588	Duits	56
Italiaans	61	Turks	27
Spaans	59	40 andere talen	133
Arabisch	56		

Tabel 5.3c Talen die bij de Engelse taalgroep thuis gebruikt worden naast Engels

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België geboren (87%) en tevens de meeste ouders (moeder 66% en vader 59%). Bij 82% van de leerlingen wordt thuis naast of in plaats van Engels ook Frans gebruikt, op verre afstand gevolgd door Italiaans (8%), Spaans (8%), Arabisch (8%), Duits (8%) en Turks (4%).

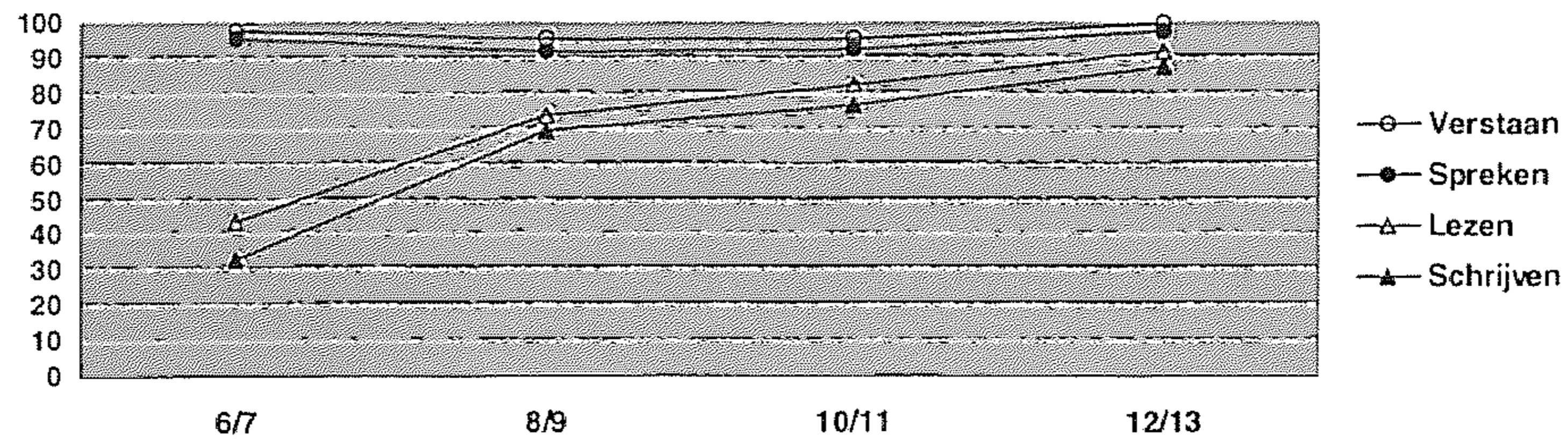
Taalvaardigheid (Fig. 4.3a). De gerapporteerde vaardigheden verstaan/spreken zijn globaal beschouwd hoog ontwikkeld: 71-83% voor verstaan en 56-75% voor spreken, waarbij de oudste leerlingen een lagere vaardigheid rapporteren dan de jongste leerlingen. De gerapporteerde vaardigheden lezen/schrijven stijgen tot 54/35% bij 10-11 jaar en dalen tot 35/26% bij 12-13 jaar.

Taalkeuze (Fig. 4.3b). Thuis spreken de leerlingen niet vaak Engels met hun moeder (17-28%) en vader (16-27%). Met jongere broers/zussen wordt thuis zelden Engels gesproken (0-9%); voor oudere broers/zussen is deze keuze iets hoger (10-26%), evenals in interactie met beste vrienden (0-18%).

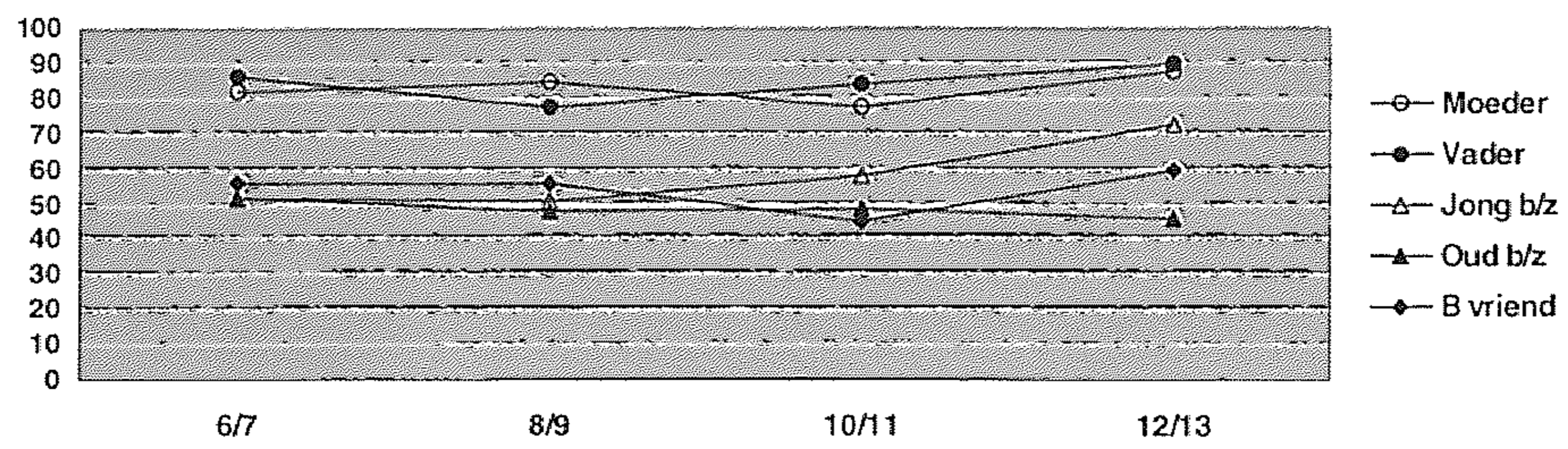
Taaldominantie (Fig. 4.3c). Dominantie in het Nederlands wordt gerapporteerd door 50-57% van alle leerlingen, dominantie in het Engels in afnemende mate door 11-0% en gebalanceerde tweetaligheid door 3-8%.

Taalpreferentie (Fig. 4.3d). Een voorkeur voor Engels wordt uitgesproken door 24-30% van alle leerlingen, een voorkeur voor Nederlands in afnemende mate door 39-18% en geen voorkeur voor één van beide talen in licht oplopende mate door 5-12%.

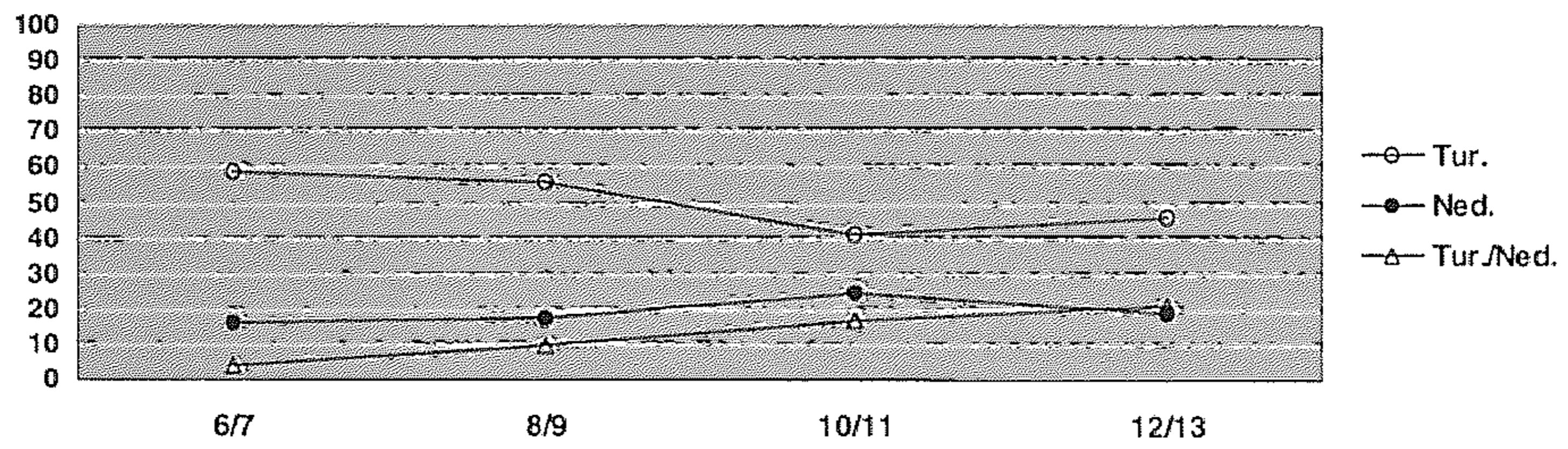
5.1.4 Turkse taalgroep



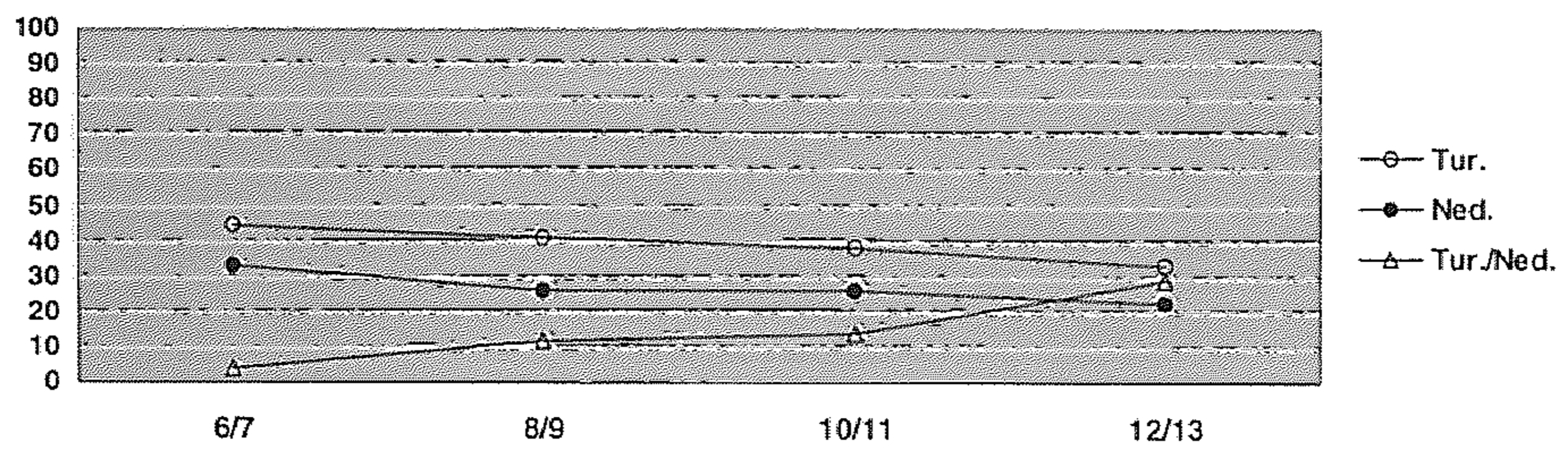
Figuur 5.4a Taalvaardigheid in het Turks



Figuur 5.4b Taalkeuze voor het Turks



Figuur 5.4c Taal dominantie in het Turks en Nederlands



Figuur 5.4d Taalpreferentie voor het Turks en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	1	225	213	168	48	4	659

Tabel 5.4a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Turks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	556	84%	155	24%	100	15%
Turkije	76	12%	418	63%	474	72%
Nederland	4	1%	2	-	1	-
Duitsland	3	-	3	-	-	-
Marokko	2	-	9	1%	10	2%
Kosovo	2	-	5	1%	3	-
Overige landen	6	1%	9	1%	19	3%
Onbekend	10	2%	58	9%	52	8%
Totaal	659	100%	659	100%	659	100%

Tabel 5.4b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Turks

Frans	402	Duits	8
Engels	27	Albanees	7
Arabisch	19	13 andere talen	25
Koerdisch	11		

Tabel 5.4c Talen die bij de Turkse taalgroep thuis gebruikt worden naast Turks

Verreweg de meeste leerlingen (84%) zijn in België geboren, hun ouders overwegend in Turkije. Bij 61% van de leerlingen wordt thuis naast Turks ook Frans gebruikt, op verre afstand gevolgd door Engels (4%), Arabisch (3%) en Koerdisch (2%). Er worden nog 15 andere thuistalen genoemd.

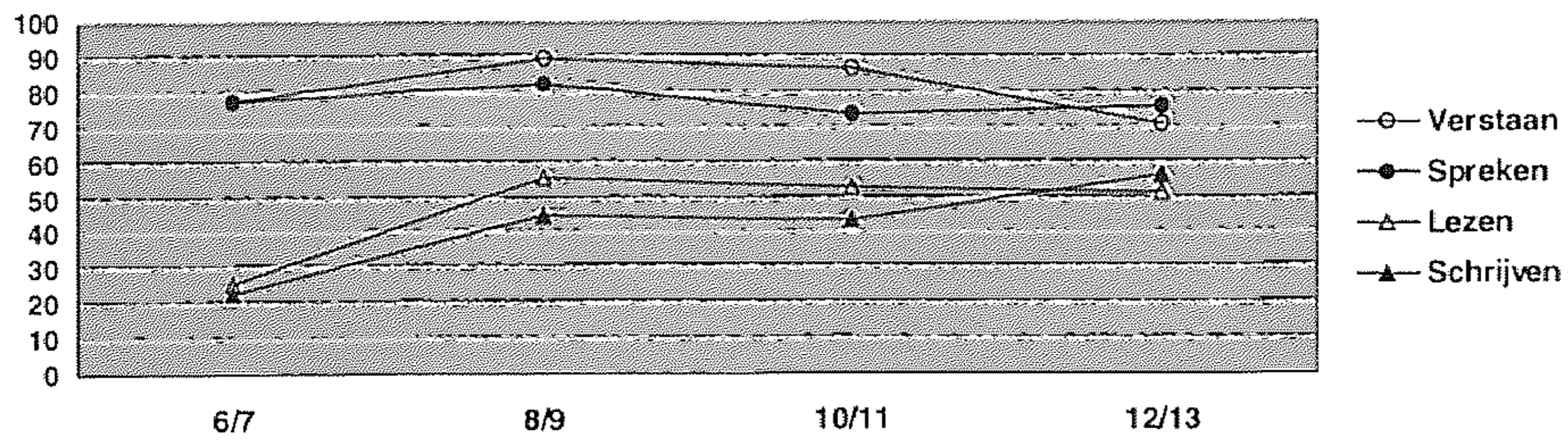
Taalvaardigheid (Fig. 5.4a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 6-7 jaar hoog ontwikkeld (98/96%) en blijven dat ook tot 12-13 jaar (100/98%). De schriftelijke vaardigheden vertonen vanaf 6-7 jaar een stijgende lijn naar 12-13 jaar, oplopend van 44-92% voor lezen en van 33-88% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.4b). Thuis spreken de leerlingen meestal Turks met hun moeder (78-88%) en vader (78-90%). Met jongere broers/zussen wordt thuis minder Turks gesproken (51-73%); voor oudere broers/zussen (46-52%) daalt dit nog verder en een soortgelijk patroon geldt voor de interactie met beste vrienden (45-60%). Voor de oudste groep leerlingen (12-13 jaar) is het verschil tussen de gesprekspartners het grootst; zij spreken het meest Turks met jongere broers/zussen (73%) en meer met beste vrienden (60%) dan met oudere broers/zussen (46%).

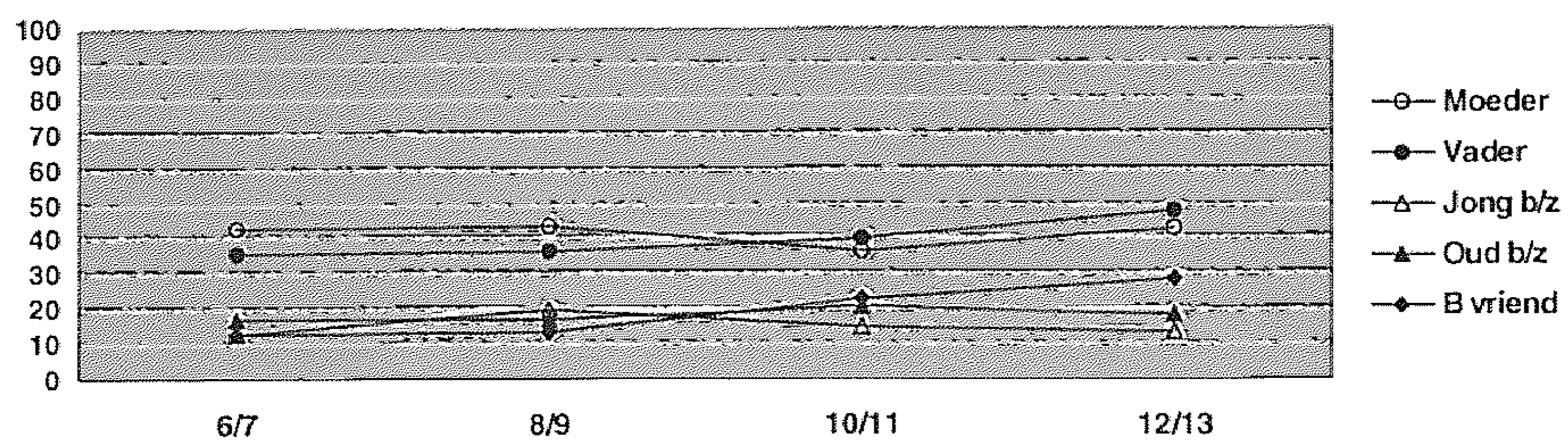
Taaldominantie (Fig. 5.4c). Bij alle leerlingen wordt een dominantie in het Turks gerapporteerd (41-59%). Bij de jongere leerlingen (6-9 jaar) ligt dit hoger (56-59%) dan bij de oudere leerlingen (10-13 jaar) (41-46%). De afstand in taalvaardigheid tussen het Turks en het Nederlands is het grootst bij de leeftijdsgroep van 10-11 jaar. Gebalanceerde tweetaligheid wordt in een stijgende leeftijdslijn gerapporteerd door 4-21% van de leerlingen.

Taalpreferentie (Fig. 5.4d). De preferentie voor zowel het Turks als het Nederlands daalt met de leeftijd; voor het Turks van 45-33% en voor het Nederlands van 33-23%. Er is een stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (resp. 4-12-14-29% van de 4 leeftijdsgroepen).

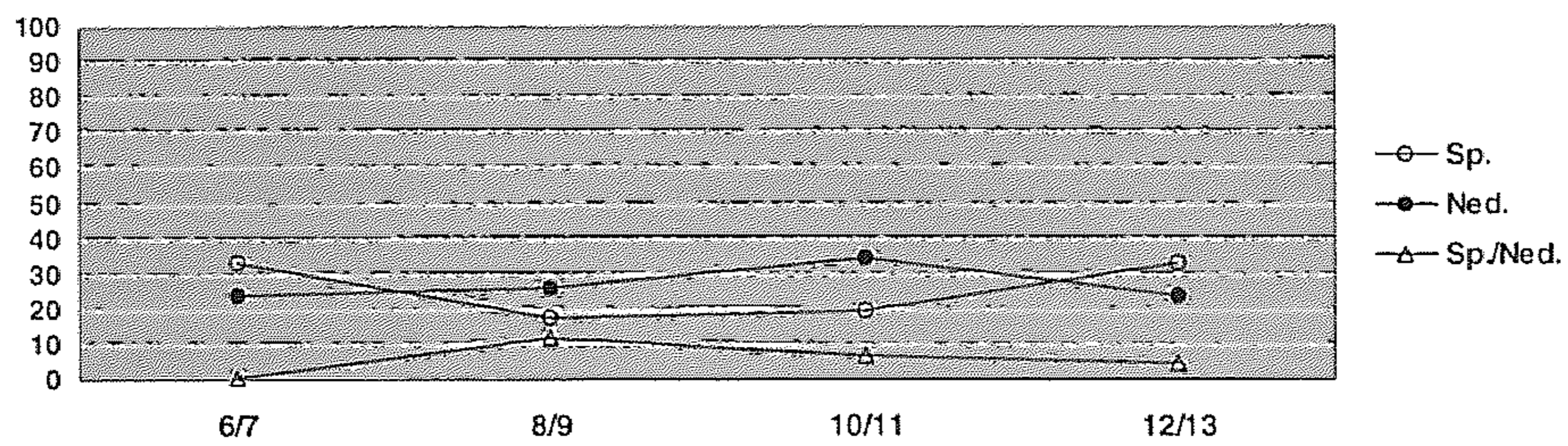
5.1.5 Spaanse taalgroep



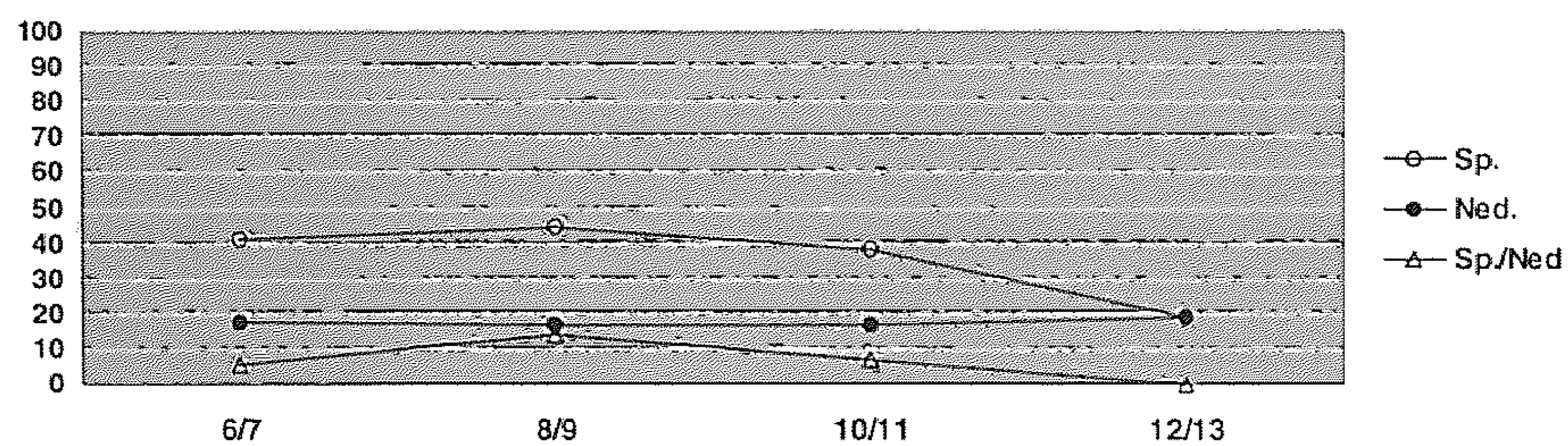
Figuur 5.5a Taalvaardigheid in het Spaans



Figuur 5.5b Taalkeuze voor het Spaans



Figuur 5.5c Taal dominantie in het Spaans en Nederlands



Figuur 5.5d Taalpreferentie voor het Spaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	1	102	151	136	21	1	1	413

Tabel 5.5a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Spaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
België	340	82%	165	40%	139	34%
Spanje	19	5%	98	24%	92	22%
Colombia	12	3%	18	4%	17	4%
Ecuador	9	2%	10	2%	8	2%
Nederland	5	1%	4	1%	6	1%
Marokko	3	1%	38	9%	49	12%
Overige landen	18	4%	63	15%	83	20%
Onbekend	7	2%	17	4%	19	5%
Totaal	413	100%	413	100%	413	100%

Tabel 5.5b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Spaans

Frans	350	Duits	14
Arabisch	59	Portugees	10
Engels	59	10 andere talen	27
Italiaans	38		

Tabel 5.5c Talen die bij de Spaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Spaans

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België geboren, hun ouders vooral in België of Spanje. Bij 85% van de leerlingen wordt thuis naast Spaans ook Frans gebruikt. Ook Arabisch (14%), Engels (14%) en Italiaans (9%) worden als thuistalen genoemd. Daarnaast worden nog 12 andere talen genoemd.

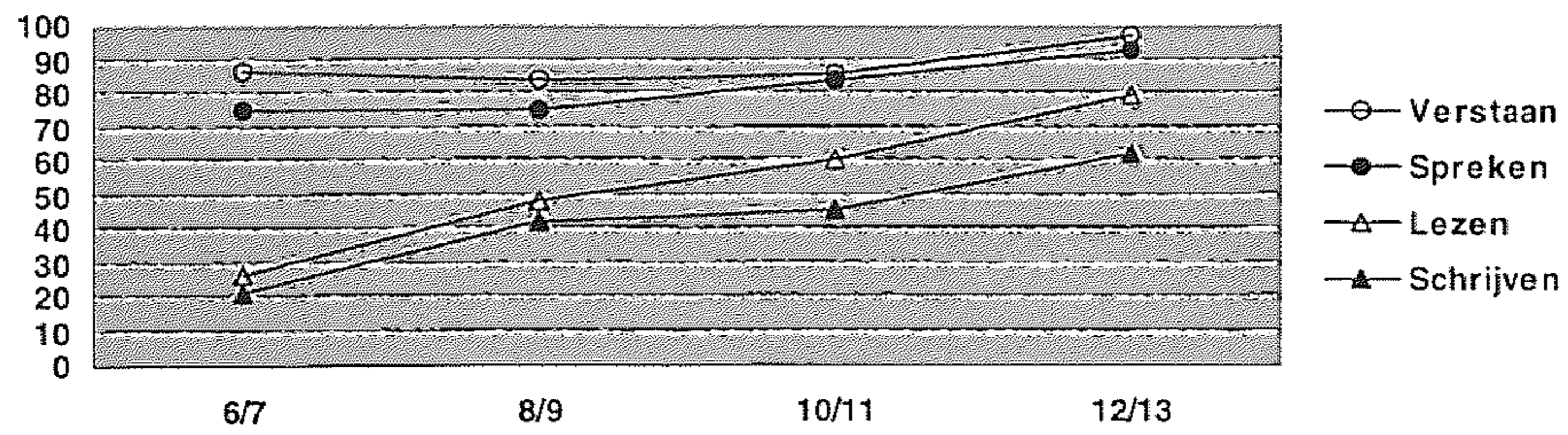
Taalvaardigheid (Fig. 5.5a). De gerapporteerde vaardigheden verstaan/spreken zijn bij 6-7 jaar vrij hoog ontwikkeld (78/78%) en klimmen naar 90/83% bij 8-9 jaar, gevolgd door een daling van respectievelijk 87/74% tot 71/76% bij de twee oudere leeftijdsgroepen. De gerapporteerde vaardigheden lezen/schrijven klimmen respectievelijk van 26-52% en van 23-57%.

Taalkeuze (Fig. 5.5b). Thuis spreken relatief weinig leerlingen Spaans met de bevraagde gesprekspartners (in alle gevallen en in alle leeftijdsgroepen minder dan 48%). De proporties schommelen van 37-44% voor de moeder, 36-48% voor de vader, 13-20% voor jongere broers/zussen, 17-21% voor oudere broers/zussen en 13-29% voor beste vrienden.

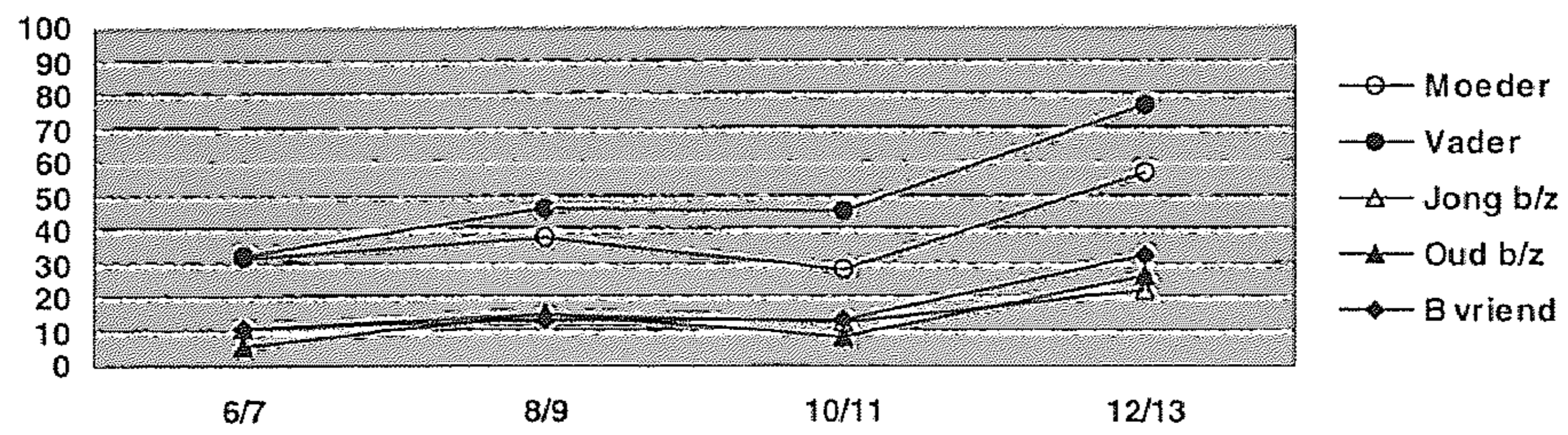
Taaldominantie (Fig. 5.5c). 33% van de jongste (6-7 jaar) en oudste leerlingen (12-13 jaar) en 18-20% de middengroepen (8-11 jaar) rapporteren het beste Spaans te spreken. Dominantie in het Nederlands wordt in alle leeftijdsgroepen gerapporteerd door 24-35% van de leerlingen, gebalanceerde tweetaligheid door 1-12%.

