Tilburg University

Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Verslag van een pilotstudie

Aarssen, J.; Broeder, P.; Extra, G.

Published in:

Toegepaste taalwetenschap in artikelen

DOI:

[10.1075/ttwia.59.05aar](https://doi.org/10.1075/ttwia.59.05aar)

Publication date:

1998

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

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

Citation for published version (APA):

Aarssen, J., Broeder, P., & Extra, G. (1998). Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Verslag van een pilotstudie. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 59(2), 41-55.
<https://doi.org/10.1075/ttwia.59.05aar>

General rights

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

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

Take down policy

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

ALLOCHTONE LEERLINGEN EN ALLOCHTONE TALEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Verslag van een pilotstudie

Jeroen Aarssen, Peter Broeder & Guus Extra
Taal en Minderheden, Katholieke Universiteit Brabant

1 *Inleiding*

Door processen van migratie en minderheidsvorming ontwikkelt Nederland zich steeds meer tot een multiculturele samenleving. Over de feitelijke samenstelling van deze multiculturele samenleving bestaan echter slechts weinig bruikbare gegevens. Statistieken over de omvang en ontwikkeling van allochtone bevolkingsgroepen in Nederland zijn meestal gebaseerd op nationaliteits- en/of geboortelandcriteria. Beide typen criteria zijn in toenemende mate aan erosie onderhevig. *A fortiori* doet een dergelijke erosie zich voor in leerlingstatistieken op basis van dergelijke criteria. In deze studie wordt gestreefd naar het in kaart brengen van de allochtone thuistalen van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De beoogde thuistaalgegevens kunnen allereerst hoogst relevante informatie opleveren over de multiculturele samenstelling van scholen. Met het oog op de samenstelling van toekomstige schoolstatistieken kunnen thuistaalgegevens ook een complementair/alternatief criterium opleveren ten opzichte van de gangbare nationaliteits- en geboortelandcriteria voor de definitie en identificatie van etnisch-culturele groepen. Daarnaast leveren thuistaalgegevens van allochtone scholieren onmisbare bouwstenen voor gemeentelijk beleid inzake onderwijs in allochtone levende talen (OALT). Dergelijke bouwstenen worden voor lokaal taalbeleid steeds belangrijker, nu de landelijke overheid onderwijsbevoegdheden en -regelingen sterker dan in het verleden gaat toevertrouwen aan gemeenten. OALT kan in de toekomst gerealiseerd worden op aanvraag van scholen, al dan niet in samenwerking tussen verschillende scholen. Tegen deze achtergrond is de doelstelling van het onderzoek driedig. In de vorm van een gemeentelijke casus wordt gestreefd naar het in kaart brengen van:

1. de *distributie en vitaliteit* van allochtone talen van leerlingen in het voortgezet onderwijs;
2. de *complementaire/alternatieve waarde* van het thuistaalcriterium voor de definitie en identificatie van allochtone leerlingen;
3. de *deelname en behoefte* aan onderwijs in allochtone talen.

De benodigde gegevens voor dit onderzoek worden verzameld met behulp van een speciaal ontwikkeld vragenformulier voor leerlingen. Met deze taalpeilingsmethode is eerder veel ervaring opgedaan in het basisonderwijs (vgl. Broeder & Extra, 1995). Het vooronderzoek voor deze studie is uitgevoerd op een tweetal scholen in de gemeenten Utrecht en Lelystad. In deze rapportage wordt allereerst kort ingegaan op bevolkings- en leerlingstatistieken inzake etnische minderheden in Nederland en op problemen die zich daarbij voordoen (2). In het verlengde daarvan komen de doelstelling en opzet van de uitgevoerde pilotstudie ter sprake (3). Vervolgens worden de voornaamste uitkomsten

besproken (4) en worden profielen geschetst van de drie meest genoemde thuishalen (5). Tenslotte worden de resultaten van deze pilotstudie geëvalueerd en in perspectief geplaatst (6).

2 *Statistieken van de multiculturele samenleving*

Zonder identificatie van minderheidsgroepen is op positieve actie gericht overheidsbeleid moeilijk uitvoerbaar. Statistische informatie over bevolkingsgroepen in Nederland die vallen onder de werkingssfeer van het minderhedenbeleid wordt daarom jaarlijks gepresenteerd in een gemeenschappelijke publicatiereeks van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) en het Rotterdamse Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO) onder de titel 'Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum'. Bij de identificatie van minderheidsgroepen als doelgroepen van overheidsbeleid en overheidsfaciliteiten doen zich in toenemende mate problemen voor. Allereerst heeft inmiddels meer dan de helft van de personen die behoren tot de doelgroepen van het minderhedenbeleid de Nederlandse nationaliteit. Als gevolg van naturalisaties wordt deze groep groter. Identificatie via het nationaliteitscriterium geeft dan ook slechts een beperkt beeld dat bovendien aan steeds snellere erosie onderhevig is. Identificatie via het gecombineerde geboortelandcriterium (geboorteland van de betreffende persoon en diens vader en moeder) geeft zicht op de omvang van een groot aantal minderheidsgroepen van de eerste en tweede generatie. Vergeleken met het gecombineerde geboortelandcriterium, leidt het nationaliteitscriterium tot een zeer opmerkelijke onderschatting van het aantal allochtone inwoners van Nederland (vgl. Martens e.a., 1994). Het (gecombineerde) geboortelandcriterium is echter evenmin zonder identificatieproblemen. Gebruikmaking van dit criterium leidt minstens in de volgende gevallen in feite tot non-identificatie:

