

# Meertaligheid in Brussel

door

Kaat DELRUE en Marc VERLOT

## Summary

This article gives the most important results of the research concerning the use of languages at home and at school by children of the Dutch primary schools in Brussels. This research was conducted in the framework of a larger European research project, *Multilingual Cities*, on the initiative of Prof. Dr. G. Extra (Catholic University of Tilburg). In six different European cities (The Hague, Madrid, Lyon, Göteborg, Hamburg and Brussels) the same questionnaire was used. The research in Brussels was conducted by the Centre of Intercultural Education (Ghent University).

Although Brussels is officially a bilingual region, with two linguistically separated school systems, it seems no longer appropriate to take this official framework as the sole starting point if we want to come to grips with the social and cultural reality. In fact the rationale of the research project was to go beyond existing ways of framing the Brussels educational situation and to find out what is actually going on 'on the grounds', simply by looking what the linguistic background and proficiency of pupils is.

In dit artikel geven we beknopt de resultaten weer van het onderzoek rond het thuis- en schooltaalgebruik bij lagere schoolkinderen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Dit onderzoek gebeurde in het kader van een groter Europees onderzoeksproject, *Multilingual Cities* op initiatief en onder coördinatie van Prof. Dr. Guus Extra, Katholieke Universiteit Tilburg. In zes Europese steden (Den Haag, Madrid, Lyon, Göteborg, Hamburg en Brussel) werd dezelfde vragenlijst aan lagere schoolkinderen voorgelegd. Het onderzoek in Brussel gebeurde door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs. Dit centrum ondersteunt sinds 1995 het onderwijsveld bij het vormgeven van intercultureel onderwijs. Dat doet het steunpunt o.a. via het ontwikkelen van materialen, het nascholen van lesgevers en instructeurs en het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek.

De resultaten van het onderzoek zijn gepubliceerd in het boek: Verlot, M., Delrue, K., Extra, G. & Yağmur, K (2003). *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*, European Cultural Foundation, Amsterdam.

#### WAT IS HET PROBLEEM?

“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)

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 aan dat onderwijs naast politieke 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 (Janssens, 2001) 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. De vraag rijst of de uitgangspunten en doelstellingen wel realistisch zijn. 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 echter slechts in beperkte mate voorhanden. De feiten voor meertaligheid zijn eveneens moeilijk vast te stellen, vermits het nationaliteitscriterium en het geboor-

telandcriterium in intergenerationeel opzicht steeds meer aan erosie onderhevig zijn. Het criterium van het thuistaalgebruik lijkt het meest accurate.

#### ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

In het najaar van 2000 is een onderzoek naar het thuis- en schooltaalgebruik bij lagereschoolkinderen uitgevoerd in Nederlandstalige lagere scholen in Brussel.

De doelstellingen van dit onderzoek zijn:

- het verwerven van inzicht in de distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen van scholieren;
- het onderzoeken van de statistische meerwaarde van het thuistaalcriterium 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.

#### ONDERZOEKSMETHODE

Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van speciaal ontwikkelde vragenformulieren voor leerlingen in Nederlandstalige lagere scholen.

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).

Na deze bevraging van achtergrondkenmerken volgt een zogenaamde screeningsvraag: *wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?* (12).

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 best?*
- **taalpreferentie** (vraag 17): *welke taal spreek jij het liefst?*

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).

De volgende tabel biedt een overzicht van de voornaamste kengetallen (doelgroepopulatie) ten tijde van het onderzoek (najaar 2000) in het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel.

L.O.	Totaal	Sample	Proportie
Scholen	110	103	94%
Locaties	117	110	94%
Leerlingen	11.439	10.294	90%

**Tabel 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 1 bestaat uit 10.294. Dit is 90% van de totale leerlingenpopulatie van het Nederlandstalig lager onderwijs in Brussel.

## ONDERZOEKSRESULTATEN

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 16% van de leerlingen thuis uitsluitend Nederlands wordt gebruikt.

