

## Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen Taal?

G. Driessen\*, ITS, Nijmegen

### Samenvatting

In een recentelijk door de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs uitgebracht advies wordt een fundamentele koerswijziging voorgesteld met betrekking tot het Onderwijs in Eigen Taal (OET). G. Extra geeft hiervan in dit nummer van Pedagogische Studiën een samenvatting. Enkele belangrijke punten betreffen de functiewijziging, van ondersteunend naar autonoom, en verder een ongelimiteerde uitbreiding qua taalgroepen en duur van de voorziening. De hierna volgende bijdrage belicht allereerst enkele problematische aspecten van het OET tot nu toe. Vervolgens worden de geadviseerde wijzigingen gezien vanuit eerdere ervaringen. Geconcludeerd wordt dat in de commissie een bevoegenheid voor talen kennelijk een belangrijker rol speelde dan gevoel voor realiteit. Het artikel besluit met een pleidooi voor een versterking van het 'OET als vreemde taal' in het voortgezet onderwijs en voor alternatieve vormen van eigen-taalonderwijs.

### Inleiding

Sinds 1967 worden allochtone kinderen in de gelegenheid gesteld onderwijs te volgen in hun eigen taal (en cultuur) - OET(C)<sup>1</sup>. In eerste instantie werd dit georganiseerd op initiatief van de ouders zelf, daarbij ondersteund door ambassades en organisaties van buitenlanders. Na 1970 droeg het Ministerie van Cultuur, Recrea-

tie en Maatschappelijk Werk bij aan de financiering; later, vanaf 1974, nam het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen dit over (Lucassen & Köbben, 1992).

OET kent meerdere varianten. Een deel van het OET wordt door het ministerie gesubsidieerd. In het basisonderwijs betreft dit ten hoogste 5 uur per week, waarvan maximaal 2,5 uur onder schooltijd. In principe bestaat daarnaast de mogelijkheid om gedurende een bepaald deel van de tijd ter ondersteuning van het Nederlandse onderwijs de instructie van de allochtone leerlingen in de eigen taal te verzorgen. In het voortgezet onderwijs is het sinds 1986 mogelijk OET als keuzevak te volgen. Ook in het speciaal onderwijs zijn de kinderen in de gelegenheid om aan OET deel te nemen. Naast deze 'officiële' OET-varianten zijn allochtone ouders of organisaties vrij om zelf OET te organiseren; dit dient dan wel door henzelf te worden gefinancierd en vindt buiten schooltijd plaats. Vele islamitische (vnl. Turkse en Marokkaanse) kinderen volgen (behalve OET ook) Koran-onderwijs; de taal van de Koran is het Klassiek-Arabisch, dat sterk verwant is met het tijdens het OET voor Marokkaanse kinderen te onderwijzen Standaard-Arabisch.

De geschiedenis van deze onderwijsvorm is niet bepaald een succes-story. Al vanaf de start vormt het een omstreden onderwerp, waarbij voor- en tegenstanders elkaar - vaak op emotionele wijze - van hun gelijk proberen te overtuigen. Recentelijk heeft de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs in haar advies "Ceders in de tuin" (1992) voorstellen gedaan voor vrij radicale wijzigingen met betrekking tot het OET. In zijn artikel in dit nummer van Pedagogische Studiën besteedt Extra daar enige aandacht aan. In de onderhavige bijdrage zet ik enkele ervaringen tot-nu-toe nog eens op een rijtje. Van daaruit kijk ik vervolgens naar de toekomst. Het accent ligt daarbij op realisme.

### 1 Tot op heden

Van meet af aan werd het OET geconfronteerd met allerlei knelpunten; veel daarvan zijn tot op heden niet of onvoldoende opgelost. Hierna zal ik er puntsgewijs een aantal bespreken. De be-

\* Met dank aan L. Mulder en P. Jungbluth voor hun commentaar op een eerdere versie van deze bijdrage.

doeling hiervan is geenszins om het OET op de slachtbank te leggen, maar om een analyse te geven van de situatie tot nu toe, om zo tot een realistische benadering van de toekomst, met zijn mogelijkheden en onmogelijkheden, te komen.

### 1.1 De 'eigen' taal

Een uitermate belangrijke kwestie is die van de 'eigen' taal. Vanaf het begin is door linguïsten benadrukt dat er waardevolle transfer-effecten kunnen optreden van de eigen taal naar het Nederlands; met andere woorden: datgene wat bij de ene taal is geleerd, kan ook van nut zijn voor de andere taal. Verder nog gaan de door de afhankelijkheids- en drempelhypothese (Cummins, 1979) geïnspireerde opvattingen die stellen dat een goede beheersing van de eigen taal een noodzakelijke voorwaarde vormt voor een succesvolle verwerving van de tweede taal, en daarmee voor betere onderwijskansen van de betreffende kinderen (vgl. Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992). Essentieel bij dit soort gedachten is wat nu precies wordt verstaan onder de 'eigen' taal (ook wel 'eerste taal', 'moedertaal', 'thuis taal'). Willen de genoemde opvattingen überhaupt van toepassing kunnen zijn (afgezien nog van de vraag of ze correct zijn), dan zal het moeten gaan om de taal die het kind thuis vanaf de eerste levensjaren ook daadwerkelijk spreekt met zijn ouders en broers en zussen. Bij alle aandacht voor de hypothesen van Cummins hebben de adepten daarvan 'verzuimd' te vertellen dat deze voor een zeer groot deel van de betreffende kinderen in het geheel niet op *kunnen* gaan (vgl. Driessen, 1991a). Immers, voor geen van de Marokkaanse kinderen is de onderwezen taal, het Standaard-Arabisch, de eigen taal; dit is namelijk een formele, schriftelijke taal, die weinig of niets van doen heeft met het gesproken Marokkaans-Arabisch of Berber (Otten & De Ruiter, 1993). Iets soortgelijks geldt ook voor de van het Standaard-Turks afwijkende dialecten, en meer nog voor het Koerdisch van de in Turkije onderdrukte Koerden (Boeschoten, Dorleijn & Leezenberg, 1993)<sup>2</sup>. Maar het dilemma van de echte eigen taal (hierna aangeduid met 'moedertaal') is al langer niet meer beperkt tot de afwijkende talen en dialecten in de herkomstlanden. Onderzoek laat zien dat allochtone kinderen generatiegewijs meer en

meer Nederlands (gaan) spreken, met allochtone vriendjes en vriendinnetjes, met broers en zussen en met hun vader en moeder (Driessen, 1993b; Kabdan, 1989; De Ruiter, 1989). Met andere woorden: is het al zo dat de genoemde hypothesen bij voorbaat niet op kunnen gaan voor de meerderheid van de betrokken allochtonen, voor de toekomst geldt dat het deel waarvoor dat eventueel wel het geval is snel in omvang zal afnemen. Uit het door Wagenaar (1993) geëvalueerde tweetalige experiment komt naar voren welke pijnlijke consequenties de vaak aangehangen gedachtenkronkel kan hebben. Het experiment was gericht op Marokkaanse kinderen in groep 1 en 2; een deel van die kinderen had als moedertaal Marokkaans-Arabisch en een andere deel Berber. Gedurende twee schooljaren kregen deze kinderen twee-derde van de tijd les in het Marokkaans-Arabisch en een-derde in het Nederlands. De Berberkinderen deden het op alle aspecten (aanmerkelijk) slechter dan de Marokkaans-Arabisch sprekende kinderen. Bovendien bleek uit een vervolgonderzoek dat de onderwijsloopbaan van veel Berberkinderen mede als gevolg van deelname aan het Arabische onderwijs (forse) schade had opgelopen: ze werden veel vaker naar het speciaal onderwijs verwezen. Op basis van deze resultaten raadt Wagenaar Berbersprekende kinderen dan ook af aan dit type tweetalige modellen deel te nemen<sup>3</sup>. Deze bevindingen liggen in lijn met die van ander onderzoek (bv. Driessen, 1991b).