Taalpreferentie (Fig. 5.5d). De geringe status van het Nederlands blijft tamelijk constant over de verschillende leeftijdsgroepen (17-19%). Voor Spaans wordt een afnemende voorkeur uitgesproken door 41-19% van alle leeftijdsgroepen. De preferentielijnen voor Spaans en Nederlands convergeren tot één punt bij 12-13 jaar (19%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gerapporteerd in een bandbreedte van 0-14% van alle leerlingen.

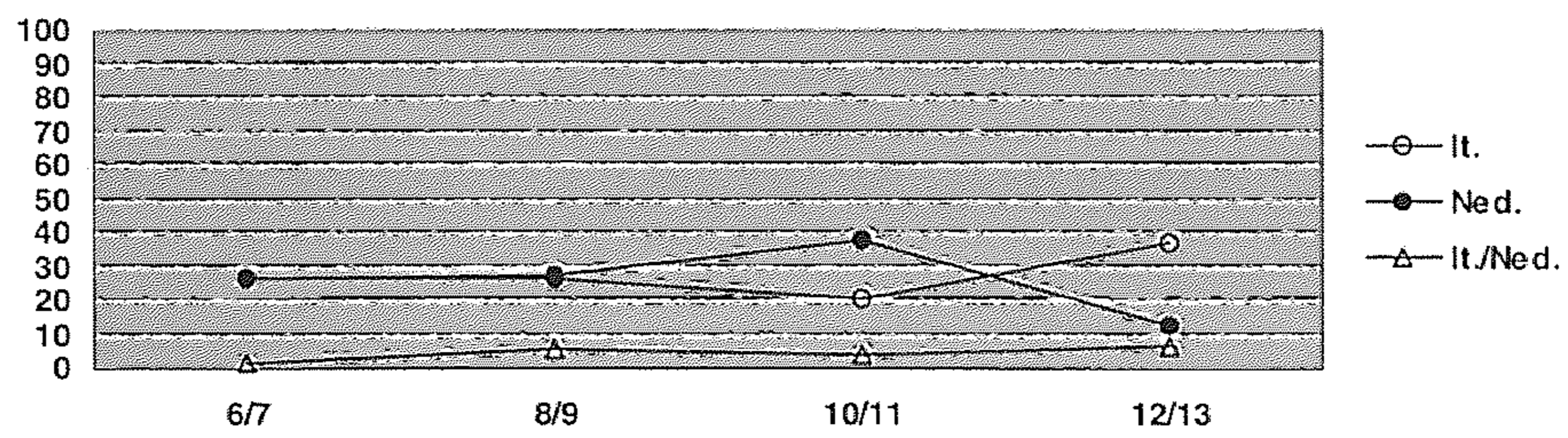
5.1.6 Italiaanse taalgroep



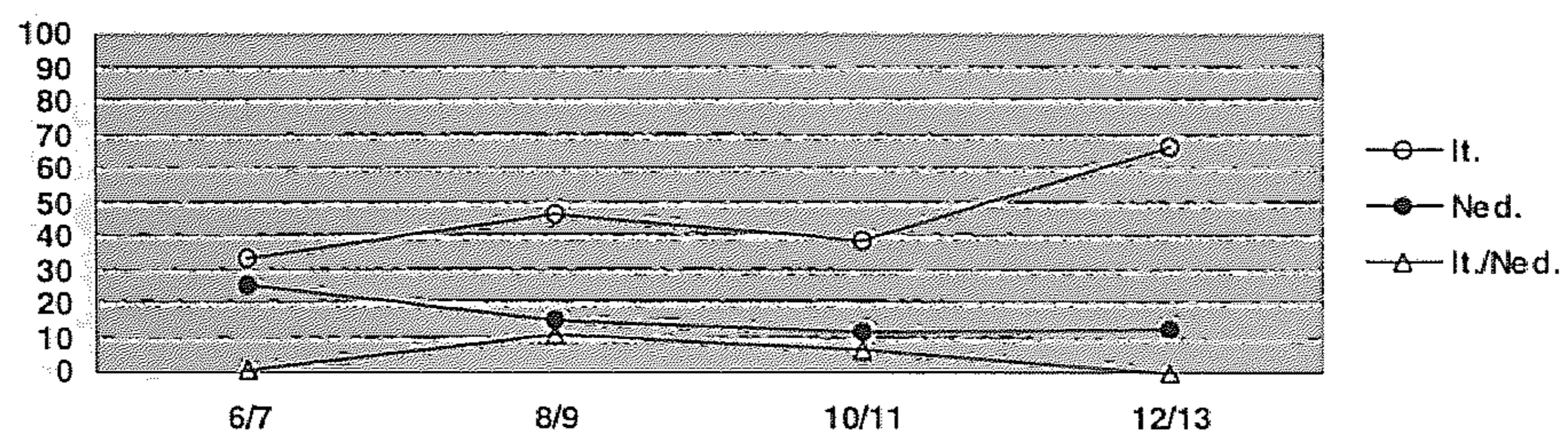
Figuur 5.6a Taalvaardigheid in het Italiaans



Figuur 5.6b Taalkeuze voor het Italiaans



Figuur 5.6c Taal dominantie in het Italiaans en Nederlands



Figuur 5.6d Taalpreferentie voor het Italiaans en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	3	99	148	114	30	3	397

Tabel 5.6a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Italiaans als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	356	90%	180	45%	138	35%
Italië	28	7%	149	38%	199	50%
Frankrijk	3	1%	9	2%	5	1%
Groot Britannië	1	-	-	-	2	1%
Spanje	1	-	8	2%	4	1%
Kongo	1	-	1	-	1	-
Overige landen	2	1%	32	8%	32	8%
Onbekend	5	1%	18	5%	16	4%
Totaal	397	100%	397	100%	397	100%

Tabel 5.6b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Italiaans

Frans	365	Duits	16
Engels	61	Portugees	9
Spaans	38	12 andere talen	23
Arabisch	19		

Tabel 5.6c Talen die bij de Italiaanse taalgroep thuis gebruikt worden naast Italiaans

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België geboren (91%), hun ouders overwegend in België of Italië. Bij 92% van de leerlingen wordt thuis naast Italiaans ook Frans gebruikt, op verre afstand ook gevolgd door Engels (15%), Spaans (10%), Arabisch (5%), Duits (4%) en Portugees (2%). 6% van de leerlingen vermeldt in totaal nog 12 andere thuistalen naast Italiaans.

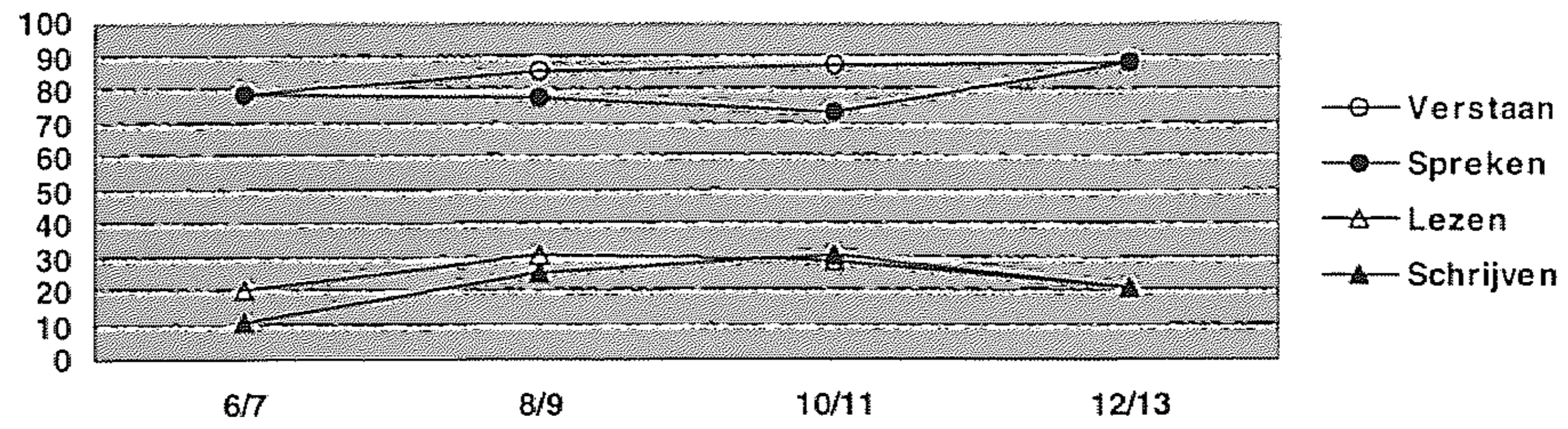
Taalvaardigheid (Fig. 5.6a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden verstaan en spreken zijn heel hoog (84-97% en 76-93%). Spreekvaardigheid vertoont een stijgende lijn en komt dicht bij verstaan vanaf 10-11 jaar. Een eveneens stijgende, maar lagere leeftijdslijn van 6-13 jaar is zichtbaar voor lezen en schrijven, dat wil zeggen van 27-80% voor lezen en van 22-63% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.6b). Thuis wordt door 29-57% van de leerlingen meestal Italiaans gebruikt met de moeder. Er is een duidelijk stijgende keuze voor Italiaans zichtbaar in interactie met de vader (33-77%). De keuze voor Italiaans is lager in alle leeftijdsgroepen met de overige gesprekspartners, waarbij de oudste leerlingen duidelijk vaker voor Italiaans kiezen, variërend van 23% met jongere broers/zussen, 27% met oudere broers/zussen en 33% met beste vrienden.

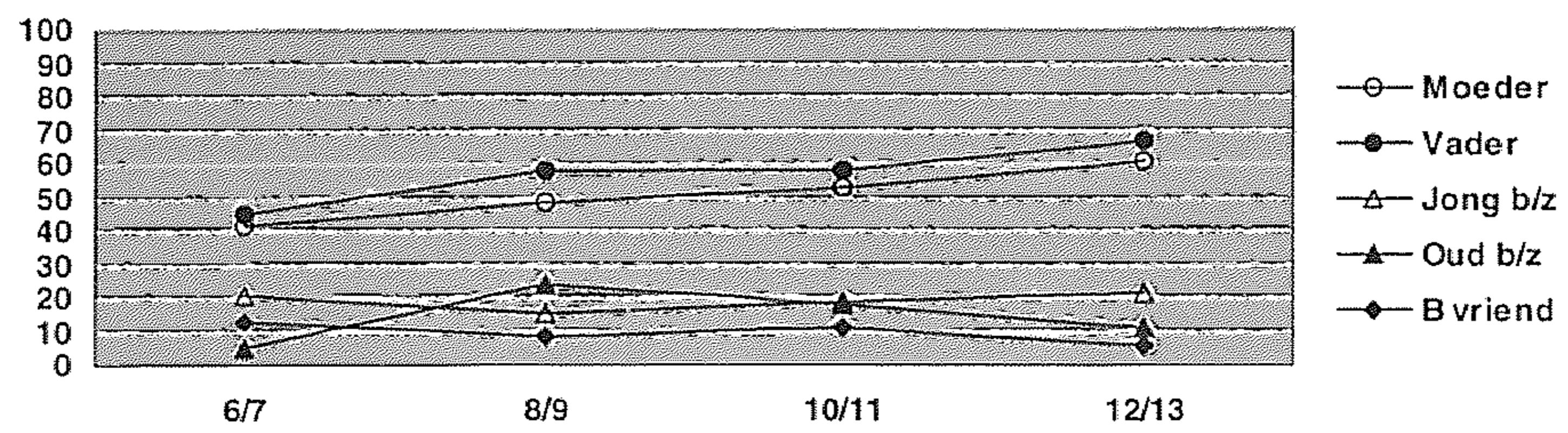
Taaldominantie (Fig. 5.6c). Weinig leerlingen in alle leeftijdsgroepen geven aan het beste Italiaans te spreken, variërend van 21-37%. De gerapporteerde dominantie in het Nederlands is eveneens laag en varieert van 13-38%, terwijl een gebalanceerde tweetaligheid slechts wordt gemeld door 2-7% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 5.6d). De preferentielijnen divergeren naarmate de leeftijd van de leerlingen hoger wordt. Aan Italiaans wordt in alle leeftijdsgroepen de voorkeur gegeven (34-67%) boven Nederlands (12-26%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 0-11% van de verschillende leeftijdsgroepen.

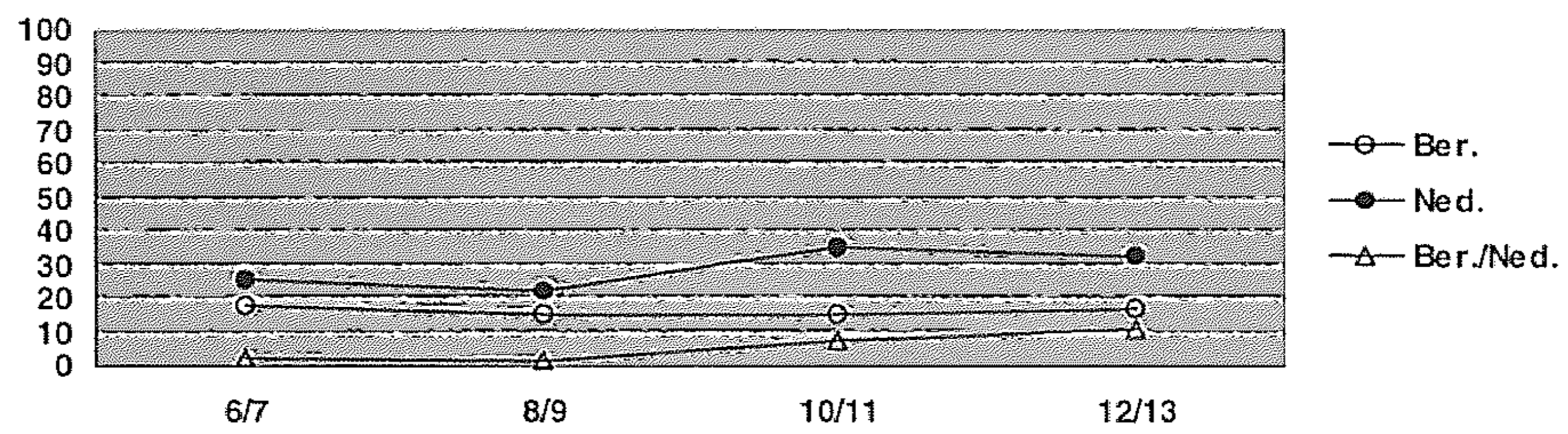
5.1.7 Berberse taalgroep



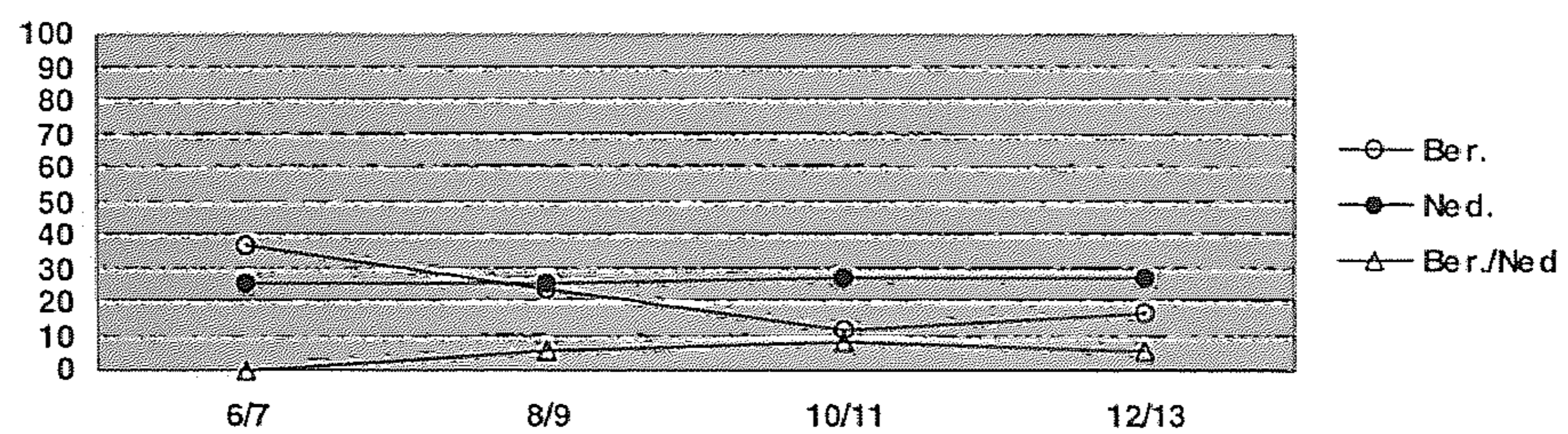
Figuur 5.7a Taalvaardigheid in het Berbers



Figuur 5.7b Taalkeuze voor het Berbers



Figuur 5.7c Taal dominantie in het Berbers en Nederlands



Figuur 5.7d Taalpreferentie voor het Berbers en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	3	38	102	74	18	4	239

Tabel 5.7a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Berbers als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	211	88%	39	16%	16	7%
Marokko	20	8%	157	66%	196	82%
Nederland	3	1%	6	3%	2	1%
Spanje	1	-	1	-	-	-
Frankrijk	-	-	3	1%	-	-
Turkije	-	-	1	-	2	1%
Overige landen	-	-	17	7%	14	6%
Onbekend	4	2%	15	6%	9	4%
Totaal	239	100%	239	100%	239	100%

Tabel 5.7b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Berbers

Frans	213	Duits	2
Arabisch	124	Italiaans	2
Engels	9	3 andere talen	4
Spaans	7		

Tabel 5.7c Talen die bij de Berberse taalgroep thuis gebruikt worden naast Berbers

Verreweg de meeste leerlingen zijn in België geboren en de meeste ouders in Marokko. Bij 89% van de leerlingen wordt thuis naast Berbers ook Frans gebruikt, gevolgd door Arabisch (52%) en op verre afstand gevolgd door andere talen.

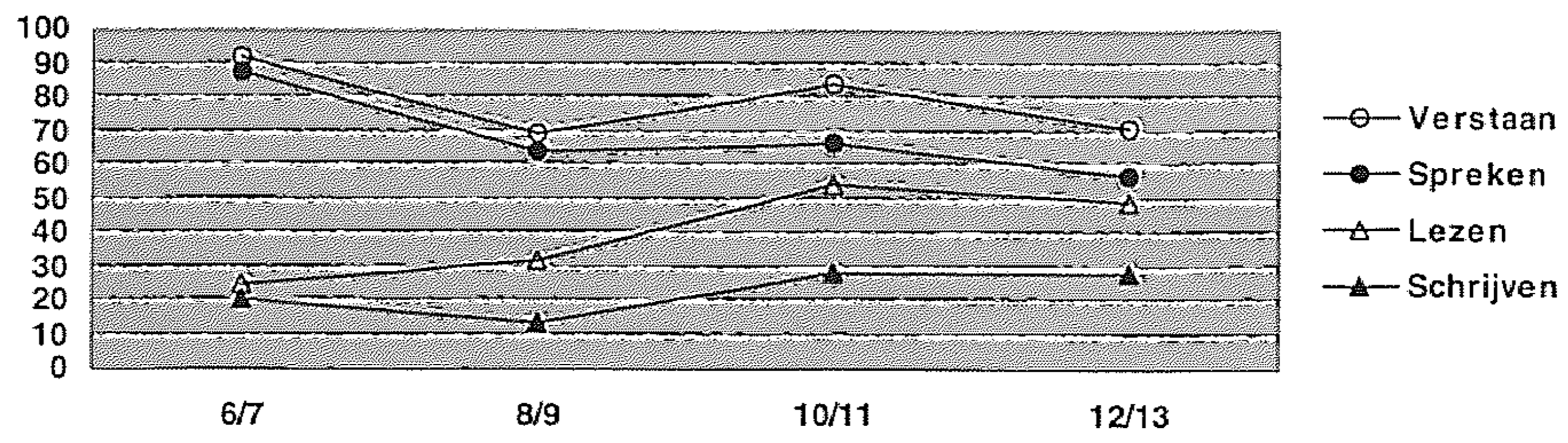
Taalvaardigheid (Fig. 5.7a). De gerapporteerde vaardigheden verstaan en spreken zijn hoog ontwikkeld (79% bij 6-7 jaar) en klimmen nog tot 89% bij 12-13 jaar. De vaardigheden lezen en schrijven vertonen een stijgende, zij het lagere lijn van 6-11 jaar (resp. 21-30% en 11-31%); 22% van de oudste leeftijdsgroep rapporteert te kunnen lezen en schrijven in het Berbers.

Taalkeuze (Fig. 5.7b). Er is een geleidelijk stijgende lijn voor de keuze van Berbers met de moeder (42-61%) en vader (45-67%). Deze keuze ligt veel lager met jongere broers/zussen (16-22%) en oudere broers/zussen (5-24%). Berbers wordt het minst gebruikt met beste vrienden (6-13%).

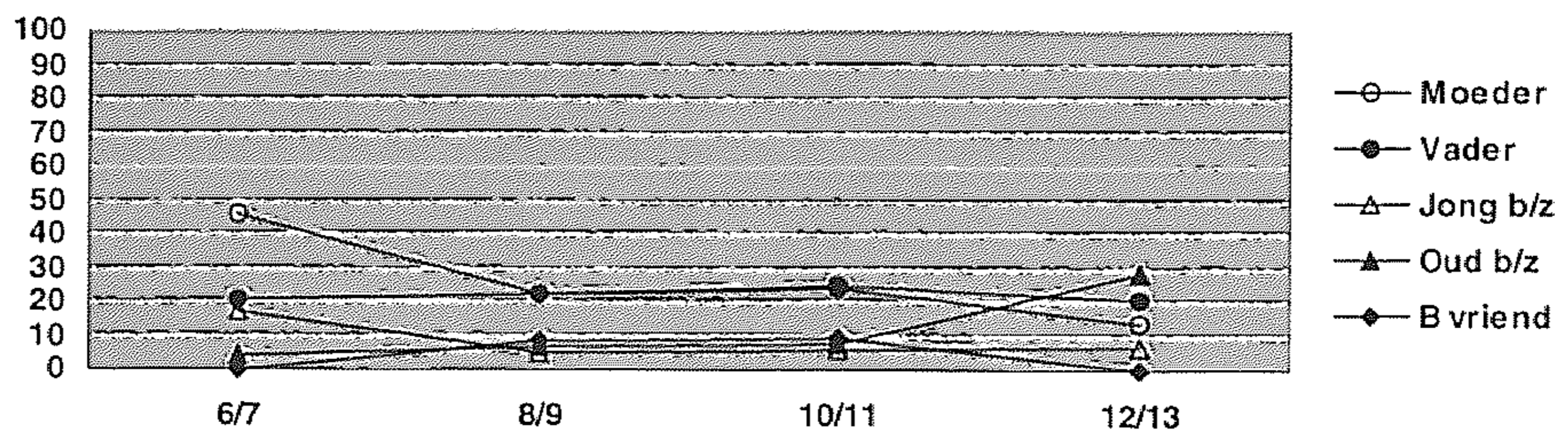
Taaldominantie (Fig. 5.7c). Weinig leerlingen geven aan het beste Berbers te spreken (16-18%). De percentages voor alle leeftijdsgroepen liggen relatief hoger voor het Nederlands (23-33%) en stijgen met de leeftijd. Een gebalanceerde tweetaligheid wordt in stijgende lijn gemeld door 3-11% van alle leerlingen.

Taalpreferentie (Fig. 5.7d). De voorkeur voor het spreken van Berbers vertoont een dalende lijn (37-17%). De voorkeur voor Nederlands blijft vrij constant (26-28%). Door 0-9% van alle leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken voor één van beide talen.

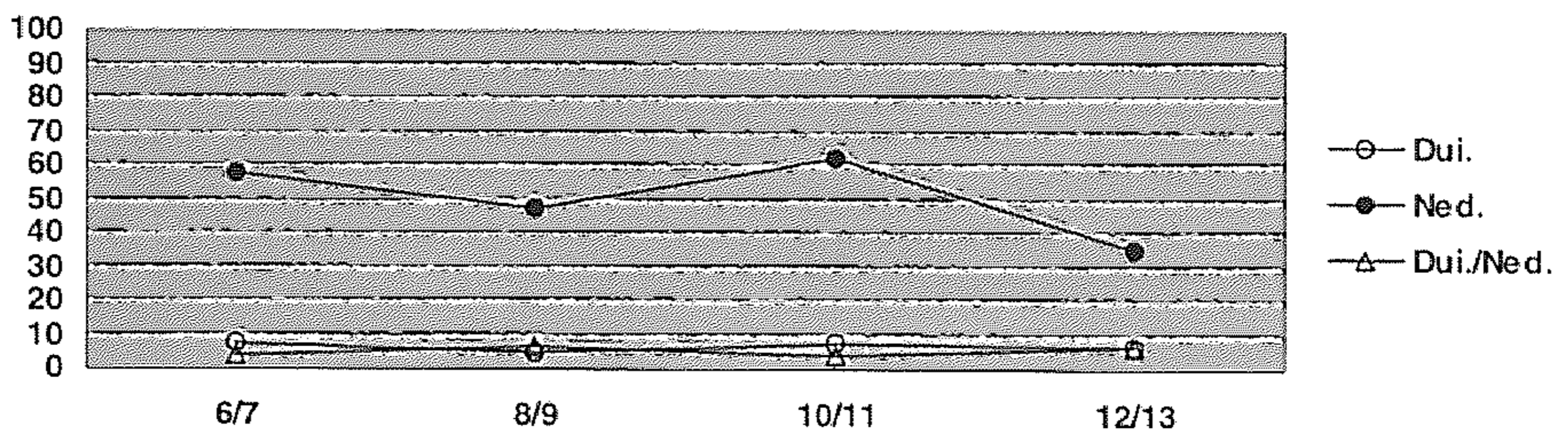
5.1.8 Duitse taalgroep



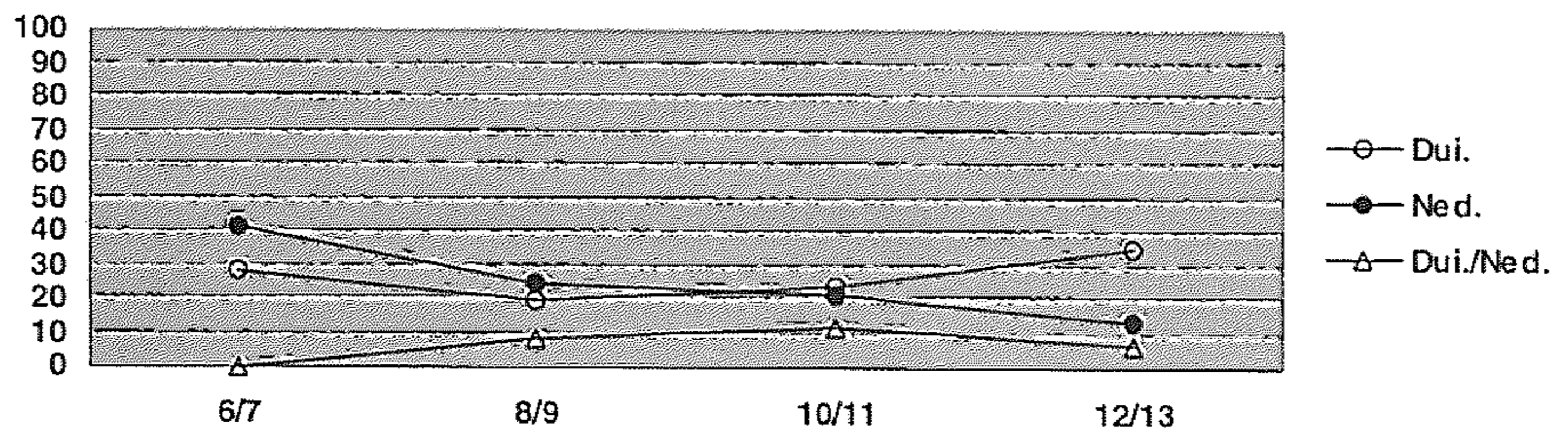
Figuur 5.8a Taalvaardigheid in het Duits



Figuur 5.8b Taalkeuze voor het Duits



Figuur 5.8c Taal dominantie in het Duits en Nederlands



Figuur 5.8d Taalpreferentie voor het Duits

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	24	44	51	14	-	133

Tabel 5.8a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Duits als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
België	111	83%	63	47%	71	53%
Nederland	7	5%	4	3%	8	6%
Armenië	5	4%	5	4%	4	3%
Duitsland	4	3%	30	23%	10	8%
Frankrijk	1	1%	3	2%	2	2%
Spanje	1	1%	3	2%	1	1%
Overige landen	4	3%	20	15%	31	23%
Onbekend	-	-	5	4%	6	5%
Totaal	133	100%	133	100%	133	100%

Tabel 5.8b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Duits

Frans	99	Arabisch	12
Engels	56	Turks	8
Italiaans	16	11 andere talen	32
Spaans	14		

Tabel 5.8c Talen die bij de Duitse taalgroep thuis gebruikt worden naast Duits

83% van de leerlingen is in België geboren. Ongeveer de helft van de ouders is in België geboren en de overigen zijn in een groot spectrum van andere landen geboren. Bij 74% van de leerlingen wordt thuis naast Duits ook Frans gebruikt, gevolgd door Engels (42%), Italiaans (12%), Spaans (11%), Arabisch (9%) en Turks (6%). 24% van de leerlingen vermeldt in totaal nog 11 andere thuistalen.

