

Tilburg University

De status van allochtone talen thuis en op school

Extra, G.; Mol, T.; de Ruiter, J.J.

Publication date:
2001

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Extra, G., Mol, T., & de Ruiter, J. J. (2001). *De status van allochtone talen thuis en op school*. Babylon.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

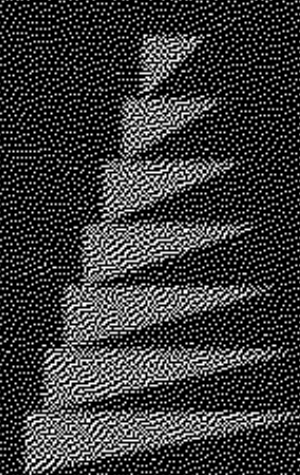
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

De status van allochtone talen thuis en op school

Guus Extra
Tamara Mol
Jan Jaap de Ruiter

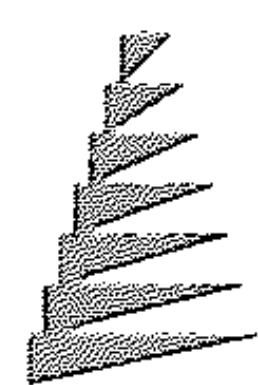


Babylon

Centrum voor Studies van Meertaligheid
in de Multiculturele Samenleving

De status van allochtone talen thuis en op school

Guus Extra
Tamara Mol
Jan Jaap de Ruiter



Babylon

Centrum voor Studies van Meertaligheid
in de Multiculturele Samenleving

© 2001 Babylon

ISBN 90-74029-17-5

Behoudens ingeval beperkingen door de wet van toepassing zijn, en onder gehoudenheid aan de gestelde voorwaarden te voldoen, mag zonder schriftelijke toestemming van de uitgever niets uit deze uitgave worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.

Doelstelling en opzet

In deze publicatie wordt de status van allochtone talen thuis en op school belicht. De nadruk ligt daarbij op de status van allochtone talen in het Nederlandse basisonderwijs, meer in het bijzonder op de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van leermiddelen voor onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De publicatie bestaat uit twee delen, respectievelijk in de vorm van een thematische studie (Deel I) en in de vorm van een uitvoerige bibliografie van het aandachtsgebied (Deel II).

Deel I bestaat uit vijf hoofdstukken. In Hoofdstuk 1 worden recente gegevens besproken over de aard, omvang, distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen in Nederland, op basis van cumulatieve gegevens over thuistaalgebruik van basisscholieren in zeer verschillende gemeenten. In het verlengde hiervan wordt de vigerende wetgeving inzake OALT voor het basisonderwijs geschetst en in historisch perspectief geplaatst.

Hoofdstuk 2 biedt een internationaal vergelijkend perspectief op de status van allochtone talen thuis en op school in een drietal staten (Zweden, Noordrijn-Westfalen in Duitsland en Victoria State in Australië) waar zich in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek heeft ontwikkeld die gekenmerkt wordt of werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs. Voorts wordt in dit hoofdstuk de status van allochtone talen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs in een zestal landen van de Europese Unie (waaronder Nederland) vergeleken.

Tegen de achtergrond van Hoofdstuk 1 en 2 wordt in Hoofdstuk 3 een uitvoerig overzicht gegeven van de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van OALT-leermiddelen op Nederlandse basisscholen in de vorm van case-studies over elf talen, te weten Arabisch, Chinees, Hindi, Kroatisch, Moluks-Maleis, Portugees, Somalisch, Spaans, Turks, Twi en Urdu.

In Hoofdstuk 4 worden zogenaamde *prioriteitstalen* voor leerplan- en leermiddelenontwikkeling besproken en wordt de *status quo* van deze en andere talen toegelicht aan de hand van de criteria omvang van taalgroepen, vitaliteit en codificatie van de desbetreffende talen, ouderlijke behoefte aan onderwijs in deze talen en beschikbare leermiddelen, talenexpertise en docentuur.

In Hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

Deel II van deze publicatie bevat een uitvoerige bibliografie van algemene publicaties over meertaligheid en meertalig onderwijs in Nederland en van publicaties over specifieke allochtone talen en groepen in Nederland.

Onze dank gaat allereerst uit naar de leerlingen en leerkrachten die aan de totstandkoming van deze publicatie een onmisbare en zeer gewaardeerde bijdrage hebben geleverd. Voorts zijn we dank verschuldigd aan Rian Aarts die Hoofdstuk 3 van het manuscript met oog voor details heeft gelezen en aan Carine Zebedee die andermaal zorg heeft gedragen voor de finale opmaak.

Inhoudsopgave

Doelstelling en opzet	1
-----------------------	---

Deel I

1	Allochtone talen in Nederland: thuis en op school	5
1.1	Allochtone thuistalen	5
1.2	Van OET(C) naar OALT	11
2	Internationale vergelijking	21
2.1	Zweden	21
2.2	Noordrijn-Westfalen	27
2.3	Victoria State / Australië	31
2.4	Crossnationale vergelijking van EU-landen	35
3	OALT-leermiddelen in Nederland	41
3.1	Arabisch	45
3.2	Chinees	53
3.3	Hindi	57
3.4	Kroatisch	61
3.5	Moluks-Maleis	65
3.6	Portugees	70
3.7	Somalisch	76
3.8	Spaans	80
3.9	Turks	85
3.10	Twi	92
3.11	Urdu	95
3.12	Samenvatting	98
4	Prioriteitstalen voor leerplan- en leermiddelenontwikkeling	107
4.1	Omvang van taalgroepen	107
4.2	Vitaliteit van talen	108
4.3	Codificatie van talen	109
4.4	Onderwijsbehoefte	112
4.5	Beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen	112
4.6	Talenexpertise	113
4.7	Beschikbaarheid en scholingskansen van docenten	116
4.8	Samenvatting	117
5	Conclusies en aanbevelingen	119
	Literatuurverwijzingen	123
	Bijlagen	
Bijlage 1	Opzet formulier Taalpeiling Primair Onderwijs	129
Bijlage 2	Multicultural policy for Victorian schools	131
Bijlage 3	Vragenlijst voor de leerkrachten	133
Bijlage 4	Vragenlijst voor de leerlingen	139

Deel II

Bibliografie van allochtone talen/groepen in Nederland

1	Verantwoording	145
2	Meertaligheid en OET(C) / OALT	147
3	Specifieke groepen en talen	159
3.1	Antillianen/Arubanen	159
3.2	Berbers	160
3.3	Chinezen	161
3.4	Hindoestanen	163
3.5	Indische Nederlanders	164
3.6	Italianen	164
3.7	Joden	165
3.8	(vm) Joegoslaven	165
3.9	Koerden	165
3.10	Marokkanen	166
3.11	Molukkers	170
3.12	Portugezen	173
3.13	Roma	174
3.14	Somaliërs	174
3.15	Spanjaarden	175
3.16	Surinamers	175
3.17	Surinamers en Antillianen	177
3.18	Turken	178
3.19	Turken en Marokkanen	183
3.20	Vietnamezen	187
3.21	Zuideuropeanen	187

Deel I

1 Allochtone talen in Nederland: thuis en op school

In dit hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op het belang van thuistaalgegevens voor de definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties en op feitelijke gegevens over de aard, omvang, distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen. In het verlengde daarvan wordt de ontwikkeling geschetst van ‘onderwijs in eigen taal (en cultuur)’ (OETC/OET) naar ‘onderwijs in allochtone levende talen’ (OALT) in termen van ideologische vooronderstellingen, wetgeving en implementatie.

1.1 Allochtone thuistalen

Het overheidsbeleid in Nederland inzake OET/OALT voor allochtone leerlingen heeft zich altijd gericht op doelgroepen in termen van herkomstlanden. Onder het OET-regime waren dat leerlingen van Molukse herkomst, leerlingen van wie ten minste één van de ouders afkomstig was uit één van de voormalige Mediterrane wervingslanden en leerlingen van wie ten minste één van de ouders uit een ontvlucht land was toegelaten. Sinds de OALT-wetgeving van 1998 is de aanwijzing van doelgroepen gedecentraliseerd naar gemeenten en is de kwalificatie ‘taalgroepen’ meer in zwang geraakt. De statistische informatie over de multiculturele samenstelling van scholen heeft in Nederland echter uitsluitend betrekking op het geboorteland van personen/leerlingen en hun ouders, niet op de taal/talen die personen/leerlingen in interactie met hun ouders gebruiken. Ook de gemeentelijke bevolkingsadministraties (GBA's) bevatten uitsluitend informatie over nationaliteit en geboorteland. Anders dan in landen met een langere migratiegeschiedenis ontbreken in Nederland kengetallen over twee complementaire criteria voor de definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties: thuistaal en etniciteit of zelftoerekening (zie Broeder & Extra 1998 voor de rol van deze criteria in dominant Engelstalige immigratielanden). Tabel 1.1 biedt een overzicht van voor- en nadelen van genoemde vier criteria.

criterium	Voordelen	Nadelen
Nationaliteit (NAT) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • (intergenerationele) erosie door naturalisatie of dubbele NAT • NAT niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit • sommige (m.n. ex-koloniale) groepen hebben NAT van immigratieland
Geboorteland (GL) (PVM)	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • intergenerationele erosie door geboorten in immigratieland • GL niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders geboren in buitenland) • onveranderlijk/deterministisch: doet geen recht aan dynamiek van de samenleving (i.t.t. alle andere criteria)
Zelftoerekening (ZT)	<ul style="list-style-type: none"> • raakt de kern van de identificatievraag <i>Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?</i> • emancipatorisch: ZT komt tegemoet aan de eigen beleving van etniciteit/identiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • per definitie niet objectief en mede bepaald door tijdgeest • meervoudige ZT mogelijk (bv. Turkse Nederlanders) • historisch belast (m.n. door Tweede Wereldoorlog)
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> • thuis taal is het meest opvallende etniciteitscriterium in communicatie-processen • thuis taalgegevens leveren cruciale bouwstenen voor overheidsbeleid (bv. voorlichting, onderwijs) 	<ul style="list-style-type: none"> • complex criterium (wie spreekt wanneer welke taal tegen wie?) • taal niet altijd kernwaarde van etniciteit/identiteit (bv. Nederlanders in Australië) • onbruikbaar voor eenpersoons-huishoudens

Tabel 1.1 Criteria voor de definitie en identificatie van multiculturele (school)populaties (PVM = gecombineerd criterium m.b.t. persoon, vader en moeder) (bron: Broeder & Extra 1998: 4)

Tabel 1.1 maakt duidelijk dat er geen koninklijke weg is naar definitie en identificatie. Ook in Nederland zullen etniciteits- en taalcriteria echter in toenemende mate complementaire en alternatieve maatstaven worden voor inzicht in de samenstelling van multiculturele (school)populaties (vgl. Smeets 2000 voor een pleidooi ten gunste van het zelftoerekeningscriterium voor het traceren van de Molukse gemeenschap in Nederland).

De wetgeving inzake privacy maakt het in Nederland vooralsnog onmogelijk om op persoon herleidbare taal- en/of etniciteitsgegevens te verzamelen. Voor OALT-beleid zijn nationaliteits- en geboortelandgegevens van leerlingen echter volstrekt ontoereikend.