### 1.2 Het tijdstip

Het tijdstip waarop het OET wordt gevolgd kan onder dan wel na schooltijd liggen. In het eerste geval betekent dit dat de leerlingen delen van het 'reguliere' curriculum missen; in ongeveer de helft van de gevallen betreft het de kernvakken Nederlandse taal en rekenen (Driessen, De Bot & Jungbluth, 1989). Dit hoeft niet automatisch tot negatieve effecten te leiden bij het reguliere onderwijs, tenminste indien deze gemiste lessen maar weer op een of andere wijze worden ingehaald. Tesser (1993) signaleert echter dat het niet-inhalen wel negatieve consequenties kan hebben; het blijkt namelijk dat de leerlingen die de lessen niet inhalen beduidend slechtere prestaties halen dan de leerlingen die dat wel doen. Gevolgen van OET onder schooltijd kunnen niet alleen op leerlingniveau

liggen, maar ook op klasniveau. Zo kan het klasgebeuren, bijvoorbeeld uitleg van nieuwe stof, danig verstoord raken als er steeds wisselende groepjes van leerlingen tijdens het onder-richt naar het OET moeten (soms ook nog op een andere school).

Op het buitenschoolse OET bestaat weinig zicht. Onderzoek van Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) laat zien dat het voor wat be-treft de Turkse en Marokkaanse leerlingen met name gevolgd wordt door leerlingen die korter in Nederland verblijven en waarvan de ouders sterker gericht zijn op de eigen cultuur. Verder zijn het vooral de Zuid Europese taalgroepen (bv. Spanjaarden, Italianen) die buitenschools OET volgen (Inspectie van het Onderwijs, 1988). De ouders uit de laatstgenoemde cate-gorie hebben daar bewust voor gekozen, omdat zij niet willen dat hun kinderen delen van het reguliere curriculum missen; zij vrezen name-lijk dat ze daardoor achterstanden oplopen. Niet-gesubsidieerde taalgroepen zoals Chinezen en Surinamers zijn per definitie aangewezen op buitenschools OET. Door groepsleraren wordt wel aangevoerd dat de groep van leerlin-gen die buitenschools OET volgt minder ge-concentreerd is; dit als gevolg van de lange schooltijden (Inspectie KLO, 1982), zeker wanneer buitenschools OET nog wordt gecombi-neerd met Koranonderwijs dat 10 à 15 uur per week kan vergen (Driessen, 1990; Wagenaar, 1993).

### 1.3 Personele randvoorwaarden

Om goed onderwijs te kunnen verzorgen is het noodzakelijk dat aan een aantal personele rand-voorwaarden wordt voldaan. Zo moeten er op de eerste plaats voldoende leraren beschikbaar zijn, die bovendien de juiste kwalificaties heb-ben. Uit (inmiddels niet meer up-to-date, maar wellicht toch nog steeds geldig) onderzoek blijkt dat aan deze vereisten lang niet altijd vol-daan wordt (Driessen, Jungbluth & Louven-berg, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1988), integendeel: er is al jarenlang een nij-pend tekort aan met name Turkse en Marok-kaanse leraren. Bovendien valt te verwachten dat dit tekort als gevolg van de recente aan-scherping van de bevoegdheidseisen in de toe-komst alleen maar zal oplopen (Ersoy, 1993; Hogeboom, 1993). Dit houdt dus in dat lessen niet kunnen worden gegeven omdat er gewoon-

weg geen leraren zijn; daarnaast is het nauwe-lijks mogelijk vervangers te vinden als een le-raar bijvoorbeeld ADV heeft of ziek is. Wat dit laatste betreft blijkt dat OET-leraren - mogelijk door de grote werkdruk - vaak lang-durig ziek zijn, waardoor de betreffende leer-lingen dus langere tijd van OET verstoken blij-ven<sup>4</sup>.

Maar er is niet alleen een louter kwantitatief tekort; ook aan de kwaliteiten van de zittende leraren schort het volgens velen. Directies van basisscholen bijvoorbeeld zijn van mening dat met name de Nederlandse-taalbeheersing van OET-leraren problematisch is; hierdoor is het voor het Nederlandse team soms erg moeilijk om zicht te krijgen op datgene wat er tijdens het OET gebeurt en om tot afstemming te komen met het reguliere onderwijs (Driessen, Jung-bluth & Louvenberg, 1988; Inspectie van het Onderwijs, 1988)<sup>5</sup>. Aan deze afstemming zit-ten overigens meerdere aspecten, niet alleen een inhoudelijke, maar ook een pedagogisch-didactische. Met name Turkse en Marokkaanse leraren hanteren soms, zoals dat meer gebrui-kelijk is in de betreffende herkomstlanden, in Nederland in onmin geraakte opvoedingsprak-tijken (bv. lijfstraffen) en onderwijskundige principes (bv. een nadruk op imiteren en van buiten leren). Dit kan botsen met datgene wat binnen een school acceptabel gevonden wordt. Een aspect dat voor ouders soms een belang-rijke rol speelt, is de politiek-ideologische rich-ting die de betreffende OET-leraar vertegen-woordigt. Als deze niet overeenstemt met de hunne kan dit tot grote spanningen leiden. In de loop van de jaren zijn er verschillende cursus-sen ontwikkeld voor OET-leraren, onder an-dere op het gebied van de Nederlandse en eigen taal. In het algemeen zijn deze cursussen echter alleen verplicht voor de jongere garde OET-leraren; aan de wat langer zittende groep lera-ren - wellicht degenen die het juist het hardste nodig hebben - is vaker in een eerder stadium ontheffing verleend.

### 1.4 Materiële randvoorwaarden

Behalve aan personele, dient er ook aan be-paalde materiële randvoorwaarden te zijn vol-daan wil er goed OET kunnen worden gegeven. Uit verschillende publikaties kan worden afge-leid dat er nogal het een en ander mankeert aan dit type condities. Om te beginnen is het een

groot probleem dat de Nederlandse overheid de doelen die voor OET zouden moeten gelden slechts in uiterst vage en niet-toetsbare be-woordingen weergeeft. Bovendien zijn in de loop van de tijd de accenten steeds anders komen te liggen en zijn er ook compleet nieuwe doelen geformuleerd (Lucassen & Köbben, 1992). Hierbij komt dat er onder de betrokkenen (OET-leraren, ouders, schooldirecteuren) onenigheid bestaat over het belang en de interpretatie van deze doelen. Als gevolg hiervan bevinden OET-leraren zich - als een soort intermediair - vaak in een lastig parket (Jungbluth & Driessen, 1989). Ofschoon men zich serieus kan afvragen of de betreffende leraren zich veel gelegen laten liggen aan de van overheidswege uitgevaardigde doelen - die een aantal van hen nauwelijks zal kunnen lezen - en of ze niet 'gewoon' proberen hun leerlingen zoveel als mogelijk van de eigen taal en cultuur mee te geven (Driessen, 1992d).

