

Ton Vallen

Meertaligheid op school: vanzelfsprekendheid of statuskwestie? ¹

Abstract

Multilingualism in school: a matter of status or a matter of course?

This article explores the possibilities and opportunities for non-standard dialects, indigenous minority languages, and immigrant minority languages to become part of bilingual education programs in Dutch elementary schools. The article starts with a short overview of the present numbers of parents and children speaking these languages and language varieties as their L1 in informal settings outside school. These figures lead to the conclusion that the numbers of non-standard speakers of Dutch have decreased, while the numbers of speakers of immigrant languages have substantially increased over the last decades. With a special focus on the consequences and possible risks of using English as a medium of instruction for speakers with another (dominant) L1, attention is also paid to the growing importance and the role of English in the European Union, in Dutch society in general, and in Dutch education more specifically. The general picture that emerges is that there are now many school classes in the Netherlands in which a mosaic multilingual classroom situation is quite common. In addition, it is shown that teaching in these multi-ethnic, multicultural and multilingual classes is not an easy task. One of the possible suggestions for improvement could be the development of bilingual education programs. The opportunity for an educational innovation in that direction, however, highly depends of the status of the two languages involved, both on the individual level of the learner and on the general societal and educational levels. The opportunities seem to be best in those cases where the L1 has a higher status on these three levels of status than the L2. The observations and arguments presented

¹ Dit artikel is gebaseerd op een voordracht gehouden tijdens het colloquium TAALbeHAGEN; rede en emotie in taal- en standsverschillen, dat bij gelegenheid van het afscheid van A.M. Hagen als hoogleraar in de Dialectkunde aan de Faculteit der Letteren van de KUN op 17 december 1999 plaatsvond te Nijmegen.

lead to the general conclusion that multilingualism in education is both a matter of status and a matter of course.

0. Inleiding

Variatie in taal is een wezenskenmerk van alle samenlevingen, en dus ook van de Nederlandse en Vlaamse. Het in het Nederlandse taalgebied van oudsher aanwezige taalvariatiespectrum is de laatste decennia nog aanzienlijk vergroot als gevolg van omvangrijke immigratie- en internationaliseringsprocessen. De zodoende momenteel op zeer ruime schaal aanwezige ‘autochtone’ en ‘allochtone’ taaldiversiteit speelt een grote rol in de beleving van de inwoners en in het beleid van de overheid en heeft bovendien aanzienlijke consequenties voor het (taal)onderwijs.

In deze bijdrage wordt in paragraaf 1 allereerst een overzicht gepresenteerd van een aantal recente gegevens over de mate van het gebruik van dialecten en allochtone minderheidstalen in Nederland en wordt kort ingegaan op de gevolgen daarvan voor het basisonderwijs. In paragraaf 2 wordt aandacht besteed aan enkele talige consequenties van de voortschrijdende internationalisering en aan dilemma's die dat proces voor de samenleving en het onderwijs met zich meebrengt. Daarbij ligt het accent op de Europese eenwording en de steeds groter wordende rol van het Engels. In paragraaf 3 wordt geprobeerd een verklaring te geven voor de moeizame omgang in het onderwijs met diversiteit in het algemeen en met taalverscheidenheid in het bijzonder. In het laatste deel, paragraaf 4, wordt ingegaan op enkele condities inzake de status van talen, die een bevorderende dan wel belemmerende invloed zouden kunnen uitoefenen op de kansen tot het ontstaan van vormen van tweetalig onderwijs in welke zin dan ook. Tevens wordt daarin een samenvattende conclusie getrokken ten aanzien van de in de titel van deze bijdrage gestelde vraag.

1. Autochtone en allochtone taaldiversiteit en de gevolgen daarvan voor het onderwijs

Volgens de bekende, al oude indeling van Daan (Daan & Blok 1969) telt het Nederlandse-taalgebied in Nederland en Vlaanderen zo'n 27 regionale dialecten, waarbinnen uiteraard op lokaal niveau weer op uitgebreide schaal van taalvariatie sprake is. Zoals bekend, is er in de loop van de negentiende eeuw een nog steeds voortschrijdend proces op gang gekomen waardoor de positie van de Nederlandse dialecten drastisch is veranderd. Ze kregen

allereerst in de steden en later ook daarbuiten een steeds uitgesprokener sociaal profiel. Standsverschillen kwamen steeds sterker in taalverschillen tot uitdrukking, zoals voor een aantal Nederlandse en Vlaamse stadsdialecten fraai wordt geïllustreerd in Kruijssen & Van der Sijs (1999), en vooral in de door Hagen (1999) geschreven inleiding daarin. Al deze Nederlandse taalvariëteiten worden gesproken door een, hoewel onder druk van de standaardtaal al sinds jaar en dag slinkende, maar in de praktijk van alledag en in het onderwijs niettemin nog steeds manifest aanwezige groep van autochtone en in toenemende mate ook allochtone inwoners van Nederland en Vlaanderen.

Recent, landelijk representatief, sociolinguïstisch onderzoek naar de mate, de aard en de kwaliteit van dialectgebruik in Nederland is niet voorhanden. De nieuwste gegevens in dat verband, die echter uitsluitend betrekking hebben op de omvang van dialectgebruik en die bovendien slechts op (ouder)oordelen en niet op daadwerkelijk geobserveerd taalgedrag zijn gebaseerd, komen voort uit het zo geheten Prima-cohortonderzoek. In dit omvangrijke onderwijswetenschappelijke onderzoeksproject wordt, in een longitudinale opzet, om de twee jaar het niveau van het primaire onderwijs in Nederland uitgebreid onder de loep genomen. De taalgebruiksgegevens die in dat kader worden verzameld, betreffen het door ouders gerapporteerde taalgedrag van basisschoolleerlingen in diverse jaargroepen met betrekking tot vier gesprekssituaties (i.e. de taal/taalvariëteit die het kind spreekt met (1) moeder, (2) vader, (3) broers/zussen en (4) vrienden/vriendinnen), alsmede het gerapporteerde onderlinge taalgebruik van de ouders zelf. Over de daaruit resulterende data inzake het gebruik van Standaardnederlands versus dialect is eerder in *Taal en Tongval* door Driessen & Withagen (1998) uitvoerig verslag gedaan. In het onderstaande kan daarom worden volstaan met een korte samenvatting van de belangrijkste resultaten daarvan inzake dialectgebruik, die hier en daar zijn aangevuld met enkele andere gegevens.