Veel leerlingen die voor OALT in aanmerking komen hebben de Nederlandse nationaliteit en zijn in Nederland geboren. In toenemende mate geldt dit laatste ook voor hun ouders. Bovendien zijn geboorteland- en nationaliteitsgegevens zeer zwakke indicatoren voor de talen die thuis in levend gebruik zijn. Het aanwijzen van doelgroepen voor OALT moet daarom gebeuren in afwezigheid van de bouwstenen die daarvoor de noodzakelijke grondslag moeten leveren. Ofschoon dit paradoxale inzicht inmiddels breed wordt gedeeld, zien gemeenten zich op grond van de vigerende OALT-wet toch voor de taak gesteld om de talen te bepalen waarin allochtone basisscholieren onderwijs kunnen krijgen. In onderlinge samenwerking hebben Babylon (Tilburg) en Sardes (Utrecht) gezocht naar mogelijkheden om op gemeentelijk niveau thuistaalgegevens van basisscholieren te verzamelen en om gemeenten op grond van deze gegevens en een doorlichting van bestaand OALT-beleid te adviseren over de doelgroepen en vormgeving van gemeentelijk OALT-beleid. Met inachtneming van de bestaande privacywetgeving bevatten de opgebouwde data-bestanden en daaruit resulterende rapportages uitsluitend thuistaalgegevens op het niveau van gemeenten, scholen en jaargroepen en geen op persoon herleidbare gegevens. Bijlage 1 bevat een weergave van het gehanteerde taalpeilingsformulier. Dit formulier is tot stand gekomen na een uitvoerige bestudering en evaluatie van taalvragen in grote surveys en algemeen bevolkingsonderzoek in een reeks van landen (zie Broeder & Extra 1998). De inrichting van het formulier is als volgt:

- vragen 1-8: persoons- en schoolkenmerken (leerlingnaam/code wordt niet ingevoerd, maar dient uitsluitend ter verificatie van deelname en eventuele foutmelding);
- vragen 9-11: geboorteland van de persoon/vader/moeder;
- vraag 12: screenings- en selectievraag;
- vragen 13-17: leveren per taalgroep vijf dimensies van een zogenaamd thuistaalprofiel op en wel in termen van respectievelijk taalrepertoire, taalvaardigheid, taalkeuze, taaldominantie en taalpreferentie;
- vragen 18-20: leveren per taalgroep twee dimensies van een zogenaamd schooltaalprofiel op en wel in termen van taaldeelname en taalbehoefte.

De antwoorden op de vragen 9-12 maken het mogelijk om de status van geboorteland en thuistaal als demografische criteria te vergelijken. Tabel 1.2 bevat een overzicht van de meest genoemde thuistalen in de eerste zes gemeenten waar in 1999 en 2000 op basisscholen met medewerking van een groot aantal schooldirecteuren en groepsleerkrachten thuistaalpeilingen zijn uitgevoerd. De met een asterisk aangeduide 'talen' zijn in feite geen verwijzingen naar talen maar naar herkomstlanden, ofschoon in de instructie voor leerkrachten nadrukkelijk op dit onderscheid is gewezen. Over de feitelijke thuistalen is in de volgende gevallen geen zekerheid verkregen:

- Surinaams: waarschijnlijk Sranan Tongo, wellicht Hindustani of Javaans;
- Marokkaans: waarschijnlijk Marokkaans-Arabisch, wellicht Berbers;
- Ghanees: waarschijnlijk Twi;
- Pakistaans: waarschijnlijk Urdu;

- Afghaans: Pashto of Dari;
- Iraans: waarschijnlijk Farsi;
- Joegoslavisch: Bosnisch, Kroatisch of Servisch.

Thuis-talen	Den Haag	Helmond	Purmerend	Roosendaal	Lecuwarden	Nieuwegein	Totale frequentie
1 Turks	3.666	370	49	278	39	36	4.438
2 Arabisch	1.879	309	87	207	116	95	2.693
3 Berbers	1.830	207	33	412	83	44	2.609
4 Hind(ustan)i	2.339	15	45	11	88	73	2.571
5 Engels	1.219	144	181	118	191	141	1.994
6 Papiamentu	682	57	78	14	61	39	931
7 Sranan Tongo	507	4	51	4	9	27	602
8 Spaans	379	51	66	33	22	43	594
9 Koerdisch	399	0	14	5	103	2	523
10 Surinaams *	379	15	68	6	13	34	515
11 Frans	256	53	35	57	36	35	472
12 Duits	189	81	33	36	58	31	428
13 Chinees	245	29	70	25	22	19	410
14 Somalisch	224	60	33	19	46	19	401
15 Urdu	273	0	5	4	10	2	294
16 Portugees	122	38	27	7	9	6	209
Vietnamees	17	65	72	14	27	14	209
18 Italiaans	120	13	28	6	16	13	196
19 Marokkaans *	105	27	10	1	8	16	167
20 Javaans	111	16	12	5	9	10	163
21 Moluks / Maleis	56	40	9	11	8	17	141
22 Ghanees *	119	0	9	1	1	1	131
23 Pakistaans *	123	1	4	1	1	0	130
24 Afghaans *	43	10	14	9	11	0	87
25 Bosnisch	13	30	10	3	20	6	82

Thuis talen	Den Haag	Helmond	Purmerend	Roosendaal	Leeuwarden	Nieuwegein	Totale frequentie
26 Pools	26	20	5	4	11	8	74
27 Indonesisch	47	9	6	1	6	3	72
28 Iraaks	36	0	6	0	16	3	61
29 Grieks	15	5	5	5	8	19	57
Iraans *	40	2	8	0	0	7	57
Joegoslavisch *	20	19	1	5	8	4	57
→ Totale sample	27.900	7.842	6.301	6.206	6.062	4.612	58.923
→ % allochtone leerl.	68	100	81	80	74	72	--

Tabel 1.2 Top-30 van thuis talen geaccumuleerd over zes gemeenten (bron: gemeentelijke thuistaalpeilingen Babylon/Sardes: Tilburg/Utrecht 1999/2000)

Tabel 1.2 bevat een groot aantal interessante gegevens over de aard, omvang en distributie van taalgroepen (vgl. bijvoorbeeld de status van Hind(ustan)i in Den Haag, die van Berbers vs. Arabisch in Roosendaal of die van Koerdisch vs. Turks in Leeuwarden). Elders zal op deze cumulatieve gegevens nader worden ingegaan. De antwoorden op de vragen 13-17 maken het mogelijk om per taal(groep) een thuistaalprofiel te specificeren in termen van een vijftal dimensies die als volgt worden geoperationaliseerd:

- *taalrepertoire*: de mate waarin de betreffende taal naast of in plaats van Nederlands een monopoliepositie inneemt als thuistaal (d.w.z. geen concurrentie ondervindt van andere thuis talen afgezien van Nederlands);
- *taalvaardigheid*: de mate waarin de betreffende taal wordt verstaan;
- *taalkeuze*: de mate waarin de betreffende taal meestal dan wel even vaak als Nederlands wordt gebruikt met de moeder;
- *taaldominantie*: de mate waarin de betreffende taal het beste dan wel even goed als Nederlands wordt gesproken;
- *taalpreferentie*: de mate waarin de betreffende taal het liefste dan wel even graag als Nederlands wordt gesproken.

Bij de operationalisering van de tweede en derde dimensie (respectievelijk taalvaardigheid en taalkeuze) is gestreefd naar een maximaal bereik. Genoemde vijf dimensies worden samengevat in een (dalende) taalvitaliteitsindex, gebaseerd op de gemiddelde waarde van de gepresenteerde scores voor elk van deze vijf taaldimensies. Het gaat hierbij uiteraard om een arbitraire index waarbij de *gekozen* dimensies met de *gekozen* operationaliseringen *gelijk* worden gewogen.

Tabel 1.3 biedt een overzicht van genoemde dimensies voor de 20 grootste taalgroepen in de gemeente Den Haag (zie Van der Avoird e.a. 2000a). In de slotkolom worden deze dimensies samengevat in een dalende taalvitaliteitsindex.

Taalgroep	Taal-repertoire	Taal-vaardigheid	Taal-keuze	Taal-dominantie	Taal-preferentie	Taal-vitaliteit
Turks	90	97	87	55	49	75.6
Somalisch	84	95	91	51	50	74.2
Pakistaans	81	92	81	50	56	72.0
Chinees	90	91	80	50	44	71.0
Urdu	72	94	75	41	45	65.4
Berbers	69	94	80	42	41	65.2
Papiamentu	79	87	58	38	45	60.8
Arabisch	63	89	62	39	40	58.6
Portugees	80	80	52	20	39	54.2
Spaans	70	84	56	25	35	54.0
Ghancees	52	87	62	30	29	52.0
Hind(ustan)i	82	87	37	17	30	50.6
Surinaams	74	81	38	21	38	50.4
Koerdisch	32	84	52	16	35	43.8
Engels	52	79	30	20	35	43.2
Frans	50	66	38	20	25	39.8
Duits	51	74	29	13	22	37.8
Javaans	67	71	23	7	19	37.4
Sranan Tongo	41	71	22	11	27	34.4
Italiaans	52	59	24	14	22	34.2

Tabel 1.3 Taalvitaliteitsindex per taalgroep in de gemeente Den Haag op basis van vijf taaldimensies (in %)

Tabel 1.3 bevat opnieuw een groot aantal interessante gegevens. Zeer opmerkelijk is de vitaliteit van het Chinees, een taal die reeds over meerdere generaties in Nederland aanwezig is en duidelijk een kernwaarde van culturele identiteit van de Chinese gemeenschap in Nederland vertegenwoordigt. Anderzijds maakt Tabel 1.3 duidelijk dat Engels, Frans en Duits eerder buitenshuis dan thuis zijn geleerd. Ook op deze en andere gegevens over taalvitaliteit zal elders worden ingegaan.

1.2 Van OET(C) naar OALT

Bij een bespreking van de status van allochtone talen in het basisonderwijs kan allereerst een opmerkelijke worsteling met de nomenclatuur worden vastgesteld. Werd in het Nederlandse overheidsbeleid vanaf het begin van de jaren zeventig gesproken van *onderwijs in eigen taal cultuur* (OETC) voor allochtone leerlingen, na loslating van de C van cultuur in 1991 werd het resterende acroniem OET in recente wetgeving (1998) ingeruild voor OALT ter verwijzing naar *onderwijs in allochtone levende talen*. Argumenten voor de aanduiding OALT kunnen in beginsel worden ontleend aan een breed spectrum van potentiële doelgroepen: door intergenerationele processen van taalverschuiving kan de 'eigen' taal van allochtone leerlingen veranderen in de richting van de dominante omgevingstaal en bovendien komen vanuit een perspectief van OALT zowel autochtone als allochtone leerlingen als potentiële doelgroepen in beeld.

In 1967 wordt door een aantal Spaanse ouders het initiatief genomen lessen Spaans te organiseren voor hun in de Nederlandse samenleving opgroeiende kinderen. Als de Spaanse ouders na enige tijd via de toenmalige Stichting Buitenlandse Werknemers en de Spaanse ambassade subsidie krijgen van het toenmalige Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, nemen andere allochtone groeperingen dit initiatief al snel over. Op deze manier ontstaan er, buiten het reguliere basisonderwijs om, taallessen voor allochtone leerlingen die als doel hebben de herintegratie na terugkeer in het herkomstland te vergemakkelijken. Wanneer door gezinshereniging het aantal leerlingen zo sterk in aantal toeneemt dat het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk de subsidiëring van de particuliere en buitenlandse initiatieven niet langer kan handhaven, neemt het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in 1974 deze initiatieven onder de naam *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OECT) over.

Onderwijs in eigen taal voor allochtone leerlingen kent door deze omstandigheden een opmerkelijke invoeringsgeschiedenis (vgl. Kabdau e.a. 1997, Driessen 1995, Lucassen & Köbben 1992 en Demirbaş 1990). Voor grote groepen basisscholieren werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis. OET(C) werd oorspronkelijk op basisscholen geïntroduceerd vanuit het perspectief van retourmigratie van allochtone gezinnen. In de loop van de jaren zeventig raakte het terugkeerperspectief echter steeds meer op de achtergrond en ontstond een niet-aflatende discussie over wisselende doelstellingen.

De beleidsmatige ontwikkelingen rond onderwijs in eigen taal (OET) en zijn wettelijke opvolger onderwijs in allochtone levende talen (OALT) moeten worden geplaatst tegen de achtergrond van de wordingsgeschiedenis van het minderhedenbeleid in Nederland in termen van achterstandenbeleid (vgl. Extra 1996). 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 achterstandsperspectief 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 additio-

nele 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 keurslijf van achterstandenbestrijding of te worden gezien vanuit het 'ontbreken' van 'negatieve' effecten op 'regulier' onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin allochtone talen niet worden gezien als bronnen van problemen en deficiënties, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste vertrekpunt vraagt veeleer om een cultuurbeleid dan om een achterstandenbeleid. De samenval 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; zie ook Hoofdstuk 2).

In het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992), naar haar voorzitter ook wel aangeduid als de Commissie van Kemenade, wordt eveneens gepleit voor een benadering van OET vanuit een cultuurperspectief in plaats van een achterstandsperspectief. Tabel 1.4 laat zien dat het gekozen perspectief uiteenlopende gevolgen heeft voor de keuze van doelgroepen, doelstellingen, doeltaal en evaluatie van OET.

