

***Onderwijs in de eigen taal: voorbeelden van de  
huidige invulling van moedertaalonderwijs in  
Nederland***

Daphne Garconius

3784703

Masterscriptie

Taalwetenschap

Taal, Mens en Maatschappij

Faculteit Geesteswetenschappen

Universiteit Utrecht

Begeleiders: Elma Nap-Kolhoff en Jacomine Nortier

Augustus 2014



## Voorwoord

Het was een gewone maandagochtend in het schooljaar 1998-1999. Zoals altijd betrad ik het schoollokaal op mijn middelbare school waar ik het eerste uur les zou hebben. Toen ik naar het bord keek, viel mij iets vreemds op: het stond vol met vreemde tekens. Ik besepte dat het Chinese karakters waren, maar dat loste het mysterie niet op. Eerst dacht ik dat een leerling een grap met de docent had uitgehaald, maar op dit uur van de dag waren de leerlingen nog nauwelijks in staat zulke complexe grappen te bedenken. Chinees was op mijn middelbare school geen schoolvak, dus dat was de reden ook niet. Mijn docent hielp mij uit de droom: hij vertelde dat het lokaal in de weekenden gebruikt werd door de lokale Chinese school. Ik had medelijden met de kinderen, wat erg dat zij in het weekend ook naar school moesten! Maar wat voor school was dit dan? Ik snapte niet wat dat woord 'school' echt inhield, omdat sommige van deze kinderen volgens de docent ook op onze school zaten. Toen ik mijn docent niet-begrijpend aankeek, legde hij uit wat aan moedertaalonderwijs ten grondslag ligt. Hoewel ik die dag niet helemaal begreep wat dit type onderwijs inhield, besloot ik om het een keer grondig uit te zoeken. Het resultaat ligt nu voor u. Ik heb hier met veel plezier aan gewerkt, hoewel ik het niet alleen gedaan heb. In de eerste plaats bedank ik mijn begeleiders Elma Nap-Kolhoff en Jacomine Nortier en mijn mentor Peter van der Eerden. Zij hebben me geholpen bij het gehele schrijfproces. Daarnaast wil ik mijn respondenten bedanken, omdat zij medewerking aan het onderzoek verleend hebben. Tenslotte bedank ik mijn zussen en vrienden voor hun morele steun.

Daphne Garconius



# Inhoudsopgave

Voorwoord .....	3
Inhoudsopgave .....	5
Overzicht van de figuren en tabellen .....	8
Inleiding .....	9
1. De begrippen allochtoon en thuistaal .....	12
1.1 Het begrip allochtoon .....	12
1.2 Het probleem van dataverzameling .....	14
1.3 Allochtone thuistalen .....	17
1.4 Etnolinguïstische vitaliteit of taalverschuiving: het probleem van dataverzameling .....	18
2. Moedertaalonderwijs: van OETC naar OALT .....	21
2.1 De vroege jaren .....	21
2.2 OETC wordt officieel .....	22
2.3 Kritiek op OETC .....	24
2.4 De opvolging van OALT .....	26
2.5 Waarom waren OETC en OALT niet succesvol? .....	28
2.6 Wat kunnen we leren van OETC en OALT? .....	30
2.7 Moedertaalonderwijs anno nu: probleemstelling en onderzoeksvragen .....	32
3. Onderzoeksopzet .....	35
3.1 Methode .....	35
3.2 Interview en enquêtes .....	36

	3.3.1	Interview: procedure en verwerking van de gegevens .....	36
	3.3.2	Enquêtes: procedure en verwerking van de gegevens .....	38
4		Onderzoeksresultaten .....	40
	4.1	Interview en enquêtes .....	40
	4.1.1	Algemene vragen over de school, het onderwijs en de doelgroep .....	40
	4.1.2	Docenten .....	41
	4.1.3	Lesmateriaal .....	42
	4.1.4	Taal van instructie .....	42
	4.1.5	Opzet van de lesinhoud, het lesprogramma en overige vragen .....	43
	4.1.6	Toetsing .....	44
	4.1.7	Kwaliteit .....	45
	4.1.8	Financiering .....	45
	4.1.9	Erfenis OETC/OALT .....	46
	4.1.10	Contact met andere instellingen .....	46
	4.1.11	Toekomst en afsluitende vragen .....	47
	4.2	Vergelijking met de periode 1983-2004 .....	48
	4.2.1	Moedertaalonderwijs: inhoud en doel .....	48
	4.2.2	De doelgroep .....	50
	4.2.3	Docenten .....	50
	4.2.4	Lesmateriaal .....	51
	4.2.5	Taal van instructie .....	52
5.		Conclusie .....	53
	5.1	Beantwoording van de onderzoeksvragen .....	53

5.1.1	Hoe is het onderwijs in de eigen taal aan allochtone kinderen in Nederland tegenwoordig georganiseerd? .....	53
5.1.2	Hoe is deze invulling veranderd ten opzichte van dergelijk onderwijs in de periode 1983-2004? .....	55
5.2	Epiloog en discussie .....	57
Literatuurlijst .....		58
Papieren bronnen .....		58
Digitale bronnen .....		60
Bijlages .....		62

## Overzicht van de tabellen

Tabel 1	Categorieën en criteria voor allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs
Tabel 2	Het aantal westerse en niet-westerse allochtonen in Nederland op 21 mei 2013
Tabel 3	Overzicht van de 30 meest genoemde allochtone thuishalen door leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs in 13 gemeentes in Nederland
Tabel 4	De 14 domeinen waaruit het interview opgebouwd was
Tabel 5	De 13 domeinen waaruit de enquêtes opgebouwd waren
Tabel 6	De achtergrond en opleidingseisen voor de docenten van de drie scholen
Tabel 7	De herkomst van het leer materiaal
Tabel 8	De manier waarop de moedertaallessen gefinancierd worden
Tabel 9	Overzicht van de besproken verschillen tussen de scholen en de twee wetten



## Inleiding

Nederland is een land dat jaarlijks veel nieuwe immigranten verwelkomt. Hierdoor is de bevolkingssamenstelling ingrijpend veranderd. Dit proces is niet van recente tijd: al eeuwenlang komen er mensen van heinde en verre om hier een nieuw bestaan op te bouwen. Nederland was een veilige plek voor mensen die om politieke redenen hun land moesten verlaten. Zo vluchtten er in de 17<sup>e</sup> eeuw tijdens de Dertigjarige Oorlog grote groepen Duitsers naar ons land, net als Franse Hugenoten die in eigen land vervolgd werden vanwege hun protestante geloof. Sefardische joden hadden dezelfde motieven om het Iberisch schiereiland te verlaten. Extra (1988) citeert een onderzoek van Lucassen & Penninx (1985): zij stellen dat in de 17<sup>e</sup> eeuw 10% van de bevolking een buitenlandse achtergrond had.

Al voor de Tweede Wereldoorlog arriveerden Chinezen die in de Rotterdamse haven werkten, en Italianen en Polen die ons land van goederen als steenkool en ijs voorzagen (Extra & Vermeer, 1984, p. 101). Na de Tweede Wereldoorlog steeg het aantal nieuwkomers, vooral omdat de socio-economische omstandigheden in het thuisland ongunstig waren. Dekolonisatie van Indonesië en Suriname zorgde in de vroege jaren '50 en midden jaren '70 van de 20<sup>e</sup> eeuw voor een grote stroom immigranten uit deze landen (Bezemer & Kroon, 2006, p. 14). Molukkers vormen een aparte groep, omdat zij overwegend als militairen in dienst van het Koninklijk Nederlands-Indische leger naar Nederland kwamen. Dit gebeurde, omdat zij strenden voor een onafhankelijke, Zuid-Molukse staat. Om deze eis tot zelfbeschikking, die Molukkers er tweemaal toe dreef in Nederland een trein te kapen, hield Indonesië repatriëring steeds af. De bedoeling was dat alle Molukkers op termijn naar Indonesië terug zouden keren, maar dit gebeurde niet. In de jaren '60 werden gastarbeiders uit arme landen rondom het Middellandse Zeegebied en Turkije naar Nederland gehaald. Economisch ging het goed met ons land en er was een grote vraag naar ongeschoolde arbeiders voor de zware industrie. Nederland sloot hiervoor contracten af met de overheden van de betreffende landen, die politieke en financiële steun verleenden (Extra, 1988, p. 3). Op deze manier vonden gastarbeiders uit Marokko, Griekenland, Italië, Portugal, Spanje, Polen en de Balkan hun weg naar ons land. Toen de economie in Spanje en Italië aantrok, keerden veel gastarbeiders uit deze landen na verloop van tijd terug. Echter, andere groepen als Marokkanen en Turken vestigden zich permanent in Nederland. Ook nadat er geen arbeiders meer geworven werden, bleef de immigratie uit deze landen stijgen. De reden voor vestiging was een sociale geworden: via gezinshereniging en huwelijken met een partner

uit eigen land steeg het migratiecijfer. Veranderende economische en politieke omstandigheden droegen bij aan de komst van mensen uit de Nederlandse Antillen, Aruba en vluchtelingen. De laatste groep bestond voornamelijk uit mensen afkomstig uit landen als Irak, Somalië, Iran, Afghanistan, Vietnam, Ethiopië/Eritrea, Sri Lanka en de Democratische Republiek Congo (Forum, 2004). Dit is tot op heden het geval. Door deze aanwas is het percentage allochtonen volgens het CBS gestegen tot 21% in 2013 (zie hoofdstuk 1 voor meer gegevens).

Mensen die emigreren, streven er vaak naar belangrijke elementen uit hun cultuur te behouden (Vedder, 2004). Taal is hier een van de voornaamste voorbeelden van. Zoals de migratiegolven laten zien die hierboven beschreven zijn, bracht de bevolkingsaanwas grote demografische veranderingen met zich mee. Nederland werd een cultureel diverse samenleving (Bezemer & Kroon, 2006, p. 14), waarin immigranten erop gefocust waren hun eigen achtergrond aan hun kinderen door te geven. Eind jaren zestig begonnen de eerste groepen daarom met het onderwijzen van de eigen taal en cultuur. Vanaf 1974 werd het onderwijs in de eigen taal gefinancierd door de Nederlandse regering. Het regeringsbeleid resulteerde in 1983 in een wet die moedertaalonderwijs landelijk mogelijk maakte. Deze wet kreeg de naam Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). In 1998 veranderde de naam in Allochtone Levende Talen (OALT). In 2004 werd OALT afgeschaft, na jarenlange kritiek op de uitvoer van het beleid en het nut van moedertaalonderwijs. Dit betekende echt niet dat onderwijs in de eigen taal verdwenen is: veel migrantengroepen regelen dit nu zelf. Omdat er geen landelijk beleid is, is het niet duidelijk hoe zij dit precies aanpakken. Daarom onderzoek ik in mijn scriptie hoe migrantengroepen nu invulling geven aan moedertaalonderwijs.

In het onderzoek zijn vragen als de volgende belangrijk: wie organiseren dit type onderwijs en welke middelen zetten zij hiervoor in? Bovendien wil ik onderzoeken wat het belang van onderwijs in de eigen taal is. Waarom willen migrantengroepen dit? Op deze vragen hoop ik een duidelijk antwoord te kunnen formuleren. Vervolgens vergelijk ik de resultaten met de invulling van moedertaalonderwijs in de periode 1983-2004, toen OETC en OALT van kracht waren.

Het eerste deel van mijn scriptie is het theoretisch kader. Dit deel bestaat uit twee hoofdstukken. In hoofdstuk één worden enkele begrippen behandeld die met migrantengroepen te maken hebben. Ik geef in dit hoofdstuk een overzicht van de definities van de begrippen *allochtoon*, *linguïstische vitaliteit* en *taalverschuiving*. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik de totstandkoming, inhoudelijke kant en uitvoering van de wetten OALT en OET(C). Aan het einde van dit hoofdstuk presenteer ik mijn onderzoeksvragen en leg ik uit hoe deze uit

het theoretisch kader voortvloeiën. Hierna begint het tweede deel van mijn scriptie dat het uitgevoerde onderzoek beschrijft. Dit deel bestaat uit de hoofdstukken drie, vier en vijf. In het derde hoofdstuk komt de onderzoeksmethode aan bod die ik gebruikt heb om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Ik heb hiervoor met drie vertegenwoordigers van migrantengroepen contact gemaakt. In het vierde hoofdstuk presenteer ik de resultaten die uit de interviews naar voren zijn gekomen. Vervolgens kijk ik naar de overeenkomsten en verschillen tussen de organisatie van moedertaalonderwijs toen en nu. In hoofdstuk vijf, de conclusie, worden de onderzoeksvragen beantwoord. Tenslotte volgt er een korte nabespreking waarin factoren naar voren komen die belangrijk zijn voor de organisatie van moedertaalonderwijs in Nederland.

# 1 De begrippen allochtoon en thuistaal

Sinds de overheid in de jaren '60 met het werven van gastarbeiders begon, is de Nederlandse samenleving drastisch veranderd. Door de komst van nieuwe groepen groeide de bevolking niet alleen, maar deze werd ook kleurrijker. Dit hoofdstuk behandelt twee belangrijke begrippen die met deze groepen te maken hebben: *allochtoon* en *thuistaal*. Als eerst worden de achtergronden en de betekenis van het woord allochtoon besproken en wie in Nederland allochtoon zijn. Ook wordt er gekeken welke complicaties het begrip allochtoon voor het verzamelen van statistische gegevens met zich meebrengt. Daarna volgt een bespreking van het begrip thuistaal. Er wordt gekeken wat dit inhoudt en welke thuistalen er in Nederland zijn. Vervolgens wordt bekeken hoe de processen *linguïstische vitaliteit* en *taalverschuiving* het aantal sprekers en functies van deze talen kunnen beïnvloeden. In dit deel bekijken we bij welke talen dit het snelst gebeurt en wat hier mogelijke verklaringen voor zijn. Ook staan de problemen centraal die onderzoek naar thuistalen door processen als deze kan opleveren.

## 1.1 Het begrip allochtoon

Voordat het zelfstandig naamwoord *allochtoon* voor nieuwkomers werd gebruikt, was *gastarbeider* de gangbare term. De begrippen *allochtoon* en *autochtoon* bestonden toen al, maar werden vrijwel uitsluitend in de geologie en biologie gebruikt om uitheemse of inheemse dieren, planten, of materialen mee aan te duiden. In 1961 verscheen *allochtoon* als bijvoeglijk naamwoord in de Van Dale, met de betekenis 'van elders aangevoerd, gevormd uit van elders aangevoerd materiaal'. Met het woord worden dus letterlijk mensen bedoeld die in een ander land geboren zijn. Het begrip *allochtoon* komt uit het Grieks en valt uiteen in twee woorden: *allos*, 'ander', 'vreemd', en *chthon*, 'aarde'. De sociologe Hilda Verwey-Jonker introduceerde het woord in haar rapport *Allochtonen in Nederland* uit 1971. In opdracht van het Ministerie van Cultuur Recreatie en Maatschappelijk Werk (CRM) beschreef zij in dit rapport de manier waarop allochtonen na 1945 in Nederland waren aangekomen, opgevangen en in de samenleving waren opgenomen (Verwey-Jonker, 1971). *Allochtoon* was een eufemisme en diende ter vervanging van het woord *immigrant*, dat toen gebruikelijk was. Tegenwoordig is *allochtoon* nog altijd de meest gebruikte term waarmee mensen met een andere herkomst worden aangeduid. Daarnaast worden ook *buitenlander* of specifieke termen als *Surinamer*, *Turk* en *Marokkaan*

gebruikt. Woorden als *(im)migrant* en *vreemdeling* werden in het verleden veelvuldig gebruikt, maar zijn nu niet meer zo gewoon. Als allochtonen als groep worden bedoeld, gebruikt men ook vaak de term *etnische minderheden*. In het dagelijks leven is er een andere manier waarop men bepaalt wie allochtoon is en wie niet. Dit heeft alles met de uiterlijke kenmerken te maken: als aan iemand te zien is dat zijn of haar wortels niet in Nederland liggen, wordt deze persoon als buitenlander en dus allochtoon bestempeld. Mensen die volgens de officiële definitie ook allochtoon zijn, maar er niet buitenlands uitzien, valt deze categorisering niet of nauwelijks ten deel. Om deze reden worden mensen als Jörgen Raymann en Khadija Arib eerder als allochtoon gezien dan Tatjana Šimić en Martin Šimek. Het woord *allochtoon* wordt daardoor overwegend geassocieerd met groepen als Surinamers, Antillianen, Turken en Marokkanen. Ook worden combinatietermen gebruikt, zoals *Turk*, *Turkse Nederlander* en *Nederlands-Turks*.

De media spelen een belangrijke rol in de beeldvorming over migrantengroepen. Woorden als *allochtoon* en *migrant* hebben een zodanig negatieve lading gekregen, dat er in de afgelopen jaren veel weerstand tegen het gebruik ervan is ontstaan. Wasif Shadid, professor interculturele communicatie aan de Universiteit van Tilburg, stelt dat de media door haar manier van berichtgeving hebben bijgedragen aan het negatieve beeld van allochtonen: in negatief nieuws wordt hun herkomst benadrukt, terwijl dit bij autochtonen niet het geval is (Universiteit Leiden, 2013). Hierdoor wordt de link gelegd tussen allochtonen en problemen. De termen waarmee zij worden aangeduid, werken stigmatisering en discriminatie in de hand. Om deze reden zijn er stemmen opgegaan om het gebruik van woorden als *allochtoon* in de media af te schaffen en andere te gebruiken (De Volkskrant, 2012). Blogger Nicky Samson (2013) zegt het volgende over het woord:

*‘Wat een allochtoon precies is, is ook helemaal niet duidelijk. [...] Nu worden mensen die hier geboren en getogen zijn, maar er wat exotischer uitzien dan Ria en Henk dus vaak als vreemdeling aangeduid. [...] Dat werkt bij alle Nederlanders verwarrend, waar je opa ook vandaan komt. Iets met een kam en eroverheen scheren. Het woord is besmet.’*

De geschiedenis van de nomenclatuur voor nieuwkomers is complex en vaak ook beladen. Vele van de woorden hebben een negatieve bijklank ontwikkeld en zijn later in ongebruik geraakt. Dit geldt niet voor het woord *allochtoon*: ondanks het politiek beladen karakter van het woord, wordt het in Nederland nog altijd gebruikt.