Volgens Jungbluth et al. (1996) spreekt 19 (hoogste milieu) tot 36 procent (laagste milieu) van de ouders met kinderen in groep 4 van de basisschool naar hun eigen oordeel 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%), of afstand gevolgd door die in Groningen (41,9%), Overijssel (35,7%) en Zeeland (30,9%). In Friesland spreekt 57,8 procent van de ouders

naar eigen zeggen 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 iets meer dialect gesproken dan met de moeder en andere familieleden en relatief het minst vaak gebeurt dat met vrienden/vriendinnen. Landelijk gezien is het overwegend spreken van dialect door de betreffende kinderen (groep 4 basisschool) ongeveer gehalveerd in vergelijking met het onderling dialect spreken door hun ouders (26,1% tegenover 12,8%). Deze afname in dialectgebruik verloopt in Limburg (60,6% ouders vs. 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).

Behalve autochtone leerlingen die een Nederlands dialect spreken, zijn er in het Nederlandse onderwijs ook veel niet-Nederlandstalige leerlingen van allochtone herkomst aanwezig. In het schooljaar 1998/99 was dat op ongeveer 80 procent van de basisscholen het geval. Het ging daarbij om meer dan 210.000 kinderen, wat bijna 14 procent totale leerlingpopulatie is (CBS 1999). Dit soort onderwijsdemografische gegevens zijn natuurlijk weinig informatief voor de taalsituatie van de betreffende leerlingen thuis en op school. 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 schoolniveau en voor de praktijk van het onderwijs van alledag zijn uiteraard veel nauwkeuriger en empirisch gefundeerde gegevens over de taalachtergrond van deze leerlingen nodig. Op twee fronten komen daarover steeds meer gegevens beschikbaar, enerzijds vanuit het eerder genoemde Prima-cohortonderzoek en anderzijds via de op grond van de recente wet inzake het Onderwijs in Allochtone Levende Talen vereiste taalbehoeftepeilingen. Door deze taalpeilingen is inmiddels over de taalsituatie in een aanzienlijk aantal gemeenten uitvoerige informatie beschikbaar. Ter illustratie volgt hieronder, in zeer summiere samenvatting, een drietal voorbeelden.

Een op alle basisscholen in vijf grote steden van Noord-Brabant (Breda, Den Bosch, Eindhoven, Helmond en Tilburg) onder ruim 34.000 leerlingen uitgevoerde taalpeiling laat zien dat in 1995 bij ruim 21 procent van de

leerlingen thuis een andere taal naast of in plaats van het Nederlands werd gebruikt (anno 2001 zal dat percentage ongetwijfeld hoger liggen). In totaal betrof het 66 verschillende talen met Turks, Arabisch, Berbers, Papiamentu en Engels als top-vijf (Broeder & Extra 1995).

In de gemeente Den Haag werden in 1999 bijna 28.000 basisschoolleerlingen via een soortgelijke taalpeiling bevroegd. Daar gaf 49 procent van hen aan dat er bij hen thuis een andere taal naast of in plaats van het Nederlands werd gebruikt. In totaal werden meer dan 110 allochtone talen vermeld, waarbij het Turks, Hind(ustan)i, Arabisch, Engels en Berbers het meest werden genoemd (Van der Avoird et al. 2000).

Interessant zijn ook nog de resultaten van de in 1996 in het basisonderwijs in Heerlen uitgevoerde taalpeiling, omdat daarbij niet alleen naar het gebruik van allochtone talen maar ook naar dialectgebruik werd gevraagd. Van de ruim 6800 bevroegde leerlingen gaf 21 procent aan dat bij hen thuis naast of in plaats van (standaard) Nederlands dialect werd gebruikt; 17 procent noemde een allochtone taal. Het door henzelf gerapporteerde dialectgebruik door leerlingen in Heerlen lag daarmee dus flink onder het door ouders voor henzelf (60,6%) en voor hun kinderen (46,6%) gerapporteerde Limburgse gemiddelde. Wat de allochtone talen betreft zal het niet verbazen dat het Duits in Heerlen koploper was, op de voet gevolgd door het Arabisch (Paumen 1997).

Inzake het gebruik van allochtone talen versus het Nederlands komt uit het Prima-cohortonderzoek (zie Driessen (2000)) onder meer naar voren dat 58 procent van de Surinaamse en Antilliaanse ouders van leerlingen uit groep 2 van de basisschool onderling naar eigen zeggen Nederlands spreekt. Van de Aziatische ouders doet dat 12 procent en van de Turkse en Marokkaanse ouders slechts 8 respectievelijk 3 procent. Driessen (2000) vermeldt verder dat onder Surinaamse en Antilliaanse ouders het gebruik van het Nederlands geleidelijk toeneemt met de verblijfsduur, dat bij de Aziaten dat proces langzamer verloopt en dat bij de Turkse en Marokkaanse ouders geen substantiële toename in relatie tot verblijfsduur kon worden vastgesteld. Het gebruik van het Nederlands door allochtone kinderen ligt duidelijk hoger dan bij de ouders. Bijna 90 procent van de kinderen uit Surinaamse en Antilliaanse gezinnen spreekt, net als de autochtoon-Nederlandse kinderen, in elk van de eerder genoemde vier situaties volgens de ouders Nederlands. De Turkse, Marokkaanse en Aziatische kinderen spreken relatief weinig Nederlands met hun vader en moeder, 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, geldt

dat het minste voor de Turkse kinderen, die in minder dan de helft van de gevallen Nederlands spreken (Driessen 2000).