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

Vastgesteld kan worden dat zowel het nationaliteitscriterium als het (gecombineerde) geboortelandcriterium in intergenerationeel opzicht steeds meer aan erosie onderhevig is. Deze erosie in identificatiemogelijkheden vormt geen typisch Nederlands verschijnsel. In landen met een langer immigratieverleden, in het bijzonder in dominant Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten, Canada en Australië, worden om deze reden via periodiek bevolkingsonderzoek onder meer gegevens verzameld over zelftoerekening (*"To which ethnic group do you consider yourself to belong?"*) en thuistaalgebruik. Dergelijke gegevens worden beschouwd als kernindicatoren voor het lidmaatschap van verschillende etnisch-culturele groepen (vgl. Broeder & Extra (1995) voor een uitvoerige internationale vergelijking). Gelet op de afnemende betekenis van nationaliteits- en geboortelandcriteria, vormt het gecombineerde criterium van zelftoerekening en thuistaalgebruik een potentieel alternatief. Gegevens over thuistaalgebruik worden in Nederland vooralsnog niet op landelijke schaal verzameld. Toch levert een periodieke verzameling van gegevens over

thuis taalgebruik niet alleen cruciale bouwstenen op voor algemene bevolkings- en leerlingstatistieken, maar ook voor op specifieke allochtone groepen te richten overheidsbeleid. Goede voorbeelden van dergelijk overheidsbeleid zijn voorlichting in allochtone talen over burgerrechten en burgerplichten en onderwijs in allochtone talen. Voor beleidsvragen over de inrichting van onderwijs in allochtone talen leveren gegevens over thuis taalgebruik belangrijke meerwaarde op in vergelijking met traditionele criteria als nationaliteit en/of geboorteland. Met thuis taalgebruik als criterium voor onderwijsfaciliteiten komen tenslotte potentieel relevante, maar vooralsnog onderbelichte doelgroepen in beeld.

Gegevens over de omvang en samenstelling van leerlingpopulaties in het voortgezet onderwijs worden verzameld in het kader van het bekostigingsstelsel van het Ministerie van OCW. Scholen kunnen aanspraak maken op aanvullende formatie op grond van de aanwezigheid van zogenaamde 'cumi-leerlingen'. Deze aanvullende formatie kan betrekking hebben op aanvullend onderwijs Nederlands of op onderwijs in de eigen taal. Omdat de desbetreffende regeling (Uitleg, 1995) tot veel onduidelijkheid bij de scholen leidde, zijn de leerlingcategorieën waarover de beoogde informatie beschikbaar moet zijn onlangs nader gespecificeerd. In Uitleg (1997) worden zes verschillende leerlingcategorieën opgesomd en toegelicht. Tabel 1 geeft een overzicht van deze categorieën en van de daarbij gehanteerde criteria.

Tabel 1: Categorieën van en criteria voor 'cumi-leerlingen' in het voortgezet onderwijs

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

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

3 Doelstelling en opzet van de pilotstudie

Bij twee scholen voor voortgezet onderwijs, in Utrecht en in Lelystad, zijn in april en mei 1997 de thuishalen van allochtone leerlingen door middel van een speciaal ontworpen vragenformulier in kaart gebracht. In deze paragraaf worden de doelstelling en opzet van dit vooronderzoek besproken.

Doelstelling

De doelstelling van het vooronderzoek is tweeledig. Het eerste doel is het uittesten van *procedures* bij de opzet, distributie en inzameling van het vragenformulier. Daarnaast biedt het vooronderzoek *inhoudelijke* indicaties over de vraagstelling van het formulier. De eerste procedurele doelstelling is het uittesten van het vragenformulier. Bij het ontwerpen hiervan is zoveel mogelijk aangesloten bij het reeds bestaande en uitgeteste formulier voor de Taalpeiling Basisonderwijs (Broeder & Extra, 1995), mede gelet op het streven naar vergelijkbaarheid van gegevens. Een tweede procedurele doelstelling is het onderzoeken van de meest optimale en efficiënte 'route' van het formulier: op welke wijze bereiken de formulieren de scholen, bij welke personen komen ze terecht, hoe komen de formulieren bij de leerlingen, tijdens welke lessen vindt de afname plaats, door wie worden de formulieren ingezameld, en hoe komen de formulieren weer terug? Hierbij worden verschillende mogelijkheden van verspreiding en inzameling van de vragenformulieren nagegaan en geëvalueerd. Belangrijke factoren waarover tevens duidelijkheid moet worden verkregen, zijn de belasting voor de scholen (hoe verloopt de organisatie/verspreiding van de formulieren, hoe lang duurt het invullen?) en het percentage niet ingevulde en niet geretourneerde formulieren. Het vooronderzoek biedt ook inhoudelijke indicaties over de vraagstelling van het formulier, vooral in termen van feitelijk genoemde thuishalen. Tevens kan de mate van overeenkomst met het gangbare identificatiecriterium 'geboorteland (van de leerling en van de ouders)' worden bepaald.

Vragenlijst

Twee overwegingen speelden een rol bij de inrichting van het formulier TPVO. In de eerste plaats is een voor het basisonderwijs ontwikkelde vragenlijst gebruikt als grondslag (Broeder e.a., 1993; Broeder & Extra, 1995), met name waar het gaat om de bewoordingen waarin de vragen worden gesteld. In de tweede plaats is ook het formaat van belang: er is naar gestreefd alle vragen op één vel A4 te plaatsen. Een eerste voordeel hiervan is dat de hoeveelheid te bevragen informatie overzichtelijk wordt aangeboden. Bovendien zou, wanneer ook aan de achterzijde vragen zouden moeten worden ingevuld, de kans op niet invullen of vergeten van vragen toenemen.