## 1.2 Het probleem van dataverzameling

Zoals Broeder en Extra (1995, p. 2) stellen, zien veel West-Europese landen pas sinds kort het nut in van het verzamelen van periodieke gegevens over allochtonen, thuishalen en andere zaken die met hen te maken hebben. Het is belangrijk om deze informatie te krijgen, omdat de overheid zo nodig specifiek beleid voor allochtone groepen kan maken (zie hoofdstuk twee voor twee wetten die speciaal gecreëerd werden om allochtonen op het gebied van taal verder te helpen). Naar de aantallen in ons land werd wel onderzoek gedaan, maar hiervoor werd er voornamelijk naar twee zaken gekeken: de nationaliteit en het geboorteland. Dit was om twee redenen problematisch. Ten eerste hadden sommige minderheidsgroepen vanaf het begin de Nederlandse nationaliteit. Dit gold vooral voor Antillianen en een groot deel van de Surinamers. Daarnaast is nationaliteit niet bepalend voor de identiteit of etniciteit. Bovendien was het criterium van geboorteland niet te gebruiken in de volgende twee gevallen: bij allochtonen die in Nederland geboren waren of bij autochtone Nederlanders die elders geboren waren. Ook hier geldt dat het geboorteland niet bepalend is voor de identiteit of etniciteit. Om deze redenen stelde het Ministerie van Onderwijs in de jaren '90 voor vier criteria te gebruiken: ten eerste het eigen geboorteland en dat van de ouders, ten tweede de eigen nationaliteit en die van de ouders en ten derde de eigen mening over het behoren tot de allochtone bevolking (*self-categorization* of zelftoekenning). De eerste twee criteria zijn objectief en gemakkelijk vast te stellen, maar maakten onderzoek naar allochtonen niet makkelijker. Broeder en Extra (1995) leggen uit dat het eerste criterium van geboorteland alleen voor de eerste en tweede generatie gebruikt kon worden, omdat de eerste generatie in een ander land geboren is. De tweede generatie zijn de kinderen van deze in het buitenland geboren ouders. Ten tweede wordt een aantal allochtone groepen niet geïdentificeerd als er alleen naar het geboorteland gekeken wordt. Het gaat dan om mensen die in meerdere landen hadden gewoond (vluchtelingen), specifieke etnoculturele groepen die geen eigen territoriaal grondgebied hebben (zigeuners), verschillende etnoculturele groepen uit hetzelfde land of dezelfde groep in verschillende landen (Extra & Gorter, 2001). Het tweede criterium is niet geschikt voor mensen die na verloop van tijd de Nederlandse nationaliteit kregen. *Self-categorization* kon subjectieve of meerdere meningen over de eigen herkomst tot gevolg hebben, ook al wordt er rekening gehouden met de persoonlijke mening. Als vierde en laatste was er nog het criterium van de thuistaal. Dit criterium werd op bepaalde momenten ingezet om te onderzoeken welke talen allochtone

minderheden spraken. Dit gebeurde bijvoorbeeld in de vorm van taalenquêtes op lokaal of stedelijk niveau. Deze gegevens werden voornamelijk voor onderwijsdoeleinden gebruikt, bijvoorbeeld om tijdens de OALT-periode te inventariseren welke talen in een bepaalde gemeente gesproken worden (zie het volgende hoofdstuk voor OALT). Dit criterium heeft als nadeel dat taal, net als de eerste twee criteria, niet altijd belangrijk voor de identiteit of etniciteit is. Het is ook erg complex, omdat thuistalen vaak verschillende functies binnen een gezin of gemeenschap hebben: wie welke taal tegen wie en wanneer spreekt, kan verschillen. Om deze redenen is het moeilijk om betrouwbare gegevens over de grootte van de allochtone bevolking te verzamelen (Extra en Gorter, 2001, p. 217). Een andere manier om toegang tot het allochtone deel van de bevolking te krijgen, is om de criteria per minderheidsgroep te specificeren. Een voorbeeld hiervan is de onderstaande figuur die het Ministerie van Onderwijs in 1997 ontwikkelde. Deze tabel bestaat uit zes categorieën waarmee werd bepaald wie recht had op Nederlandse taalondersteuning of onderwijs in de eigen taal (Extra & Gorter, 2001).

Categorie	Criteria
Leerlingen uit de Mediterrane landen	Geboorteland en nationaliteit van beide ouders
Molukse leerlingen	Taal, cultuur en traditie
Surinaamse en Antilliaanse leerlingen	Taal, cultuur en traditie
Leerlingen met een zigeunerachtergrond	Taal, cultuur en traditie
Leerlingen uit niet-EU-landen	Moedertaal en geboorteland van de leerling
Oosterse leerlingen	Geboorteland van de leerlingen

**Tabel 1** Categorieën en criteria voor allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs (Ministerie van Onderwijs, 1997).

Voor de zes genoemde herkomstgroepen werd gekeken welke criteria hier het beste bij aansloten. Voor leerlingen die in Nederland geboren waren, werden taal, cultuur en traditie als manieren van identificatie aangemerkt. Bij de overige groepen werd gekeken naar de nationaliteit, moedertaal of het geboorteland van de leerlingen of ouders. Helaas zorgde deze methode niet voor een groter bereik en betrouwbaardere gegevens.

Hoewel de criteria van het eigen geboorteland en dat van de vader en moeder na de tweede generatie niet meer bruikbaar waren, besloot de Nederlandse regering dit criterium en het nationaliteitscriterium samen te gebruiken. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), een van de belangrijkste landelijke organen die statistische gegevens over de Nederlandse bevolking

verzamelt, vatte het eerste criterium in het begrip *herkomstgroepering*. De herkomstgroepering is een kenmerk dat aangeeft met welk land een persoon verbonden is. Deze verbondenheid is op basis van het geboorteland van de ouders of de persoon zelf. Allochtonen van de eerste generatie (*eerstegeneratieallochtonen*) hebben als herkomstgroepering het land waar zij zijn geboren. Allochtonen van de tweede generatie (*tweedegeneratieallochtonen*) hebben als herkomstgroepering het land van (een van) de ouders. De derde generatie rekent het CBS tot de autochtonen. Dit zijn vooral allochtone groepen met een langere migratiegeschiedenis, zoals Surinamers, Antillianen en Indonesiërs (FORUM, 2010). Tegenwoordig is dit ook in snel toenemende mate het geval voor Marokkanen en Turken.

Daarnaast onderscheidt het CBS westerse en niet-westerse allochtonen. De eerste groep bestaat uit mensen die als herkomstgroepering een van de landen uit Europa, Noord-Amerika, Oceanië, Indonesië of Japan hebben. De laatste twee landen worden door het CBS op grond van hun culturele en sociaaleconomische positie ook tot deze groep gerekend. Niet-westerse allochtonen zijn allochtonen met als herkomstgroepering een van de landen uit Afrika, Latijns-Amerika, Turkije of de overige Aziatische landen (CBS, 2014). Op basis van deze gegevens publiceert het CBS gegevens over de bevolkingsgrootte. Hierin zijn alleen de mensen opgenomen die in het bevolkingsregister van een Nederlandse gemeente staan. Illegalen en personen voor wie andere regels over opname in het bevolkingsregister gelden, zijn niet in deze aantallen opgenomen. Op 21 mei 2013 telde Nederland volgens deze taxonomie totaal 16.779.575 inwoners, bestaande uit 13.236.494 autochtonen en 3.543.081 allochtonen. In de tabel hieronder staat op basis van herkomstgroepering aangegeven hoeveel westerse en niet-westerse allochtonen er op deze datum in Nederland woonden.

	<b>Totaal bevolking</b>	<b>Eerste generatie</b>	<b>Tweede generatie</b>
<b>Westers</b>	1.576.986	706.512	870.474
<b>Niet-westers</b>	1.966.095	1.086.677	879.418

**Tabel 2** *Het aantal westerse en niet-westerse allochtonen in Nederland op 21 mei 2013. De grootte van dit deel van de bevolking is vastgesteld door te kijken naar het eigen geboorteland en dat van de ouders. (bron: CBS).*

Jaarlijks wordt alle statische informatie over allochtonen in de publicatierreeks *Allochtonen in Nederland* bekendgemaakt. De gegevens die in deze reeks staan, komen uit twee longitudinale projecten van het CBS en het Ministerie van Binnenlandse Zaken: het *Informatiesysteem*



*Allochtone bevolkingsgroepen en het Rapportagesysteem Toegankelijkheid en Evenredigheid* (Extra et al., 2002).

### **1.3 Allochtone thuistalen**

In Nederland is het Algemeen Nederlands (AN) de standaardtaal. Het is ook de taalvariëteit (taalvorm) met de meeste publieke functies en prestige. Hoewel het de taalvariëteit met de hoogste status is, is het niet de enige. Er zijn veel mensen die in de eigen omgeving een andere taalvariëteit of taal spreken. Totdat ze naar school gaan, is dit voor jonge kinderen de voornaamste taal waar zij mee in aanraking komen. Er zijn twee soorten minderheidstalen: regionale talen en allochtone talen. Het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen omschrijft regionale minderheidstalen als talen die van oudsher in een bepaald gebied door een numerieke minderheid worden gesproken (Raad van Europa, 1992). In Nederland vallen het Fries, Limburgs en Nedersaksisch hieronder. Het Fries heeft geniet de grootste erkenning, bijvoorbeeld omdat er onderwijs in deze taal gegeven wordt. Dit is niet het geval voor de andere twee genoemde talen (De Caluwe, 2002). In de praktijk vallen Nederlandse variëteiten en dialecten die afwijken van het ABN ook onder regionale talen. Deze hebben niet de officiële status van regionale taal. Volgens de ruimere betekenis kunnen dus zowel het Fries als het Zeeuws, Katwijkse en Brabantse dialecten als regionale minderheidstaal gezien worden. Allochtone minderheidstalen zijn alle talen die (nakomelingen van) immigranten en vluchtelingen spreken. Talen als het Jiddisch en Romani vallen hier ook onder. Deze twee talen worden in het Europees Handvest als niet-territoriale talen erkend: talen die door een geografisch verspreide groep worden gebruikt (De Caluwe, 2002). Allochtone talen worden ook aangeduid als allochtone *thuistalen*. Een thuistaal is de taal die thuis gesproken wordt. Deze term wordt vaak gebruikt naast *moedertaal* en *eigen taal*. Het wordt Toen OALT in 1998 ingevoerd werd, moesten gemeentes in kaart brengen welke thuistalen binnen de gemeentegrenzen gesproken werden. Om deze reden werden verschillende taalpeilingen gehouden. Op een landelijke schaal is dit tot op heden nog niet gedaan, waardoor er geen uitspraken over het totale aantal sprekers van thuistalen kunnen worden gedaan. Guus Extra heeft dikwijls taalpeilingen binnen (een of meerdere) gemeentes en steden gehouden, vaak in samenwerking met andere collega-onderzoekers (1998, 1999, 2000, 2002). In de onderstaande tabel staan 30 van de 96 frequentste talen die bij een peiling uit 2002

genoemd zijn. Aan dit onderzoek hebben tussen 1997-2000 totaal 99.460 leerlingen in het basisonderwijs en 39.451 leerlingen in het voortgezet onderwijs uit 13 gemeentes meegewerkt (zie Extra et al., 2002 voor de complete lijst en andere informatie over de talen).

Nummer	Taal	Nummer	Taal	Nummer	Taal
1	Turks	11	Chinees	21	Vietnamees
2	Arabisch	12	Koerdisch	22	Grieks
3	Berber	13	Somali	23	Dari/Pashto
4	Engels	14	Italiaans	24	Akan/Twi/Ghanees
5	Hind(ustan)i	15	Moluks/Maleis	25	Pools
6	Papiamentó	16	Urdu/Pakistaans	26	Bahasa/Indonesisch
7	Frans	17	Portugees	27	Russisch
8	Duits	18	Servisch/Kroat./Bosn.	28	Romanes/Sinti
9	Sranantongo	19	Javaans	29	Punjabi
10	Spaans	20	Farsi	30	Tigrinees/Eritrees

**Tabel 3** *Overzicht van de 30 meest genoemde allochtone thuistalen door leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs in 13 gemeentes in Nederland (Extra et al., 2002, p. 54-55).*

Zoals uit de tabel blijkt, zijn de meeste talen allochtone thuistalen. Daarnaast zijn vier van de vijf frequentste talen allochtone thuistalen. In de gehele lijst staat een klein aantal westerse allochtone talen, zoals Engels, Frans, Duits, Italiaans en Portugees. Van de top-25 van wereldtalen zijn er 15 talen die in tabel 3 staan (Extra et al., 2002, p. 55).

#### **1.4 Etnolinguïstische vitaliteit of taalverschuiving: het probleem van dataverzameling**

Eerder zijn in dit hoofdstuk de problemen bij het vaststellen van de allochtone bevolkingsgrootte behandeld. De manier waarop de allochtone doelgroep bepaald is, heeft invloed op de mate waarin er complete en betrouwbare informatie over alle thuistalen verzameld kan worden. Ook dataverzameling over dit onderwerp is hierdoor een uitdaging. Daarnaast zijn er vanaf de komst van allochtone groepen geen betrouwbare gegevens over het totale aantal talen en sprekers in Nederland bijgehouden. In Engelstalige landen als de Verenigde Staten, Canada en Australië zijn veel landelijke volkstellingen verricht om de samenstelling van de multiculturele bevolking te kunnen bepalen en analyseren (Extra et al., 2002). In Nederland is dit in de periode 1829-1971 ook gedaan, maar na maatschappelijke

protesten tegen het schenden van de privacy is de regering hiermee gestaakt. Er werd in deze onderzoeken nooit gevraagd naar taal en etniciteit, alleen naar geboorteland, nationaliteit en godsdienst. Er is dus vanaf het begin een gebrek aan informatie.

Naast het feit dat Nederland geen landelijke gegevens over thuistalen verzamelt, zijn er andere processen die het onderzoek ernaar beïnvloeden: de mate waarin allochtone groepen aan hun thuistalen vasthouden (*taalbehoud*). Taalbehoud wordt bepaald door de *taalvitaliteit* of *linguïstische vitaliteit* van een taal: de mate waarin een taal in verschillende sociale contexten voor specifieke doeleinden wordt gebruikt ([www.sil.org](http://www.sil.org)). Als een taal geen linguïstische vitaliteit heeft, zal er op den duur *taalverschuiving* optreden, waarbij de eigen taal wordt vervangen door de taal van de dominante groep. De linguïstische vitaliteit van een taal is afhankelijk van een aantal factoren, zoals de status van de taal binnen en buiten de eigen gemeenschap, het aantal sprekers en hun spreiding in een bepaald gebied, het aantal geboortes binnen de groep, het aantal gemengde huwelijken, de manier waarop en frequentie waarmee tussen de thuistaal en dominante taal gewisseld wordt (*code switching*) en de mate van steun van verschillende instituties als de massamedia, het onderwijs en de regering. Deze factoren bepalen of allochtone groepen een lage, gemiddelde of hoge linguïstische vitaliteit hebben. Groepen met een lage linguïstische vitaliteit worden sneller opgenomen in de dominante taalgroep, terwijl groepen met een hoge vitaliteit eerder geneigd zijn aan de eigen taal en andere culturele waarden vast te houden (Yağmur, 2004).

De vitaliteit van een taal kan in meerdere geografische gebieden verschillend zijn. Door het grote aantal Turken in Den Haag, Assyriërs in de omgeving van Enschede en Kaapverdianen in Rotterdam, zullen de bijbehorende thuistalen in deze regio een hogere linguïstische vitaliteit hebben dan in gebieden waar mensen met deze achtergrond nauwelijks wonen. De houding van de overheid in een land kan de vitaliteit ook beïnvloeden. Zowel de Nederlandse regering als autochtonen hebben weinig begrip voor de talen en de aparte identiteit van allochtone minderheden. Dit is vaak het geval bij niet-westerse allochtonen, maar de houding heeft ook met andere factoren als sociaal prestige en de afstand tot de dominante cultuur te maken. Van (nakomelingen van) immigranten wordt verwacht dat zij assimileren en de eigen cultuur niet behouden (Yağmur, 2004). Deze aanpak heeft landelijk invloed op de linguïstische vitaliteit van talen. Kortom, veranderingen in het aantal sprekers, functies en situaties waarin de taal gebruikt wordt, de houding en het beleid van de regering kunnen bepalen of een taal levensvatbaar is of niet. Deze factoren kunnen ertoe leiden dat een taal binnen een of meerdere generaties steeds

minder functies krijgt, totdat de dominante taal veel of alle functies heeft overgenomen. In veel meertaligheidssituaties kan ook een verdeling ontstaan, waarbij de dominante taal en de thuistaal elk hun eigen gebruiksdomeinen hebben. Om dit zichtbaar te maken, wordt er onderzoek gedaan naar taalkeuze in specifieke situaties. In taalpeilingen worden hier ook vragen over opgenomen. Voorbeelden van vragen als deze zijn: *Welke taal spreek je met je moeder of vader, broers en zussen? Welke taal spreek je als je moe bent* (Yağmur, 2004; Ramachandran, 2000; Yeh, 2004)? Dit laat zien dat onderzoek naar thuistalen geen simpele taak is. Taalverschuiving en taalvitaliteit zorgen ervoor dat de rol van deze talen in een meertalige context constant aan verandering onderhevig is.

## 2 Moedertaalonderwijs: van OETC naar OALT

Moedertaalonderwijs<sup>1</sup> in Nederland kent een lange geschiedenis die in de jaren '60 begon. In dit hoofdstuk worden twee belangrijke voorbeelden behandeld die in de jaren 1974-2004 officieel taalbeleid waren: Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) en de opvolger Allochtone Levende Talen (OALT). Eerst wordt een korte achtergrondschets bij het ontstaan van de wetten gegeven. Daarna worden deze inhoudelijk besproken. Vervolgens komen de uitvoering en de problemen aan bod die hierbij ervaren werden en wordt uitgelegd waarom officieel moedertaalonderwijs uiteindelijk werd afgeschaft. Hierna kijken we welke gevolgen de wetten hadden. Tenslotte wordt er stilgestaan bij de probleemstelling en onderzoeksvragen die voor het onderzoek in deze scriptie geformuleerd zijn.

### 2.1 De vroege jaren

Moedertaalonderwijs werd in de jaren zestig op initiatief van Spaanse en Italiaanse migrantenouders geïntroduceerd. Dit waren de eerste arbeidsmigranten na WO II. Het onderwijs werd door vele oudercommissies opgezet, om te voorkomen dat de kinderen de band met het herkomstland zouden verliezen (LIZE, 1995). De ouders werden financieel en didactisch gesteund door buitenlandse ambassades en organisaties binnen de eigen kring. Na verloop van tijd kregen de ouders subsidie van het toenmalige Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk. Deze steun had tot gevolg dat andere migrantengroepen het Spaanse voorbeeld volgden en eigen vormen van moedertaalonderwijs opzetten. Al deze vormen vonden buiten schooltijd plaats. Toen het aantal leerlingen door gezinshereniging te sterk toenam, nam het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in 1974 de subsidiëring over onder de naam Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) (Extra et al., 2002). Er werd een tweesporenbeleid ingevoerd, waarin rekening werd gehouden met zowel blijvende als remigrerende buitenlanders. Zo probeerde de overheid aan twee behoeftes in het onderwijs invulling te geven: kinderen die bleven, konden door onderwijs in de eigen taal sneller in de Nederlandse samenleving worden opgenomen. Zij die uiteindelijk remigreerden, konden zich sneller

---

<sup>1</sup> Met *moedertaalonderwijs* en *onderwijs in de eigen taal* worden hetzelfde bedoeld. Deze scriptie beperkt zich tot (nakomelingen van) migrantengroepen die de eigen taal leren.

aanpassen aan het onderwijssysteem en de cultuur in het land van herkomst. Bij deze laatste groep werd er meer aandacht aan de C van Cultuur in OETC besteed.