De onduidelijkheid voor wat betreft de doelen vindt tevens zijn neerslag in de vertaling daarvan in leerplannen en methoden. De afgelopen jaren zijn door de SLO enige voorstellen voor kerndoelen en leerplannen ontwikkeld (bv. Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa & Mulder, 1992; Diephuis, Hajer, Meestringa & Mulder, 1993; Hajer, 1990; Meestringa, 1990). Opgemerkt moet worden dat deze ontwikkeling een moeizame en langdurige is geweest; bovendien bestond er ook in dit geval onenigheid over de invulling van de doelen (Chergui, 1992). In de uiteindelijke voorstellen ligt het accent op het verwerven van praktische kennis, vaardigheden en inzicht. De kerndoelen zijn geformuleerd in termen van minimum - dus lage - eindtermen, waarbij pragmatisme kennelijk een doorslaggevende rol heeft gespeeld. De vraag is echter in hoeverre deze voorstellen sporen met datgene wat door de overheid wordt nagestreefd.

Een probleem vervolgens betreft de operationalisering van de doelen in lesmethoden en leermiddelen. Daar is namelijk een groot tekort aan; de meeste komen uit het herkomstland of andere Westeuropese landen of ze worden door de OET-leraren zelf ontwikkeld dan wel aangepast. Met name aan voor de Nederlandse situatie geschikte leermiddelen voor het onderdeel 'taal' is een groot gebrek (Driessen, Jungbluth & Louvenberg, 1988; Inspectie van

het Onderwijs, 1988). Dit wil overigens lang niet zeggen dat men met lege handen staat; juist de laatste jaren is er veel op de markt gekomen (voor een periodiek overzicht zie Kloosterman, 1985-1993; zie ook Sönmez, 1992; Abu Saris, 1992). Waar het voornamelijk ook aan ontbreekt is geschikte toetsen waarmee kan worden nagegaan in hoeverre de doelen (welke?) worden bereikt (de poging die Aarssen, De Ruiter & Verhoeven (1992) daartoe hebben ondernomen, kan - hoewel op zich een goede aanzet - niet in alle opzichten als geslaagd worden beschouwd; zie verder paragraaf 1.5). Verder is er een tekort aan eigen lokalen voor OET, en wanneer ze er wel zijn, laat de uitrusting ervan vaak te wensen over.

### 1.5 Effecten

In voorafgaande passages is her en der al zijdelings aandacht besteed aan effecten van OET; ik wil daar op deze plaats wat dieper op ingaan. In het algemeen onderscheidt men hierbij twee mogelijke categorieën, namelijk effecten op de beheersing van de eigen taal (en cultuur) en effecten op aspecten van het Nederlandse onderwijs. Bij dat laatste staat dan de verwerving van de Nederlandse taal centraal. In Nederland is slechts uiterst spaarzaam onderzoek verricht naar de effectiviteit van OET. In een recente overzichtsstudie komen Van der Grinten en Driessen (1993) tot niet meer dan drie onderzoeken waarbij een directe relatie wordt gelegd tussen OET-deelname en mogelijke effecten daarvan. Het betreft successievelijk de studies van Driessen, De Bot en Jungbluth (1989), Van de Wetering (1990) en Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992)<sup>6</sup>. In feite kunnen alleen de eerste twee beschouwd worden als evaluaties; bij de derde studie gaat het om de ontwikkeling van toetsen<sup>7</sup>.

In Driessen en Van der Grinten (in druk) wordt gewezen op de bijzonder scheve verhouding tussen financiële input en outputcontrole. Deze auteurs hebben becijferd dat sinds 1970 de Nederlandse overheid bij benadering 1 miljard gulden in het OET heeft gestoken, terwijl haar de evaluatie in termen van leerlingresultaten in bijna 25 jaar tijds (direct dan wel indirect gefinancierd) niet veel meer dan een half miljoen waard was. Als mogelijke verklaring voor deze discrepantie wijzen Driessen en Van der Grinten op het controversiële en gevoelige ka-



rakter van het OET. Zij merken op dat er, net als bij zaken die te maken hebben met allochtonen in het algemeen, in de politiek en het beleid een zekere terughoudendheid bestaat om harde uitspraken te doen over het OET en dat er nog meer reserves zijn als het gaat om het nemen van beslissingen hierover. Liever gaat men dit soort aangelegenheden uit de weg dan dat men knopen doorhakt en vervolgens het gevaar loopt de vingers te branden (vgl. ook Lucassen & Köbben, 1992). Het mag immers merkwaardig worden genoemd dat bij een dergelijke (financiële) investering van overheidswege en van de betrokken kinderen (ruim 10 procent van hun basisonderwijstijd) kennelijk niet meer behoefte bestaat aan duidelijkheid over effecten van het OET.

Gezien het beperkte aantal studies zou ik daar eigenlijk kort over kunnen zijn, ware het niet dat er nogal wat onenigheid bestaat over bijvoorbeeld methodologische aspecten van de onderzoeken en – meer nog – over de interpretatie van de uitkomsten. Eerst even summier de resultaten. Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) constateren dat de eigen-taalvaardigheid van de Turkse kinderen redelijk goed is, die van de Spaanse kinderen is wat minder en die van de Marokkaanse kinderen matig (mondeling) tot bijna non-existent (schriftelijk). De samenhang met OET-deelname is in het gunstigste geval zwak, in het ongunstigste negatief. Van ten minste even veel belang als OET-deelname voor het niveau acht Driessen (1992a) de verblijfsduur en – voor de Marokkaanse groep – de moedertaal. Met betrekking tot prestaties voor Nederlandse taal en rekenen in relatie tot OET-deelname wordt geconcludeerd dat er geen aanwijzingen zijn dat leerlingen die OET volgen daardoor slechter presteren; er zijn in dit opzicht geen negatieve, maar ook geen positieve effecten<sup>8</sup>. Het onderzoek van Van de Wetering (1990) beperkt zich tot het Marokkaanse OET. Haar eindconclusie luidt dat de opbrengst van het OET op het gebied van de technische en begrijpende leesvaardigheid relatief laag is; dat er ten minste drie jaar nodig is om het technische leesproces af te ronden en dat verwacht kan worden dat na vijf à zes jaar OET de leerlingen in staat zijn een eenvoudige gevocabliseerde tekst te verklanken en begrijpen, dit alles echter onder de (overigens weinig realistische; zie paragraaf

1.3 en 1.4) voorwaarde dat OET in redelijk gunstige omstandigheden kan functioneren. De conclusie die Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992) op basis van hun onderzoek trekken is dat de Turkse leerlingen in het algemeen een hoog niveau hebben in het Turks; voor de Marokkaanse kinderen geldt dat hun mondelinge vaardigheid redelijk goed is, terwijl hun schriftelijk niveau vrij laag genoemd kan worden. De samenhangen tussen OET-deelname en eigen-taalniveau waren alle zwak tot zeer zwak, en soms zelfs negatief. Ook verblijfsduur en thuis-taal (Turks, resp. Arabisch vs. Nederlands) bleken nauwelijks of geen verband te houden met het niveau.