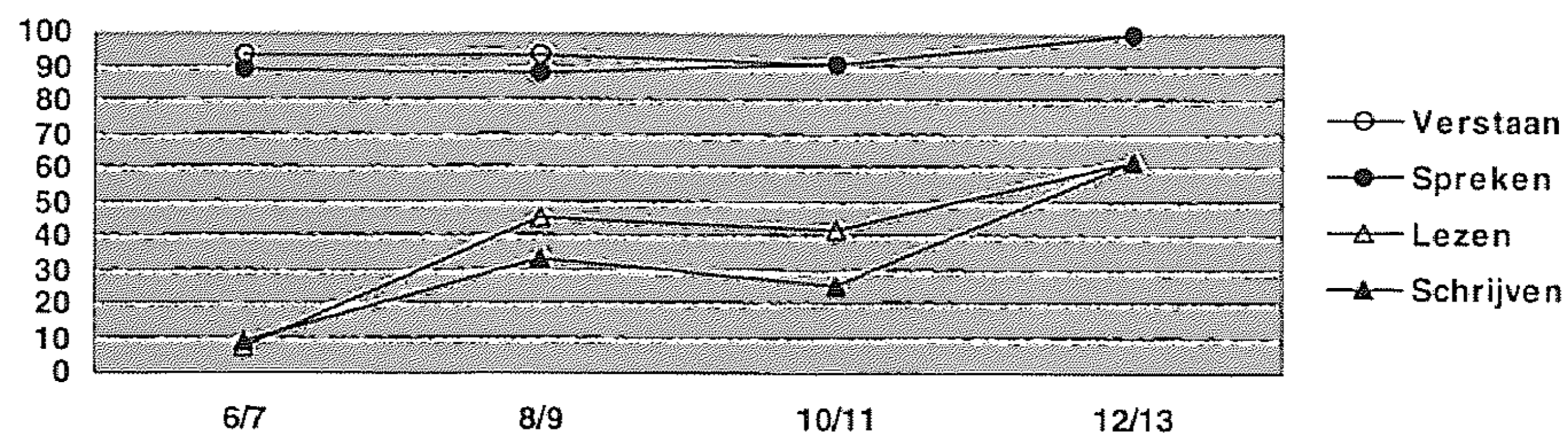
Taalvaardigheid (Fig. 5.8a). De gerapporteerde vaardigheid verstaan is in alle leeftijdsgroepen relatief hoog ontwikkeld, variërend van 70-92%. Een iets lagere en dalende lijn stellen we vast voor spreken van 88-57%. Een stijgende, maar lagere lijn vertonen de schriftelijke vaardigheden en wel van 25-50% voor lezen en van 21-29% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.8b). Hoe ouder de leerlingen, hoe minder zij meestal kiezen voor Duits in interactie met de moeder (46-14%), terwijl de percentages nagenoeg constant blijven in interactie met de vader, variërend van 21-25%. De gerapporteerde keuze voor Duits met jongere broers/zussen ligt veel lager (5-17%), alsook met oudere broers/zussen, maar kent een stijgende lijn van 4-29%. Met beste vrienden wordt de keuze voor Duits weinig gemaakt (0-10%).

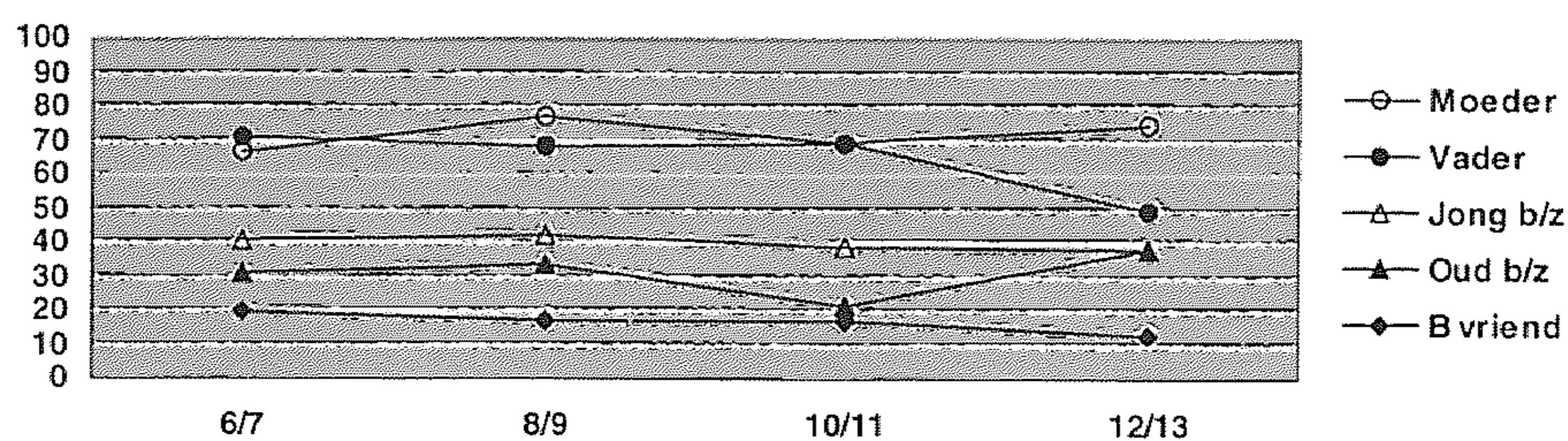
Taaldominantie (Fig. 5.8c). Heel weinig leerlingen geven aan het beste Duits te spreken (5-8%). Nederlands is dominant bij alle leeftijdsgroepen en varieert van 36-63%. De leeftijdsgroep van 10-11 jaar geeft aan het beste Nederlands te spreken (63%). Een gebalanceerde tweetaligheid komt weinig voor (4-7%).

Taalpreferentie (Fig. 5.8d). De oudste leerlingen (12-13 jaar) geven aan het liefste Duits te spreken (36%) en de jongste leerlingen (6-7 jaar) het liefste Nederlands (42%). Door 0-12% van de leerlingen wordt geen voorkeur uitgesproken.

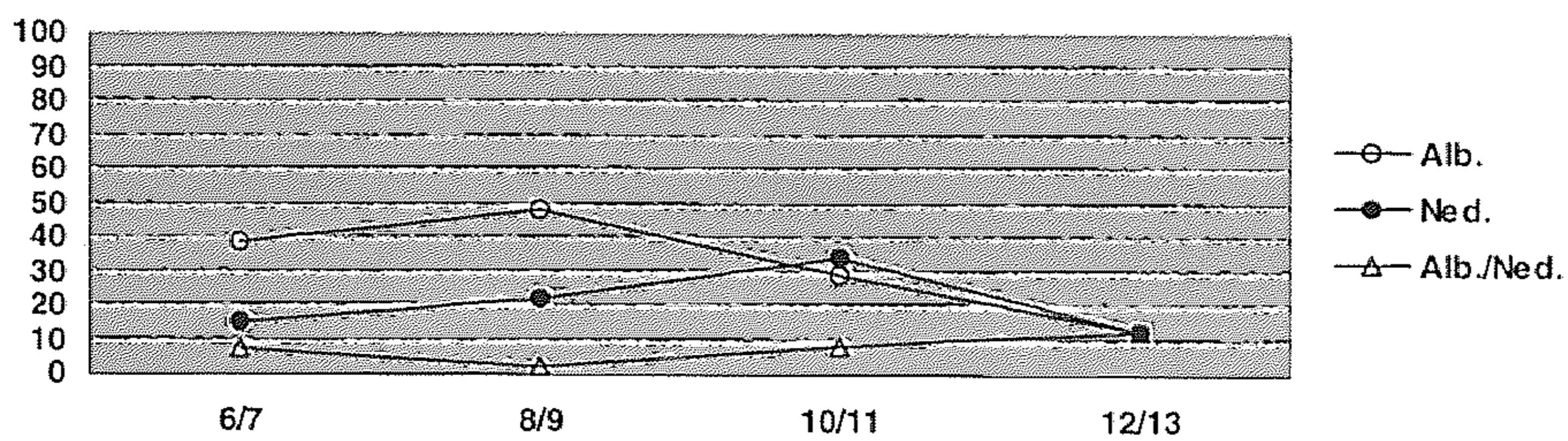
5.1.9 Albanese taalgroep



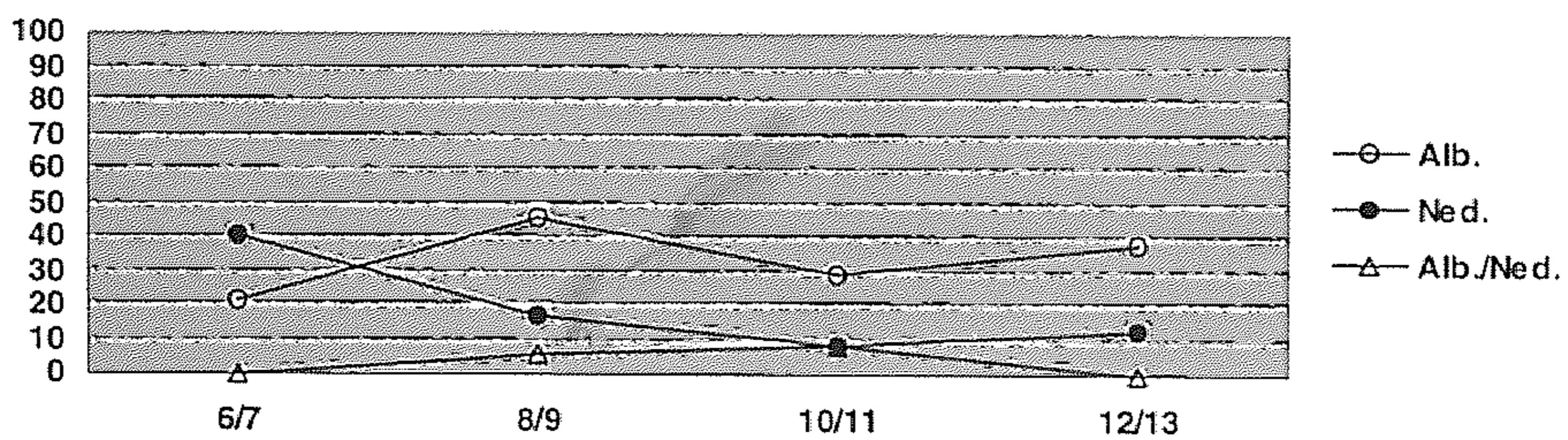
Figuur 5.9a Taalvaardigheid in het Albanees



Figuur 5.9b Taalkeuze voor het Albanees



Figuur 5.9c Taal dominantie in het Albanees en Nederlands



Figuur 5.9d Taalpreferentie voor het Albanees en Nederlands

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	49	35	23	8	1	116

Tabel 5.9a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Albanees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	80	69%	27	23%	16	14%
Kosovo	13	11%	22	19%	19	16%
Albanië	12	10%	31	27%	43	37%
Turkije	2	2%	6	5%	4	3%
Macedonië	2	2%	5	4%	6	5%
Slowakije	2	2%	2	2%	-	-
Overige landen	3	3%	10	9%	15	13%
Onbekend	2	2%	13	11%	13	11%
Totaal	116	100%	116	100%	116	100%

Tabel 5.9b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Albanees

Frans	84	Italiaans	3
Turks	7	Slowaaks	2
Engels	6	3 andere talen	4
Servisch/Kroatisch/Bosnisch	5		

Tabel 5.9c Talen die bij de Albanese taalgroep thuis gebruikt worden naast Albanees

De meeste leerlingen (69%) zijn in België geboren, de meeste ouders in Albanië of Kosovo. Bij 72% van de leerlingen wordt thuis naast Albanees ook Frans gebruikt, op verre afstand gevolgd door Turks (6%), Engels (5%), Servisch/Kroatisch/Bosnisch (4%), Italiaans (3%) en Slowaaks (2%). 3% van de leerlingen vermeldt in totaal nog 3 andere thuistalen.

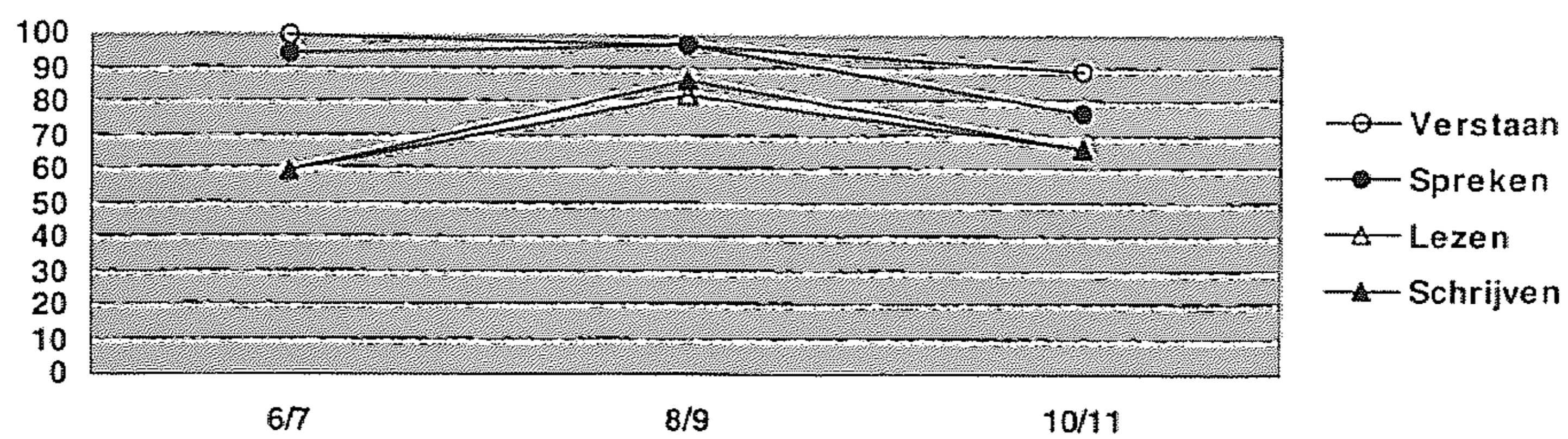
Taalvaardigheid (Fig. 5.9a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven hoog ontwikkeld van 6-13 jaar en variëren per leeftijdsgroep van 91-100% voor verstaan en van 89-100% voor spreken. Vanaf 6-7 jaar vertonen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden een sterk stijgende lijn naar 12-13 jaar, dat wil zeggen van 8-63% voor lezen en van 10-63% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.9b). Vooral met de moeder en de vader van de verschillende leeftijdsgroepen wordt overwegend Albanees gesproken, variërend van 67-77% met de moeder en 50-71% met de vader. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in mindere mate, variërend van 38-43% met jongere broers/zussen, 22-38% met oudere broers/zussen en 13-20% met beste vrienden.

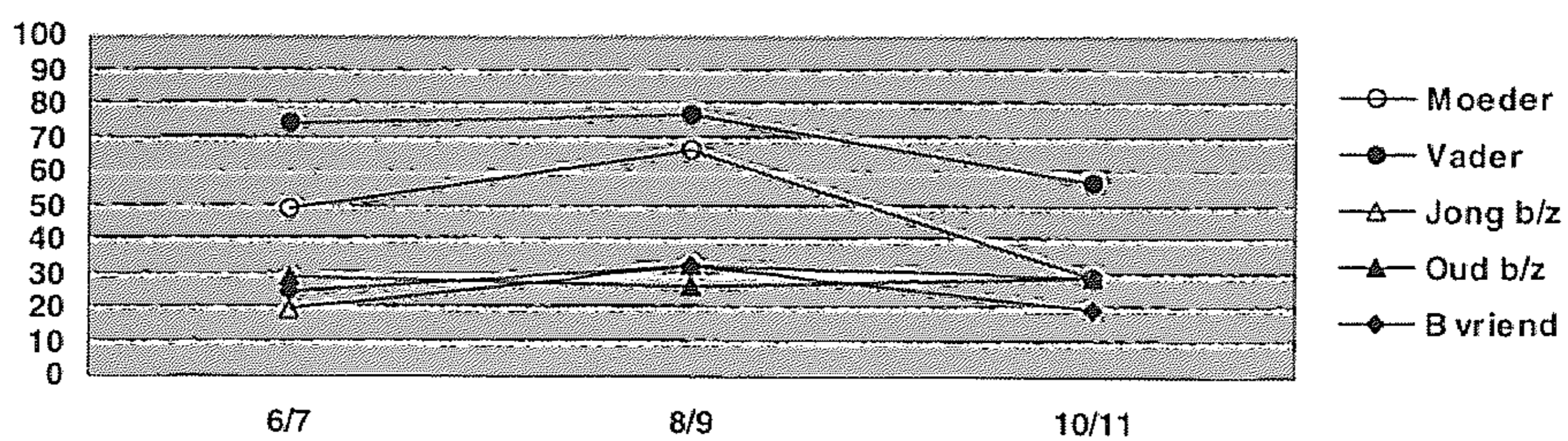
Taaldominantie (Fig. 5.9c). De twee jongste leeftijdsgroepen (6-9 jaar) geven aan dat zij Albanees het beste spreken (resp. 39% en 49%). Voor de oudste leerlingen (10-13 jaar) is dit sterk gedaald (resp. 30% en 13%). Nederlands scoort het hoogst bij de 10-11-jarigen (35%). Een lage lijn wordt gemeld voor gebalanceerde tweetaligheid (variërend van 3-13%).

Taalpreferentie (Fig. 5.9d). In naar leeftijd afnemende mate wordt het liefste Nederlands gesproken, variërend van 41-9%. De gerapporteerde voorkeur voor Albanees varieert van 22-46% en die voor geen van beide talen van 0-9%.

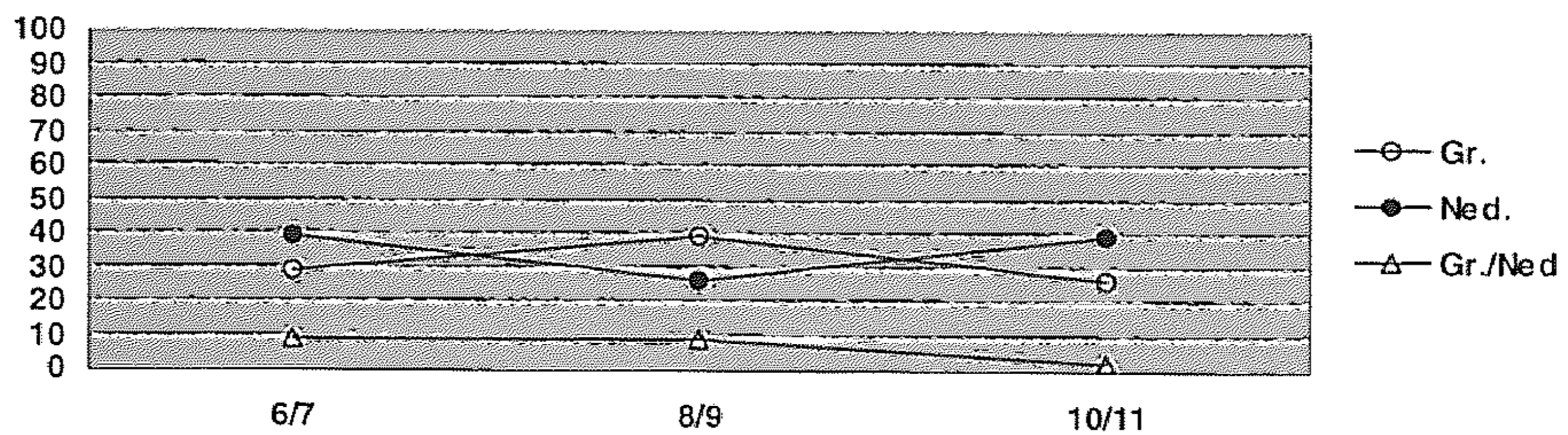
5.1.10 Griekse taalgroep



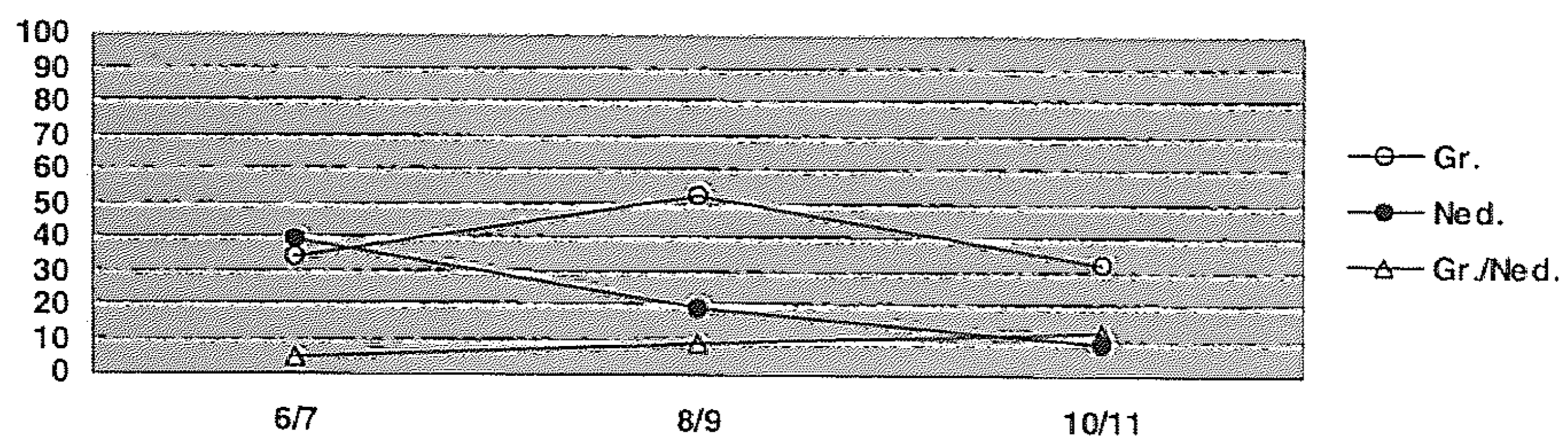
Figuur 5.10a Taalvaardigheid in het Grieks



Figuur 5.10b Taalkeuze voor het Grieks



Figuur 5.10c Taal dominantie in het Grieks en Nederlands



Figuur 5.10d Taalpreferentie voor het Grieks en Nederlands

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	20	30	30	5	-	85

Tabel 5.10a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Grieks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	67	79%	35	41%	19	22%
Griekenland	15	18%	29	34%	47	55%
Duitsland	1	1%	2	2%	-	-
Turkije	1	1%	1	1%	3	4%
Kongo	1	1%	1	1%	1	1%
Nederland	-	-	5	6%	-	-
Overige landen	-	-	5	6%	6	7%
Onbekend	-	-	7	8%	9	11%
Totaal	85	100%	85	100%	85	100%

Tabel 5.10b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Grieks

Frans	66	Arabisch	2
Engels	8	Spaans	2
Italiaans	6	2 andere talen	2
Duits	3		

Tabel 5.10c Talen die bij de Griekse taalgroep thuis gebruikt worden naast Grieks

De meeste leerlingen zijn in België geboren (79%), de meeste ouders in België of Griekenland. Bij 78% van de leerlingen wordt thuis naast Grieks ook Frans gebruikt, op verre afstand gevolgd door Engels (9%), Italiaans (7%), Duits (4%), Arabisch (2%) en Spaans (2%).

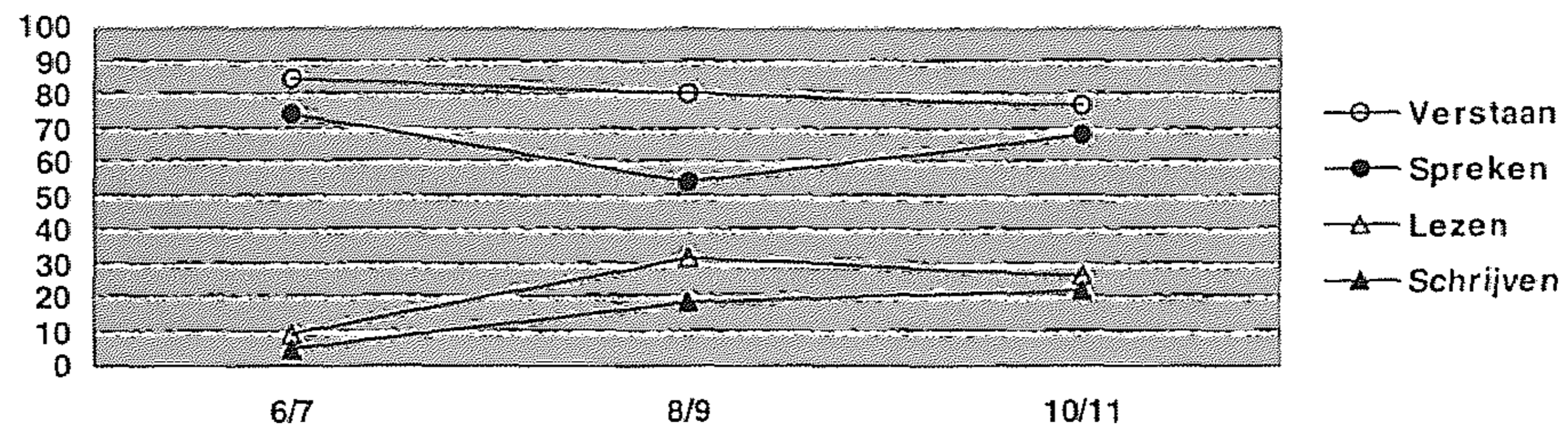
Taalvaardigheid (Fig. 5.10a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven heel hoog ontwikkeld van 6-11 jaar en variëren van 90-100% voor verstaan en van 77-97% voor spreken. De schriftelijke vaardigheden komen relatief lager uit, variërend van 60-83% voor lezen en van 60-87% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.10b). Met de ouders wordt volgens opgave vaak Grieks gesproken, variërend van 30-67% met de moeder en 57-77% met de vader. Met de overige gesprekspartners geschiedt dit thuis in veel mindere mate, variërend van 20-33% met jongere broers/zussen, 27-30% met oudere broers/zussen en 20-33% met beste vrienden.