De meeste allochtone leerlingen gaan in dezelfde wijken naar dezelfde scholen als hun autochtone leeftijdgenoten, die gezien de sociale stratificatie van hun woonwijk, relatief vaak behoren tot de minder bevoorrechte sociale milieus en relatief vaak sprekers van autochtone dialecten of stadstalen zijn. Dit gegeven heeft onder meer gevolgen voor de variëteit van het Nederlands die allochtone kinderen buitenschools verwerven. Zo komt uit Boves & Vousten (1996) naar voren dat zo'n 20 procent van de in Suriname en op de Antillen/Aruba geboren ouders en zo'n 18 procent van de in Turkije en Marokko geboren ouders zegt thuis meestal Nederlands dialect of Fries met hun kinderen te spreken. Wat deze relatief hoge percentages waard zijn en hoe ze moeten worden geïnterpreteerd, is vooralsnog onduidelijk, maar het lijkt erop dat allochtonen mogelijk een rol spelen inzake het behoud van Nederlandse dialecten en Fries.

De gevolgen voor het onderwijs van de tot dusver vanuit autochtoon en allochtoon perspectief geschetste ontwikkelingen zijn evident. Op steeds meer scholen ontstaan mozaïek-achtige veeltalige, multiculturele en multi-etnische schoolklassen, waarin naar wegen gezocht moet worden om het onderwijs op een zodanige manier in te richten dat dit voor alle leerlingen (autochtonen en allochtonen, dialectsprekers, Friessprekers en standaardtaalsprekers, monolingualen en meertaligen, kinderen uit bevoorrechte en minder bevoorrechte milieus etcetera) leidt tot onderwijsleersituaties waarin deze zich uitgedaagd, gewaardeerd en op hun gemak voelen om van daaruit te kunnen komen tot schoolprestaties die passen bij hun intellectuele capaciteiten. Deze opgave voor het onderwijs is niet eenvoudig en het lesgeven in deze zeer heterogene klassen/groepen is bepaald geen sinecure. Op grond van de constatering dat er sprake is van een grote en toenemende linguïstische pluriformiteit in steeds meer scholen zou de in het eerste deel van de in de titel van deze bijdrage gestelde vraag dan ook al met een volmondig 'ja' kunnen worden beantwoord. Meertaligheid, of wellicht beter gezegd 'veeltaligheid', op school en in de klas is een vanzelfsprekendheid en dat zal in de toekomst wellicht in steeds sterkere en gedifferentieerdere mate het geval zijn. Dit louter op kwantitatieve gegevens gebaseerde antwoord, is echter te gemakkelijk, zoals verderop nog zal blijken.

Bij de in het voorafgaande gepresenteerde cijfers over het gebruik van autochtone en allochtone talen en taalvariëteiten dient overigens te worden opgemerkt dat het daarbij steeds gaat om gegevens uit grootschalige onderzoeken waarin gewerkt is met inschattingen van taalgebruikers zelf over eigen en andermans taalgebruik. Het betreft dus geen objectieve gegevens over de frequentie en de consequentheid waarmee de in het geding zijnde talen en taalvariëteiten in de onderzochte situaties door sprekers ook daadwerkelijk worden gebruikt en al helemaal niet over het niveau waarop deze worden beheerst. Wanneer op basis van eigen of ouderlijke oordelen bijvoorbeeld bij een leerling van Turks sprekende ouders wordt vastgesteld dat deze in de thuissituatie overwegend Standaardnederlands gebruikt, dan hoeft dat wat frequentie en kwaliteit betreft natuurlijk nog niet hetzelfde te impliceren als bij een leerling van Limburgs dialect sprekende ouders van wie op dezelfde wijze hetzelfde wordt vastgesteld. Tegen deze achtergrond dienen dan ook de resultaten van onderzoeken waarin uitsluitend dergelijke subjectieve taalgebruiksoordelen in verband worden gebracht met scores op Nederlandstalige toetsen en/of schoolresultaten (zoals Driessen 2000 en Driessen & Withagen 1998) met enige terughoudendheid te worden beschouwd.

De schoolkinderen die tot dusver als moedertaalsprekers van (een of meer) talen of taalvariëteiten anders dan de dominante meerderheidstaal (Standaardnederlands) zijn opgevoerd, worden niet meertalig omdat ze daar zelf voor kiezen, maar noodgedwongen. Voor hun buitenschools en schools functioneren en hun toekomstperspectieven moeten ze immers naast hun eerste taal beschikken over de prestigieuze taal(variëteit) van de dominante sociologische meerderheid. Deze vorm van meertaligheid kan worden aangeduid als 'conflict-tweetaligheid' (zie Siebert-Ott 2000), omdat ze vaak leidt tot dilemma's en solidariteitsproblemen en omdat ze door ouders, leraren en de betrokkenen zelf vaak als bron van problemen op school en daarbuiten wordt beschouwd. Conflict-tweetaligheid is aan de orde wanneer de eerste taal in formele leer- en gebruikscontexten een geringer maatschappelijk prestige bezit dan de tweede. Het feit dat talen/taalvariëteiten onderling zeer sterk in prestige kunnen verschillen hangt, zoals bekend, primair en zeer nadrukkelijk samen met verschillen in maatschappelijke status tussen de groepen en individuen die ze gebruiken en, in het verlengde daarvan, met de status van de context waarin concurrerende talen/variëteiten worden gebruikt (voor een nadere toelichting zie Vallen 2000).