	OET vanuit achterstands- perspectief	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 ondersteunend: bijdrage aan overbruggen kloof thuis/ schoolmilieu en aan tweede-taalverwerving/schoolsucces	primair zelfstandig: bijdrage aan identiteitsontwikkeling en aan eerste-taalverwerving
Doeltaal	thuistaal	standaardtaal of thuistaal (keuzerecht)
Evaluatie	OET moet bijdragen aan schoolsucces in andere vakken	vorderingen in eigen taal door OET zijn schoolsucces

Tabel 1.4 OET vanuit achterstands- en cultuurperspectief (SES = sociaal-economische status)

Wat de *doelgroepen* van OET betreft, is de bekostiging in Nederland tot de Wet OALT (zie verderop) in drie opzichten aan beperkingen onderhevig geweest: de doelgroepen zijn uitputtend beschreven in termen van een historisch bepaalde en beperkte lijst

herkomstlanden, de nadruk lag op een tijdelijke voorziening voor kinderen van de eerste of tweede generatie, en achterstand in sociaal-economische status (SES) was een belangrijk criterium voor recht op OET (Chinese kinderen hadden dit recht bijvoorbeeld niet, omdat niet is aangetoond dat Chinese kinderen een met andere groepen vergelijkbare achterstand hebben). In *Ceders in de tuin* is 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. Wanneer het onderwijs wordt aangeboden, zouden voorts leerlingen die thuis Nederlands spreken aanvullende toegang moeten hebben tot dit onderwijs.

De *doelstellingen* van OET zijn in Nederland steeds primair geformuleerd in termen van ondersteuning: 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 intrinsieke of zelfstandige doelstellingen in termen van bijdragen aan identiteitsontwikkeling en eerste-taalverwerving. Doelstellingen in termen van beheersing van het Turks en Arabisch in het basis- en voortgezet onderwijs zijn voorgesteld door Diephuis e.a. (1992a) en Diephuis e.a. (1992b). 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 zelfstandige in plaats van ondersteunende doelstellingen bepleit, zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs.

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 is in het basisonderwijs overigens al mogelijk gemaakt, bijvoorbeeld voor Molukse kinderen (Moluks-Maleis) en voor Syrisch-orthodoxe kinderen uit Turkije (Aramees).

Ten slotte vertoont *evaluatie*-onderzoek inzake OET in Nederland een opmerkelijke voorkeur voor de vraag naar effecten van OET op tweede-taalverwerving en/of schoolsucces in plaats van effecten van OET op eerste-taalverwerving. Vorderingen in de eigen taal door OET worden vanuit genoemde voorkeur ook zelden als schoolsucces opgevat. In *Ceders in de tuin* worden dergelijke vorderingen nadrukkelijk opgevat als te beoordelen onderwijsleerprestaties. Empirische studies naar het effect van OET op eerste-taalvaardigheid zijn tot nu toe nauwelijks ondernomen. Aarts e.a. (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 e.a. (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 een vorig kabinet bij monde van oud-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.

In recent onderwijsbeleid van de Nederlandse 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 verantwoordelijkheden van rijk, gemeenten en scholen. Deze zoektocht vormt het centrale thema van de nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van oud-staatssecretaris Netelenbos (1995a). In deze nota wordt een decentralisatie naar gemeenten voorgesteld van bevoegdheden en middelen op het gebied van huisvesting, schoolbegeleiding, onderwijsvoorrang, onderwijs Nederlands als tweede taal (NT2) en wat nu wordt aangeduid als onderwijs in allochtone levende talen (OALT). Ten aanzien van OALT lijkt in genoemde nota van staatssecretaris Netelenbos (1995a: 27) een cultuuromslag in het denken te worden geformuleerd:

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 oud-staatssecretaris Netelenbos (1995b) die zich vooral richt op het basisonderwijs. Belangrijke elementen in deze notitie zijn de erkenning van een breed gevoelde 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. Deze elementen, alsmede de aanduiding OALT, worden ontleend aan het adviesrapport *Ceders in de tuin*. Toch wijkt de uiteindelijke Wet OALT (1998) op belangrijke onderdelen af van wat in *Ceders in de tuin* werd voorgestaan. Tabel 1.5 brengt de voornaamste verschilpunten in beeld (zie ook Broeder & Extra 1999).

Ceders in de Tuin (1992), commissie van Kemenade	Wet OALT (1998), staatssecretaris Netelenbos
(1) nadruk op zelfstandige in plaats van ondersteunende functie van OALT, als onderdeel van verlengd curriculum voor alle jaargroepen (1-8)	(1) ondersteunende functie voor groep 1-4 in schooltijd, zelfstandige functie voor groep 1-8 buiten schooltijd
(2) OALT is toegankelijk voor oude en nieuwe allochtone taalgroepen, alsmede voor Nederlandstalige leerlingen	(2) OALT is toegankelijk voor door gemeente te bepalen allochtone taalgroepen
(3) OALT wordt verzorgd door en aan scholen	(3) OALT kan ook verzorgd worden door buitenschoolse rechtspersonen/ belangengroepen
(4) vorderingen door OALT zijn schoolsucces/onderwijsleerprestaties	(4) binnenschools OALT moet bijdragen aan NT2-succes
(5) gemeenten zijn verplicht tot voorlichting en behoeftenpeiling onder allochtone ouders	(5) gemeenten kunnen voorlichting en behoeftenpeiling beperken tot een deelverzameling van allochtone ouders
(6) het rijk investeert in (na)scholing van OALT-docenten en in de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen ('werkprogramma')	(6) (na)scholing voor binnenschools OALT wordt toegespitst op NT2; voor nieuwe taalgroepen geldt slechts de eis van 'native speakers'

Tabel 1.5 Advisering en wetgeving inzake OALT

In de Wet OALT (1998) worden een intrinsieke en ondersteunende functie voor OALT onderscheiden in verschillende leerstadia van de basisschool en met verschillende curriculumstatus. Tabel 1.6 brengt de uitgangspunten van de wet op hoofdlijnen in beeld.

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Status			
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Tabel 1.6 Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform de Wet OALT (1998)

De in *Ceders in de tuin* bepleite ontkoppeling tussen etniciteit en achterstand wordt in de wet slechts ten dele overgenomen en op ambivalente wijze uitgewerkt. Door de onderbrenging van de ondersteunende functie van OALT binnen schooltijd en de zelfstandige functie buiten schooltijd wordt in de wet in elk geval de beeldvorming versterkt dat de

eerste functie serieuzer wordt genomen dan de tweede. Omstreden elementen bij de implementatie van deze wetgeving zijn vooral de buitenschoolse status van de zelfstandige functie van OALT (aangemerkt als 'lippendienst'), de mogelijkheid van organisatie van dit onderwijs door buitenschoolse belangengroepen, de rechtspositionele gevolgen voor docenten, de transfermogelijkheid bij het OALT-budget richting achterstandenbeleid, de beperktheid van het beschikbare OALT-budget voor nieuwe doelgroepen en het ontbreken van voorstellen en maatregelen ter verhoging van de kwaliteit van OALT inzake de (na)scholing van docenten voor dit vak en inzake de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen voor oude en nieuwe taalgroepen. Op deze en andere thema's is ook ingegaan bij de behandeling van het oorspronkelijke wetsvoorstel in de Tweede Kamer op 26 en 27 november 1997. Deze behandeling leidde uiteindelijk tot amendering van het wetsvoorstel op de volgende onderdelen: het schooljaar 1998/1999 werd als overgangsjaar aangewezen ten aanzien van binnen- en buitenschools OALT, OALT-middelen kunnen wel worden ingezet voor NT2-ondersteuning in de onderbouw maar niet voor andere doelen buiten OALT, OALT mag alleen door buitenschoolse belangengroepen worden verzorgd indien voldaan wordt aan deugdelijkheidseisen, en er wordt in de wet voorzien in periodieke monitoring van rijkswege. Alleen de fractie van Groen Links stemde op 2 december 1997 uiteindelijk op principiële gronden tegen het geamendeerde wetsvoorstel, de overige fracties stemden ervoor. Op 3 maart 1998 vond de behandeling van het geamendeerde wetsvoorstel plaats in de Eerste Kamer met een soortgelijke stemuitslag en op 5 maart 1998 werd de aangenomen wet gepubliceerd in het Staatsblad. Voor een bespreking van de hoofdlijnen van de wet en de implicaties voor gemeenten kan worden verwezen naar het Procesmanagement Primair Onderwijs (1999).

Een belangrijk kenmerk van de Wet OALT (1998) is de voorgestane verdeling van verantwoordelijkheden en taken tussen rijk, gemeenten en scholen. Het rijk bekostigt OALT via een landelijk allocatiemodel, houdt via de Inspectie toezicht op de deugdelijkheid van OALT en toetst de wetgeving periodiek op doelmatigheid. De scholen zijn verantwoordelijk voor de inhoud van OALT, voor de aanstelling en het functioneren van OALT-docenten in het schoolteam, voor contacten met de ouders van leerlingen en voor de evaluatie en verantwoording van de ingezette middelen richting subsidiegever (= gemeente). De taken van de gemeente(raad) conform de Wet OALT worden in Tabel 1.7 weergegeven in de vorm van een stappenplan.

<p>(1) RAADPLEGING van schoolbesturen, allochtone ouders en allochtone organisaties inzake voorlichting en behoeftenpeiling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hoe: mondeling/schriftelijk? individueel/groepsgewijs? • wie: alle allochtone ouders (wie zijn dat?) of deelverzameling (m.n.o. 'oude' taalgroepen) <p>(2) ORGANISATIE van voorlichting en behoeftenpeiling, eventueel via scholen en/of allochtone organisaties</p> <p>(3) VASTSTELLING van vierjarenplan voor OALT m.b.t.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschikbaar budget: uit baten van rijk, gemeenten en eventueel ouders • welke talen waarom aan wie worden aangeboden • door welke (clusters van) scholen of andere rechtspersonen, op grond van welke criteria, eventueel op basis van gevraagde en ingediende offertes • zelfstandige of ondersteunende functie van OALT • tijdsduur en tijdstip van OALT, binnen/buiten reguliere schooltijd • evaluatie en verantwoording van aangeboden OALT, ten overstaan van gemeente en rijksinspectie <p>(4) GOEDKEURING van vierjarenplan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gehoord de ouders • na op overeenstemming gericht overleg met schoolbesturen <p>(5) INTERIMEVALUATIES van vierjarenplan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedureel • inhoudelijk • budgettair

Tabel 1.7 Taken van de gemeente(raad) conform Wet OALT (1998)

De complexe en ambivalente wetgeving inzake OALT blijkt gemeenten voor zeer grote uitvoeringsproblemen te plaatsen, ook al is de start van de eerste planperiode om die reden door toedoen van de Tweede Kamer van augustus 1998 tot augustus 1999 uitgesteld en is om die reden het schooljaar 1998/1999 als overgangsjaar aangemerkt. De in de Wet OALT voorgestane decentralisatie gaat zeker niet samen met deregulering. Ook gelet op het beperkte budget voor OALT is er sprake van een zware gemeentelijke taakstelling. De problemen doen zich reeds op grote schaal voor bij de voorziene eerste gemeentelijke taak in Tabel 1.7. Niet alleen is onduidelijk wie op welke wijze moeten worden geraadpleegd, maar ook blijken geest en letter van de wet moeilijk uit te leggen aan allochtone ouders. Om deze en andere redenen is in Hoofdstuk 1.1 een pleidooi gehouden voor de uitvoering van periodieke gemeentelijke thuistaalpeilingen onder scholieren. De studies van Broeder en Extra (1995, 1998) en Aarssen e.a. (1998) in respectievelijk het basis- en voortgezet onderwijs laten zien dat dergelijke thuistaalpeilingen een schat aan gegevens opleveren over de distributie en vitaliteit van allochtone talen en in feite onmisbare bouwstenen aandragen voor de vormgeving van lokaal taalbeleid. Mede op basis van de aldus verkregen gegevens kunnen *criteria* worden geformuleerd en toegepast voor de aanwijzing van gemeentelijke prioriteitstalen (zie Hoofdstuk 4).

