

## Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen taal

G. Extra, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

### Samenvatting

In deze tekst wordt een drieluik gepresenteerd. Allereerst wordt demografische informatie geboden over etnische minderheden in Nederland. Daarbij wordt ingegaan op een aantal cruciale problemen bij de definitie en identificatie van minderheidsgroepen. In het verlengde daarvan worden recente gegevens besproken over aard en mate van tweetaligheid van allochtone basisscholieren, op basis van gerapporteerd en geobserveerd taalgedrag. Ten slotte komen de wordingsgeschiedenis en toekomst van het onderwijs in eigen taal ter sprake. Tegen de achtergrond van het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) staan daarbij de consequenties centraal van het gekozen perspectief in termen van achterstandsbeleid of cultuurbeleid voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van onderwijs in eigen taal. Voor een uitvoerige bespreking van de status en het gebruik van allochtone minderheidstalen in Nederland en Europa wordt verwezen naar Extra en Verhoeven (1993a; 1993b).

### 1 Definitie en identificatie van etnische minderheden

**Definitie van etnische minderheden**  
Het begrip 'etnische minderheden' verwijst naar groepsgebonden kenmerken met betrekking tot etnisch-culturele en sociaal-economische positie. In het eerste geval staan begrippen als taal, cultuur en religie centraal, in het tweede geval is achterstand ten opzichte van een meerderheidsgroep het meest preg-

nante kenmerk. In het Nederlandse overheidsbeleid zijn in dit verband twee opvallende, in de tijd constant gebleven eigenschappen aan te wijzen. Allereerst worden etnische minderheden als doelgroepen van overheidsbeleid niet gedefinieerd, maar opgesomd. Bovendien richt het beleid zich zozeer op sociaal-economische achterstand dat het zicht op etnisch-cultureel verschil wordt benomen; in het verlengde daarvan wordt verschil vaak met achterstand gelijkgesteld en blijven bepaalde etnische groepen (waaronder Chinezen in Nederland) buiten beschouwing.

Sinds de *Minderhedennota* (Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1983, p.11) worden onder 'etnische minderheden' de volgende doelgroepen begrepen:

- \* Molukkers;
- \* inwoners van Surinaamse en Antilliaanse herkomst;
- \* buitenlandse werknemers en hun gezinsleden afkomstig uit één van de volgende Mediterrane 'wervingslanden': Portugal, Spanje, Italië, Griekenland, voormalig Joegoslavië, Turkije, Tunesië of Marokko;
- \* vluchtelingen;
- \* zigeuners.

Deze opsomming van doelgroepen van overheidsbeleid is exhaustief bedoeld en tijdgebonden. Intergenerationele processen van minderheidsvorming en etniciteitsbeleving blijven buiten beschouwing. Ook Muus (1992) en Roelandt, Roijen en Veenman (1992), die in opdracht van de overheid longitudinaal onderzoek uitvoeren naar demografische ontwikkelingen inzake etnische minderheden in Nederland, definiëren niet, maar sommen op. Muus (1992, p.23) volstaat met de circulaire uitspraak: "The term 'ethnic minorities' refers to ethnic categories as defined by the official Dutch minorities policy" en gaat vervolgens over tot kwantitatieve gegevens over deze groepen. Roelandt e.a. (1992, p.15) onderscheiden Chinezen "naast de doelgroepen van het minderhedenbeleid", omdat bepaalde faciliteiten voor deze groep zijn opengesteld. De feitelijke opsomming van doelgroepen van overheidsbeleid in termen van overheidsfaciliteiten is in de praktijk afhankelijk van het onderwerp van beleid en/of de ontwerper van beleid. Daarbij kunnen grote verschillen optreden

tussen en zelfs binnen ministeries. Een voorbeeld vormt de doelgroepenomschrijving van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor faciliteiten inzake onderwijs Nederlands als tweede taal en onderwijs in etnische groepstalen: wie voor het eerste in aanmerking komt, kan niet per definitie aanspraak maken op het tweede.

Een ander kenmerk van overheidsbeleid inzake etnische minderheden is dat de nadruk op sociaal-economische achterstand het zicht op etnisch-cultureel verschil beneemt. Ondanks vele bespiegelingen over Nederland als multiculturele samenleving valt minderhedenbeleid in de praktijk samen met achterstandenbeleid. Ook in het rapport *Allochtonenbeleid* van de WRR (1989), dat al in zijn titel afscheid neemt van een accent op groepen in ruil voor individuen, wordt het primaat van achterstandenbestrijding bepleit en vindt een onderbelichting plaats van de etnisch-culturele positie van minderheidsgroepen. Het begrip 'minderheid' wordt gedefinieerd als een 'allochtone groepering in een achterstandspositie' en cultuurbeleid wordt in het verlengde van deze definitie niet als overheidstaak opgevat (o.a. pp.23-24). In de definitieve regeringsreactie op het WRR-advies, verwoord door minister Dales (1990), wordt dit uitgangspunt overgenomen. Tegelijkertijd wordt de voorkeur gegeven aan 'minderhedenbeleid' boven 'allochtonenbeleid' onder vermelding van het volgende (p.9): "De aanduiding 'minderheden' is internationaal geaccepteerd en verwijst naar fundamentele democratische rechtsbeginselen, met name het beginsel van het respecteren van minderheden". In de zelfde adem wordt daaraan de volgende passage toegevoegd: "Overigens zou kunnen blijken dat het merendeel van de personen uit bepaalde door de regering als zodanig aangeduide minderheidsgroepen niet langer in een positie van achterstand verkeert. Het gevolg daarvan zou moeten zijn dat bijzondere faciliteiten die in het kader van het minderhedenbeleid voor hen beschikbaar worden gesteld, worden beëindigd". Ten aanzien van EG-onderdanen is het kabinet hierbij overigens gebonden aan EG-afspraken. Wel zal periodiek worden nagegaan "of de maatschappelijke positie van de overige groepen het voeren van een minderhedenbeleid voor hen nog langer rechtvaardigt" (Dales, 1990, p.10). Elders in de re-

