

Veeltaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk

1. Inleiding

Variatie is een wezenskenmerk van alle samenlevingen en gedragsvormen en daarmee ook van talige communicatie. Dit betekent niet dat taal- en taalgebruiksverschillen geen onderwerp van soms verhitte discussies zijn of nooit problemen opleveren. Vooral de laatste decennia wordt er - niet alleen in de politiek, de wetenschap en het onderwijs maar ook in veel andere maatschappelijke sectoren - heel wat afgedebatteerd over taaldiversiteit en daarmee samenhangende, soms uitermate ingewikkelde beleidsmatige en praktische problemen. Een van de belangrijkste redenen daarvoor is dat er zich als gevolg van grootschalige processen als internationalisering, technologische ontwikkeling en immigratie in hoog tempo ingrijpende veranderingen in de samenleving voordoen die consequenties hebben voor het taalgebruik op zowel individueel als institutioneel niveau. Dat laatste geldt ook in sterke mate voor het onderwijs.

Na enkele introducerende opmerkingen over de samenhang tussen taalattitudes en sociale achtergrond (paragraaf 2) en over de vaak te snel of ondoordacht gelegde relatie tussen etniciteit en achterstand (paragraaf 3), wordt in deze bijdrage allereerst kort en in algemene zin ingegaan op de toenemende talige diversiteit in Nederland (paragraaf 4). Omdat het accent in deze bijdrage vooral ligt op de consequenties voor het Nederlandse basisonderwijs van veranderingen in de autochtone en allochtone taalsituatie, worden vervolgens in paragraaf 5 enkele cijfermatige gegevens gepresenteerd over de momentele sociale en talige diversiteit op dat onderwijsniveau. Daarna volgen een schets van de moeizame verhouding van het onderwijs met maatschappelijke en talige verscheidenheid (paragraaf 6) en een bespreking van de vraag of en in welke mate individuele meertaligheid al dan niet belemmerend werkt ten aanzien van schoolsucces (paragraaf 7). Enkele hoofdlijnen van de reacties op talige diversiteit in het Nederlandse onderwijs en enkele factoren die van invloed zijn op de onderwijspositie en onderwijskansen van leerlingen komen in paragraaf 8 aan bod, waarna vervolgens wordt stilgestaan bij de centrale positie en rol van het Nederlands op school (paragraaf 9). Tegen de achtergrond van de verbetering van het schoolsucces van leerlinggroepen met onderwijsachterstanden wordt in paragraaf 10 een pleidooi gehouden voor het ontwikkelen en implementeren van schoolgebonden taalbeleidsplannen. Het artikel wordt afgesloten met een korte beschrijving van de wijze waarop de gemeente Tilburg in de komende planperiode (2002-2006) voor het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandenbeleid (GOA) via gericht taalbeleid wil proberen de onderwijsresultaten van leerlingen uit achterstandsgroepen op een hoger plan te brengen. Daarbij gaat het om het tot stand brengen van een doorgaande, geïntegreerde taalbeleidslijn op lokaal niveau en op het niveau van afzonderlijke scholen binnen de

kaders van de voor- en vroegschoolse educatie en van het onderwijskansen- en onderwijsachterstandenplan.¹

2. Taalvariatie en maatschappelijke status

Sinds mensenheugenis is er sprake van zowel verwondering als opwinding over de grote diversiteit aan talen, de enorme variatie binnen die talen en allerlei andere vormen van verscheidenheid in menselijk taalgebruik, en wordt er naarstig gezocht naar verklaringen voor die verschillen (zie bijvoorbeeld Muysken, 1989; 1999). De geschiedenis van de toren van Babel is een van de meest tot de verbeelding sprekende voorbeelden van deze zoektocht, maar laat ook duidelijk de macht van taaleenheid zien. Commotie over taalverschillen ontstaat niet alleen wanneer deze, zoals in het oude Babylon, communicatie- en samenwerkingsproblemen veroorzaken, maar ook, en misschien wel vooral, omdat mensen de sterke neiging vertonen tot uitgesproken en soms zeer vergaande oordelen over eigen en andermans taalgebruik. Deze tot de menselijke communicatieve competentie behorende oordelen en attitudes kunnen zeer verschillend zijn. Ze maken deel uit van de in de diverse socialisatiefasen verworven kennis, normen en waarden en hun diversiteit is vanwege de grote verscheidenheid in socialisatiepatronen begrijpelijk en verklaarbaar. Dat neemt niet weg dat oordelen over taal primair en zeer nadrukkelijk te maken hebben met verschillen in status, prestige en macht tussen groepen en daaruit voortvloeiende tradities en gewoonten om in bepaalde contexten de ene taal of taalvariëteit wel en de andere niet te gebruiken. De status van talen en taalvariëteiten hangt dus vooral samen met de maatschappelijke status van de groepen en individuen die ze hanteren, en in het verlengde daarvan met de context waarin ze worden gebruikt. Dit complexe samenspel van normen en waarden, oordelen en attitudes, maatschappelijke status en contextuele taalgebruiksstatus bepaalt of en wanneer immigranten, dialectsprekers of personen met bijvoorbeeld een Vlaams of Duits accent al dan niet worden uitgelachen of gepest, als grappig, ordinair of boers worden beoordeeld of voor dommer of brutaal worden versleten. In alledaagse situaties en in de media is dit aan de orde van de dag en dat kan voor betrokkenen soms bijzonder confronterend en onaangenaam zijn. Ernstiger wordt het wanneer dergelijke mechanismen in werking treden in meer formele situaties waarin het om de knikkers gaat. Op grond van taalachtergrond en/of taalgebruikskennmerken kan bijvoorbeeld de toegang tot de arbeidsmarkt of tot bepaalde functies of beroepen worden bemoeilijkt of zelfs worden geblokkeerd, ongeacht de opleiding of ervaring van betrokkene en ongeacht de vraag welk beheersingsniveau van een als statusrijker gepercipieerde taalvariëteit, meestal de standaardvariëteit van de dominante meerderheidstaal, voor adequate beroepsuitoefening vereist is. Ook kan de discrepantie tussen de taal van thuis en de op school gebruikte variëteit van de meerderheidstaal voor veel kinderen, en met name voor kinderen uit minder bevoorrechte milieus, niet alleen op zichzelf maar ook door onbewuste associaties bij leraren, een serieuze belemmering vormen voor hun start, hun ontplooiingskansen en hun kansen op succes in het onderwijs. Deze

voorbeelden laten zien dat taalvariatie een fundamenteel probleem kan vormen in omstandigheden waarin eentaligheid in de prestigevariëteit van de dominante meerderheidstaal bewust of onbewust als norm figureert.

3. Etniciteit en achterstand

Tegen de achtergrond van het in 2000 door Paul Scheffer en Peter Schnabel aangewengelde publieke en politieke debat over het zo genoemde 'multiculturele drama' wil ik hier kort een onderwerp aanstippen dat nauw verband houdt met de tot dusver behandelde relatie tussen taaldiversiteit en maatschappelijke status. Het betreft de relatie tussen etniciteit en achterstand. Uit een grote hoeveelheid onderwijs-onderzoek is inmiddels duidelijk geworden dat het geen etnische factoren zijn, maar factoren als ouderlijk opleidingsniveau en daarmee verbonden andere variabelen, die in hoge mate het schoolsucces van zowel autochtone als allochtone leerlingen bepalen. Het volgende citaat uit *De Volkskrant* van 1 februari 2000 laat wat dat betreft aan duidelijkheid niets te wensen over. Meer indirect laat het echter ook zien hoe etniciteit en achterstand toch nog steeds met elkaar in verband worden gebracht.

"De situatie is echt dramatisch op de scholen met veel autochtone achterstandskinderen. Op een vijfde van de scholen met veel Nederlandse leerlingen met laag opgeleide ouders, leren de kinderen te weinig. Van de zwarte scholen is het percentage iets lager: 13 procent haalt het verwachte niveau niet."

In dit citaat worden de geringe schoolresultaten van autochtone achterstandskinderen duidelijk en rechtstreeks in verband gebracht met het lage opleidingsniveau van hun ouders. Over de onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen op zwarte scholen wordt zonder verdere verklaring opgemerkt dat 13 procent het verwachte eindniveau van het basisonderwijs niet haalt (wat overigens niet 'iets lager' maar aanzienlijk lager is dan de ruim 20 procent die dat niet lukt op scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen). Hoewel bij de aanduiding 'zwart' in relatie tot onderwijs-achterstanden in steeds sterkere mate betekenisdimensies meespelen die verwijzen naar sociaal-economische achtergrond en ouderlijk opleidingsniveau, worden daarmee echter ook - zoals in het onderhavige citaat - nadrukkelijk associaties met etnisch-groepslidmaatschap opgeroepen.

De hardnekkige mythe van de relatie tussen etniciteit en achterstand werkt naar mijn oordeel verlamdend op de implementatie van onderwijsinnovaties op scholen met veel 1.90-leerlingen, de motivatie van leraren en leerlingen op deze scholen, het ontdekken en ontwikkelen van talenten in groepen waar nog goud te vinden is (zie ook Mooren, 2000) en wederzijdse integratie in het algemeen. Ze vormt misschien wel in sterkere mate de essentie van het 'multiculturele drama' dan de nogal cultuur-pessimistische argumenten die daarvoor door Scheffer (2000) en Schnabel (2000) zijn aangevoerd om over de klimatologische bespiegelingen van Kohnstamm (2000) nog maar te zwijgen. Zonder een nieuwe bijdrage te willen leveren aan dit debat of

de observaties van genoemde auteurs te willen bagatelliseren, en zonder te ontkennen dat de in de huidige Nederlandse samenleving aanwezige nieuwe vormen van maatschappelijke diversiteit en ongelijkheid grote gevolgen kunnen hebben wanneer ze niet tijdig worden onderkend en aangepakt, wil ik wel aantekenen dat we een en ander toch ook in een breder perspectief moeten blijven zien. De werkelijke multiculturele drama's voltrekken zich elders in de wereld. Carl Niehaus, de gewezen Zuid-Afrikaanse ambassadeur in Nederland, merkte hierover in een interview in *Vrij Nederland* (Ornstein & Wallaert, 2000) het volgende op:

“Als Nederlanders het begrip multicultureel drama in de mond nemen, voel ik me ongemakkelijk. Het is een overstatement. De moeilijkheid waar jullie mee te maken hebben, is verhoudingsgewijs klein. Kijk naar Zuid-Afrika. Multicultureel drama! Dat zijn heel grote woorden, als je het met onze problemen vergelijkt.”

