

**Dorian de Haan
&
Papatya Nalbantoğlu**

EEN LEERPLAN VOOR EIGEN TAAL EN CULTUUR ONDERWIJS

leerplan OETC

In 1986 wijdde Moer een dubbeldik themanummer aan OETC. Daarin werd duidelijk, dat leerplanontwikkeling voor OETC nog nauwelijks van de grond was gekomen. Onlangs verscheen het Voorstel voor leerplanontwikkeling voor OETC, geschreven door de projectgroep LEGIO van de Stichting Leerplan Ontwikkeling. Het werkstuk is gepresenteerd als een discussienota.

Dorian de Haan en Papatya Nalbantoğlu, beiden lid van het landelijk Platform voor Eigen Taal en Cultuur, lichten het Voorstel kritisch door. Op lang niet al hun vragen vinden ze een antwoord. Hun analyse biedt pittige stof voor verdere discussie.

Een verkorte versie van dit artikel verscheen in het juni-nummer van Samenwijs.

Over OETC is wel eens opgemerkt: 'Voor grote groepen kinderen werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd, zoals dat in Nederland nog nooit is gebeurd: zonder enige voorbereiding en begeleiding, zonder leerplan, zonder toezichtsmogelijkheden, zelfs zonder wettelijke basis. Ter vergelijking, als men Engels in het basisonderwijs wil gaan invoeren, dan beginnen de voorbereidingen al 15 jaar tevoren.' (Everts 1984, p. 52.) Het is gechargeerd om te stellen dat het na de invoering van OETC 15 jaar heeft geduurd voor dergelijke maatregelen werden getroffen. De wettelijke regeling kwam met de WBO in 1985 immers niet 15, maar 11 jaar nadat het OETC in het basisonderwijs was ingevoerd, en het eerste leerplan kwam er na 14 jaar, in 1987. Over

dat leerplan, of beter het *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs* gaat dit artikel. We zullen eerst een algemene opmerking maken over de aard van het *Voorstel*, en vervolgens ingaan op specifieke uitwerkingen.

OETC en LEGIO

In 1985 gaf het ministerie van O&W de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) opdracht activiteiten te ondernemen ten behoeve van het OETC, Onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2), Intercultureel Onderwijs (ICO) en Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb). In het zgn. LEGIO-project (Leerplanontwikkeling voor

Etnische Groepen, Intercultureel onderwijs, Onderwijsstimulering) zou leerplanontwikkeling op de vier genoemde terreinen op elkaar afgestemd kunnen worden, zij het dat niet aan alle onderdelen evenveel aandacht zou kunnen worden besteed. Inmiddels is er een reeks publicaties verschenen over de afzonderlijke onderdelen. Het wachten is nu nog op een publicatie waarin deze verschillende onderwijsinspanningen aan elkaar worden gerelateerd. Ook het *Voorstel voor leerplanontwikkeling voor OETC* (in het vervolg het *Voorstel*) beperkt zich, zoals de titel al doet vermoeden, tot een van de onderdelen van het LEGIO-project. Alhoewel twee hoofdstukken zijn opgenomen over 'De relatie van het OETC met het overige basisonderwijs', is de relatie van OETC met NT2 voor zover het kinderen van allochtone etnische groepen betreft, en met ICO en stimuleringsonderwijs voor alle etnische groepen inclusief Nederlandse kinderen niet in die mate uitgewerkt dat er zelfs maar duidelijke discussiepunten of standpunten zijn geformuleerd. En dat is jammer. Dat is jammer om twee redenen.

Ten eerste gaat het bij OETC vaak om een geïsoleerde onderwijsactiviteit in de scholen. Inzicht in mogelijke gemeenschappelijke doelen en belangen, in specifiek eigen deskundigheden, in mogelijke taakverdelingen van OETC- en Nederlandse leerkrachten vormt een noodzakelijke basis om tot enige vorm van samenwerking te komen.

Ten tweede is het een gemiste kans voor onderwijsvernieuwing. Leerplannen moeten immers dienen als 'inspiratiebron waaruit scholen kunnen putten bij het maken van hun schoolwerkplan' (SLO 1982, p. 9). Het document is volgens de samenstellers bedoeld voor OETC-leerkrachten (en ouders), groepsleerkrachten, begeleiders en opleiders. Maar het onderwijs in de reguliere klas staat niet ter discussie. Er wordt bemoeienis gevraagd van Nederlandse leerkrachten met het OETC. Op zichzelf is dat een goede zaak omdat ze immers aan dezelfde kinderen les geven, maar het *Voorstel* biedt geen expliciete aanknopingspunten voor bemoeienis van de OETC-leerkracht met het Nederlandse programma bijvoorbeeld waar het gaat om aandacht voor meertaligheid en een interculturele invulling. Er staan wel opmerkingen in het *Voorstel* over de relatie OETC-regulier onderwijs, zoals een uitspraak als: 'Inhoudelijke samenwerking bedreigt het OETC,

als ze neerkomt op een eenzijdige aanpassing van het OETC aan de andere lessen' (p. 84). Maar we missen uitspraken over een schoolbeleid waarin keuzen voor een bepaalde inhoud en organisatie van intercultureel werken van het onderwijs NT2 en onderwijsstimulering in verband worden gebracht met keuzen voor de inhoud en organisatie van het OETC. We zullen wat voorbeelden geven.