2. Taalvariatie en internationalisering

Behalve de veranderingen binnen het traditionele ‘autochtoon-Nederlandse’ taalvariatiespectrum en de talige consequenties tengevolge van immigratie hebben ook internationaliseringsprocessen als de voortschrijdende globalisering en de Europese eenwording gevolgen voor de talige verscheidenheid in het Nederlandse taalgebied en in het onderwijs. Zo zou de groeiende culturele, politieke en sociaal-economische eenwording van Europa er op termijn bijvoorbeeld toe kunnen leiden dat de nationale staat en zijn taal als historisch referentie- en identificatiepunt voor de individuele burger worden vervangen door de regio en de regionale taal. Waar de nationale context steeds meer vervaagt en de internationale nog onvoldoende is uitgekristalliseerd, zou het individu immers voor identificatie met zijn onmiddellijke omgeving kunnen kiezen. Een andere mogelijkheid is dat de stap naar identificatie met het grotere geheel van de Europese Unie geheel of gedeeltelijk door (een deel van) de burgers wel wordt gezet en de nationale taal bijgevolg in competitie raakt met en mogelijk (geheel of in bepaalde domeinen) verdrongen wordt door het zich als lingua franca doorzettende Engels (Kroon & Vallen 2000), een vorm van off-shore Engels of een uit deelcompetenties bestaande plurilinguale Euro-speak. In het laatste geval zouden dan sprekers van de diverse nationale talen hun eigen taal kunnen blijven spreken, maar toch in staat zijn om elkaar te begrijpen, omdat ze diverse andere talen op een hoog niveau receptief beheersen (zie Kroon, Roselaar & Vallen 1999).

Veel internationaliseringsprocessen en de daarmee samengaande taalveranderingsprocessen voltrekken zich in hoge mate als het ware vanzelf en worden, inclusief hun consequenties, bijgevolg door velen ook als vanzelfsprekend ervaren. Het eerste maakt deel uit van de algehele dynamiek van de altijd aanwezige maatschappelijke ontwikkelingen en vormt op zichzelf niet zo'n probleem. Sterker nog, de opmars van het Engels bijvoorbeeld, de taal die het verst op weg lijkt naar de status van wereldtaal, de competitie van deze taal met andere talen en het daarmee gepaard gaande proces van een nieuwe distributie van Engels, andere talen en taalvariëteiten over de diverse maatschappelijke domeinen zouden een waarachtig nieuw El Dorado voor sociolinguïsten kunnen vormen. Vanwege het feit dat het Nederlands in bepaalde domeinen sterk onder druk zou kunnen komen staan, zouden op termijn echter ook processen van serieuze taalslijtage en taalverschuiving op gang kunnen komen waarvan de gevolgen niet te overzien zijn en die uiteindelijk een teloorgang van het Nederlands

zouden kunnen inluiden. Het zou te ver voeren hierop en op de daarmee samenhangende taalpolitieke dilemma's nu nader in te gaan; een recent overzicht van dergelijke processen van taalverlies en de gevolgen daarvan biedt Hulsen (2000). Bij de vanzelfsprekendheid waarmee velen zich overgeven aan de voortschrijdende internationalisering en bij de tamelijk opportunistische wijze waarop de talig-onderwijskundige consequenties daarvan worden geaccepteerd, kunnen echter flinke vraagtekens worden gezet. Zo zou bijvoorbeeld de grote snelheid waarmee vooral op zich speciaal op dat terrein profilerende onderwijsinstellingen (met name in het VWO en het hoger onderwijs) tweetalige Engels-Nederlandse curricula of complete Engelstalige stromen worden ingericht, een serieuze bedreiging kunnen (gaan) vormen voor de kwaliteit van het onderwijs en/of nieuwe vormen van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid via onderwijs in gang kunnen zetten. Dat laatste zou bijvoorbeeld het geval kunnen zijn wanneer er, afhankelijk van de school die wordt bezocht, bij sommige leerlinggroepen wel en bij andere geen of in veel mindere mate verschuiving van het gebruik van het Nederlands ten gunste van het Engels zou optreden. Bij de explosieve vernieuwingsoperaties met betrekking tot het Engels lijkt men zich hoofdzakelijk door utilitaire of instrumentele overwegingen te laten leiden, het standpunt te huldigen dat deze taal als belangrijkste internationale taal ook voor niet-moedertaalsprekers van die taal geschikt is voor institutionele schoolse communicatie en instructie, en van het idee uit te gaan dat je daar dan maar beter te vroeg dan te laat mee kunt beginnen. Veel minder lijkt men zich te bekommeren om het voor onderwijs toch op de eerste plaats geldende primaat van het waarborgen van de vakinhoudelijke kwaliteit en de kwaliteit en begrijpelijkheid van de instructie. Wanneer de informatieoverdracht in het Engels door docenten, die geen moedertaalsprekers van die taal zijn, op leerlingen, die het Engels evenmin als eerste taal hebben verworven, tekortschiet, loopt het onderwijs het gevaar zijn primaire doel voorbij te schieten (zie ook De Bot 1994). Correcte en communicatief adequate instructietaal vervult bovendien niet alleen een centrale rol in het proces van de overdracht van informatie, kennis en vaardigheden, maar is ook van belang bij de naar aanleiding daarvan optredende al dan niet leerstofgerichte interactie tussen docent en leerling en tussen leerlingen onderling. Net zoals dialectsprekers, zoals destijds in het Kerkradeproject is geconstateerd (zie Stijnen & Vallen 1981), zeker in de beginfase van het onderwijs maar vaak ook daarna nog, op school minder vragen stellen en minder aan de interactie in de klas deelnemen, wanneer ze zich uitsluitend van de standaardtaal mogen bedienen, zo zullen ook leerlingen en studenten, en zeker die uit achterstandsgroepen, minder

vragen stellen, vermijdingsstrategieën hanteren of er mogelijk zelfs het zwijgen toe doen, als ze zich in het Engels niet of niet goed genoeg weten uit te drukken.

