

## ONDERWIJS IN EIGEN TAAL EN CULTUUR OP DE BASISCHOOL: ontwikkeling en perspectieven

Op verzoek van een aantal ouders begint Fermin Sierra<sup>1</sup> in 1967 met lessen aan Spaanse kinderen in Zaandam. Het jaar daarop, in 1968, krijgen Spaanse ouders via de Stichting Buitenlandse Werknemers in Beverwijk en de Spaanse ambassade een subsidie van het ministerie van CRM voor een leerkracht. Fermin Sierra wordt aangenomen. Zijn rechtspositie is onduidelijk: na drie maanden wordt hij zonder papieren door de politie opgepakt en pas nadat de directeur van de Stichting Buitenlandse Werknemers een arbeidscontract heeft overlegd, kan hij weer aan het werk. Hij geeft dan les op woensdagmiddag tot 7 uur en de hele zaterdag, aan totaal 150 Spaanse kinderen, ergens in een lokaal van een school. Zowel de Nederlandse overheid als de Spaanse ambassade zijn dan nog niet ingesteld op de gezinshereniging en op de behoefte van de ouders aan Spaanse lessen voor hun kinderen in verband met hun tijdelijke contracten en de inpassing in het Spaanse onderwijs na terugkeer. Wat de Spaanse ambassade betreft verandert dat in 1971. Er komt dan een onderwijs-

attaché en men start met de ontwikkeling van leermateriaal. Fermin Sierra maakt in 1971 in overleg met honderd ouders een petitie voor een Spaans-Nederlandse school. Men wil af van de lessen buiten het Nederlandse onderwijs en ziet het liefst geïntegreerd onderwijs voor Spaanse én Nederlandse kinderen, met een Spaans-Nederlands programma. Uiteindelijk lukt het ze om hun lessen te organiseren binnen het lesrooster van een Nederlandse school. De programma's blijven echter gescheiden. Met de Spaanse ambassade wordt een selectie gemaakt voor een programma 'taal en cultuur' dat voldoet aan de minimale eisen van de achtjarige Spaanse school. De kinderen krijgen, als ze acht jaar lang vier uur per week Spaanse les hebben gevolgd, een diploma waarmee ze in Spanje naar de middelbare school kunnen.

De ontwikkeling van het Spaanse onderwijs in het begin is exemplarisch voor het onderwijs van de andere taalgroepen: vanaf de start véél kinderen, geen materialen, slechte lokalen, geen rechtspositie. Inmiddels is het OETC niet

Tabel 1: Specificatie per nationaliteit van het aantal leerlingen

jaar	'78-79	'79-80	'80-81	'81-82	'82-83	'83-84	'84-85'
Turkse	10.345	13.891	14.770	19.050	19.387	19.081	17.713
Marokkaanse	3.114	4.531	6.522	8.605	9.778	11.138	11.599
Arabische (Amsterdam)	—	—	—	93	143	170	—
Spaanse	2.045	2.226	2.096	2.098	2.094	1.767	1.342
Griekse	293	449	414	414	445	400	319
Joegoslavische	477	611	697	837	1.041	995	961
Portugese	858	999	920	1.093	1.095	1.042	728
Italiaanse	491	385	635	445	887	811	454
Zuidvietnamese	—	18	38	69	72	65	152
Overige <sup>2</sup>	—	699	81	84	55	51	55
Totaal	17.623	23.809	26.173	32.788	34.997	35.520	33.323

1 De aantallen voor het schooljaar 1984/85 zijn nog niet helemaal definitief; in het overzicht wordt gesteld 'circa 98% van de verzoeken voor 1984/85 is inmiddels binnen en bekend'.

2 De post 'overige' omvat de Internationale School Eindhoven (tot en met 1979/80), de diverse Zuid Amerikaanse nationaliteiten (voornamelijk Chileense te Amsterdam) en een aantal Tunesische leerlingen (te 's-Gravenhage).

meer weg te denken. In het schooljaar 1984-1985 namen 33.323 kinderen deel aan het door de overheid gesubsidieerde OETC, en werden 5.512 schooltijden (totaal 612 full-time banen) ingezet. Tabel 1 geeft een overzicht van de ontwikkelingen van het OETC van het schooljaar 1978-1979 tot en met 1984-1985.

Naast dit erkende OETC volgen honderden kinderen die niet tot de officiële doelgroepen van het minderhedenbeleid behoren, lessen in de moedertaal of in de cultuurtaal van het land van herkomst. Zo zijn er inmiddels bijvoorbeeld tien Chinese scholen, met circa 1.700 leerlingen en zijn er dertien Surinaamse stichtingen die les in het Hindi en Urdu verzorgen en die zijn aangesloten bij de vereniging 'Hindi Parishad Nederland'.

Het OETC groeit nog steeds: in omvang en in diversiteit naar doelstelling, inhoud en organisatie. In dit artikel gaan we in op die ontwikkelingen in het OETC. We zullen eerst nagaan wat de gemeenschappen van migranten en de overheid met dit onderwijs voor ogen hebben. Vervolgens kijken we naar de organisatie en tenslotte proberen we een beeld te schetsen van perspectieven voor het onderwijs in de eigen taal.

## Het waarom van OETC

### *De gemeenschappen van migranten*

Het OETC is opgezet door ouders, organisaties, ambassades: vanuit de gemeenschappen zelf. Over één ding is er grote overeenstemming: OETC is belangrijk. OETC is voor migranten in Nederland een belangrijk middel tot contact: tussen de mensen onderling in Nederland, met de mensen in het land van herkomst en — hoe paradoxaal het misschien op het eerste gezicht lijkt — met de Nederlandse samenleving. Het is een middel om een eigen plaats te veroveren in de Nederlandse multi-etnische samenleving als leden van een etnische groep met een gemeenschappelijke achtergrond en een eigen waarden- en gedragspatroon. Vanuit dat gemeenschappelijk belang hebben mensen meer specifieke behoeften voor het OETC, en op dat niveau zijn er verschillen.

De motieven van de overgrote meerderheid van buitenlandse ouders om hun kinderen OETC te laten volgen zijn van tweeërlei aard. OETC is belangrijk omdat het volgen ervan een

voorwaarde lijkt voor *goede toekomstmogelijkheden van de kinderen in het land van herkomst* en het is belangrijk als *tegenwicht voor de dominantie van Nederlandse waarden en gewoonten in het (school)leven van de kinderen*. Alle tot nu toe gehouden enquêtes en interviews met ouders bevestigen dit beeld (Inspectierapport 1983, Hooft e.a. 1983, Kabdan 1985).

De wens om de kinderen een OETC-diploma te laten halen, wordt zowel ingegeven door het verlangen naar terugkeer als door pessimisme over de onderwijskansen van de kinderen in Nederland. Turkse ouders zeggen: 'Ik ben precies zestien jaar hier in Nederland. Ik heb nog nooit van een Turks kind in mijn omgeving gezien dat hij/zij hier een "grote man" geworden is.' En een ander zegt: 'Zijn er Turkse kinderen die naar betere scholen gaan? Er zijn er maar een paar. Zij (Nederlanders) plaatsen obstakels op de weg van onze kinderen. Zij voeren altijd de taalproblematiek van onze kinderen als motivatie aan. Hebben alle Turkse kinderen te kampen met het taalprobleem? Ik geloof er niets van. (...) Onze kinderen hebben hier geen betere toekomst dan wij als ze hier na de lagere school verder studeren. Zij worden allemaal gepompt in technische en huishoudelijke scholen. Daarom wil ik mijn zoon naar Turkije sturen' (Kabdan 1985, p. 18-19). Ook bij de kinderen zijn deze motivaties terug te vinden. Een Turks kind zegt: 'Misschien moeten we terug naar Turkije. Dan zal ik me laten inschrijven aan een school daar. Als ik het Turks niet ken, dan moet ik opnieuw de Turkse taal leren'; en een ander: 'Ik ken niet zo goed Nederlands. Ik kan hier niet verder studeren. Daarom zal ik naar Turkije teruggaan' (Kabdan 1985, p. 15). Een Grieks kind: 'Als je weer naar Griekenland gaat moet je een rapport hebben' en een ander: 'Ik zou liever een Griekse opleiding doen dan een Nederlandse. De Griekse taal is veel gemakkelijker voor mij' (Van Halteren 1985). Kabdan vermeldt dat hij in alle klasselijsten op de vijf scholen waar hij onderzoek deed naar het Turkse OETC namen zag die aangekruist waren: het bleken namen te zijn van kinderen die, met of zonder familie, dat jaar naar Turkije waren teruggekeerd. De buitenlandse leerkrachten delen het pessimisme over de onderwijskansen van de kinderen in Nederland. Uit het inspectie-onderzoek op 58 lespunten OETC blijkt: 'Dwars door alle nationaliteiten heen loopt de uitgesproken vrees dat de buitenland-

se leerlingen in Nederland geen gelijke beroepskansen hebben' (Inspectierapport 1982, p. 17). Voor buitenlandse leerkrachten is de oriëntatie van OETC op de toekomstmogelijkheden in het land van herkomst daarom een realiteit waarmee ze rekening moeten houden. Ook (zelf)organisaties vinden het terugkeermotief om OETC te organiseren van belang. 'Niemand weet of en zo ja, wanneer men terug gaat', het hangt van de omstandigheden af, zowel hier als in het land van herkomst (Altena & De Haan 1984).

De behoefte aan OETC om een zeker evenwicht te scheppen tussen de Nederlandse en de eigen cultuur is eveneens bij alle ouders en ook bij kinderen aanwezig. Die behoefte komt zowel voort uit negatieve ervaringen als uit een positieve motivatie. Veel ouders, vooral Marokkaanse en ook Turkse, ervaren de confrontatie van hun kinderen met Nederlandse gewoonten en waarden als zeer bedreigend. Het Nederlandse onderwijs vervreemdt in hun ogen de kinderen van hun eigen cultuur en godsdienst; het 'sanctioneert tal van vooroordelen tegen niet-westerse culturen', schrijven Van de Wetering en Lkoundi (1985, p. 94) over ervaringen van Marokkaanse ouders. De ouders vinden dat godsdienstige opvattingen vervlakken, de eigen muziek wordt niet meer gewaardeerd, Nederlandse televisie-uitzendingen komen daarvoor in de plaats' (Inspectierapport 1982, p. 28). Kabdan spreekt zelfs van 'tegengif' om de houding van ouders ten aanzien van het OETC te kenschetsen. Ook voor kinderen is de behoefte aan de OETC-lessen in dit verband soms groot. Kabdan merkte dat Turkse kinderen regelmatig naar de OETC-lessen komen als het hun tijd niet is, ze moeten dan teruggestuurd worden. Over twee meisjes schrijft hij: 'Naar hun zeggen snakken ze door de hele week heen naar de Turkse klas'; ze spreken niet goed Nederlands en zeggen: 'Niemand wil met ons spelen. In de pauzes zijn we met z'n tweeën altijd samen.' Een Turkse jongen die in Turkije de basisschool heeft gedaan en pas een half jaar in Nederland is, komt naar OETC terwijl dat inhoudelijk voor hem geen zin meer heeft (hij heeft zijn Turkse diploma al). Op zijn eigen school heeft hij nauwelijks contact met Nederlandse, maar ook niet met Turkse kinderen. (Zie ook het artikel van Appel, Everts & Teunissen in dit nummer over het isolement van buitenlandse kinderen in hun eigen etnische

groep op een Nederlandse school.) Turkse meisjes mogen soms van hun ouders niet naar gymnastiek. 'Ze moeten zich verbergen zodat ze gedurende deze uren niet opgemerkt worden. Er is een Turkse klas in de school. Daar kan ze onopgemerkt blijven. Daar is ze veilig' (Kabdan, p. 39). Op deze manier functioneert OETC als een 'thuishaven' voor de kinderen die zich in de Nederlandse situatie ongelukkig voelen. OETC kan echter ook tegemoet komen aan de behoefte van kinderen om de etnische identiteit te kunnen uiten, of zoals Kabdan het formuleert 'een wij-perspectief' te ontwikkelen in reactie op de houding van autochtone leerlingen. Hij citeert kinderen die zeggen: 'Stel dat je ruzie maakt met één van hen, dan krijg je als laatste woord van hen te horen dat je een vieze Turk bent, dat je naar je eigen land moet gaan. Dan kan je niet meer terug spreken.' En een ander: 'Als zij zeggen dat ik een vieze Turk ben, dan wou ik huilen. Het is niet te verdragen' (Kabdan, p. 48).