In de vragenlijst is een voorgestructureerde lijst met talen opgenomen. Aangezien het onmogelijk is om veel talen een plaats te geven in de lijst, zijn er drie criteria geformuleerd om een taal op te nemen. In de eerste plaats zijn in de lijst de moderne vreemde talen die in het curriculum van het voortgezet onderwijs traditioneel een plaats hebben, opgenomen. In de tweede plaats hebben moeilijk definieerbare of moeilijk traceerbare allochtone talen een plaats gekregen in de lijst. Hierbij moet gedacht worden aan talen als 'Arabisch' en 'Berbers'. Dergelijke specifieke informatie gaat immers verloren wanneer door een leerling 'Marokkaans' zou worden ingevuld. Ook in het geval van 'Sranan Tongo' en 'Hindustaans/Hindi' (beide Surinaamse talen) bestaat de behoefte aan specificiteit. In de

derde plaats zijn de in de taalpeiling basisonderwijs meest genoemde allochtone talen opgenomen.

Er is voorts een principiële beslissing genomen ten aanzien van de taal van het formulier zelf. Indien het formulier in een andere taal dan het Nederlands gesteld zou zijn, brengt dit onvermijdelijk de discussie op gang in welke taal, of in hoeveel talen. Besloten is alleen een Nederlandse versie van de vragenlijst te ontwikkelen, met zo beknopt mogelijke en eenduidige formuleringen. Voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands die bovendien nog slechts kort in Nederland verblijven zou een in het Nederlands gestelde vragenlijst een probleem kunnen opleveren.

De vragenlijst begint met enkele leerling- en schoolgegevens. Er wordt gevraagd naar naam (1), geslacht (2), geboortedatum (3) en geboorteland (4) van de leerling, naar de geboortelanden van elk van beide ouders (5 en 6), naar schooltype (7) en leerjaar (8), en tot slot naar de namen van de gemeente (9) en school (10). De eerste vraag (naam of code van de leerling) is bedoeld voor de scholen als een interne controle op volledigheid. In principe verschaft een leerlingnummer voldoende informatie voor verdere verwerking. Onder (7) zijn de meest gangbare schooltypen voorgedrukt, van IVBO/VBO tot VWO, aangevuld met brugklas (=tevens BAVO), ISK en VSO. Indien er sprake is van een combinatie (bijvoorbeeld VBO-MAVO) kunnen twee hokjes worden aangekruist.

Vervolgens wordt de volgende screeningsvraag (11) gesteld: 'Wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?' Een maximaal bereik wordt verkregen door de vraag in het passief te stellen en door het opnemen van de bepaling 'wel eens'. Indien de screeningsvraag met 'nee' wordt beantwoord, gaan leerlingen door naar de slotvragen 17 en 18. Indien de screeningsvraag met 'ja' wordt beantwoord, moeten vervolgens de vragen 12 tot en met 16 worden ingevuld die samen een *taalprofiel* opleveren van de leerling. Hiertoe dient bij vraag 12 te worden aangegeven om welke thuistaal of -talen het gaat (*taalvariëteit*: 'welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt in plaats van of naast Nederlands?'). De voorgedrukte lijst bevat de volgende talen: Arabisch, Berbers, Chinees, Duits, Engels, Frans, Hindustaans/Hindi, Javaans, Koerdisch, Kroatisch, Moluks/Maleis, Papiamentu, Servisch, Spaans, Sranan Tongo en Turks. Naast deze zestien talen is er ruimte voor het invullen van drie andere talen. Bij vraag 13 moet de eigen vaardigheid worden ingeschat (*taalvaardigheid*: 'kun jij deze taal/talen verstaan/spreken/lezen/schrijven?'). Het woordje 'deze' verwijst naar de bij (12) aangekruiste taal/talen. Bij vraag 14 moet worden aangegeven met wie die taal gesproken wordt (*taalkenye*: 'welke taal/talen spreek jij thuis altijd of vaak met je moeder, met je vader, met je jongere broers of zussen, met je oudere broers of zussen, met je beste vrienden?'). Bij deze vraag (evenals bij de vragen 15 en 16) is ook het Nederlands als keuzemogelijkheid opgenomen in de lijst van talen. Vraag 15 bevraagt de *taaldominantie* van de thuistaal of -talen versus het Nederlands ('welke taal spreek jij het beste?'); vraag 16 aan welke taal de voorkeur gegeven wordt (*taalpreferentie*: 'welke taal spreek jij het liefste?'). Alle leerlingen (dus ook degenen die bij vraag 11 'nee' invullen), beantwoorden ten slotte de vragen 17 en 18. Bij vraag 17 (*taaldeelname*: 'in welke taal/talen volg jij lessen op school?') wordt ervan uitgegaan dat iedere leerling in het voortgezet onderwijs Nederlands volgt (voor ISK-leerlingen is dat vaak de enige taal waarin zij les krijgen). Om deze reden ontbreekt de mogelijkheid om het Nederlands aan te kruisen. Bij vraag 18 geven leerlingen tenslotte aan in welke taal of talen zij weliswaar geen lessen volgen, maar wel zouden willen volgen (*taalbehoefte*: 'in welke taal/talen volg jij geen les, maar zou je wel les willen hebben?').