geringsreactie worden de begrippen 'cultuur' en 'achterstand' met elkaar verbonden in een opstelling die om eenzijdige aanpassing vraagt (p.46): "Als het gaat om de culturele dimensie van de maatschappelijke positie van minderheden moet wel bedacht worden dat de maatschappelijke constellatie in ons land het resultaat is van een historisch proces waaraan de leden van de huidige minderheidsgroepen nauwelijks deel hebben gehad. Zij zullen daardoor minder herkenningpunten in deze samenleving aantreffen. Sprake is van een geleidelijk ingroeiproces waarbij het kabinet waarschuwt voor overtrokken verwachtingen ten aanzien van het inhalen van achterstanden op dat punt". Verderop zal worden ingegaan op de consequenties van dergelijke uitgangspunten voor het onderwijsbeleid.

#### Identificatie van etnische minderheden

Zonder identificatie van etnische minderheden is op positieve actie gericht overheidsbeleid onuitvoerbaar. Deze principiële stellingname valt goed te verdedigen en wordt in genoemde regeringsreactie in navolging van het WRR-rapport (1989) overgenomen (Dales, 1990, p.8). Traditionele identificatiecriteria voor etnische minderheden zijn nationaliteit en geboorteland. Beide criteria zijn vanaf het moment van immigratie in toenemende mate aan erosie onderhevig en wel als gevolg van naturalisaties (nog afgezien van reeds aanwezige nationaliteit) en geboorten in het land van immigratie. Volgens Dales (1992, p.14) heeft naar schatting de helft van de doelgroepen van het minderhedenbeleid reeds de Nederlandse nationaliteit. Roelandt e.a. (1992, pp.14-16) bespreken het problematische karakter van beide criteria aan de hand van de Nederlandse situatie.

Uiteraard is genoemde erosie geen specifiek Nederlands probleem. In landen met een langere immigratiegeschiedenis is langs twee wegen ervaring opgedaan met complementaire dan wel alternatieve criteria, te weten zelftoerekening en thuistaal. In Australië, Canada en de Verenigde Staten, drie landen met een doof immigratie en minderheidsvorming bepaalde traditie van periodiek bevolkingsonderzoek, wordt gebruik gemaakt van censusvragen met betrekking tot zelftoerekening ("Which ethnic group do you belong to?") en thuistaalgebruik-

Voor een internationaal vergelijkende studie van censusvragen inzake taalgebruik wordt verwezen naar Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjens (1993). Intergenerationeel onderzoek naar thuistaalpreferentie en thuistaalverandering heeft in deze landen geleid tot de ontwikkeling van demolinguïstiek als interdiscipline (vgl. Fishman, 1966, 1985 en Veltman, 1983 voor de Verenigde Staten; De Vries & Vallee, 1980 voor Canada; en Clyne, 1991 voor Australië).

In de standpuntbepaling van Dales (1990, p.9) wordt opgemerkt dat "op termijn niet valt te ontkomen aan het hanteren van het instrument van zelfidentificatie". Dit standpunt is verder uitgewerkt in de concept-nota *Registratie en Rapportage Minderhedenbeleid* van Fernandes Mendes (1991). Het lag oorspronkelijk in de bedoeling om in de gemeentelijke bevolkings-administratie (GBA) per inwoner gegevens op te nemen over het geboorteland en de nationaliteit van de betrokken persoon, diens vader en moeder, alsmede over diens zelftoerekening (dit laatste in antwoord op de vraag: "Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?"). Het zelftoerekenings-criterium oogstte een storm van kritiek vanwege zijn subjectieve karakter, het probleem van meervoudige toerekeningsmogelijkheden (net zoals een

Fries zich Fries en Nederlander kan voelen, kan bijvoorbeeld een Turk zich Turks Nederlander voelen) en het potentiële oneigenlijke gebruik van de van overheidswege geregistreerde gegevens. Uiteindelijk werd parlementaire steun verkregen voor het voorstel van minister Dales (1992) om een gecombineerd geboorteland-criterium (geboorteland van persoon plus vader plus moeder) in te voeren in alle GBA's. Tegelijkertijd werd in de nota Dales (1992, pp.12 en 17) onderkend dat dit criterium in de loop van de tijd zou leiden tot verminderde identificatie van etnische minderheden en dat andere criteria voor specifieke doeleinden eveneens relevant zijn; expliciet werd in dit verband gewezen op het belang van het thuistaal-criterium voor onderwijsbeleid.