Niet alleen negatieve ervaringen over bedreiging van de eigen godsdienst, cultuur, gewoonten en wat de kinderen betreft vooral ook isolement en aantasting van eigenwaarde versterken de behoefte aan OETC, ook positieve gevoelens over de sociale functie motiveren ouders voor OETC. Het biedt ouders en kinderen mogelijkheden tot contact, het stimuleert vriendschappen, men is er trots op als de kinderen naast het Nederlands ook de eigen taal mondeling en schriftelijk beheersen.

In het onderzoek van Hooft e.a. (1983, p. 13) noemen leerkrachten het 'in evenwicht zijn met twee culturen' en het 'aankweken van zekerheid in de omgang met Nederlandse kinderen' als doelstellingen van OETC. Landelijke organisaties van migrantengroepen, waaronder de Federatie van buitenlandse leerkrachten, benadrukken de noodzaak van etnisch bewustzijn en emancipatie voor participatie in de Nederlandse samenleving en vinden dat OETC een functie heeft in het bewerkstelligen daarvan (Federatie 1982 en Altena & De Haan 1984). OETC moet voorkomen dat kinderen worden 'witgewassen', aldus Juanita Lali van de Landelijke Organisatie van Surinamers in Nederland (Samenwijs, maart 1983).

#### *De Nederlandse overheid*

Bijna tien jaar nadat de eerste lessen eigen taal en cultuur in Nederland zijn gestart, raakt het Ministerie van Onderwijs en Wetenschap-

pen betrokken. Als de Nederlandse overheid zich met het onderwijs bemoeit, is dat in eerste instantie vooral een zaak van het Ministerie van CRM, waaronder de regionale Welzijnsstichtingen voor Buitenlandse Werknemers ressorteren. Deze stichtingen nemen deel in de organisatie van het onderwijs op verzoek van buitenlandse ouders. In de *Nota buitenlandse werknemers* (1969/1970)<sup>2</sup> — de eerste overheidsnota waarin het onderwijs van buitenlandse kinderen ter sprake komt — is de belangrijkste vraag of de gemeenschappen 'nationaal onderwijs' willen in verband met de integratiemogelijkheden in het land van herkomst bij terugkeer, of 'zuiver Nederlands' onderwijs, gericht op integratie in Nederland. De behandeling van de nota wordt een langdurige zaak. Memorie van Antwoord en Eindverslag verschijnen in 1974. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen neemt in dat jaar de verantwoordelijkheid voor het OETC over van CRM. Het is dan nog steeds bedoeld voor 'leerlingen die na verloop van enkele jaren naar hun land van herkomst zullen terugkeren', alhoewel ook 'leerlingen die naar verwachting zullen blijven' aan dit onderwijs mogen deelnemen (Memorie 1974). Dit standpunt wordt ook verwoord in het *Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties* van het Ministerie van O&W (1974), de onderwijsnota waarin OETC voor het eerst genoemd wordt. Buitenlandse 'onderwijsassistenten' kunnen worden aangesteld als zij werken onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag. Het OETC kan nu ook officieel onder schooltijd worden gegeven. Dit 'integratiemodel stelt beperkingen aan het aantal wekelijkse uren' (p. 37). Het mag maximaal zes uur in de week. Het mag alleen als er minimaal tien à twaalf leerlingen zijn. Men spreekt het voornemen uit formele belemmeringen in de Lager-Onderwijswet weg te nemen: de bestaande wet kent immers geen vak OETC. Het zal tien jaar duren voor er een dergelijke wetswijziging komt (maar de status van een vak krijgt het niet). Er worden twee coördinatoren aangesteld voor het onderwijs aan buitenlandse kinderen, die onder andere met de autoriteiten van de herkomstlanden overleggen over minimaal noodzakelijke onderwijsprogramma's, leermiddelen, begeleiding en toezicht. Men treft geen maatregelen voor de opleiding tot OETC-leerkracht: voor OETC gericht op terugkeer komt de opleiding die men in het land

van herkomst gevolgd heeft, uitstekend van pas, alleen de erkenning van de diploma's is een discussiepunt. Wel bestaat de mogelijkheid tot het volgen van lessen Nederlands — verzorgd door het Nederlands Centrum voor Buitenlanders. In het *Onderwijsverslag* van 1976 is sprake van plannen voor leerplancommissies, die zich vooral zullen bezighouden met 'leerstofselectie, op basis van de ter beschikking zijnde leerplannen zoals ontvangen van de emigratielanden en de daarbij behorende aanbiedings- en verwerkingsvormen'. Er zullen ook plannen worden gemaakt voor nascholing van de leerkrachten. Terwijl het accent ligt op 'aanvullend vaderlands gericht onderwijs', wordt vanaf 1976 een mogelijke andere functie genoemd: 'Tevens heeft dit specifieke onderwijs als nevendoelstelling versterking van de eigen identiteit' (Onderwijsverslag, p. 42), een functie die in het *Onderwijsverslag* van 1978 als eerste wordt vermeld. Dan volgt het jaar waarin de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) in haar rapport stelt dat de overheid 'de tijdelijkheid voor het verblijf als beleidsbasis moet laten varen' en uit moet gaan 'van de mogelijkheid van een permanent verblijf in Nederland' (WRR 1979). Voordat de reactie van de regering op het rapport verschijnt, lezen we in het *Actieplan 1979 m.b.t. de werkgelegenheid in het onderwijs* dat de school de leerlingen 'vanuit hun eigen leefwereld zal moeten voorbereiden op leven en werken in de Nederlandse samenleving. Daarom is onderwijs in eigen taal en cultuur noodzakelijk voor deze leerlingen teneinde hun de kans te geven hun eigen identiteit en leefwereld op te bouwen en te behouden' (p. 7). Uit de regeringsreactie op het WRR-rapport in 1980 blijkt dat de regering het WRR-standpunt heeft overgenomen en dit standpunt krijgt een duidelijke vertaling in het onderwijsbeleid. In het *Concept Beleidsplan* (1980) van O&W wordt onderscheid gemaakt tussen de opvangperiode en de tijd daarna. Voor de opvang stelt het *Concept Beleidsplan* (p. 34): 'Het verlichten van de "cultuurschok" is een belangrijk argument voor opvang in eigen taal en cultuur en een geleidelijke overgang naar de reguliere Nederlandse schoolsituatie.' Daarnaast maakt het 'een zekere continuïteit in het ontwikkelingsproces mogelijk en bevordert daarmee een meer evenwichtige persoonlijkheidsvorming van het kind. Het houdt erkenning in van de waarde van de taal

en cultuur van het land van herkomst en geeft daardoor een gevoel van zelfbewustzijn. Het kan voorts het ontstaan of de vergroting van leerachterstanden helpen beperken indien aanstonds, in de eigen taal, effectief onderwijs kan worden gegeven.' Men noemt de opvangmodellen van onder andere Leiden en Enschede (zie de artikelen van Appel e.a. en Teunissen in dit nummer) en stelt: 'Het beleid zal (...) vooralsnog zijn gericht op het scheppen van de mogelijkheid tot een geleidelijke uitbreiding van het aantal projecten op dit gebied'. Onderzoek zou uitwijzen dat een dergelijke tweetalige opvang het aanleren van de tweede taal weinig of niet nadelig zou beïnvloeden, hetgeen overeenstemt met de bevindingen zoals gepubliceerd in onder andere Appel (1980). Ná de opvangperiode kan het OETC 'een positieve invloed hebben op het "zelfconcept" en het kan het ontstaan van een verwijdering tussen ouderlijk milieu en de kinderen helpen voorkomen'; het OETC is 'niet langer primair georiënteerd op (re)integratie in het onderwijs in het land van herkomst'.

De optimistische bewoordingen over het belang van het moedertaalonderwijs worden in het definitieve *Beleidsplan* (1981) echter teruggedrongen: 'Bij de methode van opvang gaat het vooral om de vraag in hoeverre het gebruik van de eigen taal nodig of gewenst is. Noch de commentaren op het concept-beleidsplan, noch daartoe strekkend onderzoek, geven op deze vraag een eenduidig of afdoend antwoord' en men stelt dat 'het uitspreken van een voorkeur van een bepaalde methode niet nu van belang' is (p. 7). Op de mogelijke 'organisatorische problemen en vragen', genoemd in het concept, komt men niet meer terug. Toch is het niet ondenkbaar dat met name dit laatste aspect een belangrijke rol heeft gespeeld: we komen erop terug in ons verslag van de discussies met de gemeentelijke inspectie. Wordt in het concept nog een taakstelling van de buitenlandse leerkracht omschreven waarin is opgenomen 'meewerken bij de eerste opvang, indien de school besluit de eerste opvang van de leerlingen te doen geschieden via een wijze van opvang waarin ook de eigen taal van het kind een rol speelt' (p. 61), in het definitieve plan is een taakstelling achterwege gelaten en wordt alleen nog gesteld dat 'zowel een opvang door uitsluitend Nederlandse leerkrachten, als een opvang door Nederlandse en buitenlandse leerkrachten sa-

men is toegestaan' (p. 24), met de waarschuwing dat het dan wel van 'essentiële betekenis is, dat hierbij naast het Nederlands inderdaad de eigen thuistaal wordt gebruikt'. OETC wordt van belang genoemd voor de ontwikkeling van 'het zelfconcept en het zelfbewustzijn van de leerling', voor 'de mogelijkheden tot contact met familieleden, vrienden en kennissen' en voor 'een zekere vergemakkelijking bij de reïntegratie in het onderwijssysteem van het land van herkomst'. Belangrijke toezeggingen zijn: een wijziging van de Lager-Onderwijswet 1920, zodat de rechtspositie van de buitenlandse leerkracht kan worden gelijkgetrokken — dat gebeurt uiteindelijk in 1984; de ontwikkeling van leermiddelen — eerste aanbesteding dateert van 1983; nascholingscursussen voor Nederlandse en buitenlandse leerkrachten mede gericht op een goede afstemming, zo niet integratie van de *verschillende* programma's — die cursussen zijn tot op heden niet georganiseerd; onderzoek 'naar de wijze waarop het onderwijs in eigen taal en cultuur kan bijdragen tot de ontplooiing en ontwikkeling van het kind' (p. 26) — in 1985 wordt een drietal onderzoeksvoorstellen gemaakt.<sup>3</sup> In het *Concept Beleidsplan* werd nog gesproken over de 'wenselijkheid een studiecentrum aan te wijzen of in te richten ter ondersteuning van het onderwijs in eigen taal en cultuur van de diverse taalgroepen'. Van verdere plannen in die richting is nooit meer iets vernomen.

Teunissen (1985) noemt als consequentie van de oriëntatie van het overheidsbeleid op langdurig of permanent verblijf van migranten, dat vanaf nu in het onderwijs de achterstandsproblematiek van allochtone kinderen en de acculturatie centraal staan. Deze lijn is terug te vinden in het WRR-rapport. Volgens de WRR zou de aard van de problematiek worden gekenmerkt door: achterstandsproblemen, culturele of identiteitsproblemen en 'meerderheidsproblemen': 'In welke mate is de ontvangende samenleving bereid zich te ontwikkelen in de richting van een samenleving waarin mensen van verschillende etnische herkomst in harmonie met elkaar samenleven?' (p. VII). De functie die men voor het OETC ziet weggelegd lijkt zich vooral toe te spitsen op het tweede aspect van de 'culturele en identiteitsproblemen'. Het moedertaalonderwijs wordt niet meer opgevat als onderwijs waarin aan bestrijding van onderwijsachterstanden kan worden

gewerkt. De 'meerderheidsproblemen' lijken een vertaling te hebben gekregen in de doelstelling voor acculturatie — het leren 'waarderen en het zich openstellen voor *elkaars* cultuur of elementen daarvan' (cursive-ring van ons). Daarvoor wordt het 'intercultureel onderwijs' uitgevonden, en de problematiek een stuk ondoorzichtiger.<sup>4</sup> De doelstellingen van het OETC zijn met de uiteindelijke *Notitie Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (1983) op deze laatste twee aspecten bijgesteld. Het OETC moet nu een bijdrage leveren aan het interculturele onderwijs en ook lijkt het OETC nu een functie te krijgen die doet herinneren aan een centraal uitgangspunt van het stimuleringsonderwijs, gericht op het opheffen van achterstanden: er moet gewerkt worden aan de vermindering van de kloof tussen school- en thuismilieu. De consequentie van het verdwijnen van de doelstelling 'handhaven van de mogelijkheid tot contact met familieleden, vrienden en kennissen uit en in het land van herkomst' (Beleidsplan 1981) is, dat OETC zijn functie voor de integratie binnen de gemeenschap kwijtraakt (Everts 1984). Het lijkt erop dat de overheid de doelstellingen voor OETC in overeenstemming heeft gebracht met de centrale uitgangspunten van beleid. Het is daarom interessant om te zien hoe de beleidswijzigingen ten aanzien van de doelstellingen zijn vertaald naar de middelen. Daarvoor zullen we kijken naar de bepalingen in de notitie, de wijzigingen van de Lager-Onderwijswet 1920 en de nieuwe Wet op het Basisonderwijs die per 1 augustus 1985 is ingegaan (zie ook Extra & Vermeer 1984).