Onderzoekspopulatie

Bij het selecteren van deelnemende scholen voor de pilotstudie is gelet op de aanwezigheid van een multiculturele leerlingenpopulatie (hoe meer allochtone talen, des te beter de test voor het formulier), verschillen in schooltypen (idealiter een zo breed mogelijke scholengemeenschap) en verschillen in schoolgrootte (een school met één lokatie versus een school met meerdere lokaties). Aan de pilotstudie deden twee scholen mee, in Utrecht en in Lelystad. Beide scholen hebben een multiculturele leerlingenpopulatie, maar verschillen onderling in de mate waarin. Beide scholen zijn breed in termen van verscheidenheid aan schooltypen. De Utrechtse school bestaat bovendien uit drie verschillende lokaties, met elk een eigen cultuur. In totaal gaat het om vier lokaties:

- lokatie 1: Utrecht (IVBO, VBO, MAVO)
- lokatie 2: Utrecht (VBO, MAVO, HAVO, VWO)
- lokatie 3: Utrecht (ISK)
- lokatie 4: Lelystad (VBO, MAVO, HAVO, VWO)

De totale onderzoekspopulatie omvatte 1305 leerlingen. Er namen meer jongens dan meisjes deel aan de taalpeiling, hoewel het verschil niet groot was (totaal 620 meisjes en 669 jongens, 16 onbekend). In Utrecht namen leerlingen deel in alle leerjaren, in Lelystad alleen leerlingen in het eerste en derde leerjaar. De leerjaren 5 en 6 zijn in afnemende mate vertegenwoordigd in de survey. Dit hangt samen met het gegeven dat ook de aantallen leerlingen die HAVO of VWO volgen betrekkelijk laag zijn (zie Tabel 2).

Tabel 2: Verdeling naar schooltype van 1305 informanten

Schooltype	Utrecht	Lelystad
brugklas/bavo	68	311
ivbo	180	25
vbo	136	44
mavo	115	10
vbo/mavo	125	1
havo	74	4
havo/vwo	2	-
vwo	42	1
isk	150	1
Onbekend	8	8
Totaal	900	405

Dataverzameling en dataverwerking

De afnameprocedure was als volgt. Aan docenten werd gevraagd om vooraf de toelichting door te lezen. Vervolgens kreeg elke leerling een exemplaar van de vragenlijst. De docent gaf een korte uitleg over het doel van het onderzoek en de wijze waarop het formulier moest worden ingevuld. Er werd met nadruk gewezen op de mogelijkheid om bij de vragen 12 en verder eventueel niet-genoemde talen in te vullen. Er werd tevens op gewezen dat de vragen 17 en 18 door alle leerlingen beantwoord dienden te worden. Na deze uitleg vulden de leerlingen het formulier in, waarbij de docent op de achtergrond beschikbaar bleef voor eventuele nadere uitleg.

Op elk van de vier deelnemende lokaties is een iets andere wijze van distributie en inzameling gevolgd. Aan de ene kant van de schaal is er de wijze waarop in lokatie 4 te werk is gegaan: een onderzoeksassistente, die zelf weinig instructies had meegekregen over het doel, maar goed op de hoogte was van de wijze van verzamelen, leverde de formulieren af bij de school en gaf daarbij minimale uitleg. Deze procedure leverde op de betrokken school een respons op van 401 van de 550 afgegeven formulieren (73%). Het aantal op school afgeleverde formulieren correspondeerde met het door de school *geschatte* aantal leerlingen.

Het meest uitgebreid zijn de doelstelling, opzet en procedure van het onderzoek aan de orde gekomen bij lokatie 1. Met de lokatiedirecteur en één van de coördinatoren taalbeleid werd een gesprek gevoerd over de te volgen procedure, verspreiding van de formulieren en eventuele wensen van de school. Na afloop van dit gesprek hebben de onderzoekers een afname in een klas geobserveerd. De lokatiedirecteur zorgde zelf voor de verspreiding en liet hiertoe een stagiaire bundels formulieren maken per klas. Na twee weken werden de ingevulde formulieren opgehaald met als respons 485 ingevulde van de 725 uitgedeelde formulieren (60%).

Bij lokatie 2 is vooraf een kort gesprek gevoerd met het hoofd van de sectie Nederlands. Zij regelde zelf de verdere verspreiding via collega's van de sectie Nederlands. Een week later konden de formulieren worden opgehaald; langer wachten was problematisch, omdat op dat moment een twee weken durende vakantieperiode begon. Er was een respons van 270 van de 450 uitgedeelde formulieren (60%). Deze relatief lage respons is voornamelijk het gevolg van omstandigheden op die school in die ene week. Indien de beschikbare tijd wat ruimer zou zijn geweest, zou de respons hoger zijn geweest.

Bij lokatie 3 is een gesprek gehouden met de coördinatoren van de twee afdelingen die de school kent: de afdelingen instroom en uitstroom. Zij wezen op de toch al aanzienlijke belasting van docenten in het ISK-onderwijs. Gelet op het feit dat door het invullen van het formulier met een minimale belasting een veelheid aan informatie verzameld kon worden, werden zij echter gaande het gesprek overtuigd van het nut van een taalpeiling. Wel voorzagen zij problemen bij de afdeling instroom, vanwege de beperkte beheersing van het Nederlands van de leerlingen. Docenten zouden hierdoor een zwaardere taak hebben bij het begeleiden van de leerlingen tijdens het invullen. Er was een respons van 149 van de 175 uitgedeelde formulieren (85%).