Niehaus heeft gelijk, mede ook omdat het welvarende Nederland, in tegenstelling tot zijn land en landen die er nog veel slechter voorstaan, over voldoende kapitaal en inmiddels ook heel wat kennis en expertise beschikt om de in hoge mate sociaal-bepaalde problemen in verband met de multiculturele samenleving aan te pakken. Het gaat vooral om meer politieke wil, het maken van beter doordachte afwegingen en keuzes en een qua tijdstip en plaats meer adequate inzet van ruimere middelen voor een beter samenhangend stelsel van activiteiten en voorzieningen dan op dit moment.

4. Toenemende maatschappelijke taaldiversiteit

Verschillende min of meer parallelle ontwikkelingen zijn anno 2001 van grote invloed op zowel het taalgebruik van individuen en groepen als op de institutionele status en het institutionele gebruik van talen en taalvariëteiten. De concrete veranderingen die deze ontwikkelingen in termen van machtsverhoudingen tussen talen en taalvariëteiten, taalkeuze en taalgebruik met zich meebrengen, alsmede de consequenties ervan voor taalonderwijs en taalbeleid, zijn, zoals eerder opgemerkt, regelmatig aanleiding tot discussie. De belangrijkste ontwikkelingen die op termijn het toch al zo rijk geschakeerde Nederlandse taalvariëtiësspectrum uitbundiger zullen maken dan het ooit geweest is, kunnen worden gerangschikt onder een viertal noemers.

Voortschrijdende internationaliseringsprocessen

Het proces van de groeiende culturele, politieke en sociaal-economische eenwording van Europa zou ertoe kunnen leiden dat de nationale staat en zijn taal als historisch referentie- en identificatiepunt van de individuele burger worden vervangen door de regio en de regionale taal. Een andere mogelijkheid is dat de stap naar identificatie met de Europese Unie door (een deel van) de burgers geheel of gedeeltelijk wel wordt gezet en de nationale taal geheel of in bepaalde domeinen verdrongen wordt

door het zich als *lingua franca* doorzettende Engels (Kroon & Vallen, 2000a), een vorm van *off-shore* Engels of een uit deelcompetenties bestaande plurilinguale *Euro-speak*, waarbij bijvoorbeeld sprekers van diverse talen weliswaar hun eigen taal blijven spreken maar toch in staat zijn elkaar te begrijpen (Kroon, Roselaar & Vallen, 1999). Duidelijk is in ieder geval dat de alleenheerschappij van nationale Europese talen, zowel op individueel als institutioneel niveau, in hun oorspronkelijke taalgebied onder druk komt te staan (Kroon & Vallen, 2000a).

Voortschrijdende technologische ontwikkelingen

De recente en nog te verwachten technologische ontwikkelingen, waarin het Engels een centrale rol speelt, leiden niet alleen tot relatief gemakkelijk en wereldwijd communicatief verkeer, maar ook tot nieuwe communicatiemediën en nieuwe vormen van communicatieve interactie, die nieuwe taalvariëteiten doen ontstaan. Het taalgebruik in *E-mails* en op *web-sites* is duidelijk anders dan dat in brieven, kranten of tijdschriften (zie bijvoorbeeld Koenen & Smits, 2000). Mens-machine interactie noopt de taalgebruiker tot andere vormen van communicatie dan intermenselijke interactie.

Voortschrijdende ontwikkelingen binnen de autochtone taalsituatie

De veranderingen binnen het traditioneel in Nederland aanwezige taalvariëtië-spectrum betreffen niet alleen de status en het gebruik van het Standaardnederlands - vergelijk bijvoorbeeld de discussies over Poldernederlands (Stroop, 1998), Tussentaal en Verkavelingsvlaams (Van Istendael, 1989; 2000). Ze betreffen ook het Fries, de regionale dialecten - wat zijn bijvoorbeeld de consequenties van de erkenning van het Nedersaksisch en Limburgs in het kader van het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* (Handvest, 1998)? - en de oorspronkelijke lokale dialecten en de stadstalen in de grote steden - vergelijk bijvoorbeeld het ontstaan van straattaal (zie Appel, 1999a), een soort mengtaal met het Nederlands als basis met daarin elementen uit andere talen, die groepen jongeren in bepaalde situaties hanteren.

Voortschrijdende immigratieprocessen

Net als de meeste West-Europese landen heeft Nederland sinds vele eeuwen met immigratie en de consequenties daarvan te maken. Door een reeks van sociaal-economische en politieke factoren en mede bevorderd door de voortschrijdende internationalisering is de etnisch-culturele diversiteit van de bevolking als gevolg van immigratie de laatste decennia in Nederland sterk toegenomen. Om te bepalen of een persoon van allochtone dan wel autochtone herkomst is, maakt het Centraal Bureau voor de Statistiek meestal gebruik van gegevens over diens geboorteland en dat van diens ouders. Tot de allochtonen worden dan alle in Nederland woonachtige personen gerekend die:

- zelf in het buitenland zijn geboren en minstens één in het buitenland geboren ouder hebben (eerste generatie);
- zelf in Nederland zijn geboren en minstens één in het buitenland geboren ouder hebben (tweede generatie) (CBS, 1999:86).

Bij gebruik van deze standaarddefinitie waren op 1 januari 1999 ruim 2,7 miljoen legale inwoners van Nederland van allochtone herkomst, wat ruim 17 procent van de totale bevolking is. Lang niet alle inwoners van allochtone herkomst behoren tot de doelgroepen van het Nederlandse minderhedenbeleid. Landelijk bedroeg in 1999 het aantal doelgroep-allochtonen op 100 autochtonen 8.8; in gemeenten met meer dan 100.000 inwoners lag deze ratio op 20.8 en in de vier grote steden op 41.5 (CBS, 1999). Er kunnen natuurlijk ook andere criteria dan het gecombineerde geboorteland-criterium van het CBS voor de definitie en identificatie van bevolkingsgroepen in een multiculturele samenleving worden gehanteerd. Daarover en over de voor- en nadelen van de toepassing van criteria als nationaliteit, geboorteland, zelftoerekening en thuistaal geeft Extra (1996) uitgebreide informatie. De omvangrijke immigratie in de laatste decennia heeft tot gevolg dat de Nederlandse samenleving met een groot aantal nieuwe talen en taalvariëteiten is verrijkt. Afhankelijk van factoren als verblijfsduur, groepsomvang, taalstatus en taalvitaliteit worden deze meer of minder intensief gebruikt naast of in plaats van de diverse Nederlandse variëteiten of in combinatie daarmee. In het laatste geval kunnen daardoor mengvariëteiten als Turks-Nederlands of Surinaams-Nederlands ontstaan, die vaak met de verzamelterm 'etnisch Nederlands' worden aangeduid.

De geschetste ontwikkelingen hebben tot gevolg dat steeds meer mensen steeds frequenter in contact zullen komen met sprekers uit andere taalgemeenschappen en met een toenemend aantal verschillende talen en taalvariëteiten. Wat hiervan uiteindelijk de consequenties voor de talige verscheidenheid in Nederland zullen zijn, is nu nog moeilijk precies in te schatten. Gezien de schaal waarop de geschetste ontwikkelingen plaatsvinden, vermoed ik dat ze aanzienlijk zullen zijn. Het kunnen omgaan met veeltaligheid en taalverschillen, respect en tolerantie voor andermans taalgebruik in combinatie met een bewustzijn en een vermogen tot relativering van de eigen talige identiteit zullen bijgevolg steeds vanzelfsprekender voorwaarden worden om te kunnen functioneren in een steeds complexer wordende multi-etnische, multiculturele en multilinguale samenleving. Voor het onderwijs liggen daar in de komende jaren belangrijke taken en uitdagingen.

In het vervolg van deze bijdrage zal niet worden ingegaan op de belangrijke en ingrijpende talige gevolgen van voortschrijdende internationalisering en technologische ontwikkeling. De aandacht gaat uitsluitend uit naar de consequenties voor het onderwijs van de ontwikkelingen binnen de autochtone taalsituatie en vooral naar die tengevolge van immigratie. Het zijn vooral deze twee vormen van taalverscheidenheid die een grote rol spelen in de beleving van de bevolking en het beleid van de overheid en die de grootste repercussies hebben voor de alledaagse onderwijspraktijk. Verder concentreer ik me op het basisonderwijs. Op dat niveau worden autochtone en allochtone kinderen die van-huis-uit een andere taal of taalvariëteit spreken dan de dominante meerderheidstaal immers vanaf hun eerste schooldag met de discrepantie tussen thuistaal en schooltaal geconfronteerd. Daarmee wil ik (nogmaals) niet suggereren dat dat dan ook per definitie de leerlingen zouden zijn

met de meeste problemen op school. Onderwijsleersucces is van andere en meer factoren afhankelijk dan uitsluitend taal. Wel ben ik van oordeel dat taal als belangrijk aangrijpingspunt kan fungeren voor de verbetering van de ongunstige onderwijspositie van autochtone en allochtone subgroepen van leerlingen. Ik zal dat verderop nader toelichten. Ik begin echter met een schets van de huidige situatie in het basisonderwijs.

5. Sociale en talige diversiteit in het basisonderwijs

In de periode 1992/93 - 1998/99 is het totaal aantal leerlingen in het basisonderwijs met 8,3 procent ($n=117.335$) gestegen. Het aantal autochtone leerlingen nam in die zes jaar toe met 5,8 procent ($n=72.682$), het aantal allochtone met 26,9 procent ($n=44.653$). In het schooljaar 1998/99 volgden op bijna 80 procent van de Nederlandse basisscholen ($n=7.238$) allochtone leerlingen onderwijs. Het ging daarbij om een kleine 211.000 kinderen, wat ongeveer 13,7 procent van de totale leerlingpopulatie is ($n=1.533.928$) (CBS, 1999). Het overgrote deel van deze allochtone leerlingen heeft een zogeheten leerlinggewicht van 1.90, wat wil zeggen dat hun ouders een laag opleidings- en beroepsniveau hebben. Volgens het *Onderwijsverslag over het jaar 1999* vormden zij in het schooljaar 1999/2000 12,8 procent van de totale basisschoolpopulatie ($n=1.542.800$). In de vier grote steden bedroeg hun aandeel 46 procent, in de eenentwintig grote gemeenten was het 12 procent en in de overige gemeenten 7. Kinderen van autochtoon-Nederlandse ouders met een laag opleidings- en beroepsniveau, de 1.25-leerlingen, vormden volgens datzelfde onderwijsverslag 16 procent van de Nederlandse basisschoolbevolking. De grootste concentraties van deze leerlingen bevinden zich vooral buiten de Randstad: in de vier grote steden varieert het van 13 procent in Amsterdam tot 22 in Rotterdam, in de eenentwintig grote gemeenten is hun aandeel ongeveer een kwart en in de overige gemeenten gaat het om een gemiddeld percentage van ongeveer 26. Combinatie van beide categorieën van leerlinggewichten laat zien dat in een stad als Rotterdam bijna driekwart van de leerlingen in het basisonderwijs tot een zo genoemde achterstands-categorie behoort (Inspectie van het onderwijs, 2000).

