

Moedertaalonderwijs: het geval van de Marokkanen in Nederland

Een bespreking van:

W.B.S. van de Wetering, *Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*; het OETC als resultante van een maatschappelijk krachten-spel. Rijksuniversiteit Utrecht, 1990

en:

G.W.J.M. Driessen, *De onderwijspositie van allochtone kinderen; de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1990.

1. Wat is Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur?

Er bestaat geen zichzelf respecterend taalkundig of opvoedkundig tijdschrift dat (nog) geen aandacht heeft besteed aan het zogenaamde Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Past een bespreking van twee dissertaties die handelen over dat OETC in een tijdschrift dat zich bezighoudt met het moedertaalonderwijs? Uiteraard wel. In beide termen, moedertaalonderwijs en OETC, komen immers de noties *moedertaal* en *eigen taal* overeen. In deze bespreking zal ingegaan worden op de wijze waarop twee dissertaties het OETC voor met name Marokkaanse kinderen behandelen. Het zal echter blijken dat het gelijkschakelen van de termen 'moedertaal' uit 'moedertaalonderwijs' en 'eigen taal' uit 'OETC' in het geval van de Marokkaanse kinderen niet zo voor de hand ligt. Vanuit de vraag wat de aard is van de 'Eigen Taal' in het Marokkaanse OETC wil ik beide werken bespreken. Daarbij behandel ik eerst de dissertatie van Van de Wetering omdat die uitsluitend het Marokkaanse OETC betreft, en daarop aansluitend Driessens werk, waarin niet alleen aandacht aan het Marokkaanse OETC wordt besteed maar ook aan het OETC aan Spanjaarden en Turken. Ten slotte moet worden opgemerkt dat de term OETC tegenwoordig langzamerhand vervangen wordt door OET aangezien men in de praktijk maar ook op beleidsniveau de Cultuur-poot heeft laten vallen, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de recent verschenen beleidsnotitie 'Onderwijs in de Eigen Taal' van staatssecretaris Wallage (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1991).

Het Onderwijs in Eigen Taal is in Nederland bij wet een recht voor kinderen op de basisschool van onder andere Marokkaanse, Turkse en Spaanse afkomst (1). Twee-en-een-half-uur binnenschools en een even lange tijdsspanne buitenschools - in de praktijk overigens gemiddeld slechts twee-en-een-half uur binnenschools.

Het onderwijs wordt gegeven als daartoe door de ouders van de kinderen een initiatief wordt genomen. Leerkrachten van meestal de betreffende allochtone achtergrond verzorgen het onderwijs. Wettelijk is de officiële taal van het land van herkomst de doeltaal, de 'Eigen Taal', van de OETC-lessen. Over de doelstellingen van het OETC is tot op heden veel te doen geweest. Zo speelde tot 1980 de tijdelijkheidsgedachte een grote rol: de kinderen waren in Nederland maar zouden weer terugkeren naar de moederlanden. Derhalve was een belangrijk onderwijsdoel 'integratie met behoud van eigen identiteit'. Thans, nu blijkt dat de tijdelijkheidsgedachte niet meer geldt en deze ook officieel van overheidswege niet meer aangehangen wordt, bestaan de onderwijsdoelen uit 'het verwerven van de eigen taal mede ten behoeve van toegang tot het culturele erfgoed' en 'het bijdragen aan de ontwikkeling van het zelfconcept, een eigen culturele identiteit in de Nederlandse samenleving' (zie Kloosterman 1990 voor een overzicht). Mooie woorden maar de totaal-praktijk van het OETC was en is erg heterogeen, niet alleen op het gebied van de doelen maar ook op het gebied van de inhoud en didactische aanpak. Beide dissertaties geven een goed overzicht van de gevarieerde geschiedenis van het OET(C) waarbij de *intra-groep* positie van Van de Wetering versus de *extra-groep* positie van Driessen opvalt. Meer hierover beneden.