Roelandt e.a. (1991) hebben voor het eerst vergelijkende cijfers gepresenteerd over de samenstelling van de Nederlandse bevolking op grond van het nationaliteitscriterium en het (gecombineerde) geboortelandcriterium. Deze cijfers zijn weergegeven in Tabel 1.

Vergeleken met het nationaliteitscriterium leidt het gecombineerde geboortelandcriterium tot een opmerkelijke daling en stijging in respectievelijk het aantal autochtone en allochtone inwoners van Nederland. Voor andere dan de in Tabel 2 genoemde groepen kunnen

Tabel 1  
Bevolking van Nederland naar verschillende identificatiecriteria per 1 januari 1990

Groepen	Nationaliteit	Geb.land persoon (GL-P)	Geb.land vader (GL-V)	Geb.land moeder (GL-M)	Combinatie- criterium (GL-PVM)
Nederlanders	14 250 656	13 735 771	13 361 591	13 228 155	12 667 804
Grieken	4 456	5 236	7 535	5 455	9 200
Italianen	16 745	14 134	27 185	16 114	31 403
V/h Joegoslaven	12 824	14 475	19 275	20 594	24 232
Portugezen	8 040	7 885	10 181	9 582	11 542
Spanjaarden	17 429	17 560	23 380	21 729	28 724
Turken	191 455	141 250	202 897	199 396	205 898
Antill./Arubanen	0	56 063	49 613	52 510	81 079
Surinamers	14 609	157 054	205 010	205 799	236 995
Kaapverdianen	2 341	7 957	11 956	11 848	12 254
Marokkanen	147 975	115 488	164 058	159 657	167 810
Tunesiërs	2 441	2 647	4 040	2 944	4 606
Chinezen	6 163	21 319	33 551	30 988	35 899
Viëtnamezen	5 194	7 170	7 901	8 110	8 735
Overige allocht.	212 246	598 565	764 401	919 693	1 366 393
<b>Totaal</b>	<b>14 892 574</b>	<b>14 892 574</b>	<b>14 892 574</b>	<b>14 892 574</b>	<b>14 892 574</b>
<b>Totaal excl. Ned.</b>	<b>641 918</b>	<b>1 166 803</b>	<b>1 530 983</b>	<b>1 664 419</b>	<b>2 224 770</b>

(bron: Roelandt, Roijen en Veenman, 1991)

Tabel 2

Aantallen leerlingen volgens de niet-talige identificatiecriteria; NAT = nationaliteit leerling, GL-P = geboorteland persoon/leerling, GL-M = geboorteland moeder, GL-V = geboorteland vader, GL-PMV = combinatie-criterium

	NAT	GL-P	GL-M	GL-V	GL-PMV	Zelftoerekening
Marokkanen	339/404 84%	121/404 30%	381/416 92%	387/402 92%	404/414 98%	242/308 79%
Turken	150/176 85%	38/176 22%	168/180 93%	174/177 98%	178/181 98%	117/149 79%
Surinamers	131/134 10%	14/142 10%	111/138 80%	108/129 84%	132/139 95%	31/108 29%
Antillianen	(0/36) 0%	34/55 62%	46/55 84%	38/47 81%	54/55 98%	20/44 45%
Molukkers	2/40 5%	2/44 5%	20/43 47%	19/39 49%	27/38 71%	10/37 27%

(bron: Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes, 1993)

slechts globale schattingen worden gegeven en zijn de criteria voor deze schattingen onduidelijk. Roelandt e.a. (1991, p.31) geven schattingen uit 1987/1988 voor Molukkers (35.000), vluchtelingen (18.000), asielzoekers (8.350) en zigeuners (3.700). Recente schattingen (1992) over het aantal illegale inwoners variëren tussen 30.000 (Raad van Kerken) en 150.000 (Ministerie van Justitie).

## 2 Taaldiversiteit van allochtone leerlingen

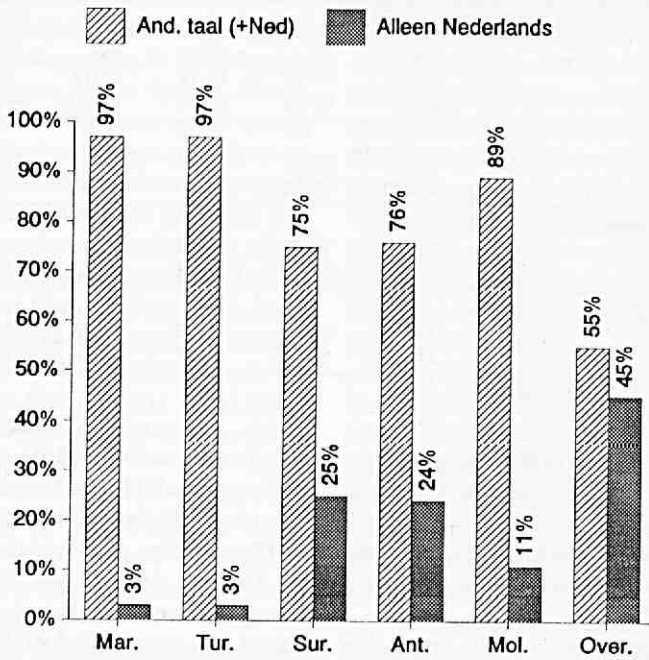
Het aantal allochtone leerlingen op Nederlandse scholen vertoont een gestage groei. In veel gevallen gaat het om kinderen die thuis in het proces van primaire socialisatie een allochtone taal leren en gebruiken en die met het Nederlands als tweede taal in aanraking komen in contacten met Nederlandstalige leeftijdgenoten en via school. Gegevens over aard en mate van tweetaligheid van allochtone leerlingen wijzen op grote diversiteit, zowel binnen als tussen verschillende etnische groepen. In deze paragraaf ligt het accent op recente cross-culturele onderzoeksgegevens over gerapporteerd en geobserveerd taalgedrag van allochtone basisscholieren, respectievelijk verkregen uit lokaal taalpeilingsonderzoek en meervoudige taalvaardigheidstoetsen.