Naast de besproken rol van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen als beleidsmaker heeft het Ministerie ook een voorlichtende rol richting gemeenten,

scholen en ouders. Gemeenten en/of scholen zijn in 1998 regelmatig via *Uitleg* (plus bijbehorende *Gele Katern*) geïnformeerd over de strekking en implementatie van de Wet OALT (Uitleg 11 februari, 8 april, 27 mei, 17 juni), over de tijdelijke en beoogde bevoegdheid van OALT-docenten voor oude en nieuwe taalgroepen (20 mei), over het NT2-nascholingsaanbod voor 'zittende' OALT-docenten (8 juli) en over de (criteria voor de) toekenning van oude en nieuwe financiële middelen voor OALT met het oog op de verbreding van het OALT-aanbod (resp. 4 februari en 22 juli). De toewijzing van oude middelen geldt voor basisscholen in ruim 200 gemeenten die in het verleden reeds OET verzorgden, terwijl nieuwe middelen (10 miljoen gulden op jaarbasis) gedurende een periode van 4 jaar worden toegewezen aan in totaal 38 gemeenten op basis van het aantal allochtone inwoners van 4-12 jaar. Het criterium voor 'allochtoon' is in het laatste geval niet de thuistaal, maar het geboorteland van het kind dan wel zijn ouders (zie Aarssen e.a. 1998 voor een kritische bespreking van de bruikbaarheid van deze criteria). Door de toepassing van het gecombineerde geboortelandcriterium in plaats van het thuistaalcriterium worden nieuwe taalgroepen (zoals Chinese leerlingen) slechts zeer ten dele getraceerd.

Ouders en verzorgers van allochtone basisscholieren worden door het Ministerie van OCW vanaf 1997 voorgelicht via een jaarlijks verschijnende gids die verkrijgbaar is in het Nederlands, Engels, Turks en Arabisch. De gids bevat over OALT slechts zeer summiere informatie. Zo bevat de Nederlandstalige gids (1998) van 63 pagina's een halve pagina over OALT die eindigt met een exclusief pleidooi voor het leren van Nederlands. De Nederlandstalige basisschoolgids voor ouders en verzorgers van het Ministerie van OCW bevatte in de versie-1997 op pagina 25 de volgende tekst:

Het is voor kinderen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond van groot belang dat ze goed Nederlands leren. Spreek daarom thuis ook zo veel mogelijk Nederlands met uw kind. Daarmee steunt u uw kind én de school.

In de versie-1998 werd deze tekst op pagina 25 als volgt bijgesteld:

Het is voor alle kinderen van belang dat zij de Nederlandse taal goed leren. Dit is zo belangrijk omdat de lessen op school in het Nederlands worden gegeven. U kunt uw kind stimuleren Nederlandse kinderboeken te lezen. Die kunt u lenen uit de bibliotheek bij u in de buurt. Daarmee steunt u uw kind én de school.

Een andere landelijke actor in het krachtenveld van OALT is de Vereniging van Nederlandse Gemeenten (VNG). De VNG richt zich zowel naar boven (Ministerie van OCW) als naar beneden (Colleges van B&W van gemeenten) inzake OALT. Naar het Ministerie toe plaatste de VNG in 1996 kanttekeningen bij de intentie om het onderscheid tussen binnen- en buitenschools OALT landelijk voor te schrijven in plaats van aan lokaal beleid over te laten, maar kon zij zich voor het overige in het algemeen goed vinden in het beoogde beleid (brief VNG d.d. 26-4-1996 aan staatssecretaris Netelenbos). Naar de gemeenten toe koos de VNG inzake OALT vanaf december 1997 vooral een voorlichtende taak, via nieuwsbrieven aan de leden (B&W), via publicaties als

De Graaf e.a. (1997) en via het weekblad *De Nederlandse Gemeente*, en liet zij regionale scholingscursussen voor gemeentelijke ambtenaren verzorgen.

De huidige wetgeving inzake OALT voor het basisonderwijs roept zowel praktische als principiële bezwaren op. In praktisch opzicht is de beoogde regelgeving op lokaal niveau zeer complex en gericht op veel verschillende lokale actoren waaraan bovendien een zeer uiteenlopende status wordt toegekend (zie Tabel 1.7). In principieel opzicht gaat de wettelijk onderscheiden ondersteunende en zelfstandige functie van OALT ten behoeve van allochtone leerlingen in respectievelijk de onderbouw en bovenbouw van de basisschool gepaard met een zeer omstreden onderscheid in de roosterstatus van dit functionele onderscheid: de ondersteunende functie wordt binnen 'reguliere' schooltijd gesitueerd, de zelfstandige functie daarbuiten. Dit verschil in status van beide functies versterkt de beeldvorming dat OALT vooral moet bijdragen aan het bestrijden van achterstanden en niet zozeer aan het bevorderen van meertaligheid in een multiculturele samenleving. De wet plaatst OALT-docenten voor het ingecalculeerde dilemma dat ook zij moeten kiezen tussen een ondersteunende functie van binnenschools OALT met een duidelijke/goede rechtspositie en een zelfstandige functie van buitenschools OALT met een onduidelijke/wankele rechtspositie. In lijn met de intenties van de wet zetten steeds meer gemeenten de bestaande en zeker de vrijkomende formatie van OALT-docenten bij voorkeur of zelfs uitsluitend in de onderbouw van het basisonderwijs in. Zowel het landelijke als het lokale overheidsbeleid staan in schril contrast met de cultuurpolitieke stellingname in de eerder besproken nota *Lokaal Onderwijsbeleid* van oud-staatssecretaris Netelenbos (1995a). Anders dan de retoriek van het overheidsbeleid doet vermoeden, is de status van OALT in het Nederlandse basisonderwijs in een aantal opzichten eerder verzwakt dan versterkt en heeft de overheid zich teruggetrokken op een compensatorisch-transitionele conceptie van meertaligheid op de basisschool.

Door processen van migratie en minderheidsvorming krijgt ook de Nederlandse samenleving in toenemende mate een multicultureel en multilinguaal karakter. Het wachten is op meer beleidsmatige bevoegdheid om met deze grootschalige demografische veranderingen om te gaan. Daarbij kan onder meer inspiratie worden opgedaan uit de niet overgenomen adviezen van Boef-Van der Meulen (1995), tot stand gekomen in opdracht van de inmiddels opgeheven Adviesraad voor het Onderwijs. Ofschoon uit diverse studies blijkt dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan hun eigen taal en aan onderwijs daarin, 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 de eigen taal. Meertaligheid wordt in deze opvatting vooral als een bron van achterstand en problemen opgevat, 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 Onbebagen*, heeft Pleij (1991) erop gewezen dat Nederlanders tegenover buitenlanders vaak geringschattend doen over hun eigen taal en cultuur en dat

een belangrijk kenmerk van de Nederlandse identiteit lijkt te bestaan uit het ontkennen van deze identiteit. Een uitvergroting van deze attitude kan worden aangetroffen in de houding van geëmigreerde Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal en cultuur. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal vaak binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten in tegenstelling tot een aantal andere groepen niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit (vgl. Clyne 1991, 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 weerspiegelt in een soortgelijk verwachtingspatroon wanneer het gaat om de talen en culturen van minderheidsgroepen in Nederland.

2 Internationale vergelijking

In dit hoofdstuk wordt een internationaal vergelijkend beeld geschetst van allochtone thuistalen en van de onderwijsvoorzieningen terzake in een aantal Europese landen en in Australië. Allereerst wordt ingegaan op de status quo in Zweden, de bondsstaat Noordrijn-Westfalen in de BRD en de staat Victoria in Australië. In elk van deze (deel)staten heeft zich in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek ontwikkeld die gekenmerkt wordt/werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs. Bij een beschouwing van dit overheidsbeleid wordt onmiddellijk duidelijk hoezeer de referentiekaders voor het Nederlandse concept 'OALT' in een andere multiculturele context kunnen verschillen. In Zweden fungeerde tot voor kort het concept *thuiistaalonderwijs* (TTO), in Noordrijn-Westfalen fungeert het concept *moedertaalonderwijs* en in Victoria het concept *languages other than English* (LOTE). In alle gevallen gaat het om zeer verschillende doelgroepen. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk worden de uitkomsten besproken van een door Broeder en Extra (1998) ondernomen crossnationale vergelijking van de status quo van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs in een zestal landen van de Europese Unie, te weten België, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Nederland en Zweden. Voor een crossnationale vergelijking van de status quo in Noord-Europa (in casu Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden) wordt verwezen naar Andersson e.a. (1997).

2.1 Zweden

In Zweden worden momenteel twee typen minderheidstalen onderscheiden, te weten 'nationale' of 'historische' minderheidstalen en immigrantentalen. Er is sprake van vijf erkende nationale/historische minderheidsgroepen en -talen die in Tabel 2.1 worden gekarakteriseerd en op aantal geschat.

Nationale minderheidsgroepen		Sprekers van minderheidstalen	
Finse Zweden	400.000-450.000	Fins	250.000
Tornedalers	75.000-80.000	Meänkieli	50.000-60.000
Sami	15.000-20.000	Sami	10.000
Roma	15.000-20.000	Romani	10.000
Joden	20.000	Jiddisch	5.000-6.000

Tabel 2.1 Nationale minderheidsgroepen en minderheidstalen in Zweden (Huss, 2001: 144)

De eerstgenoemde groep is over heel Zweden gespreid, de tweede spreekt deels een van het Fins afgeleid dialect en is net als de derde groep regionaal geconcentreerd, terwijl bij de vierde en vijfde groep sprake is van diaspora-talen. Voor een verdere bespreking wordt verwezen naar Huss (2001).

Daarnaast is sprake van immigrantentalen die het resultaat zijn van meer recente processen van migratie en minderheidsvorming. Tot voor kort heeft in Zweden het concept 'thuisstaalonderwijs' (voortaan TTO) gefungeerd als voorziening voor allochtone leerlingen. Dit concept is in menig opzicht transparanter en royaler dan het diffuse en restrictieve concept 'moedertaalonderwijs'. Informatie over de voorzieningen inzake TTO in Zweden is om een aantal redenen relevant. Historisch gezien is in Zweden relatief veel actie voor TTO ondernomen vanuit een relatief sterk gedecentraliseerd overheidsbeleid (zie Boyd 2001, 1993, Cabau-Lampa 1999 en Hyltenstam & Arnberg 1988 voor een overzicht). Een historisch hoogtepunt van overheidsbeleid inzake TTO is de door het Zweedse parlement goedgekeurde *Thuisstaalbervorming (Hemspråksreform)* van 1976. Anders dan in continentaal-Europese landen, heeft in Zweden in de jaren zestig en zeventig geen omvangrijke arbeidsmigratie uit Mediterrane wervingslanden plaatsgevonden. Doordat het concept van 'terugkerende gastarbeidersgezinnen' ontbrak, is in Zweden de discussie over en de praktische implementatie van TTO duidelijker en rechtlijniiger geweest. Voor een vergelijkend historisch perspectief op het Zweedse en continentaal-Europese immigrantenbeleid wordt verwezen naar Hammar (1981). Daarnaast is mede als gevolg van politieke en economische veranderingen de verantwoordelijkheid voor en de uitvoering van TTO in de jaren tachtig in toenemende mate richting gemeenten gedecentraliseerd. Het immigrantenbeleid in Zweden kent een drietal centrale doelstellingen die in 1975 door het Zweedse parlement zijn aangenomen en in 1986 nog eens onderstreept (SÖ 1991):

- gelijkwaardigheid (*Jämlikhetsmål*): dezelfde levensstandaard voor immigranten als voor de rest van de Zweedse bevolking;
- vrijheid van keuze (*Valfrihetsmål*): immigranten moeten de mogelijkheid hebben om zelf te bepalen in welke mate zij hun oorspronkelijke culturele en talige identiteit wensen te behouden of te ontwikkelen;
- samenwerking (*Samverkansmål*): tussen immigranten en de meerderheid van de Zweedse bevolking moeten bij de besluitvorming over immigrantenvraagstukken wederzijds begrip, tolerantie en solidariteit worden opgebracht.

