

# Van OET naar OALT

De paarse zoektocht naar meertalig basisonderwijs

*dr. P. Broeder en prof.dr. G. Extra  
Katholieke Universiteit Brabant  
Werkverband Taal en Minderheden*

*Tilburg.* In deze bijdrage wordt een terugblik en vooruitblik geboden op het overheidsbeleid inzake allochtone minderheidstalen op de basisschool. Tot nu toe is aan dit beleid vorm gegeven onder de noemer Onderwijs in Eigen Taal (OET) voor allochtone leerlingen. Met het verschijnen van de uitwerkingsnotitie Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) van staatssecretaris Netelenbos (1995) is een koerswijziging ingezet die mede gericht is op een decentralisatie van taken en middelen. Daarbij wordt gezocht naar een nieuwe balans in verantwoordelijkheden voor rijk, gemeenten en scholen. Aan het slot van deze bijdrage worden een aantal aanbevelingen gedaan voor een nieuwe rolverdeling terzake.

## Onderwijs in eigen taal

Onderwijs in eigen taal (voortaan OET) voor allochtone leerlingen kent in de Nederlandse verhoudingen een unieke invoeringsgeschiedenis (zie Lucassen en Köbben 1992 en Demirbaş 1990 voor een historisch overzicht en Van Dijk en Lodeweges 1992 voor een goed gedocumenteerd overzicht van beschikbare leermiddelen). Voor grote groepen basisscholen werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis. Om verschillende redenen vormde en vormt OET een complexe en uitdagende opgave van overheidsbeleid. Allereerst is deze opgave, gelet op de multiculturele en multilinguale samenstelling van veel scholen, niet beperkt tot de inrichting van tweetalig onderwijs, maar strekt deze opgave zich uit tot de inrichting van veeltalig onderwijs. Ervaringen met en onderzoekgegevens over onderwijs in een exclusief tweetalige context zijn daarom slechts in beperkte mate overdraagbaar. Daarnaast bestaan

er grote verschillen in aard en mate van tweetaligheid van allochtone leerlingen, zowel binnen als tussen verschillende taalgroepen. In intergenerationeel perspectief nemen deze verschillen bovendien toe, met als tendens een verschuiving van taaldominantiepatronen in de richting van het Nederlands. Verder is de inbedding van OET voor zeer verschillende doelgroepen in de rest van het curriculum een moeilijke opgave. Tot nu toe is er in Nederland sprake van een tweespo-

renbeleid waarin OET voor sommige groepen na(ast) en voor andere groepen in plaats van andere onderdelen van het curriculum wordt gegeven. En ten slotte moet de vraag naar haalbaarheid en doelmatigheid beantwoord worden bij een relatief geringe onderwijsvraag van relatief geringe dan wel sterk gespreide groepen.

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



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

## OET-docenten

De huidige status van OET is geregeld in verschillende internationale verdragen en in de Wet op het Basisonderwijs (WBO). In het Europees Verdrag inzake de rechtspositie van "migrerende werknemers" is in artikel 15 het recht voor kinderen van "migranten" op OET vastgelegd. Verder zijn er bilaterale (culturele) akkoorden met een aantal van de vroegere wervingslanden buiten Europa over het stimuleren van OET. In de WBO is dit recht uitgewerkt in artikel 10. Daarin is bepaald dat een school voor leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond OET in het curriculum kan opnemen, indien de ouders van deze leerlingen dit wensen. In circulaire (dus niet in wetgeving) is verder geregeld welke leerlingen toelaatbaar zijn tot OET, te weten:

- leerlingen van Molukse herkomst;
- leerlingen van wie ten minste één van de ouders afkomstig is uit de voormalige Mediterrane wervingslanden;
- leerlingen van wie ten minste één van de ouders als vluchteling is toegelaten;
- leerlingen afkomstig uit een land van de Europese Unie of de Europese Economische Ruimte.