- Als een school intercultureel onderwijs opvat als anti-racistisch onderwijs, en vooral attitudes centraal stelt in inter-etnische verhoudingen, dan is er sprake van samenhang met het OETC als ook daar in de aandacht voor cultuur attitudes een belangrijke rol krijgen. Of andersom, als een OETC-leerkracht de aandacht voor attitudes van wezenlijk belang acht voor haar of zijn lessen, dan zou dat primair een anti-racistische interpretatie van het intercultureel onderwijs in het Nederlandse programma moeten betekenen.

- Als wordt besloten tot een vorm van inzet van NT2-faciliteiten waarbij een extra leerkracht in de kleutergroepen werkt om zoveel mogelijk functioneel taalgebruik te kunnen hanteren dat aansluit bij de overige activiteiten, dan is er samenhang met het ETC-onderwijs als een dergelijke werkwijze ook voor de OETC-leerkracht tot de mogelijkheden wordt gerekend.

- Als men besluit OVB-gelden in te zetten voor het verkleinen van de groepen omdat de aandacht zo meer afgestemd kan worden op specifieke behoeften van de kinderen, dan is er sprake van een samenhangend beleid als de school ook nagaat welke functie de OETC-leerkracht bij het bevredigen van die specifieke behoeften kan vervullen.

We hadden dus liever in plaats van aparte hoofdstukken over 'De relatie van het OETC met het overige onderwijs', uitspraken gezien in de hoofdstukken over doelgroepen, doelstellingen, organisatie (tijdsfactoren) en inhoud, en het 'overleg' meer specifiek ingevuld als NT2, ICO en OVB.

Dat was dus vooraf. Over wat er niet in het *Voorstel* staat. Het vervolg gaat over wat er wel in staat.

Kader en uitwerking

Het *Voorstel* bevat twee delen. In het eerste deel staat een beschrijving van de wettelijke

mogelijkheden en van de interpretaties daarvan. Ook biedt dit deel aanbevelingen om keuzen te maken. Achtereenvolgens komt in verschillende hoofdstukken aan de orde: het waarom van OETC, voor wie, hoeveel en wanneer, wat, het verband met het overige onderwijs, randvoorwaarden en 'naast OETC: eigen taal als voertaal'. Een aantal van deze onderwerpen komt terug in het tweede deel. Dat tweede deel is een uitwerking voor de praktijk van de beschreven mogelijkheden. Die uitwerking is bedoeld als discussiestuk, als bron voor het ontwikkelen van lesplannen en materiaal, als instrument voor het afstemmen van het OETC en regulier onderwijs, als overzicht, als referentiekader. We zullen in onze bespreking het *Voorstel* vooral bekijken op zijn merites als discussiestuk.

Het eerste deel: wettelijke mogelijkheden, interpretaties, aanbevelingen

In het hoofdstuk over *het waarom van OETC* komen de specifieke functies voor het OETC aan de orde. De functies die de overheid toekent aan het OETC zijn (Ministerie van O&W *Notitie Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* 1983):

- de ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn
- de vermindering tussen school- en thuismilieu
- het leveren van een bijdrage aan intercultureel onderwijs.

Het *Voorstel* bespreekt daarnaast de verwachtingen van het OETC. Die verwachtingen hebben betrekking op de identiteitsontwikkeling, de schoolloopbaan en de 'onderlinge acceptatie' (als interpretatie van het ICO). 'De overheid' blijkt van het OETC op al die drie terreinen positieve verwachtingen te hebben. Ook volgens het *Voorstel* is er voor al die verwachtingen in zijn algemeenheid wel wat te zeggen. Verwachtingen genoeg dus, maar zijn het terechte verwachtingen? Is het terecht om in 2½ uur OETC binnen schooltijd tegemoet te komen aan die drie typen verwachtingen? En wat moet je dan doen in de lessen? Noch in het eerste, noch in het tweede deel van het *Voorstel* worden die verwachtingen expliciet gekoppeld aan doelstellingen en inhoud. En dat is problematisch. Als 'van Nederlandse kant vooral op de functie van OETC m.b.t. de