Alle 1305 geretourneerde formulieren zijn in de computer ingevoerd, waarna een aantal statistische analyses zijn uitgevoerd. Er waren weinig problemen die te maken hadden met de leesbaarheid (bij de open vragen naar geboorteland of niet-voorgedrukte thuistaal), zodat de gegevens direct in de computer konden worden opgeslagen.

Resultaten

Van de in totaal 1305 leerlingen in Utrecht en Lelystad gaven 1275 leerlingen antwoord op vraag 11: *Wordt bij jou thuis wel eens een andere taal dan Nederlands gebruikt?* Hiervan gaven 704 leerlingen (=55%) een bevestigend antwoord. In Utrecht antwoordden 605 van de 874 leerlingen (69%) dat bij hen een andere taal dan Nederlands voorkomt, in Lelystad 99 van de 401 leerlingen (=25%). Tabel 3 geeft een overzicht van het bereik van twee etnisch-culturele identificatiecriteria, te weten geboorteland (van de leerling, diens moeder en/of diens vader) en thuistaal.

Tabel 3: *Vergelijking van geboorteland en thuistaal van de leerlingen*

Geboorteland	Thuistaal is alleen Nederlands	Thuistaal is andere taal naast of in plaats van Nederlands
Leerling		
Nederland	558	272
ander land	12	427
Moeder		
Nederland	543	53
ander land	23	639
Vader		
Nederland	520	40
ander land	41	645
Leerling/Moeder/Vader		
Nederland	505	22
ander land	8	419

Tabel 3 laat zien dat bij de meeste leerlingen die zelf in Nederland zijn geboren of van wie de ouders in Nederland zijn geboren thuis meestal alleen Nederlands wordt gebruikt. Een andere thuistaal naast of in plaats van Nederlands komt vooral voor indien het geboorteland van de leerling (en/of de ouders) een ander land dan Nederland is. Opgemerkt dient echter te worden dat voor een relatief groot aantal leerlingen het geboorteland niet volledig correspondeert met het al dan niet voorkomen van een andere thuistaal dan Nederlands. Er zijn acht leerlingen die zelf niet in Nederland zijn geboren en hun ouders evenmin (volgens het ook door de overheid gehanteerde criterium van 'gecombineerde herkomst'), bij wie toch het Nederlands als thuistaal wordt gebruikt. Anderzijds zijn er 22

leerlingen voor wie geldt dat de ‘gecombineerde herkomst’ Nederland is en bij wie toch een andere taal dan het Nederlands als thuistaal in gebruik is.

Tabel 4: Distributie van thuistalen

Taal	Utrecht	Lelystad	Totaal
Arabisch	208	20	228
Berbers	193	6	199
Turks	107	8	115
Engels	61	23	84
Frans	31	6	37
Sranan/Surinaams	31	6	37
Hind(ustan)i	25	8	33
Servisch/Kroatisch/Bosnisch	24	8	32
Chinees (incl. Kantonees)	29	-	29
Papiamentu	13	11	24
Duits	14	8	22
Spaans	14	6	20
Somalisch	18	1	19
Parsi (Iran)	13	1	14
Koerdisch	12	1	13
Moluks/Maleis	6	4	10
Dari (Afghanistan)	7	-	7
Russisch	6	1	7
Fries	1	6	7
Grieks	5	2	7
Italiaans	5	1	6
Urdu	4	-	4
Pashto (Afghanistan)	4	-	4
Lingala	3	-	3
Javaans	2	1	3
Pools	2	1	3
Portugees	2	1	3
Vietnamees	2	1	3
Thais	2	-	2
Afrikaans (Zuid-Afrika)	-	2	2

De leerlingen is ook gevraagd: *Welke andere talen worden bij jou thuis gebruikt in plaats van of naast Nederlands?* (vraag 12). Tabel 4 geeft een totaaloverzicht van de thuishalen die meer dan eenmaal werden vermeld (12 talen werden slechts eenmaal genoemd en 8 talen konden niet worden geclassificeerd). De (her)codering en classificatie van talen is mede gebaseerd op de *Catalogue of Languages* van de ILEA (1990), waarmee in de TPBO veel bruikbare ervaring is opgedaan.

Bij genoemde groep van 1275 leerlingen worden meer dan 40 verschillende talen naast of in plaats van Nederlands worden gebruikt. Door de voor-classificatie van de talen op het vragenformulier konden de meeste taalvariëteiten getraceerd worden. Het aantal niet te classificeren taalaanduidingen dat door de leerlingen werd genoemd is gering. In de meeste gevallen zijn daarbij landsnamen in plaats van taalaanduidingen gegeven. In het bijzonder de precisering van de thuistaalvariëteiten van de grote groep Marokkaanse leerlingen is bevredigend. Er zijn slechts vier leerlingen die desalniettemin 'Marokkaans' als thuistaal vermelden. Een geringe 'ruis' in de antwoorden van de leerlingen lijkt derhalve onvermijdelijk. Opmerkelijk is dat ondanks de vóór-classificatie van verschillende Surinaamse thuistaalvariëteiten er toch nog zestien leerlingen zijn geweest die opgeven dat bij hen thuis *Surinaams* wordt gebruikt. Aangezien deze aanduiding vrijwel nooit voor Hind(ustan)i wordt gebruikt, zijn in bovenstaande tabel de gegevens van Sranan Tongo en Surinaams bij elkaar genomen.