Uit deze doelstellingen van het Zweedse immigrantenbeleid volgde in 1976 de *Thuisstaalbervorming (Hemspråksreform)*. Hierbij werd wettelijk vastgelegd dat allochtone leerlingen zo nodig *verplicht* zijn om deel te nemen aan onderwijs Zweeds als tweede taal en desgewenst *recht* hebben op onderwijs in een andere taal dan Zweeds als die taal thuis wordt gesproken. Er bestaat sindsdien een wettelijke verplichting voor directies/leerkrachten van basisscholen om jaarlijks op leerlingniveau de volgende informatie te verzamelen ten behoeve van gemeentelijke en landelijke thuisstaalstatistiek (*Hemspråksstatistik*):

- welke taal thuis naast of in plaats van Zweeds wordt gebruikt;
- in welke van deze thuistalen door ouders onderwijs voor hun kinderen wordt gewenst en door de school wordt verzorgd;
- voor welke leerlingen onderwijs Zweeds als tweede taal nodig is en wordt verzorgd.

De directeur van een school moet jaarlijks het benodigde aantal docenturen per week voor Zweeds als tweede taal opgeven aan de gemeentelijke onderwijsdienst. Bovendien wordt voor elke thuistaal de volgende informatie gespecificeerd: het benodigde aantal docenturen per week, het benodigde aantal thuistaalklassen en het voorziene aantal leerlingen in thuistaalklassen (een thuistaalklas wordt opgevat als een klas waarin alle leerlingen een andere gemeenschappelijke thuistaal hebben dan Zweeds). TTO wordt aangeboden bij een ondergrens van vijf leerlingen per taalgroep per gemeente; deze ondergrens noopt scholen tot samenwerking bij een geringe vraag. Laatstgenoemd getalscriterium is genereuzer dan in continentaal-Europese landen en wordt bovendien vaak soepel gehanteerd.

Op het nakomen van de wettelijke verplichtingen van scholen en gemeenten om waar gewenst TTO-voorzieningen te treffen, bestaat toezicht van de onderwijsinspectie. Dat neemt overigens niet weg dat deze regelgeving in Zweden tal van uitvoeringsproblemen laat zien (vgl. Boyd 1993, Extra e.a. 1992). Deze uitvoeringsproblemen hangen vooral samen met een toenemende decentralisatie van onderwijsbeleid, met compensatorisch bepaalde attitudes inzake TTO, met onvoldoende opgeleide of beschikbare TTO-docenten, en met het nagenoeg ontbreken van eindtermen en evaluaties van TTO.

Het onderwijs aan allochtone kinderen in Zweden is gebaseerd op landelijk bepaalde regelgeving met betrekking tot verplichte en vrijwillige scholing (respectievelijk in de *grundskolan*, 7-16 jaar en in de *gymnasieskolan*, 16-20 jaar) in curricula waarvan de doelstellingen eveneens landelijk worden vastgesteld. Schoolrapporten worden pas vanaf het achtste leerjaar uitgebracht en er zijn geen formele examens. Op lokaal niveau moeten gemeenten eveneens documenten opstellen over de doelstellingen en organisatie van onderwijs. Scholing in Zweden is verplicht vanaf 7 jaar, maar scholen bieden op vrijwillige basis ook onderwijs aan kinderen van 5-6 jaar aan. Aan het vrijwillige onderwijs op de *gymnasieskolan* neemt meer dan 95% van alle jongeren deel, ofschoon het aandeel van immigrantenjongeren hier veel geringer is. Alle kinderen in Zweden hebben recht op van staatswege verzorgd onderwijs. Daarnaast bestaat een groeiend aantal zogenaamde onafhankelijke scholen, opgericht door private rechtspersonen of organisaties. Deze scholen hebben recht op staatsfinanciering, indien ze voldoen aan landelijke en gemeentelijke deugdelijkheidseisen. Sommige van deze scholen verzorgen veel/alle onderwijs in een andere taal dan Zweeds en/of hebben een specifiek etnolinguïstisch en/of religieus profiel. Zo zijn er Fins/Zweedse en Arabisch/Islamitische scholen. Andere scholen verzorgen hun onderwijs in het Engels, Duits, Frans, Estlands of Hebreeuws.

Gemeenten moeten toezien op het nakomen van de leerplichtwet voor immigrantenkinderen en op het aanbieden van speciaal onderwijs voor die kinderen die het regulier onderwijs nog niet kunnen volgen. Groepering vindt meestal plaats op basis van kennis van het Zweeds en niet op basis van leeftijd. Speciaal onderwijs voor nieuwkomers:

- werkt toe naar het nationale curriculum;
- voorziet ondersteuning in de talen waarin leerlingen tot nu toe kennis hebben verworven;
- voorziet in aparte en intensieve lessen Zweeds als tweede taal;
- voorziet in een introductie in de Zweedse samenleving.

Kinderen die dagelijks met minstens één van hun ouders/opvoeders een andere taal dan Zweeds spreken, hebben recht op onderwijs in die taal. Voor Saami, Roma en Fins sprekende kinderen in Noord-Zweden (Tornedal) alsmede voor buitenlandse geadopteerde kinderen geldt deze restrictie voor het recht op TTO niet. TTO kan op verschillende manieren worden georganiseerd:

- als substituut voor het leren van een vreemde taal;
- als individueel gekozen aanvulling op het nationale curriculum in gereserveerde roosterruimte;
- als door scholen gekozen invulling van de eigen/vrije profielruimte;
- als extra-curriculair vak.

Voor de *grundskolan* zijn er nationale leerplannen voor TTO, alsmede interim- en einddoelen voor taalvaardigheid. Voor de *gymnasieskolan* bestaat het TTO uit een verdiepte kennismaking met de taal, cultuur en samenleving van het land van herkomst. Voor het schooljaar 1995/1996 zijn de volgende kengetallen beschikbaar:

- *grundskolan*: 110.000 leerlingen hadden recht op TTO;
60.300 leerlingen (55%) namen deel aan TTO.
- *gymnasieskolan*: 19.000 leerlingen hadden recht op TTO;
7.160 leerlingen (37%) namen deel aan TTO.

In Zweden krijgen basisscholieren geen cijfer voor 'taal', maar voor Zweeds. Daarnaast wordt een beoordeling gegeven voor vorderingen in een gekozen allochtone taal. Pas vanaf groep 8 krijgen Zweedse kinderen overigens rapportcijfers voor hun schoolprestaties. Allochtone leerlingen die in dit stadium nog deelnemen aan TTO, krijgen daarvoor meestal een afzonderlijk rapportcijfer. De status van laatstgenoemde beoordeling bij de bepaling van het totale schoolsucces van een leerling verschilt sterk per organisatievorm. In het voortgezet onderwijs kunnen scholieren een allochtone taal in hun totale vakkenpakket opnemen als tweede (of derde of vierde) vreemde taal.

Op 1 januari 1999 woonden in Zweden op een bevolking van bijna 9 miljoen mensen meer dan 1 miljoen mensen die in het buitenland zijn geboren dan wel in Zweden maar niet de Zweedse nationaliteit bezitten. Afgezien van Finland zijn de meeste allochtone inwoners van Zweden afkomstig uit een groot aantal verschillende landen. Tabel 2.2 geeft een overzicht van het aantal leerlingen dat respectievelijk recht had op en deelname aan TTO en dat deelnam aan onderwijs Zweeds als T2 in de periode 1993-1999.

Schooljaar	Recht op TFO	Deelname aan TFO		Deelname aan Zweeds als T2	
		absoluut	% rechthebbend	absoluut	% rechthebbend
1993/94	102.284	58.801	57,5	56.170	54,9
1994/95	111.720	61.306	54,9	62.219	55,7
1995/96	109.924	60.338	54,9	61.599	56,0
1996/97	111.351	60.745	54,6	58.533	52,6
1997/98	115.846	62.100	53,6	59.930	51,7
1998/99	119.352	62.671	52,5	58.210	48,8

Tabel 2.2 Recht op en deelname aan TFO en Zweeds als T2 in het Zweedse basisonderwijs van 1993-1999

Ofschoon er longitudinaal gezien sprake is van een absolute groei in recht op en deelname aan TFO, is er tegelijkertijd sprake van een relatieve daling in de deelname, zowel aan TFO als aan Zweeds als T2. Op de eerder genoemde onafhankelijke scholen is het aantal leerlingen met recht op TFO van rond 2000 in 1993/94 gestegen tot rond 6000 in 1998/99. Tabel 2.3 biedt een uitgesplitst overzicht van de tien talen waarop allochtone basisscholieren in 1996 het meeste recht hadden en waaraan ze al dan niet in reguliere schooltijd het meeste deelnamen.

Talen	Recht op TFO	Deelname aan TFO		
	aantal leerlingen	aantal leerlingen	in %	buiten schooltijd (%)
Albanees	4.656	2.610	56,1	51,6
Arabisch	11.980	7.980	66,6	57,1
Bosnisch/Kroatisch/Servisch	12.564	6.307	50,2	57,1
Engels	4.375	2.427	55,5	54,4
Fins	16.724	7.767	46,4	37,1
Koerdisch	2.931	1.669	56,9	59,7
Farsi	8.152	5.694	69,8	62,6
Pools	4.661	2.374	50,9	55,6
Spaans	9.294	5.703	61,4	58,4
Turks	4.763	2.779	58,3	61,0
Overige talen	25.274	15.462	61,2	25,0
Ongespecificeerde talen	122	17	13,9	35,3

Tabel 2.3 Top-10 van talen in het basisonderwijs in 1996

In het basisonderwijs blijft Fins de meest gekozen taal, gevolgd door respectievelijk Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Servisch, Spaans en Farsi. De variatie in extra-curriculaire deelname aan TTO hangt samen met factoren als de concentratiegraad en mobilisatiegraad van rechthebbende leerlingen en de beschikbaarheid van gekwalificeerde docenten. De meest gekozen taal in het voortgezet onderwijs is Spaans. Voor een groot aantal kleine taalgroepen wordt geen enkele vorm van TTO gegeven, meestal ten gevolge van het ontbreken van gekwalificeerde docenten en/of omdat het minimaal vereiste aantal leerlingen voor de desbetreffende taal niet wordt gehaald in een gemeente. De globale doelstelling van TTO en onderwijs Zweeds als tweede taal gedurende het hele curriculum is 'actieve tweetaligheid'. Dit concept omvat zowel linguïstische als culturele componenten, zowel voor de herkomstlanden en -landen als voor Zweeds/Zweden. Een meer precieze operationalisering is voor het basisonderwijs echter nooit gegeven, terwijl het begrip zelf na 1995 uit het curriculum is geschrapt (zie verderop en Cabau-Lampa 1999). De eindtermen voor tweetaligheid in het voortgezet onderwijs zijn gespecificeerd en hebben betrekking op zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheden in alledaagse contexten en in verschillende stilistische registers.

Aan het begin van de jaren negentig leidden twee ontwikkelingen in Zweden tot een verslechtering in de status van TTO in Zweden. De populistische partij *Nydemokrati* (Nieuwe Democratie) won zetels in het parlement op basis van een negatieve opstelling ten opzichte van het gangbare immigrantenbeleid, waarbij vooral de voorzieningen inzake TTO voor allochtone leerlingen het moesten ontgelden ('te duur' en 'contra-productief voor tweede-taalverwerving'). Ofschoon de partij slechts één termijn in het parlement overleefde, hadden haar standpunten inzake TTO duidelijk effect op het algemene publiek en de gekozen politici. Bovendien publiceerde het nationale auditbureau tezelfdertijd een rapport (RRV 1990) waarin op basis van een zeer oppervlakkige verkenning werd voorgesteld om de financiering van TTO sterk te reduceren. Beide ontwikkelingen leidden op het niveau van gemeentelijke beslissers ertoe dat in één enkel jaar (1992/93 in vergelijking met 1991/92) het aantal TTO-uren met 33% afnam en dat in 65% van alle gemeenten TTO gedeeltelijk of geheel buiten reguliere schooltijd werd verzorgd. De aandacht verschoof zeer sterk naar onderwijs Zweeds als T2 en TTO werd in toenemende mate als kostbare luxe-voorziening beschouwd (vgl. Boyd 2001 en Cabau-Lampa 1999).