### Gerapporteerd taalgedrag

Ofschoon thuistaalgebruik eerder genoemd is als criterium voor etnische identiteit en onder-

wijsbeleid, is dit criterium in Nederland nooit op grote schaal toegepast (vgl. daarentegen Statistiska Centralbyran, 1992 voor landelijke gegevens over het thuistaal criterium in Zweden). Broeder e.a. (1993) hebben, met gebruikmaking van internationale ervaringen ter zake, een taalpeilingsonderzoek uitgevoerd naar de bruikbaarheid van het thuistaal criterium in schoolbevolkingsstatistieken. Het onderzoek werd uitgevoerd op 31 basisscholen in de gemeente Den Bosch, aan de hand van een vragenlijst over thuistaal, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie die bij alle leerlingen individueel/mondeling werd afgenomen door de betrokken leerkrachten. Tabel 2 bevat allereerst de uitkomsten van het bereik van 6 niet-talige identificatiecriteria voor 5 relatief omvangrijke etnische groepen (niet alle criteria konden worden vastgesteld voor alle leerlingen).

Zoals verwacht heeft het gecombineerde geboortelandcriterium het grootste potentieel voor etnische identificatie. Het nationaliteitscriterium leidt tot lage of zelfs ontbrekende waarden voor Surinaamse, Molukse en Antilliaanse kinderen. Interessante bevindingen zijn de hoge GL-P-waarde voor Antilliaanse kinderen (zie ook Tabel 1), de relatief lage GL-PMV-waarde voor Molukse kinderen en de grote verschillen in zelftoerekeningswaarden. Molukse kinderen, die in de gemeente Den Bosch relatief sterk vertegenwoordigd zijn, vormen een kritische toetssteen voor elke poging tot etnische identificatie. Volgens de GL-M- en GL-V-waarden in Tabel 2 behoren zij



(bron: Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes, 1993)

Figuur 1. Thuisstaalgebruik van leerlingen in vijf etnische groepen

het duidelijkst tot derde-generatie-groepen. Figuur 1 bevat de uitkomsten voor thuisstaalgebruik in de onderscheiden etnische groepen op basis van de vraag of naast of in plaats van Nederlands thuis nog een andere taal wordt gebruikt. Voor Molukse leerlingen laat Figuur 1 een hogere waarde zien op het thuisstaal criterium (89%) dan Tabel 2 laat zien op het gecombineerde geboortelandcriterium (71%).

Een belangrijke eigenschap van taalpeilingsgegevens is dat dergelijke gegevens vaak gebaseerd zijn op gerapporteerd in plaats van geobserveerd taalgedrag. Valideringsonderzoek bij een deelverzameling van Turkse en Marokkaanse kinderen in Den Bosch, gebaseerd op tweetalige woordenschattoetsen, wijst echter op een hoge betrouwbaarheid en consistentie van het gerapporteerde taalgedrag (vgl. Broeder, Extra, Habraken, Van Hout en Keurentjes 1993, pp.63-89).

#### Geobserveerde taalvaardigheid

De feitelijke taalvaardigheid van allochtone kinderen, in het bijzonder Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen, is op uitge-

breidere schaal bestudeerd door Narain en Verhoeven (1993) en Aarts, De Ruiter en Verhoeven (1993). Narain en Verhoeven onderzochten de tweetalige ontwikkeling van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse basisscholieren in respectievelijk het Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamento (T1) en Nederlands (T2) bij telkens twee cohortgroepen: in cohort 1 werd de tweetaligheid bepaald aan het begin en eind van groep 1 en aan het eind van groep 2, in cohort 2 aan het begin en eind van groep 2 en aan het eind van groep 3. Beide cohorten samen bieden een breed perspectief op de ontwikkeling van tweetaligheid in de leeftijd van 4-8 jaar. Tabel 3 bevat gegevens over tweetaligheid aan het begin van groep 1 (bij 63 Turkse, 44 Marokkaanse en 66 Antilliaanse kinderen) en aan het eind van groep 3 (bij 24 Turkse, 28 Marokkaanse en 19 Antilliaanse kinderen) op een zestal taken:

- \* klankmanipulatie (KM): perceptie en productie van minimaal verschillende woordenparen;