2. Wat maakt het geval van de Marokkanen zo specifiek?

Wie iets meent te moeten zeggen over het OET(C) aan Marokkaanse kinderen doet er goed aan de taalsituatie in het Marokkaanse koninkrijk te kennen. Ruimtegebrek noopt mij kort te zijn. Het komt erop neer dat een Marokkaan ofwel een Marokkaans-Arabisch dialect als moedertaal heeft of één van de drie Berbertalen die in Marokko gesproken worden. Het Marokkaans-Arabisch behoort tot de semitische tak van de Afro-Aziatische taalfamilie en het Berbers tot de hamitische tak. Je zou kunnen zeggen dat ze zich verhouden als het Nederlands en het Grieks. Daarenboven is er de officiële taal van Marokko, het Standaard Arabisch, een moderne variant van het Klassiek Arabisch, de taal van onder andere de koran. Ten slotte is er het Frans. Het Standaard Arabisch en het Frans zijn vooral de geschreven talen van kranten, tijdschriften en boeken en de formele gesproken talen van bijvoorbeeld het TV-journaal, terwijl de Marokkaans-Arabische dialecten en de Berbertalen de ongeschreven, informele talen zijn. Standaard Arabisch en Frans moeten op school geleerd worden. Het spreekt vanzelf dat de afstand tussen het Marokkaans-Arabisch en het Standaard Arabisch kleiner is dan de afstand tussen de Berbertalen en het Standaard Arabisch. Ongeveer 40 % van de Marokkaanse bevolking heeft één van de Berbertalen als moedertaal. In Nederland wordt het aandeel van de Berberpopulatie onder de Marokkanen op ongeveer 70 % geschat. De oorzaak daarvan ligt in het indertijd vooral werven van arbeidskrachten in Berbergebieden. Ten slotte zijn in Marokko om vooral politiek-historische redenen officiële, dat wil zeggen door de autoriteiten gesanctioneerde, uitingen

van Berbertaal en -cultuur 'not-done'. Zo zijn er aan de universiteiten geen studierichtingen 'Berbers' of iets dergelijks. Toch zijn er opmerkelijk genoeg legio Marokkaanse 'Berberologen' in Marokko. Deze werken echter zonder uitzondering binnen studierichtingen als Frans of Engels. Ingecapseld binnen deze studierichtingen worden de 'Berberstudies' wel gedoopt (voor meer over de taalsituatie van de Marokkanen zie Otten en De Ruiter, 1991).

3. Hoe benaderen beide dissertaties het geval van de Marokkanen?

De paragraaf over de taalsituatie van de Marokkanen gelezen hebbende voelt de lezer de bui al hangen. Er worden zoveel talen door de Marokkanen gebruikt, waarbij dan ook nog dat onderscheid tussen de formele, geschreven talen en de informele, ongeschreven talen speelt; welke taal zou de 'Eigen Taal' voor de lessen OET moeten zijn? Zoals boven al gemeld is, zou dat wettelijk gesproken het Standaard Arabisch moeten zijn. Beide dissertaties hebben voor de vaststelling van de aard van de doeltaal zo hun eigen benadering.

In haar voorwoord stelt Van de Wetering dat haar kennis van het Standaard Arabisch, het Marokkaans-Arabisch en het Rifberbers, de variant van het Berbers die door de meeste Marokkaanse Berbers in Nederland wordt gesproken en haar inbedding in de Marokkaanse cultuur de belangrijkste voorwaarden zijn geweest voor het welslagen van haar onderzoek. Driessen komt uit een volledig ander nest. Hij moet het bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van een taaltoets Arabisch voor 100 % hebben van externe deskundigen. Het verbaast dan ook niet dat het onderzoek van Van de Wetering van een vooral *informele* aard is waarbij open, enigszins gestructureerde interviews, grotendeels afgenomen in het Marokkaans-Arabisch, een grote rol spelen en cijfers en statistiek een kleinere. Driessen stelt weliswaar dat zijn werk een exploratief, beschrijvend en verklarend karakter heeft maar hij gaat toch veel *formeler* te werk, geen interviews, veel toetsen, cijfers en statistiek. Bij Van de Wetering veel voorbeelden van uitspraken van geïnterviewden, bij Driessen geen. In elk van beide dissertaties wordt het accent gemist dat de andere dissertatie kenmerkt; vandaar dat ze elkaar goed aanvullen.