schoolloopbaan wordt gewezen' (p. 16) en ETC-leerkrachten de identiteitsontwikkeling primair vinden (p. 17), moet er dan een keuze worden gemaakt? Of moet er sprake zijn van accentuering van het een boven het ander? Kan het allebei? De nieuwe plannen voor het OETC zoals de minister die eind 1987 in een toespraak ontvouwde en de voornemens van de gemeente Amsterdam — gelanceerd toen het *Voorstel* al klaar was — reppen over nieuwe doelstellingen voor OETC: men zou zich veel meer moeten richten op de cognitieve ontwikkeling. Die ideeën zijn niet nieuw. Het *Voorstel* voor een leerplan had volgens ons moeten aangeven welke functies en verwachtingen van het OETC voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling vertaald kunnen worden in concrete onderwijsdoelen, en hoe onderwijsdoelen in lesactiviteiten gerealiseerd kunnen worden. Dat is niet gebeurd. Nu biedt het *Voorstel* voor de discussie weinig ondersteuning. Volstaan wordt met de aanbeveling dat schoolteams 'op een genuanceerde manier' moeten nadenken over 'de motieven van de verschillende betrokkenen van OETC'. Het hoofdstuk is alleen beschrijvend van aard. De aanbevelingen zijn te globaal.

Het hoofdstuk over *doelgroepen* is helder. Er worden goede vragen gesteld over de wettelijke beperking van het OETC tot kinderen van Zuid Europese, Turkse en Marokkaanse gemeenschappen, van vluchtelingen en Molukse kinderen; over beperkingen tot de tweede generatie (behalve voor Molukse kinderen). Maar deze tekst waarin de groepen worden opgesomd voor wie de overheid het OETC ondersteunt, vertoont weinig samenhang met het vorige hoofdstuk. Daar lijkt het vooral over het OETC van de grote gemeenschappen te gaan, het Turkse en Marokkaanse OETC.

Het volgende onderdeel over *tijdsfactoren* (hoeveel en wanneer OETC) is wat merkwaardig. Er staan schema's in voor verschillende organisatievormen. De formatie voor de ETC-leerkracht, en daarmee het aantal beschikbare uren OETC, is afhankelijk van het aantal leerlingen dat zich voor OETC aanmeldt. Zitten er in groep 1 en 2 bijvoorbeeld veel OETC-leerlingen en in groep 5 en 6 weinig, dan kan een school al dan niet besluiten om het aantal uren gelijk te verdelen over de groepen. De aanbeveling wordt gedaan keuzen voor de organi-

satie van het OETC wat betreft de tijdsverdeling over de leerjaren heen te relateren aan doelen voor OETC. Maar het hoofdstuk legt, behalve de suggestie voor eventueel meer OETC voor kleuters in verband met de sociaal-emotionele ontwikkeling, dergelijke verbanden niet. Kun je trouwens zeggen dat kleuters meer OETC nodig hebben voor hun emotioneel welbevinden in de school dan 11-, 12-jarige kinderen? (Overigens verwacht men hier motivering voor OETC — van belang voor de sociaal-emotionele ontwikkeling — met de doelen zoals genoemd in het volgende hoofdstuk over inhoud.) Men zou beter hebben moeten overwegen of men bij de verschillende schema's ook doelen zou kunnen formuleren. In hoeverre dwingen een bepaald doel en een bepaalde inhoud tot een specifieke tijdsverdeling over de jaren heen? Over die relatie wordt veel te weinig gezegd.

Bovendien wordt niets gezegd over de mogelijkheden van spreiding over de week van OETC-lessen, met name voor scholen waar een OETC-leerkracht een full-time aanstelling heeft en de taal van het OETC een tweede taal is. Het *Voorstel* had argumenten kunnen aandragen om te overwegen de beschikbare tijd te verdelen over bijvoorbeeld twee lessen per week. Dat lijkt meer mogelijkheden te bieden voor herhaling, opnamevermogen van kinderen in de eerste stadia van taalverwerving, continuïteit. Ook in andere hoofdstukken ontbreekt trouwens expliciete aandacht voor OETC als tweede taalonderwijs.

Wat we als een gemis ervaren, is dat er in dit hoofdstuk over 'hoeveel en wanneer OETC' niets staat over de relatie met het Nederlandse programma. Er wordt nogal eens tegen het organiseren van OETC onder schooltijd aangevoerd dat de kinderen zoveel missen van het Nederlandse programma. Nederlandse leerkrachten uiten vaak de klacht dat ze niks kunnen doen als de kinderen naar OETC zijn; sommigen doen in die tijd de moeilijke sommen met de rest van de klas. Blijkbaar ervaren Nederlandse leerkrachten het 'hoeveel en wanneer' van OETC in relatie tot hun eigen onderwijs als een probleem. Ook hier: geen ondersteuning voor de discussie. Het was beter geweest als inzicht was geboden in een huidige praktijk waar die afstemming tot tevredenheid is gerealiseerd.