**Tabel 3***Gemiddelde scores per groep, taak en taal (T1-T2)*

Taken	KM	CB	PW	RW	ZI	TB
Talen	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2	T1-T2
Max. score	25-25	65-65	40-40	60-60	40-40	20-20
<b>Turkse leerlingen</b>						
Groep 1	19-15	30-22	15-02	28-11	16-04	08-01
Groep 3	24-22	58-54	23-16	49-44	32-24	18-14
<b>Marokkaanse leerlingen</b>						
Groep 1	15-14	30-29	12-08	21-19	15-11	07-05
Groep 3	25-25	57-50	32-25	45-47	37-29	18-15
<b>Antilliaanse leerlingen</b>						
Groep 1	18-15	30-29	10-08	28-26	15-14	07-05
Groep 3	24-23	52-57	13-22	44-52	26-32	17-18

(afgeleid uit Narain en Verhoeven, 1993)

- \* **cognitieve begrippen (CB):** begrip van verwijzing naar kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en tijd;
- \* **productieve woordenschat (PW):** productie van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden;
- \* **receptieve woordenschat (RW):** begrip van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden;
- \* **zinsimitatie (ZI):** reproductie van woord- en zinsvormkenmerken in lopende zinnen;
- \* **tekstbegrip (TB):** begrip van expliciete en impliciete informatie in verhalen.

Vooraf de productieve woordenschattaak stelt alle groepen in zowel T1 als T2 voor een grote opgave. De Turkse kinderen zijn en blijven het meest dominant in T1 op alle taken op beide meetmomenten, de Antilliaanse kinderen zijn het meest gebalanceerd tweetalig met een relatief sterke groei in de beheersing van het Nederlands en de Marokkaanse kinderen nemen een tussenpositie in. De interpretatie van dergelijke tweetalige toetscores

wordt overigens bemoeilijkt, omdat in linguïstisch opzicht altijd beperkingen zijn gesteld aan de equivalentie in taakstelling.

Meervoudige data over de beheersing van het Turks en Arabisch van Turkse en Marokkaanse kinderen aan het eind van de basisschool zijn verzameld door Aarts e.a. (1993). Zij vergeleken de taalvaardigheid van 263 Turkse en 222 Marokkaanse kinderen in Nederland met die van referentiegroepen van 276 Turkse en 242 Marokkaanse kinderen in Turkije en Marokko. De gemiddelde leeftijd van de vier groepen kinderen was respectievelijk 12.8, 12.10, 10.4 en 12.2 jaar. Niet alle kinderen namen deel aan alle taken. De voornaamste uitkomsten van het onderzoek zijn weergegeven in Tabel 4.

Het score-profiel op de verschillende taken laat opnieuw het belang van meervoudige bepaling van deelvaardigheden zien. De Turkse kinderen vertonen een hoog taalvaardigheidsniveau op de meeste taken en een opmerkelijke gelijkens tussen de scores in Nederland en

**Tabel 4***Gemiddelde correctscores in % per taak en groep*

Taken	N items	Turkse kinderen		Marokkaanse kinderen	
		in NL	in T	in NL	in M
<b>Mondelinge taken</b>					
receptieve woordenschat	31	77	85	60	91
instructie-begrip	20	86	--	52	--
<b>Schriftelijke taken</b>					
techn. leesvaardigheid	35	96	96	79	95
spelling	35	57	76	30	64
zinsoordelen	31	70	75	--	--
receptieve woordenschat	36	66	79	34	77
leesbegrip	19	59	53	50	91

(afgeleid uit Aarts, De Ruiter en Verhoeven, 1993)

Turkije. De Marokkaanse kinderen laten een veel gedifferentieerder patroon zien, zowel binnen als tussen de groepen in Nederland en Marokko. De lagere scores van de Marokkaanse kinderen in Nederland op de meeste schriftelijke taken vloeien voort uit de grote afstand tussen thuistaalconventies en standaardtaalconventies in het land van herkomst. Een dergelijke afstand doet zich niet voor bij de Turkse kinderen. Niettemin behalen de Marokkaanse kinderen in Nederland betere resultaten op deze gevarieerde taakstelling dan in eerdere, op deze globale en beperkte studies over de beheersing van het Arabisch naar voren kwam (vgl. Driessen, 1990; Van de Wetering, 1990).

### 3 Onderwijs in eigen taal

Onderwijs in eigen taal (voortaan OET) voor allochtone leerlingen kent in de Nederlandse verhoudingen een unieke invoeringsgeschiedenis (zie Lucassen & Köbben, 1992 en Demirbas, 1990 voor een historisch overzicht en Van Dijk & Lodeweges, 1992 voor een goed gedocumenteerd overzicht van leermiddelen). Voor grote groepen basisscholieren werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis.