De onderzoeksvragen verschillen echter. Bij Van de Wetering gaat het om het vaststellen van alle factoren die een rol spelen in het 'maatschappelijke krachtenspel' rond het OETC en bij Driessen gaat het om de vaststelling van de onderwijspositie van allochtone kinderen waarbij het OETC speciale aandacht krijgt. Van de Wetering giet haar onderzoek in een antropologisch onderzoeksmodel waarbij begrippen als 'arena', 'field', 'microniveau' en 'macroniveau' een rol spelen. Mede gezien het sterk informele karakter van haar dataverzameling komt mij het gekozen onderzoeksmodel geforceerd over. Driessen gaat veel gestructureerder te werk. Om te onderzoeken wat de onderwijspositie van de allochtone kinderen is, bespreekt hij op grond van een zeer degelijke en uitgebreide literatuurstudie allerlei factoren die op deze positie van invloed kunnen zijn. Als

referentiepunt neemt hij de onderwijspositie van Nederlandse, autochtone kinderen. Kenmerkend voor zijn extra-groep positie zijn sommige van zijn opmerkingen, bijvoorbeeld dat sommige groepen allochtone kinderen, de Molukse in een bepaald geval, het 'zelfs' beter doen dan de Nederlandse. Bij Van de Wetering valt dan weer op dat ze de interviews met Marokkaanse betrokkenen bestempelt als 'informeel en ontspannen' en die met Nederlandse betrokkenen als 'nogal formeel'.

In beide dissertaties speelt de vraag van de *representativiteit*. Van de Wetering heeft 59 interviews gehouden met 122 informanten en 177 Marokkaanse kinderen meer dan éénmaal getoetst op hun kennis van het Standaard Arabisch. Driessen heeft 2354 leerlingen van 120 scholen in Nederland in zijn onderzoek betrokken. Daaronder bevonden zich 254 Marokkanen. Terecht stelt hij dat in recente taalkundige onderzoeken altijd weinig, of beter: minder kinderen betrokken zijn. Aan de andere kant toetst hij de kinderen in zijn onderzoek slechts eenmalig terwijl ander onderzoek bij voorbeeld (quasi-)longitudinaal van aard is (Appel 1984; Teunissen 1986; Vermeer 1986; De Ruiter 1989). Van de Wetering relativeert de representativiteit wel; bijvoorbeeld in het geval van de slechts 13 Marokkaanse ouders die uitspraken doen over het OETC. In feite speelt hier een oud probleem: de diepte in met weinig proefpersonen of de breedte in met veel? Feit is dat vooral budgettaire overwegingen de grenzen stellen. Niettemin lijken mij de aantallen proefpersonen op zijn minst voldoende om een goed beeld te krijgen van de stand van zaken. Dit blijkt ook uit de bevindingen van beide dissertaties: deze stroken met elkaar en resultaten van ander onderzoek (vgl. Aarssen, De Ruiter en Verhoeven 1990). Opvallend is ten slotte de gedateerdheid van sommige van Van de Weterings cijfers en de geciteerde literatuur.

Het onderzoek van Van de Wetering heeft plaats gevonden in de onderwijsjaren 1983/84 en 1984/85. Ze bezocht een achttal lessituaties in scholen in Rotterdam en Utrecht. Ze betrok kinderen uit alle jaargroepen van de basisschool en probeerde deze met betrekking tot hun ontwikkeling van het Standaard Arabisch twee jaar lang te volgen.

Een vijftal groepen betrokkenen vroeg Van de Wetering verder naar hun positie, visie, motivatie, meningen en wensen met betrekking tot het OETC. In het kort komen haar bevindingen op het volgende neer.

De Marokkaanse ouders staan ambigu ten opzichte van de Nederlandse maatschappij, zijn overwegend analfabeet en sterk op de 'ingroep' gericht. Eventuele terugkeer naar Marokko speelt een belangrijke rol bij hun visie op het OETC: de kinderen moeten Arabisch leren in woord en geschrift om contact te kunnen (be)houden met het moederland. Verder staan het behoud en de beleving van de islam hoog in het vaandel: de Arabisch-islamitische identiteit. Het gaat niet zozeer om de Marokkaanse of Berber identiteit. Ten slotte achten de ouders de lestijd te kort en moet het Standaard Arabisch beslist de doeltaal zijn.