## **2.2 OETC wordt officieel**

Rond 1980 was het immigratiecijfer nog altijd stijgende. Daarnaast waren de economische omstandigheden in de herkomstlanden van migranten nog steeds slecht. Naarmate de tijd verstreek, groeide het besef dat de meeste kinderen en hun ouders waarschijnlijk voorgoed zouden blijven. (Fermin, 1999, p. 199-200). Tot dit moment was het tijdelijke karakter van het overgrote deel van de gastarbeiders als leidraad aangehouden, zowel door beleidsmakers als de migranten zelf. Deze gedachte werd nu losgelaten, waarna de overheid de invalshoek van OETC veranderde. In 1983 werd deze nieuwe invulling in een aantal regels vastgelegd: OETC werd vanaf nu gebruikt om een positief zelfbeeld en zelfbewustzijn bij de kinderen te creëren door de culturele identiteit te verstevigen. Daarnaast was er meer aandacht voor verbetering van het Nederlands, zodat de kloof tussen de school- en thuistaal overbrugd kon worden. De doelgroep bestond uit Molukse kinderen, kinderen van buitenlandse werknemers, kinderen met ouders die uit EU-landen afkomstig waren of politiek vluchteling waren. De leerlingen kregen onderwijs in de officiële taal uit het land van herkomst, waardoor leerlingen met moedertalen als Berber, Sarnami, Sranan en Papiamentu werden uitgesloten (Bezemer & Kroon, 2006, p. 16). Het bepalen van de doeltaal leverde bij sommige groepen problemen op, omdat de thuistaal en officiële taal soms niet overeenkwamen. Veel Marokkaanse ouders met het Marokkaans Arabisch als moedertaal gaven er daarnaast de voorkeur aan dat standaard Arabisch onderwezen werd, omdat deze uit religieus en prestigieus oogpunt een grotere meerwaarde had. Daarom werd het voor de ouders later mogelijk te kiezen welke taal hun kinderen leerden: de officiële taal of de thuistaal.

In 1985 werd OETC in de Wet op het Basisonderwijs (WBO) opgenomen. Het onderwijs kon op verschillende manieren tot stand komen: het kon aan leerlingen van binnen en buiten de eigen school beschikbaar gesteld worden. In het laatste geval werd er van een *lespuntschool* gesproken. De lessen konden binnen of buiten schooltijd worden georganiseerd. Volgens de WBO moesten minimaal 8 leerlingen per taalgroep aan het onderwijs deelnemen. De leeftijd waarop kinderen recht op OETC hadden, werd verlaagd tot 4 jaar (LIZE, 1995). Volgens de WBO mocht per week maximaal 2,5 uur OET binnen schooltijd worden gegeven. Daarnaast mocht een

zelfde aantal uren buiten schooltijd worden gegeven. In het basisonderwijs werden de OETC-uren die onder schooltijd gegeven werden, vaak in plaats van andere leer- en vormingsvakken onderwezen. Gemeenten konden zelf het initiatief nemen en de taallessen organiseren, maar waren daar pas toe verplicht wanneer voldoende ouders hierom vroegen. OETC werd namelijk niet automatisch door de overheid geregeld. Er waren initiatiefnemers nodig en scholen moesten de organisatie op zich nemen. Vervolgens moesten de financiering en leslocaties worden geregeld. Als er voldoende belangstelling was, moest de gemeente minimaal één OETC-lespunt oprichten (LIZE, 1995).

De docenten werden voornamelijk uit de landen van herkomst gehaald. Zij waren in de meeste gevallen hoogopgeleid (hbo-/wo-niveau) en hadden hun opleiding en bevoegdheid voor het basisonderwijs eerder in het eigen land behaald. In de WBO stonden alle kwalificaties die de docenten moesten hebben. De docenten werden met aanvullende cursussen op hun werk voorbereid. Hieronder vielen bijvoorbeeld de zogeheten applicatiecursussen, gericht op beheersing van de Nederlandse taal. De docenten moesten deze cursus succesvol afronden. Opmerkelijk is dat er in de WBO weinig aandacht was voor eisen op het gebied van taaldidactiek en vaardigheden die vereist waren om kinderen moedertaalonderwijs te geven (Broeder en Extra, 1996).

De invulling van het onderwijs liet veel onderlinge verschillen zien. Dat was te wijten aan het ontbreken van een algemeen leerplan. In de Nota Eigen Taal (1991) werd er wel meer uitleg over de invulling gegeven. Er werd onderscheid gemaakt tussen OETC als zelfstandig vak- en vormingsgebied en OETC als ondersteuning bij het reguliere onderwijs. Op de laatste vorm lag de nadruk. De hoofdfunctie van het gebruik van de eigen taal werd gezien als ondersteuning bij het leren van het Nederlands en de overige vakken. In de nota wordt afstemming tussen het OETC en het reguliere onderwijs dan ook van groot belang geacht. Het verwerven van de eigen taal werd hierbij minder belangrijk geacht. Vanwege het ontbreken van landelijke uniformiteit in het lesaanbod werkten veel docenten met lesplannen die zij zelf opgesteld hadden. Andere gebruikten plannen uit het eigen land die aan de Nederlandse situatie aangepast waren. De leermaterialen kwamen eveneens vaak uit het land van herkomst, maar deze pasten meestal niet bij de Nederlandse leerlingen. De docenten die Nederlandse boeken gebruikten, vonden dat deze ook niet op de Nederlandse situatie van toepassing waren. De boeken gebruikten veelal de context van gastarbeiders, terwijl deze na verloop van tijd achterhaald was. Vanwege deze tekortkomingen kozen docenten er ook voor eigen leermaterialen te maken. Volgens Driessen

e.a. (1988) richtten veel OETC-scholen zich qua lesinhoud op de traditionele vakken: taal, geschiedenis en aardrijkskunde. Daarnaast besteedden zij ook aandacht aan cultuur en maatschappij (LIZE, 1995).

Deelname aan OETC groeide gestaag naarmate de jaren verstreken: in 1987 waren er in Nederland 1822 lespunten. Deze waren verspreid over 1251 basisscholen. Het aantal anderstalige kinderen in de leeftijd 4 t/m 12 bedroeg 73.526, het aantal OETC-deelnemers 49.133. Dit kwam neer op een deelname van 67%. In 1991 was het aantal leerlingen gestegen tot 66.205, maar de procentuele deelname was gedaald tot 53%. Voor de Turkse en Marokkaanse taalgroep, de twee grootste, was de deelname veel hoger: respectievelijk 80% en 69%. Leerlingen met deze taalachtergrond waren het meest vertegenwoordigd. Circa een kwart van alle OETC-scholen was te vinden in de vier grootste steden in Nederland. Deze bedienden 45% van alle OETC-leerlingen in Nederland (LIZE, 1995).

### **2.3 Kritiek op OETC**

Hoewel de Nederlandse taalvaardigheid van OETC-leerlingen enigszins verbeterde, hadden zij nog altijd een achterstand in taal- en andere vakken. Op andere gebieden was de positie van allochtone kinderen en hun ouders eveneens verslechterd, waardoor zij met veel problemen te maken hadden. Door de economische crisis van de jaren '80 gingen veel mensen er financieel op achteruit, maar niemand werd zo hard getroffen als migranten. Entzinger legt uit dat de Nederlandse economie geherstructureerd werd, waardoor veel ongeschoold werk verdween (1998, p. 70). In 1989 adviseerde de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) in het rapport Allochtonenbeleid achterstanden onder minderheidsgroepen aan te pakken, met name op het gebied van onderwijs en de positie op de arbeidsmarkt. Het beleid moest zich voornamelijk op integratie van minderheden richten en niet meer op multiculturalisme. Het bestrijden van economische en sociale achterstanden ging vanaf toen de boventoon voeren en cultuur werd als een privézaak gezien (Entzinger, 2006, p. 7). In de daaropvolgende jaren werd OETC steeds meer op het leren van de Nederlandse taal afgestemd. De C van Cultuur in OETC werd daarom uiteindelijk geschrapt (Driessen, 1990). Ook werd de doelgroep veranderd naar leerlingen die afkomstig zijn uit een land dat geen EU-lid was, leerlingen van Molukse afkomst en leerlingen van wie minimaal één ouder uit de voormalige Mediterrane wervingslanden kwam of de status van vluchteling had. Deze verandering werd doorgevoerd, omdat bestrijden van



achterstanden nu het belangrijkste werd. Volgens deze nieuwe invulling van de doelgroep kwamen onder andere Chinese kinderen niet in aanmerking voor OET, omdat van hen niet kon worden aangetoond dat zij een achterstand hadden (Broeder & Extra, 1995).

Hoewel de wet regelmatig aangepast werd, bleef schoolsucces onder allochtone kinderen uit. Niet alleen de onderwijsachterstand, maar ook de grootte van de gemeenschappen was toegenomen. Vanwege de achterstanden rees de vraag of moedertaalonderwijs nog wel nodig was en of Nederlands leren niet veel belangrijker was (LIZE, 1995). Na verloop van tijd gingen er stemmen op om OET in de huidige vorm af te schaffen. Onder leiding van de politicus Van Kemenade werd een onderzoekscommissie opgesteld die het achterstandenbeleid een nieuwe impuls moest geven. Deze commissie bepleitte een geheel nieuwe opzet van het moedertaalonderwijs, met meer aandacht voor het leren van de moedertaal (Van Kemenade et al. 1992). Deze opzet werd in het rapport *Ceders in de tuin* uitgewerkt. Het rapport stelde dat niet de etnisch-culturele achtergrond, maar de sociaal-economische positie van de allochtone leerlingen als oorzaak van de achterstanden aangemerkt kon worden. Dit veranderde de kijk op achterstanden. In het rapport werd de term 'Allochtone levende talen' geïntroduceerd, waarmee iedere niet-Nederlandse taal bedoeld werd die door Nederlandse inwoners gebruikt wordt. De commissie bepleitte dat de focus van OET op cultuur moest komen te liggen en niet op het bestrijden van achterstanden (Broeder & Extra, 1996). Anders organisaties deelden deze mening. Het LIZE, een inspraakorgaan voor Zuid-Europese migranten, was vanaf het begin een voorstander van een zelfstandige status van OETC. Volgens deze organisatie mocht het nooit slechts dienen voor ondersteunende doeleinden, hoe belangrijk deze ook waren. Dit was belangrijk, omdat vooral Zuid-Europese basisschoolleerlingen het Nederlands voldoende beheersten. Naar aanleiding van het rapport zette de regering nieuwe beleidslijnen uit, waarin een aantal adviezen van Van Kemenade werd overgenomen. De aandacht ging vooral uit naar achterstandsbestrijding, NT2-onderwijs en aandacht voor de eigen taal. Daarnaast werd ervoor gepleit de verantwoordelijkheid voor onderwijsachterstandenbeleid te verschuiven naar het lokaal niveau. In 1998 leidde dit tot het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA). Deze wet regelde het gemeentelijk achterstandenbeleid en streefde ernaar het schoolsucces van kansarme leerlingen positief te beïnvloeden (Taalunieversum).

Tineke Netelenbos, de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, nam enkele elementen uit het advies van de commissie Van Kemenade over in de *Uitwerkingsnotitie Onderwijs in Allochtone*

*Levende Talen*. Deze notitie vormde de basis voor de wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen, kortweg OALT.

## **2.4 De opvolging van OALT**

Op 1 augustus 1998 trad de wet OALT in werking, tegelijk met de wet GOA. Vanaf nu waren de lagere overheden namelijk verantwoordelijk voor de organisatie en inrichting van moedertaalonderwijs. De overheid bekostigde het beleid alleen nog. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen had een voorlichtende functie: zij informeerden gemeentes, scholen en ouders over de precieze inhoud en implementatie van de wet. Dit werd bijvoorbeeld gedaan in *Uitleg* met het bijbehorende *Gele Katern* (Extra et al., 2002). Volgens de wet hadden alleen bepaalde gemeentes recht op financiering van OALT-middelen. Deze gemeentes waren verplicht om een OALT-beleid op te stellen en daarin vast te leggen welke taalgroepen recht hadden op OALT. Ook moesten zij in dit beleid vastleggen hoe de middelen ingezet zouden worden. Via een taalpeiling moesten gemeenten vaststellen welke talen binnen de gemeente gesproken werden. Vervolgens moesten zij ouders informeren over de mogelijkheid van OALT voor hun kinderen. Zo kon direct gekeken worden of ouders hier interesse in hadden. In overleg met scholen werd bepaald waar de lessen gegeven werden. Net als tijdens de OETC-periode, overzag de Onderwijsinspectie de implementatie van het beleid. OALT bestond uit twee onderdelen: cultuureducatie en taalondersteuning. Cultuureducatie vond buiten het reguliere basisschoolcurriculum en eventueel ook buiten de eigen school plaats. Dit deel van OALT was het onderwijs in de eigen taal en was bedoeld om de culturele identiteit van de leerlingen te verstevigen. Taalondersteuning mocht in de onderbouw tijdens de reguliere lessen onderwezen worden en was bedoeld om de Nederlandse taalvaardigheid te vergroten. De Korte legt uit dat kinderen voor, tijdens of na de les ondersteunend taalonderwijs van een docent kregen die de moedertaal van de leerling sprak. In groep vijf tot en met acht konden alleen Turkse en Marokkaanse leerlingen moedertaalonderwijs krijgen, ook buiten schooltijd. Gemeenten konden zelf kiezen of ze alleen taalondersteuning of beide vormen op hun school gebruikten (Turkenburg, 2001, p. 9). Net als in de OETC-periode, werden de docenten uit de oude wervingslanden gehaald. Daarnaast werden veel allochtone Nederlanders met dezelfde achtergrond ingezet als OALT-docent. Alle docenten moesten het Nederlands voldoende beheersen. Dit konden zij bijvoorbeeld aantonen met een diploma van het staatsexamen NT2

programma II of een verklaring van het Instituut voor Toetsontwikkeling dat de toets NT2 voor OETC-leraren met goed gevolg was afgelegd. Wat de lerarenopleiding voor basisschoolleerlingen betreft was er in vergelijking met de OETC-tijd veel veranderd. In de OETC-periode hoefden docenten alleen applicatiecursussen te volgen. Nu konden docenten hun OALT-bevoegdheid op verschillende manieren halen: nieuwe leraren voor oude taalgroepen als Turks en Arabisch konden een vierjarige opleiding op hbo-niveau volgen. Docenten voor de nieuwe taalgroepen konden een deeltijdopleiding volgen. Voor nascholing konden zittende OALT-docenten cursussen NT2 en de cursus Taalondersteuning voor het basisonderwijs volgen (Extra et al., 2002). Gedurende de OALT-tijd was er meer leermateriaal in de verschillende talen beschikbaar dan tijdens de OETC-periode. Extra et al. (2002) geeft een uitgebreide lijst voor zowel het basis- als voortgezet onderwijs. De invulling van het onderwijs liet veel differentiatie zien. Omdat gemeentes nu verantwoordelijk voor de uitvoer van het beleid waren, interpreteerde iedere gemeente dat beleid op zijn eigen manier. Docenten behandelden dezelfde vakken als in de OETC-periode (zie paragraaf 2.2), maar sommigen van hen gebruikten de lessen ook alleen om de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten.

Ook OALT slaagde er niet in de voortgang van allochtone kinderen positief te beïnvloeden. Bij de start van hun schoolcarrière waren de achterstanden al zo groot dat deze niet meer ingehaald konden worden. Vanuit de politiek, het onderwijs en de media groeide de kritiek. Volgens Kroon & Sturm (2003) was het NRC-artikel *Het multiculturele drama* (2000) van publicist Scheffer zeer belangrijk voor het debat. Scheffer, een prominent PvdA-lid en schrijver van boeken over immigratie in Nederland, twijfelde aan de focus op de eigen taal en stelde dat de rol van het Nederlands groter moest zijn. Daarnaast werd er beweerd dat moedertaalonderwijs juist segregierend werkte en geen versterking van de identiteit tot gevolg had. Een groep van vooraanstaande taalkundigen reageerde hierop met *Het Taalkundig Manifest. Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt* (2000). Hierin leverden de taalkundigen argumenten voor meertaligheid: ze stelden dat meertaligheid een verrijking van de Nederlandse samenleving was en dat acceptatie hiervan de eerste stap naar een gedegen minderheidstalenbeleid was. Op dit fundament kon een goede aanpak van het probleem rond het schoolsucces van allochtone jongeren ontwikkeld worden. In deze periode werden de resultaten gepubliceerd van twee grote onderzoeken naar het succes van OALT (Kroon & Sturm, 2003). Hieruit bleek dat de uitvoering van het beleid veel problemen opleverde. De onrust rondom OALT had tot gevolg dat de Tweede Kamer in mei 2004 besloot de financiering te beëindigen. Ondanks protesten en

initiatieven om moedertaalonderwijs te behouden, bijvoorbeeld vanuit de Turkse gemeenschap, werd de wet OALT per 1 augustus 2004 officieel afgeschaft. Hierna kwam er geen nieuw landelijk beleid om moedertaalonderwijs mogelijk te maken.

## **2.5 Waarom waren OETC en OALT niet succesvol?**

De problemen in het moedertaalonderwijs hadden met een slechte basis, uitvoering, veranderende beleidslijnen en externe ontwikkelingen te maken. De eerste drie waren de belangrijkste oorzaken van de onsuccesvolle benadering van het type onderwijs (Özgüzel, 1994, p. 49). De invoering van OETC in de jaren '70 was geheel onvoorbereid. Omdat het basisuitgangspunt toen niet helder was, kon er geen goed stappenplan worden aangehouden. Ook waren er geen concrete leerdoelen geformuleerd en stond de vorm van het onderwijs niet vast. (LIZE, 1995). Er was ook geen standaardleerplan voor de lessen. Nortier (2009) voegt hieraan toe dat er ook geen begeleiding was en er waren ook geen eindtermen opgesteld. Het eerste probleem was dan ook een duidelijke, transparante, theoretische handleiding. Driessen (1996) stelt dat de doelen en begrippen die wel geformuleerd waren, op verschillende manieren geïnterpreteerd konden worden en weinig concreet waren. Hierdoor wisten veel scholen niet hoe ze OETC-taalonderwijs moesten vormgeven. Toen gemeentes het beleid moesten uitvoeren, interpreteerden ze dit elk op hun eigen manier.