In 1994 zijn wettelijke regelingen getroffen voor nieuwe organisatievormen van TTO. Allereerst kan op de basisschool vanaf groep 3 gedurende 1 à 2 uur per week TTO worden aangeboden (maximaal 470 uur voor de hele basisschoolperiode). Als leerlingen in groep 7 van de basisschool zitten (ze zijn dan ongeveer 13 jaar), kunnen ze een allochtone taal kiezen in plaats van een tweede vreemde taal (meestal Duits of Frans). Ze krijgen dan drie uur per week TTO (maximaal 320 uur voor de resterende basisschoolperiode). Een voorwaarde voor deze lessen is opnieuw wel dat er minimaal 5 leerlingen in een gemeente zijn die dit onderwijs willen volgen en dat er ook een TTO-mogelijkheid is in het vervolgonderwijs. In 1997 werd het begrip 'TTO' door het Ministerie van Onderwijs ingeruild voor het vage en restrictieve begrip 'moedertaal-onderwijs' (voortaan MTO). Laatstgenoemd begrip werd geïnterpreteerd als de taal

waarin een kind heeft leren spreken en verstaan en die het gedurende lange tijd als omgangstaal heeft gebruikt. In de praktijk leidde deze definitie tot een verdere terugval van het oorspronkelijke TTO. Kinderen die deze 'moedertaal' niet primair gebruikten in gezinsverband werden in toenemende mate uitgesloten van MTO.

De jaarlijks verzamelde thuistaalstatistieken vormen belangrijke basisgegevens in Zweden bij vooral lokaal te nemen beslissingen inzake onderwijsbeleid en hebben directe implicaties voor de inrichting en bekostiging van MTO. De centrale overheid verschaft de financiële middelen aan de lokale overheden. De rol van de centrale overheid is beperkt tot het verrichten van evaluatieve studies naar schoolsucces, in het bijzonder kosten/baten-analyses (zie bijvoorbeeld Löfgren 1991). Aanvankelijk waren de TTO-middelen geoormerkt per leerling via de thuistaalstatistieken. De lokale autoriteiten hebben echter de afgelopen jaren steeds meer bestedingsvrijheid gekregen. Op dit moment zijn MTO-middelen binnen het decentraal toegewezen onderwijsbudget niet meer geoormerkt. Het loslaten van de oormerking heeft in Zweden geleid tot bezuinigingen voor MTO die verder gingen dan voor andere schoolvakken. MTO werd daardoor ook zwaarder getroffen dan de voorzieningen voor onderwijs Zweeds als tweede taal. De opleiding van MTO-docenten is door deze budgetreducties eveneens aan inflatie onderhevig. MTO-docenten moeten zich niet alleen kwalificeren voor MTO, maar ook voor onderwijs (in het) Zweeds. Dit is in de praktijk voor velen een zware opgave. Daardoor verliezen veel MTO-docenten hun baan en kunnen opnieuw minder kinderen aan MTO deelnemen. In 1997/98 fungeerden 1990 MTO-docenten in het basisonderwijs tegenover 2086 in het jaar daarvoor en 4924 in 1989/90 voor een vergelijkbaar aantal leerlingen.

Na veel kritiek op deze combinatie van obstakels voor MTO wordt onderzocht hoe deze neergang kan worden gekeerd. Een groeiend aantal allochtone ouders wacht deze ontwikkeling echter niet langer af en zoekt zijn heil in de eerder genoemde onafhankelijke scholen. Op grond van het principe van vrije keuze hebben deze scholen recht op 75% van de gemeentelijke bijdrage voor algemene scholen. In 1997/98 waren er 296 onafhankelijke scholen in Zweden waaronder 22 met een specifiek etnolinguïstisch profiel. De groei van dit schooltype wordt door veel deskundigen op dit terrein beschouwd als failliet van de samenleving om meertaligheid in het reguliere onderwijs vorm te geven, in weerwil van de pioniersrol die Zweden op dit terrein vanaf de jaren zeventig in Europa heeft gespeeld.

2.2 Noordrijn-Westfalen

In Noordrijn-Westfalen wordt van overheidswege als uitgangspunt genomen dat veel allochtone kinderen met twee of meer talen opgroeien. Ze spreken in verschillende aard en mate de taal van het herkomstland van hun gezin en komen deze taal ook tegen in verschillende media. Daarnaast is in alle gevallen Duits de omgevingstaal in interactie met Duitstalige kinderen en volwassenen en in de meeste media. Ook al lopen de talige competenties uiteen, dan nog behoren meertaligheid en meertalige communicatie tot de

basiservaringen van de meeste allochtone kinderen. Tegen deze achtergrond is met ingang van 1 augustus 2000 sprake van een landelijk voorgeschreven (in plaats van - zoals voorheen - slechts aanbevolen) leerplan waarin *Muttersprachlicher Unterricht* (voortaan MTO) optioneel wordt aangeboden in de leerjaren 1-6 van alle basisscholen ten behoeve van leerlingen die twee/meertalig opgroeien. Het leerplan is ontwikkeld door het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW, Soest) in Noordrijn-Westfalen. Deze onderwijspolitieke conceptie die gericht is op *Förderung der Mehrsprachlichkeit* wordt als volgt gemotiveerd (cf. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2000):

- MTO draagt bij aan het behoud en de ontwikkeling van contacten en binding met de herkomstlanden;
- MTO geeft blijk van de publieke waardering voor de talige en culturele oorsprong van de leerlingen en hun ouders;
- wie zijn moedertaal mondeling en schriftelijk beheerst zal gemakkelijker bereid en in staat zijn om goed Duits te leren;
- de bevordering van talige rijkdom is zowel in cultureel als economisch opzicht van belang.

Vanuit deze argumentatie worden aan het einde van het zesde leerjaar de volgende eindtermen voor MTO onderscheiden:

- de systematische ontwikkeling van leeftijdspecifieke mondelinge en schriftelijke taalhandelingsbekwaamheden die moeten leiden tot een goede inzet van taalvaardigheid in uiteenlopende situaties van taalgebruik;
- sensibiliteit voor meertaligheid en kennis over talen met het oog op het leren van andere talen, waaronder Duits als tweede taal en talen die in een meertalig en multicultureel Europa in de toekomst van belang zijn.

Kinderen die meertalig opgroeien, leven meestal ook in een in cultureel opzicht complexe werkelijkheid. MTO moet daarom mede gericht zijn op multicultureel onderwijs. Kinderen moeten leren om:

- culturele overeenkomsten en verschillen waar te nemen;
- hun eigen culturele achtergrond en groep vanuit de eigen biografie en vanuit anderenmans perspectief te beschouwen;
- begrip voor het gedrag van anderen op te brengen en cultureel bepaalde misverstanden te signaleren en op te lossen;
- strategieën en technieken te ontwikkelen om in concrete conflicten van verwachtingen, interesses en normen eigen wegen in te slaan en daarnaar te handelen;
- zich in te zetten tegen de discriminatie van minderheden op basis van mensenrechten;
- in het geval van moslimkinderen: kennis en begrip op te brengen voor de Islamitische traditie en geschiedenis en voor het functioneren daarvan in een dominant christelijke, maar seculiere samenleving die vrijheid van godsdienst kent.

Dit ambitieuze onderwijsprogramma is vastgesteld voor de leerjaren 1-6 en behoudt ook geldigheid voor het aansluitende MTO in de leerjaren 7-10. Daarmee wordt MTO in het groeiende perspectief geplaatst van een multicultureel Duitsland en een multicultureel Europa.

Doelgroepen voor MTO zijn leerlingen die allochtone talen als eerste, tweede of vreemde taal hebben geleerd: als eerste taal vóór Duits, als tweede taal na of met Duits, of als vreemde taal in het buitenland.

De aanwijzing van aan te bieden talen geschiedt vanwege het ministerie van onderwijs en is voor heel Noordrijn-Westfalen van kracht. Anno 2000 wordt MTO verzorgd in de volgende 18 talen: Albanees, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Grieks, Italiaans, Koreaans, Kroatisch, Koerdisch (Kurmanci), Macedonisch, Pools, Portugees, Russisch, Servisch, Sloveens, Spaans, Tamil en Turks. Het aanbod wordt van kracht indien minstens tien leerlingen uit één bepaalde taalgroep, afkomstig van één of meer scholen, daarvoor door hun ouders op school worden aangemeld en indien een gekwalificeerde docent beschikbaar is. De toelating tot MTO is onafhankelijk van de nationaliteit van ouders of leerlingen. Jaarlijks publiceert het ministerie van onderwijs geactualiseerde statistieken over buitenlandse leerlingen en docenten en wel op basis van het nationaliteitscriterium. In het schooljaar 1998/99 namen rond 366.000 buitenlandse leerlingen en rond 161.000 leerlingen uit *Aussiedlerfamilien* deel aan MTO in Noordrijn-Westfalen (zie <http://www.schullink.de>). Dit is respectievelijk 13.0% en 5.7% van alle desbetreffende leerlingen. Tabel 2.4 biedt een overzicht van relevante kengetallen over het schooljaar 1999/2000.

Taal	Aantal leergroepen	Aantal deelnemers	Aantal uren	Aantal docenten
Albanees	134	2.038	452	21
Arabisch	409	5.526	1.326	63
Bosnisch	70	845	273	13
Grieks	404	5.324	1.716	86
Italiaans	654	7.965	2.263	111
Kroatisch	159	1.929	650	36
Macedonisch	14	198	55	5
Pools	40	591	154	9
Portugees	221	3.026	832	43
Russisch	131	1.630	412	35
Servisch	94	1.035	363	21
Sloveens	32	480	87	16
Spaans	218	3.136	870	53
Turks	6.615	86.841	16.995	839
Overige talen	88	1.227	272	43
Totaal	9.283	121.791	26.720	1.394

Tabel 2.4 Kengetallen over MTO in Noordrijn-Westfalen in het schooljaar 1999/2000 (bron: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Amtliche Schuldaten 1999/2000, Statistische Übersicht nr. 312, Düsseldorf 18-2-2000)

Tabel 2.4 maakt duidelijk hoezeer Turks een voorhoedepositie inneemt ten opzichte van alle andere talen en daardoor als rolmodel fungeert.

MTO in Noordrijn-Westfalen is gebaseerd op een landelijk aanbod dat onder landelijk schooltoezicht staat. De docenten zijn, ongeacht hun nationaliteit, in dienst van het land Noordrijn-Westfalen en ontvangen een voor MTO geoormerkt salaris. Meestal worden ze ingezet op meer dan één school; één school fungeert echter als zogenaamde stamschool. Ook de (na)scholing van MTO-docenten alsmede de ontwikkeling en bijstelling van MTO-leermiddelen komen voor rekening van het land. Deze verantwoordelijkheden zijn in de praktijk opgedragen aan het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) in Soest dat deze verantwoordelijkheden vervolgens kan uitbesteden. De kwaliteitsbewaking van leermiddelen en de goedkeuring voor gebruik op scholen berusten echter bij LSW. De opleiding van docenten Turks wordt verzorgd door het Departement Turks van de Universiteit Essen. De organisatie van MTO op basisscholen is de taak van *Schulämter*. In de praktijk wordt MTO verzorgd voor zeer heterogene groepen in termen van culturele achtergrond, taalvaardigheid, leeftijd, leerjaar en (soms) school. Deze omstandigheden stellen hoge didactische eisen aan differentiatie in groepsverband, waarbij onderwijskundige principes van eerste-, tweede- en vreemde-talenonderwijs met elkaar moeten worden verzoend. Als gemeenschappelijke basis voor onderwijskundig handelen gelden interculturele ervarings- en handelingsprincipes. MTO-docenten moeten daartoe goed geïnformeerd zijn over heterogeniteitskenmerken van hun leergroepen en in samenwerking met groepsleerkrachten vorm geven aan het leerplan voor de hele school. MTO vormt een optioneel en additioneel element van het reguliere curriculum voor alle leerlingen en wordt in beginsel gedurende vijf uur (doch minstens drie uur) per week verzorgd. Ofschoon de deelname aan MTO vrijwillig is, is deze deelname na ouderlijke aanmelding verplichtend.