De toenemende aandacht voor het Engels in de samenleving in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder kan op termijn leiden tot een heel ander type meertaligheid als dat wat eerder met de term ‘conflict-tweetaligheid’ is aangeduid. Dit tweede type, dat door alle betrokkenen niet als problematisch maar als een verrijking wordt beschouwd - zij het dat de redenen daarvoor meestal van instrumentele en utilitaire aard zijn - zou in aansluiting bij Siebert-Ott (2000) ‘luxe-’ of ‘status-tweetaligheid’ kunnen worden genoemd. Het gaat daarbij vooralsnog immers niet om de noodzaak van de verwerving van een dominante omgevingstaal als tweede taal, maar om de niet als een bezwaar ervaren of vrijwillige verwerving van een statusrijke nieuwe taal als vreemde taal. Wanneer het Engels in de toekomst echter zo dominant zou worden, dat er voor moedertaalsprekers van bijvoorbeeld het Nederlands een absolute noodzaak of zelfs verplichting zou ontstaan om deze taal als tweede taal te verwerven, komen ‘conflict-tweetaligheid’ en ‘luxe-tweetaligheid’ steeds dichterbij elkaar te liggen en wordt het onderscheid in dat geval steeds minder zinvol. Gelukkig zijn er voor taalgebruikers nog heel wat andere redenen - bijvoorbeeld van cultuur-historische, sociale en sociaal-psychologische aard - om voor het gebruik van talen te kiezen dan uitsluitend utilitaire.

Hoewel het Engels, zeker in bepaalde domeinen en bij bepaalde groepen, in het Nederlandse taalgebied sterk in opmars is, zijn de gevolgen daarvan nog niet zo ingrijpend dat de positie van het Nederlands daardoor al flink aan het wankelen zou zijn. Integendeel. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat volwassen Nederlanders volstrekt niet onverschillig staan tegenover hun eigen taal en dat de gehechtheid eraan groot is. Ook qua status/belang staat voor zowel autochtone Nederlanders als voor inwoners van Nederland van Turkse afkomst het Nederlands aan de top (voor de laatste groep overigens samen met het Turks) en komt het Engels op de tweede plaats (zie De Bot & Weltens 1997 en Weltens & Coppen 2000). Uit het rapport Nationale identiteit in Nederland van de Raad voor Maatschappelijk Onderzoek (RMO 1999) komt een soortgelijk beeld naar voren. Daarin staan onder andere enkele resultaten van een internationaal-vergelijkend sociologisch onderzoek naar gevoelens van nationale identiteit in zes West-Europese landen. In een van de daarover gepresenteerde tabellen komt ook ‘taal’ aan bod. Deze tabel wordt hieronder integraal weergegeven.

Tabel 1: Zaken die men belangrijk vindt om Nederlander etc. te zijn (scores in percentages van landelijk representatieve steekproeven van informanten) (bron: RMO 1999:145)

	Nederland	G-Brittannië	Spanje	Ierland	W.Duitsl.	Italië
Geboren zijn in het land	23	50	37	56	27	44
Nationaliteit van het land hebben	39	54	34	65	45	45
Groot deel van leven en wonen	21	42	34	49	28	43
Taal kunnen spreken	67	65	32	14	55	47
Men moet Christen zijn	3	22	18	32	17	26
Politieke systeem respecteren	40	57	33	42	55	50
Zich Nederlander etc. voelen	47	53	45	67	45	57

Het valt op dat Nederland in de rij van deze landen een bijzondere positie inneemt, enerzijds omdat van de genoemde zaken de Nederlanders vooral de taal als belangrijk kenmerk beschouwen om Nederlander te zijn en anderzijds omdat de andere kenmerken, in vergelijking met de andere zes EU-landen, relatief weinig worden genoemd. Kennelijk vormt taal (i.e. het Nederlands), in tegenstelling tot wat vaak wordt beweerd op basis van het gegeven dat Nederlanders hun taal in den vreemde snel lijken op te geven (zie bijvoorbeeld Extra 1996: 42), voor volwassen Nederlanders in eigen land een kernwaarde van hun nationale identiteit. Weltens en Coppen (2000) noemen uitspraken in de geest van 'Nederlanders minachten hun taal' dan ook terecht een mythe. Een en ander neemt overigens niet weg dat kinderen wel eens anders over de status van het Nederlands zouden kunnen denken dan volwassenen. Uit verschillende kleinere (niet representatieve) studies komt bijvoorbeeld naar voren dat het Engels bij hen, ongeacht etnische en sociale herkomst, een hogere status dan het Nederlands heeft

(zie bijvoorbeeld Van Hout, Vallen & Stijnen 1989 en Folmer, Van Hout & Vallen 1993).

Met het oog op het voorafgaande, en mede in verband met de voortschrijdende technologische ontwikkeling (waarin het Engels eveneens een centrale rol vervult), is het noodzakelijk en hoog tijd dat er serieus werk wordt gemaakt van een Europees taalbeleid. Waar de economische, financiële en politieke eenwording van Europa in allerlei verdragen en overeenkomsten wordt vastgelegd, ontbreekt tot dusver in het openbare politieke debat een duidelijk perspectief op de culturele en vooral talige dimensie van de Europese eenwording. Een Europees taalbeleid zou zich moeten richten op de nationale talen van de Europese staten, op de autochtone en allochtone minderheidstalen en dialecten, alsook op de talige organisatie van de institutionele Europese communicatie en de kwestie van een mogelijke internationale *lingua franca* (zie ook Kroon 1998).