Een ander probleem was het bepalen van de doelgroep. Afbakening van dit begrip resulteerde in de OETC- en OALT-tijd in uitsluiting van verschillende migrantengroepen, zoals Chinese, Surinaamse en Antilliaanse kinderen: Suriname, de Antillen en Nederland deelden door de inclusie in het Nederlandse rijk een gemeenschappelijk verleden. Hierom vond men dat deze kinderen geen onderwijs in de eigen taal nodig hadden. In de bovenbouw hadden alleen Marokkaanse en Turkse leerlingen recht op OALT.

De overheid speelde op een andere manier een rol in de marginalisering van het onderwijs in de eigen taal. Nederland was het enige land dat geen overeenkomst met Marokko en Turkije over de rekrutering en opleiding van docenten wilde tekenen. Hierdoor was er niet genoeg informatie en expertise over de taal- en onderwijssituatie in de oude wervingslanden. Als gevolg hiervan werden docenten aangenomen die een laag vormingsniveau hadden. (De Rooter, Saidi & Spotti, 2009, p. 8). Deze leerkrachten beheersten de Nederlandse taal vaak niet voldoende.

Nederlandse OETC- en OALT-docenten kregen te maken met veel moeilijkheden in de lespraktijk. Ledoux & Triesscheijn (1993, p. 65-67) hebben hier een analyse gemaakt. Een belangrijke factor was tijd: er was niet genoeg tijd om alle leerlingen de aandacht te geven die ze nodig hadden. Daarnaast was er te weinig tijd om nieuw materiaal te ontwikkelen, omdat er een gebrek aan goed lesmateriaal was. Vaak werden dit dan ook geïmporteerd, maar de inhoud was op geen enkele manier toegesneden op de migratiecontext van de leerlingen (De Ruiter, Saidi & Spotti, 2009, p. 8). Er waren ook te weinig taalmethodes die bij de multiculturele klas pasten. De docenten zelf hadden ook niet genoeg deskundigheid en didactische vaardigheden om het onderwijs in goede banen te leiden. Daarnaast was er door de verschillende culturele achtergronden in de praktijk geen sprake van tweetalig, maar veeltalig onderwijs. Bovendien kregen de docenten met verschillende niveaus van Nederlandse taalvaardigheid te maken. En hoewel er eensgezindheid heerste over het belang van NT2-onderwijs voor allochtone leerlingen, was dit niet het geval voor OET (Extra, 1996, p. 33-34). Ook kwam het programma van OETC- en OALT-docenten niet overeen met het programma van het Nederlandse taalonderwijs. Het was voor leerlingen ook niet duidelijk wat er van ze verwacht werd (De Korte, 2010). Lindo en Pennings (1992) stellen daarnaast dat de effectieve lestijd is in de praktijk lager uitviel dan officieel was toegestaan. Volgens Driessen et al. (1988) komt dit door de reistijd van docenten en leerlingen die buitenschools moedertaalonderwijs volgend, het tekort aan leerkrachten, de heterogeniteit van de groepen en de slechte huisvesting. Vaak kregen leerlingen uit verschillende basisschoolklassen tegelijk les. Dat kwam doordat de groepssamenstelling werd bepaald door het aantal beschikbare kinderen en het lesrooster van de basisscholen. Voor kleine taalgroepen was de heterogeniteit met betrekking tot leeftijd nog veel groter (LIZE, 1995). Het inpassen van onderwijs in eigen taal was ook een opgave, aangezien het vak in de plaats van andere vormings- en leergebieden werd gegeven. Nortier (2009) legt uit dat leerlingen daarom vaak bij vakken als tekenen of muziek uit de les werden gehaald, zodat zij de lessen van andere belangrijker geachte vakken niet misten. Over de invulling van de lessen waren de meningen verdeeld. De Onderwijsinspectie benadrukte enerzijds dat de lessen goed waren voorbereid en zorgvuldig waren opgebouwd. Anderzijds werd geconcludeerd dat er tijdens de lessen te weinig gebruikt werd gemaakt van wisselende creatieve werkvormen.

Ook de communicatie en samenwerking tussen de school en de moedertaaldocenten verliep stroef. De docenten in het reguliere onderwijs hadden vaak andere verwachtingen. Zij zagen de OET- en OALT-docenten als oplosser van alle problemen waar allochtone leerlingen

mee te maken kregen. De reguliere docenten zagen de cultuur van allochtone kinderen als belemmering voor de integratie. Daarnaast verliep de communicatie tussen de reguliere en andere docenten niet altijd even gemakkelijk, omdat de tweede groep vaak op meerdere scholen les gaf, waardoor deze nooit op elke school een volwaardig teamlid kon worden. (Nortier, 2009, p. 111). Ook beheersten zij het Nederlands niet altijd goed. Er vond vaak geen overleg plaats tussen deze docenten, de reguliere docenten en het schoolbestuur. Ook waren de moedertaal docenten niet aanwezig bij vergaderingen. De Onderwijsinspectie concludeerde in een rapport uit 1987 dat de meeste van hen geen rol speelden bij de opstelling van het algemene curriculum. Zij stelden het werkplan voor de moedertaallessen op. Uit hetzelfde rapport bleek ook dat meer dan de helft van de directeuren niet op de hoogte was van de inhoud van het OETC-onderwijs op de eigen school. Een klein deel van de schoolbesturen was niet op de hoogte van de mogelijkheid om OETC-onderwijs op de eigen school te volgen.

Naast de interne problematiek zorgden politieke ontwikkelingen voor een veranderende kijk op migranten en hun rechten. Vanaf de jaren '80 was er ten tijde van OET al meer nadruk komen te liggen op het bestrijden van achterstanden bij allochtonen. Toen OALT ingevoerd werd, werd deze lijn voortgezet. Veel docenten en linkse politici vonden dat allochtone kinderen alleen begeleiding bij het verbeteren van de Nederlandse taal moesten krijgen. De focus op de eigen taal en cultuur was niet belangrijk en zou het schoolsucces zelfs negatief kunnen beïnvloeden. Naast het achterstandsbeleid van de overheid stelt Korte (2010) dat de terroristische aanslagen van 11 september 2001 waarschijnlijk grote gevolgen voor het voortbestaan van OALT hebben gehad. Hierna veranderde de houding tegenover allochtonen. In Nederland werd een verrechtsing binnen de politiek zichtbaar. Pim Fortuyn, een rechtse politicus, zette tijdens de Tweede-Kamerverkiezingen van 2002 vooral in op immigratie en integratie. De nieuwe regering nam veel van zijn ideeën over. De Nederlandse overheid hechtte meer belang aan integratie door de eigen cultuur proberen weg te nemen, zodat de nieuwkomers zich zoveel mogelijk zouden aanpassen. Volgens Extra (2004) paste afschaffing van de wet OALT in dit beleid (Korte, 2010).

## **2.6 Wat kunnen we leren van OETC en OALT?**

Onderwijs in de eigen taal heeft een complex verleden. Van de manier waarop het beleid uitgevoerd werd, kunnen initiatiefnemers van toekomstig moedertaalonderwijs leren. De

positieve en negatieve punten kunnen in objectieve en subjectieve doelen onderverdeeld worden. Een van de objectieve positieve punten gaat over de rol van de moedertaal bij tweedetaalverwerving. Veel tegenstanders van moedertaalonderwijs stelden dat de focus op de eigen taal voorkwam dat allochtone kinderen beter Nederlands leerden. Dit kan inderdaad het geval zijn als de beheersing van beide talen niet goed is. De hypothesen van Cummins (zoals geciteerd in De Korte, 2010) onderstrepen dit, maar laten ook zien dat moedertaalonderwijs nuttig kan zijn: succes in de tweede taal is afhankelijk van het taalniveau in de eerste taal. Wanneer een kind de eigen taal goed beheerst, kan de tweede taal makkelijker verworven worden. Het begrip van taal verdiept zich en kinderen leren taal beter te gebruiken. (De Korte, 2010). Een goede beheersing van de moedertaal kan dus positieve gevolgen hebben. De grootste uitdaging is bepalen wanneer en hoe de moedertaal en tweede taal gecombineerd moeten worden om het taalonderwijs zo effectief mogelijk te maken en de taalvaardigheid in beide talen te vergroten (Turkenburg (2002, p. 7) en Driessen (1996)). Daarnaast biedt moedertaalonderwijs cognitieve voordelen. De Korte levert een aantal redenen van Baker (2001) die dit ondersteunen. Tweetaligen hebben een groter metalinguïstisch bewustzijn: zij beseffen dat de relatie tussen een concept en een woord arbitrair is, omdat ze al vroeg gewend zijn twee taalsystemen te ordenen en gebruiken. Hierdoor ontwikkelen zij zich sneller dan eentaligen op het gebied van lezen en schrijven. Tweetaligheid heeft ook tot gevolg dat ze flexibeler en creatiever zijn. Tenslotte kan ook een subjectief en ideologisch argument voor moedertaalonderwijs aangevoerd worden: het draagt bij aan de erkenning van multiculturalisme. Veel minderheden vinden dat aandacht voor de eigen taal belangrijk is voor hun emancipatie. Moedertaalonderwijs helpt bij het verstevigen van de identiteit, omdat kinderen beter begrijpen waar ze vandaan komen. Allochtone kinderen krijgen zo de bevestiging dat hun meertaligheid een verrijking van de Nederlandse samenleving is. Juist dit besef kan bijdragen aan zelfacceptatie.

Moedertaalonderwijs kan om veel redenen nuttig zijn, maar er zijn ook redenen om er niet voor te kiezen. Zo kost het erg veel tijd en geld om een goed onderbouwd beleid gericht op grote groepen te creëren en uit te voeren. Dit geld kan ook voor andere terreinen gebruikt worden. Bovendien was dit type onderwijs in de periode 1983-2004 slecht uitgewerkt en liet de uitvoering van het beleid te wensen over. Periodieke aanpassingen in het beleid verergerden de problemen juist. Aanvankelijk was moedertaalonderwijs namelijk bedoeld als erkenning en bevordering van meertaligheid in de multiculturele samenleving, terwijl het later gebruikt werd

om achterstanden te bestrijden. Het succes van het onderwijs werd gekoppeld aan het schoolsucces van de leerlingen: toen hun schoolresultaten voor de Nederlandse taal en andere vakken niet beter werden, werd dat gezien als het falen van moedertaalonderwijs. Omdat dit vaak het geval was, gebruikten tegenstanders dit als bewijs dat het onderwijs in de eigen taal niet werkte. De Korte (2010, p. 23-25) noemt nog een aantal punten. Behoud van de eigen taal kan eraan bijdragen dat ontwikkeling van de dominante taal, het Nederlands, wordt gehinderd. Als er in een land veel etnische groepen naast elkaar leven, is het erg moeilijk voor hen allemaal moedertaalonderwijs te organiseren. Hierdoor moet er een keus worden gemaakt voor bepaalde taalvarianten, waardoor sommige groepen alsnog geen les in de eigen thuistaal krijgen. Dit gebeurde bijvoorbeeld bij Marokkaanse kinderen die Berber als thuistaal hadden, maar Arabisch onderwijs kregen. De Korte stelt ook dat de focus op de eigen taal en cultuur bij kan dragen aan de isolatie en segregatie van allochtone kinderen. Het is in een multicultureel land juist belangrijk dat verschillende groepen een goede verhouding met elkaar hebben. Als allochtone kinderen deels ander onderwijs krijgen, kan dit de sociale cohesie tegengaan. Taalverschuiving is een andere reden die tegen moedertaalonderwijs pleit. In veel gevallen wonen verschillende generaties allochtone minderheden in Nederland. De kinderen leren de dominante taal op school. Het gevolg is dat het Nederlands meer functies van de thuistaal overneemt, waardoor de laatste voor sommigen minder belangrijk geworden is.

## **2.7 Moedertaalonderwijs anno nu: probleemstelling en onderzoeksvragen**

In Nederland wonen er miljoenen allochtonen van de eerste en tweede generatie die totaal meer dan dertig talen als moedertaal hebben (zie paragraaf 1.2 en 1.4). Zoals in het eerste hoofdstuk is uitgelegd, worden nauwkeurige gegevens over thuistaalgebruik in Nederland niet op landelijke schaal verzameld. Toch leveren periodieke taalpeilingen cruciale bouwstenen op voor algemene bevolkings- en leerlingstatistieken en ook voor overheidsbeleid gericht op bepaalde allochtone groepen (Extra, 2011). Uit deze taalpeilingen blijkt dat het aantal thuistalen in Nederland toeneemt. Dit proces is in meerdere Europese landen gaande en wordt veroorzaakt door grootschalige processen van migratie en minderheidsvorming. Extra (2011) stelt dat in een stad als Den Haag bij meer dan de helft van de basisscholieren thuis, naast of in plaats van Nederlands, een andere taal wordt gesproken. In vergelijking met het Nederlands, Engels en Fries, is er voor allochtone talen nauwelijks tot geen plaats in het basisonderwijs.



Ouders, migrantenorganisaties en supranationale instellingen als de EU willen een eind aan deze status quo maken. Deze instellingen benadrukken dat er in Europa een groeiende behoefte aan Europese burgers met een transnationale en multiculturele identiteit bestaat. Meertalige competenties spelen hierbij een belangrijke rol. Dit impliceert dat actoren als scholen, leraren en beleidsmakers op lokaal, nationaal en Europees niveau moeten veranderen hoe zij met taaldiversiteit omgaan. Dit betekent wellicht ook dat moedertaalonderwijs uiteindelijk weer ingevoerd wordt. Uit protesten van migrantengroepen ten tijde van de afschaffing in 2004 blijkt dat minstens een deel van de allochtonen geïnteresseerd is in onderwijs in de eigen taal. Moedertaalonderwijs draagt er namelijk aan bij dat de eigen taal doorgegeven wordt en dus behouden blijft. Uit de protestacties, bijvoorbeeld van Nederlands-Turkse burgers, blijkt dat er behoefte is aan nieuw beleid op dit gebied. Die is zo groot dat verschillende migrantengroepen hier tegenwoordig eigen initiatieven voor opzetten (De Korte, 2010): zij hebben eigen scholen<sup>2</sup> opgericht om hun kinderen onderwijs in de eigen taal te kunnen geven. Deze scholen zijn door het hele land te vinden en hebben diverse achtergronden. Omdat er geen landelijk beleid is, is het niet duidelijk hoe zij dit precies organiseren. Om deze reden heb ik onderzocht hoe drie scholen moedertaalonderwijs invullen. Vragen als de volgende komen hierbij aan bod: wanneer en waar vinden de lessen plaats? Voor wie is het bedoeld? Krijgen (bepaalde) migrantengroepen hier geld voor van de Nederlandse overheid? Hoe geven zij invulling aan dit type onderwijs? In hoeverre verschilt dit met moedertaalonderwijs in de periode 1983-2004, bijvoorbeeld qua gebruik van het lesmateriaal, de herkomst van de docenten en de invulling van de lessen? Mijn onderzoek bekijkt hoe zij dit type onderwijs invullen en of dit anders is dan voor de afschaffing van OALT. De resultaten worden vergeleken met de wetten OETC en OALT: kiezen migrantengroepen tegenwoordig voor een geheel andere aanpak of zijn er nauwelijks verschillen?

Voor het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. *Hoe is het onderwijs in de eigen taal aan allochtone kinderen in Nederland tegenwoordig georganiseerd?*
2. *Hoe is deze invulling veranderd ten opzichte van dergelijk onderwijs in de periode 1983-2004?*

---

<sup>2</sup> Veel scholen die moedertaalonderwijs bieden, zijn officieel verenigingen of stichtingen. Voor de eenvoud worden zij in deze scriptie alleen met *scholen* aangeduid.

In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet welke methode is gebruikt om de bovenstaande vragen te beantwoorden.

### **3 Onderzoeksopzet**

In het vorige hoofdstuk is de geschiedenis van het moedertaalonderwijs behandeld. Door nieuwe ontwikkelingen, zoals veranderingen in het politieke klimaat, heeft het beleid gericht op minderheden de afgelopen tientallen jaren een ander karakter gekregen. Sinds 2004 is er daarom geen wettelijke basis voor landelijk moedertaalonderwijs. Ondanks protestacties van migrantengroepen is er ook geen vervangend beleid gekomen. In dit hoofdstuk wordt daarom onderzocht hoe zij dit zelf oppakken en organiseren. In de volgende paragrafen wordt het onderzoek dat hiervoor uitgevoerd is, uitgebreid beschreven. De gehele onderzoeksopzet wordt uitvoerig behandeld, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende manieren waarop de informatie is verzameld.

#### **3.1 Methode**

Als onderzoeksmethode zijn een interview en enquêtes ingezet. Deze zijn gebruikt om op een gestructureerde en uniforme manier informatie te verkrijgen. De onderzoeksvragen die in paragraaf 2.7 uiteengezet zijn, gelden als de basisvragen. In het interview en de enquêtes zijn verschillende vragen gesteld. Deze gelden als subvragen bij de onderzoeksvragen.

De onderzochte groep bestaat uit migrantenverenigingen en scholen die onderwijs in de eigen taal aanbieden. In eerste instantie werd besloten interviews als onderzoeksmethode te gebruiken. Op deze manier is de eerste respondent ondervraagd. Hierna werd ervoor gekozen enquêtes te gebruiken, omdat zo binnen korte tijd een groot deel van de onderzoeksgroep bereikt kon worden. Via een beleidsmedewerker van het Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen (LIZE), een kennis- en informatiecentrum voor Europese migranten, heb ik een lijst met scholen gekregen. Daarnaast heb ik via internet meer adressen gevonden. Deze scholen heb ik de enquête met een begeleidende e-mail gestuurd waarin informatie over het onderzoek gegeven werd.

Op deze manier zijn er 18 scholen benaderd. Nadat sommige scholen te kennen gaven dat zij liever geen informatie met buitenstaanders deelden (hiervoor is verder geen reden gegeven), is er besloten de enquêtes anoniem te verwerken. Dit had tot gevolg dat er meer enquêtes ingevuld werden. Voor de uniformiteit van de informatie is daarom besloten ook geen informatie over de geïnterviewde in deze scriptie op te nemen. De enige informatie over de

respondenten is de locatie van de school, de functie van de respondenten en de gegevens die zij in de enquêtes vertrekt hebben. In paragraaf 3.3.3 en 3.3.4 vermeld ik hier meer over. Ook ga ik meer in op de procedure met betrekking tot de enquêtes, het benaderen van de scholen en de verwerking ervan.