De Marokkaanse leerkrachten, meestal geschoold in Marokko, hebben moeite met de heterogeniteit in leeftijd en taalachtergrond van de groepen kinderen; wat taal betreft zijn dat voornamelijk de Berberkinderen in verband met de grotere afstand tussen het Berbers en het Standaard Arabisch. Als onderwijsdoelen worden onder andere de bevestiging van de eigen achtergrond van de kinderen genoemd maar ook de integratie van de kinderen in de Nederlandse maatschappij. Verder wordt het Standaard Arabisch, ondanks de als problematisch ervaren talige heterogeniteit van de lesgroepen, vanzelfsprekend als doeltaal geacht evenals kennis van eigen godsdienst en cultuur. De 'Berberidentiteit' wordt wel gebruikt om de Berberkinderen bij de les te betrekken. Het aantal lessen wordt als te weinig beschouwd.

De leerlingen, desgevraagd, zijn geporteerd voor het OETC en verklaren ook voor het leren van het Arabisch en over de islam te zijn. Arabisch wordt wel als moeilijk ervaren. Ze volgen OETC omdat ze contact met familie en kennissen in woord en geschrift belangrijk vinden. Zestig à 70 % is van Berberafkomst. Echter, de Berberidentiteit als onderdeel van het OETC wordt niet vaak genoemd.

De Nederlandse leerkrachten blijken niet al te goed geïnformeerd over het OETC. Ze stellen het zowel goed te vinden als er last van te hebben door de afwezigheid van de allochtone kinderen tijdens de les. Het OETC wordt als concurrerend ervaren met de reguliere les. Verder moet het OETC de assimilatie in de Nederlandse maatschappij dienen.

De teneur die ten slotte bij de overheid, via een degelijke literatuurstudie, wordt geregistreerd is er een van onwil. Acculturatie is een sleutelwoord, van cultuurbehoud is geen sprake meer. Vakken als taal en cultuur zijn van belang, veel minder de aandacht voor godsdienst.

Samenvattend zien we een tweedeling: de Marokkaanse betrokkenen vinden OETC belangrijk terwijl de Nederlandse kant zich er niet zo veel aan gelegen laat liggen.

Bij de door Van de Wetering gevoerde gesprekken zou ik één kanttekening willen plaatsen. Nergens, zo stelt zij, wordt de 'Berberidentiteit' als een mogelijk essentieel onderdeel van de OETC-lessen genoemd, terwijl de gesprekken tegelijkertijd een informele sfeer hadden. Ik zou erop willen wijzen dat de formaliteit van haar gesprekken misschien toch groter is geweest dan Van de Wetering zou willen - doen - geloven. Ten eerste is het openlijk spreken over een Berberidentiteit, in een gesprek waarvan de geïnterviewde weet dat de resultaten gepubliceerd gaan worden, niet erg waarschijnlijk. Berbertaal en -cultuur zijn in Marokko, zoals gezegd, 'not-done'; in Nederland zijn ze weliswaar in opkomst, maar ze hebben ook daar binnen de Marokkaanse gemeenschap vooralsnog geen formele status. Van de Wetering verwijst in verband met de zogenaamde geringe belangstelling voor het Berbers onder anderen naar Bentahila en Davies (1988) die aan de hand van resultaten van een onderzoek - een vragenlijst - stellen dat Berbersprekers in Marokko meer en meer overgaan op het gebruik van het Arabisch. Ook zij noemen niet de mogelijkheid van de sociale wenselijkheid van de gegeven antwoorden van de diverse geïnterviewden. Opmerkelijk in dit verband is dat sommige OETC-leerkrachten in de interviews wel verklaren het

Marokkaans-Arabisch en zelfs het Berbers als instructietaal te gebruiken in de OETC-lessen.