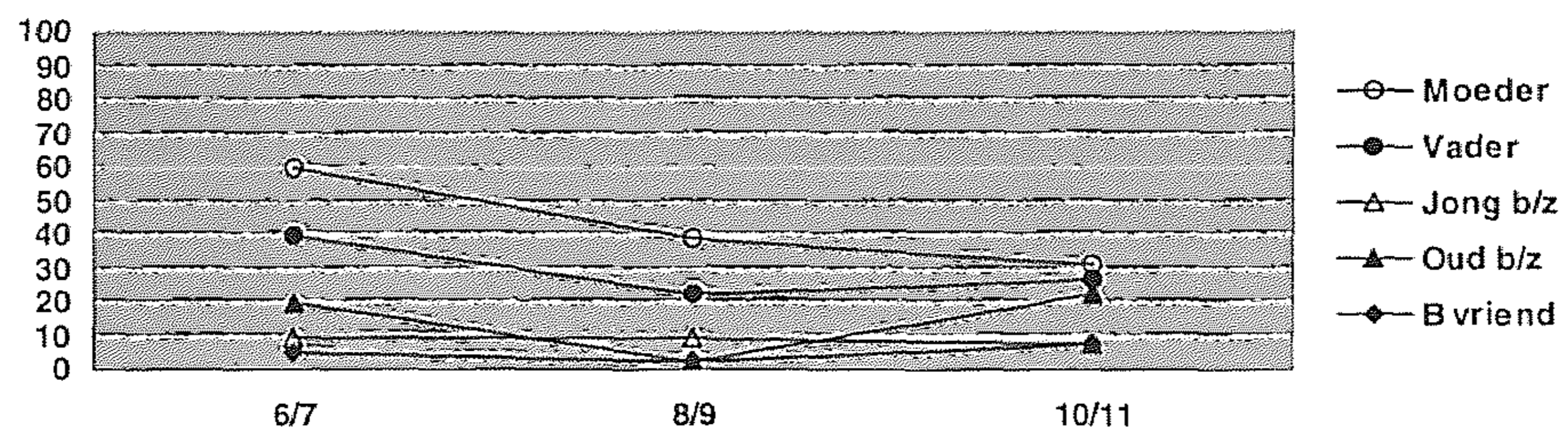
Taaldominantie (Fig. 5.10c). Behalve bij 8-9 jaar wordt in de andere leeftijdsgroepen aangegeven dat Nederlands het beste wordt gesproken (40%) in vergelijking met Grieks (variërend van 27-30%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gerapporteerd door 3-10% van de leerlingen.

Taalpreferentie (Fig. 5.10d). De voorkeur voor Grieks varieert per leeftijdsgroep van 33-53%. De voorkeur voor Nederlands vertoont een dalende lijn van 40-10%. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 5-13% van de leerlingen.

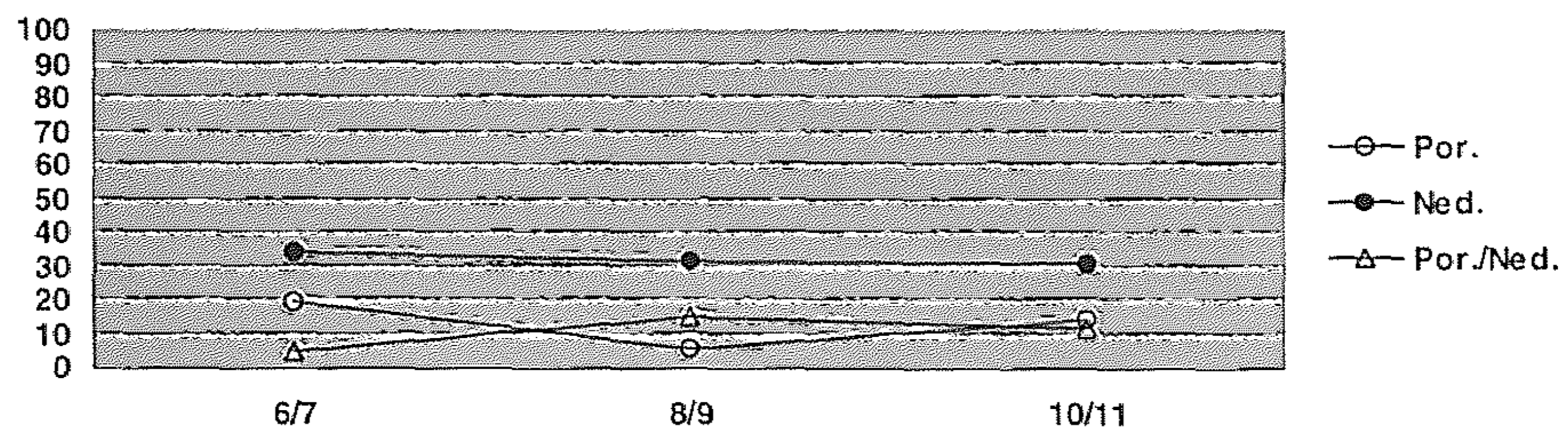
5.1.11 Portugese taalgroep



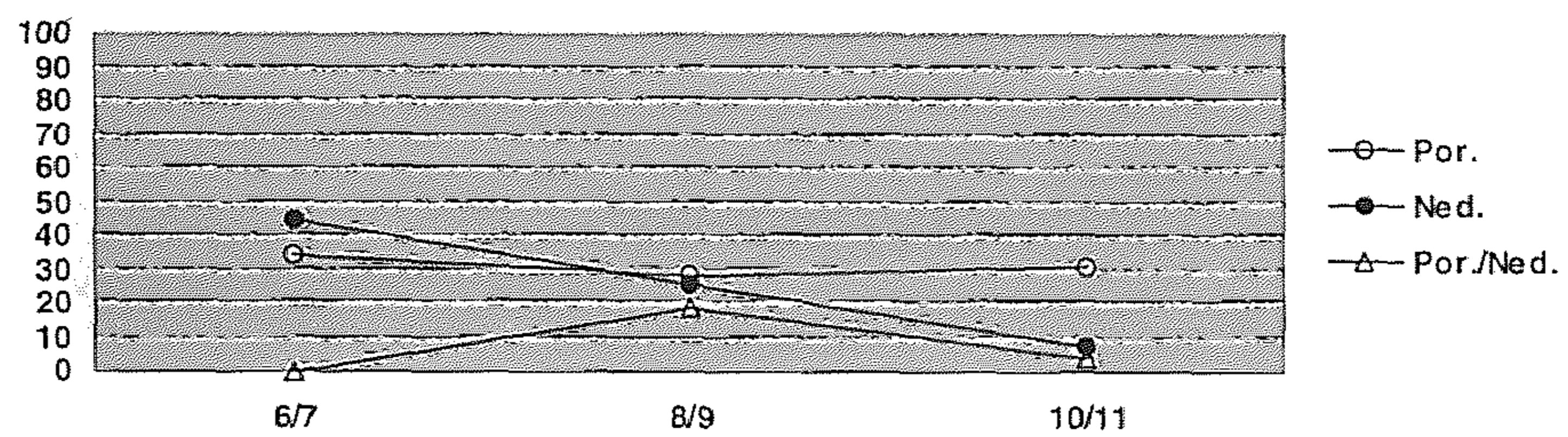
Figuur 5.11a Taalvaardigheid in het Portugees



Figuur 5.11b Taalkeuze voor het Portugees



Figuur 5.11c Taal dominantie in het Portugees en Nederlands



Figuur 5.11d Taalpreferentie voor het Portugees en Nederlands

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	20	31	26	3	-	80

Tabel 5.11a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Portugees als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
België	65	81%	29	36%	37	46%
Portugal	4	5%	25	31%	23	29%
Kongo	3	4%	6	8%	4	5%
Angola	2	3%	2	3%	1	1%
Kaapverdië	1	1%	2	3%	-	-
Spanje	1	1%	2	3%	1	1%
Overige landen	3	4%	10	13%	12	15%
Onbekend	1	1%	4	5%	2	3%
Totaal	80	100%	80	100%	80	100%

Tabel 5.11b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Portugees

Frans	73	Duits	6
Engels	17	Arabisch	4
Spaans	10	4 andere talen	5
Italiaans	9		

Tabel 5.11c Talen die bij de Portugese taalgroep thuis gebruikt worden naast Portugees

82% van de leerlingen is in België geboren, tegenover 36% van de moeders en 46% van de vaders. Als tweede geboorteland geldt in alle gevallen Portugal. Bij 91% van de leerlingen wordt thuis naast Portugees ook Frans gebruikt, bij 21% Engels, bij 13% Spaans, bij 11% Italiaans, bij 8% Duits en bij 5% Arabisch. 6% van de leerlingen vermeldt nog 4 andere thuistalen.

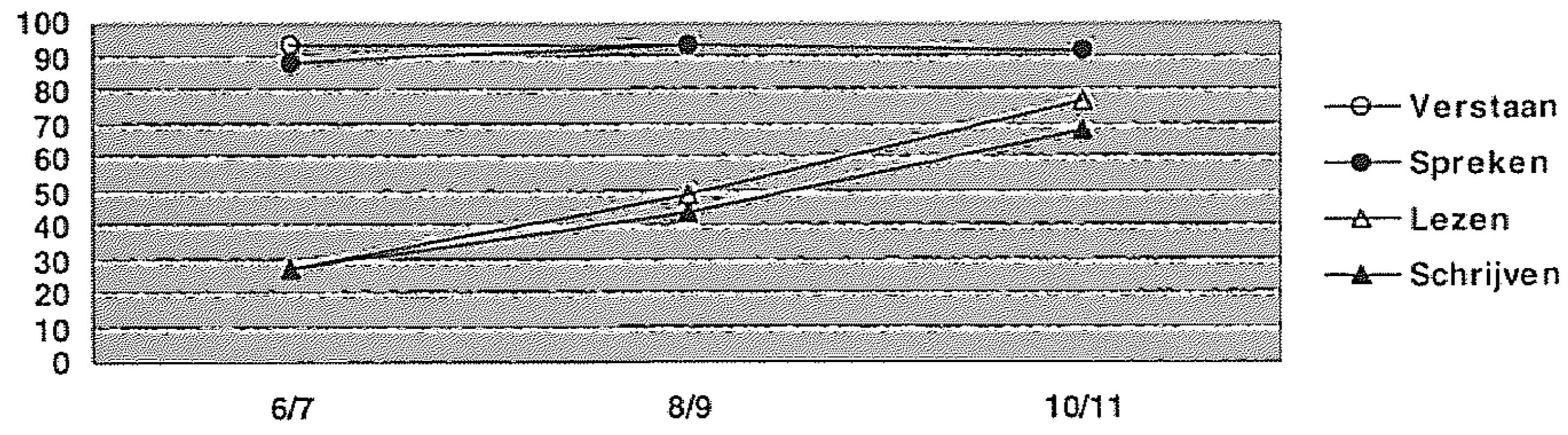
Taalvaardigheid (Fig. 5.11a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden liggen vrij hoog, variërend van 77-85% voor verstaan en 55-75% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden liggen veel lager en variëren van 10-32% voor lezen en van 5-23% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.11b). De gerapporteerde taalkeuze laat bij het oplopen van de leeftijd een patroon zien van daling. De moeder neemt een toppositie in als het gaat om de keuze voor Portugees thuis, dalend van 60-31% per leeftijdsgroep. Voor de vader daalt deze keuze van 40-27%. De aangegeven taalkeuze voor jongere broers/zussen varieert van 8-10%, voor oudere broers/zussen van 3-23% en voor beste vrienden van 3-8%.

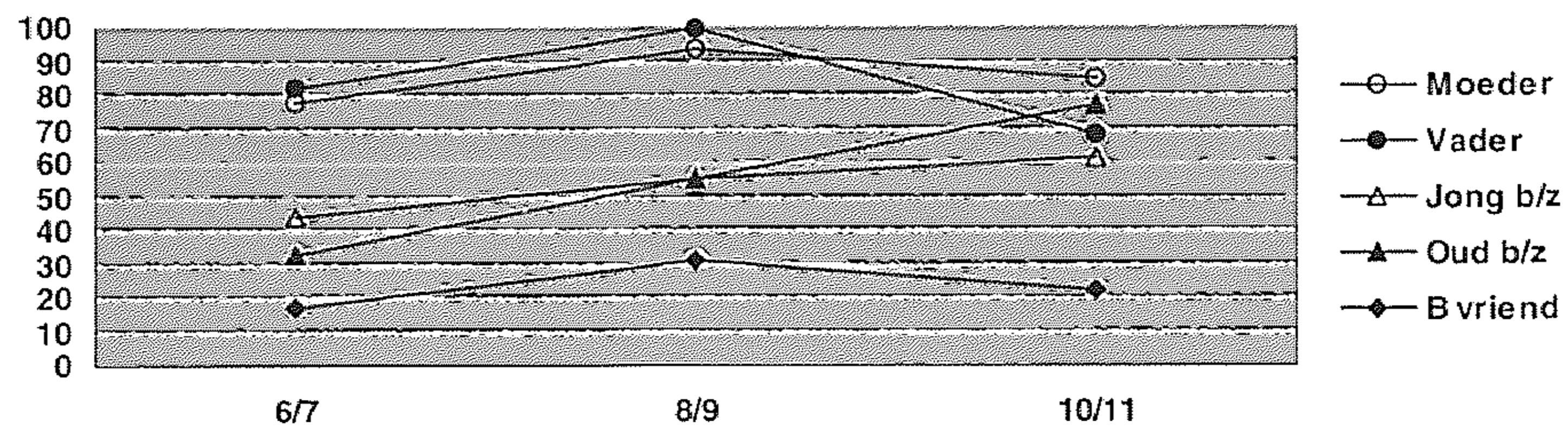
Taaldominantie (Fig. 5.11c). Nederlands wordt vrij constant (35-31%) aangeduid als de taal die het beste wordt gesproken, vergeleken met Portugees (6-20%). Gebalanceerde tweetaligheid wordt gemeld door 5-16% van de verschillende leeftijdsgroepen.

Taalpreferentie (Fig. 5.11d). De voorkeur voor Nederlands neemt af met de leeftijd (45-26-8%) en de voorkeur voor Portugees blijft vrij constant (35-29-31%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt voornamelijk uitgesproken door de leeftijdsgroep van 8-9 jaar (19%), voor de overige leeftijdsgroepen varieert dit van 0-4%.

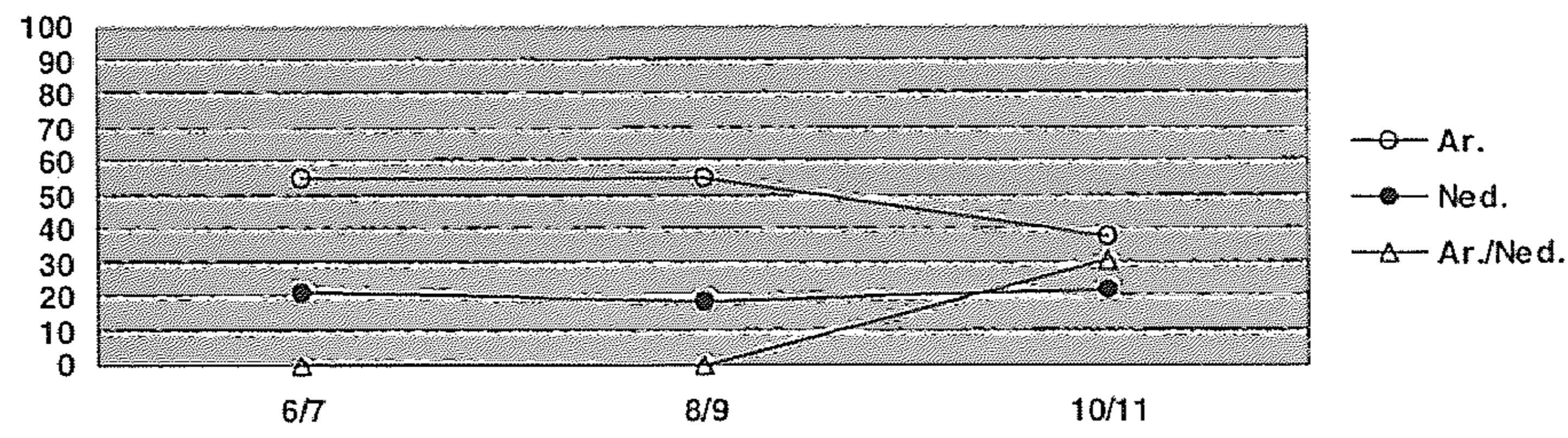
5.1.12 Armeense taalgroep



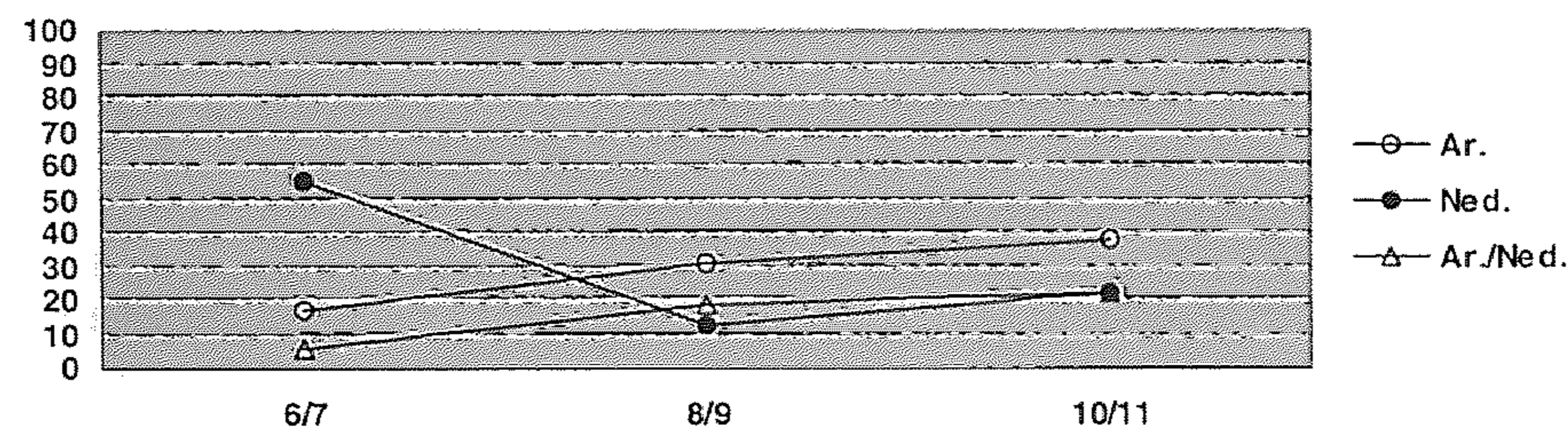
Figuur 5.12a Taalvaardigheid in het Armeens



Figuur 5.12b Taalkeuze voor het Armeens



Figuur 5.12c Taal dominantie in het Armeens en Nederlands



Figuur 5.12d Taalpreferentie voor het Armeens en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	2	18	16	13	7	1	57

Tabel 5.12a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Armeens als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	26	46%	3	5%	3	5%
Armenië	23	40%	30	53%	28	49%
Turkije	3	5%	15	26%	19	33%
Frankrijk	1	2%	-	-	-	-
Ghana	1	2%	-	-	-	-
Georgië	1	2%	1	2%	1	2%
Overige landen	-	-	3	5%	1	2%
Onbekend	2	4%	5	9%	5	9%
Totaal	57	100%	57	100%	57	100%

Tabel 5.12b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Armeens

Frans	29	Turks	5
Russisch	9	Engels	4
Duits	6		

Tabel 5.12c Talen die bij de Armeense taalgroep thuis gebruikt worden naast Armeens

Bijna de helft van de leerlingen (46%) is in België geboren. De meeste ouders zijn in Armenië geboren of in Turkije. Bij 51% van de leerlingen wordt thuis naast Armeens ook Frans gebruikt, bij 16% Russisch, bij 11% Duits, bij 9% Turks en bij 7% Engels.

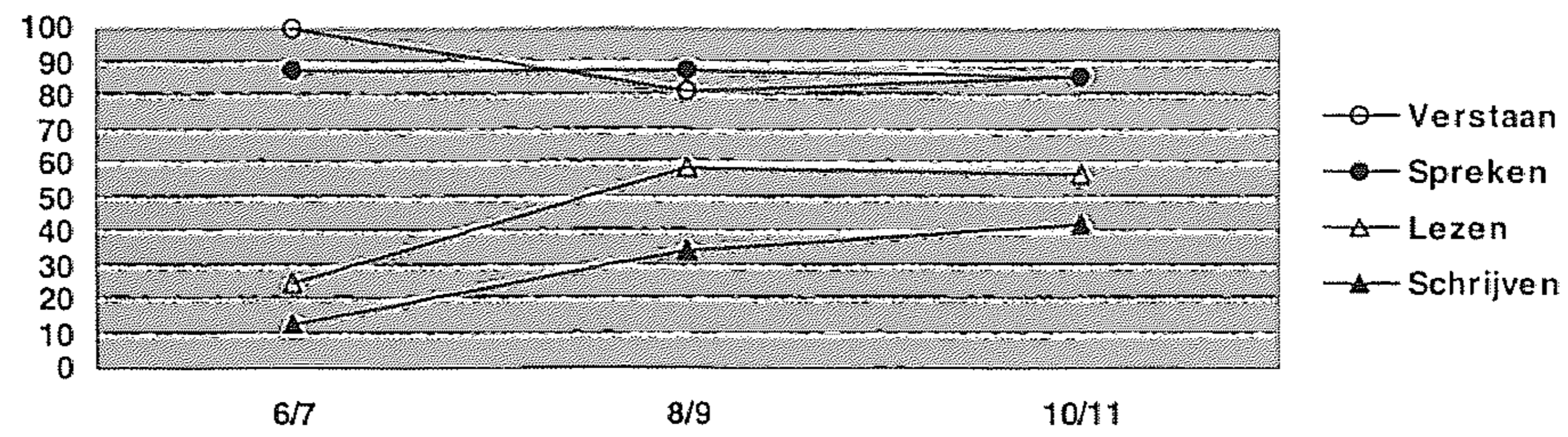
Taalvaardigheid (Fig. 5.12a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn en blijven zeer hoog ontwikkeld, variërend van 92-94% voor verstaan en van 89-94% voor spreken. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden klimmen van 6-11 jaar van 28-77% voor lezen en van 28-69% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.12b). Een zeer groot aantal leerlingen geeft aan thuis meestal Armeens te spreken met de moeder en vader, respectievelijk variërend van 78-94% en van 69-100% per leeftijdsgroep. Voor jongere broers/zussen varieert dit van 44-62%, voor oudere broers/zussen van 33-77% en voor beste vrienden van 17-31%.

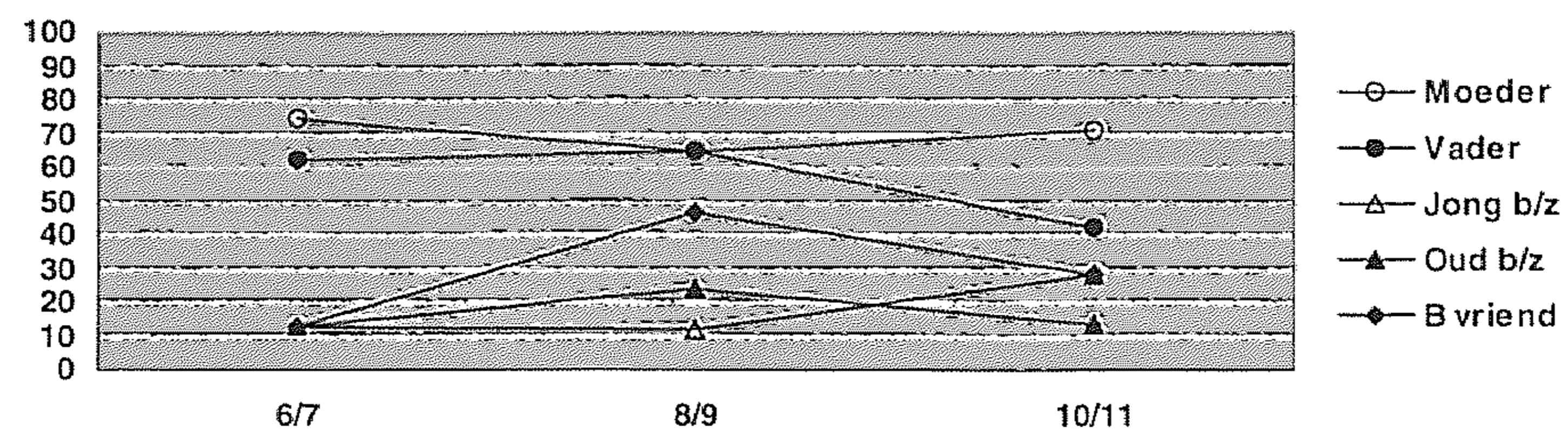
Taaldominantie (Fig. 5.12c). Alle leerlingen geven een dominantie in het Armeens aan, variërend van 38-56%. Heel wat minder leerlingen geven aan het beste Nederlands te spreken, variërend van 19-23% in de verschillende leeftijdsgroepen. Opgave van gebalanceerde tweetaligheid komt enkel voor bij de leeftijdsgroep van 10-11 jaar (31%).

Taalpreferentie (Fig. 5.12d). Een voorkeur voor het spreken van Armeens vertoont een stijgende lijn over de drie leeftijdsgroepen (17-31-38%). Een voorkeur voor het spreken van Nederlands wordt gerapporteerd door leerlingen van 6-7 jaar (56%), voor de overige leeftijdsgroepen ligt dit beduidend lager (13 en 23%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt in stijgende mate uitgesproken door 6-23% van de verschillende leeftijdsgroepen.

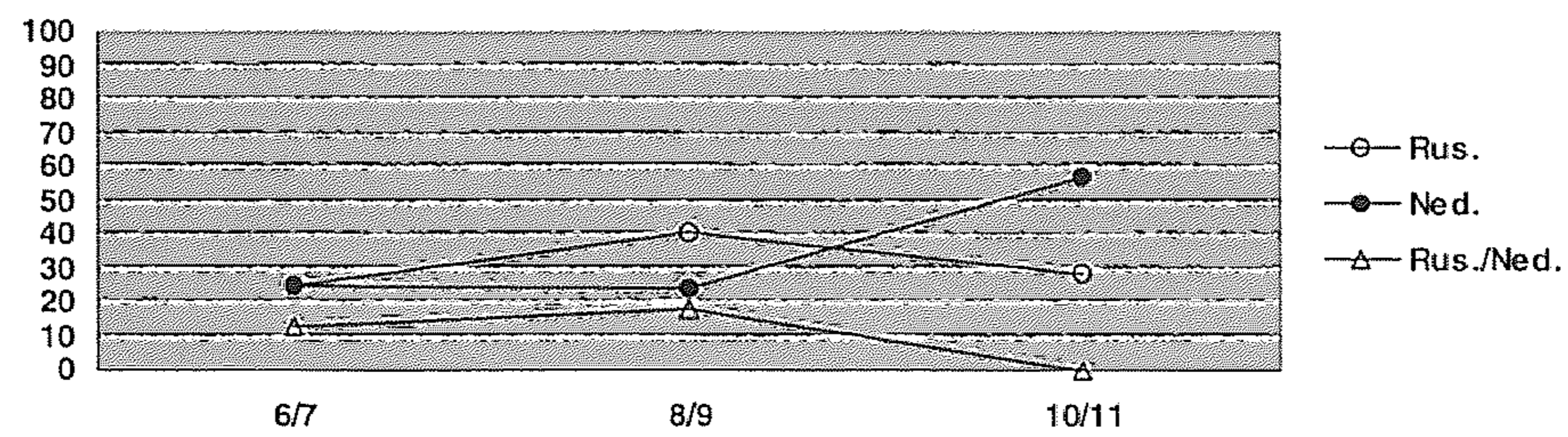
5.1.13 Russische taalgroep



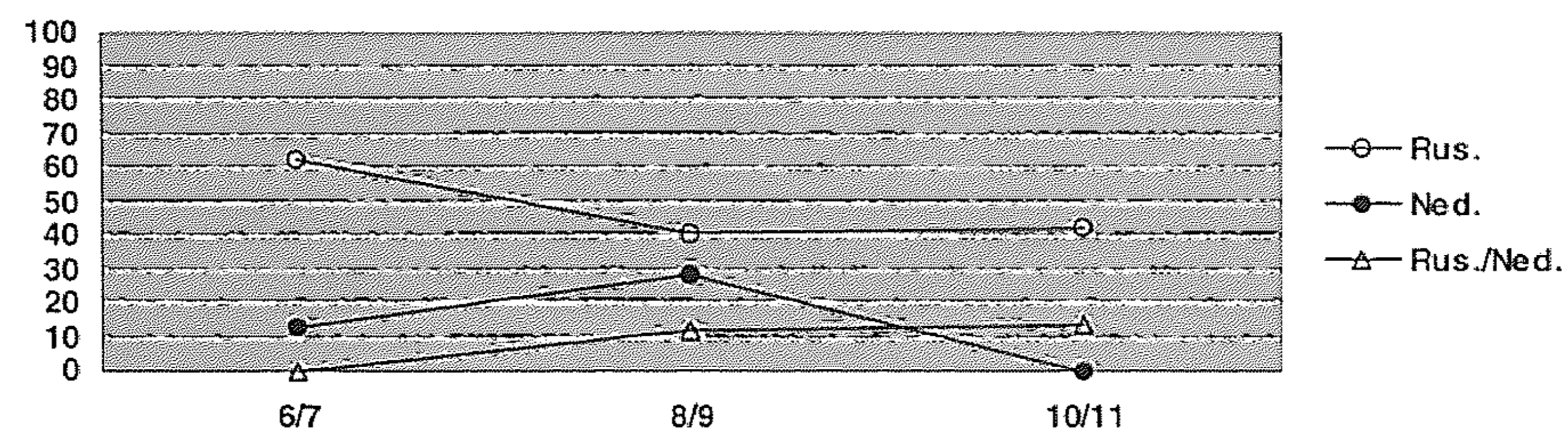
Figuur 5.13a Taalvaardigheid in het Russisch



Figuur 5.13b Taalkeuze voor het Russisch



Figuur 5.13c Taal dominantie in het Russisch en Nederlands



Figuur 5.13d Taalpreferentie voor het Russisch en Nederlands

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	8	17	7	9	1	42

Tabel 5.13a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Russisch als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Rusland	17	40%	19	45%	17	40%
Armenië	9	21%	6	14%	7	17%
België	6	14%	6	14%	6	14%
Georgië	2	5%	2	5%	2	5%
Tadzjikistan	2	5%	1	2%	-	-
Pakistan	1	2%	1	2%	1	2%
Overige landen	5	12%	6	14%	6	14%
Onbekend	-	-	1	2%	3	7%
Totaal	42	100%	42	100%	42	100%

Tabel 5.13b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Russisch

Frans	18	Spaans	3
Armeens	9	Turks	2
Engels	9	6 andere talen	6
Duits	6		

Tabel 5.13c Talen die bij de Russische taalgroep thuis gebruikt worden naast Russisch

40% van de leerlingen en 40%/45% van de vaders/moeders is in Rusland geboren. 21 % van de leerlingen is in Armenië geboren en 14% in België. Bij 43% van de leerlingen wordt thuis naast Russisch ook Frans gebruikt, bij 21% Armeens, bij 21% Engels, bij 14% Duits, bij 7% Spaans en bij 5% Turks. 14% van de leerlingen vermeldt nog 6 andere thuistalen.