3. De moeizame relatie tussen onderwijs en taaldiversiteit

Het omgaan met maatschappelijke en talige heterogeniteit is voor het onderwijs als een primair homogeniserende maatschappelijke institutie geen eenvoudige opgave. Het onderwijs als product van de burgerlijke maatschappij, zoals die zich sinds de Verlichting heeft ontwikkeld, is gebaseerd op het liberale principe van universele gelijkwaardigheid tussen mensen. Dit gelijkheidsideaal heeft echter als keerzijde dat verschillen tussen individuen en groepen wat betreft talen en culturen als minder belangrijk worden beschouwd. Primair gaat het er immers om dat iedereen gelijke rechten heeft (zie Hanson & Boogaard 1999). Het idee van universele gelijkheid wordt bij de overdracht van informatie, kennis, vaardigheden, 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 meerderheidscultuur. 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, een predispositie die door Gogolin (1994) overtuigend is verwoord en uitgewerkt. Vanuit dit perspectief vormt de momenteel in veel schoolklassen aanwezige talige

diversiteit niet alleen een kernthema voor het onderwijs maar tevens een principieel maatschappelijk thema, dat vraagt om een multiperspectivische benadering waarbij gelijkwaardigheid van talen, culturen en etniciteiten en het omgaan met en respecteren van verschillen veel meer dan tot nu toe het principiële uitgangspunt zouden moeten vormen. De toekomst zal moeten uitwijzen hoe realistisch een dergelijk standpunt is, met andere woorden, of zo'n principieel juiste en verdedigbare positie wel bestand is tegen de sociale, talige en praktische realiteit van alledag.

De overwegend monolinguale traditie in het onderwijs betekent natuurlijk niet dat er door de overheid, andere verantwoordelijke instanties en in de onderwijspraktijk in beleidsmatige c.q. praktische zin niet gereageerd zou zijn op talige verscheidenheid in het onderwijs. Er is in Nederland wel degelijk sprake van een, zij het naar aard en mate bescheiden, (school)taalbeleid in meertalig perspectief (vergelijk de onderwijswetgeving ten aanzien van het Fries, de autochtone dialecten en de allochtone minderheidstalen) en van onderwijspraktische benaderingen die met meertaligheid rekening houden. Het is daarbij echter de vraag of het überhaupt wel mogelijk is een zodanig (school)taalbeleid - en een daaraan gekoppelde taalonderwijspraktijk - te ontwikkelen waarmee tegelijkertijd recht wordt gedaan aan de grote diversiteit aan talen in het hedendaagse onderwijs en aan de voor het in stand houden van nationale cohesie noodzakelijke bevordering van de standaardtaal en het overbrengen van een aantal centrale normen en waarden van de dominante meerderheidscultuur. En als de natiestaat met daaraan gekoppelde verschijnselen als ethnocentrisme en standaardtaal op termijn door de Europese eenwording zou wegvallen, dan is de kans groot dat deze wordt ingeruild voor Europa, eurocentrisme en Engels, en begint de geschiedenis zich te herhalen. De centrale vraag blijft ook dan evengoed in welke mate het onderwijs met talige verscheidenheid uit de voeten kan op een continuüm dat loopt van volledige assimilatie tot compleet pluralisme en onder welke voorwaarden, welke talen of taalvariëteiten, in welke mate naast de dominante meerderheidstaal als doel- en instructietaal binnen enige vorm van een tweetalig onderwijsprogramma een structurele plek op school kunnen verwerven. De kansen op dat laatste hangen sterk samen met de statusverhoudingen tussen de in het geding zijnde talen en/of taalvariëteiten.

4. Kansen van talen en taalvariëteiten in een tweetalig onderwijsprogramma

Het zal duidelijk zijn dat het via onderwijs verwerven van een vorm van tweetaligheid die door alle bij dat proces betrokkenen (overheid, leraren, leerlingen en ouders) als een verrijking wordt beschouwd (luxe-tweetaligheid) over het algemeen meer kans op een substantiële plaats in termen van een tweetalig programma in het onderwijs heeft dan wanneer het gaat om een vorm van tweetaligheid die door alle betrokkenen (of door een deel van hen) als problematisch wordt ervaren (conflict-tweetaligheid). ‘Verrijking’ versus ‘problematisch’ in dit opzicht heeft, zoals eerder aangegeven, in hoge mate te maken met verschillen in gepercipieerde status van de twee in het geding zijnde talen. Daarbij gaat het om de status op drie niveaus: (1) op het individuele niveau van de leerder, (2) op het niveau van diens alledaagse informele context en (3) op het niveau van de meer formele, bredere maatschappelijke context, waartoe ook het onderwijs behoort.

Over het algemeen wordt het leren van een tweede taal (T2) vanuit een positie waarin de eerste taal (T1) van de leerder in de bovengenoemde drie opzichten een hogere status dan de T2 heeft, als een gunstige voorwaarde beschouwd voor het ontstaan van zo genoemde additieve tweetaligheid. Dit type meertaligheid zou gepaard gaan met een positief zelfbeeld en een intrinsieke, vooral integratieve motivatie om de T2 te leren, mede omdat de T1 dan 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 T1 onder druk van de statusrijkere T2 in haar status en gebruik reëel of gevoelsmatig bedreigd wordt. Dat zou dan gepaard gaan met een minder positief zelfbeeld en een geringere, voornamelijk pragmatisch-instrumenteel gerichte motivatie om die T2 te leren. Tegen deze achtergrond zou ook nog de vraag gesteld kunnen worden hoe het dan zit bij statusgelijkheid tussen talen en wat de repercussies daarvan zouden zijn voor de kansen op het ontstaan van tweetalige onderwijsprogramma's.