Wat houdt het OETC in? Het hoofdstuk over *de inhoud* gaat in op interpretaties van 'taal' en 'cultuur'. Dat is, hoe gek het ook mag klinken, een belangrijke en noodzakelijke stap voorwaarts in de discussie over OETC. In verband met de bepaling van de *Notitie* over OETC (Ministerie van Onderwijs 1983) dat het om de officiële landstaal gaat, wordt er een uitsplitsing gemaakt naar doeltaal en voertaal. Er is immers taalvariatie. Die taalvariatie binnen een gemeenschap hangt samen met functies van talen in bepaalde domeinen; er bestaat bijvoorbeeld een spanning tussen de ontwikkeling van de alledaagse moedertaal in Nederland en de officiële taal in het land van herkomst. Voor de praktijk van het OETC, 'voor de leerweg', is die uitsplitsing verhelderend. Voor de uitwerking van het cultuurbegrip wordt verwezen naar de specifieke functies die de overheid aan OETC hecht. Dat leidt tot de keuze voor een cultuuropvatting als 'de manier van leven van een groep, het totale patroon van denken en doen, opvattingen, normen en waarden' (p. 28). Er is echter weinig consistentie met het hoofdstuk over het 'waarom', als men zich beperkt tot die specifieke functies, en niet de verwachtingen voor de schoolloopbaan en 'onderlinge acceptatie' noemt. Juist het aspect van eigenwaarde, dat een belangrijke rol speelt in de 'onderlinge acceptatie', wordt in de (sub)doelstellingen van cultuur niet verwoord. Merkwaardig is dan wel de uitwerking van de 'taal'-doelstelling tot het aankweken van tolerantie voor mensen 'ongeacht de taal die ze gebruiken'. De passages over terugkeer- en godsdienstonderwijs zijn nietszeggend. Er wordt gesteld dat dergelijk onderwijs niet de bedoeling is, maar toch een rol zou kunnen spelen. Waarom geen standpunten? Dat scherpt de discussie aan. Aan de hand van de interpretaties van taal en cultuur wordt een algemene doelstelling geformuleerd voor taal- en cultuuronderwijs, waarin het dagelijks leven en de taal die daarbij hoort als uitgangspunt wordt genomen. Schoolteams wordt aanbevolen die doelstelling over te nemen. Een duidelijk standpunt, concreet, bruikbaar voor de scholen.

De keuze voor een apart hoofdstuk *verband met overig onderwijs* lost de verwachtingen niet in. Juist de SLO, waar medewerkers uit verschillende etnische groepen aan het opstellen van het plan hebben gewerkt, zou een

uitgewerkter visie moeten presenteren. Om OETC-leerkrachten steun te bieden, om Nederlandse leerkrachten aan te spreken op hun taak in een meertalige school. Tekenend is dat, uitgerekend bij dit hoofdstuk, alleen de taken van de OETC-leerkracht zijn opgesomd. Over de relatie tussen ICO en OETC wordt alleen aangegeven dat thema's en leerstof van het Nederlandse programma verdiept respectievelijk gespecificeerd zouden kunnen worden. Het probleem van een dergelijke voorstelling van zaken is niet dat het een te beperkt beeld geeft, maar dat het het enige beeld is dat wordt gegeven, alsof dit de manier zou zijn.

Het is goed dat er een hoofdstuk over *randvoorwaarden* is opgenomen. Het ontbreekt aan scholing, leermiddelen, steun in de school. Niet gering! Overigens vinden we de term nascholing meer op zijn plaats dan bijscholing, vanwege de mogelijke associaties van de laatste term met rechtspositie. Scholingsmogelijkheden moeten losgekoppeld worden van de rechtspositie.

Als randvoorwaarde wordt genoemd dat leerkrachten het inzicht zouden moeten hebben dat de eigen taal en cultuur waarde heeft voor de betreffende gemeenschap. We zouden er aan toe willen voegen dat een duidelijke anti-racistische opstelling van het schoolteam evenzeer wezenlijk, en soms zelfs wezenlijker is.

Varieerden de aanbevelingen in de voorgaande hoofdstukken van nietszeggend (motieven) tot merkwaardig (tijdsfactoren) en bruikbaar (inhoud), de aanbeveling in het hoofdstuk over *naast OETC: eigen taal als voertaal* mag provocerend worden genoemd. Omdat de aanbeveling ons aanspreekt, citeren we: 'Wanneer leerlingen onvoldoende de Nederlandse taal beheersen om onderwijs met het Nederlands als voertaal te kunnen benutten, verdient het aanbeveling te overwegen, zolang dat nodig is de moedertaal van het kind als voertaal te gebruiken. Voorts is aan te bevelen dat de school in haar activiteitenplan aangeeft welke inzet van de extra formatie gekozen is en die keuze relateert aan art. 8 lid 1 van de Wet op het Basisonderwijs ("ononderbroken ontwikkeling")' (p. 39). In het themanummer van *Moer* (1986 1/2) zijn de opvangmodellen in Leiden en Enschede waar de eigen taal als voertaal wordt