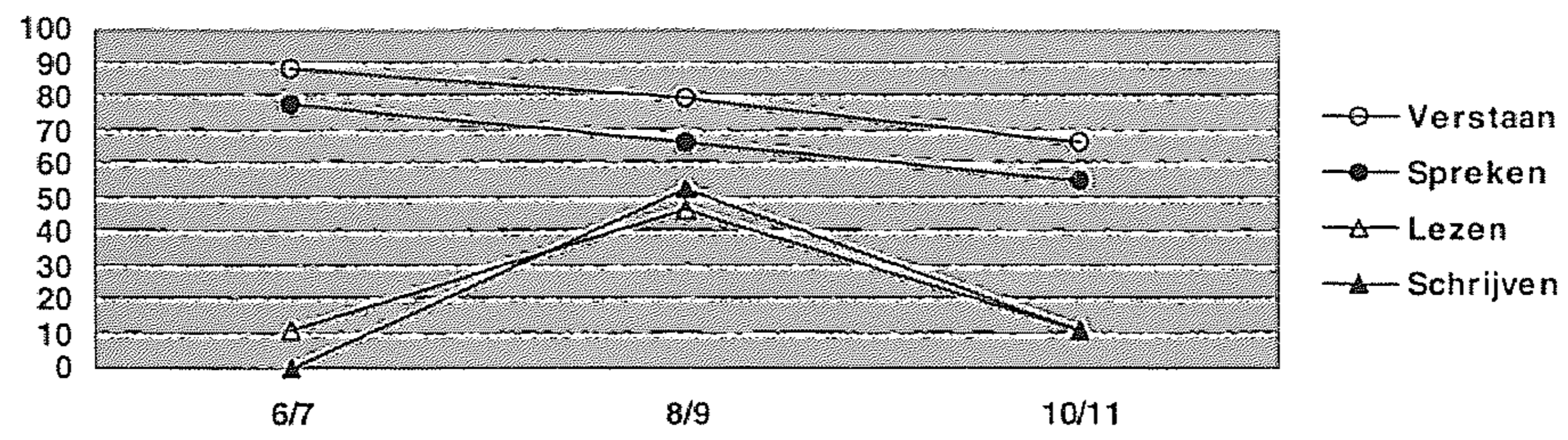
Taalvaardigheid (Fig. 5.13a). De gerapporteerde mondelinge taalvaardigheden zijn hoog, variërend van 82-100% voor verstaan en van 86-89% voor spreken in de leeftijd van 6-13 jaar. Vanaf 6-7 jaar klimmen de schriftelijke vaardigheden geleidelijk op naar 12-13 jaar en wel van 25-67% voor lezen en van 13-56% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.13b). De gerapporteerde keuze voor het spreken van Russisch laat zich vooral zien in interactie met de moeder (65-75%). Voor de interactie met de vader kent de keuze voor het Russisch een dalende lijn van 63-43%. De gerapporteerde keuze voor het Russisch met de overige gesprekspartners is lager, van 12-33% voor alle leeftijdsgroepen, met twee uitschieters: 44% van de leeftijdsgroep van 12-13 jaar kiest voor Russisch in interactie met oudere broers/zussen en 47% van de leeftijdsgroep van 8-9 jaar in interactie met beste vrienden.

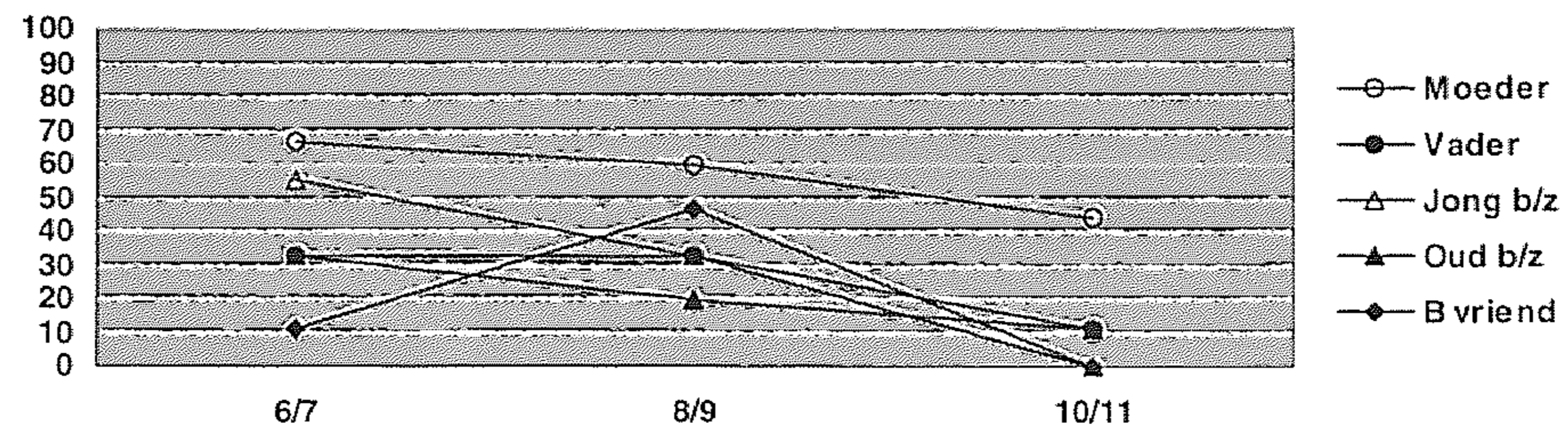
Taaldominantie (Fig. 5.13c). De gerapporteerde taaldominantie vertoont van 6-13 jaar een grillig verloop en varieert van 25-67% voor Russisch en van 24-57% voor Nederlands. Een opgave van gebalanceerde tweetaligheid blijft beperkt tot 13-18% bij de twee jongste leeftijdsgroepen en wordt van 10-13 jaar niet meer gerapporteerd.

Taalpreferentie (Fig. 5.13d). Russisch wordt ook het liefst gesproken in alle leeftijdsgroepen, variërend van 41-63% in vergelijking met Nederlands (variërend van 0-29%). Geen voorkeur voor één van beide talen wordt uitgesproken door 0-14% van alle leerlingen van 6-13 jaar.

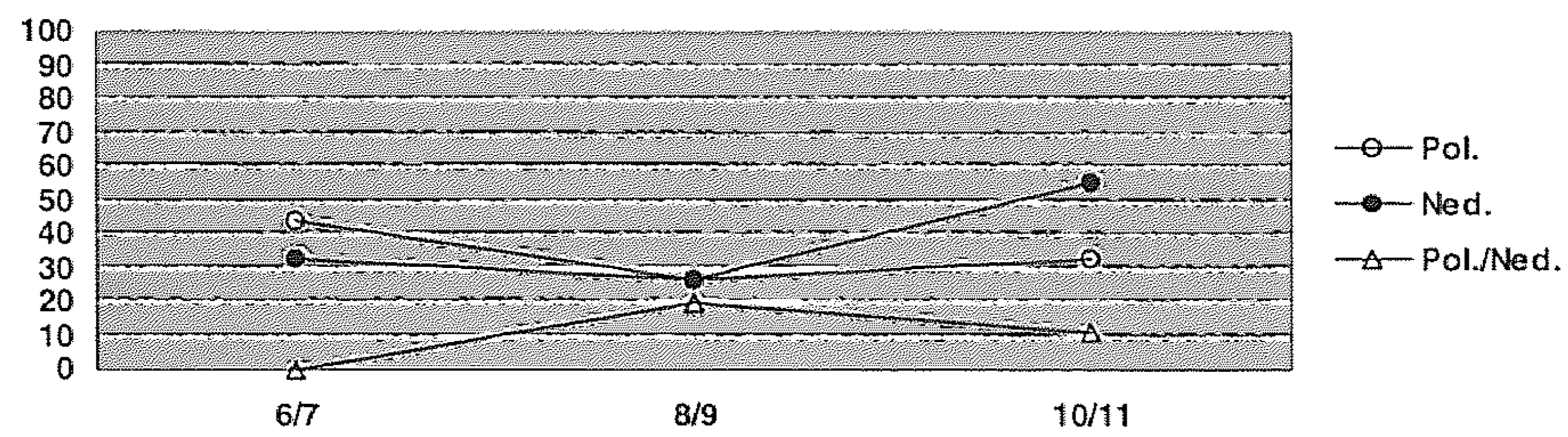
5.1.14 Poolse taalgroep



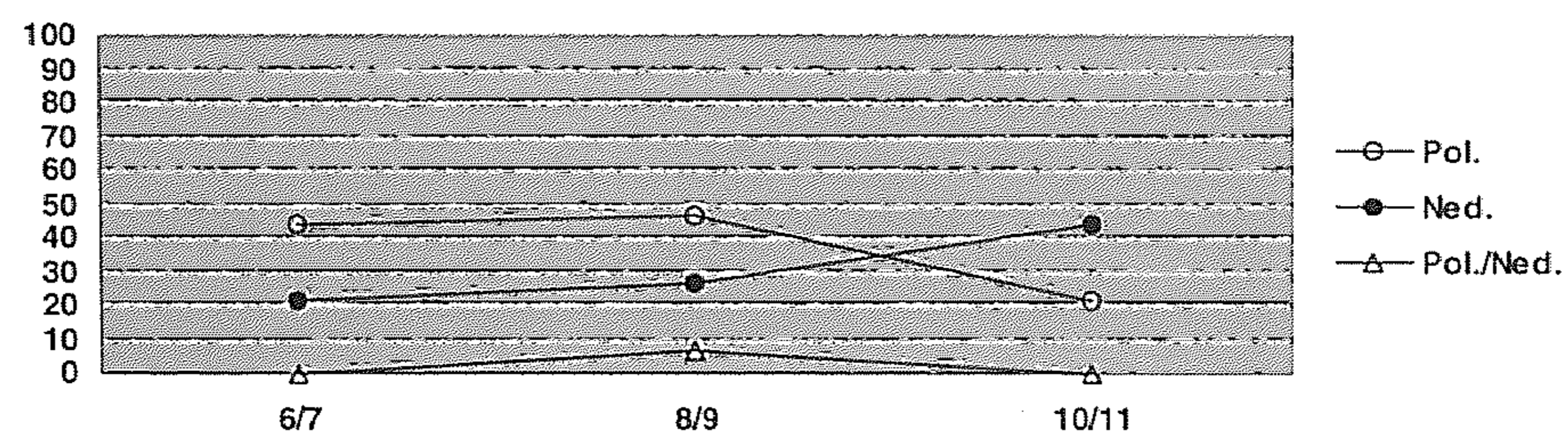
Figuur 5.14a Taalvaardigheid in het Pools



Figuur 5.14b Taalkeuze voor het Pools



Figuur 5.14c Taal dominantie in het Pools en Nederlands



Figuur 5.14d Taalpreferentie voor het Pools en Nederlands

Leeftijdsgroep	4/5	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	2	9	15	9	2	1	38

Tabel 5.14a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Pools als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	26	68%	12%	32%	15	39%
Polen	11	29%	23%	61%	12	32%
Ecuador	1	3%	1%	3%	-	-
Nederland	-	-	-	-	1	3%
Pakistan	-	-	-	-	1	3%
Turkije	-	-	-	-	1	3%
Overige landen	-	-	-	-	4	11%
Onbekend	-	-	2%	5%	4	11%
Totaal	38	100%	38	100%	38	100%

Tabel 5.14b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Pools

Frans	26	Italiaans	2
Engels	8	Turks	2
Spaans	3	4 andere talen	4
Duits	2		

Tabel 5.14c Talen die bij de Poolse taalgroep thuis gebruikt worden naast Pools

Tweederde van de leerlingen is in België geboren, tegenover één derde van de ouders. Bij 68% van de leerlingen wordt thuis naast Pools ook Frans gebruikt, bij 21% Engels, bij 8% Spaans, bij 5% Duits, bij 5% Italiaans en bij 5% Turks. 11% van de leerlingen noemt in totaal nog 4 andere thuis-talen.

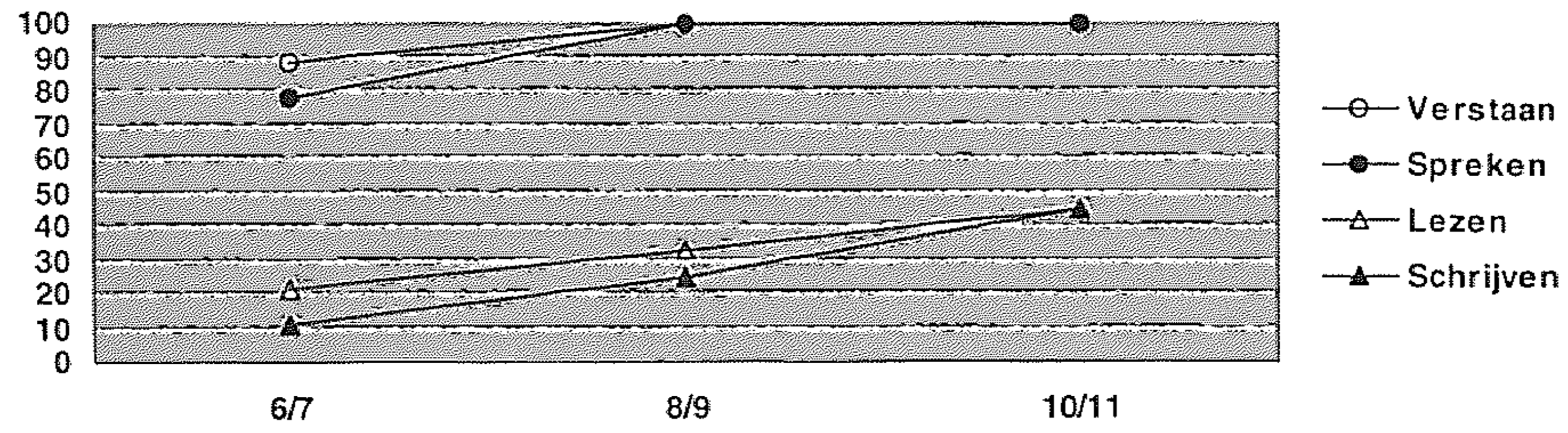
Taalvaardigheid (Fig. 5.14a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden zijn bij de jongste leerlingen (6-7 jaar) het hoogst, 89% voor verstaan en 78% voor spreken, en dalen tot respectievelijk 67% en 56% bij 10-11-jarigen. De gerapporteerde schriftelijke vaardigheden zijn het hoogst bij de leeftijdsgroep 8-9 jaar, 47% voor lezen en 53% voor schrijven. 11% van de overige twee leeftijdsgroepen geeft aan te kunnen lezen in het Pools en eveneens 11% van de leeftijdsgroep van 10-11 jaar geeft aan in het Pools te kunnen schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.14b). De keuze voor Pools in interactie met de moeder daalt van 67% tot 44%. De keuze voor interactie in het Pools met de vader ligt veel lager (11-33%). Met jongere en oudere broers/zussen wordt in een dalende leeftijdslijn in mindere mate een keuze voor Pools gerapporteerd. In interactie met beste vrienden geeft 47% van de 8-9-jarigen aan voor het Pools te kiezen, bij de overige leeftijdsgroepen ligt dit veel lager, respectievelijk 11% bij 6-7 jaar en 0% bij 10-11 jaar.

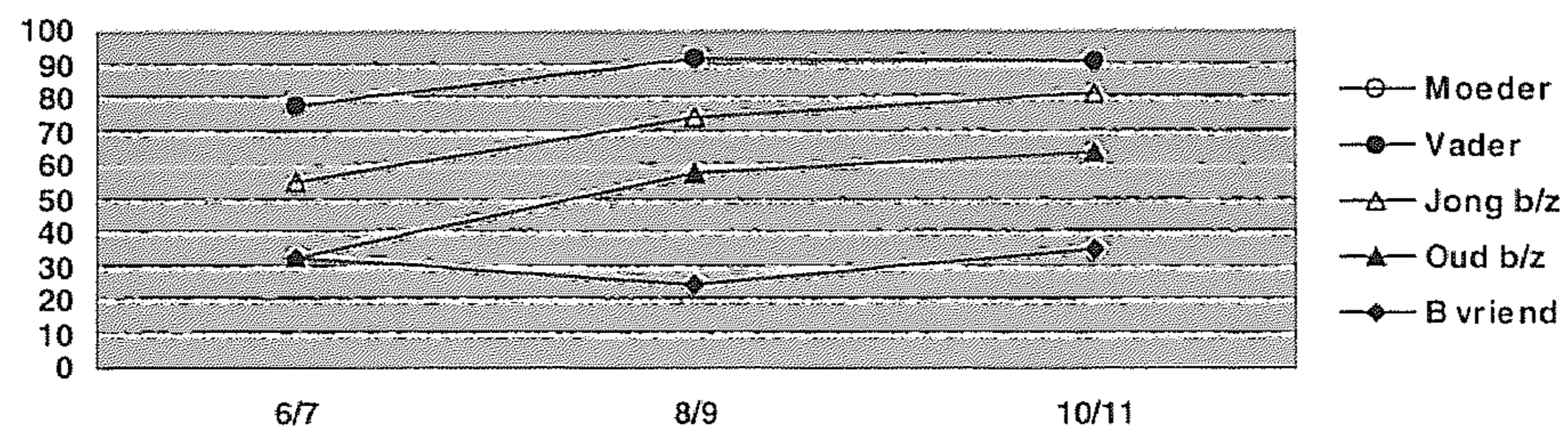
Taaldominantie (Fig. 5.14c). 44% van de leerlingen van 6-7 jaar geeft aan het beste Pools te spreken en 56% van de leerlingen van 10-11 jaar geeft aan het beste Nederlands te spreken. De dominantie van Pools vertoont een dalende lijn tot 33% bij de leeftijdsgroep van 10-11 jaar. De gemelde gebalanceerde tweetaligheid schommelt van 0-20%.

Taalpreferentie (Fig. 5.14d). De preferentie voor Pools is het laagst bij de leeftijdsgroep van 10-11 jaar (22%). De voorkeur voor Nederlands vertoont een stijgende lijn van 22-44%. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt gerapporteerd door 0-7% in de verschillende leeftijdsgroepen.

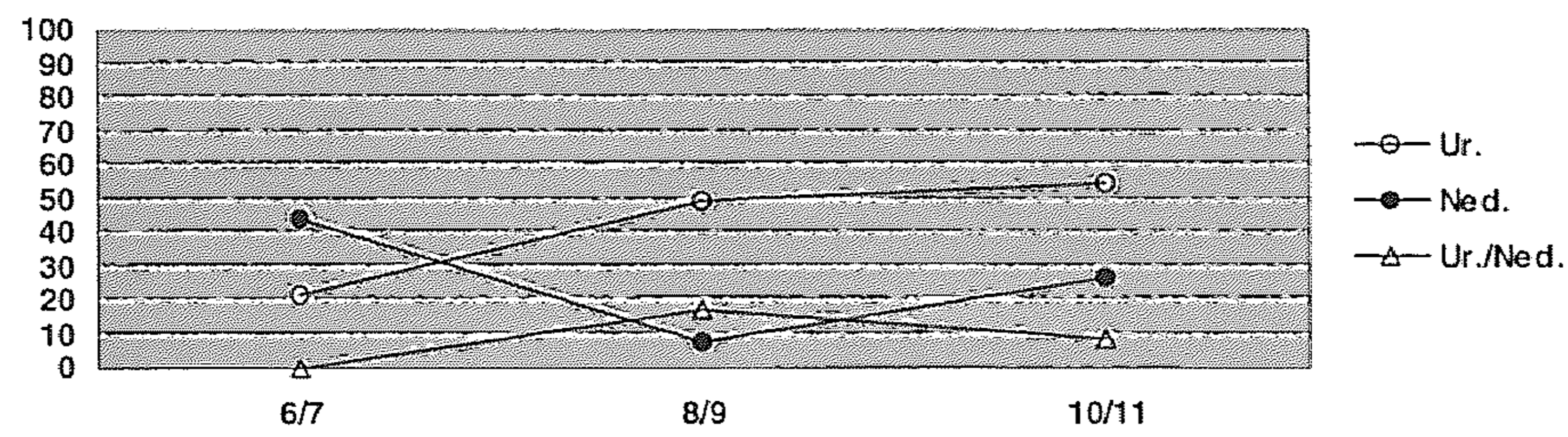
5.1.15 Urdu taalgroep



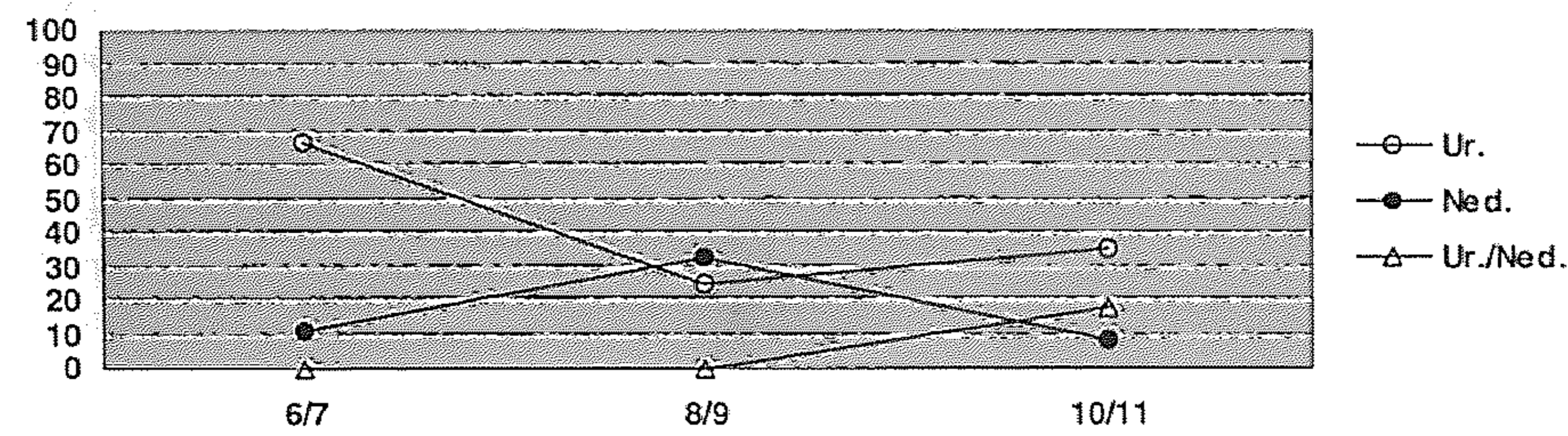
Figuur 5.15a Taalvaardigheid in het Urdu



Figuur 5.15b Taalkeuze voor het Urdu



Figuur 5.15c Taal dominantie in het Urdu en Nederlands



Figuur 5.15d Taalpreferentie voor het Urdu en Nederlands

Leeftijdsgroep	6/7	8/9	10/11	12/13	Onbekend	Totaal
Aantal leerlingen	9	12	11	5	-	37

Tabel 5.15a Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Urdu als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
België	23	62%	7	19%	3	8%
Pakistan	11	30%	28	76%	32	86%
Nederland	2	5%	1	3%	1	3%
Marokko	1	3%	1	3%	-	-
India	-	-	-	-	1	3%
Overige landen	-	-	-	-	-	-
Onbekend	-	-	-	-	-	-
Totaal	37	100%	37	100%	37	100%

Tabel 5.15b Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Urdu

Frans	20	Sikh (etnische groep)	1
Engels	7	Russisch	1
Arabisch	1		

Tabel 5.15c Talen die bij de Urdu taalgroep thuis gebruikt worden naast Urdu

Tweederde van de leerlingen is in België geboren, terwijl 76/86% van de ouders in Pakistan is geboren. Het tweede geboorteland van de leerlingen is Pakistan (30%), dat van beide ouders België (19/8%). Bij 54% van de leerlingen wordt thuis naast Urdu ook Frans gebruikt en bij 19% ook Engels. Daarnaast worden nog 3 andere talen genoemd.

Taalvaardigheid (Fig. 5.15a). De gerapporteerde mondelinge vaardigheden in de leeftijd van 6-11 jaar zijn hoog: 89-100% voor verstaan en 78-100% voor spreken. Van 6-11 jaar klimmen de gerapporteerde schriftelijke vaardigheden op van 22-45% voor lezen en van 11-45% voor schrijven.

Taalkeuze (Fig. 5.15b). De keuze voor Urdu thuis wordt in de verschillende leeftijdsgroepen heel vaak gerapporteerd en is in interactie met beide ouders gelijk, respectievelijk 78-92-91%. De keuze voor Urdu met zowel jongere broers/zussen als met oudere broers/zussen vertoont een stijgende lijn, respectievelijk van 56-82% en van 33-64%. De keuze voor Urdu met beste vrienden ligt lager en vertoont een schommeling van 25-36%.

Taaldominantie (Fig. 5.15c). De dominantie van Urdu stijgt met de leeftijd van 22-55%, die van Nederlands vertoont een grilliger patroon, resp. 44-8-27% van 6-11 jaar. De gerapporteerde gebalanceerde tweetaligheid schommelt van 0-17%.

Taalpreferentie (Fig. 5.15d). De voorkeur voor Urdu is het hoogst (67%) bij de jongste leerlingen (6-7 jaar). De voorkeur voor Nederlands is geringer en het hoogst (33%) bij de leeftijdsgroep van 8-9 jaar. Geen voorkeur voor één van beide talen wordt slechts door 18% van de leeftijdsgroep van 10-11 jaar gerapporteerd.

5.2 Crosslinguïstische vergelijking

Op basis van de in paragraaf 5.1 gepresenteerde thuistaalprofielen voor 15 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 15 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.

5.2.1 Taalvaardigheid

Tabel 5.16 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld (6-11 jaar) van de eerste taaldimensie, te weten de mate waarin de desbetreffende taal wordt verstaan.