Op de genoemde onderzoeken is in de loop van de jaren een flinke portie commentaar geleverd (bv. Bentahila & Davies, 1990; Driessen, 1991c; 1992b; 1992c; 1993a; Driessen & Van der Grinten, in druk; Van der Grinten & Driessen, 1993; De Ruiter, 1992; De Ruiter, Aarts & Verhoeven, 1992). Ik zal hierna kort op enkele punten ingaan.

Op de eerste plaats moet worden geconstateerd dat alle drie de onderzoeken in hun uitwerking cross-sectioneel zijn; de studie van Van de Wetering is in opzet weliswaar longitudinaal, maar in de analyses blijft daar – mede samenhangend met een ongecontroleerde experimentele uitval van circa 45 procent van de respondenten en het op één hoop vegen van de totale onderzoeksgroep – weinig van over. Dit betekent dat er in termen van effectiviteit van OET allerlei haken en ogen zitten aan een causale interpretatie. In feite liggen de onderzoeksresultaten meer op het niveau van ‘verbanden’.

De interpretatie van het taalvaardigheidsniveau wordt verder bemoeilijkt vanwege het ontbreken van een point of reference (vgl. Jaspert, Kroon & Van Hout, 1986). Wie bepaalt namelijk aan de hand van welke criteria of het gerealiseerde taalniveau ‘hoog’, ‘redelijk’ of ‘laag’ is? Aangezien er geen officiële geoperationaliseerde en toetsbare doelen en daarmee verbonden criteria voorhanden zijn, bestaat er ook nauwelijks een referentiepunt waartegen de resultaten kunnen worden afgezet. Driessen, De Bot en Jungbluth (1989) proberen een criterium vast te stellen door het niveau van hun toetsen af te leiden uit de binnen het OET nagestreefde doelen en ze vooraf te laten beoordelen

door OET-leraren en -deskundigen. In haar studie maakt Van de Wetering (1990) gebruik van zogenaamde norm referenced toetsen; hierbij wordt het niveau van een leerling bepaald door het min of meer toevallige niveau van de totale getoetste groep. De studie van Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (1992) is in feite een poging om te komen tot zogenaamde criterium referenced toetsen. De resultaten die de leerlingen in dit onderzoek behalen zijn maatgevend voor de interpretatie van het niveau van andere leerlingen die de toetsen in een later stadium maken<sup>9</sup>. In zowel de studie van Driessen, De Bot en Jungbluth (vgl. Driessen & De Bot, 1991) als die van Aarssen, De Ruiter en Verhoeven (vgl. De Ruiter, Aarts & Verhoeven, 1992) is bovendien nog naar een extern criterium gezocht door de toetsen ook te laten maken door leerlingen in respectievelijk Marokko en Turkije zelf. De - sterk relativiserende - conclusie die naar aanleiding van de bevindingen daar dan wordt getrokken luidt dat de betreffende allochtone kinderen in Nederland het eigenlijk helemaal niet zo slecht doen. Deze conclusie is echter geenszins probleemloos. Op de eerste plaats is er, wanneer voor de Nederlandse situatie geconstrueerde toetsen worden afgenomen in landen als Turkije en Marokko, sprake van testbias (vgl. Schaufeli, 1991) - een fenomeen waartegen eerder door linguïsten werd geageerd als het ging om toetsing van allochtone leerlingen in Nederland (bv. Extra & Verhoeven, 1985). Deze bias leidt niet alleen tot minder valide resultaten, maar ook tot een onderschatting van het werkelijke taalniveau in deze landen. Op de tweede plaats wordt over het hoofd gezien dat kwaliteit en peil van het onderwijs in Nederland sterk verschillen van die in de betreffende herkomstlanden (vgl. de beschrijving die Schaufeli (1991) geeft van de door haar onderzochte scholen). Ofschoon de personele en materiële omstandigheden waaronder het OET in Nederland moet functioneren vaak te wensen over laten, mag niet uit het oog worden verloren dat die in de herkomstlanden meestal nog veel slechter zijn. Dit betekent dat het niveau van de kinderen in Turkije ongetwijfeld hoger zou liggen als zij onder Nederlandse omstandigheden les zouden krijgen. Beide aspecten - testbias en een niet vergelijkbaar onderwijspeil - hebben tot consequentie dat er bij een vergelijking van het eigen-taalniveau in het

herkomstland en immigratieland sprake is van een onderschatting van het niveau in het herkomstland. Als daarom op basis van een dergelijke vergelijking wordt geconcludeerd dat het bereikte taalniveau hier nauwelijks achterblijft bij het niveau daar - en dat het dus goed is - dan is men wel erg snel tevredengesteld.

Maar bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens - en daarmee de bepaling van het taalniveau - speelt nog een andere kwestie een rol, namelijk die van de onderzochte deelvaardigheden. De drie door Driessen, De Bot en Jungbluth gehanteerde taalvaardigheidsinstrumenten richten zich op alle vier de taalmodaliteiten; opklimmend in moeilijkheidsgraad zijn dat: verstaan, spreken, lezen en schrijven. Van de Wetering toetst alleen het technisch en begrijpend lezen; Aarssen, De Ruiter en Verhoeven proberen via een serie subtests het verstaan en lezen te bepalen. Voor beide laatstgenoemde onderzoeken geldt dus dat alleen de gemakkelijkere deelvaardigheden zijn getoetst; taalproductie (spreken en schrijven) is door hen in het geheel niet onderzocht. Driessen (1992b; 1992c; 1993a) waarschuwt er dan ook voor, dat de door de betreffende onderzoekers getrokken conclusies over het bereikte niveau zonder meer geflatteerd zijn en een overschatting vormen van het feitelijke niveau.

Samenvattend kan worden gesteld dat het huidige OET niet aan de verwachtingen beantwoordt die yelen ervan hebben (waarbij ik in het midden laat wie daar voor verantwoordelijk is). Zo zijn de randcondities niet erg gunstig, is de opbrengst onduidelijk en bestaat er onenigheid onder de verschillende betrokken partijen over na te streven doelen. Deze conclusie is niet van vandaag of gisteren; vandaar dat er in 1991 door de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs is ingesteld met als taak te komen met voorstellen voor verbetering van deze situatie. In de volgende paragraaf wordt op deze voorstellen ingegaan.