## **3.2 Interview en enquêtes**

### **3.2.1 Interview: procedure en verwerking van de gegevens**

Het interview bestond uit 35 gestructureerde vragen die in 14 domeinen ingedeeld waren. Alle vragen werden in een vaste volgorde gesteld. Er was gekozen voor een gestructureerd interview, omdat van elke of school specifieke informatie nodig is. Deze gegevens konden zo beter met de voorgaande, landelijke vormen van moedertaalonderwijs vergeleken worden. Zoals De Korte (2010) beschrijft, kan het afnemen van een interview in meerdere fasen ingedeeld worden. De eerste fase, de preparatiefase, houdt bijvoorbeeld in dat je naar de plaats van bestemming afreist en de opnameapparatuur klaarmaakt voor gebruik. Tijdens de volgende fase wordt het eerste contact gemaakt. De interviewer stelt zichzelf voor aan de respondent en vertelt iets meer over zichzelf. In dit geval was de geïnterviewde respondent voorzitter van een Turkse school in Tilburg, zoals in paragraaf 3.2 beschreven is. In de derde fase, de oriëntatiefase, geeft de interviewer meer informatie over het interview. Zo wordt er uitgelegd hoe het interview zal verlopen, welke vragen er zoals gesteld zullen worden en hoe lang het ongeveer zal duren. Ook wordt er gevraagd of de respondent toestemming verleent voor de opname. Bovendien werden de algemene gegevens van de respondent genoteerd. Gedurende de volgende fase vindt het interview zelf plaats. Dit bestond uit 14 domeinen die in tabel 5 weergegeven zijn. De hele lijst met alle vragen is in de bijlage te vinden. De laatste fase, de afsluitingsfase, is bedoeld om de respondent te bedanken voor de medewerking. Ook wordt er gevraagd of hij/zij wil weten wat de resultaten zijn als het onderzoek afgerond is.

<b>Interviewdomeinen</b>
Algemene vragen
Algemene vragen over het onderwijs en de doelgroep
Docenten

Lesmateriaal
Taal van instructie
Opzet (inhoud, programma)
Overige vragen lessen
Toetsing
Animo
Kwaliteit
Financiering
Erfenis OETC/OALT
Contact met andere instellingen
Toekomst en afsluitende vragen

**Tabel 4** De 14 domeinen waaruit het interview opgebouwd was. Elk domein bestond uit een of meer vragen die de respondent tijdens het interview voorgelegd werden.

De interviewvragen werden bij de respondent thuis afgenomen, in een rustige kamer zonder andere aanwezigen. De sfeer was ontspannen, wat bijdroeg aan een soepel verloop van het gesprek. De totale duur van het interview was 2 uur en 6 minuten. Hiervoor zijn meerdere redenen aan te merken: Ten eerste bestond het interview uit 35 vragen. Ten tweede gaf de respondent uitgebreid antwoord op de vragen. Dit was erg prettig, omdat op deze manier veel informatie verzameld kon worden. Echter, na de eerste helft van de vragen moest het tempo opgevoerd worden om het interview niet nog langer te maken. Het is de taak van de interviewer om dit goed in de gaten te houden. Vooral in het begin van het interview was dit nog een uitdaging, maar naarmate het gesprek vorderde verliep dit beter. Het gehele interview werd opgenomen met de Olympus Digital Voice Recorder VN-731PC, een dictafoon die bedoeld voor lange opnames. De opnames zijn dezelfde dag meerdere malen beluisterd en de antwoorden op de vragen zijn direct verwerkt, omdat het interview toen nog vers in het geheugen zaten. De antwoorden zijn in Word uitgetypt. De bijbehorende antwoorden zijn ook in het document gezet. Vanwege de lengte van het interview is niet voor gekozen een transcriptie te maken door alles uit te schrijven.

### 3.2.2 Enquêtes: procedure en verwerking van de gegevens

Zoals in paragraaf 3.2 verteld is, zijn de enquêtes anoniem ingevuld. De enige informatie die in deze scriptie staat, is de plaats van de school, de functie van de respondenten en de antwoorden die zij gegeven hebben.

Met 18 scholen is via e-mail contact gezocht. Daarvan hebben twee de enquête ingevuld. De respondenten zijn verbonden aan scholen met diverse achtergronden. Het gaat om de voorzitter van een Italiaanse school in de regio Den Haag en de voorzitter van een Turkse school in Amsterdam. Dit aantal komt neer op een respons van 11%. Dit is een zeer laag percentage. Vermoedelijk zijn hier drie redenen voor te bedenken: ten eerste wilden sommige scholen niet meewerken. Zij gaven als reden dat zij geen privé-informatie over de organisatie van hun onderwijs wilden geven, ook al was deelname anoniem. Bovendien zal de drempel voor sommige scholen te hoog geweest zijn, omdat de enquête in een andere taal dan de moedertaal opgesteld was. Aan scholen waarvan de website geheel of overwegend in de eigen taal was, zijn de enquêtes en begeleidende e-mails daarom zowel in het Nederlands als het Engels gestuurd. Helaas heeft dit de deelname niet vergroot. Tenslotte was het aantal vragen groot: hoewel benadrukt was dat elke vraag met een korte reactie van maximaal vier zinnen beantwoord kon worden, bestaat de mogelijkheid dat de lengte van de enquête veel mensen afgeschrikt heeft. Als basis voor de enquêtes werden de vragen uit het interview gebruikt. Hieraan werd een extra domein met vragen over niveaus en vaardigheden toegevoegd. De domeinen over animo en de erfenis van OETC en OALT werden geschrapt, omdat de enquêtes al een groot aantal vragen bevatten. Totaal bestonden deze uit 13 domeinen met vragen. In tabel 5 staan deze uitgesplitst. In de bijlage zijn voorbeelden van de enquêtes te vinden, zowel in het Nederlands als het Engels.

Interviewdomeinen
Algemene vragen
Algemene vragen over het onderwijs en de doelgroep
Docenten
Lesmateriaal
Niveaus en vaardigheden
Taal van instructie
Opzet (inhoud, programma)
Overige vragen lessen

Toetsing
Kwaliteit
Financiering
Contact met andere instellingen
Toekomst en afsluitende vragen

**Tabel 5** De 13 domeinen waaruit de enquêtes opgebouwd waren. Elk domein bestond uit een of meer vragen.

In elke enquête was een alinea opgenomen waarin kort werd uitgelegd wat moedertaalonderwijs was en wat de bedoeling van het onderzoek was. Daarna werd er meer informatie over de opbouw van de enquête, instructies voor de antwoorden en de invultijd gegeven. Dit werd opgevolgd door een onderdeel waar enkele persoonlijke gegevens gevraagd werden. Deze informatie kon later eventueel gebruikt worden om respondenten die dit aangegeven hadden, op de hoogte te brengen van de uitkomsten van het onderzoek. Ook kregen alle respondenten achteraf een bedankmail voor hun deelname. Tenslotte volgde het deel met de enquêtevragen. De respondenten konden hun antwoorden rechsreeks in het Word-document typen. Nadat de enquêtes teruggestuurd waren, werden alle antwoorden per domein in een Word-document met de resultaten gegroepeerd en verwerkt .

## **4 Onderzoeksresultaten**

### **4.1 Interview en enquêtes**

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken. Hierbij wordt dezelfde volgorde als in het interview en de enquêtes aangehouden. De bespreking van alle gegevens gebeurt per domein. In het interview en de enquêtes is ook een aantal persoonlijke vragen gesteld, maar die zijn wegens privacyoverwegingen uit deze scriptie gelaten. Het eerste domein met de algemene vragen bevat ook een paar vragen over de respondenten, maar deze komen dus niet aan bod. Sommige domeinen zijn samengevoegd, omdat dit de bespreking overzichtelijker maakt en vergemakkelijkt. Uit de titel van de subparagrafen blijkt welke onderwerpen besproken worden. Paragraaf 4.1 behandelt alle onderzoeksgegevens en in paragraaf 4.2 worden deze op belangrijke punten met de organisatie van moedertaalonderwijs in de periode 1983-2004 vergeleken.

#### **4.1.1 Algemene vragen over de school, het onderwijs en de doelgroep**

Deze paragraaf behandelt algemene vragen over de oprichtingsdatum van de scholen, voor wie het moedertaalonderwijs bedoeld is en hoe de scholen met deze groep in contact komen. De Italiaanse school is de jongste: deze is in 1993 opgericht. De school houdt zich bezig met het onderwijzen van de Italiaanse taal in Nederland. Zo worden er eigen cursussen Italiaans verzorgd, maar een van de doelen is ook het promoten van het vak Italiaans, binnen Nederlandse- en internationale onderwijsinstellingen waar Italianen en hun gezinsleden een opleiding volgen. De doelgroep bestaat uit Italiaanse burgers en hun gezinsleden. De school komt met hen in contact via Italiaanse organisaties en internationale scholen. De oprichting van de Turkse school in Tilburg was later, in 2004, en gebeurde in de periode dat OALT afgeschaft werd. Het voornaamste doel is het geven van moedertaallessen. Daarnaast worden ouders gemotiveerd om meer betrokken te zijn bij het schoolsucces van hun kinderen. Zij worden bijvoorbeeld begeleid tijdens gesprekken op de school van hun kinderen. Ouders wordt zo geleerd hun kinderen beter te coachen. De moedertaallessen zijn bedoeld voor Turkse kinderen. De school werft zelf geen nieuwe leden, maar de ouders kom via anderen met de school in contact. De Turkse school in Amsterdam bestaat sinds 1988 en is hiermee de oudste van de drie.



Een van de doelen bestaat uit het geven van taallessen Turks aan Turkse kinderen en volwassenen. Daarnaast biedt de school ook lessen Nederlands aan anderstaligen. De school houdt zich in het algemeen bezig met de verbetering van de opvoeding en het onderwijs aan allochtone kinderen en heeft als doel om de participatie, integratie en emancipatie van de allochtone bewoners te bevorderen (website van de school). Naast de moedertaallessen organiseren zij ook activiteiten voor kinderen en school- en studievoorlichting voor ouders. De activiteiten zijn open voor iedereen. De school is een begrip in de regio, dus veel ouders zijn op de hoogte van het bestaan ervan.

#### 4.1.2 Docenten

	Achtergrond docenten	Opleidingseisen
Italiaanse school	Italiaans	Universitair
Turkse school Tilburg	Turks-Nederlands	Hbo of hoger, pedagogisch
Turkse school Amsterdam	Turks-Nederlands	Geen specifieke eisen

**Tabel 6** De achtergrond en opleidingseisen voor de docenten van de drie scholen.

De vragen in dit deel van de enquête en interviews gaan over de manier waarop de scholen hun docenten vinden, welke opleidingseisen ze aan hen stellen en of ze docenten uit het buitenland aantrekken. Dit laatste is alleen het geval voor de docenten die op de Italiaanse school werken. Zij worden rechtstreeks uit Italië aangetrokken. Alle docenten die op de school werken, moeten in het bezit zijn van een universitair diploma. De eisen voor de docenten van de Turkse school in Tilburg zijn minder hoog: de school werft Turks-Nederlandse vrijwilligers met een pedagogische achtergrond op hbo-niveau of hoger. De voorkeur gaat uit naar jonge mensen, omdat dit leuker is in het contact met de kinderen. De school werft docenten via contacten op Universiteit van Tilburg, via advertenties en via andere informele kanalen. Zij hoeven geen aanvullende cursussen te volgen. Als bepaalde kennis ontbreekt, worden zij bijgeschoold door mensen van de Universiteit van Tilburg die betrokken zijn bij Turks moedertaalonderwijs. De Turkse school in Amsterdam werkt ook met tweetalige vrijwilligers, maar er worden verder geen specifieke eisen aan hen gesteld. Zowel de Turkse school in Tilburg als Amsterdam heeft moeite docenten te vinden. De Turkse school in Tilburg heeft hierom zelfs een wachtlijst.

### 4.1.3 Lesmateriaal

Herkomst leermateriaal	
Italiaanse school	Italië
Turkse school Tilburg	Turkije
Turkse school Amsterdam	Duitsland

**Tabel 7** De herkomst van het leermateriaal.

Deze vragen behandelen de herkomst van het lesmateriaal, de goede en slechte kanten ervan en of de scholen zelf aanvullend lesmateriaal maken. Daarnaast wordt er gevraagd hoe zij up-to-date blijven met betrekking tot nieuw materiaal. De Italiaanse docenten werken met verschillende boeken uit Italië. Zij worden via de uitgeverijen en andere docenten in Italië op de hoogte gehouden van nieuw lesmateriaal dat uitgegeven wordt. Ze maken zelf geen aanvullend lesmateriaal, maar werken met delen van andere boeken als dat nodig is. De voorzitter noemt in zijn enquête een nadeel van de boeken die zij gebruiken: ze zijn vaak niet 100% geschikt voor cursussen met kinderen van verschillende niveaus. De Turkse school in Tilburg haalt de boeken eveneens uit het land van herkomst, want Nederlandse boeken in het Turks zijn niet passend voor Turkse kinderen. Zij zijn bijvoorbeeld afgestemd op gastarbeiders. De voorzitter legt uit dat de keuze van de boeken een heel proces is. Hiervoor is zij zelf naar Turkije afgereisd om een goede keuze te kunnen maken. Met behulp van leerkrachten in Turkije heeft zij een selectie gemaakt. Toen zij weer in Nederland was, heeft zij in overleg met de ouders beslist welke boeken gebruikt zouden worden. De uitgeverij van deze boeken stelt de school op de hoogte als er nieuwe materialen uitkomen. De Turkse school in Amsterdam gebruikt materialen die in Duitsland zijn ontwikkeld. Daarnaast werken zij als enige school in dit onderzoek met materiaal dat zij zelf samengesteld hebben. De voorzitter geeft in de enquête aan dat het moeilijk is op de hoogte te blijven van nieuwe boeken die uitgebracht worden, omdat ze geen financiële steun krijgen.

### 4.1.4 Taal van instructie

Taal van instructie	
Italiaanse school	Italiaans

Turkse school Tilburg	Turks en Nederlands
Turkse school Amsterdam	Turks en Nederlands

**Tabel 7** De taal waarin de lessen gegeven worden.

Hier wordt gevraagd in welke taalvorm de lessen gegeven worden. Ook wordt er gepeild of er een rol voor het Nederlands is. Alle scholen geven aan dat de lessen in de standaardvorm gegeven worden, maar het onderwijs op de Italiaanse school vindt alleen in het Italiaans plaats. De voorzitter legt uit dat er maar 1,5 uur per week lesgegeven wordt. Hierdoor is er geen tijd om ook in het Nederlands interessante vergelijkingen tussen de twee talen te trekken. Dit is anders bij de Turkse school in Tilburg. Hier is het soms noodzakelijk dat leerlingen Nederlands gebruiken. Als zij bijvoorbeeld een woord in het Turks niet weten, dan kunnen zij dit in het Nederlands zeggen. De docent geeft ze vervolgens de juiste vertaling. Of als leerlingen de docent niet begrijpen, zegt deze het in het Nederlands. Daarom is het een vereiste dat docenten Nederlands spreken. Hetzelfde geldt voor de Turkse school in Amsterdam, maar hier is de rol van het Nederlands groter: de docenten geven zowel in het Turks als het Nederlands les.

#### **4.1.5 Opzet van de lesinhoud, het lesprogramma en overige vragen**

In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de antwoorden op de vraag hoe scholen de lesinhoud en het lesprogramma samenstellen. Daarnaast volgen er vragen over de opbouw van een normale les, duur, locatie en periode waarbinnen de lessen plaatsvinden. Ook wordt gevraagd of er een indeling in niveaus wordt aangehouden. De antwoorden hier komen voor het grootste deel overeen. De lesinhoud en het lesprogramma op de Italiaanse school worden door de docenten en de school zelf bepaald. Zij hebben eigen didactische leerlijnen ontwikkeld. Deze leerlijnen komen terug in de onderwezen stof die over drie vaardigheidsniveaus is verspreid: een beginners-, halfgevoerd en gevorderd niveau. De opbouw van een normale les hangt van het niveau van de kinderen af. Kinderen van wie Italiaans de moedertaal is, krijgen nieuwe grammatica, geschiedenis en literatuur. De andere kinderen krijgen meestal taaloefeningen. De lessen duren anderhalf of 2 uur en vinden wekelijks op scholen plaats, bijvoorbeeld in speciale ruimtes in Den Haag of bij het Italiaans Cultureel Instituut in Amsterdam. Het schooljaar loopt van oktober tot juni. Op de Turkse school in Tilburg bepalen de docenten zelfstandig de lesinhoud en het lesprogramma. Tijdens de lessen is het werken met de boekjes het

belangrijkste lesonderdeel. De leerlingen werken deze boekjes zelfstandig door. De jonge kinderen leren bijvoorbeeld hoe ze letters moeten schrijven en de oudere kinderen krijgen meer woordenschat en grammatica. Het tempo waarin ze de boekjes afmaken verschilt per kind, maar gewoonlijk duurt dit 1-2 weken. De leerlingen beginnen in augustus of september met de lessen. Ze krijgen wekelijks anderhalf uur les op een basisschool in de stad. De basisschool rekent hier geen kosten voor, maar de moedertaalschool zet in ruil daarvoor eigen mensen in om de ouders van leerlingen te bereiken die naar deze basisschool gaan. Op deze manier worden zij meer bij de basisschool en de prestaties van kinderen betrokken. De lessen lopen gelijk met het schooljaar, maar stoppen voor de kinderen een week eerder vanwege de laatste drukte op school. De lesinhoud en het lesprogramma op de Turkse school in Amsterdam worden door een speciale werkgroep bepaald. Er zijn vier niveaus die een oplopende moeilijkheidsgraad hebben. Alle leerlingen worden in groepen met een van deze niveaus ingedeeld. De lessen hebben een vaste volgorde: eerst wordt het huiswerk besproken en daarna wordt het volgende onderwerp geïntroduceerd. De leerlingen hebben drie keer in de week les op woensdag, zaterdag en zondag. De lessen worden op woensdagen op de eigen locatie gegeven en in het weekend in een ander schoolgebouw. De lessen lopen van september tot juli.