Taalgroep	6/7	8/9	10/11	Gemiddeld
Turks	98	96	96	97
Frans	96	96	97	96
Grieks	100	97	90	96
Urdu	89	100	100	96
Armeens	94	94	92	94
Albanees	94	94	91	93
Arabisch	91	91	90	91
Russisch	100	82	86	89
Italiaans	87	84	86	86
Spaans	78	90	87	85
Berbers	79	86	88	84
Duits	92	70	84	82
Portugees	85	81	77	81
Pools	89	80	67	79
Engels	77	71	83	77

Tabel 5.16 Taalvaardigheid (verstaan) per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

Alle talen worden goed tot zeer goed verstaan. In de slotkolom bepalen Turks en Engels de uitersten van het spectrum. In deze kolom neemt Arabisch een opvallend hogere positie in dan Berbers. Tabel 5.17 biedt een cumulatief overzicht van de gerapporteerde mondelinge en schriftelijke vaardigheden per taalgroep.

Taalgroep	Totaal	Verstaan	Spreken	Lezen	Schrijven
Frans	7.720	96	95	64	52
Arabisch	1.714	91	84	39	38
Engels	719	78	66	41	27
Turks	659	97	94	67	60
Spaans	413	85	78	47	40
Italiaans	397	86	79	49	40
Berbers	239	86	78	28	24
Duits	133	80	68	41	23
Albanees	116	94	91	30	24
Grieks	85	95	89	73	74
Portugees	80	80	64	25	18
Armeens	57	95	93	47	42
Russisch	42	88	88	55	38
Pools	38	82	71	32	32
Urdu	37	95	92	35	30

Tabel 5.17 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. Grieks heeft een opvallende top-score voor de gerapporteerde vaardigheden lezen en schrijven, maar ook Frans en Turks scoren op alle dimensies zeer hoog. Opvallend zijn tegelijkertijd de relatief lage waarden voor het lezen en schrijven van Portugees.

5.2.2 Taalkeuze

Tabel 5.18 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de tweede taaldimensie, te weten de mate waarin de desbetreffende taal gekozen wordt in interactie met de moeder.

Taalgroep	6/7	8/9	10/11	Gemiddeld
Urdu	78	92	91	87
Armeens	78	94	85	85
Turks	82	85	78	81
Spaans	82	85	78	81
Frans	72	73	71	72
Albanees	67	77	70	71
Russisch	75	65	71	70
Pools	67	60	44	57
Arabisch	55	52	56	54
Grieks	50	67	30	49
Berbers	42	49	53	48
Portugees	60	39	31	43
Italiaans	32	38	29	33
Duits	46	23	24	31
Engels	28	17	20	22

Tabel 5.18 Taalkeuze per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De dimensie taalkeuze vertoont een veel gedifferentieerder beeld dan de dimensie taalvaardigheid (verstaan) in Tabel 5.16. In de slotkolom neemt Berbers opnieuw een lagere positie in dan Arabisch en heeft Engels opnieuw de laagste positie.

Tabel 5.19 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
Frans	7.720	30	26	24	23	56
Arabisch	1.714	16	12	22	20	42
Engels	719	49	43	35	35	70
Turks	659	21	15	26	27	49
Spaans	413	25	20	22	23	53
Italiaans	397	30	22	22	25	56
Berbers	239	14	12	24	21	43
Duits	133	47	46	38	38	69
Albanees	116	13	10	26	21	53
Grieks	85	26	14	24	24	58
Portugees	80	19	35	25	24	58
Armeens	57	12	5	21	26	58
Russisch	42	19	19	19	31	64
Pools	38	26	42	34	29	68
Urdu	37	3	8	24	35	43

Tabel 5.19 Keuze van Nederlands in interactie met verschillende typen gesprekspartners (in %)

Het concept 'moedertaal' vindt een empirische onderbouwing in de data: slechts in drie groepen (Portugees, Pools en Urdu) wordt met de vader vaker Nederlands gesproken dan met de moeder, in de andere twaalf 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 talen af voor Urdu, Turks, Arabisch, Berbers, Albanees, Armeens en Russisch. We moeten wel opmerken dat naast deze talen en Nederlands ook vaak Frans wordt gebruikt.

5.2.3 Taal dominantie

Tabel 5.20 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de derde taaldimensie, te weten de mate waarin de desbetreffende taal het beste, dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	6/7	8/9	10/11	Gemiddeld
Turks	62	67	58	62
Frans	59	61	63	61
Armeens	56	56	69	60
Urdu	22	67	64	51
Albanees	47	51	39	46
Pools	44	47	44	45
Russisch	38	59	29	42
Grieks	40	50	30	40
Spaans	34	30	26	30
Italiaans	29	33	25	29
Arabisch	28	30	26	28
Portugees	25	23	27	25
Berbers	21	18	24	21
Engels	19	12	13	15
Duits	13	11	12	12

Tabel 5.20 Taal dominantie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

De hoogste waarden voor dominantie in de desbetreffende talen worden het meest aangetroffen bij de middelste leeftijdsgroep (8-9 jaar) en wel voor 8 van de 15 talen. De drie hoogste waarden vinden we in deze leeftijdsgroep terug voor Turks, Frans en Urdu. Opvallend lage waarden voor taal dominantie tekenen zich in de slotkolom af voor Berbers, Engels en Duits.

5.2.4 Taalpreferentie

Tabel 5.21 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de vierde taaldimensie, te weten de mate waarin de desbetreffende taal het liefste, dan wel even graag als Nederlands wordt gesproken.

Taalgroep	6/7	8/9	10/11	Gemiddeld
Russisch	63	53	57	58
Frans	49	54	61	55
Turks	50	54	52	52
Spaans	47	59	45	50
Grieks	40	63	47	50
Urdu	67	25	55	49
Italiaans	35	57	46	46
Albanees	47	51	39	46
Armeens	22	50	62	45
Pools	44	53	22	40
Engels	35	35	46	39
Portugees	35	48	35	39
Arabisch	38	36	35	36
Duits	29	30	35	31
Berbers	37	29	22	29

Tabel 5.21 Taalpreferentie per taalgroep en leeftijdsgroep (in %)

Net als voor dominantie wordt de hoogste waarde voor preferentie van de desbetreffende talen het meest aangetroffen bij de middelste leeftijdsgroep (8-9 jaar) en wel voor 7 van de 15 talen. Lage waarden voor taalpreferentie tekenen zich opnieuw af voor Berbers en Duits (zie ook Tabel 5.20), nu echter veel minder voor Engels.

In Tabel 5.22 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 5.1 van de 15 afzonderlijke taalgroepen een driedeling is gehanteerd tussen 'andere taal', 'Nederlands' en 'beide talen', zijn bij de vergelijking in Tabel 5.22 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 Berberse taalgroep (14%), terwijl de grootste mismatch optreedt bij de Franse taalgroep (41%). Met uitzondering van de Turkse, Albanese en Armeense 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 de andere taal zijn de Armeense (32%), Turkse (24%) en Franse (19%) taalgroepen. Daarentegen geldt voor relatief veel leerlingen in de Engelse (29%), Urdu (24%), Franse (22%) en Duitse (21%) taalgroepen een voorkeur voor de andere taal, terwijl ze het beste Nederlands spreken.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Nederlands preferent andere taal dominant		Andere taal preferent Nederlands dominant		Totaal mismatch	
Frans	7.720	1.490	19%	1.677	22%	3.167	41%
Arabisch	1.714	109	6%	149	9%	258	15%
Engels	719	28	4%	210	29%	238	33%
Turks	659	156	24%	87	13%	243	37%
Spaans	413	29	7%	69	17%	98	24%
Italiaans	397	23	6%	60	15%	83	21%
Berbers	239	16	7%	18	8%	34	14%
Duits	133	6	5%	28	21%	34	26%
Albanees	116	13	11%	9	8%	22	19%
Grieks	85	11	13%	17	20%	28	33%
Portugees	80	5	6%	14	18%	19	24%
Armeens	57	18	32%	4	7%	22	39%
Russisch	42	5	12%	7	17%	12	29%
Pools	38	4	11%	5	13%	9	24%
Urdu	37	5	14%	9	24%	14	38%

Tabel 5.22 Taaldominantie versus taalpreferentie van die leerlingen bij wie dominantie verschilt van preferentie

5.2.5 Taalvitaliteit

Zoals aan het begin van paragraaf 5.2 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 5.23 geeft een crosslinguïstisch en pseudolongitudinaal beeld van de taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep.

Taalgroep	6/7	8/9	10/11	TVI*
Turks	73	75	71	73
Frans	69	71	73	71
Armeens	63	73	77	71
Urdu	64	71	77	71
Russisch	69	65	61	65
Albanees	58	69	60	62
Grieks	58	69	49	59
Pools	61	60	44	55
Arabisch	53	52	52	52
Spaans	51	56	49	52
Italiaans	46	53	46	48
Portugees	51	48	42	47
Berbers	45	46	47	46
Duits	45	34	39	39
Engels	40	34	41	38

Tabel 5.23 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 Frans, Armeens en Urdu. De eerste taal heeft in België immers een langere migratiegeschiedenis dan Armeens en Urdu. De hoge vitaliteit van het Frans hangt samen met zijn status als één van de meerderheidstalen in Brussel. De hoogste waarden voor taalvitaliteit worden even vaak aangetroffen bij alle leeftijdsgroepen en wel voor telkens 5 van de 15 talen.

Voor sommige groepen heeft de TVI bij de jongste en oudste leerlingen (nagenoeg) gelijke waarden (Turks, Albanees, Arabisch, Spaans, Italiaans, Berbers, Engels). Voor andere groepen is de TVI (soms aanzienlijk) hoger bij de jongste leerlingen dan bij de oudste leerlingen (Russisch, Grieks, Pools, Portugees, Duits) en voor de overige groepen geldt het omgekeerde (Frans, Armeens, Urdu).

Relatief lage gemiddelde waarden (<50) tekenen zich af voor Engels en Duits, die in de meeste gevallen eerder op een schooltaalstatus dan een thuistaalstatus kunnen bogen. Tabel 5.24 biedt ten slotte een soortgelijk cumulatief beeld van taalvitaliteit, nu echter op basis van de vier taaldimensies in plaats van de drie leeftijdsgroepen.

Taalgroep	Aantal leerlingen	Taalvaardigheid	Taalkeuze	Taaldominantie	Taalpreferentie	TVI*
Turks	659	97	81	62 .	52 .	73
Frans	7.720	96	72	61 .	55 .	71
Armeens	57	94	85	60	45	71
Urdu	37	96	87	51	49	71
Russisch	42	89	70	42	58	65
Albanees	116	93	71	46	46	64
Spaans	413	85	81	30	50	62
Grieks	85	96	49	40	50	59
Pools	38	79	57	45 .	40 .	55
Arabisch	1.714	91	54	28	36	52
Italiaans	397	86	33	29	46	49
Portugees	80	81	43	25	39	47
Berbers	239	84	48	21	29	46
Duits	133	82	31	12	31	39
Engels	719	77	22	15 .	39 .	38

Tabel 5.24 Taalvitaliteit per taalgroep en taaldimensie (* taalvitaliteitsindex in cumulatieve %)

Tabel 5.24 laat op een andere manier duidelijk zien in hoeverre de koplopers (Turks, Frans) en hekkensluiters (Duits, Engels) hun TVI te danken hebben aan respectievelijk zeer hoge en zeer lage waarden voor de vier onderscheiden taaldimensies.

5.3 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. Allereerst geeft Tabel 5.25 een vergelijkend beeld van de leerling- en oudergeboorten in België. De 15 taalgroepen staan in een dalende ranglijst op grond van de mate waarin de leerlingen in de betreffende taalgroep in België zijn geboren (in gepercenteerde scores). Tevens is aangegeven hoeveel procent van de moeders en vaders van de desbetreffende leerlingen in België is geboren.

Taalgroep	Leerling	Moeder	Vader	Aantal leerlingen
Frans	93	62	53	7.720
Italiaans	91	46	35	397
Berbers	90	17	7	239
Arabisch	89	31	14	1.714
Engels	88	67	59	719
Turks	84	24	15	659
Spaans	84	41	34	413
Duits	83	47	53	133
Portugees	82	37	47	80
Albanees	70	24	14	116
Pools	68	32	39	38
Urdu	62	19	8	37
Grieks	59	31	17	85
Russisch	40	45	40	42
Armeens	33	4	4	57

Tabel 5.25 Ranglijst van geboorten in België (in %)

Voor 13 van de 15 taalgroepen geldt dat (verreweg) de meeste leerlingen in België zijn geboren; voor de Armeense en Russische taalgroepen geldt dat niet. De ouders zijn daarentegen overwegend buiten België geboren. Alleen bij de Franse, Italiaanse, Engelse, Spaanse, Duitse, Portugese en Russische taalgroepen is een relatief groot aantal ouders in België geboren.

In Tabel 5.26 wordt het al dan niet gebruiken van een andere taal dan Nederlands gerelateerd aan het al dan niet in België 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					
België	9.285	1.601	16%	7.684	76%
Ander land	844	67	1%	777	8%
Moeder					
België	6.388	1.510	51%	4.878	51%
Ander land	3.258	116	33%	3.142	33%
Vader					
België	5.710	1.472	15%	4.238	44%
Ander land	3.933	153	2%	3.780	39%
Leerling/Moeder/Vader					
België	4.921	1.422	14%	3.499	34%
Ander land	5.257	250	3%	5.007	49%

Tabel 5.26 Vergelijking van het geboorteland van leerlingen en ouders met de thuistaal van leerlingen

Tabel 5.26 laat allereerst duidelijk zien dat de thuistaal en het geboorteland van de leerlingen niet met elkaar corresponderen en dus alternatieve/complementaire waarden vertegenwoordigen. Bij 76% van de leerlingen die in België 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 34% van de leerlingen die in België zijn geboren en/of waarvan de moeder/vader in België zijn geboren, wordt thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal gebruikt. Omgekeerd geldt dat bij 3% 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 5.27 de mate van correspondentie tussen thuistaal en geboorteland voor de Turkse taalgroep, die in Tabel 5.24 de hoogste taalvitaliteit laat zien en toch reeds een relatief lange migratiegeschiedenis in België heeft.

Geboorteland	Totaal	Thuis taal is alleen Nederlands		Thuis taal is andere taal naast of in plaats van Nederlands	
Leerling					
België	605	5	1%	600	84%
Ander land	108	3	-	105	15%
Moeder					
België	171	8	1%	163	24%
Ander land	498	2	-	496	74%
Vader					
België	100	-	-	100	16%
Ander land	571	8	1%	563	84%
Leerling/Moeder/Vader					
België	44	-	-	44	6%
Ander land	677	8	1%	669	93%

Tabel 5.27 Vergelijking van leerlingen en hun ouders met Turkije als geboorteland en Turks als thuis taal

De meeste leerlingen zijn in België geboren en de meeste ouders in Turkije (zie ook paragraaf 5.1.4). Blijkens Tabel 5.27 wordt bij 84% van de leerlingen die in België 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 76% in Tabel 5.26 voor de onderzoek-populatie als geheel.

6 Allochtone talen op school

In dit hoofdstuk wordt vanuit twee invalshoeken aandacht besteed aan allochtone talen op school. In paragraaf 6.1 gaan we in op de historische, huidige en toekomstige status van wat officieel wordt aangeduid als 'onderwijs in eigen taal en cultuur' (OETC). In paragraaf 6.2 worden schooltaalgegevens besproken die uit de taalpeiling van 2000 onder leerlingen in Nederlandstalige lagere scholen in Brussel naar voren komen.

6.1 De status van OETC

De taalwetgeving in België is bijzonder duidelijk over het gebruik van andere talen dan die van de regio. Buiten het vreemde-talenonderwijs wordt enkel het Nederlands, Frans of Duits als onderwijstaal toegelaten. Alleen in Brussel hebben de leerlingen de keuze tussen scholen met een aanbod in het Nederlands of het Frans. Onderwijs in allochtone talen is kortom bij wet onmogelijk, zowel in Brussel als daarbuiten. Indien de samenleving zou functioneren zoals natuurwetten dat doen, dan eindigde dit hoofdstuk met deze paragraaf. Maar de sociale werkelijkheid is vele malen complexer dan de meeste natuurlijke systemen. Het onderwijs in allochtone talen in Vlaanderen/België is daarvan de zoveelste illustratie. Om die complexiteit duidelijk te maken wordt allereerst in 6.1.1 een historisch perspectief geboden op wat de geschiedenis is ingegaan als OETC (zie Verlot 2001a: 139-147 voor een uitvoerige bespreking). Deze terugblik levert het kader voor informatie over de huidige status van OETC in 6.1.2. Het deelhoofdstuk wordt in 6.1.3 afgesloten met enkele beschouwingen over de toekomst. In elk van deze paragrafen wordt in het bijzonder aandacht besteed aan de situatie in Brussel.

6.1.1 Ontstaan en ontwikkeling van OETC

Ofschoon de Vlaamse bestuurlijke elite de historische pleitbezorger is van een monolinguale samenleving, participeerden Vlaamse scholen met instemming van de overheid in het eerste Europese pilotexperiment inzake OETC voor migrantenleerlingen. Dit experiment werd in 1976 opgezet door de Europese Commissie ter uitvoering van de richtlijn inzake onderwijs aan kinderen van immigranten (77/486/EC). Door de trage besluitvorming kwam de richtlijn er pas in 1977, na de start van de pilotexperimenten. De richtlijn bevat twee luiken. In het eerste luik worden de lidstaten verplicht het onderwijs in de schooltaal zo aan te passen dat het toegankelijk wordt voor kinderen die thuis een andere taal spreken. In het tweede luik worden de diverse lidstaten verplicht een redelijk aanbod te doen inzake de thuistaal van migrantenleerlingen in of aansluitend op het schoolse aanbod. Wat deze regelgeving zo bijzonder maakt is dat ze de eerste en de enige richtlijn is die zich inlaat met het leerplichtige onderwijs, normaal gezien de exclusieve bevoegdheid van de lidstaten. Richtlijnen hebben namelijk een dwingend karakter en kunnen via het Hof van Luxemburg afgedwongen worden. Het feit dat de Raad van Ministers in 1977 instemde met een richtlijn eerder dan met een resolutie en bovendien in die richtlijn ook de thuistaal van migrantenleerlingen opnam, maakt ze tot op vandaag één van de sterkste legale instrumenten voor het ontwikkelen van OETC. Bij deze kwalificatie moet echter één kanttekening worden gemaakt. Strikt genomen heeft de richtlijn enkel betrekking op de talen van de lidstaten van de Europese Gemeenschap. De Raad van Ministers ging er evenwel mee akkoord om de richtlijn ook van toepassing te verklaren op zogenaamde 'derde landsonderdanen': dit zijn volwassenen of kinderen afkomstig uit een land dat niet tot de Europese Unie behoort (toen de Europese Gemeenschap).

Terwijl de professionalisering van het schooltaalonderwijs (voor de Vlaamse Gemeenschap en Nederland de zogenaamde didactiek Nederlands als tweede taal) was gericht op de aanpassing van migrantenkinderen aan het gastland, werd OETC vooral gezien als een middel om de reïntegratie in

het herkomstland te vergemakkelijken. Men was er toen nog van overtuigd dat het merendeel van de migrantenfamilies na enkele jaren zou terugkeren naar hun herkomstland. Deze bekommernis vormde de motivatie om in het Vlaamse experiment vier tot zes lessen OETC per week te integreren in het schoolcurriculum. Het pilotexperiment startte in drie en werd later uitgebreid tot zes basisscholen in de provincie Limburg waar zich omwille van de kolenmijnen heel wat migrantengroepen hadden gevestigd. De lessen OETC werden verzorgd door leerkrachten die werden uitgestuurd door de herkomstlanden Griekenland, Italië, Marokko, Spanje en Turkije. Vooruitlopend op de uitbreiding van het project werd het gangbare OETC in 1980 nogal oppervlakkig geëvalueerd. De conclusie was dat leerlingen in het project geen achterstand opliepen in vergelijking met andere leerlingen (Evaluatieproject 1982, Alfa Forschungsgruppe 1983). Het experiment liep af in 1982 en na veel lobbyen kon de onderwijsoverheid ervan overtuigd worden om het project uit te breiden.

Eén van de redenen die wellicht hebben meegespeeld was dat in Brussel een jaar voordien een bicultureel onderwijsproject was opgestart als tweede Europees pilotexperiment. Net als in Limburg ontstond ook dit Brusselse project vanuit de sociale sector. De toename van migrantenkinderen en de terugloop van het aantal Vlaamse kinderen maakten dat een beperkt aantal basisscholen bereid werd gevonden om mee te doen aan het experiment. Het biculturele project hanteerde een model van geleidelijke integratie, geïnspireerd door het Du Rieu project in Leiden (Gailly & Leman 1982). In het kleuteronderwijs werd gestart met 50% van de lessen in de moedertaal, hetgeen geleidelijk werd afgebouwd naar het einde van het lager onderwijs. Naast taalonderwijs werden ook andere vakken in de moedertaal aangeboden. Dat laatste vormt het essentiële verschil met het project in Limburg. In Brussel werd namelijk de klemtoon gelegd op het verwerven van schoolse basisvaardigheden door de moedertaal te gebruiken als instructietaal. Het project startte met één school waarin Spaans werd aangeboden. Later breidde het project zich uit en het zou op zijn hoogtepunt 12 scholen tellen waarin naast Spaans ook Arabisch, Aramees, Italiaans en Turks werden aangeboden. Niet alle talen konden in de loop van de tijd worden aangehouden. Gaandeweg evolueerde ook het model en werd het percentage moedertaalonderwijs verminderd. Het project werd zowel aan een interne als een externe evaluatie onderworpen en bleek in die zin succesvol dat leerlingen zowel hun moedertaal ontwikkelden als relatief goede schoolresultaten behaalden (Byram & Leman 1990).

Toen het biculturele project werd opgestart, was reeds duidelijk dat het merendeel van de migranten zich permanent in België zou vestigen. De projectleiders van het Limburgse pilotexperiment waren tot dezelfde conclusie gekomen. Veeleer dan de doelstelling van terugkeeronderwijs aan te houden, werd de klemtoon gelegd op de sociale en emotionele functies van OETC. Dat gedachtegoed vinden we ook terug in het *Elkaar Ontmoetend Onderwijs*-project (EOO) van 1982 tot 1991. Het project kan worden beschouwd als de voortzetting en uitbreiding van het Limburgse pilotexperiment. Via een officiële rondzendbrief werd basisscholen de mogelijkheid geboden om twee tot vier lessen OETC in het curriculum aan te bieden. De lessen werden gegeven door zogenaamde 'ambassadeleerkrachten' die door de herkomstlanden waren uitgestuurd. Daarnaast voorzag de overheid in tijdelijke pedagogische begeleiders die het project in goede banen moesten leiden. De basisfilosofie was dat niet enkel de kinderen zich dienden aan te passen aan het onderwijs, maar dat ook stappen moesten worden gezet om het onderwijs aan de kinderen aan te passen. Naast OETC werd in het project ook gewerkt aan een intensief aanbod Nederlands en werd een begin gemaakt met het interculturaliseren van het onderwijs (Verlot 1990).

Wettelijk gezien bleef het OETC echter een kunstgreep. De oplossing werd gevonden in een tijdelijke afwijking van de taalwetgeving die doorgewoond werd verlengd. Dit kon vrij makkelijk omdat het dezelfde overheid was die moest toezien op de taalwetgeving die de uitzonderingen bepaalde. Deze creatieve interpretatie van de wetgeving was tegelijk de oorzaak van structurele tekortkomingen. De afwijking van de taalwetgeving verhinderde een meer structurele voorziening en liet ook niet toe om te investeren in de leerkrachten OETC.

Intussen werden in navolging van het EOO-project in het basisonderwijs ook initiatieven in het secundair onderwijs opgestart. Onder impuls en met cofinanciering van de Europese Gemeenschap werd in negen van de vijftien experimentenscholen OETC georganiseerd (1982-1991). De be-

doeling was om na te gaan hoe men moedertaal en cultuuronderwijs voor migrantenleerlingen kon inbouwen in de bestaande programma's van het secundair onderwijs en hoe men moedertaal en cultuurlessen wettelijk kon inpassen in het bestaande onderwijssysteem. Het OETC-luik leek qua opzet op het Limburgse pilotexperiment in het lager onderwijs. Minimumleerplannen werden door gastleerkrachten als basis gebruikt en aangevuld met aspecten van de eigen taal en cultuur waardoor ze de leerlingen de eigen (officiële) taal aanboden, maar zo dat tegelijkertijd de essentiële basis van het te onderwijzen leervak aan bod kwam. Uit de evaluatie van de laatste experimenteerperiode (1988-1991) bleek dat het moedertaal- en cultuuronderwijs via een wereldoriëntatievak (maatschappelijke vorming, aardrijkskunde, geschiedenis) zich het best leende voor een integratie van OETC in het secundaire onderwijsprogramma.

6.1.2 De huidige status van OETC

In 1989 kondigde de Vlaamse overheid een grondige hervorming aan van de maatregelen gericht op de ondersteuning van allochtone leerlingen in het onderwijs. Het zou tot 1991 duren vooraleer deze hervorming merkbaar werd in de praktijk (voor een samenvatting zie Verlot 1999, voor een meer uitvoerige analyse Verlot 2001a). In deze operatie wilde de overheid ook werk maken van een stroomlijning van OETC. Er werd een nieuwe rondzendbrief gemaakt en in middelen voorzien voor concrete implementatieprojecten en er werden diverse werkgroepen opgestart om knelpunten op te lossen. Ondanks deze inspanningen is er weinig veranderd. Het OETC blijft een tijdelijk project dat sterk afhankelijk is van de goede wil van individuele leerkrachten en scholen. In deze paragraaf gaan we in op de doelgroepen van OETC, de argumenten die worden aangedragen voor OETC, de feitelijke doelen, resultaten van evaluaties, normen inzake minimale inschrijving, status, wijze van financiering, beschikbaarheid van didactische materialen en leraarkwalificaties.

(1) Doelgroepen

Met de rondzendbrief van 16 september 1991 kreeg het OETC voor het eerst een officieel document dat helemaal aan het thema was gewijd. In tegenstelling tot de rondzendbrief inzake het EOO die nog sterk op kinderen van gastarbeiders was toegespitst, werden de doelgroepen voor OETC omschreven als allochtone etnische minderheidsgroepen. Het resultaat van deze bredere omschrijving was dat OETC ook kon worden ingericht voor nieuwe groepen. De eerste groep waarvoor dit gebeurde waren de Christen-Turken afkomstig uit Oost-Turkije. Voor die groep werd in Brussel in het begin van de jaren negentig onderwijs in de Aramese taal en cultuur ingericht. Meer blijvend was de vraag van de aloude Joodse gemeenschap in Antwerpen om Hebreeuws aan te bieden in het gewone curriculum. Dat betekent dat in 2002 naast het Aramees dat intussen is vervallen onderwijs in het Arabisch, Grieks, Hebreeuws, Italiaans, Spaans en Turks werd aangeboden.

De brede omschrijving van 1991 maakte dat er nooit echt een discussie over doelgroepen werd gevoerd. De Vlaamse overheid was hoogstens bezorgd over de mogelijkheid dat via het OETC ook Frans in Vlaamse scholen zou worden aangeboden. De omschrijving allochtone etnische minderheden sloot die mogelijkheid evenwel uit. Waar wel discussie over werd gevoerd waren de doeltalen. Verder werkend op een advies van de Commissie Onderwijs Migrantenvan 1990 besloot de overheid in 1991 het OETC voor te behouden voor officiële talen en zodoende dialecten zoals het Marokkaans-Arabisch of niet gestandaardiseerde talen zoals het (Rif) Berbers uit te sluiten. De argumentatie was dat officiële talen een grotere kans hadden om te overleven vanwege hun hogere status.