Eerst de algemene lijn. Artikel 11, lid 1 van de WBO stelt: 'Ten behoeve van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond *kan* het bevoegd gezag onderwijs in de eigen taal en cultuur van het land van oorsprong van die leerlingen in het schoolwerkplan opnemen.' Schoolbesturen kunnen dus besluiten dit onderwijs *niet* te organiseren. Het artikel gaat verder: 'Bij algemene maatregel van bestuur, de Onderwijsraad gehoord, wordt bepaald op welke leerlingen de vorige volzin van toepassing is.' Niet alle allochtone kinderen kunnen OETC volgen: sommige kinderen zijn nog *niet officieel* allochtoon (de Chinese kinderen bijvoorbeeld), en anderen zijn *niet genoeg* allochtoon (Surinaamse en Antilliaanse kinderen zijn uitgesloten: 'Het criterium voor het aanwijzen als doelgroep voor OETC-onderwijs is het heb-

ben van een niet-Nederlandse culturele achtergrond. Dit houdt onder meer in dat de taal van het land van oorsprong niet het Nederlands is.') Voor het departement en voor de scholen zou een onhanteerbare situatie ontstaan, omdat de aard en verscheidenheid aan thuistalen van Surinaamse en Antilliaanse kinderen OETC problematisch zou maken en bovendien 'ontbreken de (aanzienlijke) financiële middelen die invoering van OETC-onderwijs voor deze groep vergt' (Nota n.a.v. het eindverslag m.b.t. wijziging van de Lager-Onderwijswet 1920, 1983). Lid 4: 'Van de tijd besteed aan het onderwijs in het eerste lid wordt ten hoogste 2,5 uur meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen (...) per week moeten ontvangen.' Aan OETC mag niet meer dan 2,5 uur binnen schooltijd worden besteed: ter voorkoming van het oplopen van een achterstand ten opzichte van de andere leerstof.<sup>5</sup> De 5 uur OETC die was toegestaan, moet nu opgesplitst worden in 2,5 uur binnen en 2,5 uur buiten schooltijd. Uit de inschaling ter verkrijging van schooltijden blijkt tenslotte, dat als een gemeenschap of het bevoegd gezag het niet zo kan organiseren dat er een groep van tien kinderen kan worden gevormd, het OETC niet doorgaat.<sup>6</sup>

Men hanteert dus doelstellingen die lijken aan te sluiten bij centrale beleidsuitgangspunten, maar schoolbesturen zijn niet verplicht OETC te organiseren, voor sommige groepen is OETC uitgesloten omdat het teveel geld kost en te ingewikkeld is, en soms kan het niet georganiseerd worden omdat een minimum aantal kinderen is vereist.

Daarnaast doet zich de situatie voor dat, terwijl de hoofddoelstellingen georiënteerd zijn op *identiteitsvorming*, integratie in de Nederlandse school en een *interculturele* invulling, het onderwijs zich moet beperken tot *taalonderwijs*, terwijl een doelstelling gericht op de taalontwikkeling ontbreekt.

Tenslotte nog een 'detail'. De Tweede Kamer heeft sterk aangedrongen op mogelijkheden om ook voor kleuters OETC te organiseren. Dat is uiteindelijk in de WBO aangenomen, maar het moest wel budgettair neutraal geschieden. Dat betekende dat er aan de schalen voor schooltijden gesleuteld is: de buitenlandse leerkracht heeft niet meer bij 54 maar pas bij 72 kinderen (van 4 tot 12 jaar) een full-time baan.

De WBO lijkt voorlopig het laatste beleidsdo-

cument van de overheid over de grote lijnen waarbinnen het OETC zich kan ontwikkelen. Het is een magere oogst na bijna twintig jaar werken aan dat onderwijs. In 1971 deden Spaanse ouders en leerkracht een voorstel voor een Spaans-Nederlands programma, in 1980 heeft het er nog even op geleken dat er meer tweetalige opvangklassen zouden komen, maar in 1985 staat het OETC van de meeste taalgemeenschappen nog in de kinderschoenen wat betreft materialen, opleiding van leerkrachten en kennis over cultuurinhouden en begeleiding van de tweetalige ontwikkeling van allochtone kinderen. De bedoelingen van ouders en overheid lopen uiteen. Men lijkt elkaar te vinden in de 'identiteitsversterkende' functie van OETC, maar de ouders vatten dat op als versterking van de identiteit als lid van de gemeenschap terwijl de overheid op het (meer individueel georiënteerde) zelfconcept mikt. De ouders denken aan terugkeer en tegenwicht, de overheid aan integratie en inpassing. De discussie over OETC is dus nog niet afgerond. In de volgende paragraaf zal die discussie centraal staan.

#### **De organisatie van OETC: eenheid in verscheidenheid**

Het lijkt voor de hand te liggen dat verschillen in de behoeften en omstandigheden leiden tot verschillende keuzes voor de organisatie van OETC. Toch is dat een gegeven waarvoor de overheid weinig oog heeft. In de tijd dat het OETC nu bestaat is een praktijk gegroeid die organisatorisch gezien voor de betrokken gemeenschappen redelijk voldoet. De plannen van de gemeentelijke overheden voor uniformiteit zijn dan ook niet overal met instemming begroet. We zullen eerst ingaan op de variatie tussen gemeenschappen en vervolgens op organisatorische keuzen door de verschillende gemeenten.

#### ***Strijd voor 'gemeenschaps-onderwijs'***

In zijn reactie op de beleidsnota's en de WBO over OETC schrijft Cunha (1985): '... het volledig ondergeschikt maken van deze groepen leerkrachten en leerlingen aan de verschillende schoolteams van de scholen en beleidsmatig isoleren van de invloed van ouders en allochtone gemeenschappen betekent dus in feite dat men ETC-onderwijs totaal uitkleedt en laat doodbloeden in de nutteloosheid van eenzijdig

asimilerend middel.' Fernando Cunha is onder andere actief in de organisatie van de vijf kleine taalgemeenschappen — Portugees, Spaans, Italiaans, Grieks en Joegoslavisch — in Amsterdam, die zich hevig hebben verzet tegen het 'integratie'-beleid van de gemeente die al het OETC binnen schooltijd en op de school van het kind wilde organiseren. De kleine taalgemeenschappen zijn eensgezind in hun wensen het onderwijs buiten schooltijd en in één centrale school in de stad te organiseren. De argumenten zijn zowel organisatorisch als inhoudelijk van aard. Een organisatorisch probleem om ieder kind op de eigen school OETC te laten volgen is, dat er in de meeste scholen te weinig kinderen van dezelfde nationaliteit zijn. Consequentie zou zijn, dat er lespunten per wijk komen, waarbij er nauwelijks sprake kan zijn van integratie van lesprogramma's met de Nederlandse klas. Tabel 2 geeft een overzicht van de spreiding.

Eén lespunt per taalgemeenschap maakt bovendien goed overleg tussen leerkrachten mogelijk. Inhoudelijke argumenten zijn, dat men niet wil dat de kinderen iets van het Nederlandse onderwijs missen en dat men bang is dat door versnippering van het OETC over een aantal scholen de sociale functie van de school binnen de gemeenschap verloren gaat. De gemeente Amsterdam blijft aanvankelijk bij het standpunt dat integratie het doel is waarnaar moet worden gestreefd. In haar reactie op de nota *Het onderwijs in de Portugese Taal en Cultuur in Amsterdam* stelt de gemeente dat 'een gesegregeerde onderwijsontwikkeling alleen van en voor de Portugese gemeenschap afgewezen dient te worden' en 'het OPTC is naar inhoud per definitie niet ten dienste van de Portugese gemeenschap, maar ten dienste van Portugese-Amsterdamse kinderen' (Pré-advies, z.j., p. 10). Ook is er een conflict met de Spaanse gemeenschap over de opsplitsing van het Spaanse OETC. In oktober 1983 'gijzelen' de Spaanse ouders de vergadering van de raadscommissie voor onderwijs. Het ABOP-blad afdeling Amsterdam, *DAS*, meldt in januari 1984 dat de ouders willen starten met OETC onder verantwoordelijkheid van de Spaanse ambassade. Vanaf februari 1984 komt er een overleg tot stand tussen gemeente, katholieke en protestantse schoolbesturen met vertegenwoordigers van de vijf gemeenschappen. In september van dat jaar maken de gemeente en schoolbesturen enerzijds en de

**Tabel 2: Spreiding leerlingen van kleine taalgemeenschappen in Amsterdam, lager onderwijs, 16-10-1982**

nationaliteit	totaal aantal OETC leerl.	totaal aantal Nederl. scholen	gem. aantal leerlingen per school	Nederlandse scholen waarvan meer dan 5 leerlingen komen	
				aantal leerl.	aantal scholen
Spaans	150	67	2,2	49	8
Joegoslavisch	164	72	2,3	54	6
Portugees	213	87	2,4	69	10
Italiaans	49	39	1,26	—	—

*Bron: Afdeling Bestuursinformatie Samen, integratie OETC en Nederlands onderwijs oktober 1983, gemeente Amsterdam. Overgenomen uit: DAS jrg. 19, nr 1 (januari 1984).*

vertegenwoordigers van de gemeenschappen anderzijds een eigen verslag van de bijeenkomsten die tot dan toe zijn gehouden. Het blijkt dat er geen overeenstemming is over een aantal wezenlijke uitgangspunten. De gemeenschappen willen 'geen integratiebeleid voor de minderheden (in het reguliere onderwijs)' en vinden: 'Het verspreidingsaspect van het integratiebeleid is het duidelijkste middel om de kwaliteit en de sociale functie van het onderwijs OETC te vernietigen.' Ze zien het OETC als een 'aparte sectie', naast openbaar, bijzonder en neutraal onderwijs, met 'zijn eigen sociale en culturele identiteit en zijn specifieke doelgroepen'. Het OETC is complementair aan het regulier onderwijs, 'gezien het feit dat het Nederlandse reguliere onderwijs noch inhoudelijk, noch cultureel, noch sociaal, noch emotioneel aangepast is aan de allochtone kinderen c.q. gemeenschappen in Nederland' (Samenvattend verslag 1984). Volgens de gemeente en schoolbesturen kan het OETC nooit gezien worden als een aparte sectie ('een soort zuil') en is het niet complementair aan maar een onderdeel van het reguliere onderwijs. Over de lokatie van ETC-klassen en de organisatie van de lessen buiten schooltijd is men het evenmin eens, hetgeen de gemeenschappen de opmerking ontlokt: 'Tevens vinden de gemeenschappen de intense bezorgdheid van besturen om integratie van het ETC-onderwijs te realiseren zeer merkwaardig. In het openbaar en bijzonder onderwijs gaat het ook om kinderen uit dezelfde maatschappij en toch denkt niemand aan integratie van beiden!' Tenslotte is men het oneens gebleven

over de verantwoordelijkheid voor het OETC: voor de gemeenschappen ligt deze bij het team van OETC-onderwijsgevendens per nationaliteit. Voor de gemeente en schoolbesturen ligt zij bij de schoolbesturen. Besloten wordt beide verslagen aan de wethouder te sturen. In juni 1985 is er een vergadering van wethouders, raadscommissie en de vijf gemeenschappen. Uiteindelijk wijzigt de gemeentelijke overheid haar beleid. Men concludeert dat het beleid over de relatie tussen OETC en het regulier onderwijs 'vraagt om een gedifferentieerde formulering'. Dat betekent dat 'de relatie tussen OETC voor Marokkaanse en Turkse kinderen en het overige reguliere onderwijs wordt versterkt', terwijl er voor de vijf kleine gemeenschappen 'niet meer wordt gestreefd naar een versterking van de relatie OETC — regulier onderwijs'. Voor de goede orde stelt men dat 'voor alle OETC blijft gelden dat de inhoud gericht blijft op de situatie van de kinderen hier en nu in Amsterdam' en dat 'voor medewerking aan interculturele projecten prioriteit zal worden gegeven aan de benoeming van Marokkaanse en Turkse onderwijsgevendens' (Concept-notitie 1985, p. 12). Tot zover Amsterdam. Het verloop van het conflict is weliswaar specifiek voor deze gemeente, maar ook elders bestaan er verschillen van mening. Zo wordt er bijvoorbeeld in Rotterdam overleg gevoerd over het Joegoslavische onderwijs, dat niet in overeenstemming is met het integratiebeleid van de gemeente, en in plaatsen als Culemborg en Gorinchem zijn er incidenten geweest rond het Griekse onderwijs. De houding van de verschillende



kleine taalgemeenschappen verschilt per gemeente. Voor de grote gemeenschappen van Turken en Marokkanen ligt dat in het algemeen anders.