## 2 De toekomst?

In zijn bijdrage in dit nummer van Pedagogische Studiën geeft Extra een samenvatting van de plannen van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) voor een

nieuwe opzet van het OET. De kern daarvan vormt de constatering dat OET - in tegenstelling tot hetgeen tot dan toe door sommigen werd verondersteld - geen functie kan vervullen bij de bestrijding van onderwijsachterstanden<sup>10</sup>. Om die reden gaat het roer - andermaal, maar nu radicaal - om: OET valt niet langer onder de noemer achterstandsbeleid maar onder cultuurbeleid. Dit gaat gepaard met een nieuwe benaming: Onderwijs in Allochtone Levende Talen - OALT. Tegelijkertijd worden er enkele drastische wijzigingen voorgesteld, onder andere uitbreiding van het aantal doelgroepen en de duur van de voorziening; verandering van de functie: niet langer ondersteunend maar auto-noom, het gaat voortaan om het leren van een taal sec; verbreding van het talen-aanbod; het bij de beoordeling van schoolsucces mee laten wegen van de prestaties bij OALT.

In de kabinetsreactie op deze plannen (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993) wordt in beginsel positief gereageerd op bovengenoemd advies. De concrete uitwerking daarvan blijft echter vooralsnog vaag en terughoudend. In hoofdlijnen lijkt te worden vastgehouden aan de eerdere beleidsnota "Eigen Taal" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991), waarbij her en der geringe aanpassingen, c.q. uitbreidingen voorzien zijn. Nogal eufemistisch wordt gesteld dat de praktische uitwerking van het advies de nodige hoofdbrekens geeft. Uit het slotstuk van de reactie wordt duidelijk dat nadere uitwerking, overleg, besluitvorming en implementatie nog wel enige tijd zullen vergen.

### 3 Maar de praktijk...

De OALT-voorstellen zoals geformuleerd door de commissie vormen een geweldige ommezwaai in het beleid tot nu toe. Op zich is dat alleen al een pluim waard; het wordt tijd dat er eens krachtdadig knopen worden doorgehakt, zodat het jarenlange gekissebis eindelijk een keer stopt en de betrokkenen weten waar ze precies aan toe zijn. Echter, de vraag moet worden gesteld in hoeverre de commissie nu iets geleerd heeft van eerdere ervaringen op OET-gebied. Mede op basis van de in paragraaf 1 uitgewerkte probleemanalyse probeer ik hierna deze vraag te beantwoorden.

#### 3.1 Behoeft

Op de eerste plaats de behoefte aan uitbreiding naar *alle* allochtone levende talen (incl. niet-standaardtalen). Het lijkt het er op dat men van bovenaf iets probeert te droppen waarvan eerder bleek dat er nauwelijks of geen behoefte aan is. De Jong, Mol en Oirbans (1988) deden onderzoek naar de behoefte aan onderwijs in de moedertaal in het voortgezet onderwijs van Turken, Marokkanen, Joegoslaven en Kaapverdianen. Daarbij werden verschillende groepen betrokkenen geconsulteerd: leerlingen, leraren, allochtonen-organisaties, wetenschappers, beleidsmedewerkers en onderwijsondersteuners. De resultaten lieten zien dat de behoefte aan onderwijs in van de standaardtaal afwijkende talen bijzonder gering is. Een dergelijke keuze wordt vooral bepaald vanuit statusoverwegingen, daarnaast uit economische en pragmatische motieven (en dus niet om culturele redenen). Hoewel dit onderzoek in het voortgezet onderwijs werd uitgevoerd, zijn er geen aanwijzingen dat er wat genoemde talen betreft voor het basisonderwijs iets anders zou gelden (Van de Wetering, 1990). Dit neemt overigens niet weg dat er mogelijk andere taalgroepen zijn, zoals Chinezen, die tot nu toe verstoken zijn gebleven van overheidsondersteuning en daar wel graag voor in aanmerking willen komen.

#### 3.2 Realiseerbaarheid

Een tweede aspect betreft de realiseerbaarheid van de uitbreiding naar alle allochtone levende talen. Veel niet-standaardtalen zijn niet gecodificeerd. Dat wil zeggen dat er geen geschreven variant van bestaat, hooguit een fonetische transcriptie (vgl. Extra & Verhoeven, 1993; De Ruiter, 1991). Ook in de herkomstlanden zelf is er meestal geen traditie van formeel onderwijs in de betreffende talen. Er zijn dan ook geen lerarenopleidingen, geen leraren en evenmin leermiddelen. Dit afgezien nog van het feit dat leraren vanuit statusoverwegingen vaak geen les *willen* geven in een niet-standaardtaal. Bovendien zijn er zoveel taalvarianten dat het organisatorisch en financieel gezien absurd is dit ook maar in overweging te nemen. Men zou namelijk nu al moeten beginnen met het ontwikkelen van programma's voor *alle mogelijke* talen, want anders zijn ze niet beschikbaar op het moment dat er vraag naar is. De ervaringen van

de afgelopen 25 jaar laten zien dat er voor het van de grond tillen van een goede opleiding en het ontwikkelen van leerplannen en -middelen vele, vele jaren nodig zijn. En het is dan de vraag hoe het nog met de behoefte staat.

### 3.3 Bekostiging

Het voorstel behelst ook qua tijdsduur een ongelimiteerde verlenging van het recht op OET. Daarbij wordt zonder enige schroom gesteld dat de bekostiging ervan een taak van de overheid is, en wel net zolang als de taal thuis in levend gebruik is of er behoefte bestaat aan dit onderwijs. Waar de commissie deze verplichting op baseert is onduidelijk. Mogelijk dat zij zich laat leiden door nationale en internationale richtlijnen (vgl. Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992). Afgezien nog van de status en de doelgroepen hiervan, behelzen ze geen enkele verplichting voor het immigratieland om dergelijk onderwijs ook te financieren. Men kan zich überhaupt afvragen in hoeverre de overheid - in het kader van cultuurbeleid - verantwoordelijkheid draagt voor het kosteloos beschikbaar stellen van bepaalde voorzieningen.

De plannen van de commissie zijn niet in alle opzichten even consistent. Zo wordt eerst geconcludeerd dat het OET geen functie kan vervullen in het kader van het onderwijsachterstandsbeleid; om die reden wordt het overgeheveld naar het cultuurbeleid. Echter, tegelijkertijd eist men wel de tientallen miljoenen guldens op die elders aan de achterstandsbestrijding worden onttrokken om daarmee het OET uit te breiden (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, 1992). Indirect bewerkstelligt de commissie hiermee mogelijk dus het tegenovergestelde van verbetering van onderwijskansen van allochtonen, waarmee OET een negatief effect zou krijgen. Logischer zou het zijn geweest als men voor een versterking van het OET niet het ministerie van O&W, maar dat van WVC zou aanspreken.

Maar ook hier speelt het behoefte-aspect een rol. Bekend is dat allochtone jongeren meer en meer overgaan op het Nederlands als voertaal (Huls & Van de Mond, 1992; Nortier, 1989; De Ruiters, 1989). Bij elke volgende generatie zal de moedertaal een steeds geringere rol spelen. Al jaren wordt door allochtone ouders (maar ook OET-leraren) opgemerkt dat

hun kinderen hen niet goed meer verstaan, met name omdat hun woordenschat zeer beperkt is (vgl. Kabdan, 1989). De hierboven gepresenteerde onderzoeksresultaten bevestigen dit. Deze kinderen zelf zullen dat probleem waarschijnlijk niet meer hebben wanneer zij op hun beurt kinderen krijgen; immers hun thuistaal is dan veelal Nederlands. En opnieuw, het is dan de vraag of zij nog behoefte hebben aan onderwijs in de taal van hun ouders.