(2) Argumenten

Met de hervorming van het onderwijs aan migrantenleerlingen werden de doelstellingen gesplitst in twee luiken: het bestrijden van schoolse achterstand enerzijds en het bevorderen van integratie anderzijds. Het OETC werd in 1991 gericht op het bevorderen van integratie, waarmee officieel een einde kwam aan het inzetten van eigen taal en cultuur voor het bevorderen van allerlei uiteenlopende doelstellingen. De Commissie Onderwijs Migrantenvan (1990) had zeven functies van OETC geformule-

leerd zonder keuzes te maken: “een basis vormen voor het aanleren van het Nederlands (functie 1); het bereiken van leerdoelstellingen die voor alle kinderen van belang zijn (de zogenaamde ondersteunende functie, functie 2); de opvang van kinderen die nauwelijks Nederlands beheersen (functie 3); de ontwikkeling van een eigen etnische identiteit (functie 4); de mogelijkheden tot intra-etnische communicatie bevorderen (functie 5); bijdragen tot een cultuurspecifieke betekenisverlening en interpretatie van de multiculturele wereld (functie 6); de talenkennis (meertaligheid) van migrantenkinderen vergroten (functie 7).” De nieuwe visie komt meer uitgewerkt terug in een interne visietekst van de onderwijsoverheid van 1993. Uitgangspunten waren: “De eigen taal van de etnische groepen wordt – ook in de schoolcontext – als een valide communicatiemiddel beschouwd en de eigen identiteit (en de hiermee samenhangende cultuurkenmerken) wordt opgevat als een relevant referentiekader in de onderwijscontext” (interne nota Departement Onderwijs 1993). Ondanks deze koerswijziging wordt in de meeste scholen waar OETC wordt aangeboden nog sterk vastgehouden aan de ondersteunende functie van OETC.

(3) Doelstellingen

De doelstellingen van OETC hangen vanzelfsprekend sterk samen met de argumenten die ervoor worden aangedragen. Vanaf 1991 werd expliciet gekozen voor OETC als onderdeel van een integratiebeleid eerder dan als een element ter voorkoming van schools falen. Tegelijk kregen scholen in de rondzendbrief van 1991 de mogelijkheid te kiezen tussen twee opties. In het lager onderwijs was dat de minimale en de biculturele optie; in het secundair onderwijs louter taalonderwijs of onderwijs via vakken in het secundair onderwijs. Uit die keuzemogelijkheden blijkt dat er niet echt een tegenstelling bestaat tussen OETC met een culturele doelstelling en OETC dat wordt ingezet ter bevordering van schoolsucces. Het aanbieden van vakken in de eigen taal combineert namelijk beide doelstellingen die in de praktijk in elkaar overlopen.

(4) Evaluatie

OETC is ook in Vlaanderen in de eerste plaats een zaak van overtuiging. De evaluaties in het kader van de EG-experimenten zijn eerder verholde pleidooien dan dat ze feitelijke effecten bij leerlingen nagaan. Alleen de evaluaties van het biculturele project in het lager onderwijs (Byram & Leman 1990) en bepaalde onderdelen van het EG-experiment in het secundair onderwijs (Teunissen 1996) zijn op wetenschappelijke leest geschoeid. Deze evaluaties zijn evenwel opgesteld of uitgevoerd in opdracht van de projectleiders. De enige evaluatierapporten over OETC waar geen projectleiders bij betrokken waren zijn die van Verlot (1990) en Sierens (1994). Beide rapporten zijn echter gebaseerd op een documentenanalyse en doen geen uitspraken over effecten bij leerlingen. Ze richten zich eerder op de randvoorwaarden en laten zich kritisch uit over de wijze waarop de overheid het OETC op zijn beloop laat.

(5) Minimale inschrijving

In de rondzendbrief van 1991 werd voor het eerst een minimale inschrijvingsdrempel bepaald op 20 leerlingen. De reden was het voorkomen van versnippering en een te geringe spreiding over scholen. Tegelijk was er het besef dat bepaalde groepen zoals Griekse en Spaanse leerlingen deze drempel nooit konden halen en werden afwijkingsmogelijkheden voorzien. Met die inschrijvingsdrempel werd ook een begin gemaakt van registratie waardoor de overheid voor het eerst een – zij het slechts gedeeltelijk betrouwbaar – overzicht kreeg van het aantal scholen en leerlingen die OETC respectievelijk aanboden en volgden. OETC is namelijk geen recht. Ouders dienen weliswaar OETC voor hun kinderen aan te vragen, maar het is het schoolbestuur dat uiteindelijk beslist of het al dan niet zal worden aangeboden.

(6) Status

Hoewel scholen sinds 1976 ruimte bieden in het curriculum voor OETC (als taal of via een vak) heeft dit onderwijs geen enkele officiële status. Toen de onderwijsminister in 1997 door het extreem

rechtse *Vlaams Blok* werd gepolst of rapporten naast Nederlands ook een andere taal konden vermelden, moest hij tegen zijn zin omwille van de taalwetgeving met nee antwoorden. Wel kon een toelichting in een andere taal worden aangeboden. De afwijkingen die sinds 1976 worden toegestaan aan scholen die OETC inrichten veranderen niets aan het principe. Alleen het Nederlands is de officiële onderwijstaal. In een rapport aan de Vlaamse Onderwijsraad merkt de jurist Verstegen (1997: 17) daarover op: "Met deze afwijking is toch wel iets aan de hand. De tekst krijgt de allure van een afwijking van de voorschriften in artikel 4 van de wet dat in casu het Nederlands tot onderwijstaal maakt. Maar nergens verleent de wetgever aan de minister de bevoegdheid om zo'n afwijking toe te staan. Wel is de minister bevoegd om een afwijking toe te staan van de voorschriften die bepalen hoe een leerkracht het bewijs moet leveren van zijn kennis van de onderwijstaal. Een dergelijke afwijking kan ten hoogste tweemaal worden herhaald. De beperking tot drie jaar heeft ongetwijfeld met die bepaling te maken. Maar strikt genomen is een toelating om les te geven zonder de voorgeschreven wijze zijn kennis van de onderwijstaal te hebben aangetoond, nog geen toelating om zonder meer les te geven in een andere dan een onderwijstaal." De afwijking in de rondzendbrief is dus in feite niet meer dan een geruststelling voor scholen dat het aanbieden van OETC niet tot sancties zou leiden.

Het uitblijven van een principiële regeling heeft tot gevolg dat het OETC steeds verder marginaliseert wat zich onder meer vertaalt in een afnemende deelname van scholen. In 1998/1999 werd OETC nog in minstens 47 scholen aangeboden: 43 in het lager onderwijs en 4 in het secundair onderwijs. In Tabel 6.1 wordt de situatie weergegeven van 1992-1999 per taalgroep. De gegevens zijn slechts ten dele betrouwbaar, de registratie is immers niet sluitend. De cijfers geven een beeld van het minimaal aantal scholen met OETC.

	1992/1993		1993/1994		1994/1995		1995/1996		1996/1997		1997/1998		1998/1999	
	LO	SO	LO	SO	LO	SO	LO	SO	LO	SO	LO	SO	LO	SO
Aramees	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grieks	4	-	4	-	4	-	1	-	1	-	1	-	1	-
Hebreeuws	-	-	-	-	2	-	2	-	3	-	1	-	2	-
Italiaans	18	4	15	1	14	?	5	1	10	1	8	1	4	1
Arabisch	20	5	14	?	15	?	6	1	9	1	9	1	8	1
Spaans	2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	3	-	3	-
Turks	45	8	40	5	41	?	29	3	33	3	31	3	25	2

Tabel 6.1 Aanbod van OETC in de periode 1992-1999 (LO = lager onderwijs; SO = secundair onderwijs) (bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs 1998, Verlot 2001a: 144)

(7) Financiering

Aangezien OETC een afwijking is van de taalwetgeving, kan er niet in financiering van overheidswege worden voorzien. OETC blijft dan ook afhankelijk van de herkomstlanden die instaan voor betaling van de leerkrachten. De enige uitzondering vormt het biculturele onderwijsproject in Brussel waar de overheid – zij het indirect – een beperkt aantal leerkrachten OETC financiert. Daarnaast voorziet de stad Gent sinds 1978 in vier OETC-leerkrachten die vooral een ondersteunende rol hebben. In het kader van de Europese richtlijn van 1977 ondersteunt de Europese Commissie via het Europees Sociaal Fonds de Europese herkomstlanden. Tijdens het Belgisch voorzitterschap van 1993 deed de Vlaamse onderwijsoverheid de suggestie om deze geldstroom te richten op de landen waar OETC feitelijk wordt ingericht en zo overheden te stimuleren het OETC in eigen hand te nemen. Het voorstel haalde nooit de Europese agenda omdat de Franstalige onderwijsoverheid geen structurele regeling voor OETC wenste.

(8) Didactische materialen

De afhankelijk van OETC van de herkomstlanden werkt ook door in de didactische materialen. Leerkrachten hanteren doorgaans handboeken of curricula die door de herkomstlanden worden opgelegd of geadviseerd. Met de Europese projecten is er wel een traditie gegroeid van ontwikkelingsgroepen waarin Vlaamse en buitenlandse leerkrachten samen leerplannen en didactische materialen hebben ontwikkeld. Deze materialen zijn evenwel nooit het 'grijze' circuit ontgroeid. De overheid was zich terdege ervan bewust dat de aansluiting tussen de lessen OETC en de 'gewone' lessen niet optimaal verliep. Bovendien heerste er ook een zeker wantrouwen tegenover landen als Turkije en Marokko. In een nota van de Vlaamse Onderwijsraad van 28 maart 1998 noteerde men bij diverse leden van de raad "een vermoeden van een georchestreerde politieke en sociale controle, vermoeden dat leerlingen werden geronseld voor OETC, vermoeden dat eigen belangen primeren op die van de kinderen..." Vanaf 1990 trachtte de overheid via culturele samenwerkingsakkoorden de herkomstlanden aan te zetten tot systematische samenspraak. Er werd bereikt dat er een globaal raamcurriculum zou worden uitgewerkt voor alle OETC en deelcurricula per taal- en cultuurgroep. Deze werden in de Vlaamse Onderwijsraad uitgewerkt en aan de overheid overgemaakt. Tot op heden zijn die echter niet opgenomen in enige vorm van regelgeving. Dat hoeft niet echt te verwonderen omdat er in België een sterke traditie van didactische vrijheid bestaat. In hoeverre deze curricula in scholen worden gebruikt is onduidelijk. Het vermoeden is dat ze eerder dode letter zijn gebleven. Met het uitschrijven van een raamcurriculum werd in 1994 actie-onderzoek opgezet voor het ontwikkelen van optimaliseringsmodellen. Het onderzoek leverde een reeks concrete en overdraagbare inzichten op om het OETC meer werkbaar te maken (Delrue e.a. 1997, Delrue & Ramaut 1998). Bij gebrek aan éénvoudig beleid van de overheid bleven de aanbevelingen echter eveneens dode letter.

(9) Leraarkwalificaties

Leraarkwalificaties worden nog steeds bepaald door de herkomstlanden. In een aantal landen worden leerkrachten geselecteerd via een nationaal examen, in andere landen is de selectieprocedure onduidelijk. Om de samenwerking in de scholen te verbeteren drong de Vlaamse overheid sinds 1991 erop aan dat leerkrachten een basiskennis Nederlands hadden vooraleer ze naar België kwamen. Begin jaren negentig werden diverse zomercursussen Nederlands georganiseerd in de herkomstlanden en opvolgkursussen ter plaatse. Bij gebrek aan vervolgcursussen zijn deze initiatieven in de loop van de tijd verzand.

6.1.3 Toekomstperspectieven van OETC

Het OETC lijkt op sterven na dood. Ten minste dat is het beeld dat naar voor komt in bovenstaande *status questionis*. Tegelijk vierde het biculturele project in 2001 zijn 25-jarig bestaan. Twee jaar eerder bracht Leman (1999) nog een verzameling artikelen uit over de vorderingen van het project en over de toekomst van het OETC in Vlaanderen. Dat is één van de aanwijzingen dat de discussie nog niet is afgesloten. Hierna gaan we in op diverse tendensen in deze discussie. Om het geheel overzichtelijk te houden volgen we dezelfde indeling als in de vorige paragraaf.

(1) Doelgroepen

In de bundel geredigeerd door Leman (1999) zijn twee denkrichtingen terug te vinden: enerzijds degenen die pleiten voor het behoud van OETC ter versterking van de groepscohesie van minderheidsgroepen en anderzijds degenen die pleiten voor het openstellen van OETC voor alle geïnteresseerde leerlingen. Die laatste optie houdt in dat het OETC fundamenteel wordt geheroriënteerd naar alle taalleerders en zich niet langer (uitsluitend?) richt op moedertaal- of thuistaalsprekers. De discussie zette het eerst door in Brussel omdat hier een sterk meertalige omgeving is, maar ook omdat het biculturele onderwijsproject er al zo lang loopt. Autochtone Nederlandstalige en in mindere mate Franstalige ouders vragen steeds vaker waarom hun kinderen de lessen OETC niet kunnen bijwonen.

Wel moet daarbij worden vermeld dat die vraag vooral wordt gesteld in de scholen waar Spaans en Italiaans worden aangeboden en nauwelijks voor niet-Europese talen. In het kielzog van deze discussie zijn er recentelijk ook stemmen dat het Nederlandstalig onderwijs in Brussel meertalig moet worden (Van de Craen 2001).

(2) Argumenten

De argumenten voor een breed meertalig onderwijsaanbod moeten oproeien tegen een weerstand met sterke historische wortels. Swing, een Amerikaanse *Belgium-watcher* merkt daarover op: "For Flemish nationalists, ... bilingual education was far from benevolent but was instead a one-way road to assimilation, and a source of humiliation and failure among Flemish children" (Swing 1997: 237). "Bilingualism was a necessity for ambitious Flemings in a society where French was the language of the power elite, but not a necessity of the Francophones" (Swing 1997: 236). Deze historische ervaring gaf aanleiding tot een ambivalente positie inzake taal en cultuur. De bescherming van de culturele eigenheid via het Nederlands leidde tot een beleid dat gericht was op behoud en assimilatie via ééntalig en monocultureel onderwijs en tot een collectieve afkeer van bilinguaal onderwijs. Anderzijds was er de gevoeligheid voor elke groep om zijn eigen taal en cultuur te kunnen beleven en ontwikkelen. Beide attitudes vormen de neerslag van een gemeenschap die zich sociaal en cultureel heeft ontvoegd. Swing (1997: 245) vraagt zich daarbij af: "At what point does Flemish commitment to biculturalism conflict with the centrifugal impulses of Flemish Community values?"

Zoals eerder aangegeven aanvaardt de Vlaamse bestuurlijke elite dat er ruimte moet worden gemaakt voor de talige en culturele ontwikkeling van allochtone minderheden. Dat blijkt onder meer uit het advies van de Vlaamse Onderwijsraad inzake OETC. In 1994 vroeg de overheid aan de onderwijspartners om zich uit te spreken over de toekomst van OETC. Het duurde tot 1997 vooraleer een eerste interimadvies werd gepubliceerd. Daarin erkende de Raad de noodzaak om OETC in te richten. De motivatie voor OETC werd evenwel in juridische termen gegoten. De stelling was dat internationale verdragen en vooral de richtlijn van de Europese Unie van 1977 de Vlaamse Gemeenschap verplichten 'iets' te doen aan OETC. Dat 'iets' moet binnenschools gebeuren en in samenwerking met de herkomstlanden. Daarbij heeft de overheid de keuze om in OETC te voorzien als een subjectief recht dat door ieder individu kan worden opgeëist (zoals levensbeschouwelijk onderwijs in één van de erkende godsdiensten of niet-confessionele zedenleer) of in de vorm van een aanbod dat moet voldoen aan legitieme verwachtingen van de afnemers. Het advies eindigde met drie opties:

- het wijzigen van de taalwetgeving door af te wijken van het principe dat de streektaal de onderwijstaal is; dit werd in het advies als 'gevoelig en ingrijpend' getypeerd;
- het definiëren van OETC als onderwijs in een tweede taal, waardoor de taalwetgeving wel wordt gewijzigd, maar het principe van streektaal is onderwijstaal overeind blijft; het advies wees er wel op dat 'tweede taal' ruim moest worden opgevat en dat alle aspecten inzake OETC moesten worden opgelost, inclusief het personeelsprobleem;
- het handhaven van de status quo.

Het belang van het interimadvies ligt niet zozeer in de impact ervan, maar eerder in het voorstel zelf. Voor het eerst suggereerde een belangrijk Vlaams adviesorgaan om de taalwetgeving aan te passen aan de meertalige en multiculturele realiteit. Het mocht echter niet zo zijn. De minister oordeelde dat de tijd niet rijp was voor een dergelijke fundamentele verandering en koos voor "een optimalisering van het huidige model van samenwerking met de ambassades aangewezen is." Daarop publiceerde de Vlaamse Onderwijsraad in 1999 een eindadvies met voorstellen om de bestaande praktijk te optimaliseren binnen de perken van de taalwetgeving. Het advies bleef door de regeringwisseling liggen en werd in 2001 opnieuw opgepakt door een werkgroep binnen de overheid die de zaak herbezieet...

Uit dit hele betoog blijkt hoe de bestuurlijke elite worstelt met de uitdagingen van de multiculturele samenleving. Een discussie over OETC en de onderliggende principes mondt systematisch

uit in een breder debat inzake cultuur, eigenheid en meertaligheid. Het besef groeit bij de Vlaamse bestuurlijke elite dat de taalwetgeving aan herziening toe is, maar men is er absoluut nog niet uit hoe men dit wil aanpakken. De uitdaging is dan ook niet gering. Het wijzigen van de taalwetgeving zou ertoe kunnen leiden dat het hele staatsbestel met zijn vele 'checks and balances' tussen de twee grote Gemeenschappen ter discussie wordt gesteld. Na dertig jaar discussie over een federaal België bestaat er weinig animo onder politici om deze doos van Pandora opnieuw te openen. De druk neemt evenwel toe. Sinds 1997 stuurde de Raad van Europa tweemaal een expert om de situatie van de Franstaligen in de Vlaamse gemeenten rond Brussel te onderzoeken. De experts adviseerden telkens het huidige principe van één regio en één taal te herzien en de Franstaligen te erkennen als minderheid. Tot nog toe konden Vlaamse politici voorkomen dat dit standpunt door de Raad van Europa werd overgenomen, maar het is de vraag hoelang men dit kan volhouden.

(3) Doelstellingen

Omwille van de institutionele impact wordt in het huidige debat te weinig aandacht besteed aan OETC zelf. Met de globalisering van de samenleving dient zich een fundamentele discussie aan. Moet het OETC zich blijven richten op het versterken van de culturele identiteit van minderheids-groepen? In de traditionele minderheidsgroepen uit de gastarbeidersmigratie zet zich een proces van culturele diversificatie door, waardoor het steeds moeilijker wordt om te bepalen wat de 'eigen' identiteit van een minderheidsgroep precies is. Hetzelfde geldt voor de zogenaamde meerderheid die steeds meer elementen uit andere culturen opneemt. Het gevolg is dat jongeren met een verschillende etnisch-culturele achtergrond soms meer gemeen hebben met elkaar dan met oudere generaties van dezelfde achtergrond. Delrue & Hillewaere (1999) pleiten om die reden dan ook ervoor om het OETC te interculturaliseren. Dat betekent dat men OETC niet langer verbindt aan een bepaalde etnisch-culturele identiteit, maar meer oog heeft voor de wijze waarop men omgaat met sociale en culturele diversiteit in het algemeen. Die redering doortrekkend komt het enige fundamentele verschil tussen etnisch-culturele groepen neer op taalverschil. Gezien de taalerosie bij minderheidsgroepen enerzijds en het toenemend belang van meertaligheid voor de hele samenleving anderzijds rijst tegelijk de vraag of het OETC zich moet blijven richten op minderheidsgroepen, of moet worden opengesteld voor alle geïnteresseerden. De volgende vraag is dan of het onderwijs niet beter in zijn geheel een meertalige basis kan krijgen.

(4) Status

Pleiten voor meertaligheid betekent ook zich uitspreken over welke talen men wil aanbieden. Moet men zich beperken tot de belangrijkste talen binnen de EU zoals Van de Craen (2001) stelt of dient men de talen van minderheidsgroepen als uitgangspunt te nemen zoals diverse auteurs in de bundel van Leman (1999) argumenteren? De talen van de EU en met name het Engels en Frans kennen een hoog aanzien, terwijl aan de talen van allochtone minderheidsgroepen doorgaans een veel geringere status wordt toegeschreven. Meertalig onderwijs moet ons inziens vertrekken vanuit de intrinsieke waarde van meertaligheid en mag zich niet beperken tot een marktgestuurde oriëntatie met eng functionalistische doelen. Het moet zich daarentegen richten op het behoud en de ontwikkeling van verschillende talen en het leren omgaan met culturele diversiteit via die talen. We pleiten er dan ook voor om in het onderwijs expliciet ruimte te scheppen voor een spectrum van keuzetalen.

(5) Minimale inschrijving

Hoezeer we ook overtuigd zijn van de intrinsieke waarde van alle talen, we beseffen tegelijk dat er een minimaal draagvlak moet bestaan wil een school overgaan tot het aanbieden van één of meer (minderheids)talen. Omwille van het belang van emancipatie pleiten we ervoor om de minimale normen voor recht op talenonderwijs gevoelig lager te leggen. Men kan zelfs een stap verder gaan en overwegen om naar analogie met het godsdienstonderwijs scholen te verplichten om een bepaald deel van hun curriculum in een (minderheids)taal aan te bieden zodra een minimum aantal ouders daarom vraagt.

(6) Evaluatie

De ontwikkeling van een meertalig en multicultureel curriculum is slechts verantwoord indien elke leerling de garantie krijgt dat hij of zij er beter van wordt. Effectiviteit is dan ook een kernbegrip en die kan slechts worden verhoogd door zorgvuldige voorbereiding en een sterke nadruk op de praktische toepassing in het dagelijks schoolgebeuren. Vandaar de noodzaak van kwalitatief goede interne en externe evaluatieprocedures. Op basis van dergelijke evaluaties kan de praktijk continu worden bijgestuurd zodat leerlingen maximale ontwikkelingskansen krijgen.

(7) Financiering

In een meertalig curriculum is het van kapitaal belang dat de diverse opleidingsonderdelen goed op elkaar aansluiten en elkaar aanvullen. Dit kan slechts wanneer de verantwoordelijkheid voor het gehele curriculum bij de school ligt. In scholen met leerkrachten die door verschillende overheden of instanties worden betaald, wordt het bijzonder moeilijk om die aansluiting te verzekeren. Vandaar de absolute noodzakelijkheid dat alle leerkrachten worden betaald door de Vlaamse overheid en onder het gezag van dezelfde directie komen. Dat hoeft evenwel niet te betekenen dat de Vlaamse overheid alleen voor de financiering van de leerkrachten opkomt. Zoals eerder aangegeven moet het mogelijk zijn om de middelen die in het kader van de Europese richtlijn van 1977 naar de herkomstlanden gaan, rechtstreeks uit te keren aan de overheden onder wiens bevoegdheid het onderwijs valt.

(8) Didactische materialen

De ommezwaai van een monolinguaal naar een multilinguaal curriculum betekent een fundamentele aanpassing van alle didactische materialen. Dit gaat verder dan het louter vertalen van bestaande handboeken. Efficiënt (taal)onderwijs moet zoveel mogelijk aansluiten bij het spontane (taal)leren en de leerling motiveren om taal te gebruiken in plaats van te bestuderen. Vandaar het belang van motiverende taken waarbij de leerling wordt gestimuleerd om via aangereikte bronnen problemen op te lossen. De leerkracht zal daarbij minder gebruik maken van louter instructie en meer als een begeleider optreden. Een dergelijke benadering betekent dat in didactische materialen wordt afgestapt van een regelgerichte benadering en wordt vertrokken vanuit taakgericht (taal)onderwijs.

(9) Leraarkwalificaties

Het introduceren van taakgericht meertalig onderwijs betekent dat alle leerkrachten, wat ook de materie is die ze onderwijzen, taalleerkrachten worden. Bij voorkeur worden leerkrachten aangetrokken die de betrokken taal als moedertaal hebben aangeleerd. Een alternatief is dat leerkrachten in hun opleiding de mogelijkheid krijgen een deel van hun opleiding te volgen in een land waar die taal de meerderheidstaal is en er zo mee vertrouwd raken dat ze ook in die taal kunnen lesgeven. Tegelijk zal het onderwijs moeten afstappen van de principes van moedertaalonderwijs en talen aan moeten bieden volgens de principes van tweede-taalonderwijs. Dit betekent een enorme uitdaging voor de lerarenopleiding die zich fundamenteel zal moeten heroriënteren zowel qua didactische principes als qua organisatie.

6.2 Gegevens uit de taalpeiling

In het tweede deel van dit hoofdstuk besteden we aandacht aan feitelijke gegevens uit de taalpeiling op Nederlandstalige lagere scholen in Brussel in het najaar van 2000. In deze taalpeiling zijn niet alleen gegevens verzameld over andere thuishalen van leerlingen dan Nederlands, maar ook over andere schooltalen dan Nederlands en wel in termen van behoefte en deelname van leerlingen aan dergelijk talenonderwijs (zie Hoofdstuk 3). In paragraaf 6.2.1 worden de uitkomsten over behoefte en deelname besproken. In paragraaf 6.2.2 wordt ingegaan op het gevonden verband tussen door leerlingen gerapporteerde taalvaardigheid en deelname aan taalonderwijs. Voor een beschrijving van de gerapporteerde talen wordt verwezen naar Hoofdstuk 4.2.

6.2.1 Behoefte en deelname aan taalonderwijs

Tabel 6.2 geeft een overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer talen op en/of buiten school, op een totaal van 10.294 leerlingen.

Taal	Behoefte aan lessen op school *	Deelname aan lessen op school **	Deelname aan lessen buiten school **
Engels	5.052	275	284
Spaans	2.677	101	-
Italiaans	2.598	137	105
Duits	2.053	36	40
Frans	1.559	6.630	1.523
Arabisch	1.302	248	950
Turks	1.002	188	139
Portugees	974	10	12
Russisch	531	-	-
Pools	499	-	10
Servisch/Kroatisch/Bosn.	496	-	11
Hebreeuws/Ivriet	394	17	-
Berbers	377	-	28
Koerdisch	265	-	-
Chinees	160	-	12
Grieks	120	-	51

Tabel 6.2 Gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in verschillende talen op/buiten school (* behoefte > 100; ** deelname > 10)

Sommige talen worden vaker op school dan buiten school geleerd (met name Frans, Spaans, Italiaans en Turks), terwijl voor andere talen het omgekeerde geldt (met name Arabisch). Frans is een verplicht vak vanaf het derde leerjaar in het Brussels Nederlandstalig onderwijs, vandaar het hoge percentage (86%) voor deelname aan lessen op school. Voor de overige talen is de deelname aan lessen op school heel erg laag. Voor de totale onderzoekspopulatie van 10.294 leerlingen kan worden vastgesteld dat de behoefte aan lessen vele malen groter is dan de deelname. Tot de meest favoriete talen behoren Engels, Spaans, Italiaans, Duits, Frans, Arabisch en Turks (N > 1.000). Bedacht moet worden dat de vraagstelling inzake taalbehoefte in het taalpeilingsformulier 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. 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.

De behoefte om Engels te leren is bijvoorbeeld heel uitgesproken. Bijna de helft van alle respondenten geeft aan Engels te willen leren op school. Daarnaast is het markant vast te stellen dat 719 leerlingen aangeven Engels te kunnen begrijpen en te spreken, waarmee Engels de derde grootste taalgroep wordt. Als we dit verder analyseren (cfr.p. 52-53) merken we dat nagenoeg geen enkele van die leerlingen kan aangeven met wie zij effectief deze taal gebruiken. Dit wijst erop dat de wenselijkheid om Engels te beheersen heel groot is en dat de zelfrapportage rooskleuriger is dan de werkelijkheid. Zo geven 275 leerlingen aan dat ze op school Engelse les krijgen terwijl dit niet eens in het curriculum is voorzien. Die vertekening is waarschijnlijk te wijten aan zelfoverschatting en het

belang dat aan het Engels wordt gehecht door kinderen, wat we als een vorm van ‘McDonaldisering’ kunnen typeren.

Tabel 6.3 geeft voor de in Tabel 6.2 genoemde talen een uitgesplitst overzicht van de gerapporteerde behoefte en deelname aan lessen in één of meer talen op en/of buiten school bij die leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt.

Taal	Behoefte aan lessen op school	Deelname aan lessen op school	Deelname aan lessen buiten school
Engels	4.036	195	248
Spaans	2.203	90	99
Italiaans	2.163	122	101
Duits	1.576	25	34
Frans	1.290	5.408	1.401
Arabisch	1.179	232	945
Turks	861	186	138
Portugees	830	10	12
Russisch	436	-	-
Servisch/Kroatisch/Bosn.	420	-	-
Pools	394	-	10
Berbers	328	-	28
Hebreeuw/Ivriet	328	12	-
Koerdisch	225	-	-
Chinees	135	-	12
Grieks	100	-	51

Tabel 6.3 Gerapporteerde behoefte en deelname ($N > 10$) aan talenonderwijs bij leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt

Vergelijking van de Tabellen 6.2 en 6.3 maakt duidelijk dat de behoefte aan lessen op school in genoemde 16 talen in hoge mate wordt gerapporteerd door leerlingen bij wie thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands wordt gebruikt. Voor deelname aan lessen geldt een soortgelijke uitkomst.