Het zijn vooral de 1.25- en de 1.90-leerlingen die een ongunstige onderwijspositie innemen. Dat de 1.90-leerlingen daarbij de laagste positie innemen, ligt voor de hand. Laag opgeleide autochtone ouders hebben vrijwel allemaal tot hun zestiende levensjaar verplicht onderwijs gehad, wat niet gezegd kan worden van veel ouders van de allochtone 1.90-leerlingen. Deze hebben of niet op school gezeten, en zijn bijgevolg niet of nauwelijks gealfabetiseerd, of hebben onderwijs gevolgd dat qua omvang, vorm of inhoud op een heel andere leest geschoeid was dan het Nederlandse. In feite zijn laag opgeleide autochtone en laag opgeleide allochtone ouders naar gemiddeld opleidingsniveau nauwelijks met elkaar te vergelijken.

De gepresenteerde onderwijsdemografische gegevens zijn natuurlijk weinig informatief voor de taalsituatie op de basisschool. Men kan weliswaar vermoeden dat veel

leerlingen uit allochtone minderheidsgroepen thuis een andere taal naast of in plaats van het Nederlands gebruiken, maar voor het nemen van taalbeleidsmaatregelen op gemeentelijk niveau of op schoolniveau en voor de praktijk van het onderwijs zijn veel nauwkeuriger en empirisch gefundeerde taalachtergrondgegevens van deze leerlingen nodig. Op twee fronten komen daarover steeds meer gegevens ter beschikking, enerzijds vanuit het Prima-cohortonderzoek en anderzijds via de op grond van de wet inzake het Onderwijs in Allochtone Levende Talen vereiste taalbehoefte-peilingen. Via deze peilingen is inmiddels over de taalsituatie in heel wat gemeenten recente informatie beschikbaar. Zo geeft in steden als Helmond, Breda, Tilburg, Den Bosch, Eindhoven, Roosendaal, Heerlen, Maastricht, Nieuwegein, Purmerend en Leeuwarden, waar de laatste jaren door Babylon (KUB Tilburg) en Sardes (Utrecht) representatieve gegevens op dit terrein via (voornamelijk) basisschoolleerlingen zijn ingewonnen, zo'n 16 tot ruim 22 procent van de bevraagde leerlingen aan dat er bij hen thuis een andere taal naast of in plaats van Nederlands (of Fries, in Leeuwarden) wordt gesproken. In de vier grote steden van de Randstad ligt dit aandeel beduidend hoger. Door Van der Avoird e.a. (2000a) werd bijvoorbeeld bij 49 procent van de in 1999 in Den Haag bevraagde 28.000 basisschoolleerlingen het gebruik van een of meer andere talen naast of in plaats van het Nederlands in de thuissituatie geconstateerd. In totaal ging het daarbij om meer dan 110 allochtone talen, met het Turks, Hind(ustan)i, Arabisch, Engels en Berber als top-vijf. In het Haagse voortgezet onderwijs bedroeg het percentage 45 (Aarssen, Broeder & Extra, 1998).

De gegevens van het Prima-cohortonderzoek betreffen het door ouders gerapporteerde taalgebruik van basisschoolleerlingen in diverse jaargroepen met betrekking tot vier gesprekssituaties (met moeder, vader, broers en zussen, en met vriendjes en vriendinnetjes), alsmede het gerapporteerde onderlinge taalgebruik van de ouders zelf. Daarbij gaat het om het gebruik van allochtone talen, Nederlandse dialecten en Fries, en Standaardnederlands. Driessen (2000) vermeldt dat van de Surinaamse en Antilliaanse ouders van leerlingen uit groep 2 naar hun eigen oordeel onderling 58 procent Nederlands spreekt. Bij de Aziatische ouders is dat 12 procent en bij de Turkse en Marokkaanse slechts 8 respectievelijk 3 procent. Onder Surinaamse en Antilliaanse ouders neemt het onderlinge gebruik van het Nederlands geleidelijk toe met de verblijfsduur. Bij de Aziatische ouders is dat eveneens het geval, maar verloopt dat proces langzamer. Bij de Turkse en Marokkaanse ouders kon echter geen substantiële toename worden vastgesteld.

Het gebruik van het Nederlands door de kinderen ligt duidelijk hoger dan bij de ouders. Bijna 90 procent van de kinderen uit autochtoon-Nederlandse en uit Surinaamse en Antilliaanse gezinnen spreekt volgens de ouders in elk van de vier genoemde situaties Standaardnederlands. Turkse, Marokkaanse en Aziatische kinderen spreken relatief weinig Nederlands met hun ouders, al beduidend meer met hun broers en zussen en met hun vriendjes en vriendinnetjes nog weer vaker (zie ook Van Hout, Vallen & Stijnen, 1989). Gemiddeld over de vier situaties bezien maken de Turkse leerlingen duidelijk het minste gebruik van het Nederlands. Ze doen dat in minder dan de helft van de gevallen.

Uit het Prima-cohortonderzoek zijn via ouderoordelen ook gegevens beschikbaar omtrent de mate van dialectgebruik. Volgens Jungbluth e.a. (1996) spreekt 19 (hoogste milieu) tot 36 procent (laagste milieu) van de ouders met kinderen in groep 4 van de basisschool onderling overwegend dialect. Op basis van hetzelfde databestand komen Driessen & Withagen (1998) voor dialect en Fries samen tot een gemiddeld landelijk gebruikspercentage van 26,1. Koplopers in onderling dialectgebruik zijn de ouders in Limburg (60,6%) en Drenthe (55,6%), op afstand gevolgd door die in Groningen (41,9%), Overijssel (35,7%) en Zeeland (30,9%). In Friesland spreekt 57,8 procent van de ouders Fries met elkaar. Met hun kinderen spreken ouders beduidend minder dialect of Fries dan onderling (zie ook Boves & Vousten, 1996). Wat het gebruik van dialect of Fries door de kinderen zelf betreft, komen Driessen & Withagen (1998) op grond van ouderoordelen tot een gemiddeld landelijk percentage van 12,8, met opnieuw Limburg (46,6%) en Drenthe (19,4%) als koplopers. In de regel wordt met de vader net iets meer dialect gesproken dan met de moeder en andere familieleden. Relatief het minst vaak gebeurt dat met vrienden en vriendinnen. Landelijk gezien is het spreken van dialect door kinderen ongeveer gehalveerd in vergelijking met het onderling dialect spreken door hun ouders (26,1% tegenover 12,8%). Deze afname verloopt in Limburg (60,6% ouders versus 46,6% kinderen) veel minder snel dan in de overige provincies en in ongeveer hetzelfde tempo als de afname van het Fries spreken in Friesland (57,8% ouders vs. 46,7% kinderen).

Wanneer lokale percentages inzake het gebruik van Fries of dialect onder de loep worden genomen, komen er soms opvallende en interessante verschillen naar voren. Zo geeft bijvoorbeeld 58 procent van de bevraagde basisschoolleerlingen ($n=9.749$) in de Limburgse hoofdstad Maastricht aan dat er bij hen in de thuissituatie Maas-trichts dialect naast of in plaats van Standaardnederlands wordt gesproken (Van der Avoird e.a., 2001), terwijl het percentage dialectgebruik in de gezinnen van de nabijgelegen stad Heerlen slechts 21 bedraagt (Paumen, 1997). Dit laatste, voor Limburg lage percentage ligt niettemin toch nog iets hoger dan de 18 procent van de ruim 6.000 in de Friese hoofdstad Leeuwarden bevraagde leerlingen dat aangeeft dat er bij hen thuis naast of in plaats van Nederlands gebruik wordt gemaakt van de Friese taal (Van der Avoird e.a., 2000b). In Friesland concentreert het Fries spreken zich dan ook sterker op het platteland (Ytsma & Beetsma, 2001).

Bij de gepresenteerde cijfers over het gebruik van allochtone talen, Fries en dialect dient overigens in relativerende zin te worden opgemerkt dat het daarbij steeds gaat om grootschalige onderzoeken waarin gewerkt is met inschattingen van taalgebruikers (ouders en/of kinderen) over eigen en andermans taalgebruik in een aantal dagelijkse situaties. Het betreft dus geen objectieve gegevens over de frequentie en de consequentie waarmee dat in die situaties door sprekers ook daadwerkelijk gebeurt en al helemaal niet over het niveau waarop de in het geding zijnde talen en taalvariëteiten door hen worden beheerst. Wanneer op basis van eigen of ouderlijke oordelen bijvoorbeeld bij een 1.90-leerling van Turks sprekende ouders wordt vastgesteld dat deze in de thuissituatie overwegend Standaardnederlands gebruikt, hoeft

dat qua frequentie en kwaliteit nog niet hetzelfde te betekenen als bij een 1.25-leerling van Limburgs dialect sprekende ouders van wie op dezelfde wijze hetzelfde wordt vastgesteld. Tegen deze achtergrond dienen de resultaten van onderzoeken (bijvoorbeeld Driessen, 2000; Driessen & Withagen, 1998), waarin uitsluitend subjectieve taalgebruiksoordelen in verband worden gebracht met scores op Nederlandstalige toetsen en/of schoolresultaten met enige terughoudendheid te worden beschouwd. Kleinschaliger onderzoek, waarin op intra-groepsniveau gewerkt wordt met directe observaties, analyses van spontaan taalgebruik en taalvaardigheidsmetingen levert vaak meer genuanceerde informatie op over zowel de relatie tussen taalgebruik, taalvaardigheid en andere sociaal-culturele kenmerken als over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces bij meertalige leerlingen (zie bijvoorbeeld Klatter-Folmer, 1996; Van Helvert & Klomp, 2000).