#### **4.1.6 Toetsing**

Hier wordt gekeken of scholen het niveau van hun leerlingen aanvankelijk en periodiek toetsen en hoe ze dat doen. De antwoorden laten zien dat er op het gebied van toetsing veel variatie in de frequentie kan bestaan, maar minder in de gebruikte instrumenten. De Italiaanse docenten bepalen het beginniveau van hun leerlingen door middel van een gesprek voordat de leerlingen met de lessen beginnen. Aan het einde van het schooljaar krijgen de leerlingen schriftelijke oefeningen. Op de Turkse school in Tilburg wordt het beginniveau op dezelfde manier als op de Italiaanse school vastgesteld. Daarnaast krijgen de leerlingen elk half jaar een toets over de kennis die ze geleerd hebben. Alle toetsen staan in de boekjes die tijdens de lessen gebruikt worden. De Turkse school in Amsterdam heeft de hoogste frequentie waarmee kennis getoetst wordt: elke maand krijgen de leerlingen een toets over de verworven kennis. Om het beginniveau te kunnen bepalen, heeft de school zelf een taaltoets ontwikkeld.

#### 4.1.7 Kwaliteit

In dit deel volgen vragen over de waarborging van de kwaliteit. Er wordt gekeken hoe dit gebeurt, hoe vaak en wie dat doen. Ook kijk ik naar de manier waarop onder de leerlingen zelf wordt gecontroleerd of zij tevreden over de lessen zijn. De antwoorden hebben ook hier een wisselend karakter. Op de Italiaanse school wordt de kwaliteit van de lessen op verschillende manieren gewaarborgd. Zo zijn er periodieke vergaderingen waar alle docenten bij aanwezig zijn. Ook is er regelmatig supervisie van een coördinator van het Italiaanse consulaat. De school onderhoudt via e-mailcontact nauwe banden met de leerlingen om de tevredenheid te kunnen garanderen. De Turkse school in Tilburg zet veel van dezelfde instrumenten in, maar gebruikt daarnaast ook andere middelen: na elke toets vullen leerkrachten een prestatie lijst in waar het aantal fouten op staat. Vervolgens wordt elke zes maanden gekeken of het kind zich ontwikkeld heeft. De voorzitter, docenten en andere betrokkenen binnen de school overleggen hierna over de voortgang van de kinderen en de kwaliteit van de lessen. De ouders worden ook bij het ontwikkelingsproces van de kinderen betrokken: de voorzitter voert ook gesprekken met hen over de vooruitgang van hun kinderen. De ouders hebben als taak hun kinderen thuis te observeren en het taalniveau in de gaten te houden. Er worden regelmatig feesten georganiseerd, tijdens welke de kinderen zingen en verhalen vertellen. Hiermee kunnen ze hun kennis demonstreren. Daarnaast houden de docenten gesprekken met de ouders. De voorzitter benadrukt dat alle instrumenten die de school inzet, bijdragen aan een goede kwaliteit van de lessen: het gebruik van de juiste materialen, docenten, het maken van duidelijke onderlinge afspraken binnen de school en de steun van de ouders. De voorzitter brengt ouders bijvoorbeeld bij elkaar om te vergaderen. Het is een gedeelde taak van de schoolleiding en de ouders. De voorzitter van de Turkse school in Amsterdam heeft daarentegen geen middelen om de kwaliteit te waarborgen. De tevredenheid van de leerlingen en ouders wordt wel gecontroleerd; dit gebeurt met enquêtes.

#### 4.1.8 Financiering

Financiering	
Italiaanse school	Ouderbijdrage en Italiaanse overheidssteun

Turkse school Tilburg	Ouderbijdrage
Turkse school Amsterdam	Ouderbijdrage

**Tabel 8** De manier waarop de moedertaallessen gefinancierd worden.

Er wordt hier gevraagd hoe het moedertaalonderwijs gefinancierd wordt en of de scholen een bijdrage vragen. De tweede vraag kan voor alle scholen positief beantwoord worden. De Italiaanse school is de enige van de drie scholen die financiële steun van een externe instelling ontvangt: de cursussen worden door het Italiaanse Ministerie van Buitenlandse Zaken gefinancierd. Daarnaast vraagt de school de leerlingen een jaarlijkse bijdrage van 120-150 per jaar. De Turkse school in Tilburg krijgt geen overheidssteun. De ouders betalen tien euro per maand voor de lessen. De voorzitter geeft in het interview een toelichting op de financiële steun. Ze merkt op dat de school subsidie van de gemeente kan krijgen als deze zich als burgerinitiatief laat registreren. Dit is echter geen optie, omdat de betrokkenheid van de ouders zou verkleinen: subsidie betekent dat zij minder zelf hoeven te doen, waardoor zij minder actief zouden worden. De Turkse school in Amsterdam krijgt ook geen subsidie. De ouders betalen 5 euro per maand als bijdrage voor de lessen die tweewekelijks plaatsvinden.

#### **4.1.9 Erfenis OETC/OALT**

Bij deze vraag werd de respondenten gevraagd wat volgens hen de goede en slechte kanten van de wetten OETC en OALT zijn. Alleen de voorzitter van de Turkse school heeft hierop antwoord gegeven. Zij belicht de slechte kanten van de wetten: 'Ten tijde van OALT was er geen controle en geen inspectie'. Zij stelt dat de overheid de organisatie niet zo serieus als het reguliere onderwijs nam. De ouders zagen dit en beseften dat hun kinderen daaronder leden: 'De scholen en OALT-docenten kregen toch geld voor het onderwijs, dus zij luidden de bel helaas niet.' De voorzitter concludeert dat de overheid zo liet zien dat belang van deze meertaligheid niet onderkend werd.

#### **4.1.10 Contact met andere instellingen**

Hier wordt gekeken of de scholen contact met andere scholen hebben die wel of niet dezelfde taal onderwijzen. Ik kijk ook of de scholen banden met andere instellingen onderhouden, zoals

gemeentes. Voor de Italiaanse school kan de eerste vraag negatief beantwoord worden. De voorzitter legt uit dat alleen ESI Italiaanse lessen voor kinderen aanbiedt. Er is ook geen contact met andere instanties of scholen die een andere taal onderwijzen. De school wordt door vrijwilligers gerund die daarnaast nog een baan hebben, dus daar is geen tijd voor. De Turkse school in Tilburg heeft geen contact met andere scholen of instanties, net als de Turkse school in Amsterdam. De voorzitter van de laatste school geeft daar de volgende reden voor: gemeentes en andere instanties hebben geen interesse in Turks.

#### **4.1.11 Toekomst en afsluitende vragen**

In de laatste vragen krijgen de scholen de ruimte om adviezen over de invulling van moedertaalonderwijs te geven. Ze leggen hier uit wat zij de overheid of gemeentes hierover zouden adviseren. Ook lichten ze toe hoe ze het zelf zouden organiseren als dit op landelijk of gemeentelijk niveau kon. De voorzitter van de Italiaanse school adviseert gemeentes Italiaans een keuzevak in het basis- en voortgezet onderwijs te maken. Hij stelt voor dat scholen als de zijne voor de docenten, administratie en salariering zouden kunnen zorgen. De voorzitter van de Turkse school in Tilburg vindt het jammer dat moedertaalonderwijs geen onderdeel van het reguliere onderwijs is, want meertaligheid is een goede zaak: tweetaligheid heeft aantoonbare cognitieve voordelen en kan goed inzetbaar zijn in banen met een internationaal karakter. Bovenal vormt moedertaalonderwijs de identiteit van kinderen. Zij geeft daarom het volgende advies: 'De overheid moet burgers accepteren die hier wonen en niet de Nederlandse nationaliteit of achtergrond hebben, Dit geldt voor de kennis en alles wat ze uit het land van herkomst meenemen. Er moet in deze kinderen worden geïnvesteerd en de scholen moeten hiervoor ruimte in het curriculum maken, net als voor Engels. Ook moet de kwaliteit op dezelfde wijze door toezicht van de Onderwijsinspectie gewaarborgd worden.' De voorzitter benadrukt dat talen als Turks serieus genomen moeten worden. De voorzitter van de Amsterdamse school heeft geen specifiek advies voor de overheid, hoewel hij het betreurt dat er geen subsidies beschikbaar zijn. Hij geeft ook aan dat hij niet weet wat er nodig is om Turks moedertaalonderwijs in stand te houden.

## **4.2 Vergelijking met de periode 1983-2004**

In de vorige paragraaf zijn alle onderzoeksresultaten uit het interview en de enquêtes uitvoerig besproken. Hier worden de belangrijkste bevindingen over de tegenwoordige organisatie van huidig onderwijs in de eigen taal vergeleken met de periode 1983-2004. Er wordt stilgestaan bij de verschillen met betrekking tot de inhoud en het doel van het moedertaalonderwijs. Daarna vervolgt besprekingen over de volgende thema's: de doelgroep, docenten, het lesmateriaal en de taal van instructie.

### **4.2.1 Moedertaalonderwijs: inhoud en doel**

OETC (later OET) bestond uit twee onderdelen: onderwijs in de eigen taal (moedertaal) en ondersteuning voor Nederlands als Tweede Taal (NT2). De moedertaallessen werden gebruikt om de taalvaardigheid in de thuistaal te verbeteren of te handhaven. Basisschoolleerlingen mochten per week maximaal 2,5 uur OETC binnen schooltijd krijgen. Daarnaast mocht een zelfde aantal uren buiten schooltijd worden gegeven. De doelen waren de volgende: het bijdragen aan behoud van culturele achtergronden, het verminderen van de kloof tussen school en thuismilieu, en het garanderen van een blijvende toegankelijkheid tot het culturele erfgoed. Daarnaast hield OETC verwantschapsrelaties binnen deze groepen in stand, waarmee breuken in de identiteitsontwikkeling van kinderen werden beperkt (LIZE, 1995). Het ging hierbij om relaties tussen familieleden in Nederland en het land van herkomst. Onderwijs in de eigen taal probeerde tenslotte de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid positief te beïnvloeden. Vanaf de jaren '90 werd het ook gebruikt om achterstanden op school te bestrijden. Met de invoering van Onderwijs Allochtone Levende Talen (OALT) veranderde de inhoud niet. Het onderdeel waarin de eigen taal werd onderwezen, werd vanaf nu cultuureducatie genoemd. Dit vond buiten het reguliere basisschoolcurriculum en eventueel ook buiten de eigen school plaats. In groep vijf tot en met acht konden alleen Turkse en Marokkaanse leerlingen cultuureducatie krijgen, ook buiten schooltijd. Het NT2-onderdeel werd taalondersteuning genoemd. Dit mocht in de onderbouw onder schooltijd onderwezen worden. Leerlingen kregen taalhelp van een docent die dezelfde taalachtergrond had. Gemeenten konden zelf kiezen of ze alleen taalondersteuning of beide vormen op hun school gebruikten. Het doel bleef tweeledig door het duale karakter van de wet: cultuureducatie was bedoeld om



de culturele identiteit van de leerlingen te verstevigen. De taalondersteuning diende om de Nederlandse taalvaardigheid te vergroten. (Turkenburg, 2001). Het moedertaalonderwijs dat de scholen uit paragraaf 4.1 aanbieden, komt inhoudelijk deels overeen met OETC en OALT: het is erop gericht het culturele erfgoed, de taal en de cultuur, te behouden. Het onderwijzen van de taal draagt hieraan bij. Daarnaast ondernemen de Turkse scholen activiteiten die het schoolsucces van de kinderen kunnen vergroten. Dit doel is om achterstanden bij kinderen weg te nemen en komt dus ook overeen met de doelen van de oude wetten. Op de Turkse school in Amsterdam kunnen bovendien lessen gevolgd worden om de Nederlandse taalvaardigheid te vergroten, maar deze zijn geen onderdeel van het moedertaalonderwijs. De scholen willen de identiteit van de kinderen verstevigen en hun emancipatie bevorderen. Hierin is een ander doel uit de periode 1983-2004 te herkennen. Het beleid van de Italiaanse school is hier niet op gericht. Ook wil deze geen achterstanden elimineren. De school wil vooral de eigen identiteit waarborgen. Daarnaast wordt ernaar gestreefd het vak Italiaans, binnen Nederlandse- en internationale onderwijsinstellingen te promoten. De Italiaanse school heeft wat dit betreft een sterkere positie dan de Turkse scholen. Zij kunnen subsidie vanuit de Italiaanse staat krijgen, wat bij de school uit dit onderzoek ook het geval is. Daarnaast kunnen moedertaalscholen die een taal uit een EU-lidstaat onderwijzen, aanspraak maken op subsidie. Dit recht is vastgelegd in EU-richtlijn 77/486/EEG, die sinds 1977 van kracht is. De Turkse scholen hebben minder kanalen om op grote schaal moedertaalonderwijs te organiseren. Uit de bovenstaande vergelijking blijkt dat de Turkse scholen het dichtste bij de oorspronkelijke inhoud en doelen gebleven zijn. Zij focussen nog altijd op behoud van cultuur en het bestrijden van achterstanden. In de periode 1983-2004 hadden de Turkse en Marokkaanse leerlingen de grootste achterstanden op school. Uit recente cijfers blijkt dat basisschoolleerlingen met deze achtergronden nog steeds een achterstand hebben (Landelijk Inspraakorgaan Turken De achterstanden hebben vooral te maken met een slechte beheersing van het Nederlands (IOT). Dit kan verklaren waarom de twee Turkse scholen nog altijd nauw betrokken zijn bij het schoolsucces van de leerlingen. De Italiaanse school is vooral op cultuurbehoud en het promoten van de moedertaal gericht. Naast deze onderlinge verschillen is er een groot verschil met de periode 1983-2004 merkbaar: alle moedertaallessen vinden buiten schooltijd plaats, bijvoorbeeld op woensdagmiddag of in het weekend. De scholen die deze aanbieden, zijn hier speciaal voor opgericht en dus niet verbonden met het regulier onderwijs.

#### **4.2.2 De doelgroep**

OET(C) was niet beschikbaar voor alle kinderen die als allochtoon aangemerkt konden worden. Alleen Molukse kinderen, kinderen van buitenlandse werknemers, kinderen met ouders die uit EU-landen afkomstig waren of politiek vluchteling waren, kwamen voor moedertaalonderwijs in aanmerking. Zoals in hoofdstuk 2 uitgelegd is, werd het onderwijs in de officiële taal van het land van herkomst gegeven, waardoor talen als Berber, Sarnami, Sranan en Papiamentó uitgesloten waren (Bezemer & Kroon, 2006) In de jaren '90 werd de doelgroep na enkele wetswijzigingen veranderd. Vanaf toen konden alleen de volgende kinderen OET(C) volgen: leerlingen die afkomstig waren uit een land dat geen EU-lid was, leerlingen van Molukse afkomst en leerlingen van wie minimaal één ouder uit de voormalige Mediterrane wervingslanden kwam of de status van vluchteling had. Deze inhoudelijke verandering volgde op een verandering in het minderhedenbeleid. Dit was vanaf de jaren '80 steeds meer gericht op het bestrijden van achterstanden onder deze groep (zie de vorige paragraaf voor meer). Toen OALT ingevoerd werd, werden gemeentes verantwoordelijk voor het vaststellen van de doelgroep. Zij mochten zelf bepalen wie voor moedertaalonderwijs in aanmerking kwam. Ook voor nieuwe taalgroepen kon OALT daardoor verzorgd worden. Nu scholen zelf het onderwijs organiseren, bepalen zij zelf op wie zij zich binnen de eigen kring richten. De lessen op de geïnterviewde en geënquêteerde scholen zijn specifiek bedoeld voor mensen (kinderen, jongvolwassenen of volwassenen) die met de onderwezen taal verbonden zijn. Het gaat bijvoorbeeld om Italiaanse expats en hun kinderen, migranten en hun nakomelingen of mensen die op een andere manier een link met een taal hebben. Hieruit blijkt dat de lessen nog altijd gericht zijn op mensen uit het land van herkomst.

#### **4.2.3 Docenten**

De meeste OETC-docenten kwamen uit de oude wervingslanden. Zij waren in de meeste gevallen hoogopgeleid en waren bevoegd om les te geven. Zij waren wettelijk verplicht om aanvullende cursussen op het gebied van NT2 en didactiek te volgen. Ook OALT-docenten werden overwegend uit de landen van herkomst aangetrokken. Daarnaast verzorgden veel allochtone Nederlanders met dezelfde achtergrond het moedertaalonderwijs. Aan het werk als OALT-docent waren de volgende voorwaarden verbonden. De docenten moesten de

Nederlandse taal voldoende beheersen. Daarnaast was het verplicht een vierjarige hbo-opleiding, een verkorte deeltijdopleiding of andere cursussen te volgen. De Italiaanse docenten uit het onderzoek, worden rechtstreeks uit Italië aangetrokken. Alle docenten die op de school werken, moeten in het bezit zijn van een universitair diploma. Deze eisen zijn de hoogste van alle scholen. De Turkse school in Tilburg focust op Turkse Nederlanders met een achtergrond in de pedagogiek die via de omgeving en advertenties worden geworven. Zo nodig worden de docenten bijgeschoold door mensen met een pedagogische achtergrond. De Turkse school in Amsterdam werkt ook met tweetalige vrijwilligers, maar stelt geen eisen aan hen. Als we dit met de periode 1983-2004 vergelijken, valt op dat de Italiaanse school het dichtst bij de oude manier van docenten werven gebleven is. De twee Turkse scholen leunen meer op het informele netwerk om aan docenten te komen. Qua eisen over de pedagogische achtergrond van de docenten, komt de Turkse school meer overeen met de eisen die op dit gebied aan OETC- en OALT-docenten gesteld werden.

#### **4.2.4 Lesmateriaal**

Zowel tijdens de OETC als OALT-tijd werkten docenten vaak met boeken uit het land van herkomst. Zij maakten ook aanvullend lesmateriaal als er weinig geschikte middelen tot hun beschikking stonden. Gedurende de OETC-tijd waren er nauwelijks moedertaalboeken beschikbaar die in Nederland gemaakt waren. Tijdens de OALT-tijd kwamen er daarentegentientallen Nederlandse boeken op de markt, hoewel er ook nog veel met boeken uit het eigen land werd gewerkt. Deze materialen pasten vaak niet goed bij de migratiecontext van de Nederlandse leerlingen. De manier waarop twee van de drie scholen uit het onderzoek hun leermiddelen verkrijgen, is nog dezelfde als voor 2004. De Italiaanse en Turkse school uit Tilburg gebruiken materialen die uit de landen van herkomst komen. De Turkse school uit Amsterdam is de uitzondering, omdat deze de materialen uit Duitsland haalt. In Duitsland woont de grootste Turkse gemeenschap in Europa, dus het is te verklaren waarom de school haar leermiddelen uit Duitsland importeert. Daarnaast is de school de enige school die aanvullend materiaal maakt. In vergelijking met de periode 1983-2004 zijn er dus geen nieuwe ontwikkelingen waar te nemen: na afschaffing van moedertaalonderwijs was er geen reden meer om Nederlandse materialen te maken. De scholen zijn dus genoodzaakt hun middelen elders te halen, maar geven wel aan dat

deze niet geheel bij de Nederlandse situatie passen. Dit wordt, net als voor 2004, nog steeds als een hindernis gezien.