In het Formatiebesluit WBO 1992 is bepaald dat de overheid OET voor de eerste drie categorieën leerlingen bekostigt met extra formatie en wel bij een minimum aantal van acht leerlingen per taalgroep per school. De omvang van de formatie heeft eveneens consequenties voor de omvang van huisvesting en materiële vergoedingen. Ook kunnen gemeenten en scholen gezamenlijk een onderwijsplan opzetten, waardoor met dezelfde middelen op zogenaamde lespunten meer leerlingen kunnen worden bereikt. In artikel 10 van de WBO wordt eveneens bepaald dat per week maximaal 21/2 uur OET in schooltijd mag worden verzorgd en eveneens 21/2 uur daarbuiten. Aan deze bepalingen worden in de praktijk verschillende invullingen gegeven. De eisen waaraan OET-docenten moeten voldoen zijn tenslotte bepaald in het bevoegdhedenbesluit WBO. Deze eisen zijn sterk gericht op de beheersing van het Nederlands (als tweede taal) en veel minder op taaldidactische

kennis en vaardigheden met het oog op het verzorgen van OET aan (jonge) kinderen. De opleiding van OET-docenten geschiedt vooral via applicatiecursussen. Veel OET-docenten werken als vakdocenten in deeltijdaanstellingen naast groepsdocenten in voltijdaanstellingen. OET-docenten moeten tenslotte vaak aan veel verschillende verwachtingen tegelijkertijd voldoen. Naast het geven van onderwijs kan het daarbij gaan om het zelf ontwikkelen van (aanvullend) lesmateriaal en intermediaire contacten met ouders en andere scholen.

## Achterstandenbestrijding

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

het "ontbreken" van "negatieve" effecten op "regulier" onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talen niet primair worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid.

De samenvatting van minderhedenbeleid en achterstandenbeleid in Nederland is geen universeel verschijnsel (vgl. Clyne 1991 over LOTE = languages other than English in Australië en de Home Language Reform 1976 in Zweden als voorbeelden van multicultureel beleid inzake OET).

In het rapport Ceders in de tuin van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992), naar haar voorzitter meestal aangeduid als de Commissie van Kemenade, wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Het gekozen perspectief heeft uiteenlopende gevolgen voor de keuze van doelgroepen, doelstellingen, doeltalen en evaluatie van OET (zie Figuur 1).

	OET vanuit achterstandsperspectief	OET vanuit cultuurperspectief
Doelgroepen	tijdelijke voorziening voor kinderen uit gezinnen met een lage SES van de eerste/tweede generatie	structurele voorziening voor kinderen met een allochtone thuistaal (onafhankelijk van generatie en SES), eventueel ook voor andere kinderen
Doelstellingen	primair afhankelijk; bijdrage aan overbruggen kloof thuis/schoolmilieu en aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	primair autonoom; bijdrage aan identiteits-ontwikkeling en aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	thuiistaal	standaardtaal of thuistaal (keuzerecht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	vorderingen door OET zijn schoolsucces

Figuur 1 OET vanuit achterstands- en cultuurperspectief (SES = sociaal-economische status)

spectief heeft ook het onderwijsbeleid inzake allochtone leerlingen sinds het begin van de jaren zeventig gedomineerd. Scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische positie kregen additionele middelen om achterstanden te bestrijden. Omdat allochtone kinderen vaak afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere sociaal-economische positie dan autochtone kinderen, werd dit achterstandsperspectief nog versterkt. OET vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet hoeft te worden gewrongen in het exclusieve keurslijf van achterstandenbestrijding en niet hoeft te worden gezien vanuit

## Doelgroepen

Wat de doelgroepen van OET betreft, is de bekostiging in Nederland op dit moment in drie opzichten aan beperkingen onderhevig; de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst herkomstlanden, de nadruk ligt op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand in sociaal-economische status (SES) is een belangrijk criterium voor recht op OET (Chinese kinderen hebben dit recht bijvoorbeeld tot nu toe niet,

omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben). In Ceders in de tuin wordt voorgesteld om het generatiecriterium en het SES-criterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium. OET zou gebaseerd moeten zijn op een leerrecht voor allochtone kinderen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een allochtone taal in levend gebruik is in contact met minstens één van de ouders, alsmede op een aanbodplicht voor gemeenten/scholen bij een flexibel te bepalen omvang van de vraag en bij beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten.