6. Veeltaligheid en onderwijs

Ondanks het feit dat de laatste tijd steeds meer autochtone ouders hun kinderen laten inschrijven op scholen waar ook allochtone kinderen op zitten, is er in de afgelopen jaren toch sprake geweest van een gestage, door velen als zorgwekkend beschouwde toename van het aantal scholen met vijftig procent of meer allochtone leerlingen. In het schooljaar 1998/1999 ging het daarbij om een totaal aantal van 506 scholen (Trouw 19-2-2000). De meeste allochtone 1.90-leerlingen gaan evenwel in dezelfde wijken naar dezelfde scholen als hun autochtone leeftijdgenoten, die gezien de sociale stratificatie van hun woonwijk, relatief vaak 1.25-leerlingen en sprekers van autochtone dialecten of stadstalen zijn. Dit gegeven heeft uiteraard gevolgen voor de variëteit van het Nederlands die allochtone kinderen buitenschools verwerven.

De gevolgen van de tot dusver vanuit autochtoon en allochtoon perspectief geschetste ontwikkelingen zijn evident. Met name in de betreffende wijken, maar ook in toenemende mate daarbuiten, ontstaan op steeds meer scholen mozaïek-achtige veeltalige, multiculturele en multi-etnische schoolklassen, waarin naar wegen gezocht moet worden om leeromgevingen tot stand te brengen die voor alle leerlingen (autochtone en allochtone, dialectsprekers en standaardtaalsprekers, monolinguale en meertalige, kinderen uit bevoorrechte en minder bevoorrechte milieus) leiden tot onderwijsleersituaties waarin zij zich uitgedaagd, gewaardeerd en op hun gemak voelen om van daaruit te kunnen komen tot schoolprestaties die passen bij hun capaciteiten (Kroon & Vallen, 2000b).

Het omgaan met maatschappelijke heterogeniteit en dus ook met taalverscheidenheid is voor het onderwijs als een primair homogeniserende maatschappelijke institutie geen eenvoudige opgave (Kroon & Sturm, 1995). Het onderwijs als product van de burgerlijke maatschappij, zoals die zich sinds de Verlichting heeft ontwikkeld, is gebaseerd op het principe van universele gelijkwaardigheid van mensen. Dit gelijkheidsideaal heeft echter als keerzijde dat verschillen tussen individuen en groepen wat betreft talen en culturen als minder belangrijk worden gepercipieerd. Primair gaat

het er immers om dat iedereen gelijke rechten heeft (zie ook Hanson & Boogaard, 1999). Het idee van universele gelijkheid wordt bij de overdracht van informatie, kennis, normen en waarden in het onderwijs zichtbaar in de daarbij optredende processen van homogenisering en het hanteren van een 'uniperspectivisch' vertrekpunt dat gebaseerd is op de taal, normen en waarden van de dominante meerderheids-cultuur. Wat het taalonderwijs betreft merken Herrlitz & Sturm (1994) op dat het met het oog op natievorming en natie-instandhouding een traditioneel belangrijke opdracht voor het taalonderwijs is een homogene standaardtaalgemeenschap tot stand te brengen waarin alle andere talen en taalvariëteiten zoveel mogelijk worden gemarginaliseerd. Processen van homogenisering in het onderwijs worden bijvoorbeeld zichtbaar in de 'monolinguale habitus' van leraren (Gogolin, 1994). Vanuit dit perspectief bezien vormt de veeltaligheid in veel van de huidige schoolklassen niet alleen een kernthema voor het onderwijs maar tevens een principieel maatschappelijk thema, dat niet alleen vanwege de voortschrijdende immigratie maar ook tegen de achtergrond van internationalisering en Europese eenwording, vraagt om een multi-perspectivische benadering waarbij de gelijkwaardigheid van talen, culturen en etniciteiten en het eerder genoemde respecteren van verschillen veel meer dan tot nu toe het uitdagende en principiële uitgangspunt zouden moeten vormen.

7. Individuele meertaligheid: een probleem?

Waar de vraag of het omgaan met veeltaligheid in de klas een probleem voor het onderwijs vormt vooralsnog overwegend bevestigend moet worden beantwoord, is een antwoord op de vraag of individuele meertaligheid van leerlingen belemmerend werkt ten aanzien van schoolsucces niet eenduidig te geven. De reden daarvoor is dat dat mede afhankelijk is van de status die de betrokken talen of taalvariëteiten hebben voor het individu zelf, in zijn alledaagse informele omgeving en in de meer formele bredere maatschappelijke context, waartoe ook het onderwijs behoort. Over het algemeen wordt het leren van een tweede taal vanuit een positie waarin de eerste taal van de leerder in de drie genoemde opzichten een hogere status dan de tweede taal heeft, als gunstige voorwaarde beschouwd voor het ontstaan van zo genoemde *additieve* tweetaligheid. Dit type meertaligheid, waarbij de tweede taal wordt verworven en tevens de eerste taal behouden blijft, zou gepaard gaan met een positief zelfbeeld en een intrinsieke, vooral integratieve motivatie om de tweede taal te leren, mede omdat de eerste taal niet bedreigd wordt door de nieuw te leren taal (zie bijvoorbeeld Baker, 1996). Wanneer de statusverhoudingen tussen de in het geding zijnde talen in één of meer van de genoemde drie opzichten andersom liggen, kunnen vormen van zo genoemde *subtractieve* tweetaligheid ontstaan, waarbij de eerste taal onder druk van de statusrijkere tweede taal in haar status en gebruik reëel of gevoelsmatig onder druk komt te staan en op termijn het gevaar loopt niet of nauwelijks meer te worden gebruikt. Dat zou dan gepaard gaan met een minder positief zelfbeeld en een geringere, voornamelijk pragmatisch-instrumenteel gerichte motivatie om die tweede taal te leren en kunnen leiden tot geringer schoolsucces. Veel allochtone minder-

heidstalen hebben voor kinderen die ze als moedertalen verwerven in omgevingen waarin ze als dominante talen worden gebruikt, in de beginfase van het basisonderwijs, maar vaak ook later nog (zie bijvoorbeeld Klatter-Folmer, 1996), weliswaar een hoger of hetzelfde prestige als het Nederlands, maar een uitzonderlijk lage status in de bredere maatschappelijke context en op school. Vooral vanwege dat laatste is er dus meer kans op het ontstaan van subtractieve dan van additieve tweetaligheid. Ter verandering van deze situatie dienen zich drie opties aan: verhoging van de maatschappelijke status en de status in het onderwijs van allochtone minderheidstalen, verhoging van de status van het Standaardnederlands binnen de etnische minderheidsgroepen of een combinatie van beide. De combinatie-optie is naar mijn oordeel de meest zinvolle, omdat die in het verleden zonder al te sterk en confronterend overheidsingrijpen in een weliswaar langdurig, maar tamelijk natuurlijk proces haar waarde heeft bewezen. Ook bij sprekers van het Fries en dialectsprekers van het Nederlands is immers de verhoging van de status van het Standaardnederlands op informeel niveau hand in hand gegaan met een zekere - zij het soms symbolische - statusverhoging van de eerste taal op meer formeel niveau, zonder dat de schoolresultaten van leerlingen daaronder geleden hebben (vergelijk bijvoorbeeld de erkenning van het Fries, Nedersaksisch en Limburgs als regionale talen in het kader van het eerder genoemde *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden*). Bovendien kunnen we daarmee dan ervaring opdoen voor de toekomst als het Nederlands een extra ruggeleuning nodig zou hebben, wanneer het (nog sterker) onder druk zou komen te staan van het Engels. Voorlopig loopt dat laatste weliswaar nog niet zo'n vaart (zie bijvoorbeeld RMO, 1999; Weltens & Coppen, 2000; De Bot, 2000), maar bij scholieren, ongeacht hun etnische of sociale herkomst, heeft het Engels wel een zeer hoge status (zie Van Hout, Vallen & Stijnen, 1989; Folmer, Van Hout & Vallen, 1993). Binnen de kaders van het geschetste tweesporenbeleid (statusverhoging van meerderheids- en minderheidstaal in verschillende contexten) zou de huidige wet inzake het Onderwijs in Allochtone Levende Talen, die op formeel niveau voor sommige van deze talen eerder status-verlagend dan status-verhogend werkt, moeten worden bijgesteld.

De schoolkinderen die ik tot nu toe als sprekers van andere talen of taalvariëteiten dan de dominante meerderheidstaal heb opgevoerd, worden of zijn meertalig uit noodzaak en niet omdat ze daar zelf voor kiezen. Voor hun maatschappelijk en schools functioneren moeten ze beschikken over een goede beheersing van de taal van de sociologische meerderheid. Van de noodzaak daarvan zijn de ouders van deze kinderen zich terdege bewust en ze hebben daar ook veel voor over (zie bijvoorbeeld Kurvers & Lemmens, 1992). Deze vorm van noodzakelijke meertaligheid kan worden aangeduid als 'conflict-tweetaligheid' (zie Siebert-Ott, 2000), omdat ze vaak leidt tot dilemma's en solidariteitsproblemen en omdat ze vaak door ouders, leraren en de betrokkenen zelf als bron van problemen op school en daarbuiten wordt beschouwd. Conflict-tweetaligheid is altijd aan de orde wanneer de eerste taal in formele leer- en gebruikscontexten een geringer maatschappelijk prestige bezit dan de tweede. De toenemende aandacht voor en het gebruik van het Engels in de samenleving, in het onderwijs in het algemeen en op zich speciaal op dat terrein

profilerende onderwijsinstellingen in het bijzonder kan op termijn leiden tot een heel ander type meertaligheid, dat door Siebert-Ott (2000) *Elitebilingualismus* wordt genoemd. Deze vorm van 'luxe-meertaligheid', wordt, omdat men daar zelf voor kiest, door betrokkenen niet als problematisch maar als een verrijking beschouwd, zij het dat de redenen daarvoor meestal van instrumentele en utilitaire aard zijn. Wanneer het Engels in de toekomst zo dominant zou worden, dat er voor moedertaalsprekers van andere talen een absolute noodzaak of verplichting zou ontstaan om deze taal als tweede taal te verwerven, komen beide vormen van meertaligheid steeds dichter bij elkaar te liggen en wordt het onderscheid steeds minder zinvol. Gelukkig zijn er nog heel wat andere redenen, bijvoorbeeld van sociale en/of culturele aard, om voor het gebruik van bepaalde talen te kiezen dan uitsluitend utilitaire.