5 De status van Arabisch, Berbers en Turks

De drie meest genoemde thuishalen zijn Arabisch, Berbers en Turks. Voor deze talen zal afzonderlijk een taalprofiel worden gespecificeerd. Allereerst worden voor elk van deze drie talen alleen die leerlingen in ogenschouw genomen die de betreffende taal hebben gemarkeerd bij één van de vragen 12 tot en met 16 (d.w.z. de vragen naar taalvariëteit, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie). Vervolgens worden de resultaten gepresenteerd voor die leerlingen die hebben aangegeven in welke taal/talen zij lessen op school volgen (vraag 17) en in welke taal/talen zij geen les volgen, maar wel les zouden willen hebben (vraag 18).

De Arabische taalgroep

De Arabische taalgroep bestaat uit 228 leerlingen. Tabel 5 geeft een overzicht van het geboorteland van deze leerlingen en hun ouders. De meeste leerlingen en hun ouders zijn in Marokko geboren. Daarnaast is de herkomst van een aantal leerlingen Irak en Somalië.

Een groot aantal leerlingen geeft aan dat ze Arabisch kunnen verstaan (209 ll, 92%) en spreken (199 ll, 87%). Een geringer aantal leerlingen rapporteert leesvaardigheid (151 ll, 66%) en schrijfvaardigheid (144 ll, 63%) in het Arabisch. Meer dan de helft van de leerlingen zegt dat ze met hun vader en moeder *altijd/vaak* Arabisch spreken (134 ll, 59%; 143 ll, 63%). In mindere mate geldt dit ook voor de jongere broers/zussen (102 ll, 45%), de oudere broers/zussen (102 ll, 45%) en de beste vrienden (109 ll, 48%). Nederlands wordt door een relatief gering aantal leerlingen *altijd/vaak* met hun ouders gesproken (66 ll, 29%, 75 ll, 33%). Daarentegen neemt het Nederlands als taal van interactie met jongere en oudere broer/zussen en met beste vrienden een sterkere positie in (respectievelijk 168 ll, 74%; 150 ll, 66% en 179 ll, 79%).

Tabel 5: Geboorteland van de Arabische taalgroep

Geboorteland	Leerling	Moeder	Vader
Nederland	69 (30%)	3 (1%)	-
Marokko	124 (55%)	184 (81%)	188 (83%)
Irak	16 (7%)	18 (8%)	18 (8%)
Somalië	7 (3%)	7 (3%)	7 (3%)
Iran	3 (1%)	1 (1%)	1 (1%)
Overige landen	9 (4%)	15 (6%)	14 (5%)
Totaal	228 (100%)	228 (100%)	228 (100%)

De taal die de leerlingen het beste en het liefste spreken laat een soortgelijk patroon zien. Nederlands wordt door relatief meer leerlingen het beste gesproken (119 ll, 52%) en het liefste gesproken (112 ll, 49%). Het aantal leerlingen dat een Arabische taaldominantie (104 ll, 46%) en een Arabische taalpreferentie (113 ll, 50%) rapporteert is eveneens aanzienlijk. Tabel 6 geeft een overzicht van de taaldeelname en de taalbehoefte van de leerlingen.

Tabel 6: Taaldeelname en taalbehoefte van de Arabische taalgroep

Talen	Taaldeelname	Taalbehoefte
Arabisch	12 (5%)	64 (28%)
Berbers	-	11 (5%)
Engels	159 (70%)	35 (15%)
Duits	63 (28%)	36 (16%)
Frans	80 (35%)	78 (34%)
Spaans	4 (2%)	104 (46%)

Indien de vragen 17 en 18 strikt beantwoord zijn, hebben alleen die leerlingen een taal bij taalbehoefte genoemd als zij er zelf geen les in volgen. Allereerst is niet alleen het aantal leerlingen dat lessen in Arabisch volgt klein, maar ook het aantal leerlingen dat aangeeft Arabisch graag te willen volgen. Slechts een paar leerlingen in de Arabische taalgroep willen lessen in het Berbers hebben. Opmerkelijk is de positieve attitude inzake Spaans. Bijna de helft van de leerlingen in de Arabische taalgroep geeft aan geen les in Spaans te volgen, maar zou daar wel graag les in willen hebben.

De Berberse taalgroep

De Berberse taalgroep omvat 199 leerlingen. Zoals Tabel 7 laat zien gaat het opnieuw overwegend om leerlingen van Marokkaanse herkomst. 64 leerlingen zijn in Nederland geboren. Hun ouders zijn geen van allen in Nederland geboren.