## Doelstellingen

De doelstellingen van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van afhankelijkheid: OET moet vooral bijdragen aan het overbruggen van de kloof tussen thuis- en schoolmilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en/of schoolsucces. Opvallend is het geringe aantal pleidooien voor autonome doelstellingen in termen van bijdragen aan eerste-taalverwerving. Doelstellingen in termen van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis, Galjee, Hajer, Meestringa en Mulder (1992) en Diephuis, Hajer, Meestringa en Mulder (1992). Het is een opmerkelijk gegeven dat dergelijke autonome doelstellingen voor het voortgezet onderwijs veel eerder en breder zijn geaccepteerd (vgl. de gedetailleerde eindtermen voor onderwijs Turks en Arabisch in het LBO en MAVO, zoals geformuleerd door de betrokken landelijke examencommissie in Uitleg 1990). Ook in Ceders in de tuin worden primair autonome in plaats van afhankelijke doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

## Doeltalen

De keuze van de beoogde doeltalen heeft vooralsnog geleid tot een problematisering van OET in gevallen waarin de thuistaal sterk afwijkt van de standaardtaal van het land van herkomst. Dit geldt in het bijzonder voor OET aan Marokkaanse kinderen met een Berbervariëteit als thuistaal. Veel Marokkaanse ouders blijken op culturele en in het bijzonder religieuze gronden groot belang te hechten aan onderwijs Arabisch voor hun kinderen. In gevallen van grote divergentie tussen thuistaal en standaardtaal wordt

in Ceders in de tuin een keuzerecht toegekend (zij het opnieuw onder beperkende voorwaarden) aan ouders/leerlingen vanuit een rechtsbeginsel van culturele zelf-oriëntatie. Een keuze voor de thuistaal in plaats van de standaardtaal uit het land van herkomst wordt op dit moment in het basisonderwijs overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen (Moluks-Maleis) en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

## Evaluatie-onderzoek

Ten slotte vertoont evaluatie-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweede-taalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eerste taal worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In Ceders in de tuin worden vorderingen door OET nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsprestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts, De Ruiters en Verhoeven (1993) en Aarts (1994) laten positieve effecten van onderwijs Turks zien op de beheersing van het Turks door Turkse basisscholieren, terwijl dergelijke effecten van onderwijs Arabisch veel minder optreden voor Marokkaanse leerlingen (vgl. Driessen 1990 voor soortgelijke resultaten). Op verzoek van het CITO zijn inmiddels door Aarts en De Ruiters (1995) toetsen ontwikkeld waarmee aan het eind van de basisschoolperiode het niveau van taalbeheersing kan worden bepaald in het Arabisch en Turks. Voorts zijn ten behoeve van het CITO door Verhoeven, Narain, Extra, Konak en Zerrouk (1995) tweetalige toetsen ontwikkeld waarmee de aard en mate van tweetaligheid van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen in respectievelijk het Turks/Nederlands, Arabisch/Nederlands en Papiamentu/Nederlands kan worden vastgesteld aan het begin van de basisschoolperiode.

In zijn Beleidsreactie op Ceders in de tuin heeft het vorig kabinet bij monde van minister Ritzen (1993) de gekozen uitgangspunten inzake OET onderschreven, maar om organisatorische en financiële redenen de uitbreiding van doelgroepen beperkt tot Chinese, Antilliaanse en Surinaamse leerlingen. Ondanks deze handreiking in de richting van cultureel bepaalde motieven

werd daarmee opnieuw gekozen voor een (uitgebreide) opsomming van doelgroepen in plaats van voor principieel bepaalde criteria.