Op het eerste gezicht lijkt het plausibel dat zich een gunstige situatie voor het ontstaan van enige vorm van tweetalig onderwijs zou kunnen voordoen als beide talen op alle drie genoemde niveaus een vergelijkbare hoge status bezitten, zoals dat in de toekomst in de perceptie van sommigen misschien het geval zou kunnen zijn bij het Nederlands en het Engels en door anderen gewenst of gehoopt wordt voor het Nederlands en het Fries. Gezien echter

de grote instabiliteit van situaties van statusgelijkheid tussen talen (zie bijvoorbeeld Baker 1996: 37-38), zal de houdbaarheidsdatum van zo'n statuevenwicht, zo zo'n situatie überhaupt al zou kunnen ontstaan, zeker uiterst beperkt zijn. Net zo min als op individueel niveau en groepsniveau complete statusgelijkheid tussen mensen bestaat, zo is waarschijnlijk ook volledige statusgelijkheid tussen talen niet te koop.

Bij statusongelijkheid tussen talen doen zich twee mogelijkheden voor: de T1 (of de tijdens de primaire socialisatie simultaan verworven moedertalen) heeft een hogere status dan de (geheel of gedeeltelijk) nieuw te verwerven T2 òf de T2 heeft een hogere status dan de T1.

Zoals hierboven opgemerkt, wordt over het algemeen het verwerven van een T2 die een lagere status heeft dan de T1 als een gunstige voorwaarde beschouwd voor het vrijwillig verwerven van die T2 en het ontstaan van een goede tweetalige competentie (additieve tweetaligheid). Dit lijkt op basis van de gegevens die in het voorafgaande zijn besproken vooralsnog zo te zijn bij het Nederlands en het Engels, wat voor het onderwijs Engels en tweetalige Nederlands-Engelse programma's goede perspectieven biedt. Wanneer echter in de toekomst, zoals zich nu al enigszins lijkt aan te kondigen bij scholieren, de status van het Engels (T2) hoger wordt dan die van het Nederlands (T1), dan gaat het Engels wel een bedreiging vormen voor het Nederlands en ontstaat er een heel andere situatie (zie hieronder).

Het verwerven van een T2 die een hogere status dan de T1 bezit is een minder gunstige voorwaarde voor het verwerven van T2 (subtractieve tweetaligheid) en daarmee mogelijk ook voor het (zonder druk van bovenaf) ontstaan van tweetalige onderwijsprogramma's. Deze situatie is de meest gangbare in Nederland. De Nederlandse dialecten, de allochtone minderheidstalen, en getuige de afnemende gebruikscijfers toch ook wel het Fries, hebben, niet zozeer voor het individu zelf en evenmin binnen hun eigen regio's c.q. etnische groepen, op formeel niveau, in de bredere maatschappelijke context en in het onderwijs in Nederland duidelijk minder prestige en minder gebruiksfuncties dan het Standaardnederlands. Bijgevolg is het noodzakelijk voor moedertaalsprekers van deze talen en taalvariëteiten om Standaardnederlands te leren. Vanwege het statusverschil is de kans dan groot dat op termijn de minder prestigieuze T1 onder druk komt te staan. Afgezien van de bescheiden mogelijkheden die er nu voor het onderwijs in het Fries en allochtone minderheidstalen bestaan, lijkt onder deze conditie, ondanks de actieve inzet en lobby van allerlei instanties en pressiegroepen,

de kans op een meer structurele plek van de T1 in een of andere vorm van een substantieel tweetalig programma dus relatief gering. In didactisch opzicht is en blijft het voor het onderwijs aan de betreffende leerlingen uiteraard wel heel belangrijk dat van de wettelijk geboden mogelijkheid gebruik gemaakt wordt om de T1 in het onderwijs een functie als instructietaal of hulptaal te laten vervullen. Dat zou dan in alle gevallen wel de daadwerkelijke moedertaal van de leerlingen moeten zijn en niet, zoals dat bij van-huis-uit Berberssprekende leerlingen het geval is, de nationale taal van het land van herkomst (Arabisch). Met name in dat soort situaties zou volgens sommigen het gevaar van semi-lingualisme kunnen ontstaan, een niet alleen ongelukkige, maar ook ontorechte aanduiding voor een situatie waarin noch de moedertaal noch de tweede taal op *native* niveau wordt beheerst (voor een kritische beschouwing over dit onderwerp zie Baker 1996: 8-10).

De kans op het ontstaan van tweetalige curricula in een situatie waarin de beide in het geding zijnde talen een vergelijkbare lage status bezitten is praktisch nihil. Daarbij zou het dan bijvoorbeeld gaan om dialectsprekende leerlingen die samen met bijvoorbeeld Turks sprekende leerlingen participeren in een tweetalig Dialect-Turks programma. Hier betreden we veeleer het terrein van de spontane taalverwerving, wat eerder aan de orde is gekomen bij de besproken gegevens over allochtone ouders die dialect spreken met hun kinderen. Andersom, autochtone van-huis-uit dialectsprekende ouders die een allochtone taal met hun kinderen spreken, zijn waarschijnlijk een grote zeldzaamheid. Wel zijn er steeds meer autochtone jongeren die via hun allochtone vrienden in een spontaan verwervingsproces een relatief hoge taalvaardigheid in een etnische minderheidtaal verwerven.