Tabel 7: *Geboorteland van de Berberse taalgroep*

Geboorteland	Leerling	Moeder	Vader
Nederland	64 (32%)	-	-
Marokko	133 (67%)	191 (96%)	193 (97%)
Algerije	-	3 (1%)	2 (1%)
Overige landen	2 (1%)	5 (3%)	4 (2%)
Totaal	199 (100%)	199 (100%)	199 (100%)

Een groot aantal leerlingen zegt Berbers te verstaan (176 ll, 88%) en te spreken (163 ll, 82%). Berbers is een (nog) niet gecodificeerde taal. Desondanks merken verschillende leerlingen op dat ze Berbers kunnen lezen (26 ll, 13%) en schrijven (27 ll, 13%). Opmerkelijk is het relatief groot aantal leerlingen dat *altijd/vaak* Berbers met hun moeder (168 ll, 84%) en vader (162 ll, 81%) spreekt. Ook in de interactie met anderen wordt Berbers door bijna de helft van de leerlingen gebruikt: met de jongere broers/zussen (100 ll, 50%), met de oudere broers/zussen (105 ll, 53%) en met de beste vrienden (90 ll, 45%). Echter, met broers/zussen en met de vrienden wordt door relatief meer leerlingen *altijd/vaak* Nederlands gebruikt. Voor wat betreft taaldominantie en taalpreferentie van de Berberse taalgroep komt eenzelfde patroon naar voren als bij de Arabische taalgroep is geconstateerd. Voor een groot aantal leerlingen is Berbers de beste taal (100 ll, 50%), soms in combinatie met het Nederlands. Als liefste taal kiezen 91 leerlingen (40%) Berbers en 104 leerlingen (52%) Nederlands.

Tabel 8: *Taaldeelname en taalbehoefte van de Berberse taalgroep*

Talen	Taaldeelname	Taalbehoefte
Arabisch	7 (4%)	57 (29%)
Berbers	-	15 (8%)
Engels	153 (77%)	27 (14%)
Duits	58 (29%)	31 (16%)
Frans	80 (40%)	56 (28%)
Spaans	4 (2%)	93 (47%)

Tabel 8 geeft tenslotte een overzicht van de talen die het meeste door de 199 leerlingen in de Berberse taalgroep zijn genoemd als talen waarin ze les volgen dan wel les zouden willen volgen.

Slechts een gering aantal leerlingen in de Berberse taalgroep zegt lessen Arabisch te volgen. Voor wat betreft de talen waarin deze leerlingen graag les willen hebben, valt op dat slechts ruim een kwart van de leerlingen Arabisch noemt. Opmerkelijk is weer de relatief grote voorkeur voor onderwijs Spaans.

De Turkse taalgroep

Meer dan de helft van de 115 leerlingen in de Turkse taalgroep is in Nederland geboren (65 ll). Daarentegen zijn hun ouders overwegend uit Turkije afkomstig (zie Tabel 9).

Tabel 9: Geboorteland van de Turkse taalgroep

Geboorteland	Leerling	Moeder	Vader
Nederland	65 (57%)	3 (3%)	1 (1%)
Turkije	43 (37%)	104 (90%)	105 (91%)
Overige landen	7 (6%)	8 (7%)	9 (8%)
Totaal	115 (100%)	115 (100%)	115 (100%)

In vergelijking met de leerlingen in de Arabische en Berberse taalgroepen is de gerapporteerde taalvaardigheid in de eigen gemeenschapstaal bij de Turkse leerlingen opmerkelijk hoog. Een zeer groot aantal leerlingen geeft aan dat ze Turks kunnen verstaan (106 ll, 92%), spreken (107 ll, 93%), lezen (106 ll, 92%) en schrijven (104 ll, 90%). Wat de taalkeuze betreft, is het aantal leerlingen dat Turks *altijd/vaak* gebruikt relatief groot: 106 leerlingen (92%) met hun moeder, 109 leerlingen (95%) met hun vader, 80 leerlingen (70%) met jongere broers/zussen, 72 leerlingen met oudere broers/zussen (63%) en 79 leerlingen met de beste vrienden (69%). Nederlands (al dan niet in combinatie met Turks) wordt door een relatief gering aantal leerlingen *altijd/vaak* met hun ouders gesproken (28 ll, 24%, 39 ll, 34%). Het Nederlands als taal van interactie met jongere broers/zussen (64 ll, 56%), met oudere broer/zussen (59 ll, 51%) en met de beste vrienden (89 ll, 77%) neemt een sterkere positie in, in vergelijking met het Turks. Deze positie is echter minder sterk dan eerder voor de Arabische en Berberse taalgroep is vastgesteld. Ook voor wat betreft dominantie en preferentie wijken de leerlingen in de Turkse groep enigszins af van de leerlingen in de Arabische en de Berberse taalgroep. Turks wordt door relatief meer leerlingen het beste gesproken (78 ll, 68%) en het liefste gesproken (75 ll, 65%).

Tabel 10 geeft een overzicht van de talen die het meeste door de 115 leerlingen in de Turkse taalgroep zijn genoemd als volgvak dan wel als wilvak.

Tabel 10: Taaldeelname en taalbehoefte van de Turkse taalgroep

Talen	Taaldeelname	Taalbehoefte
Turks	-	22 (19%)
Koerdisch	-	6 (5%)
Arabisch	2 (2%)	30 (26%)
Engels	83 (72%)	11 (10%)
Duits	43 (37%)	17 (15%)
Frans	29 (25%)	28 (24%)
Spaans	1 (1%)	37 (32%)

Van de Turkse taalgroep zegt geen enkele leerling lessen Turks te volgen. Ongeveer een vijfde van de Turkse leerlingen zou wel lessen Turks willen volgen. Een behoorlijk aantal leerlingen geeft aan lessen Arabisch te willen hebben. Evenals bij de andere twee taalgroepen is weer de grote vraag naar lessen Spaans opmerkelijk (37 ll, 32%). De belangstelling voor Koerdische les lijkt tenslotte binnen deze groep Turkse leerlingen niet groot te zijn.