6.2.2 Taalonderwijs en taalvaardigheid

In deze slotparagraaf wordt het verband onderzocht tussen gerapporteerde taalvaardigheid en gerapporteerde deelname aan taalonderwijs. Hiervoor is de top-15 van taalgroepen geselecteerd zoals beschreven in Hoofdstuk 5. In nagenoeg alle gevallen blijken de leerlingen die deelnemen aan taalonderwijs de desbetreffende taal (veel) beter te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven dan de leerlingen die niet deelnemen. Dit effect treedt op voor alle talen uit de top-15 en voor nagenoeg elk van de vier taalvaardigheden. Het sterkste manifesteert zich dit effect voor lees- en schrijfvaardigheid. De Tabellen 6.4 en 6.5 bevatten de relevante gegevens over geletterdheid in genoemde talen. Deze slottabellen maken duidelijk dat vooral de ontwikkeling van geletterdheid behoort tot het domein van scholing en gebaat is met onderwijs in de desbetreffende 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	%
Frans	7.720	4.936	64	5.305	4.191	79	2.415	745	31
Arabisch	1.714	666	39	846	495	59	868	171	20
Engels	719	298	41	128	82	64	591	216	37
Turks	659	442	67	257	216	84	402	226	56
Spaans	413	196	47	103	80	78	310	116	37
Italiaans	397	195	49	97	71	73	300	124	41
Berbers	239	67	28	23	12	52	216	55	25
Duits	133	55	41	12	5	42	121	50	41
Albanees	116	35	30	19	14	74	97	21	22
Grieks	85	62	73	50	46	92	35	16	46
Portugees	80	20	25	7	6	86	73	14	19
Armeens	57	27	47	13	9	69	44	18	41
Russisch	42	23	55	4	3	75	38	20	53
Pools	38	12	32	9	6	67	29	6	21
Urdu	37	13	35	7	6	86	30	7	23

Tabel 6.4 Leesvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs 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.	%
Frans	7.720	4.002	52	5.305	3.466	65	2.415	536	22
Arabisch	1.714	653	38	846	481	57	868	172	20
Engels	719	195	27	128	55	43	591	140	24
Turks	659	398	60	257	201	78	402	197	49
Spaans	413	165	40	103	77	75	310	88	28
Italiaans	397	159	40	97	63	65	300	96	32
Berbers	239	58	24	23	11	48	216	47	22
Duits	133	30	23	12	4	33	121	26	21
Albanees	116	28	24	19	13	68	97	15	15
Grieks	85	63	74	50	46	92	35	17	49
Portugees	80	14	18	7	4	57	73	10	14
Armeens	57	24	42	13	10	77	44	14	32
Russisch	42	16	38	4	3	75	38	13	34
Pools	38	12	32	9	6	67	29	6	21
Urdu	37	11	30	7	6	86	30	5	17

Tabel 6.5 Schrijfvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs die al dan niet deelnemen aan taalonderwijs

7 Conclusies en aanbevelingen

Aan het slot van deze publicatie worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd. In de conclusies (7.1) worden een aantal kernbevindingen weergegeven en met elkaar in verband gebracht. Ten slotte worden een aantal aanbevelingen (7.2) gedaan voor een gewestelijk meertaligheidsbeleid.

7.1 Conclusies

In het Voorwoord van deze publicatie is de aanleiding geschetst 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 is eerst de politieke en culturele context van België en Brussel geschetst. Die context bepaalt in hoge mate de wijze waarop tegen (allochtone) meertaligheid en multiculturaliteit wordt aangekeken. In Hoofdstuk 2 is een schets gegeven van het onderwijs in Brussel en de wijze waarop in het Nederlandstalig onderwijs (allochtone) meertaligheid wordt begrepen en in kaart gebracht. In de daaropvolgende hoofdstukken wordt de positie van allochtone talen in multicultureel Brussel belicht vanuit hun status thuis (Hoofdstuk 4 en 5) en op school (Hoofdstuk 6).

Allereerst wordt een beeld geschetst van talen die bij Brusselse scholieren in het Nederlandstalig onderwijs thuis naast of in plaats van Nederlands worden gesproken. Daartoe is een taalpeiling uitgevoerd onder 10.294 leerlingen in het lager onderwijs (2000). Hoofdstuk 3 geeft een uitvoerige beschrijving van de doelstellingen, de onderzoeksmethode en de onderzoekpopulatie van deze taalpeiling. In Hoofdstuk 4 wordt de distributie van allochtone thuishalen besproken en wel in termen van aard en rangordening van talen en in termen van codering en classificatie van talen. Bij 82% van de scholieren worden thuis naast of in plaats van Nederlands andere talen gebruikt. In totaal konden 54 verschillende thuishalen worden getraceerd; 15 talen worden vaker dan 35 maal genoemd en 6 talen slechts éénmaal. Van deze 15 talen/taalgroepen worden (pseudo)longitudinale taalprofielen gespecificeerd in een leeftijdsbereik van 4-13 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 Brussel.

In het verlengde van deze thuistaalgegevens zijn ook een groot aantal schooltaalgegevens verzameld. In Hoofdstuk 6 wordt allereerst de status van allochtone schooltalen in het Vlaamse en Vlaams-Brusselse lager onderwijs besproken aan de hand van negen dimensies: doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempel, roosterstatus, financiering, leermiddelen en bevoegdheid van leerkrachten. Hoofdstuk 6 geeft ook informatie over de in de taalpeiling gerapporteerde deelname en behoefte aan onderwijs in andere talen dan Nederlands bij leerlingen in het Nederlandstalig lager onderwijs.

In een terugblik op het uitgevoerde onderzoek worden in Tabel 7.1 een aantal kerngegevens uit 2000 over de top-15 van andere talen dan Nederlands met elkaar gecombineerd.

Nr	Top-15	Thuisstaalstatus	Onderwijsbehoefte	Deelname aan lessen op school	Deelname aan lessen buiten school
1	Frans	7.720	1.559	6.630	1.523
2	Arabisch	1.714	1.302	248	950
3	Engels	719	5.052	275	284
4	Turks	656	1.002	188	139
5	Spaans	413	2.677	101	-
6	Italiaans	397	2.598	137	105
7	Berbers	239	377	4	28
8	Duits	133	2.053	36	40
9	Albanees	116	45	1	20
10	Grieks	85	120	7	51
11	Portugees	80	974	10	12
12	Armeens	57	<45	-	-
13	Russisch	42	531	7	9
14	Pools	38	499	7	10
15	Urdu	37	<45	-	-

Tabel 7.1 Gecombineerde kerngegevens uit 2000 over de status van andere talen dan Nederlands thuis en op school bij leerlingen in het lager onderwijs in Brussel

De gegevens over de thuistaalstatus van genoemde talen bij leerlingen in het lager onderwijs zijn ontleend aan Hoofdstuk 4 (Tabel 4.2), die over onderwijsbehoefte en onderwijsdeelname van leerlingen aan Hoofdstuk 6 (Tabel 6.2) De in Tabel 7.1 gepresenteerde gegevens laten zeer sterke verschillen zien tussen de status van deze talen thuis en op school. Deze gegevens hebben betrekking op 90% van alle leerlingen in het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel (zie Hoofdstuk 3, Tabel 3.1).

7.2 Aanbevelingen

Tabel 7.1 maakt duidelijk dat er in Brussel 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 een Vlaams en Vlaams-Brussels meertaligheidsbeleid.

Allereerst wordt aanbevolen om de uitgevoerde taalpeiling periodiek te herhalen, op zijn minst bij de instroom van leerlingen in het lager en secundair 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 lager en secundair 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 lager en secundair onderwijs op een centraal punt verzameld moeten worden. Voorts verdient het aanbeveling om het aanbod van allochtone talen in beide onderwijssectoren periodiek door te lichten in de vorm van proces- en productevaluaties. 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 ouders verbeterd worden.

Met inachtneming van kwalitatieve en kwantitatieve uitkomsten van de uitgevoerde taalpeilingen zouden *prioriteitstalen* in het lager en secundair onderwijs kunnen worden aangewezen voor nieuw te ontwikkelen lokaal talenbeleid. Relevante criteria voor de aanwijzing van prioriteitstalen zijn:

- 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). 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. 2002: 245-264 voor een dergelijke politiek in Zweden, Noordrijn-Westfalen en Australië). In Hoofdstuk 6 is ervoor gepleit om het lager onderwijs in allochtone talen niet langer exclusief voor te behouden aan allochtone leerlingen maar om het open te stellen voor alle geïnteresseerde leerlingen als een opstap naar een geïntegreerd meertalig onderwijs waarbij delen van het curriculum in meer dan één taal worden aangeboden.

Het opheffen van het verschil in status tussen een eerste, tweede of vreemde taal zoals in het basisonderwijs in een aantal staten van Australië (in het bijzonder Victoria State) maakt dat het meertaligheidsbeleid zich daar duaal richt 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 financiële 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 4 bevat achtergrondinformatie over dit uitvoerig beproefde concept van het *Department of Education* (1997: 12-14) in Victoria. Het verdient aanbeveling om dit concept op zijn bruikbaarheid in Brussel 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.

Meer ten principale dienen de bestuurlijke elites in Vlaanderen en Brussel zich over de uitgangspunten van het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel te bezinnen. In heel Europa houden bestuurlijke elites vast aan bestaande perspectieven en institutionele gewoonten inzake taal en scholing waardoor ze de multilinguale en multiculturele realiteit in steden marginaliseren of zelfs negeren. De groeiende kloof tussen bestuurlijk perspectief en sociale realiteit vormt een bedreiging voor het primaat van de politiek in een democratische samenleving. Het negeren van het multiculturele en multilinguale karakter van een veranderende samenleving zoals Brussel en Vlaanderen

door de bestuurlijke elites maakt dat leerkrachten in de kou blijven staan. Zoals in de meeste landen in Europa zijn Vlaamse leerkrachten opgeleid om hun leerlingen te onderwijzen met behulp van monolinguale en monoculturele curricula en didactische materialen. Omdat ze afwijken van de norm, worden leerlingen met een meertalige achtergrond gepercipieerd als 'probleemgevallen'. Onze stelling is dat gezien de schaal van de demografische, linguïstische en culturele veranderingen in steden ad hoc oplossingen niet langer volstaan. Er is dringend behoefte aan het ontwikkelen van een conceptueel beleidskader waarbij meertaligheid en multiculturaliteit het uitgangspunt vormen. Dat betekent niet dat men geen oog moet hebben voor het construeren van sociale cohesie. 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, Parekh 2000). Echter ook voor taalonderwijsbeleid in Vlaanderen/Brussel 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. Met 82% meertalige leerlingen in het lager onderwijs kan het Nederlandstalig onderwijs niet langer doorgaan op een ééntalige basis. Eerder dan Brussel te zien als een probleemgeval, vormt de stad een boeiende uitdaging om het onderwijs op een meertalige basis te funderen.

Op basis van het eerder bepleite conceptuele en longitudinale beleidskader voor nieuwe schooltalen in het lager en secundair onderwijs kan worden overgegaan tot de aanwijzing van prioriteitstalen ten behoeve van de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen en tot de (bij/na)scholing van leerkrachten 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 Bijlage 4).

Voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk referentiekader 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. 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 steden op basis van de multiculturele en multilinguale samenstelling van hun scholenbestand tot eigen keuzes kunnen komen voor de aanwijzing van prioriteitstalen. Centrale regie is ook onmisbaar bij de aanwijzing van prioriteitstalen waarop de (bij/na)scholing van leerkrachten zich moet richten. Ter bevordering van de kwaliteit en diversificatie van deze opleiding zijn aanzienlijk meer specifieke maatregelen nodig.

Met de voorgestelde beleidsontwikkeling zou de Vlaamse Gemeenschap 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 In het curriculum worden drie instructietalen geïntroduceerd voor *alle* leerlingen:
 - Nederlands en Frans (eventueel Engels in het Vlaams Gewest) als *verplichte talen* voor alle leerlingen in het basisonderwijs;
 - een *keuzetaal* uit een gemeentelijk variabele lijst van prioriteitstalen.
- 3 Basisschoolrapporten bevatten informatie over de vorderingen van leerlingen in elk van deze drie talen.
- 4 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 leerkrachten.

Voor deze uitgangspunten is een verdergaande cultuuromslag nodig in het denken over meertalig basisonderwijs. Een dergelijke cultuuromslag betekent tevens dat de taalwetgeving wezenlijk wordt herzien. 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 ophouden te bestaan in een context waarin alle leerlingen op de basisschool naast Nederlands en Frans (of 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 burgers van Europa om kennis van het Nederlands, van het Frans/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 de Vlaamse Gemeenschap 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 niet langer 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.
- Alladina, S. (1993). South Asian languages in Britain. In: G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 55-65.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (1999). *Landelijke taalpeiling voortgezet onderwijs. Interim-rapportage over automatische invoer in grootschalige taalsurveys*. Tilburg: Babylon.
- Baeten, G. (2001). The Europeanization of Brussels and the urbanization of 'Europe' – Hybridizing the city. empowerment and disempowerment in the EU district. *European Urban and Regional Studies* 8 (2), 117-130.
- Bleyser, D. de, A. Housen, L. Mettwie & M. Pierrard (2001). Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel. In: E. Witte & A. Mares (red.), *Brusselse Thema's 7*. Brussel: VUBpress, 359-374.
- Boumans, L. (2001). Tams-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.
- Byram, M. & J. Leman (1990). *Bicultural and trilingual education*. Clevedon/Bristol: Multilingual Matters.
- Campbell, G. (2000). *Compendium of the world's languages* (Volume 1 & 2). London: Routledge.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colpin, M. e.a. (red.) (2000). *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Commissie Onderwijs Migranten (1990). *Advies met betrekking tot onderwijsbeleid en onderwijsvoorzieningen voor migranten vanaf 1991-1992*. Brussel.
- Craen, P. van de (2001). Meertalig (speerpunt)onderwijs te Brussel. Een scenario. In: E. Witte & A. Mares (red.), *Brusselse Thema's 7*. Brussel: VUBpress, 423-431.
- 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.
- Deckers, M. (1999). *Voorrangbeleid Brussel. Beleidsplan*. Bijzondere opdrachthouder voor het Nederlandstalig basisonderwijs te Brussel. Brussel.
- Delrue, K. & K. Hillewaere (1999). Het OETC in intercultureel perspectief. In: J. Leman (red.), *Moedertaalonderwijs bij allochtonen*. Leuven/Amersfoort: Acco, 73-88.
- Delrue, K., K. Hillewaere & G. Ramaut (1997). Onderwijs in eigen taal en cultuur: van minimale voorzieningen tot optimale condities. *Cultuurstudies* 3, 112-129.
- Delrue, K. & G. Ramaut (1998). OETC, haalbaar en zinvol op Vlaamse scholen? Een actieonderzoek naar de optimalisering van het OETC. *Spiegel* 16 (3), 9-28.
- Departement Onderwijs (1993). *Nota met betrekking tot OETC*. Brussel: intern document.
- Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (1998). *Nota aan de minister inzake het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Brussel: intern document.
- Department of Education (1997). *Multicultural policy for Victorian schools*. Melbourne: CIS/DE.
- Evaluatieproject* (1982). Pilotexperiment van de E.E.G. Pedagogische opvangvormen voor migrantenkinderen in het basisonderwijs. Evaluatierapport in opdracht van Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur, het Nationaal Secretariaat voor Katholiek Onderwijs, de provincie Limburg en de provinciale Dienst voor onthaal voor gastarbeiders. Hasselt.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2001a). *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yağmur (2002). *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Extra, G. & D. Gorter (Eds.) (2001). *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., T. Mol & J.J. de Ruyter (2001b). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Fase, W. (1994). *Ethnic divisions in Western European education*. Münster/New York: Waxmann.

- Forschungsgruppe ALFA: Boos-Nuening, U., A. Hohmann, H. Reich & F. Wittek (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. München.
- Gailly, A. & J. Leman (red.) (1982). *Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie*. Leuven: Acco.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Giacalone Ramat, A. & P. Ramat (1998). *The Indo-European languages*. London: Routledge.
- Grimes, B. (Ed.) (1996). *Ethnologue. Languages of the world* (13th Edition). Dallas: Summer Institute of Linguistics (www.sil.org/ethnologue).
- Janssens, R. (2001a). Over Brusselse Vlamingen en het Nederlands in Brussel. In: E. Witte & A. Mares (red.), *19 keer Brussel. Brusselse Thema's 7*. Brussel: VUBpress, 43-82.
- Janssens, R. (2001b). Taalgebruik in Brussel. Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalige stad. *Brusselse Thema's 8*. Brussel: VUBpress.
- Jong, S. de & A. Riemersma (1994). *Taalpeiling yn Fryslan. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en Nederlands aan het einde van de basisschool*. Leeuwarden: Fryske Akademy (dissertatie).
- Lamarq, D. & M. Rogge (red.) (1996). *De taalgrens: van de oude tot de nieuwe Belgen*. Leuven: Davidsfonds.
- Leman, J. (red.) (1999). *Moedertaalonderwijs bij allochtonen. Geïntegreerd onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Meloen, J. & J. Veenman (1990). *Het is maar de vraag... Onderzoek naar de responseffecten bij minderheden-surveys*. Lelystad: Vermande.
- Migration Policy Group (2000). *Diversity and cohesion. New challenges for the integration of immigrants and minorities*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Nicholas, J. (1992). *Language diversity surveys as agents of awareness raising and change in education*. University of London (dissertation).
- NVA-actieplan (2002). *Nederlandstalig onderwijs in Brussel*. Tekst persconferentie 3-4 september 2002.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. London: MacMillan Press.
- Schutter, H. de (2001). Taalpolitiek en multiculturalisme in het Brussel Nederlandstalig onderwijs. In: E. Witte & A. Mares (red.), *19 keer Brussel. Brusselse Thema's 7*. Brussel: VUBpress, 375-418.
- Shore, C. (2000). *Building Europe. The Cultural Politics of European Integration*. London: Routledge.
- Sierens, S. (1994). Het onderwijs in eigen taal en cultuur: een omstreden onderwijsvorm. In: J. Ramaker, (red.), *Migranten en onderwijs*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid, 77 e.v.
- Stoks, F. & M. van der Meer (1998). *De grote taalatlas. Oorsprong en ontwikkeling van taal en schrift in de gehele wereld* (2e druk). Bewerkt naar Comrie, B., S. Matthews & M. Polinsky (Eds.) (1996). *The atlas of languages*. London: Quarto Publications.
- Swing, E. (1997). Education and segregation in multicultural Belgium: an American perspective. In: K. de Clerck & F. Simon (Eds.), *Liber amicorum Henk Van Daele. Studies in comparative, international and peace education*. Gent: Story-Scientia, 235-252.
- Teunissen, F. (1996). *Herkunftsprache und Herkunftskultur an Sekundarschulen. Erfahrungen in Flandern*. Münster/New York: Waxman.
- Verlot, M. (1990). *Migranten in het basisonderwijs. Analyse van beleidsmaatregelen en experimenten* (Deel 1 & 2). Leuven: Hoger instituut voor de Arbeid.
- Verlot, M. (1999). Meer van hetzelfde is niet goed genoeg. Reflecties bij het Vlaams onderwijsvoorrangsbeleid (1989-1999). *De Gids op Maatschappelijk Gebied 90* (10), 20-32.
- Verlot, M. (2000-2001). Allochtone anderstaligheid in de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België. Een vergelijkend onderzoek naar de culturele premissen van onderwijsbeleid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 1*, 1-17.
- Verlot, M. (2001a). *Werken aan integratie. Het minderheden- en onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven/Leusden: Acco.
- Verlot, M. (2001b). Van een beekje naar een stroom. Vijftien jaar onderzoek naar onderwijs en migranten in Vlaanderen (1985-1999). In: J. Vranken, C. Timmerman & K. Van Der Heyden (red.), *Komende Generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?* Leuven: Acco. Minderheden in de samenleving 10.
- Verstegen, R. (1997). Onderwijstaal en taalonderricht in het onderwijs voor migranten. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 5-6*: 329-347.

- Vriendt, S. de (2001). Over de betekenis van de uitdrukking 'Brussels spreken'. In E. Witte & A. Mares (red.), *19 keer Brussel. Brusselse Thema's 7*. Brussel: VUBpress, 101-102.
- Witte, E., A. Alen, H. Dumont & R. Ergec (red.) (1999). *Het statuut van Brussel – Bruxelles et son statut*. Brussel: Larcier.
- Witte, E., M. de Metsenaere, A. Detant, J. Tyssens & A. Mares (1998). Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de Taalwetgeving. *Brusselse Thema's 5*. Brussel: VUBpress.
- Witte, E. & H. Van Velthoven (1998). *Taal en politiek. De Belgische casus in een historisch perspectief*. Brussel: VUBpress.

Bijlage 1

Brief aan schooldirecties

Gent, 6 november 2000

Geachte Heer, Mevrouw,

De studenten 2de Licentie Vergelijkende Cultuurwetenschap aan de Universiteit Gent worden ingeschakeld voor hun oefeningen in het internationaal onderzoeksproject 'Multilingual Cities' waarover u reeds een brief ontving van het Departement, de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC). Dr. Marc Verlot en Kaat Delrue coördineren het Brusselse luik van het onderzoek.

Om realistische en sluitende conclusies te kunnen trekken is het heel belangrijk dat elke Brusselse Nederlandstalige school deelneemt aan het onderzoek. Wij hopen bijgevolg ook op uw medewerking. Bovendien is het voor de studenten een oefening waarop zij geëvalueerd worden.

Het onderzoek in de Brusselse scholen maakt deel uit van een internationaal onderzoek in zes Europese steden (Den Haag, Hamburg, Rotterdam, Lyon, Madrid en Brussel) rond meertaligheid bij leerlingen in het Lager Onderwijs. De coördinatie van het totale project ligt bij Prof. dr. Guus Extra van de Universiteit van Tilburg.

Het komt erop neer dat van elke leerling op school een korte vragenlijst klassikaal wordt afgenomen (2 pagina's, met in het totaal 20 vraagjes). De vragenlijsten worden door de studenten afgenomen. Dit neemt per klas ongeveer 20 minuten in beslag. Het spreekt voor zich dat het iets langer zal duren in de klassen van de eerste graad en bij anderstalige nieuwkomers dan bij oudere autochtone leerlingen. Bedoeling is dat op één dag alle klassen van uw school worden afgewerkt. We willen immers geen extra belasting betekenen voor leerkrachten en leerlingen.

Welk voordeel heeft de school aan het meewerken met dit onderzoek?

- de school krijgt een analyse van de eigen school m.b.t. het thuistaalgebruik of meertaligheid van de leerlingen;
- de school kan zichzelf situeren t.o.v. alle Brusselse Nederlandstalige scholen;
- de school kan zichzelf situeren t.o.v. de internationale situatie.

De onderzoeksresultaten worden verwacht eind juni 2001. Wij brengen u dan graag op de hoogte.

Uiteraard wordt de anonimiteit van de school gewaarborgd. Bij de rapportering van het onderzoek en de resultaten zal de naam van de school nooit vermeld worden. Het enige wat we op de vragenlijst invullen is de schoolcode. Dit dient alleen als controlemiddel om ervoor te zorgen dat alle vragenlijsten van uw school samen blijven om dan vervolgens de resultaten voor uw school er te kunnen uitlichten en u terug te bezorgen.

Hopend op uw medewerking en de meeste hoogachting,

Dr. Marc Verlot en Kaat Delrue
Universiteit Gent
Vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschap
Steunpunt ICO
Korte Meer 5
9000 Gent

Bijlage 3

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 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 gesproken allochtone talen.

HERKOMST	VOORBEELDEN VAN ALLOCHTONE TALEN
China e.a. landen	Chinees, Kantonees, Hakka, ...
Groot-Brittannië	Engels, Gaelic (Schots), Welsh, ...
India	Hindi, Punjabi, Urdu, ...
Iran	Farsi, ...
Marokko	Marokkaans-Arabisch, Berbers, ...
Spanje	Spaans, Catalaans, Baskisch, ...
Turkije	Turks, Koerdisch, Armeens, Turoyo-Aramees, ...
Vietnam	Vietnamees, Hmong, ...
Voormalig Joegoslavië	Servisch, Kroatisch, Sloveens, Albanees, ...
Zigeuners	Romani, Sinti, ...

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 4

Multicultural policy for Victorian schools

1. Intercultural education

Schools need to ensure that:

- all staff have the opportunity to attend professional development programs targeted at incorporating multicultural perspectives across the curriculum;
- intercultural studies take a whole-school approach, with all staff members being responsible and with regular reports on the area provided to school council;
- the studies include the cultures present in the school population and present a balance of Aboriginal, European – including Anglo-Celtic – Asian, Middle Eastern, African, South American and Pacific Islander cultures;
- the materials used are well-researched and academically interesting and challenging, and are flexible enough to potentially embrace all cultures;
- where units dealing with topics such as ‘racism’ or ‘stereotyping’ are used, they are discussed as part of a well-planned program incorporating other aspects of the curriculum and delivered, or at least acknowledged as significant, by all staff.

2. ESL-provision for students from language backgrounds other than English

Schools need to ensure that ESL provision:

- emphasises ‘second language’ rather than ‘English’, thereby removing the ‘remedial’ taint that can affect ESL programs and the deficit label sometimes applied to the students;
- acknowledges the first-language skills and cultural experiences of the students as assets, and values them as a sound basis for the teaching and learning of English;
- helps ESL learners access the mainstream curriculum and achieve the educational goals of all students;
- ensures that multicultural perspectives are included in the content;
- is combined wherever possible with continuing concept development in their first language for young students with little or no English, to enable them to develop conceptually with their peers;
- is designed to provide for the needs of all students from language backgrounds other than English - Aboriginal and Torres Strait Islander students, Auslan signers, recent arrivals, less recent arrivals and those students born in Australia to parents from language backgrounds other than English. The ESL needs of this latter group may in some instances overlap, but should not be confused with those of students requiring remedial assistance. The varying needs of groups of ESL learners may not be easily identified but strategies need to be put in place to ensure that they are.

3. LOTE-provision for all students

Schools need to ensure that:

- multicultural perspectives are included in the content of the provision;
- the culture of the target language is explored in depth – both in the LOTE classes and across other curriculum areas;
- all languages represented in the Victorian community are valued and that the perceived emphasis on so-called languages of economic importance is seen as part of Victoria’s balanced policy on languages, and in the context of remedying a long-term under-provision of Asian languages in Victorian schools;
- LOTE programs deal with other cultures – as well as that of the LOTE being studied – accurately, analytically and in a culturally sensitive, non-stereotypical way. This is particularly important in bilingual programs where other curriculum areas are taught in and through the LOTE.

In deze publicatie wordt de status belicht van allochtone talen thuis en op school bij leerlingen op Nederlandstalige scholen in Brussel. Allereerst wordt ingegaan op de ontwikkeling van en beeldvorming over meertaligheid in Brussel, in het bijzonder de meertaligheid in het onderwijs. Op grond van een uitgevoerde taalpeiling in Nederlandstalige lagere scholen wordt tegen deze achtergrond een groot aantal gegevens besproken over de distributie en vitaliteit van allochtone thuishalen van scholieren in Brussel. Voor 15 taalgroepen worden thuishalenprofielen geschetst in termen van taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie. Vervolgens wordt een beeld geschetst van de status van allochtone talen op school en van de behoefte en deelname aan onderwijs in allochtone talen. Ten slotte worden beleidsconclusies en -aanbevelingen geformuleerd voor meertaligheid op school.

Deze publicatie is mede tot stand gekomen in het kader van het *Multilingual Cities Project* onder auspiciën en met financiële ondersteuning van de *European Cultural Foundation* (www.eurocult.org). De ECF, opgericht in 1954 en gevestigd in Amsterdam, is een onafhankelijke non-profit instelling die de culturele participatie en samenwerking en de interculturele dialoog in Europa en daarbuiten bevordert. In het *Multilingual Cities Project* wordt de status van allochtone talen thuis en op school onderzocht in een zestal dominant Germaans- en/of Romaanstalige multiculturele steden in landen van de Europese Unie. Van Noord tot Zuid gaat het daarbij om Göteborg, Hamburg, Den Haag, Brussel, Lyon en Madrid. De auteurs van de rapportage over Brussel zijn verbonden aan de Universiteit van Gent en de Universiteit van Tilburg.