Om verschillende redenen vormde en vormt OET een complexe opgave van overheidsbeleid. Allereerst is deze opgave, gelet op de multiculturele en multilinguale samenstelling van veel scholen, niet beperkt tot de inrichting van

tweetalig onderwijs, maar strekt deze opgave zich uit tot de inrichting van veeltalig onderwijs. Ervaringen met en onderzoeksgegevens over onderwijs in een exclusief tweetalige context zijn daarom slechts in beperkte mate overdraagbaar. Daarnaast bestaan er, zoals eerder besproken, grote verschillen in aard en mate van tweetaligheid van allochtone kinderen, zowel binnen als tussen verschillende etnische groepen. In intergenerationeel perspectief nemen deze verschillen bovendien toe, met als tendens een verschuiving van taaldominantiepatronen in de richting van het Nederlands. Verder is de inbedding van OET voor zeer verschillende doelgroepen in de rest van het curriculum een moeilijke opgave. Op dit moment is er in Nederland sprake van een tweesporenbeleid waarin OET voor sommige groepen na(ast) en voor andere groepen in plaats van andere onderdelen van het curriculum wordt gegeven. En ten slotte moet de vraag naar haalbaarheid en doelmatigheid beantwoord worden bij een relatief geringe onderwijsvraag van relatief geringe dan wel sterk gespreide groepen.

Terwijl er in Nederland in hoge mate consensus bestaat over de noodzaak van investeren in onderwijs Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen, is een dergelijke consensus inzake OET geheel afwezig (vgl. ook Lucassen & Köbben, 1992). Beleidsambtenaren, schooldirecteuren en Nederlandstalige groepsleerkrachten leggen vaak accent op het belang van tweede-taalverwerving en combineren deze attitude niet zelden met een terughoudende dan wel negatieve opstelling ten op-

Tabel 5  
OET-deelname op Nederlandse basisscholen in 1990 en 1991

Herkomstland	1990			1991		
	N totaal	NOET	%	N totaal	NOET	%
Turkije	38.294	31.328	82	40.187	32.297	80
Marokko	38.867	27.506	71	40.728	28.266	69
Spanje	2.721	914	34	2.614	965	37
Griekenland	815	318	39	887	241	27
Italië	2.529	262	10	2.469	274	11
voorm. Joegoslavië	2.989	807	27	3.046	554	18
Portugal	1.506	508	34	1.355	615	45
Tunesië	671	69	10	854	209	24
Molukse eilanden	4.755	1.726	36	4.613	1.656	36
Kaapverdise eil.	2.462	1.031	42	2.817	1.128	40
Andere landen	23.865	0	0	26.263	0	0
Totaal	119.474	64.469	54	125.833	66.205	53

(bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)

Tabel 6

OET-deelname in leerjaren 1-5 van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs, schooljaar 1991/1992

Talen	jaar 1	jaar 2	jaar 3	jaar 4	jaar 5	totaal
Arabisch	1.545	1.133	889	394	5	3.966
Turks	1.274	949	757	394	4	3.378
Aramees	5	14		1		20
Farsi	9	6				15
Viëtnamees	2	3				5
Italiaans	1	2		1	1	5
Spaans	20	11	11	5		47
Portugees	89	85	92	42	21	329
Servo-Croatisch	22	7	7	5	4	45
Moluks-Maleis	44	31	39	35	4	153
	3.011	2.241	1.795	877	39	7.963

(bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen)

zichte van OET. Anderzijds maken ouders van allochtone leerlingen, minderhedenorganisaties en OET-docenten zich vaak sterk voor een plaats van OET op school (vgl. Van de Wetering, 1990; De Jong, Mol & Oirbans, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1987). De hierbij optredende top-down versus bottom-up krachtsverhoudingen doen zich niet alleen in de Nederlandse context voor.

Ondanks de geringe institutionele ondersteuning van OET is de deelname van vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen aan dit onderwijs hoog. Tabel 5 biedt een beeld van de landelijke deelname aan OET op Nederlandse basisscholen in 1990 en 1991 voor verschillende herkomstlanden.

Tot nu toe zijn geen landelijk vergelijkende studies beschikbaar over deze verschillen in deelname. Het gedifferentieerde beeld zal echter vooral bepaald worden door verschillen in attitude en/of spreiding van specifieke groepen. Tabel 6 biedt soortgelijke gegevens over de eerste vijf leerjaren van Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs in 1991/1992. De lagere deelname in hogere leerjaren wordt hierbij deels bepaald door de recente invoering van OET als keuzevak in het voortgezet onderwijs.

De ontwikkelingen rond OET kunnen slechts worden begrepen tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandenbeleid. Het beleid heeft zich in de afgelopen jaren zozeer op sociaal-economische achterstand gericht dat het zicht op etnisch-cultureel verschil is weggenomen. In het verleden daarvan is verschil vaak met achterstand gelijkgesteld. Het achterstandsperspec-

tief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd. Scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische positie kregen additionele middelen om achterstanden te bestrijden. Omdat allochtone kinderen vaak afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere sociaal-economische positie dan autochtone kinderen, werd dit achterstandsperspectief nog versterkt. OET vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet moet worden gewrongen in het keurslijf van achterstandenbestrijding of moet worden gezien vanuit het 'ontbreken' van 'negatieve' effecten op 'regulier' onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talent niet worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid.