In verband met de ideologische positie die (bewust of onbewust) ten aanzien van meertaligheid kan worden ingenomen onderscheidt Baker (1996) drie mogelijkheden: meertaligheid als 'probleem', meertaligheid als 'recht' en meertaligheid als *resource*, wat ik zou willen vertalen met 'kapitaal'. Deze laatste mogelijkheid wordt in Nederland wel onder ogen gezien wanneer het gaat om het Engels en andere statusrijke vreemde talen, maar niet waar het gaat om etnische minderheidstalen. De aanwezigheid van deze talen wordt meer geïdealiseerd dan dat daarop wordt gekapitaliseerd, terwijl ze toch in het licht van de zich steeds verder ontwikkelende pluriforme, veeltalige Nederlandse samenleving, en zeker ook in internationaal en economisch opzicht, van groot belang zijn.

8. Reacties op talige diversiteit in het onderwijs en schoolsucces

Uiteraard is op de traditionele in het Nederlandse basisonderwijs aanwezige sociale en talige diversiteit en vooral op de nieuwe dimensies die daaraan in de laatste decennia tengevolge van immigratie zijn toegevoegd, uitgebreid gereageerd. Dat is overigens niet alleen met betrekking tot het reguliere onderwijs op school gebeurd, maar ook met betrekking tot allerlei voor- en buitenschoolse trajecten. Die reacties betreffen vooral het macro- en microniveau van het onderwijs. Wat taal betreft gaat het daarbij op macroniveau om beleidsinitiatieven als onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs in etnische minderheidstalen. Dit laatste kreeg een wettelijk verankerd beleid, waardoor het mogelijk werd om deze talen, net als dat voor het Fries en de Nederlandse dialecten eerder was geregeld en in de *Wet op het primair onderwijs* van 1998 (Artikel 9, lid 8) nogmaals is bevestigd, naast het Nederlands mede als instructietalen te gebruiken. Bovendien werd het, zij het onder bepaalde voorwaarden en met de nodige restricties, mogelijk etnische minderheidstalen gedurende enkele uren per week als vak te onderwijzen, aanvankelijk binnen het reguliere curriculum, tegenwoordig daarbuiten. In de provincie Friesland is vakonderwijs Fries al geruime tijd binnen het curriculum verplicht (en opnieuw bevestigd in Artikel 9, lid 4 van de *Wet op het primair onderwijs* van 1998); voor de Nederlandse dialecten bestaan er tot dusver geen mogelijkheden tot vakonderwijs. Op het micro-

niveau van het onderwijs gaat het vooral om de toepassing van allerlei nieuwe benaderingen, methodes en didactieken in het (taal)onderwijs van alledag.

Op ruime schaal uitgevoerd onderzoek laat zien dat de tot dusver genomen maatregelen en ontwikkelde initiatieven op macro- en microniveau in onvoldoende mate hebben geleid tot een substantiële verbetering van de onderwijspositie en de onderwijskansen van allochtone 1.90-leerlingen. Hoewel ze in vergelijking met hun ouders een belangrijke stap voorwaarts hebben gezet - maar dat kon ook moeilijk anders - boeken deze leerlingen als groep nog steeds gemiddeld beduidend slechtere onderwijsresultaten dan hun autochtone leeftijdgenoten (zie bijvoorbeeld Tesser, Merens & Van Praag, 1999; Adelmund, 2000a/b). Die minder gunstige schoolresultaten doen zich niet alleen voor bij de kernvakken Nederlands en rekenen, maar ook bij de meeste andere curriculumonderdelen. Autochtone 1.25-leerlingen bevinden zich weliswaar in een iets minder ongunstige onderwijspositie, maar ook een aanzienlijk aantal scholen met veel van deze leerlingen boekt aan het einde van de basisschoolperiode onvoldoende resultaten (Inspectie van het onderwijs, 2000). De ongunstige onderwijspositie van beide subgroepen van leerlingen hangt in belangrijke mate samen met het (lage) ouderlijk opleidingsniveau, de sociaal-culturele achtergronden en oriëntatie en de daarmee samenhangende talig-cognitieve opvoedingstrategieën, die duidelijk verschillen van die van de midden- en hogere milieus en daardoor minder aansluiten op wat aan het begin en in het verloop van de basisschoolperiode als basisbagage van de kinderen wordt verwacht. Deze vooral maatschappelijke verschillen en hun consequenties zijn via onderwijs niet direct en zeker niet op korte termijn te beïnvloeden. Voor taal, en daarmee bedoel ik niet uitsluitend Nederlands, geldt dat echter wel. Mede ook gezien de relatie tussen talige en cognitieve ontwikkeling en de relatie tussen voor het onderwijs relevante talige en cognitieve vaardigheden en sociaal-culturele achtergronden, kan taal als aangrijpingspunt fungeren ter verbetering van de onderwijspositie van beide leerlinggroepen. Mijn positie om daarbij taal in de meest ruime zin in ogenschouw te nemen, houdt natuurlijk niet in dat ik geen oog zou hebben voor de centrale rol van het Nederlands voor het behalen van schoolsucces en maatschappelijk succes.

9. De centrale positie van het Nederlands op school

Niet eenvoudigweg het spreken van Nederlands, want dat kunnen alle 1.25-leerlingen en steeds meer 1.90-leerlingen al en hoeft nog niet te leiden tot betere schoolresultaten, maar een goede beheersing van het Standaardnederlands, en met name van die specifieke registers daarvan die in het onderwijs de hoofdrol vervullen, is voor alle leerlingen van eminent belang voor het behalen van voldoende schoolsucces. De betekenis van een goede beheersing van (verschillende soorten) Standaardnederlands heeft te maken met de functie en de centrale positie daarvan op school. Deze variëteit fungeert in het onderwijs immers niet alleen als vak (doeltaal), maar ook als instructietaal, vaktaal en communicatiemiddel in alle vakken. Vooral voor allochtone leerlingen ontstaat daardoor de complexe situatie dat ze, terwijl ze zich nog midden in

het proces van de aanvankelijke of voortgezette verwerving van het Nederlands als tweede taal bevinden, deze taal tegelijkertijd ook al receptief en productief als communicatiemiddel en als middel voor het verwerven van kennis en vaardigheden moeten inzetten (Kroon & Vallen, 2000c). De paradox is dus dat ze moeten leren leren en communiceren in het Nederlands (en op school vooral in het specifieke school-Nederlands), maar dat ze dat alleen maar kunnen leren door daarin te communiceren. Zeker wanneer er in de voor-, buiten- en vroegschoolse periode geen of onvoldoende mogelijkheden zijn om deel te nemen aan tweetalige programma's of andere gestructureerde activiteiten die voorbereiden op c.q. aansluiten bij het schoolcurriculum, ligt het voor de hand dat dit proces moeizaam verloopt, dat veel van de noodzakelijk op school te verwerven kennis en vaardigheden niet of onvoldoende wordt opgedaan en dat bijgevolg aan het einde van de basisschoolperiode de onderwijsachterstand ten opzichte van autochtone leeftijdgenoten niet substantieel is verminderd of soms zelfs groter is geworden.

Ter verbetering van de geschetste situatie worden er op het microniveau van het onderwijs van alledag allerlei nieuwe benaderingen, methodes en didactieken toegepast en worden ook in de voor- en buitenschoolse context in uiteenlopende *home* en/of *center based* programma's allerlei activiteiten uitgevoerd. Wat daarbij in het licht van meer schoolsucces wat betreft verbetering van taalvaardigheid en de daarmee verbonden cognitieve ontwikkeling in de diverse onderwijsfasen inhoudelijk aandacht behoeft, is de laatste jaren steeds duidelijker geworden. Recent verschenen handboeken voor NT2-onderwijs op de verschillende onderwijsniveaus verschaffen daarover informatie (zie Kroon & Vallen, 2000d).

Dat het tot nu toe onvoldoende is gelukt de onderwijsresultaten van leerlingen met een ongunstige onderwijspositie op een betekenisvol hoger plan te brengen, heeft vele en heel verschillende oorzaken, waarvan er hier slechts enkele kort kunnen worden aangestipt. Zo is er bijvoorbeeld vooralsnog geen afdoende antwoord te geven op de vraag welke van de nieuwere of voor speciale doelgroepen ontwikkelde benaderingen, didactieken, programma's en methodes voor welke school - bij de grote diversiteit aan sociale groepen en talen kunnen de omstandigheden per school immers zeer verschillend zijn - in talig opzicht het meeste perspectief op verbetering bieden. In het verlengde hiervan bestaat er in meer algemene zin evenmin voldoende duidelijkheid over de vraag of een meer leerlinggerichte dan wel een meer leerstofgerichte aanpak voor allochtone en 'taalzwakke' autochtone leerlingen meer effect sorteert in termen van leerwinst of schoolsucces (voor een prikkelende stellingname in dit verband zie Vermeer, 2001). Een andere reden is dat de vertaalslag van recente onderzoeksinzichten en in 'experimentele settings' opgedane ervaringen, en de mede daarop gebaseerde nieuwe benaderingen, naar de praktijk en de didactiek van het onderwijs van alledag nog in onvoldoende mate heeft plaatsgevonden. En waar die wel al in programma's en methodes op papier of multi-mediaal is uitgewerkt, is nog te weinig bekend hoe leraren en andere betrokkenen daaraan gestalte geven in hun concreet didactisch handelen en op welke wijze inhoudelijke en didactische inno-

vaties door hen al dan niet worden of kunnen worden gecombineerd met ingeslepen gewoontes of reeds langer bestaande tradities. Bij het verbeteren van onderwijsresultaten gaat het er immers uiteindelijk om wat een lerarenteam en met name de individuele man of vrouw voor de klas weet, ervan maakt en in concreto doet. Gedetailleerde etnografische dieptestudies in de dagelijkse onderwijspraktijk, gericht op het concrete didactische handelen van leraren en de reacties van leerlingen daarop (zie bijvoorbeeld de bijdrage van Bezemer in dit nummer), zijn daarom van groot belang; grootschalige projecten, zoals het Prima-cohortonderzoek, kunnen wat dat betreft immers geen uitsluitsel geven. Het is tevens noodzakelijk dat in de komende GOA-planperiode wegen (en faciliteiten) worden gevonden om veel meer leraren dan in de voorbije jaren daadwerkelijk te bereiken, om hen veel beter en meer 'op maat' te ondersteunen en te begeleiden en om hen sterker te motiveren en gemotiveerd te houden voor de van hen verwachte inzet, het uitvoeren van vernieuwingen en het bedenken van creatieve oplossingen voor de vaak ingewikkelde (taal)problemen in het huidige onderwijs. Beleid, interactie en overleg om op lokaal niveau en schoolniveau tot concrete beslissingen en uitvoerbare afspraken te komen, zijn hier geboden.