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

Een verklaring kan mede gezocht worden in de houding van veel Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. In een studie, getiteld *Het Nederlandse Onbehagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot een aantal andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (vgl. Kipp, Clyne en Pauwels 1995, Clyne 1991, Smolicz 1980, 1992). Het is geen waagstuk om te veronderstellen dat de geconstateerde houding van Nederlanders in en buiten Nederland ten opzichte van hun eigen taal en cultuur zich kan weerspiegelen in een soortge-lijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van minderheidsgroepen in Nederland.

## Naar een nieuwe balans

In het onderwijsbeleid van de landelijke overheid wordt in toenemende mate de nadruk gelegd op het belang van een lokaal draagvlak. In het verlengde hiervan wordt gezocht naar een nieuwe balans in verantwoordelijk-

heden van rijk, gemeenten en scholen. Deze (paarse) zoektocht vormt het centrale thema van de nota Lokaal Onderwijsbeleid van staatssecretaris Netelenbos (1995a). In deze nota wordt een decentralisatie naar gemeenten voorgesteld van bevoegdheden en middelen op het gebied van huisvesting, schoolbegeleiding, onderwijsvoorrang, NT2 en onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De aanduiding OALT wordt ontleend aan het rapport Ceders in de tuin en kan worden gemotiveerd vanuit een bredere definitie van potentiële doelgroepen. Door intergenerationale processen van taalverschuiving kan de status van allochtone talen als "eigen" talen van leerlingen afnemen en in het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn zowel allochtone als autochtone leerlingen toelaatbaar tot OALT (het vak Turks in het VO heet dan ook "Turks" en niet "OET"). Ten aanzien van OALT kan in genoemde nota van staatssecretaris Netelenbos (1995a:27) een cultuurslag in het denken worden geconstateerd: "Nederland heeft zich ontwikkeld tot een multiculturele samenleving. In dat perspectief zal onderwijs in allochtone levende talen nadrukkelijker dan thans het karakter krijgen van een element van cultuurpolitiek. Omdat de multiculturele samenleving zich plaatselijk verschillend manifesteert, ligt het ook hier voor de hand meer variatie op lokaal niveau mogelijk te maken."

Deze visie wordt nader toegelicht in de uitwerkingsnotitie Onderwijs in Allochtone Levende Talen van staatssecretaris Netelenbos (1995b) die zich vooral richt op het basisonderwijs. Belangrijke elementen in deze notitie zijn de erkenning van een breed gedragen behoefte aan OALT, de erkenning van het persoonlijk en maatschappelijk belang van kennis van allochtone talen, de erkenning van overheidsverantwoordelijkheid voor het aanbod en de kwaliteit van OALT, en de erkenning van het belang van het thuistaalcriterium boven het sociaal-economische statuscriterium of het generatiecriterium voor recht op OALT. Al deze elementen worden overgenomen uit het rapport Ceders in de tuin. Een nieuw element vormt het accent op lokaal taalbeleid, vanuit een



veranderde visie op de verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Het rijk blijft in de opvatting van de staatssecretaris verantwoordelijk voor:

- een landelijk beleidskader (dat niet nader wordt uitgewerkt);
- een geoormerkte doeluitkering voor OALT (om oneigenlijk gebruik van de toegewezen middelen tegen te gaan);
- een landelijke kwaliteitscontrole van OALT (door de rijksinspectie).

De gemeenten worden verantwoordelijk gesteld voor:

- voorlichting inzake OALT en peiling van de behoeften aan OALT;
- selectieve toewijzing van OALT-middelen aan scholen op basis van door scholen ingediende offertes voor OALT;
- de totstandkoming van interscholair samenwerking inzake OALT voor kleine taalgroepen;
- het betrekken van minderheids-groepen als actoren in plaats van alleen doelgroepen bij de vormgeving van gemeentelijk OALT-beleid.