De samenvatting van minderhedenbeleid en achterstandenbeleid in Nederland is geen universeel verschijnsel (vgl. Clyne, 1991 over LOTE = *languages other than English* in Australië en de *Home Language Reform*, 1976 in Zweden als voorbeelden van cultuurbeleid inzake OET). In Zweden bestaat er een wettelijke verplichting voor directies van basisscholen om jaarlijks de volgende activiteiten te ontplooiën:

- \* het inventariseren van andere thuistalen dan Zweeds bij alle leerlingen op school;
- \* het informeren van ouders van niet-Zweedstalige leerlingen - in het Zweeds en in de voornaamste lokale minderheidstalen - over het belang en de mogelijkheid van OET;



- \* het peilen van de behoefte bij deze ouders aan OET voor hun kinderen;
- \* het aanbieden van OET bij een ondergrens van 5 leerlingen per taal per gemeente (deze ondergrens noopt scholen tot samenwerking bij een geringe vraag).

Op het nakomen van deze wettelijke verplichtingen bestaat toezicht van de onderwijsinspectie. Dat neemt overigens niet weg dat deze regelgeving in Zweden tal van uitvoeringsproblemen laat zien (vgl. Boyd, 1993; Extra, Meijnen & Pel-Tydemann, 1992). Deze uitvoeringsproblemen hangen vooral samen met een toenemende decentralisatie van onderwijsbeleid, met compensatorisch/transitioneel bepaalde attitudes inzake OET, met onvoldoende opgeleide of beschikbare OET-docenten, en met het nagenoeg ontbreken van eindtermen en evaluaties van OET.

In het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Het gekozen perspectief heeft verschillende gevolgen voor de doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET (zie Figuur 2).

Wat de *doelgroepen* van OET betreft, is de bekostiging in Nederland op dit moment in drie opzichten aan beperkingen onderhevig: de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst herkomstlanden, de nadruk ligt op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand is een belangrijk criterium voor recht op OET (Chinese

kinderen hebben dit recht bijvoorbeeld tot nu toe niet, omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben). In *Ceders in de tuin* wordt voorgesteld om het generatiecriterium en het sociale-statuscriterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium. OET zou gebaseerd moeten zijn op een leerrecht voor allochtone kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een allochtone taal in levend gebruik is in contact met minstens één van de ouders, alsmede op een aanbodplicht voor gemeenten/scholen bij een flexibel te bepalen omvang van de vraag en bij beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten. Wanneer het onderwijs wordt aangeboden, zouden voorts leerlingen die thuis Nederlands spreken aanvullende toegang hebben tot dit onderwijs.

De *doelstellingen* van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van afhankelijkheid: OET moet vooral bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen thuis- en schoolmilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en/of schoolsucces. Opvallend is het geringe aantal pleidooien voor autonome doelstellingen in termen van bijdragen aan eerste-taalverwerving. Doelstellingen in termen van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa en Mulder (1992) en Diephuis, Hajer, Meestringa en Mulder (1993). Het is een opmerkelijk gegeven dat dergelijke autonome doelstellingen voor het voortgezet onderwijs veel eerder en breder zijn geaccepteerd (vgl. de gedetailleerde eindtermen voor onderwijs

	OET vanuit achterstandsperspectief	OET vanuit cultuurperspectief
Doelgroepen	Tijdelijke voorziening voor kinderen uit gezinnen met een lage SES (eerste/tweede generatie)	Structurele voorziening voor kinderen met een allochtone thuistaal (onafhankelijk van generatie en SES), eventueel ook voor andere kinderen
Doelstellingen	Primair afhankelijk: bijdrage aan overbruggen kloof thuis/schoolmilieu; bijdrage aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	Primair autonoom: bijdrage aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	Thuistaal	Standaardtaal of Thuistaal (keuzerecht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	Vorderingen door OET zijn schoolsucces

Figuur 2. OET vanuit achterstandsperspectief vs. cultuurperspectief

Turks en Arabisch in het LBO en MAVO, zoals geformuleerd door de betrokken landelijke examencommissie in *Uitleg*, 1990). Ook in *Ceders in de tuin* worden primair autonome in plaats van afhankelijke doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

De keuze van de beoogde *doeltalen* heeft voornamelijk geleid tot een problematisering van OET in gevallen waarin de thuistaal sterk afwijkt van de standaardtaal van het land van herkomst; dit geldt in het bijzonder voor OET aan Marokkaanse kinderen met een Berbervariëteit als thuistaal. Veel Marokkaanse ouders blijken op culturele gronden groot belang te hechten aan onderwijs Arabisch voor hun kinderen. In gevallen van grote divergentie tussen thuistaal en standaardtaal wordt in *Ceders in de tuin* een keuzerecht toegekend (zij het opnieuw onder voorwaarden) aan ouders/leerlingen vanuit een optiek van culturele zelf-oriëntatie. Een keuze voor de thuistaal in plaats van de standaardtaal uit het land van herkomst wordt op dit moment in het basisonderwijs overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen (Moluks-Maleis) en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

Ten slotte vertoont *evaluatie*-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweede-taalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eerste taal worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In *Ceders in de tuin* worden vorderingen door OET nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsprestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts e.a. (1993) laten positieve effecten van onderwijs Turks zien op de beheersing van het Turks door Turkse basisscholieren, terwijl dergelijke effecten van onderwijs Arabisch veel minder optreden voor Marokkaanse leerlingen (vgl. Driessen, 1990 voor soortgelijke resultaten).