### *Strijd voor 'geïntegreerd onderwijs'*

#### **Een verhaal**

Lang geleden op het Turkse platteland woonde een zeer arme boer met veel kinderen. Hij was zo arm dat hij zijn gezin niet eens meer kon voorzien van fatsoenlijk brood. Op een dag vroeg een rijke fruitteiler of de oudste zoon van de arme boer kwam werken in zijn boomgaarden. Zo is tenminste een van mijn kinderen van de hongersnood gered, dacht de arme boer en liet zijn oudste zoon bij de fruitteiler als dagloner werken. De boer was tevreden, tot op een dag de jongen terugkwam en zei dat hij niet meer voor de fruitteiler wilde werken. Hij vertelde de reden niet. De fruitteiler kwam hem achterna en vroeg zijn vader de jongen onder druk te zetten om terug te keren naar zijn werk. Ze hadden hem daar nodig. Dat deed de boer. Hij dacht: 'Die zoon van mij is een deugniet, een ondankbare hond ... wát kan iemand met een lege maag meer wensen dan werk op een fruitboomgaard.' Binnen een week was de jongen weer terug bij zijn arme vader. De boer was kwaad. Hij vroeg aan zijn zoon waarom hij zich zo schaamteloos gedroeg. Was het werk te zwaar? Waren de mensen onaardig? Kreeg hij geen fatsoenlijk onderdak en voldoende eten? De jongen vertelde aan zijn vader dat het werk niet echt zwaar was, de mensen niet echt onaardig waren en dat hij wel een dak boven z'n hoofd had. 'Maar', zei hij, 'eten ... dat was mijn probleem. Ik kreeg trossen druiven, perziken, pruimen, appels, peren ...' De boer begon te watertanden. Bij hem thuis hadden ze alleen maar droog brood. 'Wat wil je nog meer?' schreeuwde hij opgewonden tegen zijn zoon. Zijn zoon keek naar de grond en fluisterde: 'Brood, pa ... ik wilde brood hebben, hoe droog dan ook ... dat is goed voor me. Maar dat wilde de fruitteiler me niet geven.'

Dit verhaal vertelde een Turkse leerkracht aan een lid van de Tweede Kamer, die bij hoog en laag beweerde dat het Nederlandse onderwijs het enige was dat een buitenlands kind meer kansen gaf. Duidelijk was dat de woorden van

de leerkracht niet doordrongen tot het Tweede-Kamerlid. Lag het aan de taal of de cultuur dat de twee langs elkaar heen praatten? Of was er iets heel anders aan de hand?

#### **De ontwikkelingen**

Nederland heeft zijn handtekening gezet onder twee belangrijke verdragen, waarin het recht van de kinderen van de 'migrerende werknemers' op onderwijs in hun moedertalen werd vastgelegd. Deze verdragen zijn het Europees Verdrag inzake Rechtspositie van Migrerende Werknemers (1976) en de Richtlijn van de Raad van Europese Gemeenschappen (1974). De laatste tien jaar zijn er talloze geschriften gepubliceerd en conferenties gehouden. Niet zozeer over het bestaansrecht van OETC, maar over hoe dat ingericht en georganiseerd moest worden. In de discussie over OETC hadden de migranten zelf een minimale inbreng. Als 'buitenlandse werknemer', zonder electorale mogelijkheden, vaak zelfs zonder enige rechtspositie, werden ze meer als decor dan als volwaardige gesprekspartners gezien. Ze kunnen dus achteraf niet zeggen dat ze er niet bij waren, maar ze kunnen ook niet zeggen dat er naar hen is geluisterd. Als de migrant zegt 'ik wil brood, hoe droog dan ook ...', moet men niet komen aanzetten met 'perziken, pruimen, druiven, enzovoort ...'. Denken de beleidsmakers dat ze de behoeften van de migranten beter kennen dan de migranten zelf? Het verschil tussen brood en fruit zal de migrant kennen, hoe 'dom' hij dan mag zijn. Inmiddels is het voor de beleidsmakers misschien duidelijk dat de migranten niet zonder meer fruit voor brood willen accepteren. Maar nu heeft men een nieuw argument bedacht: 'Jullie zijn te laat ... de wetswijziging is al geformuleerd en door de Kamer aangenomen. Jullie moesten eerder bezwaar maken ...' Men heeft dus alles nagelaten om de migranten te informeren en te raadplegen, maar zij krijgen nu de rekening gepresenteerd van hun onwetendheid! Kortom, men heeft hen buiten spel gezet bij het aannemen van een voor hen zo belangrijke wijziging van de Onderwijswet van 1920. In een democratie zouden leden van het parlement vertegenwoordigers moeten zijn van de bevolking. Maar hoe bitter is de werkelijkheid. Ondanks hun inwoner-, werker- en belastingbetaler-zijn, hebben de Turken en Marokkanen geen recht om invloed uit te oefenen op de samenstelling van de vertegenwoordi-

ging in de Kamer. Ze hebben geen stemrecht. Daarmee zijn ze uitgeleverd aan de goede wil van politieke machten, die pretenderen dat ze het beste met hen voor hebben. Terecht kwamen de Turkse en Marokkaanse ouders en leerkrachten in opstand.

### Verzet

'Het is de traditie van onze cultuur dat wij als leerkrachten de eerste stap zetten om het onrecht dat aangedaan wordt, terug te draaien. Het zal ons niet gemakkelijk lukken, maar ons beroep en onze positie als leerkracht en migrant noodzaakt ons onze historische plicht te doen. Onze kinderen moeten ons over twintig jaar niet kunnen beschuldigen van matheid. Er moet nu verzet geboden worden om de overheden ervan te overtuigen dat migranten werkelijk bestaan in Nederland, en dat ze wel degelijk hun mening hebben over de opvoeding en het onderwijs van hun kinderen', aldus S. Yabusun op een vergadering van Turkse leerkrachten in Amsterdam op 13 juni 1984. Men besluit in actie te komen met als doel het terugdraaien van de wetswijziging die OETC van 5 uur binnen schooltijd terugbrengt naar 2,5 uur. De aanwezigen (28 leerkrachten) besluiten de Marokkaanse collega's te benaderen om gezamenlijk actie te voeren. Alle Turkse leerkrachten krijgen de opdracht om een ouderbijeenkomst te organiseren op hun school om de ouders te informeren over de wetswijziging die al door de Kamer is aangenomen en de WBO die nog moet worden goedgekeurd. Geprobeerd zal worden om van elke school een of twee ouders te vragen om namens de ouders deel te nemen aan de actie. Op een bijeenkomst met ouders en leerkrachten besluit men op 28 november 1984 een protestdemonstratie te houden in Amsterdam om de wethouder te informeren over de wensen van de Turkse ouders en leerkrachten ten aanzien van OETC in de WBO. Het actiecomité dat in leven wordt geroepen, krijgt de naam 'Integratie ja. Assimilatie nooit!' De protestdemonstratie verloopt goed. Ongeveer 1.000 Turkse en Marokkaanse ouders, leerkrachten, leerlingen, Nederlandse en Suri-naamse collega's lopen naar het stadhuis. Daar wordt aan de wethouder van onderwijs een petitie overhandigd waarin wordt voorgesteld om als gemeente Amsterdam met het comité samen te werken voor het behoud van 5 uur OETC. De wethouder is onder de indruk

van de opkomst en strijd lust van de belanghebbenden. Hij benoemt twee mensen als vertegenwoordiger van de gemeente in het Amsterdamse actiecomité en stelt alles in het werk voor een opiniepeiling op de Amsterdamse lagere scholen.

### Nee tegen een half OETC

In de discussies die plaatsvinden in het Amsterdamse actiecomité besluit men tot een landelijke actie over te gaan. Om dat te bewerkstelligen wordt een uitnodiging gestuurd aan onder meer B&W van de gemeenten met scholen waar OETC wordt verzorgd, zelforganisaties van Turkse en Marokkaanse migranten en onderwijsvakbonden in de andere gemeenten voor een vergadering over een landelijke actie op 17 maart 1985. Op die vergadering besluit men tot het oprichten van een landelijk actiecomité 'Nee tegen een half OETC'. Dit comité zal een brief versturen naar de staatssecretaris en de Vaste Kamercommissie voor Onderwijs, handtekeningen verzamelen en een demonstratieve bijeenkomst organiseren op 24 april 1985 op het Binnenhof tijdens de behandeling van de WBO.

In de brief (Landelijk actiecomité 1985) wordt uitvoerig ingegaan op de bezwaren tegen de '2,5—2,5 uursregeling'. Die bezwaren betreffen in eerste instantie de organisatie buiten schooltijd. Het gaat om:

- *veiligheidseisen*: Hulp bij ongelukken: als de leerkracht onmiddellijk met een kind naar de dokter moet, wie blijft dan bij de groep?; het voorkomen van ongewenst bezoek op woensdag/zaterdag; mogelijke discriminatie als je als groep buitenlanders alleen in het gebouw bent.
- *organisatorische zaken*: Wat moet er gebeuren als de ETC-leerkracht op zaterdag ziek blijkt te zijn? Hoe zorg je er op woensdagmiddag en zaterdag voor dat de kinderen niet ongeoorloofd afwezig zijn? Hoe maak je het mogelijk dat deze leerlingen toch kunnen deelnemen aan buitenschoolse activiteiten (zoals schooltoernooien, buurthuisactiviteiten, verenigingsactiviteiten)? Hoe kunnen de leerkrachten deelnemen aan teamoverleg met de Nederlandse leerkrachten?
- *positie van de leerkracht*: De ETC-leerkracht wordt geïsoleerd; als ouders op grond van veiligheidsoverwegingen besluiten hun kind niet meer naar OETC te sturen heeft dit consequenties voor de werkgelegenheid; het volgen van applicatiecursussen wordt onmogelijk op woensdagmiddag.
- *economische overwegingen*: Extra kosten in verband met veiligheidseisen, verwarming, ver-

lichting, meer part-time werk, schoonhouden van de lokalen op zaterdagmiddag, overblijfsregelingen.

- *inhoudelijke problemen*: afstemming op het Nederlandse programma wordt belemmerd; OETC wordt als iets extra's beschouwd in plaats van als onderdeel van het onderwijs; de leerkracht wordt als toegevoegde leerkracht in plaats van als teamlid gezien.
- *bestuurlijke zaken*: De consequentie van de regeling buiten schooltijd zal zijn, dat gemeenten en besturen van het bijzonder onderwijs afzien van deze mogelijkheid van OETC, zodat het OETC in de praktijk gehalveerd wordt tot 2,5 uur binnen schooltijd. Dat betekent halveren van de te bereiken leerresultaten en verschraving van de doelstellingen.

In feite, stelt men, is de regeling in de WBO 'een schoolvoorbeeld van "institutionele discriminatie": door de wettelijke verankering van het OETC wordt het van een gunst een recht, maar door de toevoeging van een ogenschijnlijk kleine regel wordt tegelijkertijd een situatie gecreëerd waardoor dit recht maar zeer ten dele kan worden geëffectueerd. In plaats van een verbetering van de situatie van het OETC-doel van de wetwijziging, doet zich een aanmerkelijke beperking — zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve zin — van het OETC voor. Deze beperking is dusdanig dat er reeds gesproken wordt over de "afbraak" van het OETC.'