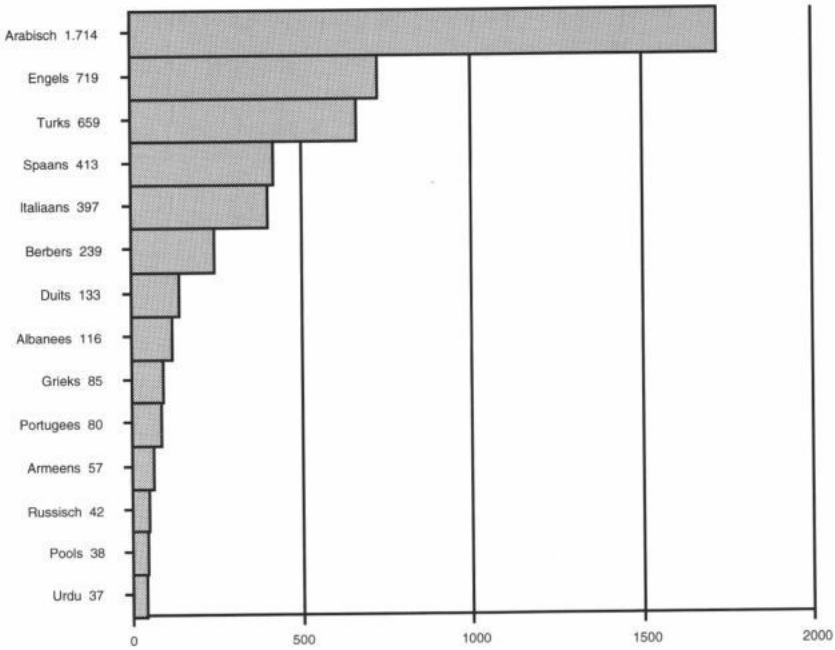
Er werden in het totaal 54 verschillende talen geregistreerd (cfr. tabel 2)

Nr.	Taal	Frequentie
1.	Frans	7.720
2.	Arabisch	1.714
3.	Engels	719
4.	Turks	656
5.	Spaans	413
6.	Italiaans	397
7.	Berbers	239
8.	Duits	133
9.	Albanees	116
10.	Grieks	85
11.	Portugees	80
12.	Armeens	57
13.	Russisch	42
14.	Pools	38
15.	Urdu	37
16.	Swahili	35
17.	Servisch/Kroatisch/Bosnisch	34
18.	Chinees	23
19.	Lingala	15
20.	Vietnamees	15
21.	Tagalog/Filippijns	14
22.	Koerdisch	13
23.	Afrikaans	12
24.	Hongaars	12
25.	Roemeens	11
26.	Dari/Pashto/Afghaans	10
27.	Bahasa/Indonesisch	9
28.	Romanes/Sinti	9
29.	Farsi	9
30.	Hebreeuws/Ivriet	9
31.	Aramees/Assyrisch	6
32.	Thais	5
33.	Slowaaks	5
34.	Syrisch/Turoyo	4
35.	Bulgaars	3
36.	Catalaans	3
37.	Akan/Twi/Ghanees	3
38.	Zweeds	3
39.	Khmer/Cambodjaans	2

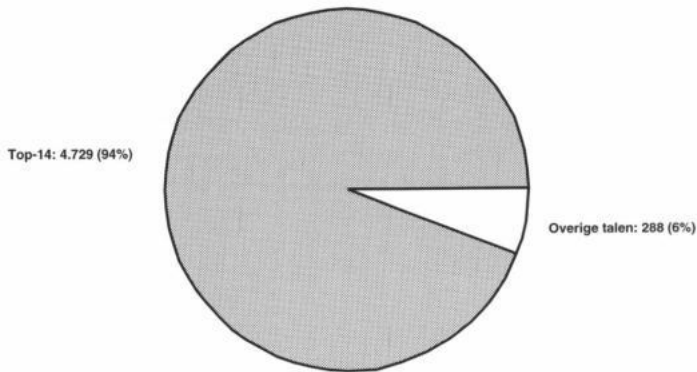
40.	Deens	2
41.	Esperanto	2
42.	Fries	2
43.	Hind(ustan)i	2
44.	IJslands	2
45.	Litouws	2
46.	Macedonisch	2
47.	Wolof/Singalees	2
48.	Tsjechisch	2
49.	Japans	1
50.	Koreaans	1
51.	Lets	1
52.	Noors	1
53.	Oezbeeks	1
54.	Tsiluba	1
<b>Totaal tokens</b>		<b>12.737</b>

**Tabel 2.** De dalende frequentielijst van verwijzingen naar talen of talen/landen

De meest genoemde thuistaal naast of in plaats van Nederlands is Frans (7.720 leerlingen van de 10.294). 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 principieel 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 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 1 biedt een proportioneel beeld van de 14 meest frequent genoemde thuistalen (minus Frans), figuur 2 van het aandeel van deze 14 talen op het totale aantal genoemde thuistalen.



**Figuur 1.** Overzicht van de 14 meest frequent genoemde allochtone thuistalen



**Figuur 2.** Aandeel van de 14 meest genoemde allochtone thuistalen in het Nederlandstalige onderwijs in Brussel op het totale aantal genoemde allochtone thuistalen (N totaal = 5.017 minus Frans)

## THUISTAALPROFIELEN

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel worden de 15 meest genoemde andere thuistalen 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). 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 best dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken;
- **taalpreferentie:** de mate waarin de desbetreffende taal het liefst dan wel even graag als Nederlands wordt gesproken.