gebruikt beschreven. Turkse en (sommige groepen) Marokkaanse kinderen hebben profijt van dergelijk onderwijs, zo bleek uit evaluatie-onderzoek in 1980. De discussie in het veld over de implementatie van dit onderwijs ging vervolgens al snel niet meer over de gunstige perspectieven voor de kinderen. Aan de orde kwamen de ongunstige perspectieven (werkgelegenheid, veranderingen) voor de Nederlandse leerkrachten (De Haan en Nalbantoğlu 1986, p. 23). De extra formatie voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen is op bijna alle scholen ten goede gekomen aan Nederlandse leerkrachten. Het *Voorstel* probeert nu de discussie te stimuleren over de vraag of die gang van zaken bevorderlijk is voor het schoolsucces van allochtone kinderen dat men zegt te beogen. Dat is belangrijk. Die discussie zou overigens baat hebben gehad bij een specifiekere uitwerking in het praktijkdeel van het *Voorstel*. Het gaat niet alleen om inzicht, maar vooral ook om mogelijkheden in de praktijk om samen te werken, en NT2, onderwijs over het 'Nederlandse' programma in de eigen taal en het OETC op elkaar af te stemmen. Tot zover de mogelijkheden. Over naar de uitwerking.

Het tweede deel, de uitwerking: een globaal leerplan

In dit deel van het *Voorstel* wordt alle aandacht besteed aan de inhoud. De algemene doelstelling van het taal- en cultuuronderwijs wordt verder gespecificeerd. Voor de culturele inhoud worden richtinggevende vragen gesteld (over de manier van leven in Nederland, over (de band met) het herkomstland, en over de migratiegeschiedenis) en worden onderwerpen voor de lessen genoemd. Het taalonderwijs wordt besproken aan de hand van doelstellingen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en taalbeschouwing. Zowel voor de 'cultuuronderwerpen' als de taalvaardigheidsdoelen worden onderverdelingen gemaakt voor de onder-, midden- en bovenbouw. Een apart hoofdstuk is gewijd aan een praktijkvoorbeeld voor groep 6. Het geheel wordt afgesloten met een hoofdstuk over mogelijkheden voor samenwerking van ETC- en Nederlandse leerkrachten.

De voorgestelde praktijk is nieuw, zo wordt gesteld. Een argumentatie over wat van het

oude (on)geschikt bleek, of waar(om) nieuwe wegen zijn ingeslagen, ontbreekt. Als handreiking naar de ETC-leerkrachten is het voorstel daarom onbevredigend; zij zoeken ook naar antwoorden op bestaande vragen. De poging om een groot publiek aan te spreken, om Nederlandse leerkrachten van de zinvolheid van OETC te overtuigen, schoolbegeleiders en opleiders ideeën aan te reiken, heeft de kans vergroot dat het *Voorstel* de ETC-leerkrachten met veel van hun specifieke vragen in de kou laat staan.

Het voornemen wordt uitgesproken te zijner tijd eindtermen voor het OETC te formuleren. Eindtermen zijn belangrijk. Het ontbreken ervan bij het ontwerpen van een leerplan is eigenlijk een gemis: het einddoel van het onderwijs kan niet worden aangegeven. Eindtermen zouden meer houvast hebben kunnen bieden in de discussie, al was het alleen maar in de vorm van het uitspreken van verwachtingen bij de huidige mogelijkheden voor het OETC.

Cultuuronderwijs

De uitwerking van het begrip 'cultuur' voor cultuuronderwijs

Hiervoor hebben we gesteld dat we het belangrijk vinden dat het *Voorstel* een invulling geeft aan de begrippen 'taal' en 'cultuur'. De uitwerking voor het cultuuronderwijs vinden we echter te beperkt. Volgens het *Voorstel* zou richtinggevend moeten zijn wat leden van etnische groepen als gemeenschappelijk (h)erkennen. Een overzicht van wat de groep bindt en wat haar intern scheidt zou een 'goede bron voor de bepaling van de inhoud van OETC' zijn. Het probleem is echter, zoals het *Voorstel* ook aangeeft (p. 54), dat 'niet alle elementen van de cultuur even goed bewust en geïsoleerd waarneembaar te maken zijn'. Het 'patroon van denken en doen, opvattingen, normen en waarden' is vaak vanzelfsprekend, is niet eerder onder woorden gebracht. Wat is bijvoorbeeld de gemeenschappelijke cultuur van Nederlanders? Terecht wordt gesteld: 'Het contact met een andere cultuur helpt ons bewust worden van de eigen cultuur' (p. 54, met 'ons' worden mensen in het algemeen bedoeld, waar wel wat kanttekeningen bij te plaatsen zijn). Maar verder dan een constatering gaat men niet, terwijl het ons in-