Ook gaat men in op de argumentatie van de overheid: OETC zou ten koste gaan van zowel het Nederlandse taalonderwijs als de rest van het reguliere onderwijsprogramma en derhalve 'belemmerend werken op de onderwijskansen van de buitenlandse leerlingen'. Daarmee ondergraaft de overheid enerzijds de eigen doelstellingen voor OETC, die immers gericht zijn op de continue en evenwichtige ontwikkeling van de leerling in de samenleving hier in Nederland. Dat betekent dat er een nauwe band moet zijn tussen het OETC en het reguliere onderwijs, alsmede tussen de buitenlandse leerkracht en de andere leerkrachten in de school. Anderzijds negeert de overheid resultaten van wetenschappelijk onderzoek, waaruit naar voren komt dat het eigen taalonderwijs juist een positieve en stimulerende invloed (in plaats van een remmend effect) heeft op de Nederlandse taalvaardigheid, dat aandacht voor de eigen cultuur gunstig is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (zie ook de bijdragen in het laatste thema van

dit nummer) én dat het de betrokkenheid van ouders bij de school stimuleert. Tenslotte wijst men in de brief op de eigen praktijkervaringen: 'Het valt niet in te zien waarom het in de eigen taal zingen van liedjes, het schrijven van verhaaltjes, het uitvoeren van toneelstukjes, het vervullen van opdrachten of het verwerven van voor migranten relevante kennis nadelig zou zijn voor respectievelijk de muzikale vorming, de taalvaardigheid, de creatieve en dramatische vorming, de ontwikkeling van algemene basisvaardigheden en cultuurtechnieken en de overdracht van relevante en levenssechte kennis. (...) In de school blijkt namelijk het reguliere onderwijs op een aantal punten tekort te schieten ten aanzien van de allochtone leerlingen en blijkt het OETC een belangrijke brugfunctie te kunnen vervullen. In de ETC-les is een kringgesprek vaak beter te realiseren, de uitleg over de gezondheidszorg in Nederland beter en specifiekere te geven en kan de weerbaarheid bij discriminatie vaak effectiever worden bevorderd.'

De brief eindigt met een voorstel voor het opnemen van een artikel in de WBO waardoor het bevoegd gezag kan afwijken van de maximaal 2,5 uur OETC binnen schooltijd, en met een pleidooi voor verbetering van het OETC. Die verbetering betreft:

- de verankering van het OETC in het totale schoolwerkplan, zodat er sprake is van een meer geïntegreerde aanpak en een daadwerkelijke inzet van alle betrokkenen om dit te realiseren;
- de kwaliteit van OETC: enerzijds de leer-middelen, leerplannen, methoden en anderzijds de kwaliteit van de buitenlandse leerkracht.

De handtekeningenactie en de demonstratieve bijeenkomst op het Binnenhof worden een succes als het gaat om de opkomst uit het hele land van leerkrachten, ouders en kinderen. Maar het protest blijkt aan dovemansoren gericht te zijn. De WBO wordt aangenomen, met de gewraakte 2,5—2,5 uursregeling, zonder ontheffingsmogelijkheid en voorlopig zonder perspectief op verandering.

## Proloog

Met het begin van het schooljaar 1985-'86 is duidelijk hoe men in de verschillende gemeenten te werk gaat met de nieuwe regeling van OETC. In het algemeen zien de gemeenten van OETC buiten schooltijd af. Er wordt, behalve

in Amsterdam en Dordrecht, 2,5 uur binnen schooltijd georganiseerd. In plaats van les te geven, krijgen buitenlandse leerkrachten taken bij het intercultureel onderwijs, NNT-(Niet Nederlandstalige-)hulp en dergelijke. Hoewel de beleidsmakers beweren dat de belangen van het migrantenkind het uitgangspunt zijn, is men nog steeds niet in staat om een definitie te geven van 'de belangen' van het migrantenkind die enige overeenkomst vertoont met de definitie van de migrantenouders en -leerkrachten. Fruit voor brood dus. Het gaat er sterk op lijken dat de 5 uur OETC nieuwe stijl alleen maar een papieren recht is voor de Turkse en Marokkaanse leerling. Inmiddels is echter duidelijk geworden, dat de ouders zeer betrokken zijn bij het onderwijs voor hun kinderen en dat zij zich samen met de leerkrachten blijven inzetten voor het soort onderwijs dat zij als brood voor de kinderen beschouwen.

#### *De uitvoering van de WBO op gemeentelijk niveau*

'Als er gezegd wordt: we zijn teruggebracht, het aantal uren is beduidend minder geworden, dan zeg ik: nee, dat is niet waar. De wet biedt mogelijkheden om 5 uur te geven', aldus Van Haren, de rijksinspecteur die speciaal is belast met het onderwijs aan de 'cumi-kinderen'. In het overleg van de rijksinspectie zijn de mogelijkheden voor organisatie van het OETC begin 1984 in verband met de op handen zijnde Lager-Onderwijswetwijziging, aan de orde geweest. Van Haren citeert uit een stuk dat hij voor de betreffende bijeenkomst heeft geschreven over de verschillende mogelijkheden voor invulling van de uren: 'OETC van een enkel uur tot 5,5 uur per week; geheel buiten de normale schooltijden, alleen binnen de normale schooltijden; OETC op woensdagmiddag, op zaterdag, en eventueel een half uur op maandag tot en met vrijdag (...). Ieder heeft de mogelijkheden om de eigen opvatting hoe het zou moeten, voort te zetten met de WBO.' Maar het probleem zit hem natuurlijk in die beperking van maar 2,5 uur binnen schooltijd. 'Ja', geeft hij toe, 'die 2,5 uur is de begrenzing, er mogen niet meer dan 2,5 uur per week meetellen voor het wettelijk jaarurentotaal.' Dat er tussen de bevoegde gezagen — de gemeenten, de bijzondere schoolbesturen — verschillen in organisatie van het OETC zijn, vindt hij logisch: 'Want ieder bestuur, in dit

landje met een enorme vrijheid van onderwijs, is binnen de wettelijke mogelijkheden vrij om z'n onderwijs te regelen.'

De grote gemeenten hebben om redenen die in de vorige paragraaf zijn genoemd, besloten om in ieder geval voor de Turkse en Marokkaanse kinderen geen OETC buiten de normale schooltijden te organiseren. Ze hebben echter ieder een andere oplossing voor het invullen van de faciliteiten verbonden aan de 2,5 uur onderwijs die anders buiten schooltijd zou worden gegeven. Die oplossing komt er soms op neer, dat de leerkracht in die tijd geen lesgeeft. Van Haren: 'Feitelijk is het zo, dat je onderwijs moet geven. Dat kun je interpreteren en héél erg nauw bekijken. Maar je kunt je ook afvragen: moet dat dan? Moet je zo nauw kijken? Kijk, als je dus op je strepen gaat staan en je zegt: ja, die uren precies dát, dan ben je toch wel een beetje moeilijk bezig.' Een redelijke vrijheid dus voor de gemeenten?

In Amsterdam is het OETC voor de 'kleine taalgemeenschappen' buiten schooltijd georganiseerd. Turkse en Marokkaanse leerkrachten geven met ook ingang van de WBO 5 uur les onder schooltijd aan afzonderlijke groepen van Turkse en Marokkaanse kinderen. De gemeente heeft zich met het actiecomité 'Nee tegen een half OETC' sterk gemaakt voor het opnemen van een ontheffingsmogelijkheid voor de beperking tot 2,5 uur onder schooltijd in de WBO. Nu dat mislukt is, heeft men een beroep gedaan op het artikel 10, lid 5 van de WBO, waarin staat: 'Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als de voertaal bij het onderwijs worden gebruikt.' Inspecteur Eyckeleboom: 'De suggestie is nu dat kinderen 2,5 uur taal krijgen met behulp van cultuurinhouden onder schooltijd', OETC dus, 'en dat ze nog eens 2,5 uur van een OETC-er les krijgen in de taal, maar dan aan de hand van thema's die afgesproken worden tussen de OETC-er en de scholen waar de kinderen vandaan komen. (...) Het is dus thematisch-cursorisch onderwijs dat aansluit op het Nederlandse onderwijs.' Weliswaar is men zich ervan bewust dat een dergelijke aansluiting een ideale manier van werken is, die meestal nog niet wordt verwezenlijkt in de praktijk, maar men heeft serieus naar een oplossing gezocht om een aantal redenen. Ten eerste is men doordrongen van de vastbera-

denheid van de gemeenschappen — 'hier heb je een bewustwordingsniveau van bepaalde gemeenschappen, dat groot genoeg was om een vuist te maken. Bovendien heeft de wethouder zich heel nadrukkelijk gecommitteerd daaraan.' En tenslotte is de inspecteur het niet eens met de stelling dat OETC ten koste gaat van het Nederlandse onderwijs. Hij verwacht dat de rijksoverheid weinig problemen zal maken. Mocht dat toch het geval zijn, dan kan men nog een beroep doen op artikel 25, lid 2 van de WBO, waarin staat: 'Het bevoegd gezag kan op verzoek van de ouders een leerling vrijstellen van het deelnemen aan bepaalde activiteiten. Een vrijstelling kan slechts worden verleend indien het schoolwerkplan daarin voorziet en de gronden daarbij vermeldt. Het bevoegd gezag bepaalt bij de vrijstelling welke activiteiten voor de leerling in de plaats komen van die waarvan vrijstelling is verleend.' Eyckeleboom: 'Dat is veel moeilijker, omdat je het dan in het schoolwerkplan moet laten vastleggen en dat betekent weer: de medezeggenschapsraad moet het goedkeuren. Dat konden zij in twee maanden niet organiseren' (bedoeld wordt: vóór 1 augustus 1985, het moment dat de WBO in werking trad). Rotterdam beperkt het OETC tot 2,5 uur onder schooltijd voor *alle* gemeenschappen.<sup>7</sup> Alhoewel men tijdens de discussies over de wijziging in de Lager-Onderwijswet van 1920 als grote gemeenten nog eensgezind tégen de bepaling over de 2,5—2,5 regeling was, is men niet met Amsterdam meegegaan in de actie voor de ontheffingsmogelijkheid. Inspecteur Magito: 'Dat hebben we in Rotterdam niet gedaan omdat we daar geen chocola in zien, we denken dat dat de mensen een rad voor ogen draaien is, omdat je daar toch niks mee binnen haalt. We hebben daar al eerder als vier grote gemeenten tegen geprotesteerd. Nou het zij zo, de wet ligt er.' Het probleem was vervolgens 'dat we de ouders haast niet duidelijk konden maken dat er aan de ene kant rijksbeleid was, een wetswijziging die sprak over maximaal 2,5 uur onder schooltijd, en dat de keuze voor Rotterdam alleen nog maar was: óf tot 5 uur opvullen per week met 2,5 uur buiten schooltijd óf op inhoudelijke gronden je beperken tot 2,5 uur binnen schooltijd en andere taken door buitenlandse leerkrachten laten uitvoeren.' Alhoewel er veel ouders, met name de Marokkaanse, tegen de lijn waren die in Rotterdam werd gevolgd, heeft men het ge-

meentelijk beleid toch doorgezet. Dat beleid houdt in: 'Die 2,5 uur willen we dan uitsluitend richten op eigen taalonderwijs, niet meer: aardrijkskunde, muziek, godsdienst, en dergelijke (...)' Al die elementen moeten opgenomen worden in het curriculum van de Nederlandse school. Naast dat OETC moet de buitenlandse leerkracht mee gaan draaien in dat Nederlandse schoolteam bij de vormgeving van intercultureel onderwijs, werken aan materiaalontwikkeling. Buitenlandse leerkrachten kunnen ook remediërend werkzaam zijn. Dat komt allemaal bovenop die 2,5 uur zuivere OETC-tijd. Er zit ook lesgevende arbeid van de buitenlandse leerkracht in, in het ideale geval voor de hele klas, maar dat sluit niet uit dat op individuele scholen de buitenlandse leerkracht daar ook in zijn eigen taal als voertaal voor die kinderen uit zijn eigen groep bezig kan zijn.' De inspecteur noemt het verschil met Amsterdam dan ook vooral 'optisch': 'De buitenlandse leerkracht krijgt in het onderwijs ook een aantal andere taken richting buitenlandse leerlingen, maar wij zeggen in het beleid rechtuit: nou die 2,5 uur is een feit, daar willen we dan ook maar vanuit gaan.'