### 3.4 Overbelasting

Recentelijk concludeerde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs in haar rapport "Ruimte voor kwaliteit" dat de kinderen in het basisonderwijs momenteel een zodanig omvangrijk vakkenaanbod krijgen dat de kernvakken Nederlandse taal en rekenen daardoor ernstig in het gedrang zijn gekomen, met navenante gevolgen voor de prestaties in die vakken. In het licht van deze conclusie lijkt het niet erg opportuun allochtone kinderen die vaak toch al veel moeite hebben met de Nederlandse-taalverwerving extra te belasten met het leren van een vreemde taal. Concreet geldt dit in ieder geval voor de Marokkaanse kinderen, zeker gezien het feit dat evident is dat het mogelijk te bereiken niveau Arabisch bijzonder laag is.

### 3.5 Onderzoek

Er is in Nederland uitermate schaars onderzoek uitgevoerd op het terrein van tweetalig onderwijs in het algemeen, en OET in het bijzonder (Driessen & Van der Grinten, in druk). Bovendien zitten er nogal wat haken en ogen aan de kwaliteit van het onderzoek en de interpretatie van de resultaten. Wat dat betreft verschilt de situatie hier dus nauwelijks van die in de Verenigde Staten 10 jaar geleden (vgl. Baker & De Kanter, 1983). Dit moet als een ernstige tekortkoming worden opgevat. Voor een adequate sturing van het beleid is het noodzakelijk over voldoende informatie te beschikken, ook (of wellicht beter: juist) met betrekking tot heikelere onderwerpen als het OET. Het verdient daarom alle aanbeveling om, wat de overheid uiteindelijk ook zal besluiten, de ontwikkelingen op het gebied van het OET via gedegen onderzoek voor te bereiden, te evalueren en zonedig bij te sturen.



## 4 Een alternatief

Het voorgaande in overweging nemende kan moeilijk anders worden geconcludeerd dan dat de voorstellen van de commissie minder goed doordacht zijn; bij alle goede bedoelingen is het realiteitsgehalte opmerkelijk laag. Het heeft er wel wat van weg dat de bedenkers van de plannen in hun enthousiasme de relatie met de praktijk hebben verloren. Bovendien draagt het accent dat wordt gelegd op de eigen taal ondanks alles duidelijke sporen van een naïeve opvatting over de compenserende werking van OET, gekoppeld aan een onderschatting van de ernst van de achterstanden van allochtonen.

Een alternatief voor de voorstellen zou de volgende elementen kunnen bevatten. Het lijkt verstandiger OET in het *basisonderwijs* in ieder geval niet tijdens het 'reguliere' lesprogramma te verzorgen<sup>11</sup>. Eventueel kan er wel gesubsidieerd 'OET als vreemde taal' worden gegeven. Daarvoor geldt echter dat er nauwelijks argumenten te bedenken zijn om de financiering van dit onderwijs ongelimiteerd ten laste te laten komen van de Nederlandse overheid. Daarmee samenhangend valt er moeilijk aan te ontkomen een aantal beperkende criteria te hanteren. Zo behoort dit OET te voldoen aan stringente kwaliteitseisen voor wat betreft het onderwijsgevende personeel, de te gebruiken leermiddelen en na te streven eindtermen. Het dient te worden gegeven na schooltijd<sup>12</sup> (evt. in het kader van de verlengde schooldag) en in de standaardtaal. Bij dit laatste moet overigens worden aangetekend dat onderwijs in het Standaard-Arabisch in deze fase weinig zinvol lijkt. Er dienen restricties te worden opgelegd ten aanzien van het aantal taalgroepen, waarbij een minimum-omvang van de potentiële doelgroep bepalend is. Qua duur van de voorziening valt een beperking tot en met de tweede generatie te overwegen. Behoeft- en haalbaarheidsonderzoek lijken bij dit alles aangewezen instrumenten. Via evaluatie-onderzoek kunnen de ontwikkelingen worden gevolgd en is eventueel bijsturing mogelijk. Het staat de betreffende groepen uiteraard vrij om zelf vormen van OET te organiseren. Het is zonder meer aan te raden de betreffende allochtone ouders goed voor te lichten met betrekking tot het via het OET te bereiken eindniveau. In het kader van ondersteuning lijkt de inzet van OET-leraren in

de eerste schooljaren een goede zaak. Deze leraren dienen wel voldoende op de hoogte te zijn van de didactiek van Nederlands als tweede taal (NT2) en samen te kunnen werken met de groepsleraren. Zonodig kan dit bereikt worden via een verplichte bijscholing<sup>13</sup>.

Meer voor de hand ligt het het accent te verleggen naar het *voortgezet onderwijs* en het OET daar uit te bouwen in het kader van het vreemde-talenonderwijs. Maar ook in deze fase valt het aan te bevelen eerst na te gaan in hoeverre er behoefte aan is en of het überhaupt kan worden gerealiseerd. Als beide aspecten positief uitvallen dienen er - op korte termijn - uitgewerkte lesmethoden te worden ontwikkeld, en wel voor verschillende niveaus.

Daarnaast is het aanbevelingswaardig om ten behoeve van gebruik *buiten de formele onderwijscircuits* alternatieve lesprogramma's te laten ontwikkelen waarbij gebruik wordt gemaakt van media als televisie (Teleac), video of computer. De nadruk hierbij ligt op kant-en-klare lespakketten en zelfwerkzaamheid. Mogelijk kunnen centraal of lokaal ondersteuningspunten worden opgezet. Eventueel kan dit ontwikkelings- en begeleidingswerk aan commerciële instanties worden overgelaten, waarbij de overheid startsubsidies verstrekt.

## 5 Ten slotte

Op het eind van zijn bijdrage haalt Extra een boek aan van Pleij waarmee hij een verklaring probeert te geven voor de apathische of zelfs 'negatieve' houding van Nederlanders tegenover allochtone talen en meertaligheid. De boodschap luidt kennelijk dat Nederlanders niet trots genoeg zijn op hun eigen taal en cultuur (whatever that may be) en daarom ook eenzelfde houding verwachten van allochtonen die in Nederland verblijven. Dit mag misschien zo zijn, anderzijds kan met evenveel recht worden gesteld dat een wat cosmopolitischere instelling en wat meer oog voor datgene wat mensen, volken bindt in plaats van onderscheidt op zijn minst als iets even nastrevenswaardigs kan worden beschouwd en veel ellende in de wereld - vergelijk de ontwikkelingen in het voormalige Joegoslavië, waarbij juist de eigen cultuur en identiteit in extreme mate worden benadrukt - kan voorkomen. Bo-

vendien dient te worden opgemerkt dat deze houding geenszins uniek is voor Nederlanders. Zo blijkt uit een onderzoek van Bentahila en Davies (1992) in Marokko dat personen die in hun jeugd op het platteland Berber spreken, dit, wanneer ze naar de stad zijn verhuisd, binnen een generatie compleet 'vergeten'. Ze passen zich probleemloos aan de nieuwe situatie aan en nemen zonder een traan te laten de daar gangbare Marokkaans-Arabisch taal en cultuur over<sup>14</sup>. En daarbij hebben ze niet het gevoel dat er een verandering of verlies van identiteit heeft plaatsgevonden, of zoals Bentahila en Davies het formuleren: "... they appear to look upon languages as being rather like clothes, things for which one may feel a certain affection, but which are to be maintained only as long as they are of use." (o.c., p. 204).