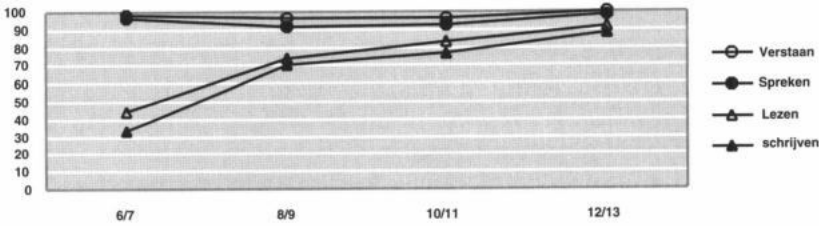
Daarnaast wordt telkens in de vorm van tabellen informatie gegeven over het aantal leerlingen in elk van deze leeftijdsgroepen (a), over de geboortelands van de leerlingen en hun ouders (b) en over andere talen die thuis bij de desbetreffende taalgroep gebruikt worden (c).

In het verlengde van deze analyses wordt op basis van genoemde vier taaldimensies 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.

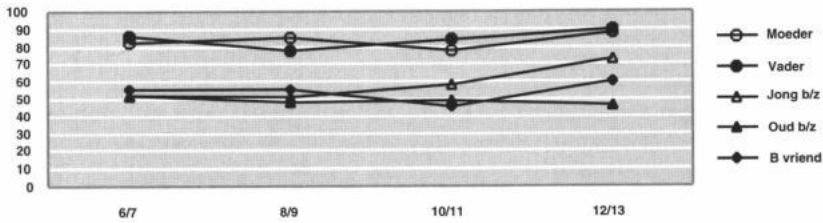


In dit artikel beperken we ons bij wijze van voorbeeld tot één taalgroep, nl. de Turkse taalgroep, omdat Turks de hoogste vitaliteit heeft.

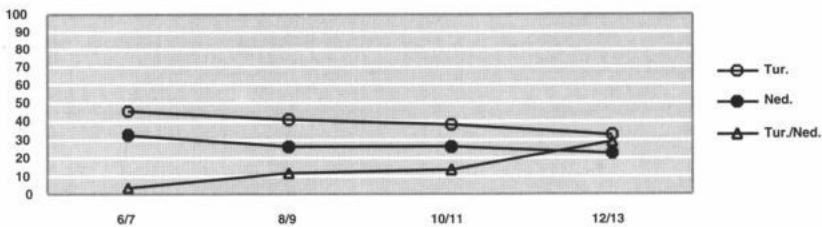
### TURKSE TAALGROEP



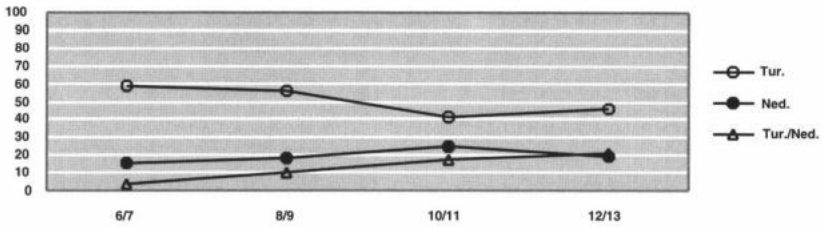
**Figuur 3a.** Taalvaardigheid in het Turks



**Figuur 3b.** Taalkeuze voor het Turks



**Figuur 3c.** Taal dominantie in het Turks en Nederlands



**Figuur 3d.** Taalpreferentie voor het Turks en Nederlands

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

**Tabel 3a.** Aantal leerlingen per leeftijdsgroep met Turks als thuistaal

Geboorteland	Leerling		Moeder		Vader	
Belgie	556	84%	155	24%	100	15%
Turkije	76	12%	418	63%	474	72%
Nederland	4	1%	2	0%	1	0%
Duitsland	3	0%	3	0%	0	0%
Marokko	2	0%	9	1%	10	2%
Kosovo	2	0%	5	1%	3	0%
Overige landen	6	1%	9	1%	19	3%
Onbekend	10	2%	58	9%	52	8%
Totaal	659	100%	659	100%	659	100%

**Tabel 3b.** Geboorteland van leerlingen en hun ouders met als thuistaal Turks

Taal	Frequentie	Percentage
Frans	402	61%
Engels	27	4%
Arabisch	19	3%
Koerdisch	11	2%
Duits	8	1%
Albanees	7	1%
Anderen (13 talen)	25	4%

**Tabel 3c.** Talen die bij de Turkse taalgroep thuis gebruikt worden naast Turks

De meeste leerlingen 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 talen vermeld, naast voornoemde talen.