Om een beter beeld van de inhoud van het OETC te verkrijgen, heeft Van de Wetering de 'Arabische taalvaardigheid' van de kinderen vastgesteld aangezien ze deze als norm van succes beschouwt. Immers, aan taalonderwijs wordt in het OETC de meeste aandacht besteed. Wat betreft het leren van het Arabische schrift stelt Van de Wetering dat 'theoretisch gezien de stelling van Nederlandse leerkrachten niet klopt dat leerlingen die voor of tijdens aanvang van het Nederlandse aanvankelijk leesonderwijs ook in het Arabisch dit proces doormaken, hiervan nadeel ondervinden. Het kind leert in het leerproces tal van vaardigheden die het in het Nederlandse leerproces kan toepassen: zoals het verbinden van een klank aan een teken etc.' (p. 192). Hierbij gaat zij in tegen de opmerkingen van Driessen, die meerdere malen stelt dat de teleurstellende onderwijspositie van Marokkaanse kinderen - in verhouding tot andere allochtone groepen bevinden de schoolprestaties van de Marokkanen zich in de laagste scoreregionen - mede te wijten is aan het feit dat ze twee soorten alfabet moeten leren. Driessen specificeert dat echter nooit. Van de Wetering steunt haar bewering echter ook niet op wetenschappelijk onderzoek (2). In feite is de discussie over het leren van het Arabische schrift een onderdeel van de vraag welke taal de doeltaal van het OETC voor Marokkanen moet zijn. In beide dissertaties kan men ten aanzien van deze vraag twee enigszins latente onderstromen signaleren. Voor Van de Wetering is het Standaard Arabisch favoriet, terwijl Driessen meer geporteerd is voor onderwijs in en van de eigen talen, het Marokkaans-Arabisch en Berbers. Voordat ik hier dieper op inga, wil ik eerst weergeven wat beide onderzoeken hebben opgeleverd met betrekking tot de vaardigheden van de Marokkaanse kinderen in het Standaard Arabisch.

Van de Wetering heeft drie taaltoetsen ontwikkeld, Technisch Lezen Arabisch (TLA) en Begrijpend Lezen Arabisch (BLA) 1 + 2. De betrouwbaarheid van de eerste toets is goed maar die van de andere twee zonder meer laag. In de appendix van het proefschrift bevindt zich de gehele toets TLA, maar slechts fragmenten van BLA 1 + 2. Op details zal ik hier niet ingaan: haar eindconclusies waren dat na drie lesjaren Arabisch minder dan 30 % van de kinderen het toetsonderdeel begrijpend lezen beheerst. Dat is niet veel, het impliceert dat de andere 70 % zich nog op het niveau van het technisch lezen bevindt.

Driessen liet een taaltoets Arabisch ontwikkelen waarvan de betrouwbaarheid als hoog werd vastgesteld. Op grond van 'een aanzienlijk lager taalbeheersingsniveau' vastgesteld door vooronderzoek liet hij de toets van zowel Arabische als Nederlandse instructies voorzien en had hij hem makkelijker laten maken dan de toetsen Turks en Spaans. Driessen meldt weinig over de inhoud van de toets. Ook tref ik de toets zelf niet aan in de appendix, hetgeen de beoordeling van de toets en de waarde ervan bemoeilijkt. De taaltoets werd door de Marokkanen ronduit slecht gemaakt. Zij behalen een percentage van 33 % goede antwoorden terwijl de

Turken en Spanjaarden op hun toetsen op respectievelijk 73 en 60 % zitten. Driessen stelt terecht dat de toetsresultaten niet met elkaar vergeleken mogen worden. Per slot van rekening was de Marokkaanse toets eenvoudiger en in twee instructietalen gesteld. Toch doemt nu onverbiddelijk de vraag op: 'als de resultaten van het onderwijs Arabisch zo gering zijn, moet dat Standaard Arabisch dan nog wel de doeltaal zijn; of sterker nog, moet het OETC voor Marokkanen niet afgeschaft worden?' Uit het meningsonderzoek van Van de Wetering blijkt dat ondanks alle taalkundige problemen toch alle Marokkaanse betrokkenen ja zeggen tegen het Standaard Arabisch als doeltaal. Niettemin kun je je voorstellen dat de antwoorden binnen de interviews sociaal gekleurd waren. Driessen gaat een stap verder. Hij komt in een op eigen mening gebaseerde epilooq met de vraag of het zo wel door moet gaan met het OETC voor Marokkaanse kinderen, die zulke slechte resultaten hebben. Moet het Standaard Arabisch niet vervangen worden door de 'echte eigen talen'? Hij laat zich daarbij onder andere ook leiden door de mondelinge mededeling van A. Bentahila uit Marokko die stelt dat het 4 à 5 jaar duurt voordat een Marokkaanse kind in Marokko een eenvoudige Arabische tekst kan schrijven. Driessen zou echter moeten beseffen dat het onderwijs in Marokko de sluitpost van de Marokkaanse begroting vormt en dat mede daarom de effecten van dat onderwijs niet hoog kunnen worden ingeschat.