Twee opmerkingen zijn in verband met het bovenstaande nog geboden. De eerste is dat statusverhoudingen tussen talen en taalvariëteiten niet stabiel zijn. Er kunnen veranderingen in optreden als gevolg van de dynamiek van maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen. Ten aanzien van de verhouding tussen het Nederlands en het Engels zijn in dat opzicht al enkele factoren genoemd. Wat het Fries en de Nederlandse dialecten in hun relatie tot het Standaardnederlands betreft zou in aansluiting bij de mogelijke regionalisering ten gevolge van de Europese eenwording nog gewezen kunnen worden op het Europees Handvest voor streektalen en talen van minderheden (Europees Handvest 1993). Bij bepaalde beleidsmatige en onderwijskundige implementaties daarvan zijn er mogelijk consequenties voor de statusverhoudingen tussen het Fries, Nedersaksisch en Limburgs

enerzijds en de Nederlandse standaardtaal anderzijds. Ten aanzien van de positie van allochtone minderheidstalen in het onderwijs is op dit moment nog niet te overzien wat de gevolgen zullen zijn van de sinds 1998 in werking getreden wet inzake het Onderwijs in Allochtone Levende Talen in de basisschool. Dat die echter, onder meer door het feit dat het onderwijs in die talen tengevolge van die wet grotendeels buiten het reguliere curriculum is geplaatst, eerder in de richting van een statusverlaging dan een statusverhoging van die talen zullen gaan, lijkt zeer waarschijnlijk.

De tweede kanttekening betreft het feit dat er behalve statusverschillen tussen talen en taalvariëteiten ook altijd van statusverschillen daarbinnen sprake is. Sociolinguïstisch gezien is het natuurlijk vanzelfsprekend dat je aan een dialectspreker en aan een persoon van allochtone herkomst kunt horen dat deze geen moedertaalspreker van het Standaardnederlands is. Dat neemt niet weg dat er bij het grote publiek wel degelijk statusverschillen worden gepercipieerd tussen het Standaardnederlands als moedertaal en het Standaardnederlands als T2. Dit is echter meer een gevolg van een ongenueanceerde taalstrengheid en van negatieve attitudes en vooroordelen tegenover bepaalde maatschappelijke groepen dan dat dit iets te maken heeft met de dynamiek en het wezenskenmerk van de variabiliteit van het taalleven in de taalgemeenschap.

Het geheel van de in het voorafgaande gegeven overwegingen overziende kan het antwoord op de in de titel van deze bijdrage gestelde vraag niet anders luiden dan dat meertaligheid op school zowel een vanzelfsprekendheid als een statuskwestie is.

Bibliografie

- AVOIRD, T. VAN DER *ET AL.*
2000 Taalpeiling in den Haag. In: T. van der Avoird *et al.*, *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school* (pp. 21-92). Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- BAKER, C.
1996 *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BOT, K. DE
1994 *Waarom deze rede niet in het Engels is*. 's-Hertogenbosch/Nijmegen (openbare les KU-Nijmegen).
- BOT, K. DE & B. WELTENS
1997 Multilingualism in the Netherlands. In: Th. Bongaerts & K. de Bot (eds.), *Perspectives on foreign-language policy. Studies in honour of Theo van Els*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 143-156.
- BOVES, T. & R. VOUSTEN
1996 Thuis taal en schoolresultaten. In: R. van Hout & J. Kruijssen (red.), *Taalvariaties. Toonzettingen en modulaties op een thema* (pp. 23-28). Dordrecht: Foris Publications.
- BROEDER, P. & G. EXTRA
1995 *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- CBS
1999 *Allochtonen in Nederland 1999*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- DAAN, J. & D. BLOK
1969 *Van Randstad tot landrand*. Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij. (Bijdragen en Mededelingen der Dialectencommissie van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen te Amsterdam XXXVII)
- 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.
- EUROPEES HANDVEST
1993 *Europees Handvest voor streektalen of talen van minderheden*. Straatsburg 5 november 1992. Tractatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden Nr. 1999, 1-21.
- 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.

- GOGOLIN, I.
1994 *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- HAGEN, A.
1999 Inleiding. Stads praten naar rang en stand. In: J. Kruijzen & N. van der Sijs (red.), *Honderd jaar stadstaal* (pp. 15-24). Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- 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* (pp. 173-182). Delft: Eburon.
- HERRLITZ, W. & J. STURM
1994 Toleranz und Homogenisierung. Zur ethnographischen Mikroanalyse der sprachlichen, sozio-kognitiven und kulturellen Homogenisierung in mehrsprachigen Schülergruppen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 77-99.
- HOUT, R. VAN, T. VALLEN & P. STIJNEN
1989 Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën* 66, 74-84.
- HULSEN, M.
2000 *Language Loss and Language Processing. Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand*. Nijmegen: uitgave in eigen beheer (dissertatie KUN).
- 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).
- KROON, S.
1998 Bouwstenen voor een Europese taalpolitiek. *Taalschrift* 3, 36-39
- 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* (pp. 151-160). Hagen: FernUniversität.
- KROON, S. & T. VALLEN
2000 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).
- KRUIJZEN, J. & N. VAN DER SIJS (RED.)
1999 *Honderd jaar stadstaal*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- PAUMEN, J.
1997 *OALT in de praktijk. Een studie naar het beleid en de uitvoering van onderwijs in allochtone levende talen in de gemeente Heerlen*. Tilburg: Faculteit der Letteren (doctoraalscriptie).
- RMO
1999 *Nationale identiteit in Nederland. Internationalisering en nationale identiteit*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Meertaligheid op school: vanzelfsprekend of statuskwesie?

SIEBERT-OTT, G.

2000 "Elitebilingualismus" und "Konfliktzweisprachigkeit" (folk bilingualism). Über den Umgang mit Problemen und Chancen von Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerbildung. In: N. Griemayer & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik* (pp. 89-105). Innsbruck/Wien: Studien Verlag.

STIJNEN, P. & T. VALLEN

1981 *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: SVO/Staatsuitgeverij.

VALLEN, T.

2000 *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant/Babylon (openbare les KUB).

WELTENS, B. & P.A. COPPEN

2000 Taalmythe. *Onze Taal* 69, (4), 84-88.