Onderwijsleerprestaties die via MTO tot stand komen, worden periodiek vastgesteld en geëvalueerd. Gelet op de heterogeniteit van de leergroepen, worden deze prestaties in de onderbouw echter niet uitgedrukt in de vorm van vergelijkende schoolrapportcijfers, maar in de vorm van individuele, op maat gesneden, bereikte en verder te bereiken handelingsmogelijkheden. Concreet gelden daarbij de volgende richtlijnen:

- aan het eind van de leerjaren 1 en 2 worden de prestaties in een korte tekst beschreven;
- in leerjaar 3 geschiedt dit halfjaarlijks en al dan niet voorzien van een rapportcijfer (afhankelijk van het al dan niet geven van rapportcijfers voor alle vakken);
- in de leerjaren 4-6 worden halfjaarlijks rapportcijfers verstrekt.

Aan het eind van het zesde leerjaar wordt de via MTO bereikte taalvaardigheid voor maximaal 50% meegewogen in de eindbeoordeling van alle basisscholieren.

In het voortgezet onderwijs kan MTO als keuzevak worden gekozen. Wie regelmatig aan MTO heeft deelgenomen kan een taaltoets afleggen. Het toegekende cijfer maakt deel uit van het reguliere schoolrapport en kan in sommige gevallen als substituut voor traditionele vreemde-talenkennis gelden. Voor Turks en Grieks heeft het ministerie eindexameneisen geformuleerd. In het schooljaar 1998/99 hebben meer dan 9.000 leerlingen aan MTO in plaats van vreemde-talenonderwijs deelgenomen. Rond 7.000

leerlingen hebben aan afsluitende examens in 33 verschillende talen deelgenomen. Meer dan tweederde van de examens had betrekking op Russisch.

Op 7 juni 2000 heeft Gabriele Behler, minister van onderwijs in Noordrijn-Westfalen, op een bijeenkomst met Turkse leerkrachten en zelforganisaties in Düsseldorf, Turkse ouders opgeroepen om met hun kinderen de taal te spreken die zij als ouders het beste beheersen en benadrukt dat een consequent gebruik van het Turks als thuistaal hun kinderen niet zal schaden. Tegelijkertijd moeten de ouders volgens de minister:

- hun kinderen op beter intercultureel gerichte peuterspeelzalen ook Duits laten leren in contact met leeftijdgenoten;
- de inspanningen van de school ten behoeve van het leren van Duits als tweede taal ondersteunen;
- hun kinderen aanmelden voor MTO;
- zich regelmatig thuis en op school op de hoogte stellen van wat hun kinderen op school leren;
- meisjes dezelfde opleidingskansen geven als jongens;
- godsdienstonderwijs toevertrouwen aan publieke scholen.

Voorts heeft de minister in deze rede benadrukt dat een goede beheersing van het Duits en van het Turks een permanente aanwinst is voor kinderen van Turkse herkomst en voor de samenleving als geheel, en dat om deze redenen het leerplan voor MTO op de eerder besproken wijze is vormgegeven. Tenslotte heeft minister Behler aangedrongen op een permanente dialoog tussen ouders en overheid over een zo goed mogelijke voorbereiding van kinderen op de multiculturele samenleving.

2.3 Victoria State / Australië

In de jaren vijftig en zestig was het overheidsbeleid in Australië gericht op assimilatie. Het gepropageerde ideaal was een in een cultureel en linguïstisch opzicht homogene samenleving, gebaseerd op Britse tradities en met Engels als eenheidstaal. Voorzieningen voor LOTE (*languages other than English*) werden beschouwd als overbodig en bedreigend voor dit eenheidsideaal. In de jaren zeventig groeide de kritiek op deze denkwijze, omdat ze discriminerend werd gevonden ten opzichte van immigranten met een LOTE-achtergrond en omdat zodoende potentiële bronnen van kennis en verrijking van de samenleving verloren gingen. Geleidelijk maakte het concept van assimilatie plaats voor dat van multiculturalisme, gericht op het respecteren van culturele en linguïstische verscheidenheid binnen een context van eenheid. Het *Galbally Report* (1978), getiteld *Migrant Services and Programs*, beschouwde scholen als de voornaamste maatschappelijke instituties waarin multiculturalisme kon worden begrepen en bevorderd. Dit rapport gaf de aanzet tot het *Commonwealth Multicultural Education Program* waarmee speciale fondsen en richtlijnen werden gecreëerd voor LOTE en ESL (*English as a second language*), zowel op het niveau van continentaal Australië als op dat van afzonderlijke staten.

Victoria is één van de meest multiculturele staten van Australië en scholen vormen daarvan een afspiegeling. In 1993 werd door het *Department of Education* in Victoria een

Ministerial Advisory Council on LOTE (MACLOTE) ingesteld die in datzelfde jaar een *LOTE Strategy Plan* publiceerde (MACLOTE 1993). Hierin werd een meerjaren-taakstelling geformuleerd die ertoe moest leiden dat in het jaar 2000 alle basisscholieren en tenminste 25% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs zouden deelnemen aan het LOTE-aanbod. In 1994 kwam de inmiddels permanente adviesraad met een reeks aanbevelingen over de implementatie en organisatie van LOTE (MACLOTE 1994). Deze aanbevelingen hebben mede geleid tot de ontwikkeling van een *Curriculum and Standards Framework* (CSF). Dit CSF voorziet zowel in leerplannen als in tussen- en eindtermen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden in een reeks van talen en levert een belangrijke bijdrage aan de curriculumontwikkeling en de positionering van leerlingen in de LOTE-programma's. Het multiculturele onderwijsbeleid van Victoria is niet uitsluitend gericht op etnisch-culturele minderheidsgroepen, maar streeft op drie terreinen doelstellingen na voor alle leerlingen:

- kennis en bewustzijn van het multiculturele karakter van de samenleving en kennis en vaardigheden met het oog op interculturele communicatie;
- vaardigheid in het Engels als eerste of tweede taal;
- vaardigheid in één of meer andere talen dan Engels.

Bijlage 2 bevat een nadere uitwerking van de doelstellingen voor intercultureel onderwijs, ESL en LOTE zoals geformuleerd door het *Department of Education* (1997: 12-14). Inzake LOTE wordt niet langer onderscheid gemaakt tussen de status van talen als *home language*, *heritage language* of *foreign language*. Voorts worden beredeneerd prioriteitstalen aangewezen die door leerlingen als vak kunnen worden gekozen en waarvoor landelijk middelen worden geoormerkt ten behoeve van leermiddelenontwikkeling en (na)scholing van docenten. Engels (als eerste of tweede taal) wordt op elke school aangeboden. De bewijslast voor tweetaligheid ligt in multicultureel Victoria echter bij alle leerlingen. Iedereen leert naast het verplichte Engels minstens één LOTE. Andere talen dan Engels worden vraagafhankelijk op *government mainstream schools* en/of via de *Victorian School of Languages* (VSL) of via *after-hours ethnic schools* aangeboden. De VSL is een centrale talenschool in Melbourne die een uitgebreid aanbod van talen verzorgt op het niveau van zowel basis- als voortgezet onderwijs. Voor dit talenonderwijs komen bovendien steeds meer multimediale technologieën en faciliteiten voor afstandsonderwijs beschikbaar.

De overheid heeft zich verder ten doel gesteld dat multicultureel onderwijsbeleid niet alleen betrekking moet hebben op voorzieningen inzake talenonderwijs, maar ook op alle andere onderwijsleergebieden. In de komende jaren moet deze doelstelling in alle domeinen van het basisonderwijs worden geïmplementeerd. Met instellingen van hoger onderwijs zijn afspraken gemaakt over de inrichting van lerarenopleidingen met het oog op deze doelstelling. Ook wordt in opdracht van de overheid gewerkt aan geannoteerde overzichten van beschikbare leer- en hulpmiddelen voor het talenonderwijs en aan de ontwikkeling van nieuwe onderwijsleermaterialen.

Tenslotte wordt door het *Department of Education* jaarlijks een zeer uitvoerig en gedetailleerd overzicht gepubliceerd van alle LOTE-voorzieningen in het gehele basis-

en voortgezet onderwijs in Victoria. Het overzicht over 1998 (*Department of Education 1999: 77*) biedt de in Tabel 2.5 weergegeven kengetallen over het LOTE-aanbod.

Talen	Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs			Totaal
	Mainstream schools	VSL	Afstands-onderwijs	Mainstream schools	VSL	Afstands-onderwijs	
Indonesisch	79.945	10	2.779	29.100	288	58	109.343
Italiaans	75.575	24	2.619	23.227	236	0	99.062
Japans	56.796	41	3.051	21.801	314	0	78.952
Duits	22.830	18	1.701	18.503	278	0	41.629
Frans	14.540	4	817	23.457	304	0	38.305
Chinees	6.410	654	260	3.679	558	0	11.301
Grieks	2.902	353	0	1.156	247	0	4.658
Vietnamees	1.704	335	0	1.383	834	0	4.256
Spaans	1.955	84	0	694	287	0	3.020
Turks	778	636	0	419	791	0	2.624
Macedonisch	409	188	0	637	522	0	1.756
Arabisch	481	114	0	825	187	0	1.607
Gebarentaal	1.541	0	0	8	0	0	1.549
Koreaans	267	26	0	401	13	0	707
Latijn	0	0	0	328	44	0	372
Kroatisch	85	11	0	0	247	0	343
Servisch	0	43	0	0	250	0	293
Khmer	0	31	0	73	130	0	234
Pools	0	38	0	0	145	0	183
Farsi	0	55	0	0	74	0	129
Russisch	0	9	0	13	87	0	109
Portugees	0	27	0	0	68	0	95
Sinhala	0	71	0	0	24	0	95
Maltees	0	8	0	0	85	0	93
Koorie talen	89	0	0	0	0	0	89
Hindi	0	23	0	0	52	0	75
Hebreeuws	34	0	0	0	35	0	69
Albanes	0	39	0	0	7	0	46
Bengali	0	12	0	0	16	0	28
Bosnisch	0	10	0	0	11	0	21
Pushu	0	15	0	0	6	0	21

Talen	Basisonderwijs			Voortgezet onderwijs			Totaal
	Mainstream schools	VSL	Afstands-onderwijs	Mainstream schools	VSL	Afstands-onderwijs	
Thais	15	0	0	0	0	0	15
Koerdisch	0	12	0	0	0	0	12
Iets	0	0	0	0	12	0	12
Oekraïens	0	2	0	0	10	0	12
Sloveens	0	0	0	0	11	0	11
Dari	0	9	0	0	0	0	9
Filippijns	0	5	0	0	3	0	8
Tsjechisch	0	0	0	0	7	0	7
Amharisch	0	2	0	0	4	0	6
Nederlands	0	0	0	0	5	0	5
Hongaars	0	0	0	0	5	0	5
Litouws	0	0	0	0	5	0	5
Zweeds	0	0	0	0	2	0	2
Totaal	266.356	2.909	11.227	125.704	6.204	58	401.173

Tabel 2.5 Deelname aan LOTE in 1998 (bron: *Department of Education* 1999: 77)

In 1998 werden in totaal 44 talen in het basis- en/of voortgezet onderwijs aangeboden. De zes meest gekozen talen waren respectievelijk Indonesisch, Italiaans, Japans, Duits, Frans en Chinees. Op 98% van de basisscholen werd een LOTE-aanbod gerealiseerd (68% in 1994) en 87% van alle basisscholieren volgde een LOTE. Alle scholen voor voortgezet onderwijs op vijf na voorzagen in 1998 in een LOTE-aanbod. Tabel 2.6 laat de omvang van het talenaanbod in de verschillende typen onderwijs zien.

Onderwijstype	Aantal talen	
Government primary schools	Mainstream schools	18
	Victorian School of Languages	32
	Exclusief afstandsonderwijs	6
Government secondary schools	Mainstream schools	17
	Victorian School of Languages	39
	Exclusief afstandsonderwijs	1
Afterhours ethnic schools *	52	

Tabel 2.6 Omvang van het talenaanbod in de verschillende onderwijstypen (* niet opgenomen in Tabel 2.5)

Voor nadere informatie over de LOTE-voorzieningen in Victoria wordt tenslotte verwezen naar *The LOTE Companion* van het *Department of Education* (1998). Deze publicatie bevat een uitvoerig overzicht van de taalpolitiek in Victoria, soorten LOTE-programma's, de rol van informatietechnologie, de promotie van het leren van talen, adviesorganen inzake LOTE en bibliografische verwijzingen.