ziens juist gaat om 'het contact met een andere cultuur', en meer specifiek, het contact met een dominante cultuur. De cultuur van een groep in contact met een dominante cultuur is dan niet meer zo vanzelfsprekend. 'Doe effe normaal!' wordt er tegen een allochtoon kind geroepen dat tot dan toe niet beter wist dan dat het eigen gedrag normaal was (*Over Vernieuwing* 1986/5). Het onderwijs moet volgens ons niet zozeer, of in ieder geval niet alleen, de taak hebben over te dragen wat 'eigen' is aan het gedrag, maar eerder dat het eigen gedrag normaal is in de gemeenschap en wat je kunt denken en doen als anderen het niet normaal vinden. Het begrip 'cultuurbemiddelaar' (p. 50) wordt in het *Voorstel* vooral gebruikt in de zin van 'verduidelijken' van culturen, terwijl de term vaak letterlijk genomen moet worden, omdat er sprake is van een conflict. Onze kritiek op de voorstellen voor cultuuronderwijs is, dat de attitudes bij cultuur nauwelijks aan de orde worden gesteld. 'Jullie hebben pijn in je maag, daarom schreeuwen jullie zo' krijgen Marokkaanse kinderen op school te horen over 'hun' muziek (Ammih 1986, p. 53). 'Zo was er bijvoorbeeld in mijn eigen klas een meisje dat niet wilde dat haar vader en moeder naar de (Nederlandse) school kwamen. Ze schaamde zich voor haar ouders. (...) Het meisje was bang dat haar ouders en zichzelf op de Nederlandse school belachelijk gemaakt zouden kunnen worden.' (Susam 1986, p. 59.) Bij de toelichting op een van de richtinggevende vragen voor het cultuuronderwijs (over de manier van leven in Nederland) wordt gesteld: 'Wat moeten de leerlingen weten (I) (...) over de verhouding tussen de eigen groep, de Nederlanders en andere etnische groepen.' Maar van de vijftig onderwerpen die voor het cultuuronderwijs worden opgesomd is er maar één gewijd aan 'de verhouding tot de Nederlanders en andere etnische groepen, discriminatie' (en dan nog alleen) voor de bovenbouw. De discussie over anti-racistisch onderwijs als invulling van interculturele doelen lijkt voor het *OETC-Voorstel* nagenoeg over het hoofd te zijn gezien. En dat komt waarschijnlijk, zoals we al eerder stelden, vooral omdat het Nederlandse onderwijs niet wezenlijk óók ter discussie staat.

Cultuuronderwerpen

Ten behoeve van het onderdeel cultuur wordt een reeks onderwerpen opgesomd. De lijst van 'cultuur'onderwerpen is lang, en het is onduidelijk wat sommige onderwerpen nu te maken hebben met specifieke functies van OETC, of in hoeverre het nu om een verdieping van thema's gaat. Bovendien zullen bepaalde onderwerpen voor sommige groepen kinderen niet geschikt zijn. Zo is 'klokkijken' voor Turkse kleuters bij het OETC verwarrend: de verwoording is heel anders dan in het Nederlands. We hadden liever een korte aanduiding gezien van het OETC-achtige van de onderwerpen, eventueel ten koste van de kwantiteit. Een mogelijkheid zou zijn om per onderwerp een paar kernbegrippen te noemen, die een specifieke invulling hebben, zoals in het praktijkvoorbeeld van hoofdstuk 6 (over de positie jongste/oudste kind worden begrippen als 'taken', 'rollen', 'verantwoordelijkheid', 'eerbied', 'zorg' genoemd).

Ook missen we in de onderwerpen continuïteit door de jaren heen. Waarom is niet gekozen voor thema's die steeds op een hoger niveau terugkomen in hogere leerjaren? Een voorstel voor een geselecteerde reeks thema's aan de hand van de vier richtinggevende vragen (over de manier van leven in Nederland, over (de band met) het herkomstland en over de migratiegeschiedenis) biedt meer perspectief op de mogelijkheden voor het formuleren van eindtermen. Ook voor de relatie met de Nederlandse klas vanuit een min of meer vast ETC-programma geeft een selectie van relevante thema's meer houvast. Ten slotte zou zo'n selectie van thema's de mogelijke relatie met OETC in het voortgezet onderwijs kunnen verduidelijken (zie Nalbantoğlu 1984 over relevante thema's voor het voortgezet onderwijs bij de vraag 'hoe leven we hier'). Het *Voorstel* zou meer naar een overzicht moeten streven in de zin van een 'lijn' dan in de zin van 'mogelijkheden'.