De scholen blijven tenslotte verantwoordelijk voor:

- de uitvoering en kwaliteit van OALT;
- het in dienst nemen en houden van OALT-docenten.

### Toonzetting

Ondanks de positieve toonzetting inzake OALT blijft de vormgeving en uitwerking van een aantal beleidsvoorstellen onduidelijk. Dat geldt allereerst voor de inhoud van het landelijke beleidskader. Op pagina 17 van de notitie wordt zeer veel afstand

genomen: "Voor alle duidelijkheid: een aantal zaken die nu op landelijk niveau zijn bepaald als minimaal aantal leerlingen, maximaal aantal uren per week, bepaling van doelgroepen en van taalgroepen, komt als voorschrift op landelijk niveau te vervallen. Het is wel denkbaar dat gemeenten, bijvoorbeeld onder begeleiding van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (verder VNG), hierover afspraken maken die vanuit een voorbeeldverordening een goed evenwicht tussen vergelijkbare mogelijkheden en benodigde variatie in gemeenten bewerkstelligen." Deze afstandelijke en vrijblijvende toonzetting kan leiden tot grote ongelijkheden in aanspraken op OALT en een vergroting in plaats van verkleining van de huidige legitimeringscrisis inzake OALT. Voorts moet worden gevreesd dat het middelenperspectief om principiële bewoordingen in praktische daden om te zetten, zeer beperkt is: weliswaar wordt gestreefd naar oormerking van OALT-middelen, maar tegelijkertijd naar gefixeerde budgetten. En tenslotte worden een ondersteunende en intrinsieke functie van OALT onderscheiden die in minstens twee beleidsvoornemens tot negatieve beeldvorming over de nagestreefde intrinsieke functie kunnen leiden: alleen de ondersteunende functie van OALT kan in schooltijd worden gerealiseerd (de intrinsieke functie moet buiten schooltijd tot stand komen) en aan deze ondersteunende functie worden ook hogere opleidings- en beroepskwalificaties verbonden. Aan het slot van deze bijdrage doen we een aantal aanbevelingen voor een

---

rolverdeling van rijk, gemeenten en scholen inzake OALT die, vergeleken met de notitie van de staatssecretaris, op onderdelen concreter en minder decentraal is (zie ook Broeder en Extra 1995: 84-85).

---

### Rol landelijke overheid

De landelijke overheid is verantwoordelijk voor wetgeving en bekostiging. In de Wet op het Basisonderwijs blijft de landelijke overheid OALT als overheidstaak en dus als bekostigingstaak opvatten. Gemeenten ontvangen van het Ministerie van OCW een geoormerkte doeluitkering voor de bekostiging van OALT. Het recht op dit onderwijs wordt afhankelijk gesteld van een taalcriterium (het gebruik van een allochtone taal als thuistaal naast of in plaats van Nederlands) en van een getalscriterium (een nader te bepalen minimum aantal leerlingen uit een bepaalde taalgroep per gemeente). Het recht op OALT wordt dus niet afhankelijk gesteld van een sociaal-economisch statuscriterium of van een generatiecriterium. De landelijke overheid is voorts verantwoordelijk voor het tot stand brengen en in stand

---

houden van adequate lerarenopleidingen voor OALT op (post)HBO-niveau en voor de ontwikkeling van kerndoelen, leerplannen, leermiddelen en toetsen.

Het rijk legt in wetgeving vast dat scholen verantwoordelijk zijn voor het beoordelen van de aanvangsbekwaamheid van OALT-docenten en voor verdere bij- en nascholing. De rijksinspectie ziet toe op periodieke evaluatie van het aanbod en de kwaliteit van OALT, met inbegrip van de kwaliteit van docenten. Gelet op de schaarste van gekwalificeerde vakdocenten voor sommige taalgroepen, kunnen scholen – met ontheffing van formele eisen door de inspectie – OALT-docenten aanstellen met een vooropleiding in of buiten Nederland die vergelijkbaar is met het Nederlandse HBO-niveau.