Den Haag organiseert OETC voor de kleine taalgemeenschappen *buiten* schooltijd en, evenals Rotterdam, voor de grote gemeenschappen alleen 2,5 uur OETC *onder* schooltijd. De buitenlandse leerkrachten geven wel evenveel OETC, maar na de invoering van de WBO aan *kleinere* groepen 'zodat hun hele week toch gevuld is'. Voor andere taken kon men in Den Haag niet kiezen. Inspecteur Overmeyer: 'Op de vraag of ze andere dingen zouden mogen doen, zoals ontwikkelen van materiaal, of schoolcontactpersoon, is een keihard verbod gekomen van de minister van onderwijs, en dat vinden we heel triest, want we vinden het heel zinvol werk.' Ook de oplossing van Amsterdam is volgens de inspecteur niet mogelijk: 'Ik weet niet hoe ze het doen, maar formeel kan het niet dat de kinderen uit de klas worden gehaald.' Er is wel over gepraat, 'maar we zijn er niet heel fanatiek in doorgegaan. Het is heel veel werk om dat te organiseren, en dat sloeg helemaal niet aan bij de basisscholen. De discussie in Den Haag over 2,5—5 uur is geëindigd in: we vinden 5 uur veel te veel, want kinderen zijn altijd uit de klas, zitten apart en dat legt alleen maar de nadruk op dat ze anders zijn.' En de buitenlandse leerkrachten? 'Die werken liever apart,

maar in de discussie over 2,5 uur buiten en 2,5 uur binnen de schooltijd waren ze vrijwel allemaal voor 2,5 uur onder schooltijd. Ze vinden 2,5 uur weinig, maar de meesten zien er verschrikkelijk tegenop als ze meer dingen zouden moeten doen in de Nederlandse klas met de Nederlandse leerkracht erbij, en dat was het alternatief.' Er is weinig verzet gekomen vanuit de gemeenschappen: 'Amsterdam is heel ver gegaan met de inspraak. Misschien zijn wij wat minder democratisch door niet iedere keer de ouders bij elkaar te roepen. Ik zou ook niet weten hoe ik dat moet doen. Kijk, die zelforganisaties in Amsterdam zijn heel sterk. Hier is altijd een strijd dat mensen zeggen: "Die zit in de adviesraad buitenlanders, maar die praat niet namens mij." Als de zelforganisaties sterk zijn, is er ook meer overleg, is er ook meer aan de hand. Ja, hier is het eigenlijk redelijk geruisloos gegaan.' Utrecht tenslotte organiseert het OETC voor de kleine gemeenschappen ook *buiten* schooltijd en beperkt het voor de Turkse en Marokkaanse kinderen tot 2,5 uur onder schooltijd. Er is in Utrecht betrekkelijk weinig discussie geweest over de beperking tot 2,5 uur, de discussie is vooral gegaan over de organisatie buiten schooltijd. Inspecteur Andersson: 'We hadden theoretisch een organisatie gemaakt waarin elke leerkracht 2,5 uur onder schooltijd bezig zou zijn, zoveel mogelijk op scholen, en dat ze op woensdagmiddag nog eens 2 uur extra zouden geven in de diverse wijken. Wij dachten dat dan op die woensdagmiddagen die niet-talige aspecten bij de kop te pakken. Daar voelden de leerkrachten niets voor, trouwens de scholen ook niet. Dat idee was niet uitvoerbaar. Nou, dan ben je uitgepraat. Wij verdelen nu de faciliteiten over scholen waarbij het uitgangspunt is dat het kind, of het nu op een school zit met veel of weinig buitenlandse kinderen, in ieder geval over de hele stad inderdaad die 2,5 uur krijgt.' Voorheen waren er grote verschillen tussen de scholen. 'Er is een bepaald aantal kinderen op een school en op dat aantal verstrek je faciliteiten. Op kleine scholen kwam je niet eens tot 2,5 uur onder schooltijd. De leerkracht moest komen tot combinaties van niveaus die nog hanteerbaar waren. En dat betekende dat hij groepen van 2/3 niveau bij elkaar nam, en dan was zijn tijd op.' De oplossing van Utrecht is anders dan die van de andere grote steden. Andersson zegt daarover: 'De varianten worden veelal

veroorzaakt door de omstandigheden waarin je verkeert. Door onze opzet zijn we nu in staat om inderdaad die 2,5 uur te garanderen, plus dat we aan iedere school wat tijd willen hebben om aan didactische hulpverlening te doen: een vorm van remedial teaching-achtige arbeid. De buitenlandse leerkrachten zijn met dit beleid akkoord gegaan, van de landelijke actie hebben we niet zoveel gemerkt. Het kan nog komen, maar ik verwacht het eerlijk gezegd niet.'

De rijksinspecteur Van Haren heeft dus gelijk: gemeenten hebben een redelijk grote vrijheid om een eigen organisatievorm van OETC te kiezen. Het lijkt er echter op dat de gemeenten die vrijheid hanteren om een *eigen* beleid te formuleren en dat te presenteren als de enige mogelijkheid die de wet toestaat. Zo volgt Rotterdam de beleidslijn die al in de *Vervolgnota II* van april 1984 was geformuleerd. Op de stelling dat Rotterdam *principeel* gekozen heeft voor OETC binnen schooltijd voor alle groepen reageert de Rotterdamse inspecteur: 'Dat hebben we ook. Het is alleen in de discussie eenvoudiger om ook te kunnen zeggen dat de wet nu eenmaal zo is. De discussie is bij ons begonnen voordat er sprake was van een wetswijziging. De uitgangspunten die er toen lagen waren: we moeten OETC *coûte que coûte* uit z'n isolement halen. Je krijgt dat alleen voor elkaar als je de samenwerking tussen de buitenlandse leerkrachten en de Nederlandse schoolteams beter van de grond krijgt en je concreter die integratie gestalte kan geven. Zo zijn we zelf tot dat model gekomen, dat nu uiteindelijk wettelijk onderbouwd is.' Ook Amsterdam heeft zelf gekozen voor het integratiemodel (zie de vorige paragraaf). In Den Haag en Utrecht lijkt men vooral rekening te hebben gehouden met opvattingen van Nederlandse leerkrachten en/of met organisatorische mogelijkheden.

De vrijheid van gemeenten om moedertaalonderwijs te organiseren lijkt redelijk groot. De keuze voor *tweetalig onderwijs* lijkt zelfs niet uitgesloten. Rijksinspecteur Van Haren: 'Het beleidskader is aanwezig, Dat is mijn interpretatie. De WBO biedt er zelfs mogelijkheden toe. De verantwoordelijke besturen kunnen zich vrijelijk tot de minister wenden om te gaan experimenteren. (...) Wij als rijksoverheid gaan geen modellen voorschrijven.' Dat laatste gebeurt echter in feite wel: het ligt niet voor de hand om méér moedertaalonderwijs te ge-

ven, omdat daarvoor alleen het artikel over 'in aansluiting op het Nederlandse onderwijs' mogelijkheden biedt. Van Haren: 'Ja, het is natuurlijk niet het gangbare beleid. Er is geen hoofdstuk in de OETC-notitie waarin staat: we gaan aan bilinguaal onderwijs doen.' Maar mogelijk is het wel: 'De praktijk pakt het niet op. D'r liggen nu twee experimenten' — Leiden en Enschede worden bedoeld, zie Appel e.a. en Teunissen in dit nummer — 'de uitkomsten zijn echt niet ongunstig. Toch merk je het niet in het land. Waar schort het dan aan dat je dat niet overal kan realiseren?' De gemeentelijke inspecteurs geven duidelijke antwoorden op die vraag. Dat nergens de keuze voor tweetalig onderwijs is gemaakt, lijkt primair samen te hangen met Nederlandse belangen. 'Het is geen discussiepunt meer in Rotterdam, het is volstrekt niet haalbaar. (...) Wat daar natuurlijk achter ligt, is de terugloop van het aantal leerlingen, toch een verdeckte concurrentiestrijd. Het is ooit, een jaar of vijf geleden, wel in discussie geweest in Rotterdam, maar toen echt van tafel geblazen in alle wijken, door wie er ook maar wat over te zeggen had: het veld, de koepels, iedereen.' In Den Haag 'is het uitvoerig besproken in de werkgroep van het besturenoverleg. Iedereen is vóór het principe, maar iedereen wil degene zijn die het organiseert in een tijd waarin er te weinig leerlingen zijn. Want als je dat gaat doen, kun je er dus verzekerd van zijn dat je veel kinderen krijgt. Als er bij jou een Turks kind wordt aangemeld en je moet daarna zeggen: nou jammer, maar m'n buurman RK, PC of openbaar heeft net die Turkse opvangklas — want zo werd het toen genoemd, bij die experimenten gold het ook niet voor de hele school — ja, dat is pijnlijk. Want een leerling minder kan soms betekenen dat er een leerkracht weg moet. Er was geen manier om tot afspraken te komen in deze gemeente. Maar ook als je het alleen binnen de openbare scholen zou moeten doen, en je moet ze als een bepaalde openbare school naar de andere sturen, dan snijdt het nog in je eigen vlees.' Uit Amsterdam en Utrecht komen dezelfde geluiden, alhoewel men ook andere overwegingen heeft. In Utrecht zegt men: 'Buitenlandse ouders zou je wellicht nog een tijdlang kunnen bewegen om hun kinderen op een bepaalde school te doen. Maar zo gaat het niet met Nederlandse ouders. Als dat niet van meet af aan is ontstaan, kun je het niet meer organiseren.'

Nederlandse leerkrachten hebben er dus belang bij dat er geen tweetalig onderwijs komt, Nederlandse ouders hebben er geen boodschap aan. We hebben een sterk vermoeden dat deze uitkomst van de discussie de achtergrond vormt van de beleidsbeslissing in 1981 die heeft geleid tot het niet verder uitbreiden van de tweetalige projecten en de afwachten-de houding van de overheid.

Eén ochtend in de week moedertaalonderwijs, als uitkomst van een jarenlange discussie. Welk perspectief biedt dat voor de toekomst?

### Perspectieven

Het lijkt realistisch vast te stellen dat er tussen de overheid en de gemeenschappen tot nu toe geen overeenstemming is over doelen, organisatie en inhouden van het OETC. Sterker: er is nauwelijks sprake van een discussie. OETC wordt georganiseerd voor kinderen 'indien hun ouders dit wensen' (WBO, artikel 10), maar er wordt niet gepraat over wát ouders wensen. Er wordt bovendien niet gepraat over wat wenselijk is voor de toekomst van OETC. Heeft OETC eigenlijk wel toekomst? Fishman (1976; zie ook De Haan 1983) noemt vier vormen van onderwijs waarin moedertaal wordt gebruikt: transitioneel onderwijs, onderwijs in de moedertaal voor spreken en luisteren, gedeeltelijk of volledig tweetalig onderwijs.

#### *OETC als transitioneel onderwijs*

Het verbeteren van het zelfconcept en de integratie in de Nederlandse school als beleidsdoelstellingen voor OETC zijn bestemd voor de korte termijn. Ze zijn georiënteerd op opvang. Ze kunnen bovendien nauwelijks geconcretiseerd worden in termen van kennis of vaardigheden. Iedere vormgeving, iedere bepaling over tijd — of dat nu 2,5 of 5 uur is — is arbitrair. Gemeenschappen die de confrontatie van hun kinderen met het Nederlandse normen- en gedragspatroon niet als bedreigend ervaren, benadrukken het integratieve aspect van het volledig volgen van het Nederlandse onderwijs en bepleiten een extra voorziening buiten schooltijd in verband met de sociale of identiteitsvormende functie van een eigen school. Gemeenschappen waarvoor een belangrijk motief voor OETC de angst voor minachting en vervreemding van de eigen cultuur is, leggen het accent op de invloed van het OETC in de

Nederlandse school als tegenwicht tegen de daar heersende gedragsnormen. De enige argumentatie vanuit het beleid over de vormgeving betreft de omvang van het OETC, en die argumentatie is in negatieve termen gesteld: in verband met de mogelijke negatieve consequenties voor het Nederlandse onderwijs moet het aantal uren OETC worden beperkt. OETC staat het Nederlandse onderwijs in de weg, maar is nodig zolang het Nederlandse onderwijs te weinig aandacht heeft voor de culturele achtergrond van het migrantenkind dat daardoor onevenwichtig dreigt op te groeien. Zo heeft dit onderwijs vooral het karakter van vorming. Weliswaar is het de bedoeling dat er taalonderwijs wordt gegeven, maar de vormgeving van het taal-onderwijs doet er uiteindelijk minder toe dan de vormgeving van OETC als *herkenningspunt*, want daar is het om begonnen. Het taalonderwijs is alleen middel. Iedereen hoopt natuurlijk dat het met dat zelf-concept en die integratie — voor zover er iets mis is met die kinderen — goed komt. Maar als dat lukt, wat moeten we dan met dat taalonderwijs? Met een dergelijke opvatting van het OETC lijken de perspectieven niet gunstig. Het beleid houdt er dan ook rekening mee, dat ouders dit onderwijs op den duur niet meer wensen: het wetsartikel over OETC 'beoogt niet zozeer bestendinging van het onderwijs in eigen taal en cultuur als wel het opnemen van de mogelijkheid dat dit onderwijs wordt gegeven voor zover daaraan in de praktijk behoefte blijkt te bestaan' (Memorie van Antwoord 1983, p. 3).