#### 4.2.5 Taal van instructie

OETC- en OALT-leerlingen kregen les in de standaardvorm van de officiële taal uit het land van herkomst. Sommige leerlingen, zoals leerlingen met moedertalen als Berber en Sarnami, werden hierdoor uitgesloten (Bezemer & Kroon, 2006). Ook leerlingen die geen achterstanden hadden, konden geen moedertaalonderwijs volgen. Dit gold onder andere voor Chinese leerlingen. Soms kwamen de officiële taal en de thuistaal in het land van herkomst niet overeen. Dat was bijvoorbeeld het geval bij Berber-leerlingen. Daarom werd het later in het OETC-tijdperk mogelijk om een keuze voor de officiële taal of de thuistaal te maken. Of er tijdens de lessen een rol voor het Nederlands was, verschilde per docent. De docenten die uit de landen van herkomst gehaald werden, hadden een wisselende Nederlandse taalvaardigheid. Deze zullen overwegend in de eigen taal gewerkt hebben. De docenten uit Nederland zullen een betere balans in het gebruik van de moedertaal en het Nederlands aangebracht hebben. Deze tweetalige manier van lesgeven is hetzelfde op de Turkse scholen in Tilburg en Amsterdam. Alleen op de Italiaanse school is er geen rol voor het Nederlands. De voorzitter heeft niet aangegeven of er specifieke taaleisen aan de Nederlandse taalvaardigheid van de docenten gesteld worden, dus hier kunnen verder geen uitspraken over worden gedaan. Alle scholen gebruiken de standaardvorm van de officiële taal uit het eigen land. Dit is hetzelfde als in de periode 1983-2004. In tabel 9 staat een samenvatting van alle resultaten uit paragraaf 4.2:

Wat doen de moedertaalscholen anders?	
<b>Doel</b>	Italiaanse school promoot Italiaans als vak binnen Nederlandse onderwijsinstellingen
<b>Inhoud</b>	Buitenschoolse lessen; Italiaanse school geeft alleen moedertaalonderwijs, Turkse scholen geven moedertaalonderwijs en ondersteuning in schoolvakken (bijv. Nederlands)
<b>Doelgroep</b>	Behalve kinderen en (jong) volwassenen ook volwassenen
<b>Docenten</b>	Geen verschillen
<b>Lesmateriaal</b>	Geen verschillen
<b>Taal van instructie</b>	Geen verschillen

**Tabel 9** Overzicht van de besproken verschillen tussen de scholen en de twee wetten.

## **5 Conclusie**

In dit hoofdstuk worden de twee onderzoeksvragen uit hoofdstuk drie beantwoord. Dit gebeurt met de gegevens die door middel van het interview en de enquêtes verzameld zijn. De antwoorden komen in de eerste twee subparagrafen aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een nabespreking en suggesties voor vervolgonderzoek.

### **5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen**

#### **5.1.1 Hoe is het onderwijs in de eigen taal aan allochtone kinderen in Nederland tegenwoordig georganiseerd?**

Sinds 2004 is er geen landelijk beleid voor moedertaalonderwijs. Voor scholen die een EU-lidstaat vertegenwoordigen heeft dit geen gevolgen gehad, omdat zij genoeg financiële middelen tot hun beschikking hebben. Zij kunnen namelijk aanspraak maken op EU-gelden. Daarnaast worden veel scholen financieel gesteund door de staat in het land van herkomst. Dit is bepalend voor de manier waarop zij moedertaalonderwijs inrichten. Scholen die aan niet-EU-lidstaten gelinkt zijn, zoals de twee Turkse scholen uit het onderzoek, kunnen niet terugvallen op steun van de EU. De scholen uit dit onderzoek ontvangen ook geen financiële hulp van de Turkse staat. Het gebrek aan middelen betekent dat de Turkse scholen creatiever moeten zijn. Daarnaast is er een ander verschil tussen de Turkse scholen en de Italiaanse school: de focus op het verbeteren van de schoolresultaten. De overheid spitste OETC in de jaren '90 meer toe op het leren van Nederlands, omdat het schoolsucces van sommige leerlingen te wensen overliet: dit gold het meest voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Italiaanse (en andere Zuid-Europese) kinderen hadden minder te maken met achterstanden in Nederlands en de andere schoolvakken. Omdat Turkse kinderen nog steeds met achterstanden aan de basisschool beginnen, streven de moedertaalscholen uit dit onderzoek er ook naar om het schoolsucces van hun leerlingen te vergroten. Deze component zie je niet bij de Italiaanse school terug. Deze verschillen maken dat er verschillen zijn in de manier waarop zij het onderwijs organiseren: op de Turkse scholen wordt alles met vrijwilligers gedaan. Ook worden de ouders bij alle activiteiten van de scholen betrokken. Zij maken deel uit van de vrijwilligers. Ook de docenten behoren tot deze groep, omdat er geen geld is om hen te betalen. De scholen hebben voor het

grootste deel een groot informeel netwerk om zich heen verzameld, bestaande uit de zojuist genoemde groepen. In het geval van de Turkse school in Tilburg behoren ook contacten op de Universiteit van Tilburg tot het netwerk. Omdat de Italiaanse school op meerdere manieren financieel gesteund wordt, kan zij het zich veroorloven betaalde docenten aan te stellen. Alle scholen hebben niveaus die oplopen in moeilijkheidsgraad. De Italiaanse school maakt daarnaast onderscheid tussen kinderen die het Italiaans wel of niet als moedertaal hebben. De Turkse scholen houden bij de indeling van de groepen ook rekening met de leeftijd van de kinderen. Dit komt doordat zij eveneens jonge kinderen les geven die pas leren lezen en schrijven. Dit doet denken aan de manier waarop basisscholen de groepen op basis van leeftijd indelen. De scholen houden daarnaast een jaarkalender aan die vrijwel gelijkloopt met het begin en einde van het reguliere basisschooljaar.

De schoolleiding en docenten bepalen het jaarprogramma, de leerlijnen, de onderwerpen die besproken worden en de toetsmomenten. De docenten houden zich bezig met de wekelijkse planning. Hierin volgen de scholen andere roosters: op alle scholen bestaan de lessen gewoonlijk uit huiswerk en de introductie van nieuwe onderwerpen. Hierna is er tijd voor de leerlingen om aan de slag te gaan met oefeningen. Op de Turkse scholen ligt de focus meer op taal, terwijl de Italiaanse school ook andere vakken onderwijst. Op de laatste school wordt er geen tweetalig onderwijs gegeven, terwijl de Turkse scholen die wel doen. Het leer materiaal dat tijdens de lessen gebruikt wordt, komt uit de landen van herkomst of een ander land waar mensen uit het land van herkomst ook een numeriek overwicht hebben.

De lessen worden gegeven op andere (basis-)scholen of in eigen ruimtes, in beide gevallen in de eigen omgeving. De scholen hebben hier afspraken over gemaakt met de betrokken partijen, zoals de basisscholen. Zo betaalt de Tilburgse Turkse school geen huur voor de lokalen die zij gebruikt, maar wordt er als tegenprestatie gepoogd ouders meer bij de basisschoolloopbaan van hun kinderen te betrekken.

Alle scholen hebben toetsinstrumenten ontwikkeld om het niveau van de leerlingen vast te kunnen stellen. Dit gebeurt voordat de kinderen met de lessen beginnen. Vervolgens worden er met enige regelmaat voortgangstoetsen tijdens de lesperiode afgenomen. De scholen werken met bestaand materiaal of hebben eigen toetsen ontwikkeld.

Voor het bewaken van de kwaliteit hebben de scholen meerdere, deels overeenkomende, instrumenten, zoals de docentenvergaderingen en oudergesprekken over de voortgang van de

kinderen en vergaderingen van de schoolleiding en docenten over de kwaliteit van de lessen. Daarnaast wordt via de e-mail gevraagd naar de tevredenheid van de leerlingen en ouders.

### **5.1.2 Hoe is deze invulling veranderd ten opzichte van dergelijk onderwijs in de periode 1983-2004?**

In de vorige paragraaf hebben we onderlinge verschillen waargenomen in de organisatie van moedertaalonderwijs bij de Turkse scholen en de Italiaanse school. In deze paragraaf wordt besproken op welke manieren de organisatie van het huidige moedertaalonderwijs veranderd is. Omdat er geen officieel moedertaalbeleid meer is, kiest elke school zelf hoe het onderwijs vormgegeven wordt. Aan de ene kant zijn er dus net zoveel verschillende invullingen ontstaan als er scholen zijn. Aan de andere kant zien we ook dat de organisatie overzichtelijker en minder divergent geworden is, omdat alle scholen hier overlap in vertonen. De scholen uit deze scriptie zijn speciaal opgericht om de eigen taal en cultuur aan de kinderen door te geven. De moedertaallessen die zij aanbieden, zijn sinds de afschaffing van OALT inhoudelijk versimpeld: deze bestaan alleen uit het onderwijzen van de eigen taal. Als we de scholen qua doel met de OETC- en OALT-tijd vergelijken, moeten we onderscheid tussen de Turkse scholen en de Italiaanse school maken. De doelen van de Turkse scholen in Tilburg en Amsterdam zijn in de huidige tijd onveranderd gebleven; zij zijn het dichtste bij de oorspronkelijke doelen gebleven. Ten eerste streven zij er nog altijd naar de thuistaal in stand te houden door hun kinderen moedertaalonderwijs te bieden. Zo blijft de band met het land van herkomst behouden. Ten tweede helpen ze hen het beter te doen op school, zodat de kinderen basisschool op een succesvolle manier doorlopen. Hierin herkennen we de component die later aan OETC werd toegevoegd, toen de duidelijk werd dat allochtone kinderen op school achterstanden voor alle vakken hadden. De Italiaanse school streeft er ook naar de eigen cultuur door te geven door onderwijs in de eigen taal, maar daarnaast houden zij zich niet bezig met verbetering van de schoolresultaten van hun leerlingen. De Italiaanse school probeert ook de aandacht voor het Italiaans tot buiten de eigen groep te laten reiken. Dit is een doel dat OETC en OALT niet nastreefden. De scholen hebben in de moedertaallessen geen onderdeel NT2-les ingebouwd, hoewel de Turkse school in Amsterdam deze lessen wel als aparte cursus aanbiedt. Een verschil met vroeger is de eigen bijdrage: tegenwoordig vragen de scholen de ouders een kleine maandelijkse of jaarlijkse bijdrage. De Turkse scholen houden deze bijdrage met opzet laag: als

zij meer lesgeld zouden vragen, zou dat betekenen dat veel ouders de lessen niet zouden kunnen betalen.

Bij het vaststellen van de leerlijnen, jaarprogramma's en lesplannen zijn de schoolleiding en docenten betrokken. Zij bepalen in overleg hoe de lessen ingericht worden. Ook voor het toetsen van de kinderen hebben zij samen regels opgesteld, bijvoorbeeld over de regelmaat waarmee en de manier waarop dit gebeurt. Hier worden duidelijke afspraken over gemaakt. Als we dit met de OETC- en OALT-tijd vergelijken, kan geconcludeerd worden dat de variatie in de manier van organisatie afgenomen is. In de periode 1983-2004 waren er meerdere manieren waarop moedertaalonderwijs ingevuld werd: sommige docenten werkten zonder lesplan, anderen maakten deze zelf en anderen gebruikten lesplannen uit het eigen land van herkomst. De schoolleiding van de basisschool die het onderwijs in de eigen taal organiseerde, was hier niet altijd bij betrokken.

In de manier waarop docenten geworven worden, moeten er twee zaken afzonderlijk behandeld worden: de herkomst en de kwalificaties. In de OETC-tijd werden docenten voornamelijk uit het land van herkomst gehaald. Toen OALT ingevoerd werd, waren er daarnaast voor sommige taalgroepen ook Nederlanders met dezelfde achtergrond beschikbaar. Deze twee manieren waarop docenten geworven werden, worden tegenwoordig nog altijd gebruikt: de Italiaanse school werkt alleen met Italiaanse docenten die rechtstreeks uit het eigen land komen, terwijl de Turkse scholen met Turkse Nederlanders werken. Voordat moedertaalonderwijs afgeschaft werd, moesten alle docenten voldoen aan eisen op het gebied van didaktiek en Nederlandse taalbeheersing. Nu bepalen de scholen zelf welke eisen zij aan hun docenten stellen.

Als we bekijken welk lesmateriaal gebruikt wordt, zien we een opvallende verandering. Ten tijde van OETC werden de gebruikte boeken uit het land van eigen herkomst gehaald. In de OALT-tijd kwamen er voor de meest voorkomende taalgroepen moedertaalboeken in het Nederlands op de markt, hoewel er daarnaast nog steeds boeken uit het land van herkomst gehaald worden. Nu er geen landelijk beleid meer is, wordt er in Nederland geen lesmateriaal meer gemaakt. De bestaande materialen zijn verouderd, waardoor de scholen uit het onderzoek hun leermiddelen allemaal uit het land van herkomst of een ander land dan Nederland halen. Ook maken zij zelf aanvullend leermateriaal.

Als de taal van instructie bekeken wordt, is er geen verschil met de periode 1983-2004. De scholen geven les in de standaardvorm van de eigen taal. Sommige scholen hebben tijdens de lessen ook een rol voor het Nederlands, andere scholen niet. De docenten die op de Italiaanse



school werken, komen uit het land van herkomst en spreken alleen Italiaans tijdens de lessen. De Turkse scholen werken met tweetalige vrijwilligers: Nederlanders van Turkse afkomst. Voor de afschaffing van moedertaalonderwijs waren deze manieren van lesgeven ook zichtbaar.

## **5.2 Epiloog en discussie**

De manier waarop moedertaalonderwijs in de periode 1983-2004 georganiseerd werd, beïnvloedde de kans dat migrantenkinderen succesvol de eigen taal leerden. Deze periode is een goed leermoment in de geschiedenis van landelijk taalbeleid geweest. Hoewel officieel moedertaalonderwijs al ruim een decennium afgeschaft is, laten de voorzitters van de scholen uit dit onderzoek merken dat ze graag nieuw landelijk beleid zouden zien. Ze stellen wel dat er in dat geval goed gekeken zou moeten worden naar het doel en de uitvoering ervan. De overheid zou hier een sturende rol in kunnen spelen en dit in samenspraak met migrantengroepen kunnen opzetten. Op deze manier wordt het multiculturele karakter van Nederland erkend en kunnen migrantengroepen hun cultuur doorgeven. Ook is er meer aandacht voor andere talen dan de gangbare schooltalen. De Korte (2010) geeft aan dat de wensen van de allochtone bevolking in acht moeten worden genomen, maar dat dit niet overdreven hoeft te worden. Uit haar eigen onderzoek blijkt namelijk dat er behoefte is aan een natuurlijke balans tussen Nederlands onderwijs en moedertaalonderwijs waardoor een maximaal rendement behaald kan worden op het gebied van onderwijs en achterstandsbestrijding. De uitdaging hierin is op welke manier moedertaalonderwijs op een goede manier ingezet kan worden, zonder dat het ten koste gaat van het Nederlandse taalonderwijs.

Hoewel het onderzoek in deze scriptie laat zien hoe moedertaalscholen het onderwijs aan hun kinderen tegenwoordig invullen, is het aantal scholen dat heeft meegewerkt klein. Daarom zou het interessant zijn dit onderzoek met een groter aantal scholen te herhalen. Uit dit onderzoek blijkt ook dat er verschillen zijn tussen scholen die bij een EU-land horen en overige landen. Vervolgonderzoek zou daarom eveneens kunnen kijken naar de verschillen in organisatie tussen moedertaalscholen uit EU-landen en moedertaalscholen die landen als Turkije, Marokko en China vertegenwoordigen. Daarnaast kan meer in detail onderzocht worden welke (nakomelingen van) migrantengroepen geen onderwijs in de eigen taal willen en wat de redenen hiervoor zijn.

## Literatuurlijst

### Papieren bronnen

- Bezemer, J., & Kroon, S. (2006). "You don't need to know the Turkish word". Immigrant minority language teaching in policies and practice in the Netherlands. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* 6(1), 13-29.
- Broeder, P. & Extra, G. (1996). Van OET naar OALT. De paarse zoektocht naar meertalig basisonderwijs. *De Europese gemeente* 31, 11-17
- Caluwe, J. De, D. Geeraerts, S. Kroon, V. Mamadouh, R. Soetaert, L. Top & T. Vallen (eds.) (2002). Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Driessen, G. (1996). Minority Language and Culture Teaching in the Netherlands: policies, arguments, evaluation and prospects. *Compare* 26(3), 315-332.
- Entzinger, Han (1998). Het voorportaal van Nederland. Inburgeringsbeleid in een multiculturele samenleving. In: C.H.M. Geuijen (ed.), *Multiculturalisme*, p. 67-79. Utrecht: Lemma.
- Entzinger, Han (2006). Changing rules while the game is on. From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. In: M. Bodemann & G. Yurdakul (eds.), *Migration, citizenship, ethnos: Incorporation regimes in Germany, Western Europe and North America*, p. 121-144. New York: MacMillan.
- Extra, G. (2011). De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Extra, G. (1996). Nederlands als tweede taal in een Europese migratiecontext. *Dubbelfluit: Tydskrif vir die Onderrig van Afrikaans als Tweede Taal* 2(1), 1-21.

- Extra, G. & Vermeer, A. (1984). Minderheidstalen in het basisonderwijs. *Leven Talen* 389, 101-109.
- Extra G. & K. Yağmur (eds.) (2004). *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra G. & Gorter, D. (eds.) (2001). *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fermin, Alfons (1999). Does culture make a difference according to political parties? Political discourse on minority policy in the Netherlands 1977-1998. In: M. Crul, F. Lindo & C.L. Pang (eds.), *Culture, structure and beyond. Changing identities and social positions of immigrants and their children*, 196-213. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Kroon, S. & Sturm J. (2003). Eigen taal: een gebruiksanalyse in een begripshistorische context in taalbeleidsdocumenten met betrekking tot het onderwijs aan allochtone leerlingen in Nederland vanaf 1970. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (eds.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*, 245-257. Delft: Eburon.
- Ledoux, Guuske & Triesscheijn, Brigit (1993). *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs : een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Nortier, Jacomine (2009). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam, Aksant.
- Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Ramachandran, S. N. (2000). Language Maintenance and shift among the Portuguese Eurasians in the Portuguese settlement. Unpublished dissertation. University of Malaya, Kuala Lumpur.

Ruiter, Jan Jaap de, Saidi, R. & Spotti, M. (2009). *Teaching Minority Languages: The Case of Arabic in Europe*. The Plusvalor Project, Universiteit van Tilburg.

Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama. NRC-Handelsblad, 29-01-2000.

Taalkundig Manifest (2000). Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt.

Taalkundig Manifest. In: Verslag van het debat 'Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt' 23 juni 2000, Trippenhuis, KNAW, Amsterdam (pp. 11-14). Utrecht/Amsterdam: Lot/Studio Taalwetenschap.

Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen*. Den Haag: SCP.

Turkenburg, M. (2002). *Taal lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen (OALT)*.

Verwey-Jonker, H. (ed.) (1971). *Allochtonen in Nederland: beschouwingen over de gerepatrieerden, Molukkers, Surinamers, Antillianen, buitenlandse werknemers, Chinezen, vluchtelingen, buitenlandse studenten in onze samenleving*. Den Haag: Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk.

Yağmur, K. (2004). Language maintenance patterns of Turkish immigrant communities in Australia and Western Europe: the impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions. *International Journal of the Sociology of Language* 165 (2004), 121–142.

Yeh, Hsi-nan., Chan, Hui-chen., and Cheng, Yuh-show. (2004). Language Use in Taiwan: language Proficiency and Domain Analysis. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Sciences* 49 (1), 75-108.

#### Digitale bronnen

[http://statline.cbs.nl/StatWeb/Download/Bevolking\\_\\_herkomstg\\_150112131123.html](http://statline.cbs.nl/StatWeb/Download/Bevolking__herkomstg_150112131123.html)

[http://nl.wikipedia.org/wiki/Allochtoon\\_%28persoon%29](http://nl.wikipedia.org/wiki/Allochtoon_%28persoon%29)

[http://nl.wikipedia.org/wiki/Hilda\\_Verwey-Jonker](http://nl.wikipedia.org/wiki/Hilda_Verwey-Jonker)  
<http://www.forum.nl/pdf/OALT%203-10-02.pdf>  
[http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon\\_vraag.php?vraagid=135](http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/toon_vraag.php?vraagid=135)  
<http://www.iot.nl/files/docs/leerlingen.pdf>  
[http://wetenschapsagenda.leidenuniv.nl/content\\_docs/oraties\\_2004/oratie\\_vedder.pdf](http://wetenschapsagenda.leidenuniv.nl/content_docs/oraties_2004/oratie_vedder.pdf)  
<http://www.fsw.leidenuniv.nl/studenten/honours-college/media-spelen-grote-rol-bij-beeldvorming-over-allochtonen-hc.html>  
<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/3334501/2012/10/20/Versluisierend-woord-neemt-pijn-niet-weg.dhtml>  
<http://amsterdam.blog.nl/nieuws/2013/02/14/de-weerstand-tegen-het-verbannen-van-allochtonen-is-pas-vreemd>  
<http://www.sil.org/language-assessment/language-vitality>

## **Bijlages**

Bijlage 1	Interviewopzet en vragen
Bijlage 2	Enquêteopzet en vragen
Bijlage 3	Enquêteopzet en vragen Engelse versie

## **Bijlage 1: interviewopzet en vragen**

MA-onderzoek Daphne Garconius

Voor mijn studie Taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht schrijf ik mijn MA-scriptie over het huidige moedertaalonderwijs in de Marokkaanse en Turkse gemeenschap. Deze twee groepen vielen in de periode 1983-2004 onder de regelingen van OETC en OALT (zij kregen geld om hun kinderen moedertaalonderwijs te geven), maar nu bestaan deze regelingen niet meer en krijgen ze geen geld meer. Daarom wil ik juist bekijken wat Turkse en Marokkaanse groepen nu nog op dit gebied doen en onderzoeken of dit anders is dan in de periode 1983-2004. Het gaat mij dus niet om onderwijs in het Nederlands, maar echt om onderwijs in de moedertaal.

Mijn onderzoek zal bestaan uit interviews met betrokkenen (zoals voorzitters van verenigingen of docenten). De resultaten uit de interviews zijn alleen voor mij en ik zal deze met zorg behandelen.

De belangrijkste vragen in het interview gaan over de wijze waarop uw vereniging onderwijs in het Turks invult. Dit zal tussen de 30 en 60 minuten in beslag nemen. De vragen zijn onderverdeeld in een aantal onderdelen. Ik begin met een paar introductievragen en vanaf dan zal ik steeds aankondigen over welk onderdeel de volgende vragen zullen gaan. Ik begin nu eerst met vragen over uw persoonlijke gegevens en dan beginnen we.

VRAAG EN NOTEER PERSOONLIJKE INFO

Als u geen vragen meer heeft wil ik graag starten met het interview.

Algemene gegevens interview

Datum: 09-06-2014

Plaats: Tilburg

Gebruikte opnameapparatuur: Olympus digital voice recorder VN-731PC

Gegevens interviewer

Naam: Daphne Garconius

Opleiding: Taalwetenschap, specialisatie Taal, Mens en Maatschappij

Instelling: Universiteit van Utrecht

Leeftijd: 28 jaar

Gegevens geïnterviewde

Naam:

Afkomst:

Opleiding:

Beroep:

Gezinssamenstelling:

Functie binnen school:



### Algemene vragen

1. U vertelde dat u van Turkse afkomst bent. Kunt u iets meer over uw migratieachtergrond vertellen?
2. U bent verbonden aan de school (noem naam). Hoe bent u bij deze school terechtgekomen?
3. Waarom hebt u voor dit werk gekozen (motivatie)?
4. Kunt u iets meer over de school vertellen? Wat doet uw school precies? Waarom (doel)?

### Algemene vragen over het onderwijs en de doelgroep

1. Wanneer is de uw school met onderwijs in het Turks begonnen? Waarom?
2. Wat is er sinds het begin gebeurd? Veranderingen in de organisatie, doelgroep e.d.?
3. Wat voor soort ouders/kinderen trekt u aan?
4. Hoe komt u met hen in contact?
5. Hoe groot is uw school?

### Docenten

1. Kunt u iets meer vertellen over de docenten?
2. Hoe trekt u ze aan?
3. Welke eisen stelt u aan de docenten?
4. Trekt u ook docenten aan uit het buitenland? Zo ja, van welke instellingen? Moeten zij ook Nederlands leren? Waarom wel/niet?
5. Moeten ze aanvullende cursussen/opleidingen volgen? Waarom wel/niet?

### Lesmateriaal

1. Met wat voor lesmateriaal werken de docenten? Waar let u op bij de keuze van de boeken? Waarom deze aspecten?
2. Hoe blijft u up-to-date m.b.t. nieuwe boeken die in binnen-/buitenland worden uitgegeven?

### Taal van instructie

1. Talen hebben vele vormen (dialecten, standaardvorm). In welke vorm geeft u les?
2. Is er ook een rol voor het Nederlands tijdens de lessen? Waarom wel/niet?

### Opzet (inhoud, programma)

1. Hoe wordt bepaald wat de inhoud van het lesprogramma is?
2. Wie bepaalt de lesinhoud?.
3. Wat is de opbouw van een normale les (huiswerk bespreken, nieuwe grammatica etc.)?

#### Toetsing

1. Heeft uw vereniging begin- en/of eindtermen geformuleerd? Zo ja, wat zijn deze? Hoe wordt bepaald of leerlingen hieraan voldoen? Wie testen dit?

#### Overige vragen lessen

1. Waar krijgt de doelgroep les?
2. Hoe lang krijgen zij les (maanden, jaren)?

#### Animo

1. Hoeveel interesse is er in uw lessen?
2. Probeert u de animo te vergroten in de doelgroep? Zo ja, hoe?

#### Kwaliteit

1. Hoe garandeert u de kwaliteit van de lessen (lesbezoek, functioneren docenten)?

#### Financiering

1. Hoe financiert u het onderwijs in de eigen taal? Krijgt u bijvoorbeeld geld van de gemeente of giften?
2. Moeten de leerlingen lesgeld betalen?

#### Erfenis OETC/OALT

1. Zoals u weet, hebben we twee wetten gehad waarin het recht op onderwijs in de eigen taal was vastgelegd: OETC (1983-1998) en OALT (1998-2004). Tegenwoordig is er geen landelijk of gemeentelijk beleid.

#### *OETC*

-Doel: de eigen taal leren en zo de kloof tussen de school- en thuisomgeving overbruggen

-Doelgroep bestond uit Molukse kinderen, kinderen van buitenlandse werknemers en kinderen met ouders die uit EU-landen afkomstig (later niet-EU-landen) waren of

politiek vluchteling waren. Leerlingen die moedertalen als Berber, Sarnami, Sranan of Papiamentu hadden, waren uitgesloten

#### *OALT*

-Doel: eerst de eigen taal leren, later vooral het leren van Nederlands vergemakkelijken

-Zelfde doelgroep

#### Contact met andere scholen

1. Onderhoudt u nauwe banden met scholen die dezelfde etnische achtergrond hebben?  
Waarom wel/niet?
2. Onderhoudt u banden met organisaties die een andere etnische achtergrond hebben, zoals LIZE (vereniging voor Europese migranten, nadruk op Zuid-Europa)?  
Waarom wel/niet?

#### Toekomst en afsluitende vragen

1. Wat voor advies zou u de overheid of gemeentes geven over de invulling van onderwijs in de eigen taal?
2. Krijgt uw zoon ook onderwijs in de eigen taal?  
Wilt u nog iets zeggen?

## **Bijlage 2: enquêteopzet en vragen**

### **Enquêteopzet**

In de periode 1983-2004 kregen bepaalde migrantengroepen geld van de Nederlandse overheid om hun kinderen onderwijs in de eigen taal te geven. Dit was vastgelegd in een regel die Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur (OETC) heette. In 1998 werd de regel vernieuwd en Onderwijs Allochtone Levende Talen (OALT) genoemd. In 2004 besloot de overheid de regel af te schaffen. Vanaf toen kregen migrantengroepen geen geld meer. Daarom onderzoek ik wat zij nu op dit gebied doen.

Deze enquête bestaat uit 36 open vragen. Per vraag kunt u een kort antwoord van 1-5 zinnen geven. Uw antwoorden kunt u rechtstreeks in dit document typen. Het invullen kost ca. 30-45 minuten en de resultaten zullen met zorg en respect behandeld worden.

Ik dank u hartelijk dat u een bijdrage aan mijn onderzoek levert.

### Algemene gegevens

Datum:

Plaats:

Naam school:

### Gegevens invuller

Naam:

Afkomst:

Opleiding:

Beroep:

Vereniging:

Functie binnen vereniging:

E-mailadres:

### Algemene vragen

5. Bent u hier geboren? Zo nee, hoelang woont u al in Nederland?
6. Hoe bent u bij uw vereniging terechtgekomen?
7. Waarom hebt u voor dit werk gekozen (motivatie)?
8. Kunt u iets meer over de stichting vertellen? Wat doet uw organisatie precies? Waarom (doel)?

### Algemene vragen over het onderwijs en de doelgroep

6. Wanneer is uw stichting met onderwijs in het Italiaans begonnen? Waarom?
7. Wat voor soort ouders/kinderen trekt u aan?
8. Hoe komt u met hen in contact?

### Docenten

6. Hoe trekt u docenten aan?
7. Wat voor opleidingseisen stelt u aan de docenten?
8. Trekt u ook docenten aan uit het buitenland? Zo ja, welke opleidings- of taaleisen stelt u aan hen?

### Lesmateriaal

3. Welke boeken gebruikt u? Uit welk land komen deze boeken?
4. Wat vindt u goed/slecht aan deze boeken?
5. Waar let u op bij de keuze van de boeken? Waarom deze aspecten?
6. Maakt uw vereniging zelf ook aanvullend lesmateriaal? Zo ja, waarom? Kunt u een voorbeeld van een onderwerp geven dat in dit materiaal uitgelegd wordt?
7. Hoe blijft u up-to-date m.b.t. nieuwe boeken die worden uitgegeven?

### Taal van instructie

3. Talen hebben vele vormen (dialecten, standaardvorm). In welke vorm geeft u les?
4. Is er ook een rol voor het Nederlands tijdens de lessen? Waarom wel/niet?

### Opzet (inhoud, programma)

4. Wie bepaalt de lesinhoud?
5. Wat is de opbouw van een normale les (huiswerk bespreken, nieuwe grammatica etc.)?

### Toetsing

2. Bepaalt u in het begin het taalniveau van de leerlingen? Zo ja, hoe en met welke toetsen?

### Overige vragen lessen

3. Op welke locatie krijgen de leerlingen les?
4. Hoe lang duurt een lesblok en hoeveel lesblokken zijn er per jaar?
5. Heeft u specifieke niveaus (beginners, gevorderden)?

### Kwaliteit

2. Hoe garandeert u de kwaliteit van de lessen (lesbezoek, functioneren docenten)?
3. Hoe vaak wordt de kwaliteit onderzocht? Door wie?
4. Vraagt u naar de tevredenheid over de lessen? Zo ja, hoe (bijvoorbeeld met enquêtes)?

### Financiering

3. Hoe financiert u het onderwijs? Vraagt u bijvoorbeeld een bijdrage aan de leerlingen?
4. Sinds 1977 heeft de EU *richtlijn 77/486/EEG*, een speciale regel waarin de rechten van de kinderen van migrerende burgers zijn vastgelegd. Deze richtlijn bepaalt dat uw school geld van de Nederlandse overheid kan krijgen voor de Italiaanse lessen. Was u voor vandaag op de hoogte van het bestaan van deze richtlijn?

### Erfenis OETC/OALT

2. Zoals u boven gelezen heeft, waren er in Nederland twee wetten waarin het recht op onderwijs in de eigen taal was vastgelegd: OETC (1983-1998) en OALT (1998-2004). Tegenwoordig is er geen landelijk of gemeentelijk beleid.

#### *OETC (Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur)*

*-Doel: de eigen taal leren en zo de kloof tussen de school- en thuisomgeving overbruggen*

*-Doelgroep: Molukse kinderen, kinderen van buitenlandse werknemers en kinderen met ouders die uit EU-landen afkomstig (later niet-EU-landen) waren of politiek vluchteling waren. Leerlingen die moedertalen als Chinees, Berber, Sarnami, Sranan of Papiamentu hadden, waren uitgesloten*

#### *OALT (Onderwijs Allochtone Levende Talen)*

*-Doel: eerst de eigen taal leren, later vooral het leren van Nederlands vergemakkelijken*  
*-Zelfde doelgroep*

Wat waren volgens u de sterke/zwakke punten van deze wetten? Wat kunnen we ervan leren?

#### Contact met andere instellingen

3. Onderhoudt u banden met organisaties/talenscholen die ook onderwijs in het Italiaans geven? Waarom wel/niet?
4. Onderhoudt u contact met gemeentes of andere instanties? Waarom wel/niet?

#### Toekomst en afsluitende vragen

3. Wat voor advies zou u de overheid of gemeentes geven over de invulling van onderwijs in de eigen taal? Hoe zou u het zelf organiseren als dit op landelijk of gemeentelijk niveau kon?
4. Hoe ziet u de toekomst? Wat is er volgens u nodig om onderwijs in het Italiaans in stand te houden of uit te breiden?
5. Wilt u verder nog iets zeggen?

## **Bijlage 3: enquêteopzet en vragen Engelse versie**

### **Overview**

From 1983 to 2004, a limited number of immigrant groups received financial aid from the Dutch government. These resources were made available to help set up minority language teaching, the teaching of home languages to immigrant children. This policy was abolished in 1998 and all funds to immigrant groups were ceased. My thesis focuses on the efforts of immigrant groups today and what they're doing to compensate for the loss of these funds.

This survey consists of 34 open questions. Each question only requires a short answer (1-3 sentences). You can type your answers below the questions. Completing the whole survey is anonymous and will take about 30-45 minutes of your time. The results will be treated with the utmost care and respect.

Thank you very much for contributing to my research.

### General information

Date:

Place:

School name:

### Personal information

Name:

Education:

Profession:

Job function within the school:

Email address:

Would you like to receive a link to the digital version of my thesis?

### A General questions

9. Were you born in The Netherlands? If not, how long have you been living here and from what age?
10. How did you become involved with your school?



B      General questions regarding the school and target group

9. When did your school begin giving Bulgarian home language lessons? What is the goal (simple communication with family members in Slovenia etc.)?
10. What children do you target (highly educated parents, recently migrated etc.)?
11. How do you generally come into contact with the target group?

C      Teachers

9. How do you find your teachers?
10. What are your requirements with regard to education and skills?
11. Do you also hire teachers abroad? If so, what are your requirements with regard to education and language skills?

D      Teaching material

8. What teaching materials do you use (i.e. books and DVDs)? Where are these materials developed?
9. What is important for you when deciding which materials to use? Why these aspects?
10. Do you make supplementary materials? Why? Can you give an example of a type of supplement (i.e. specific grammar)?

E      Levels and competences

1. Are you familiar with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) with the levels A1 through C2? If so, how do you use it?
2. How are certain skills like reading, speaking and listening imbedded in your classes? Which ones do you focus on the most?

F      Language of instruction

5. Languages have many forms (dialects, standard forms). Which form(s) do you use with your students and why?
6. Do you also use languages other than Bulgarian? If so, in which cases and why?

G      Curriculum and classes

6. Who determines the curriculum?
7. What is the duration of one class? Does this change with level or age?
8. What is the structure of a normal class (checking homework, introducing new grammar etc.)?

#### H Testing

3. Do you initially determine the level of your students, for example using the CEFR? If so, how and with which tests?
4. Do you test your pupils after a certain time span? If so, how many times and with which tests?
5. Do you distinguish levels, for example beginners, semi-advanced or advanced? How do you determine these levels?

#### I Other questions about the classes

6. What kind of location do you use for the classes (community building, school)?
7. What is the duration of one term and how many are there every year?

#### J Quality

5. How do you monitor the quality of the classes? Who supervises the process?
6. How many times is the quality assessed (i.e per school year)?
7. Do you ask your students about the effects of and satisfaction with the classes? If so, how (evaluations, surveys etc.)?

#### K Financing

5. How do you finance the classes (student fees etc.)?
6. In 1977, the EU created *guideline 77/486/EEG*, a special guideline which makes sure your school can obtain financial aid provided by the Dutch government. Were you familiar with this guideline before today?

#### L Contact with other institutions

5. Do you maintain ties with other schools that teach Bulgarian as a home language? Why (not)?
6. Do you maintain ties with other schools that teach a different language as a home language? Why (not)?
7. Do you maintain ties with municipalities or other authorities? Why (not)?

#### M Future and final questions

6. Some politicians think home language teaching inhibits integration. What do you think about this opinion?

7. What advice would you give the Dutch government or municipalities about home language teaching?
8. What's your view on the future of Bulgarian home language teaching? What do you think is necessary to maintain or extend it?