10. Schooltaalbeleid als *missing link*?

Zoals in het voorafgaande al naar voren is gekomen, heeft het feit dat een antwoord op de vraag naar de meest effectieve aanpak niet zonder meer gegeven kan worden, zeker voor een deel te maken met de niet onaanzienlijke afstand die er tussen het onderwijsbeleid, of beter gezegd het macroniveau in de meest ruime zin, en de onderwijspraktijk, het microniveau, bestaat. Er functioneren als het ware verschillende circuits: de wereld van politici, beleidsmakers, onderzoekers, theoretici en ontwikkelaars, die ongetwijfeld het beste met het onderwijs voor hebben, maar die er kennelijk onvoldoende in slagen de wereld van de onderwijsgegenden, de praktijkmensen voor de klas die dag in dag uit met een toenemende heterogeniteit in het onderwijs worden geconfronteerd, echt te bereiken (Kroon & Vallen, 2000b). Er is, afgezien van het werk dat verricht wordt binnen de onderwijsverzorgingsstructuur, geen mesoniveau waar beleid en praktijk met elkaar in verband worden gebracht, waar beleidsmatige en theoretische inzichten direct toegankelijk worden gemaakt voor en kunnen worden toegepast door onderwijsgegenden. Daarnaast spelen ook factoren binnen het onderwijs zelf een rol. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de geringe onderlinge afstemming tussen de verschillende curriculumonderdelen waarin Nederlands en andere talen als doeltaal of instructietaal een rol spelen. De ontwikkeling en implementatie van een taalbeleid op schoolniveau wordt de laatste jaren als een belangrijk middel op mesoniveau beschouwd om de afstand tussen macro- en microniveau te overbruggen, om meer samenhang aan te brengen tussen taal als vak en taal als instructiemiddel en om de inhoudelijke, groeps- en vakoverstijgende samenwerking binnen schoolteams te bevorderen. Om beter maatwerk te kunnen leveren zijn de laatste jaren inmiddels heel wat scholen met de ontwikkeling van zo'n schooltaal-

beleid aan de slag gegaan. Het enthousiasme en de voortvarendheid in de aanpak kunnen uiteraard sterk per school verschillen, maar waar de zaken op gemeentelijk en schoolniveau stevig zijn aangepakt en zijn ondersteund met extra faciliteiten, zijn de eerste resultaten bemoedigend, ook al zijn die nog relatief bescheiden (zie Westerbeek & Wolfgram, 1999). Omdat het niet mogelijk is hier *in extenso* uiteen te zetten wat een dergelijk schooltaalbeleid inhoudt en hoe de ontwikkeling en implementatie ervan verlopen, beperk ik me tot een korte omschrijving van het begrip als zodanig en enkele aanvullende opmerkingen. Genoemde handboeken voor NT2-onderwijs, Teunissen (1997), But, Hacquebord & De Kruijk (2000) en vooral Appel (1999b) bieden uitgebreide informatie.

In 1990 verscheen David Corson's boek *Language Policy Across the Curriculum* (Corson, 1990). Dit boek is niet alleen van belang omdat daarin een kader wordt geboden voor de formulering van schooltaalbeleid, maar ook omdat bij de argumenten voor de noodzaak van de formulering van een dergelijk beleid principieel het multi-etnische, multiculturele en veeltalige karakter van de samenleving wordt betrokken en nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan de omgang met meertaligheid op school. Daarbij gaat het zowel om de positie van de dominante meerderheidstaal als vak en instructietaal als om de positie van de op school aanwezige minderheidstalen (Kroon & Vallen, 2000c). Corson geeft tevens aan dat de overwegingen van het schoolteam inzake taalbeleid en de daaruit voortvloeiende posities, besluiten en maatregelen in een document moeten worden vastgelegd dat door alle teamleden wordt onderschreven.

De ontwikkeling van een schooltaalbeleid kan worden omschreven als een proces waarin vanuit een eenduidige, door het gehele schoolteam gedragen visie op taal, taalonderwijs en meertaligheid, op een gefaseerde wijze maatregelen worden genomen ten aanzien van de inhoud en organisatie van het taalonderwijs (NT1, NT2, OALT en andere talen) en over de relatie tussen dit taalonderwijs en het taalaanbod en taalgebruik in de niet-taalvakken (Litjens, 1993). Het resultaat van gestructureerd en strategisch nadenken en overleg hierover moet dan uiteindelijk leiden tot een taalbeleidsplan. In dit officiële document is het geheel van de door het lerarenteam onderschreven regels, afspraken, maatregelen en prioriteiten vastgelegd waardoor systematisch en gestructureerd, en op basis van een gedeelde filosofie, een school zodanig wordt ingericht dat alle leerlingen de geformuleerde leerdoelen kunnen bereiken op een wijze die overeenstemt met hun capaciteiten (Prins, 1997; Teunissen, 1997; Van der Erve, 1997). Dat het daarbij niet alleen moet gaan om verbetering van de onderwijspositie van allochtone leerlingen, maar om een breder sociaal taalbeleid dat ook gericht is op autochtone leerlingen die de leerdoelen niet halen, zoals eerder door de Interparlementaire Commissie van de Nederlandse Taalunie is bepleit (persbericht van 7-3-2000), lijkt mij evident.

Bij de totstandkoming en uitvoering van een taalbeleidsplan worden altijd minimaal vier fasen doorlopen: (1) de fase van oriëntatie, inventarisatie, analyse en diagnose (van de bestaande situatie), (2) de fase van het opstellen van de innovatiedoelen en

een veranderingsplan, (3) de fase van uitvoering/implementatie van het taalbeleidsplan en (4) de fase van de evaluatie daarvan (Litjens *et al.*, 1999).

Voor de ontwikkeling van een taalbeleidsplan hoeft een school niet alles zelf te verzinnen. Daarvoor staan zowel voor het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs instrumenten te beschikking (voor overzichten zie bijvoorbeeld Paalman, 1998; Kemmeren & Vallen, 1999; Kroon & Vallen, 2000b, c). Daarnaast kan bij de opstelling, uitvoering en evaluatie een beroep op ondersteuning door externe deskundigen worden gedaan. Dat kunnen schoolbegeleiders zijn, maar scholen kunnen met hun eigen budgetten ook heel gericht elders de gewenste expertise inkopen. Het meeste werk zal echter moeten worden verzet door de schoolleiding en het lerarenteam zelf. Een belangrijke hulp- en informatiebron daarbij is Appel (1999b).

Een basisschool is geen eiland. Ook in peuterspeelzalen, in allerlei voor- en buitenschoolse programma's en in het vervolgonderwijs wordt via gerichte sturing gewerkt aan de talige en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Daarom is het van belang dat ook in die sectoren taalbeleidsplannen worden gemaakt, waarbij er voor moet worden gezorgd dat er een goede onderlinge afstemming en samenhang tot stand komt tussen de plannen op de diverse niveaus. Op dat vlak is een nadrukkelijke regisseursrol voor de gemeenten weggelegd. Die afstemming kan immers gestalte krijgen in het kader van een overkoepelend gemeentelijk taalbeleidsplan (zie Hooiveld & Ten Doesschate, 1997), dat op zijn beurt weer een goede samenhang moet vertonen met activiteiten op het terrein van de voor-, vroeg- en buitenschoolse educatie en met een eventueel aanwezig onderwijskansenplan. Al deze initiatieven fungeren afzonderlijk en tezamen als belangrijke pijlers van het gemeentelijke onderwijsstimuleringsbeleid en zullen dus uiteindelijk naadloos moeten passen in het overkoepelende geheel van het lokale onderwijsachterstandenplan. De regie die de gemeenten in de komende jaren in dit opzicht moeten gaan voeren, is verre van eenvoudig. Klopprogge (2001) geeft interessante aanzetten tot zo'n geactualiseerde, wellicht grotendeels 'nieuwe' regie.

Niet alleen voor het leveren van beter maatwerk zijn taalbeleidsplannen van belang, ze kunnen op alle genoemde niveaus wellicht ook een belangrijke rol spelen bij de keuze van nieuwe benaderingen, methodes, programma's en dergelijke, want die lastige vraag ligt nog steeds voor. Die keuze is niet eenvoudig, want het aanbod wordt steeds groter, mede omdat ook 'de commercie' inmiddels ontdekt heeft dat er onder de vlag van taalbeleid nieuwe afzetmogelijkheden ontstaan. Bijgevolg zijn er de laatste tijd allerlei kant-en-klare producten, programma's en lessenreeksen op de markt gebracht, waarmee gemeenten, peuterspeelzalen en scholen, ook zonder over een doordachte visie op taalbeleid of over een geïntegreerd taalbeleidsplan te beschikken, direct in de praktijk aan de slag kunnen. Het adagium lijkt daarbij te zijn dat het doel de middelen heiligt: 'neem onze producten af, voer deze in en aan ben je als het ware automatisch met goed taalbeleid bezig'. Hoe deze jongste ontwikkeling moet worden geëvalueerd, is vooralsnog moeilijk in te schatten. Mits ze schoolbreed wordt gedragen, kan toepassing van bedoelde producten in een aantal gevallen zeker

een bijdrage leveren aan verbetering van het (taal)onderwijs en daarmee mogelijk ook aan de vermindering van onderwijsachterstanden van subgroepen van leerlingen. Bovendien sluiten de ontwikkelde materialen aan bij de vraag van het onderwijs om 'recepten'.

De hierboven geschetste ontwikkeling lost echter zeker nog niet het maatwerk-probleem op. Daarom moeten gemeenten en scholen zich bij de afweging van de te maken keuzes inzake de concrete invulling en implementatie van taalbeleid vooral laten leiden door een breed gedragen, goed doortimmerd en op basis van een gedegen diagnose opgesteld taalbeleidsplan. Vanuit dat vertrekpunt kunnen met meer kans op succes zinnige en realistische antwoorden worden geformuleerd op de vraag wat in hun specifieke context het beste past bij de gang van de huidige naar de in de toekomst gewenste betere situatie. Daarbij gaat het om antwoorden op (deel)vragen als: welke programma's en leermiddelen kunnen er gezien de lokale situatie of schoolsituatie (bijvoorbeeld leerlingpopulatie, gesignaleerde knelpunten, teamsamenstelling, reeds aanwezige expertise en leermiddelen) het beste worden gekozen en haalbaar worden geïmplementeerd?; welke ondersteuning, coaching en bijscholing op teamniveau en individueel niveau zijn daarbij (nog) noodzakelijk en door wie kunnen die het beste worden geleverd?; welke tussentijdse evaluaties worden er op welk tijdstip door wie uitgevoerd? Bij de afweging van hun keuzes zouden gemeenten en scholen ook eens over de grens moeten kijken, want ook in Vlaanderen zijn, met name door het Leuvense Steunpunt NT2, interessante didactische benaderingen, methodes en programma's ontwikkeld (zie bijvoorbeeld VON-werkgroep NT2, 1996; Colpin *et al.* 2000).