Tenslotte wordt in het basisonderwijs in navolging van het voortgezet onderwijs "ruimte voor leren gecreëerd in de vorm van profileringsmogelijkheden voor scholen in een keuzecurriculum naast een voor alle leerlingen geldend kerncurriculum (vgl. ook ARO 1994). Eén van de mogelijke aandachtsgedebieden in deze vrije ruimte vormt OALT.

---

### Rol gemeenten

De verantwoordelijkheden en taken van gemeenten worden in samenspraak tussen het Ministerie van OCW, de Vereniging van Nederlandse Gemeenten en landelijke minderhedenorganisaties geregeld in een meerjarig VNG-convenant. De gemeenten zijn in samenwerking met minderhedenorganisaties en lokale scholen verantwoordelijk voor een periodieke, zo nodig jaarlijkse, uitvoering van het volgende stappenplan.

#### Stap 1: Inventarisatie van allochtone thuistalen

Via een taalpeiling worden andere thuistalen dan Nederlands bij alle basisscholieren in de betreffende gemeente geïnventariseerd. Voor elke taalgroep wordt een taalprofiel geschetst in termen van gerapporteerde taalconcurrentie, taalvaardigheid, taalkeuze, taal-dominantie en taalpreferentie. De ervaringen in de Taalpeiling Noord-Brabant (zie Broeder en Extra 1995) laten zien dat dergelijke gegevens op een efficiënte wijze en met een minimale belasting van het onderwijs verzameld kunnen worden. Op basis van een aldus verkregen taalkaart voor de gehele

schoolpopulatie kan vervolgens worden volstaan met een jaarlijkse actualisering op verschillende momenten in de schoolloopbaan van de leerlingen. Gedacht kan worden aan momentopnames aan het begin, in het midden en aan het eind van de basisschoolperiode.

### Stap 2: Informatieverstrekking aan ouders

Alle ouders van niet-Nederlandstalige leerlingen in de betreffende gemeente worden geïnformeerd over het belang en de mogelijkheden van OALT. Deze informatie dient zowel in het Nederlands als in de – via stap 1 geïnventariseerde – voornaamste lokale minderheidstalen beschikbaar te zijn. Hierbij kan er expliciet op gewezen worden dat er rapportcijfers worden gegeven voor dit taalonderwijs. Deze beoordeling heeft dezelfde status op het rapport als de overige vakken.

### Stap 3: Behoeftpeiling bij ouders

Bij ouders wordt de behoefte aan OALT voor hun kinderen gepeild. Een geschikt moment hiervoor is het aanmeldingsgesprek van de jongste leerlingen op de basisschool. Daarbij kan aan de ouders ook gevraagd

worden of zij OALT alleen op de eigen school wensen of eventueel ook op een school in de buurt.

**Stap 4: Implementatie van OALT**  
De gemeentelijke implementatie van OALT in de schoolpraktijk geschiedt in drie fasen:

- het vaststellen van het totale volume van benodigde OALT-lessen in de gemeente;
- de distributie van deze lessen over verschillende taalgroepen;
- het toewijzen van OALT-lessen aan (clusters van) scholen op basis van intekening door scholen.

Vooral in de slotfase zullen convergerende factoren een rol spelen, zoals landelijke vs. lokale beleidskaders, praktische en organisatorische haalbaarheid en budgettaire overwegingen. In ieder geval ligt het voor de hand om bij de gunning van OALT-lessen zoveel mogelijk aan te sluiten bij die scholen waar de vraag van de ouders het grootst is.

### Rol basisscholen

Via een gemeentelijke toewijzing worden de OALT-lessen verzorgd door

scholen. Afhankelijk van de lokale situatie kan hierbij ook gekozen worden voor interscholair samenwerking of lespuntscholen.