In zijn Beleidsreactie op *Ceders in de tuin* heeft oud-staatssecretaris Wallage (1993) de gekozen toonzetting inzake OET onderschreven, maar om organisatorische en financiële redenen de uitbreiding van doelgroepen beperkt tot

Chinese, Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Ondanks deze handreiking in de richting van cultureel bepaalde motieven wordt daarmee opnieuw gekozen voor een (uitgebreide) opsomming van doelgroepen in plaats van voor principieel bepaalde criteria.

Eerder is gewezen op top-down versus bottom-up krachtsverhoudingen inzake OET. Ofschoon uit diverse studies blijkt dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan hun eigen taal en aan OET, is een gangbare opvatting onder veel Nederlanders dat allochtone gezinnen hun eigen taal zouden moeten opgeven ten gunste van Nederlands en dat allochtone leerlingen alle energie zouden moeten steken in het leren van Nederlands in plaats van het verspillen van tijd aan OET. Meertaligheid wordt in deze opvatting als nadeel en achterstand gezien, niet als een bron van kennis en verrijking. Het is een intrigerende vraag waar deze opvatting vandaan komt.

Een verklaring kan mede gezocht worden in de houding van veel Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. In een studie, getiteld *Het Nederlandse Onbehagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot een aantal andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (vgl. Clyne, 1991; Smoliz, 1980, 1992).

Het is geen waagstuk om te veronderstellen dat de geconstateerde houding van Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur zich kan weerspiegelen in een soortgelijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van etnische minderheidsgroepen in Nederland.

## Literatuur

- Aarts, R., Ruiter, J. de, & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Studies in Meertaligheid 4. Tilburg: Tilburg University Press.
- Boyd, S. (1993). Immigrant minority languages and education in Sweden. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Immigrant languages in Europe* (pp. 273-283). Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P., Extra, G., Habraken, M., Hout, R. van, & Keurentjes, H. (1993). *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Studies in Meertaligheid 3. Tilburg: Tilburg University Press.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Dales, I. (1990). *Definitieve regeringsreactie op WRR-advies 'Allochtonenbeleid'*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.
- Dales, I. (1992). *Registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Demirbas, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, Th., & Mulder, H. (1992). *Kerndoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, Th., & Mulder, H. (1993). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, N. van, & Lodeweges, J. (1992). *Leermiddelen onderwijs in eigen taal (en cultuur). Basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Enschede: NICL.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het OETC*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G., Meijnen, W., & Pel-Tydemans, C. (1992). Contextveranderingen in het onderwijs aan allochtone leerlingen in Zweden. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin*, Deel 2. (Hoofdstuk 10a, pp.1-13). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993a). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets, & Zeitlinger.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993b). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernandes Mendes, H. (1991). *Concept-nota registratie en rapportage minderhedenbeleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival*. Berlin: Mouton.
- Home Language Reform* (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Inspectie van het Onderwijs (1987). *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs*. Inspectierapport 15. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Jong, M. de, Mol, A., & Oirbans, P. (1988). *Zoveel talen zoveel zinnen. De behoefte aan lessen eigen taal in het voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Vakgroep Onderwijs sociologie.
- Lucassen, L., & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken. (1983). *Minderhedennota*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Muus, P. (1992). *Migration, minorities and policies in the Netherlands. Recent trends and developments. Report for the OECD*. Amsterdam: Amsterdam University, Department of Human Geography.
- Narain, G., & Verhoeven, L. (1993). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: KUB.
- Pleij, H. (1991). *Het Nederlandse onbehagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Roelandt, Th., Roijen, J., & Veenman, J. (1991). *Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum 1991*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Roelandt, Th., Roijen, J., & Veenman, J. (1992). *Minderheden in Nederland. Statistisch Vademecum 1991*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Smolicz, J. (1980). Language as a core value of culture. *Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1-13.

- Smolicz, J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures. A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages*. (pp. 277-305). Amsterdam: Benjamin.
- Statistiska Centralbyran (1992). *Hemspråk och hemspråksundervisning. Grundskolan och gymnasieskolan 1991/1992*. Stockholm: SCB.
- Uitleg (1990). *Invoering Arabische taal en Turkse taal in LBO en MAVO*. Regelingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, nr. 18C, 25 juli 1990, 101-103.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton.
- Vries, J. de, & Vallee, F. (1980). *Language use in Canada*. Ottawa: Canadian Statistics.
- Wallage, J. (1993). *Beleidsreactie bij het advies "Ceders in de tuin". Naar meer schoolsucces voor allochtone en autochtone leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Wetering, S. van de (1990). *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (1989). *Allochtonenbeleid*. WRR Rapport 36. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Manuscript aanvaard 04-10-1993

## Auteur

G. Extra is hoogleraar Taal en Minderheden aan de KUB Tilburg

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

## Abstract

### **Ethnic minorities, language diversity and home language instruction**

G. Extra. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 35-46.

The focus of this paper is on the socio-cultural, linguistic and educational context of ethnic minority children and their language varieties in the Netherlands. First, different criteria for the definition and identification of ethnic minority groups are discussed, i.e., nationality, birth country, ethnic origin, and home language use. Next, empirical evidence on language diversity of ethnic minority children is presented, based on reported language use and observed language proficiency. Finally, different approaches to home language instruction are discussed in terms of their causes and effects.