Soortgelijke overwegingen en afwegingen als bovenstaande gelden natuurlijk ook ten aanzien van de keuze van op het onderwijs voorbereidende of aansluitende voor-, vroeg- of buitenschoolse programma's. Bij de momentele hausse in activiteiten op het gebied van de voor- en vroegschoolse educatie (VVE), die sterk wordt gestimuleerd door extra financiële injecties van de landelijke overheid, bestaat bij gemeenten maar al te gauw de neiging om de door Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen nadrukkelijk naar voren geschoven programma's *Piramide* en *Kaleidoscoop* (zie Adelmund, 2000a, b) zo snel mogelijk in te voeren. Daarbij zou om meerdere redenen vooralsnog toch enige voorzichtigheid moeten worden betracht. Allereerst doemt natuurlijk het hierboven reeds besproken centrale probleem op of deze programma's naadloos passen in het reeds door gemeenten en scholen uitgezette totale (taal)beleid en/of aansluiten bij al voorhanden taalbeleidsplannen. Daarnaast gaat het bij de via evaluatieonderzoek geconstateerde positieve effecten van deze en andere relatief nieuwe programma's (zie bijvoorbeeld Veen, Roeleveld & Leseman, 2000) veelal om korte-termijneffecten in voor een deel experimentele situaties. Daarmee wordt nog onvoldoende zicht geboden op wat bepalend is voor het succes van de aan dergelijke programma's deelnemende leerlingen in het reguliere schoolprogramma op de lange termijn en op de vraag of de onderwijsachterstanden van bepaalde subgroepen van leerlingen ten opzichte van meer bevoorrechte subgroepen er substantieel door worden verkleind. Ten slotte kan nog worden opgemerkt

dat er ook methodologische bezwaren tegen de uitgevoerde evaluaties naar voren zijn gebracht (zie Oosterbeek, 2000:2-4).

De conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van dergelijke evaluatieonderzoeken worden door de veelal door korte-termijndenken en 'democratisch ongeduld' (Vermeulen & Penninx, 1995) gedreven overheid en in de pers soms te snel als de oplossing gezien voor ingewikkelde problemen die veel meer tijd en geduld kosten dan door de politiek en de samenleving door de bank genomen kunnen worden opgebracht.

11. Taalbeleid concreet: recente ontwikkelingen in Tilburg

De gemeente Tilburg heeft voor de komende GOA-planperiode (2002-2006) nieuwe plannen ontwikkeld om meer nog dan in het verleden op alle onderwijsniveaus breed in te zetten op onderwijsverbetering via taal. Deze plannen sluiten aan bij eerder op diverse Tilburgse scholen (zie bijvoorbeeld Kemmeren & Vallen, 1999) en elders (voor Rotterdam zie bijvoorbeeld Westerbeek & Wolfram, 1999) opgedane positieve ervaringen met doelgericht schooltaalbeleid ter verbetering van schoolresultaten van leerlingen en ze gaan ervan uit dat taal niet alleen een belangrijke basiswaarde is voor onderwijsleersucces maar ook voor integratie en participatie en kansen op deelname aan het arbeidsproces. De gemeente wil die verbetering van het onderwijs, waarbij het accent ligt op de rol en de functies van taal in alle gestuurde leersituaties binnen en buiten het reguliere onderwijs en waarmee verdere verbetering van de schoolresultaten van leerlingen uit achterstandsgroepen wordt beoogd, vooral tot stand brengen vanuit schoolspecifieke taalbeleidsplannen, die op hun beurt zijn ingekaderd in een overkoepelend gemeentelijk taalbeleidsplan. In alle voor de komende jaren relevante gemeentelijke beleidsnota's en initiatieven neemt taal (in de meest ruime zin) een centrale plaats in. Dat geldt niet alleen voor specifieke nota's met betrekking tot bijvoorbeeld voor- en vroegschoolse educatie en het Onderwijskansenplan - in de laatstgenoemde nota staat onder meer vermeld dat taalbeleid een hoge prioriteit vormt in de schoolontwikkelingsplannen die alle onderwijskansen-scholen moeten opstellen - maar ook voor de in 2001 uitgebrachte gemeentelijke kadernota multiculturele samenleving *Kleurrijk Tilburg*, waarin expliciet de ontwikkeling van een lokaal taalbeleidsplan in het vooruitzicht wordt gesteld. Dat gemeentelijke taalbeleidsplan is inmiddels in grote lijnen gereed en staat in het onderstaande centraal. In lijn met de rest van deze bijdrage wordt daarbij het accent vooral op het basisonderwijs gelegd.

In de Tilburgse nota is voor het gemeentelijke taalbeleid de volgende doelstelling geformuleerd:

“Het doel van taalbeleid is, in samenhang met andere beleidsterreinen, inhoudelijk en didactisch richting te geven aan verbetering van het taalonderwijs aan zowel autochtone als allochtone achterstandsleerlingen in Tilburg” (Gemeente Tilburg, 2001: 2).

Het voornemen is een doorlopende taalleerlijn zonder drempels te ontwikkelen, inclusief een daarbij behorende didactiek, van de voorschoolse fase tot en met de volwasseneneducatie. Met als uitgangspunten de integrale aanpak van alle taalonderwijs (NT1, NT2, OALT en vreemde talen) en het tot stand brengen van een goede samenhang tussen de verschillende onderdelen van het taalonderwijs en de talige aspecten van alle schoolvakken (onder meer via taalgericht vakonderwijs) fungeren als centrale aandachtspunten onder andere woordenschatontwikkeling, begrijpend lezen en het omgaan met (prenten)boeken. Het streven is dus gericht op de ontwikkeling en implementatie van een integraal, doelgericht en doorlopend beleid op het gebied van taalstimulering in de meest ruime zin.

Een belangrijk element in het gemeentelijke taalbeleidsplan is dat ernaar gestreefd wordt dat zoveel mogelijk scholen, en liefst alle voorrangsscholen die nog niet over een gedegen schoolspecifiek taalbeleidsplan beschikken, dit op korte termijn ontwikkelen, formeel vaststellen en met de implementatie ervan beginnen. Bij dat proces worden in grote lijnen de eerder besproken vier fasen van Litjens *et al.* (1999) onderscheiden. Deze fasen worden ook gehanteerd voor het gemeentelijke taalbeleidsplan zelf. Op dit moment bevindt de uitvoering van dit overkoepelende plan zich nog in het stadium van oriëntatie, inventarisatie, analyse en diagnose van de bestaande lokale situatie. De benodigde gegevens daarvoor komen beschikbaar uit recente eerdere inventarisaties, de Onderwijsmonitor van maart 2000, de teldatumgegevens van oktober 2000, de in 2001 vervaardigde inspectierapportages over de situatie op de afzonderlijke scholen en een speciaal voor het onderhavige doel door de onderwijsbegeleidingsdienst gemaakte inventarisatie en evaluatieve schets van de huidige Tilburgse (taal)onderwijssituatie (Haentjes, Nouse & Derksen, 2001). Op basis van deze gegevens wordt een analyse en diagnose opgesteld en zal vervolgens een aantal pilotscholen worden geselecteerd voor de ontwikkeling van schoolspecifieke, kwalitatief hoogstaande taalbeleidsplannen, die tevens als voorbeelden kunnen gaan dienen voor andere scholen. De gedachten gaan daarbij uit naar enkele basisscholen die al redelijk ver gevorderd zijn met geïntegreerd taalbeleid (maar dit nog onvoldoende op papier hebben), enkele scholen die ‘halverwege’ zijn en enkele scholen die tot dusver nog slechts weinig aan taalbeleid hebben gedaan. Tevens zal er één scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs worden geselecteerd en, indien mogelijk, ook één taalgroep van het ROC. De keuze van de scholen zal gemaakt worden in nauwe samenhang met ontwikkelde VVE-initiatieven, de plannen en activiteiten van de inmiddels aangewezen zes onderwijskansenscholen en de reeds langer lopende GOA-projecten. Bij de selectie van scholen, de organisatie en beoordeling van plannen van aanpak, de monitoring van het geheel en de tussentijdse

en eindevaluaties zal een inhoudelijk adviserende en begeleidende rol worden vervuld door een in te stellen Klankbordgroep op lokaal niveau.

De geselecteerde pilotscholen zullen bij de opstelling en uitvoering van hun taalbeleidsplannen worden ondersteund door de onderwijsbegeleidingsdienst. Voordat de scholen daarmee aan de slag gaan, worden door deze dienst in het najaar van 2001 een aantal nascholingsmiddagen georganiseerd. Op die bijeenkomsten zal gewerkt worden aan vergroting van de expertise op onderhavig terrein in het algemeen, maar zullen vooral de manieren waarop en de instrumenten waarmee de opstelling van door alle teamleden onderschreven schoolspecifieke taalbeleidsplannen kan worden gerealiseerd, uitgebreid worden toegelicht en gedemonstreerd. Het leveren van schoolgebonden maatwerk zal daarbij centraal staan.

Voor de extra begeleiding en ondersteuning bij de opzet en implementatie van schooltaalbeleidsplannen zal de gemeente extra financiële middelen ter beschikking stellen, mits de scholen ook zelf willen investeren in taalbeleid (bijvoorbeeld door een of meerdere teamleden te laten deelnemen aan de opleiding tot taalcoördinator die vanaf september 2001 aan verschillende Pabo's van start is gegaan). Tevens zullen in het nieuwe meerjarenplan GOA structurele middelen voor taalbeleid worden opgenomen.