Tosi (1984b) en Extra & Verhoeven (1985) bespreken modellen voor taalonderwijs op de basisschool voor allochtone kinderen. Die modellen verschillen naar de mate waarin het moedertaalonderwijs segregatie, assimilatie, transitie of taalonderhoud bevordert. De overheid is de discussie over OETC in termen van dit soort modellen tot nu toe zorgvuldig uit de weg gegaan. Maar uit de wijze waarop het OETC is georganiseerd blijkt dat dit onderwijs transitioneel is en daarbij georiënteerd is op sociaal-emotionele doelen en niet bedoeld om leerprocessen te stimuleren. Cummins (1979) stelt dat vaardigheden die nodig zijn voor informatieverwerking en die cruciaal zijn voor schoolsucces, moeten worden onderwezen in de taal die het kind *het beste* beheerst als de buitenschoolse omgeving de ontwikkeling van deze vaardigheden niet stimuleert en de moti-

vatie om te leren via de thuistaal positief is. De verwerving van dit soort cognitieve schoolse taalvaardigheden zou niet beperkt zijn tot de specifieke taal waarin ze worden verworven, maar algemener van aard zijn en ook van belang voor de tweede taal. Een voldoende ontwikkeling ervan vergemakkelijkt het leren in de tweede taal. Voor de vormgeving van dergelijk moedertaalonderwijs betekent het dat er hard gewerkt moet worden aan vaardigheden die verbonden zijn met het kunnen lezen en schrijven: juist op het gevorderde niveau van begrijpend en studerend lezen is het eigen taalonderwijs dan van belang. Met 2,5 uur moedertaalonderwijs per week, als een apart vak waaruit de cultuurcomponent moet verdwijnen, zijn de mogelijkheden voor *leren* via de moedertaal zeer beperkt.

Voor de organisatie en inhoud van het moedertaalonderwijs is het essentieel dat

- een lange-termijnvisie wordt geformuleerd. Alleen een visie waarbij gekozen wordt voor taalontwikkeling en taalonderhoud biedt perspectieven voor de ontwikkeling van taalprogramma's. We gaan hier niet verder in op motieven voor een dergelijk doel, maar stellen alleen dat deze het meest passen binnen een streven naar cultureel pluralisme, waarbij de taal een middel is voor cultuurbeleving (de adviesnota van de ACLO-M (1982) gaat op deze motieven in).
- rekening wordt gehouden met de linguïstische infrastructuur. Deze wordt bepaald door de taalkeuzedomeinen: domeinen waarin de taal wordt gebruikt zoals gezin, godsdienst, media, verenigingsleven, door attitudes over dialect- en standaardvarianten, en door functies van talen in mondelinge en schriftelijke communicatie. De linguïstische infrastructuur verschilt per gemeenschap. Deze infrastructuur 'heeft een substantiële invloed op de behoeften van de eerste generatie om hun linguïstisch erfgoed te behouden en op de mogelijkheden van de tweede generatie om dit te verwerven' (Tosi 1984a, p. 73).

#### *Moedertaalonderwijs,*

##### *georiënteerd op taalonderhoud*

Volgens Fishman (1976) kan een taalonderhoudsdoelstelling gerealiseerd worden als gedeeltelijke of volledige tweetaligheid wordt nastreefd. Als het taalonderwijs alleen



gericht is op spreken en luisteren, is de kans op taalonderhoud gering.<sup>8</sup> Uitgaande van een doel voor taalonderhoud en inzicht in de linguïstische infrastructuur zal een onderscheid moeten worden gemaakt naar moedertaalonderwijs als vak, als voertaal en als tweede taal.

#### Moedertaalonderwijs als vak

Voor kinderen die de moedertaal beheersen ligt het voor de hand principes voor moedertaalonderwijs te zoeken die overeenkomen met die van het onderwijs in het Nederlands-als-vak voor Nederlandse kinderen (zowel voor basis- als voortgezet onderwijs). Dat betekent zoveel mogelijk overeenstemming in didactiek van het aanvankelijk lezen en schrijven — voor de combinatie van sommige gemeenschapstalen met het Nederlands is dat eenvoudiger dan voor andere — en afstemming in werkwijze voor onderdelen als gespreksvaardigheid, taalbeschouwing, luisteronderwijs, begrijpend lezen, schrijfonderwijs, enzovoort. Zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheidsdoelen als doelen die betrekking hebben op de *culturele* component kunnen worden gerealiseerd als de lessen worden opgezet vanuit het perspectief van taalonderwijs en de onderwerpen relevant zijn voor allochtone kinderen in Nederland. Met de culturele component wordt dan bedoeld de beleving van tradities en waarden van het culturele erfdeel en wat door Chris Mullard genoemd wordt de 'zwarte werkelijkheidsdefinities', oftewel de ervaringen zoals migranten die beleven en betekenis geven. Bij een beperking van onderwerpen tot taal en cultureel erfdeel/cultuurbeleving spreekt Fishman van 'gedeeltelijke tweetaligheid'. Integratie met de Nederlandse klas zal vooral in de didactische aanpak vorm kunnen krijgen. Verschillen tussen kinderen in beheersing van de moedertaal kunnen, zeker op den duur, in de OETC-klassen groter zijn, zodat er bij het ontwikkelen van materiaal veel aandacht moet zijn voor differentiatie.

#### De moedertaal als voertaal

Voor leerlingen die de moedertaal goed beheersen kan die taal eveneens als voertaal, dat wil zeggen als omgangstaal en als instructietaal, worden gebruikt. Vanuit de theorie over het stimuleren van cognitieve schoolse taalvaardigheden is een keuze voor de eigen taal bij wereldoriëntatie en rekenen belangrijk als

de kinderen deze taal *het beste* beheersen. Deze lessen zouden dan vooral gericht moeten zijn op het werken met teksten waarin eerder concepten en relaties centraal staan dan feiten en weetjes. Een dergelijke aanpak zou tegemoet kunnen komen aan wensen van ouders over verschillende 'vakken' in het OETC (Hooft e.a. 1983) en het streven van het beleid naar het opheffen van achterstanden van allochtone kinderen. Deze vorm van onderwijs is in termen van Fishman gericht op 'volledige tweetaligheid'. Alleen in dit model kan er sprake zijn van integratie met de Nederlandse klas, zowel naar doelstelling, inhoud als naar werkwijze (met dien verstande dat alleen de allochtone kinderen dan tweetalig onderwijs volgen, zodat de integratie eenzijdig is). De werkwijze van de opvangprojecten in Leiden en Enschede komt overeen met dit uitgangspunt. Bij een doelstelling voor taalonderhoud zou dit opvangmodel uitgewerkt moeten worden naar een onderhoudsmodel, waarbij de moedertaal als voertaal gedurende de hele basisschoolperiode meer kansen krijgt dan nu het geval is. De wettelijke bepaling dat onderwijs in de moedertaal als instructietaal mogelijk is *in aansluiting bij het Nederlandse onderwijs* maakt dit mogelijk.

#### De gemeenschapstaal

##### als tweede (of vreemde) taal

Voor sommige kinderen is de doeltaal van het OETC een tweede of vreemde taal. Zo wordt het Standaard-Arabisch niet gesproken in de directe omgeving van kinderen in Nederland, waardoor zij vaak op school voor het eerst met die taal worden geconfronteerd. Bij andere kinderen kan er sprake zijn van niet voldoende verwerving van de gemeenschapstaal, omdat er in de directe omgeving vooral Nederlands wordt gesproken (thuis door broertjes en zusjes, op straat door vriend(innet)jes). Ook kan taalverlies optreden omdat kinderen in de loop van hun ontwikkeling steeds minder de gelegenheid krijgen of nemen om de gemeenschapstaal te spreken (zie Appel 1983). Het realiseren van doelen van moedertaal-als-vak of -als-voertaal wordt daardoor ernstig gehinderd. Dit is des te problematischer als de verwerving van het Nederlands niet toereikend is voor het Nederlands-als-vak of -als-voertaal in het reguliere onderwijs. Zowel voor het OETC als voor het reguliere programma moet dat betekenen dat de doelstellingen van de

lessen worden aangepast en dat er fundamenteel wordt nagedacht over een taalbeleid in relatie tot de dominantie van talen in de ontwikkeling van kinderen. Hoe slechter de verwerving van een taal, hoe meer het onderwijs vanuit een tweede-taalperspectief moet zijn opgezet. Als de gemeenschapstaal een tweede of vreemde taal is, het OETC vanuit een taalonderhoudsdoel wordt gegeven en beperkt is tot 2,5 uur in de week, vergen doelstellingen gericht op andere ontwikkelingsgebieden dan taalontwikkeling te veel onderwijsruimte. De vraag naar prioriteiten is dan zeer urgent. Alhoewel ook in het tweede-taalonderwijs moet worden gewerkt aan de hand van voor allochtone kinderen relevante inhoud, zijn taalvaardigheidsdoelen in eerste instantie primair, kunnen doelen op het gebied van cultuurbeleving pas optimaal in een verder gevorderd stadium worden gerealiseerd en lijkt het belangrijker dat doelstellingen op het gebied van wereldoriëntatie structureel gerealiseerd worden in het curriculum van de *Nederlandse klas* (waarvan de inhoud in ieder geval aan interculturele normen moet voldoen). Scholen moeten dan in hun rooster ermee rekening houden dat de kinderen die OETC volgen bij de cognitief georiënteerde vakken van het Nederlandse programma aanwezig zijn.

Onder andere voor Spaanse kinderen van de tweede en derde generatie is een begin gemaakt met het ontwikkelen van programma's die ervan uitgaan dat er sprake is van taalverlies of onvoldoende verwerving van het Spaans bij sommige kinderen. Doel is een zodanige ontwikkeling van de taal, dat de kinderen *daarna* kunnen meedoen met het programma dat aansluit op het programma van de Spaanse basisschool, waarin de taal als vak en als voertaal wordt gehanteerd. Ook Marokkaanse leerkrachten zijn actief in het formuleren van een leerplan waarbij het onderwijs in het Marokkaans-Arabisch voor veel kinderen als tweede-taalonderwijs aan de orde is. Het is mogelijk dat dit onderwijs vergelijkbaar is met dat van Nederlandse (taak)leerkrachten die werken aan aanspreekbaarheid of de gevorderde verwerving van het Nederlands als tweede taal. Op dit aspect lijkt uitwisseling van ervaring over principes van tweede-taalonderwijs dan ook belangrijk.

Ook waar het gaat om kinderen van wie de gemeenschapstaal een tweede of vreemde taal is, is het mogelijk om een onderwijsmodel te

realiseren dat in schoolorganisatie principieel is afgestemd op tweetaligheid van kinderen. Allochtone kinderen zouden in zo'n model afhankelijk van hun taaldominantie in een 'moedertaalklas' of een 'Nederlandse klas' kunnen worden geplaatst. Voor beide groepen kinderen zouden dan programma's voor het Nederlands als tweede taal en voor de moedertaal voor de hele schoolperiode kunnen worden ontwikkeld. Het Nederlands zou dan voertaal moeten zijn voor de kinderen die het Nederlands het beste beheersen, en de gemeenschapstaal zou dan als vak of tweede taal kunnen worden onderwezen. Voor de kinderen die de gemeenschapstaal het beste spreken zou gestart kunnen worden met die taal als voertaal, waarbij in de bovenbouw de balans doorslaat naar het Nederlands in verband met de doorstroming naar het voortgezet onderwijs (op een aantal scholen in Friesland wordt dit model gehanteerd). Vanaf het begin zouden, evenals in de Leidse en Enschedese projecten voor allochtone en Nederlandse kinderen integratielessen bij bewegings- en musische vakken moeten worden gegeven.