## Noten

- 1 Vóór 1991 kende dit onderwijs twee componenten: taalonderwijs en cultuuronderwijs. Met het verschijnen van de beleidsnotitie "Eigen Taal" (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991) is de cultuurcomponent officieel komen te vervallen en is het acroniem OETC teruggebracht tot OET. Terwille van de leesbaarheid duid ik hierna het bedoelde onderwijs aan met 'OET'. Inhoudelijk gezien richt ik me dan ook vooral op het taalaspect. Overigens laat ik andere tweetalige modellen buiten beschouwing.
- 2 Ook in andere herkomstlanden is er in meer of mindere mate sprake van problematische verhoudingen tussen standaardtaal, al dan niet onderdrukte minderheidstaal of -talen, en dialectvariëteiten (vgl. Extra & Verhoeven, 1993; De Ruiter, 1991).
- 3 In dit verband is het van belang er op te wijzen dat het juist de Berbersprekende ouders waren die wensten dat hun kinderen onderwijs volgden in het Arabisch, alhoewel dit niet hun moedertaal was. Dit stemt overeen met de bevindingen van De Jong, Mol en Oirbans (1988) die onderzoek deden naar de behoefte aan onderwijs in de moedertaal, onder andere bij Marokkanen. Het bleek namelijk dat er geen enkel animo was voor Berber OET. Kennelijk hebben de betreffende ouders weinig zicht op de negatieve consequenties van deze keuze – iets dat overigens niet alleen voor de ouders geldt.
- 4 Als gevolg van dit soort situaties moeten de cijfers over OET-deelname zoals door Extra (dit nummer) gepresenteerd met de nodige terughoudendheid worden geïnterpreteerd. Het gaat daarbij waarschijnlijk om leerlingenaantallen waarvoor door de scholen faciliteiten zijn aangevraagd. Of al deze leerlingen de OET-lessen ook daadwerkelijk (steeds) hebben kunnen volgen is zeer twijfelachtig.
- 5 Uiteraard moet die afstemming van beide kanten komen; niet alleen vanuit de OET-leraren, maar ook vanuit het Nederlandse team. En die laatste groep staat daar niet altijd voor open.
- 6 Bij deze studies gaat het om 'puur' OET. Daarnaast zijn er nog enkele andere evaluaties verricht van tweetalige (opvang)modellen (De Gelder, 1982; Appel, 1984; Teunissen, 1986; Verhoeven, 1987; Wagenaar, 1993); dit betreft echter fundamenteel andere benaderingen van eigen-taalonderwijs. Eventueel zou ook de studie van Van Esch (1983) nog kunnen worden genoemd. Hij onderzocht zijdelings de relatie tussen aan de ene kant OET-deelname en aan de andere kant de Nederlandse-taalprestaties en het advies voortgezet onderwijs. De verbanden bleken zwak negatief: leerlingen die geen OET volgden deden het beter dan zij die dat wel deden.
- 7 Vergelijk voor de eerste studie ook Driessen (1990) en voor de derde De Ruiter, Aarts en Verhoeven (1992) en Extra (dit nummer).
- 8 Vergelijk echter de opmerking van Tesser in paragraaf 1.2.
- 9 Het is de bedoeling dat de ontwikkelde toetsen jaarlijks tegelijkertijd met de CITO-Eindtoets Basisonderwijs worden afgenomen.
- 10 Een opmerkelijk voorbeeld van hoe verdeeld de meningen over het OET zijn vormt de commissie zelf. In Deel 1 van haar advies wordt namelijk gesteld dat het OET deze (transitie)functie niet kan vervullen, terwijl in een van de voorstudies in Deel 2 in feite het tegenovergestelde wordt beweerd.
- 11 Tot zover wijkt dit dus niet af van de voorstellen van de commissie zelf en van Tesser (1993).
- 12 In dit kader is het zinvol te onderzoeken hoe het niet-gesubsidieerde OET momenteel – ondanks of misschien wel dankzij het ontbreken van overheidsbemoeienis – functioneert en met welke effecten.

- 13 Iets dergelijks valt ook te overwegen voor de autochtone groepsleraren voor wat betreft NT2 en enige kennis van allochtone talen.
- 14 Behalve deze overgang van Berber naar Marokkaans-Arabisch geven Bentahila en Davies nog een soortgelijk voorbeeld van de overstap van Marokkaans-Arabisch op Frans door Marokkaanse Joden. Ook in dat geval wordt een puur pragmatische houding aangenomen: men heeft het gevoel dat de oorspronkelijke taal "does not open all the doors people want opened, and the shift is to a language which is felt to give access to a wider world" (o.c., p. 210). Een parallel zou overigens kunnen worden getrokken met bijvoorbeeld Limburgers die gedurende hun hele jeugd zijn opgevoed in een meer op het Duits dan het Nederlands lijkend dialect. Mij zijn geen gevallen bekend van Limburgers die, nadat ze naar Holland zijn 'geëmigreerd', OLT hebben geclaimd.

## Literatuur

- Aarssen, J., Ruiter, J.J. de, & Verhoeven, L. (1992). *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Abu Saris, Z. (1992). *Advieslijst Arabisch voor het basisonderwijs*. Den Haag/Hoevelaken: NBL/CPS.
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Socio-linguistic and psycho-linguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Baker, K., & Kanter, A. de (Eds.) (1983). *Bilingual education. A reappraisal of federal policy*. Lexington: LexingtonBooks.
- Bentahila, A., & Davies, E. (1990). *On the evaluation of Arabic language and culture lessons: another perspective*. Fez: University of Fez.
- Bentahila, A., & Davies, E. (1992). Convergence and divergence. Two cases of language shift in Morocco. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 197-210). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Boeschoten, H., Dorleijn, M., & Leezenberg, M. (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Community languages in the Netherlands* (pp. 109-142). Amsterdam/Lisse/Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Chergui, A. (1992). Schets van de huidige situatie en de perspectieven van het onderwijs in de eigen talen in het voortgezet onderwijs. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel twee* (pp. 1-18). 's-Gravenhage: DOP.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel een*. 's-Gravenhage: DOP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1992). *Kerndoelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Advies van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO aan de ABOP*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, T., & Mulder, H. (1993). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Advies van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO aan de ABOP*. Enschede: SLO.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1991a). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies*, 7 (2), 2-14.
- Driessen, G. (1991b). Marokkaanse kinderen op Nederlandse scholen. Een exploratie van hun achtergronden en onderwijsprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 21, 292-306.
- Driessen, G. (1991c). Review van W. van de Wetering, "Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel". *Migrantenstudies*, 7 (4), 55-57.
- Driessen, G. (1992a). First and second language proficiency: prospects for Turkish and Moroccan children in the Netherlands. *Language, Culture and Curriculum*, 5, 23-40.
- Driessen, G. (1992b). Het niveau Arabisch van Marokkaanse kinderen. Een waarschuwing voor misplaatst optimisme. *Stimulans*, 10 (5), 4-6.