Ten slotte zou het zinvol zijn meer inzicht te krijgen in het ontwikkelingsniveau van verschillende groepen kinderen; welk soort uitwerking van de vier vragen kunnen ze in een bepaalde fase aan? Nu is volstaan met een (duidelijk) schema waarin het relatieve belang van de richtinggevende vragen voor de groepen 1 tot en met 8 aan de orde komt. Ook de relatie met een gepresenteerd

'leerstofkeuzemodel', waarin perspectieven voor het kiezen van leerstof zoals economie, natuur, het individu, enzovoort zijn genoemd, blijft een beetje in de lucht hangen.

Eigen taalonderwijs

Communicatieve competentie als uitgangspunt

De voorstellen voor het taalonderwijs zijn globaal gesproken goed doordacht. Uitgangspunt is de 'communicatieve competentie'. Dat is een goede keuze, maar het wordt te weinig uitgewerkt: wat is haalbaar gegeven de omstandigheden van het OETC? Aan kinderen voor wie de te onderwijzen taal een tweede taal is heeft het *Voorstel* niet veel te bieden. De vaardigheden voor onder-, midden- en bovenbouw zijn voor die groep veel te hoog gegrepen.

Een specifieke vraag van ETC-leerkrachten betreft het onderscheid tussen voertaal en doeltaal. Wat moet er worden gedaan als een deel van de kinderen de doeltaal niet goed beheerst? Welke rol zouden het Nederlands en/of de Berbertalen kunnen of moeten spelen bij het Marokkaanse OETC voor kinderen uit Berbergezinnen? Is het verantwoord om te werken met kinderen van wie het taalniveau uiteenloopt van geen tot goed, zoals bijvoorbeeld in het geval van deelname van Koerdische kinderen aan het Turkse OETC? Welke oplossingen zijn mogelijk voor de combinatie van bijvoorbeeld Turks als eerste en tweede taal in een groep? We weten dat het veel gevraagd is, maar we zouden graag iets meer houvast willen voor de discussie over differentiatie in de leerweg; de organisatorische kant van het OETC komt niet uit de verf.

Doelen en taalleerstof

Het *Voorstel* besteedt aandacht aan drie aspecten van taal: mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en taalbeschouwing. Er wordt een schema gegeven met een naar leeftidsgroep globale opbouw voor deze aspecten. Het lijkt een bruikbaar schema (graag zien we in een tweede versie van het leerplan hoe de ruime aandacht voor taalbeschouwing bij kleuters aandacht kan krijgen!). Vervolgens worden mogelijke doelen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en taalbeschouwing uitgesplitst voor onder-, midden- en bovenbouw. Alhoewel aangestipt wordt dat de leerkracht moet 'bedenken wat de leerlingen

van de eigen taal moeten leren, hun mogelijkheden (...) in aanmerking genomen' (p. 68), zijn de doelen voor de onderbouw bijvoorbeeld gesteld in termen van vertellen, verslag doen, praten, e.d. en dus niet gericht op het verschijnsel dat de mogelijkheden van sommige kinderen praktisch nul zijn als ze voor het eerst naar het OETC komen.

Voor het taalonderwijs wordt 'het ontwikkelen van een positieve houding tegenover de eigen taal' essentieel gevonden. Hier dus wel attitudes! In de beschrijving van de concrete doelen komt die attitudevorming terug bij taalbeschouwing.

De 'taalleerstof'-ordering is heel magertjes: er worden zo maar wat functies genoemd, en jammer is dat op dit punt de eerder genoemde taaldomeinen — gezin, gemeenschap, onderwijs, land van oorsprong — niet meer terugkomen. Maar er worden ons in de volgende versie van het leerplan voorstellen voor de opbouw van de leerstof per taal in het vooruitzicht gesteld. We hopen dat ons dan ook meer inzicht wordt gegeven in de relatie tussen de doelen voor taalonderwijs en de cultuuronderwerpen, want in het *Voorstel* ontbreekt die samenhang. Dat zou wat ons betreft dan in de richting moeten gaan van wat in het eerder aangehaalde praktijkvoorbeeld van hoofdstuk 6 wordt aangeduid. Een verbinding tussen de taaldoelen en cultuuronderwerpen zou kunnen worden gevormd door na te gaan welke begrippen bij die cultuuronderwerpen aan de orde zijn en of er voor het Nederlands en de gemeenschapstaal verschillende taalfuncties worden gebruikt om communicatieve conventies te verwoorden. Aan een beperkt aantal cultuuronderwerpen zou dan gekoppeld kunnen worden: begripvorming (culturele sleutelbegrippen), een keuze van relevante taalfuncties (voorbeelden van verschillen in conventies tussen het Nederlands en de gemeenschapstaal voor bijvoorbeeld sociaal-structurerend taalgebruik (zie Verhallen 1987)), doelen voor mondelinge en schriftelijke vaardigheid in de gemeenschapstaal als moeder- of tweede taal afgestemd op de situatie in Nederland (aandacht voor instrumentele vaardigheden zoals brieven schrijven, het begrijpen van de taal van de media voor (kinderen van) de gemeenschap, e.d.) en taalbeschouwing. Waarom niet in een volgende versie wat meer voorbeelden van lesvoorbereidingen zoals dat van studenten op de PABO wordt gevraagd: doelstellingen, voor-