*Taalvaardigheid* (Fig. 3a). 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, dat wil zeggen van 44-92% voor lezen en van 33-88% voor schrijven.

*Taalkeuze* (Fig. 3b). Thuis spreken de leerlingen meestal Turks met hun moeder (78-88%) en vader (78-90%). Met jongere broers/zussen wordt thuis iets 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. 3c). 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 leerlingen van 6-13 jaar (respectievelijk 4-10-17-21% van de 4 leeftijdsgroepen).

*Taalpreferentie* (Fig. 3d). De preferentie voor zowel het Turks als het Nederlands daalt met de leeftijd; voor het Turks resp. 45-41-38-33% en voor het Nederlands resp. 33-26-26-23%. Er is een stijgende leeftijdslijn van leerlingen die geen voorkeur uitspreken voor één van beide talen (respectievelijk 4-12-14-29% van de 4 leeftijdsgroepen).

#### CROSSLINGUIÏSTISCHE VERGELIJKING

Op basis van de gepresenteerde thuistaalprofielen voor 15 taalgroepen werd een crosslinguïstische en pseudolongitudinale vergelijking ondernomen van de vier dimensies: taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie.

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 verstaanbaarheid in de literatuur meestal de hoogste scores gerapporteerd. Uit de literatuur komt voorts als algemene trend naar voor 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 dit artikel beperken we ons tot de bespreking van de tabel die de taalvitaliteit per taalgroep en leeftijdsgroep weergeeft.

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 4.** 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 biedt ten slotte een soortgelijk cumulatief beeld van taalvitaliteit, nu echter op basis van de vier taaldimensies in plaats van de drie leeftijds-groepen.

Taalgroep	Aantal Leerlingen	TV	TK	TD	TP	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.** Taalvitaliteit per taalgroep en taaldimensie (\* taalvitaliteitsindex in cumulatieve %; TV: taalvaardigheid, TK: taalkeuze, TD: taaldominantie, TP: taalpreferentie)

Tabel 5 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.

## CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Bij wijze van conclusie presenteren wij een tabel met een aantal gecombineerde kerngegevens uit 2000 over de top-15 van andere talen dan Nederlands.

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

**Tabel 6.** 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 in tabel 6 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. De tabel laat zien dat bij kinderen de behoefte aan het leren van andere talen dan het Nederlands heel groot is: meer dan 5000 leerlingen zouden graag Engels leren op school, 2.677 leerlingen zouden graag Spaans leren, 2.598 Italiaans, 2.053 Duits etc. Indien we deze cijfers vergelijken met de cijfers van de effectieve deelname aan dergelijke lessen op school, is het verschil heel groot.

Tabel 6 maakt duidelijk dat er in Brussel nog een lange weg is te gaan, wanneer het gaat om de afstemming tussen thuis talen 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 het uitgevoerde onderzoek 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 het 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 allochtone ouders verbeterd worden.

Met inachtneming van kwalitatieve en kwantitatieve uitkomsten van het uitgevoerde onderzoek zouden *prioriteitstalen* in het lager en secundair onderwijs kunnen worden aangewezen voor

een 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). Wij pleiten ervoor om allochtone talen niet langer exclusief voor te behouden aan allochtone leerlingen maar om ze 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 geoormerkt ten behoeve van leermiddelenontwikkeling en (na)scholing van leerkrachten. Engels (als eerste of tweede taal) wordt op elke basisschool aangeboden. De bewijslast voor tweetaligheid ligt in multicultureel Victoria bij alle basisschoolleerlingen: iedereen moet naast het verplichte Engels één LOTE kiezen. Andere talen dan Engels worden vraagafhankelijk op de eigen school en/of via de *Victorian School of Languages* aangeboden en gecertificeerd.

Meer ten principale dienen de bestuurlijke elites in Vlaanderen en Brussel zich op 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 leermiddelen. 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). Maar 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.

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 talen 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 2 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, dus 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 eenentwintigste eeuw behoefte heeft aan EU-burgers die drietalig zijn. Daarbij wordt het belang beklemtoond 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.

Wij wezen reeds op de ontwikkeling van de Vlaamse Gemeenschap in de richting van een multiculturele samenleving (Verlot e.a. 2003) 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 een dergelijk 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

- Broeder, P. & Extra, G. (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., Mol, T. & de Ruiter, J.J. (2001b). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- Extra, G., Aarts, R., van der Avoird, T., Broeder, P. & Yağmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Janssens, R. (2001b). *Taalgebruik in Brussel. Taalverhoudingen, taalverschuivingen en taalidentiteit in een meertalige stad*. Brusselse Thema's 8. Brussel: VUBpress.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. London: Routledge.
- Verlot, M., Delrue, K., Extra, G. & Yağmur, K. (2003). *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*, European Cultural Foundation, Amsterdam.