Ook de mogelijkheid van een specifieke volwaardige talenschool dient serieus overwogen te worden. De OALT-verzorgende scholen zijn verantwoordelijk voor de uitvoering en kwaliteit van het onderwijs. Derhalve zijn de scholen ook bevoegd en verantwoordelijk voor de aanstelling van OALT-docenten en voor hun functioneren als vakdocenten in het schoolteam. Voor de begeleiding en (na)scholing van OALT-docenten kunnen scholen een beroep doen op de reeds bestaande onderwijsbegeleidingsinstanties.

De leerprestaties door OALT worden uitgedrukt in periodieke rapportbeoordelingen. Op alle basisschoolrapporten wordt de beoordeling voor "taal" vervangen door die voor "Nederlandse taal" en wordt ruimte geboden voor een beoordeling voor vorderingen in allochtone talen.

Op deze wijze wordt expliciet duidelijk gemaakt dat vorderingen door OALT als leer- en schoolsucces worden beschouwd. ■

## Literatuur

Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland. De Lier: Academisch Boeken Centrum (diss. KUB Tilburg).*

Aarts, R. & Ruiter, J. de (1995). *Toets Turkse Taal, Toets Arabische Taal. Arnhem: CITO.*

Aarts, R., Ruiter, J. de & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs. Tilburg: Tilburg University Press (Studies in Meertaligheid 4).*

ARO (1994). *Ruimte voor leren. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.*

Broeder, P. & Extra, G. (1995). *Minderheids-groepen en minderheidstalen. Den Haag: VNG Uitgeverij.*

Clyne, M. (1991). *Community languages: the Australian experience. Cambridge: Cambridge University Press.*

Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Den Haag: SDU, hoofdstuk 10a.*

Demirbas, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk. Utrecht: NCB.*

Diephuis, R., Galjee, W., Hajer, M., Meestringa, T. & Mulder, H. (1992). *Kern-doelen Turks in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Enschede: SLO.*

Diephuis, R., Hajer, M., Meestringa, T. & Mulder, H. (1992). *Kerndoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Enschede: SLO.*

Dijk, N. van & Lodeweges, J. (1992). *Leermiddelen onderwijs in eigen taal (en cultuur). Basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Enschede: NICL.*

Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren met speciale aandacht voor het OETC. Nijmegen: ITS.*

*Home Language Reform (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.*

*Inspectie van het Onderwijs (1987). Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs. Inspectierapport 15. Den Haag: Staatsuitgeverij.*

Jong, M. de, Mol, A. & Oirbans, P. (1988). *Zoveel talen zoveel zinnen. De behoefte aan lessen eigen taal in het voortgezet onderwijs. Rotterdam: Erasmus Universiteit.*

Kipp, S., Clyne, M. & Pauwels, A. (1995). *Immigration and Australia's language resources. Canberra: Australian Government Publication Service.*

Lucassen, L. & Köbben, A. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.*

Netelenbos, T. (1995a). *Lokaal onderwijsbeleid. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.*

Netelenbos, T. (1995b). *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.*

Pleij, H. (1991). *Het Nederlandse onbehagen. Amsterdam: Prometheus.*

Ritzen, J. (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies "Ceders in de tuin". Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.*

Smolicz, J. (1980). *Language as a core value of culture. Journal of Applied Linguistics, 11, 1-13.*

Smolicz, J. (1992). *Minority languages as core values of ethnic cultures. In W. Fase, K. Jaspert & S. Kroon (Eds.), Maintenance and loss of minority languages. Amsterdam: Benjamins.*

Uitleg (1990). *Invoering Arabische taal en Turkse taal in LBO en MAVO. Regelingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, nr. 18C, 25 juli 1990, 101-103.*

Verhoeven, L., Narain, G., Extra, G., Konak, Ö., & Zerrouk, R. (1995). *Toets tweetaligheid Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamentu, en Nederlands. Arnhem: CITO.*

Wetering, S. van de (1990). *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht (diss.)*