waarden, inhoud, organisatie en evaluatie, en dat voor cultuur- en taalonderwijs? We zouden ook graag meer lijn in de voorbeelden willen zien. Nu hebben we voor cultuuraspecten een voorbeeld van het Molukse OETC, de cultuuronderwerpen lijken aan het Turkse OETC ontleend, en het praktijkvoorbeeld gaat over het Marokkaans OETC (geen voorbeeld voor taaldoelen!).

Ten slotte: de behoefte om in een reactie vooral op te merken wat men liever anders zou zien, beperkt doorgaans de ruimte om de positieve aspecten naar voren te halen. Wat we waarderen is dat het *Voorstel* als discussiestuk is gepresenteerd. We zouden onze bijdrage dan ook graag opgevat willen zien als bijdrage in de discussie. We realiseren ons dat de SLO in een moeilijke positie zit: OETC-leerplannen te ontwerpen voor een overheid die nauwelijks de voorwaarden schept om dat OETC kansen te geven. Het moeten winnen van het vertrouwen van gemeenschappen is dan voortdurend aan de orde. Ons inziens kan dat vertrouwen alleen groeien als het LEGIO-project zelf keuzen maakt. Dat betekent: als LEGIO deelneemt in de discussie over de realiteit van verwachtingen, over de onderlinge afstemming van OETC en het Nederlandse programma, over anti-racistisch en intercultureel onderwijs, en dergelijke, met een eigen standpunt. Dat betekent: als LEGIO de concrete problemen verwoordt. Een leerplan als discussiestuk, de SLO als gesprekspartner voor gemeenschappen en overheid. OETC is in discussie, omdat er spanningen zijn. Er moet gekozen worden. We hopen oprecht dat het *Voorstel* zijn functie vervult, OETC verdient een serieuze discussie.

Projectgroep LEGIO *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs* SLO, Enschede, 1987.

Ook verkrijgbaar in het Arabisch, Maleis, Spaans en Turks.

ISBN 90 329 0747; bestelnummer AN 1.601.5121; prijs f 10,—.

Besteladres: SLO, afd. Verkoop en Distributie, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053 — 840840.

Literatuur

Ammih, Hassan 'OETC voor Marokkaanse kinderen' in: *Moer* 1986/1-2, pp. 49-54

Everts, Henk *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen in het onderwijs binnen en buiten onderwijsvoorranggebieden* Rijksuniversiteit Utrecht, 1984

Haan, Dorian de & Papatya Nalbantoğlu 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur op de basisschool: ontwikkeling en perspectieven' in: *Moer* 1986/1-2, pp. 9-29

Ministerie van O&W *Notitie Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* 1983, 16825, 5

Nalbantoğlu, Papatya 'Ze maken hier discriminatie mee, vrouwenemancipatie, leven en verdriet: Turkse meisjes in Nederland' in: *Moer* 1984/1-2, pp. 69-79

SLO *Van leerplanaanvraag tot leerplanvoorbeeld. Informatie over het werk van de Stichting voor de leerplanontwikkeling* Enschede, 1982

Susam, Hüseyin 'Het Turkse OETC. Culturele verveemding in een overgangperiode en de rol van de taal' in: *Moer* 1986/1-2, pp. 55-60

Verhallen, Marian *Taalgebruiksfuncties van anderstalige en Nederlandstalige kinderen in het kleuteronderwijs* Amsterdam, SCO-rapport 134, 1987

Beste mevrouw Van der Heijden,

Het volgende stukje mag u in Moer zetten. Als u maar niets verandert. Als u dat doet, dan stuur ik er nog wel eentje. Voor een volgende keer.

Rei Nina

Het bezitterig voornaamwoord

Ik vraag aan de lerares wat het verschil is tussen 'u' en 'uw'. Zij weet het antwoord, want zij lacht een beetje. Zij leert mij de truuk van 'mij' en 'mijn'. De korte en de lange. De korte is persoonlijk. De lange is bezitterig. Dat versta ik. En dat is fout. Want zij lacht hard. Deze lerares ondermijnt mijn vertrouwen in de Nederlandse taal.

Met haar handen maakt zij veel gebaren. Altijd dezelfde. Oer-nederlands. 'Hebben, hebben, hebben, hebben...', zegt ze. En ze ademt hard. 'Bezitterig' is hetzelfde als 'hebberig', begrijp ik.

'Bezittelijk is possessief', zegt ze.

Ik spreek Spaans.

Ik ga op zoek in mijn eigen taal. Welke woorden helpen me verder?

Rei Nina