Zoals uit het voorafgaande naar voren is gekomen, wil de gemeente Tilburg ter verbetering van het schoolsucces van leerlingen serieus werk maken van taalbeleid op lokaal niveau en schoolniveau. De momentele fase van inventarisatie, analyse en diagnose, de ontwikkeling van eerste plannen van aanpak en het ter beschikking stellen van middelen en ondersteuning zijn weliswaar noodzakelijke, maar tevens slechts eerste stappen in een operatie van meerdere jaren. De nog volgende fasen van het opstellen van concrete innovatiedoelen en veranderingsplannen, van de uitvoering/implementatie van de taalbeleidsplannen en van de tussentijdse evaluaties en de eindevaluatie daarvan, zijn stukken ingewikkelder en veel arbeidsintensiever. Of de beoogde effecten uiteindelijk zullen worden gerealiseerd, zal de toekomst moeten uitwijzen.

Noot

1. Deze tekst is een bewerking en uitwerking van de oratie die ik heb uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar 'Meertaligheid en onderwijs' aan de Faculteit der Letteren van de KUB op 29 september 2000 (Vallen, 2000). Hij is geschreven op verzoek van de redactie van Spiegel.

Bibliografie

- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.

- Adelmund, K. (2000a). *Onderwijskansen. Ruimte voor kwaliteit bij de aanpak van onderwijsachterstanden*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Adelmund, K. (2000b). *Aan de slag met onderwijskansen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Appel, R. (1999a). Straattaal. De mengtaal van jongeren in Amsterdam. In: E. Huls, B. Weltens & G. Meijers (Red.), *Thema's en trends in de sociolinguïstiek. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 62, 2, 39-55.
- Appel, R. (Red.) (1999b). *Taalbeleid. Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*. Baarn: Bekadidakt.
- Avoird, T. van der et al. (2000a). Taalpeiling in Den Haag. In: *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Avoird, T. van der et al. (2000b). *Meertaligheid in Leeuwarden. De status van allochtone talen thuis en op school*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Van der Avoird, T. et al. (2001). *Meertaligheid in Maastricht. De status van allochtone talen thuis en op school*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (second edition).
- Bot, K. de (2000). Nederlands en Engels: meerwaarde of bedreiging? Paper gepresenteerd tijdens de conferentie *Taalbeleid & Taalvariatie* ter gelegenheid van de viering 20 jaar Taalunie op 3 mei 2000 te Gent (te verschijnen).
- Boves, T. & R. Vousten (1996). Thuis taal en schoolresultaten. In: R. van Hout & J. Kruijsen (Red.), *Taalvariëties. Toonsettingen en modulaties op een thema*. Dordrecht: Foris Publications, 23-28.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- But, A., H. Hacquebord & D. de Kruijk (Red.) (2000). *Taalbeleid*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- CBS (1999). *Allochtonen in Nederland 1999*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Colpin, M. et al. (Red.) (2000). *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht taalonderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Corson, D. (1990). *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Driessen, G. (2000). Invloed van 'thuis taal' op taalprestaties is gering. *Didactief & school* 4, 20-21.
- Driessen, G. & V. Withagen (1998). Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone basisschoolleerlingen. *Taal en Tongval* 50, 2-24.
- Erve, E. van der (1997). *Takenpakket coördinatie taalbeleid voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Folmer, J., R. van Hout & T. Vallen (1993). Attitudes of different groups of elementary school children towards different language varieties. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 46/47, 2/3, 48-58.
- Gemeente Tilburg (2001). *Taalbeleid*. Tilburg: Afdeling Onderwijs Gemeente Tilburg.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Haentjes, J., R. Nouse & J. Derksen (2001). *Taalbeleid op weg. Schets van de huidige situatie*. Tilburg: Stichting Onderwijsbegeleiding Midden-Brabant.

- Handvest (1998). *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden; Straatsburg, 5 november 1992*. Tractatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden 20, 1-6 (eerdere versies in Tractatenblad 1993, 1 en 1993, 199).
- Hanson, M. & M. Boogaard (1999). "Nou maar in Marokko niet." Homogenisering en multi-perspectiviteit in klasse-interacties. In: E. Huls & B. Weltens (Red.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 173-182.
- Helvert, K. van & F. Klomp (2000). Hergebruik in onderzoek. Replicatie-onderzoek naar sociaal-culturele kenmerken, taalvaardigheid en schoolsucces. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 63, 1, 117-125.
- Herrlitz, W. & J. Sturm (1994). Toleranz und Homogenisierung. Zur ethnographischen Mikroanalyse der sprachlichen, sozio-kognitiven und kulturellen Homogenisierung in mehrsprachigen Schülergruppen. In: A. Wierlacher e.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. München: Iudicium Verlag, 77-99.
- Hooiveld, J. & S. ten Doesschate (1997). *Lokaal Taalbeleid. Een terugblik op het Project Implementatie Taalbeleid (1994-1997)*. Utrecht: APS.
- Hout, R. van, T. Vallen & P. Stijnen (1989). Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën* 66, 74-84.
- Inspectie van het onderwijs (2000). *Onderwijsverslag over het jaar 1999. Primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jungbluth, P. et al. (1996). *Het primair onderwijs in kaart gebracht. Beschrijvende rapportage op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/1995*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).
- Kemmeren, M. & T. Vallen (1999). Basisschool Christoffel op weg naar concreet taalbeleid. *Moer* 6, 320-329.
- Klatter-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele kenmerken, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Klopprogge, J. (2001). *Aanzet voor een geactualiseerde gemeentelijke regie op het terrein van onderwijskansenbeleid*. Utrecht: Sardes (mimeo).
- Koenen, L. & R. Smits (2000). *E-mail etiquette. Praktische gids voor het werken met E-mail*. Amsterdam: Podium.
- Kohnstamm, D. (2000). *Hulp speciaal aan leerlingen met goede werklust. Rechtvaardiging van een proefneming binnen het Amsterdamse onderwijsachterstandenbeleid*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Kroon, S., T. Roselaar & T. Vallen (1999). Lernen für Europa. Anmerkungen zu einem interkulturellen Lesekurs Niederländisch für Deutsche. In: G. Kischel & E. Gothsch (Hrsg.), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Hagen: FernUniversität, 151-160.
- Kroon, S. & J. Sturm (1995). Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: A. Linke & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag, 61-93.
- Kroon, S. & T. Vallen (2000a). Beleid en beleving inzake meertaligheid en onderwijs. Paper gepresenteerd tijdens de conferentie *Taalbeleid & Taalvariatie* ter gelegenheid van de viering 20 jaar Taalunie op 3 mei 2000 te Gent (te verschijnen).
- Kroon, S. & T. Vallen (2000b). Schooltaalbeleid en taakgericht taalonderwijs. In: M. Colpin et al. (Red.), *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht taalonderwijs*, Leuven/Apeldoorn: Garant, 123-144.
- Kroon, S. & T. Vallen (2000c). Schulsprachenpolitik: Hintergründe, Entwicklung und Durchführung. In: N. Griesmayer & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck/ Wien/München: Studien Verlag, 137-157.

- Kroon, S. & T. Vallen (2000d). Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit in Rahmen der Lehrerbildung in den Niederlanden. In: K. Laasner & B. Santel (Hrsg.), *Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung*. Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen, 37-54.
- Kurvers, J. & G. Lemmens (1992). *Leergeld van een generatie. Tweede generatie Marokkaanse en Turkse moeders over taalstimulering van kleuters*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Litjens, P. (1993). Voorbeelden taalbeleid in basisscholen met meertalige leerlingen. *Spiegel* 11, 35-60.
- Litjens, P. et al. (1999). Taalbeleid: doelstelling, inhoud, opzet en organisatie. In: R. Appel (Red.), *Taalbeleid. Vernieuwing en verbetering van het taalonderwijs op de basisschool*. Baarn: Bekadidakt, 17-48.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN.
- Muysken, P. (1989). Waarom zijn er verschillen tussen talen: het Babelprobleem. *TTT* 9, 2, 131-142.
- Muysken, P. (1999). *Talen. De toren van Babel*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oosterbeek, H. (2000). *Voortschrijdend inzicht*. Amsterdam: oratie UvA.
- Ornstein, L. & T. Wallaert (2000). Het plotselinge afscheid van een ongewone ambassadeur. *Vrij Nederland* 29-4-2000.
- Paalman, A. (1998). *Instrumenten taalbeleid*. Verslag van een studiedag op 27 mei 1998. Enschede: SLO.
- Paumen, J. (1997). *OALT in de praktijk. Een studie naar het beleid en de uitvoering van het onderwijs in allochtone levende talen in de gemeente Heerlen*. Tilburg: KUB/Faculteit Letteren (doctoraalscriptie Interculturele Communicatie).
- Prins, P. (1997). *Haags Instrument Taalbeleid*. Den Haag: Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding.
- RMO (1999). *Nationale identiteit in Nederland. Internationalisering en nationale identiteit*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama. *NRC* 29-1-2000.
- Schnabel, P. (2000). *De multiculturele illusie. Een pleidooi voor aanpassing en assimilatie*. Utrecht: Forum.
- Siebert-Ott, G. (2000). "Elitebilingualismus" und "Konfliktzweisprachigkeit" (folk bilingualism). Über den Umgang mit Problemen und Chancen von Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerbildung. In: N. Griesmayer & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 89-105.
- Stroop, J. (1998). *Poldernederlands: waardoor het ABN verdwijnt*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Tesser, P., J. Merens & C. van Praag (1999). *Rapportage minderheden 1999*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Teunissen, F. (1997). *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: Projectgroep NT2/KPC.
- Vallen, T. (2000). *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant/Babylon.
- Van Istendael, G. (1989). *Het Belgisch labyrint. De schoonheid der wanstaltigheid*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Van Istendael, G. (2000). Van het Verkavelingsvlaams, verlos ons, Heer. In: L. Permentier & E. Sanders (Red.), *Beeld van een taal*. Den Haag/Antwerpen: Nederlandse Taalunie/Sdu Uitgevers/Standaard Uitgeverij, 168-169.

- Veen, A., J. Roeleveld & P. Leseman (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Vermeer, A. (2001). Weg met de onderwijsvrijheid. *Didactief & school* 31, 4, 16-18.
- Vermeulen, H. & R. Penninx (Red.)(1995). *Het democratisch ongeduld*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- VON-werkgroep NT2 (Red.)(1996). *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen/Deurne: Uitgeverij Plantijn.
- Ytsma, J. & D. Beetsma (2001), Drietalig basisonderwijs in Fryslân. *Moer* 1, 3-10.
- Weltens, B. & P.A. Coppen (2000). Taalmythe. *Onze Taal* 69, 4, 84-88.
- Westerbeek, K. & P. Wolfgram (1999). *Deltaplan en het tij. 7 jaar Taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs 1992-1999*. Rotterdam: Het Projectbureau/CED.