- Driessen, G. (1992c). Reactie op toetsing. Receptieve maar ook produktieve taalvaardigheid. *Samenwijs*, 12, 475.
- Driessen, G. (1992d). *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Een verhaal over het verschil tussen theorie en praktijk*. Inleiding ten behoeve van de discussiebijeenkomst over het rapport van de Commissie-Van Kemenade "Ceders in de tuin", onder auspiciën van de Vereniging OOMO en de Stuurgroep Onderwijssociologie. Utrecht, 27 november.
- Driessen, G. (1993a). Toetsing Arabisch. Over realiteitszin en aanverwante zaken. *Samenwijs*, 13, 234-236.
- Driessen, G. (1993b). Etnische herkomst, verblijfsduur, thuistaal en taalvaardigheid Nederlands. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 44, 1992, (3), 7-19, 111.
- Driessen, G. (in druk). Moroccan children acquiring Arabic in the Netherlands. Mother tongue instruction as a means of combating educational disadvantage? In G. Driessen & P. Jungbluth (Eds.), *Educational opportunities. Tackling inequality through research*.
- Driessen, G., & Bot, K. de (1991). De eigen-taalvaardigheid van Marokkaanse leerlingen. Een nadere relativering. *Levende Talen*, 459, 124-127.
- Driessen, G., & Grinten, M. van der (in druk). *Home language proficiency in the Netherlands. The evaluation of Turkish and Moroccan bilingual programmes - a critical review*.
- Driessen, G., Jungbluth, P., & Louvenberg, J. (1988). *OETC in het basisonderwijs. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: SVO.
- Driessen, G., Bot, K. de, & Jungbluth, P. (1989). *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Ersoy, D. (1993). Grote behoefte aan opleidingen leerkrachten OETC. *Samenwijs*, 14, 80.
- Esch, W. van (1983). *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G., Folmer, J., & Heijden, H. van der (1992). Tweektalig basisonderwijs: modellen, argumenten en ervaringen. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel twee* (pp. 1-35). 's-Gravenhage: DOP.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1985). Bias in intelligentieonderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën*, 62, 392-395.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (Eds.) (1993). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lissel Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Gelder, A. de (1982). *Onderwijs aan Spaanse kinderen. Verslag van een onderzoek*. Hengelo: Stichting Buitenlandse Werknemers Twente.
- Grinten, M. van der, & Driessen, G. (1993). *OETC in het basisonderwijs, een review. Stand van zaken in 1992/1993 op basis van empirische gegevens*. Nijmegen: ITS.
- Hajer, M. (1990). *Leerplan onderwijs eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Bijzonder deel voor het Moluks Maleis*. Enschede: SLO.
- Hogeboom, B. (1993). Naar beter eigen-taalonderwijs. De opleiding en nascholing van OET-leerkrachten. *Stimulans*, 11 (8), 13-16.
- Huls, E., & Mond, A. van de (1992). Some aspects of language attrition in Turkish families in the Netherlands. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 99-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Inspectie KLO (1982). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Samenvattende rapportage van inspectieindrukken opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigtal OETC-leslocaties*. 's-Gravenhage: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1988). *OETC: niet apart maar samen. Een verkennend onderzoek naar de stand van zaken van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Jaspaert, K., Kroon, S., & Hout, R. van (1986). Points of reference in first-language loss research. In B. Weltens, K. de Bot & T. van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 37-49). Dordrecht: Foris.
- Jong, M. J. de, Mol, A., & P. Oirbans (1988). *Zoveel talen, zoveel zinnen. De behoefte aan lessen Eigen Taal in het V.O.* Rotterdam: Erasmusuniversiteit.
- Jungbluth, P., & Driessen, G. (1989). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering*. *Pedagogische Studiën*, 66, 52-60.
- Kabdan, R. (1989). Achter de feiten aanlopen. Derde generatie kinderen en taalbeheersing. *Stimulans*, 7 (6), 3-6.
- Kloosterman, A. (Ed.) (1985-1993). *Onderwijs in inter-etnisch perspectief. Informatie over nieuwwetgevingen*. 's-Hertogenbosch: KPC.



- 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/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. (1990). *Een leerplan voor onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs. Algemeen deel*. Enschede: SLO.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Eigen Taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. 's-Gravenhage: DOP.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies "Ceders in de tuin"*. 's-Gravenhage: DOP.
- Nortier, J. (1989). *Dutch and Moroccan Arabic in contact. Code switching among Moroccans in the Netherlands*. Amsterdam: UvA.
- Otten, R., & Ruiters, J.J. de (1993). Moroccan Arabic and Berber. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Community languages in the Netherlands* (pp. 143-174). Amsterdam/Lisse/Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger.
- Ruiters, J.J. de (1989). *Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: RUU.
- Ruiters, J.J. de (Ed.) (1991). *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ruiters, J.J. de (1992). Toetsing Arabisch: een vergelijking. *Samenwijs*, 13, 139.
- Ruiters, J.J. de, Aarts, R., & Verhoeven, L. (1992). Kennis eigen taal onderzocht. Toetsing beheersing Turkse en Arabische taal aan het einde van de basisschool. *Samenwijs*, 12, 395-399.
- Schaufeli, A. (1991). *Turkish in an immigrant setting. A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Amsterdam: UvA.
- Sönmez, A. (1992). *Advieslijst Turks voor het basisonderwijs*. Den Haag/Hoevelaken: NBL/CPS.
- Tesser, P. (1993). *Rapportage minderheden 1993*. Rijswijk: SCP.
- Teunissen, J. (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: RUU.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Tilburg: KUB.
- Wagenaar, E. (1993). *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Wetering, W. van de (1990). *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel*. Utrecht: RUU.

Manuscript aanvaard 6-12-1993.

## Auteur

G. Driessen is als onderwijsonderzoeker verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) te Nijmegen.

Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen

## Abstract

### Towards a more realistic approach of Home Language Instruction?

G. Driessen. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 47-59.

Recently the Committee Non-indigenous Pupils in Education proposed a fundamental change in so-called Home Language Instruction (HLI). A summary of this is given by G. Extra in this issue of *Pedagogische Studiën*. Some important points include a change of function, from supportive to autonomous, and also an unlimited increase in the number of language groups and the period of entitlement. The article at hand first of all touches on some aspects of HLI, which has been causing problems up until now. Next the proposed changes are viewed in the light of past experiences. The conclusion is that the committee has to a high degree allowed idealism to prevail rather than a sense of reality. This article finishes with some recommendations, in particular strengthening HLI in secondary education and alternative out-of-school forms of HLI.