4. Conclusie

Er moet één heel belangrijke les geleerd worden uit beide dissertaties. Inderdaad, de effecten van het onderwijs Arabisch in het OETC zijn niet groot, maar het gaat hier dan ook om het leren van een *vreemde taal*, een taal die niet de moedertaal is van de betreffende kinderen. Daarin verschilt het OETC Arabisch van het OETC aan andere allochtone groepen, waarin de afstand tussen thuistaal en doeltaal minimaal is of in elk geval niet zo extreem groot als bij de Marokkaanse kinderen. Laten onderzoekers dat beseffen. Je kunt geen appels met peren vergelijken. Driessen doet dat feitelijk toch. Hij past zijn normen voor de taaltoets Arabisch weliswaar aan maar zegt later toch dat de resultaten van de Marokkaanse kinderen wel erg teleurstellend zijn. Suggesties à la Driessen kunnen gedaan worden om het Standaard Arabisch te vervangen door Berbers of Marokkaans-Arabisch, maar het proefschrift van Van de Wetering laat zien dat de teneur binnen de Marokkaanse groep op zijn minst voor het Standaard Arabisch is en Driessen baseert zijn pleidooi voor het onderwijs Marokkaans-Arabisch en/of Berbers slechts op een aantal persoonlijke indrukken. Natuurlijk zou de instructietaal in de onderbouw het Marokkaans-Arabisch of Berbers kunnen zijn al naar gelang de instelling van de OETC leerkracht en de samenstelling van de groep, een mogelijkheid die recentelijk ook in overheidsstukken geopperd wordt. Echter, de 'Eigen Taal' van het Marokkaanse OETC is - vooralsnog ? - niet gelijk aan de 'moedertaal' van de Marokkanen. Vooral om die reden is het Marokkaanse OETC een zaak waarover het laatste woord nog niet gesproken is. Beide dissertaties dragen substantieel bij aan deze discussie en zijn als zodanig van groot belang.

Noten

- 1 Driessens dissertatie geeft op p. 25 een opsomming van de verschillende groepen die recht hebben op OETC.
- 2 Er is wel degelijk onderzoek gedaan naar het leren van het alfabet door Marokkaanse kinderen in Marokko. Daarin wordt onder andere gesteld dat het leren van het Arabische alfabet in elk geval niet moeilijker is dan het leren van het Latijnse alfabet (vgl. D.A. Wagner en J.E. Spratt, *Arabic orthography and reading acquisition*. Lezing voor de *Conference on Scripts and Literacy*, Universiteit van Toronto, juni 1988).

Bibliografie

- Aarssen, J, J.J. de Ruiter en L. Th. Verhoeven (1990), *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg: Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Brabant.
- Appel, R. (1984), *Immigrant children learning dutch*. Dordrecht: Foris Publications.
- Bentahila, A. en E. Davies (1991), 'Convergence and divergence: two cases of language shift in Morocco'. In W. Fase, K. Jaspaert en S. Kroon (eds.), *Maintenance and loss of ethnic minority languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kloosterman, A. (1990), Het eigen taal- en cultuuronderwijs in Nederland. Een overzicht van de ontwikkelingen tot nu toe. *Jeugd en Samenleving*, 3, 148-161.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991), *Beleidsnotitie Onderwijs in de Eigen Taal; Eigen Taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van O&W.
- Otten, R. en J.J. de Ruiter (1991), 'De Marokkanen'. In: J.J. de Ruiter (red.), *Talen in Nederland; een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 91-128.
- Ruiter, J.J. de (1989), *Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Teunissen, F.M.F.B.G. (1986), *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Vermeer, A.R. (1986), *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.