6 Evaluatie en perspectief

De verschillen in procedures bij de distributie en afname van de vragenlijst hebben geen opvallende consequenties gehad voor het percentage ingevulde formulieren. Dit percentage varieerde van 60% tot 85%. Bij deze percentages moet wel enige voorzichtigheid worden betracht, omdat het aantal afgegeven formulieren is gebaseerd op het *geschatte* aantal leerlingen op een school/lokatie. Deze schattingen waren vaak aan de ruime kant, zoals diverse gesprekspartners meedeelden. Uit de informatie die de scholen zelf mondeling hebben verstrekt op het moment waarop de formulieren werden opgehaald, blijkt dat geen van de lokaties moeite heeft gehad met het distribueren en laten invullen. Dit betekent dat uitgebreidere tekst en uitleg bij het formulier niet noodzakelijkerwijze resulteert in een hogere respons. Op de Utrechtse ISK-school hebben de docenten een zwaardere taak gehad dan op de overige lokaties, omdat bij een relatief groot aantal leerlingen individuele begeleiding bij het invullen noodzakelijk was. Overigens heeft dit niet geleid tot onbegrip over de vraagstelling.

Uit de resultaten van het vooronderzoek blijkt dat de vragenlijst op de meeste punten voldoet. Het opsommen van talen in een voorgedrukte lijst leidt tot een aanzienlijke reductie van het aantal niet-traceerbare/herleidbare talen ten opzichte van de TPBO (bijvoorbeeld 4 maal Marokkaans en 16 maal Surinaams). Er is echter een probleem met de combinatie van vraag 12 en 13. De formulering van vraag 13 (kun je deze taal/talen verstaan/spreken/lezen/schrijven?) was zo bedoeld dat het woord 'deze' zou terugverwijzen naar de bij vraag 12 aangekruiste thuistalen. Dit blijkt niet door alle leerlingen zo te worden opgevat. Mogelijk zijn er leerlingen geweest die vraag 13 hebben opgevat als een vraag naar vaardigheid in *talen in het algemeen* (bijvoorbeeld talen die zij als vak op school volgen) en niet naar *thuistalen in het bijzonder*. Ook kan het zo zijn dat leerlingen bij vraag 13 weliswaar informatie over alleen de vaardigheid in thuistalen hebben gegeven, maar bij

vraag 12 vergeten zijn de desbetreffende talen aan te kruisen. Dit resultaat heeft geleid tot bijstelling van de vragen in het hoofdonderzoek.

Het hoofdonderzoek wordt uitgevoerd in de gemeente Den Haag. Deze gemeente kent niet alleen een omvangrijke en sterk multiculturele schoolpopulatie, maar heeft zich in het verleden ook sterk geprofileerd met positieve actie op het gebied van onderwijs in de eigen taal voor allochtone leerlingen. De *Stedelijke Adviesraad Multiculturele Stad* (SAM) van de gemeente Den Haag heeft op cultuurpolitieke gronden sterke interesse in het onderzoek betoond en een mediërende rol gespeeld bij de realisering ervan. De deelname van Haagse scholen voor voortgezet onderwijs aan het onderzoek is na intensieve interactie zeer hoog (26 van de 30 scholen). Op basis van gerouteerde en bruikbare formulieren bestaat het totale onderzoeksample in Den Haag uit 13.703 leerlingen. Onder verwijzing naar de in de inleiding vermelde driedelige doelstelling wordt in het hoofdonderzoek allereerst gestreefd naar het in kaart brengen van de *distributie en vitaliteit* van een veel groter aantal allochtone talen dan in het vooronderzoek is getraceerd. Ook de *complementaire/alternatieve waarde* van het thuistaalcriterium in vergelijking met het gecombineerde geboortelandcriterium zal op grotere schaal worden onderzocht. Uit het vooronderzoek blijkt die waarde voorsnog niet groot te zijn. Verwacht wordt echter dat het belang van het thuistaalcriterium voor de definitie en identificatie van multiculturele leerlingenpopulaties de komende jaren sterk in betekenis zal toenemen, onder gelijktijdige afname van de betekenis van het gecombineerde geboortelandcriterium. Tenslotte zal ook de *deelname en behoefte* aan onderwijs in allochtone talen in de gemeente Den Haag op grootschaliger wijze worden onderzocht.

Ofschoon het onderzoek in Den Haag een gemeentelijke casus met een hoge respons betreft, zullen de uitkomsten van dit onderzoek naar verwachting van landelijke betekenis zijn. Niet eerder zijn in Nederland op deze schaal en wijze gegevens verzameld over de status van allochtone talen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Over de aanleiding, opzet en uitkomsten van dit hoofdonderzoek zal zo spoedig mogelijk een afzonderlijke publicatie verschijnen.

Bibliografie

- Broeder, P., & Extra, G. *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij, 1995.
- Broeder, P., Extra, G., Habraken, M., Hout, R. van, & Keurentjes, H. *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Studies in Meertaligheid 3. Tilburg: Tilburg University Press, 1993.
- ILEA. *Catalogue of languages spoken by ILEA school pupils*. London: ILEA Research and Statistics Branch, 1990.
- Martens, E., Roijen, J., & Veenman, J. *Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum 1993/1994*. Den Haag: SDU/CBS, 1994.
- Uitleg. *Uitleg 28a*, 22-11-1995.
- Uitleg. Informatie over culturele minderheidscategorieën voortgezet onderwijs (cumi-categorieën VO) en op leerlingenadministratie vereiste documenten. *Uitleg, 5/6*, 19-2-1997 (Gele Katern).