### Slot

In 1971 stelde Fermin Sierrà met de Spaanse ouders een petitie op voor de realisering van een Spaans-Nederlands programma. Zo'n programma was in 1971 niet haalbaar. Ook in 1985 is er voor allochtone kinderen nog nergens een dergelijke tweetalige aanpak gedurende de hele basisschool gerealiseerd. De motieven van de ouders die voortkomen uit de als beperkt ervaren toekomstmogelijkheden van de Nederlandse school en samenleving voor hun kinderen en de behoefte aan versterking van de gemeenschapsband staan over het algemeen de ontwikkeling van dit soort onderwijs niet in de weg. Voor de levensvatbaarheid van het moedertaalonderwijs is het essentieel inzicht te verwerven in de motieven van ouders in relatie tot de demografische en linguïstische infrastructuur van een gemeenschap. Afhankelijk van aantallen kinderen van een bepaalde taalgemeenschap op een school of in een stad, participatie van gezinnen in activiteiten met autochtone Nederlanders, gebruik van de eigen taal in en buiten het gezinsleven en de status van een taal, is er behoefte aan moedertaalonderwijs gericht op vergroting van kansen en/of van onderwijs om

de gemeenschapsband te versterken. In het eerste geval is het noodzakelijk moedertaalonderwijs te bezien in het kader van het achterstandsbeleid, te beoordelen naar de realisering van cognitieve doelen waarin taalonderwijs gerelateerd aan informatieverwerking een centrale positie inneemt. Het wettelijk kader waarin de moedertaal als voertaal in aansluiting bij het onderwijs in het Nederlands (zonder tijdsbeperking) kan worden gehanteerd, maakt realisering van dit soort doelen mogelijk. Wil men doelstellingen voor 'versterking van de gemeenschapsband' door middel van taalonderwijs realiseren, dan is het bepalen van een tijdslimiet (zoals nu bij het OETC is gesteld) pas verantwoord als enig inzicht is verkregen onder welke omstandigheden en met welke middelen een dergelijke doelstelling ook haalbaar is.

De overheid heeft gekozen voor het opheffen van achterstanden en acculturatie als centrale beleidsuitgangspunten. Deze uitgangspunten staan een meer tweetalige aanpak evenmin in de weg. Leren via de thuistaal bevordert schoolsucces als kinderen die taal het beste beheersen en gemotiveerd zijn voor het onderwijs in die taal. Acculturatie is gebaat bij onderwijs waarin, als onderdeel van de taalachtergrond, de culturele achtergrond van kinderen tot zijn recht komt. Acculturatie is gebaat bij integratie van onderwijs in de moedertaal in het Nederlands. De mogelijkheden tot integratie naar doelstellingen, didactiek en inhoud zijn groter naarmate die onderwijsprogramma's gelijkwaardiger zijn.

Voor de ontwikkeling van het onderwijs van en in de moedertaal zijn er nu twee inspanningen noodzakelijk. Ten eerste moeten op basis van inzicht in dominantie en beheersingsniveaus van talen van kinderen programma's beschikbaar komen voor het onderwijs in de moedertaal-als-vak en -als-tweede-taal met een continuering naar het voortgezet onderwijs, en voor het onderwijs in de moedertaal als instructietaal bij andere cognitieve vakken. En niet in de laatste plaats is het wenselijk dat op het niveau van het bevoegd gezag zowel landelijk als plaatselijk de discussie met de gemeenschappen over de positie van het 'OETC' of 'het eigen taalonderwijs in aansluiting op het Nederlandse onderwijs' wordt geopend. Goed moedertaalonderwijs voor allochtone kinderen is gebaat bij een wat minder etnocentristische opstelling van Nederlandse zijde dan

tot nu toe het geval is geweest.

#### Noten

- 1 Voor dit artikel zijn gesprekken gevoerd met Fermin Sierra, directeur van het Spaanse onderwijs in Noord-Holland, de gemeentelijke inspecteurs en ambtenaar Gerard Eyckeleboom, Theo Magito, Jan Overmeyer, Anton Andersson en Jantiene Kriens, met rijksinspecteur Niek van Haren en met Paula Keyzers van de ABOP-afdeling Amsterdam. Wij bedanken hen hierbij voor hun medewerking.
- 2 Voor dit overzicht is de inventarisatie die Spier ten Doesschate in 1980 heeft gemaakt een belangrijke leidraad geweest. Kloosterman (1985) geeft een uitgebreider overzicht, met name over de positie van de buitenlandse leerkracht, dan hier mogelijk is.
- 3 Het voorgenomen onderzoek gaat over de mogelijkheid van OETC in het buitengewoon onderwijs (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam); over het functioneren van OETC, motieven en behoeften van ouders en de effecten ten aanzien van taalontwikkeling, cultuurbesef, prestaties in het Nederlandse onderwijs en de positie van de leerlingen die OETC volgen in de school (Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen); over de buitenlandse ervaringen met OETC (Europese landen en VS) voor de tweede en derde generatie, wat betreft de beleidsvoering, praktijkinvullingen en effecten (Erasmusuniversiteit, Rotterdam).
- 4 De term 'intercultureel onderwijs' wordt op dit moment bekritiseerd, juist omdat men de verhouding tussen autochtoon en allochtoon niet als meerderheidsprobleem opvat.
- 5 Voor uitbreiding bestaat geen parlementaire meerderheid. OETC blijkt voornamelijk een overgangsfunctie te krijgen: de PvdA wil de mogelijkheid inbouwen om in verhouding in de eerste leerjaren meer en later minder uren aan OETC te besteden en de VVD stelt 'globaal' voor: '100 uren per jaar OETC binnen schooltijd voor 4- t/m 8-jarigen — op die leeftijd is het eigen taalgevoel zodanig ontwikkeld dat men veel kan verwachten van het aanleren van de Nederlandse taal — terwijl vanaf het negende jaar het OETC binnen schooltijd minimaal of nihil zal moeten zijn ten gunste van het reguliere onderwijs en met name het extra onderwijs in de Nederlandse taal' (Handelingen 1984, p. 499).
- 6 Extra & Vermeer (1984) vergelijken deze bepalingen met bepalingen voor onderwijs in en van het Fries. Ze concluderen tot 'een opmerkelijk verschil in wettelijke behandeling tussen autochtone en allochtone minderheidstalen' op een aantal belangrijke punten.
- 7 Het onderwijs van de Joegoslavische en Griekse gemeenschap blijft buiten schooltijd georganiseerd.

seerd, en dat heeft geleid tot de beslissing om in overleg te treden 'met het ministerie van O&Wen de ambassades van Griekenland en Joegoslavië om de verantwoordelijkheden voor het OETC over te dragen, maar we stellen ons garant voor de continuering', aldus de inspecteur.

- 8 Sikko de Jong (1982) noemt 'gedeeltelijke tweetaligheid' als minimumdoelstelling voor het Fries. Scholen kunnen, afhankelijk van de groep leerlingen, kiezen voor een model voor volledige tweetaligheid.

## Literatuur

ACLO-Moedertaal i.o. *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen* Enschede 1982

Altena, N. & D. de Haan 'Taalpolitiek en etnisch-culturele migrantengroepen in Nederland' in: *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* jrg. 4 (1984), nr 4, pp. 295-316

Appel, R. 'Onderwijs aan buitenlandse kinderen in het Nederlands of in de eigen taal: de invloed op hun tweede taalverwerving' in: Appel, R. e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen* Muiderberg 1980, pp. 112-121

Appel, R. 'Buitenlanders en taalbehoud' in: *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* jrg. 3 (1983), nr 2, pp. 152-166

Cunha, F. 'Van isolement en aanpassing naar een totaalaanbod, pleidooi voor actief stimulerend ETC-onderwijs' in: *Onderwijs en Opvoeding* februari 1985, pp. 253-255

DAS (*De Amsterdamse School*) ABOP-afdeling Amsterdam, jrg. 19 (1984), januari

Doesschate, S. ten 'Inventarisatie onderwijsbeleid landelijke overheid' in: Slavenburg, J. (red.) *Culturele Minderheden in het (Rotterdamse) Onderwijs* Rotterdam, Project OSM en SAD Rotterdam, 1980, pp. 33-139

Everts, H. *Probleemverbetering etnische minderheidsgroepen in het onderwijs binnen en buiten onderwijsvoorrangsgebieden* Utrecht, RU, 1984

Extra, G. & L. Verhoeven 'Tweetaligheid en tweetalig onderwijs' in: *Pedagogische Studiën* jrg. 62 (1985), pp. 3-24

Extra, G. & A. Vermeer 'Minderheidstalen in het basisonderwijs' in: *Levende Talen* nr 389, (februari 1984), pp. 101-109

Federatie van Buitenlandse Leerkrachten in Nederland 'Manifest, Amsterdam 14 april 1982' in: *OTC bulletin* Rotterdam, november 1982, p. 19

Fishman, J. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective* Rowley, Massachusetts, Newbury House Publ., 1976

Gemeente Amsterdam *Gespreksnotitie m.b.t. de onderwijsnota 'Het onderwijs in de Portugese Taal en Cultuur in Amsterdam'* z.j.

Gemeente Amsterdam *Samenvattend verslag overleg gemeente Amsterdam met vertegenwoordigers van ouders en onderwijsgeevenden van de zgn. 'kleine taalgroepen'* 17 september 1984

Gemeente Amsterdam *Concept-notitie inzake het OETC-beleid in het bijzonder t.a.v. kleine etnische gemeenschappen* 1985

Haan, D. de 'Tweetalig onderwijs en de functie van de moedertaal van allochtone kinderen. Een interview met Joshua Fishman' in: *Moer* 1983/1, pp. 31-39

Halteren, F. van 'Ik moet later meer dan schoonmaakster worden'. *Over de lagere schoolloopbaan en sociale relaties van Griekse kinderen in Utrecht* Utrecht, doctoraalscriptie vakgroep Ontwikkeling en Socialisatie RU Utrecht, 1985

*Handelingen Tweede Kamer* zitting 1983-1984, 16 825, nrs 5 & 6, 27 maart 1984

Hooft, J. e.a. *Integratie OETC en Nederlands Onderwijs. Verslag van een onderzoek onder buitenlandse leerkrachten en ouders over de beleidsplannen m.b.t. het OETC in Amsterdam* Amsterdam, afdeling Bestuursinformatie Gemeente Amsterdam, 1983

Inspectiewerkgroep OCM-ba *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Samenvattende rapportage van inspectie-indrukken opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigtal OETC-leslocaties* 1982

Jong, S. de 'Objectives of the bilingual schools in Friesland: correspondence and deviation between theory and practice' in: Zondag, K. *Bilingual Education in Friesland* Franeker, Wever bv, 1982

Kabdan, R. *Het onderwijs in de Turkse taal en cultuur. 1e concept. Leeronderzoek* Sociologisch Instituut UvA Amsterdam 1985

Kloosterman, A. 'De sleutelfiguur: een verwaarloosde randfiguur' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985

Landelijk Actiecomité 'Nee tegen een half OETC' 'Brief aan de leden van de Vaste Kamercommissie voor Onderwijs en de Staatssecretaris van Onderwijs' in: *Anadil ve kültür.egitimi engellenemez* (brochure) Amsterdam, 11 april 1985

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Beleidsplan voor het Onderwijs aan groepen in achterstandssituaties* 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1974

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Actieplan 1979 m.b.t. de werkgelegenheid in het onderwijs* Tweede Kamer, zitting 1978-1979, 15 674, nrs 1 & 2

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Onderwijsverslagen over de jaren 1976 en 1978.* 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1977/1979

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Concept-beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, april 1980

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Beleidsplan culturele minderheden in het Onderwijs* 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Memorie van Antwoord* Tweede Kamer, zitting 1982-1983, 17 659, nr 5

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Nota n.a.v. het eindverslag* Tweede Kamer, zitting 1983-1984, 17 659, nr 7

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Notitie Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* 16 825, nr 5

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen *Schooltijden en leerlingen bij het onderwijs in de eigen taal en cultuur in Nederland, gedurende de jaren 1983-1984 en 1984-1985* 25 oktober 1984

Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985

*Nota Buitenlandse Werknemers* Tweede Kamer, zitting 1969-1970, 10 504, nr 2, 14 januari 1970

*Idem* Memorie van Antwoord, Tweede Kamer, zitting 1973-1974, 10 504, nr 9, maart 1974

*Idem* Nota n.a.v. het eindverslag, Tweede Kamer, zitting 1974-1975, 10 504, nr 12, 27 september 1974

*Samenvattend verslag overleg omtrent het OETC-beleid zoals bedoeld door de commissie*

*van bijstand in haar vergadering van 8 december 1983* Amsterdam, 17 september 1984

*Samenwijs* Informatieblad opleiding, onderwijs en vorming etnische groepen. Rotterdam, Stichting S.A.M.E.N.

Teunissen, F. 'Het onderwijs in eigen taal en cultuur' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985, pp. 1-20

Tosi, A. 'Materials for mothertongue teaching in the context of second language-criteria for design and evaluation' in: Reid, E. (ed.) *Minority community languages in school* London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1984(a)

Tosi, A. *Immigration and Bilingual Education* Oxford, Pergamon Institute of English, Pergamon Press, 1984(b)

Wetering, S. v.d. & M. Lkundi 'Het onderwijs in de Arabische Taal en Cultuur' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985, pp. 93-100

WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) *Etnische Minderheden* 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1979