2.4 Crossnationale vergelijking van EU-landen

In het kader van een vergelijkend onderzoek naar de positie van allochtone minderheidsgroepen in de Europese Unie is door Broeder en Extra (1998) aandacht besteed aan de status van allochtone talen in het basis- en voortgezet onderwijs in België (met name Vlaanderen), Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Nederland en Zweden. In deze tekst worden de uitkomsten van dit onderzoek samengevat. We bedienen ons van het in Nederland gangbaar geworden acroniem OALT voor onderwijs in allochtone levende talen in de wetenschap dat de cross-nationale terminologie op dit punt niet alleen variabel maar ook veranderlijk is (vgl. aanduidingen als thuistaalonderwijs, onderwijs in eigen taal (en cultuur), onderwijs in immigrantentalen, onderwijs in etnische minderheidstalen). De keuze van de aanduiding OALT wordt gemotiveerd vanuit een brede definitie van potentiële doelgroepen. Door intergenerationele processen van taalverschuiving kan de status van allochtone talen als 'eigen' talen van leerlingen afnemen en bovendien zijn in het voortgezet onderwijs vaak zowel allochtone als autochtone leerlingen *de iure* (ofschoon zelden *de facto*) toelaatbaar tot OALT (het vak Turks in het voortgezet onderwijs heet dan ook 'Turks' en niet 'onderwijs in eigen taal').

Hoezeer OALT een thema van overheidsbeleid vormt met Europese dimensies, kan afgeleid worden uit schattingen over de aantallen zogenaamde *foreign resident groups* in de landen van de Europese Unie. Deze schattingen zijn gebaseerd op het conservatieve nationaliteitscriterium. De grootste groepen, met elk meer dan twee miljoen sprekers, worden gevormd door Turkse en Magrebinse gemeenschappen (inwoners uit de Magreb zijn afkomstig uit Marokko, Algerije, Tunesië, of Mauretanië). Binnen de EU wonen de meeste Turken in Duitsland en de meeste Marokkanen in Frankrijk. Voor beide gemeenschappen is Nederland het tweede vestigingsland in de EU. Ten gevolge van processen van migratie en minderheidsvorming hebben allochtone minderheidstalen als Turks en Arabisch in de Europese context, gemeten naar de omvang van de betreffende groepen, een grotere betekenis gekregen dan autochtone of regionale minderheidstalen als Baskisch, Welsh of Fries.

In alle in het onderzoek van Broeder en Extra (1998) betrokken landen is sprake van een toename van allochtone leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs bij wie thuis een andere taal wordt gebruikt naast of in plaats van de dominante schooltaal. In het onderwijs wordt op deze *mismatch* vooral gereageerd door een versterkte aandacht voor het leren en onderwijzen van de nationale standaardtaal als tweede taal. Er wordt veel energie en geld besteed aan de ontwikkeling van leerplannen, eindtermen, leermiddelen en toetsen voor tweede-taalonderwijs. Het onderwijs in de (thuis)talen van

allochtone leerlingen steekt hier schril tegen af, omdat het in veel sterkere mate onderhevig is aan een ideologische discussie over de legitimiteit ervan. Terwijl er in hoge mate consensus bestaat over de noodzaak van investeringen in tweede-taalonderwijs voor allochtone leerlingen, is een dergelijke consensus inzake OALT geheel afwezig. Allochtone talen worden doorgaans gezien als bronnen van problemen en achterstand, zelden als bronnen van kennis en verrijking. Beleidsmakers, schooldirecteuren en leraren in 'reguliere' vakken vertonen vaak een terughoudende dan wel negatieve attitude ten opzichte van OALT. Anderzijds maken ouders van allochtone leerlingen, OALT-docenten en allochtone minderhedenorganisaties zich vaak sterk voor een plaats van allochtone talen op school. De hierbij optredende verschillen in *top-down* versus *bottom-up* benadering doen zich in alle onderzochte landen voor.

In historisch opzicht kan in de meeste van de onderzochte landen een gelijksoortige ontwikkeling worden waargenomen in de argumentatie voor OALT. In het *basis*-onderwijs werd OALT meestal geïntroduceerd op grond van terugkeerargumenten. In de loop van de jaren zeventig is deze argumentatie nagenoeg algemeen verlaten. In de demografische ontwikkeling tekende zich geen retourmigratie van gezinnen uit voormalige wervingslanden af, maar kwam veeleer een proces van generatie- en minderheidsvorming tot stand. OALT werd vanuit deze ontwikkeling in toenemende mate geplaatst in het kader van achterstandsbestrijding. De definiëring van minderheidsgroepen in termen van achterstandsgroepen leidde in het onderwijs tot een benadrukking van argumenten voor OALT in termen van het overbruggen van de afstand tussen thuismilieu en schoolmilieu en in termen van het bevorderen van schoolsucces in 'reguliere' vakken. In deze argumentatie werd etniciteit met achterstand gelijkgesteld en was er sprake van een onderbelichting van etnisch-culturele dimensies. Als reactie hierop werd vervolgens in een aantal landen het intrinsieke belang van kennis van allochtone talen en culturen benadrukt en wel vanuit cultureel, juridisch en/of economisch perspectief:

- in cultureel opzicht kan OALT bijdragen aan het behoud en de bevordering van een pluralistische samenleving;
- in juridisch opzicht kan OALT tegemoet komen aan het internationaal erkende recht op taalontwikkeling en taalbehoud vanuit het gegeven dat de eigen taal door veel allochtone groepen in de samenleving wordt opgevat als kernwaarde van culturele identiteit;
- in economisch opzicht kunnen allochtone talen en culturen tenslotte een belangrijk kennispotentieel vormen in een samenleving die zich in toenemende mate internationaal oriënteert.

De historische ontwikkeling van argumenten voor OALT in termen van respectievelijk terugkeer, achterstandsbestrijding en cultuurbeleid wordt met name zichtbaar in Nederland, Duitsland en België. In Frankrijk en Groot-Brittannië wordt cultuurbeleid zozeer geassocieerd met de nationale talen Frans en Engels dat OALT slechts in de marge wordt getolereerd. Anders dan in elk van deze vijf landen hebben in Zweden cultuurpolitieke motieven voor OALT van meet af aan vooropgestaan (vgl. Hoofdstuk 2.1) Overigens moet worden benadrukt dat de cultuurpolitieke argumentatie inzake

OALT in geen van de onderzochte landen vooralsnog heeft geleid tot een onderwijsbeleid waarin de status van allochtone talen in feite sterk wordt opgewaardeerd.

De doelgroepen van OALT worden in bijna alle onderzochte landen opgevat in termen van achterstandsgroepen; alleen Zweden kent expliciet een thuistaalcriterium in plaats van een sociaal-economisch statuscriterium en generatiecriterium voor toelating tot OALT. De feitelijke deelname aan OALT laat niet alleen grote verschillen zien tussen landen (vgl. de deelname-percentages in Nederland vs. Vlaanderen), maar ook tussen groepen (vgl. de deelname-percentages van Marokkaanse en Turkse leerlingen vs. die van Zuid-Europese leerlingen). De deelname-variatie wordt sterk bepaald door een combinatie van factoren, zoals de attitude ten opzichte van OALT bij allochtone ouders en leerlingen en bij autochtone schooldirecteuren en leerkrachten, en de geografische spreiding van allochtone groepen (waardoor al dan niet aan gestelde getalscriteria kan worden voldaan). Vergelijkende studies over de feitelijke oorzaken van dit gedifferentieerde deelname-patroon van landen en groepen zijn vooralsnog niet beschikbaar.

Er bestaan in de onderzochte landen inzake OALT voorts opmerkelijke statusverschillen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Een vergelijking tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs van doelgroepen, argumenten, doelstellingen, evaluatie, aanboddrempels, roosterstatus, financiering en leermiddelen laat zien dat OALT in het voortgezet onderwijs een hogere status heeft verworven dan in het basisonderwijs. In het basisonderwijs vormt OALT doorgaans geen onderdeel van het 'reguliere' of 'nationale' curriculum en wordt daardoor in tegenstelling tot andere leerstofgebieden onderhandelbaar in een complex en vaak ondoorzichtig krachtenveld van actoren. In Tabel 2.7 worden deze verschillen op hoofdlijnen toegelicht.

Tabel 2.7 maakt duidelijk dat OALT in het voortgezet onderwijs op alle onderzochte dimensies meestal een hogere status heeft dan in het basisonderwijs. Ofschoon Europa steeds meer een multicultureel en multilinguaal karakter krijgt, wordt het basisonderwijs vooralsnog in hoge mate gekenmerkt door een monolinguale habitus (vgl. Gogolin 1994). De hogere status van OALT in het voortgezet onderwijs wordt vooral bepaald door de omstandigheid dat onderwijs in één of meer andere talen dan de nationale standaardtaal tot de traditionele en reguliere onderdelen van het (keuze)curriculum behoort. *Binnen* het voortgezet onderwijs moet OALT echter concurreren met onderwijs in talen die op hun beurt een hogere status en/of langere schooltraditie kennen. In sommige landen bestaat aandacht voor onderwijs en/of examens in niet-standaardtaalvariëteiten. Zo kunnen in Frankrijk staatsexamens worden afgelegd voor verschillende variëteiten van het dialectaal en standaard Arabisch en voor het (Kabylish) Berbers. In het basisonderwijs is in Nederland bijvoorbeeld onderwijs in Moluks-Maleis (in plaats van Indonesisch) mogelijk en in Zweden in het Koerdisch (in plaats van Turks). Een opmerkelijk gegeven is tenslotte dat de financiering van OALT in het basisonderwijs in sommige landen (met name Frankrijk, Vlaanderen en sommige Duitse deelstaten) geschiedt via de consulaten/ ambassades van de betrokken herkomstlanden. In zulke gevallen is de bemoeienis van de nationale overheid met de inrichting van en leermiddelen voor OALT, alsmede met de kwaliteitseisen, werving en aanstelling van docenten nagenoeg afwezig. Een paradoxale consequentie hiervan is dat oormerking van

financiële middelen voor OALT bij bemoeienis van genoemde consulaten of ambassades vaak is veiliggesteld, terwijl deze oormerking bij bemoeienis van de nationale, regionale of lokale overheid vaak afwezig is. Zonder oormerking worden beoogde middelen voor OALT niet zelden aangewend voor andere onderwijsdoelen.

	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Doelgroepen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>de iure</i>: meestal allochtone leerlingen uit specifieke herkomstlanden • <i>de facto</i>: meestal deelverzameling hiervan 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>de iure</i>: meestal alle leerlingen • <i>de facto</i>: deelverzameling van allochtone leerlingen
Argumenten	meestal achterstandsbestrijding: <ul style="list-style-type: none"> • overbrugging van thuis/schoolmilieu; • bevordering van schoolsucces in andere ('reguliere') vakken zelden cultuurbeleid: <ul style="list-style-type: none"> • bevordering van culturele pluriformiteit; • bevordering van talenkennis in een multiculturele en internationaal georiënteerde samenleving 	meestal cultuurbeleid: <ul style="list-style-type: none"> • bevordering van culturele pluriformiteit; • bevordering van talenkennis
Doelstellingen	zelden eindtermen in betreffende taal	in termen van mondelinge en schriftelijke vaardigheden in betreffende taal
Evaluatie	zelden beoordeling/cijfer voor betreffende taal ('taal' op rapport = nationale standaardtaal)	examen en cijfer voor de betreffende taal (nationale standaardtaal apart als zodanig benoemd)
Aanbod-drempel	per klas, school of gemeente (relatief hoog)	per klas, school of gemeente (relatief laag)
Roosterstatus	niet opgevat als 'regulier' onderwijs: in plaats van andere lessen of op buitenschoolse lestijden	regulier keuzevak in reguliere vrije ruimte
Financiering	<ul style="list-style-type: none"> • via nationale, regionale of lokale overheid of • via consulaten/ambassades van herkomstlanden 	via nationale, regionale of lokale overheid
Leermiddelen	zelden uit vestigingsland, vaak uit buitenland/herkomstland	meestal uit vestigingsland

Tabel 2.7 Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs in de status van allochtone talen in zes EU-landen (Broeder & Extra 1998: 107)

Het verdient aanbeveling om de ontwikkelingen inzake autochtone en allochtone minderheidstalen in verschillende Europese landen te blijven volgen en de beschikbare literatuur aan verdere cross-nationale analyse te onderwerpen (vgl. Extra & Gorter 2001). Voor de ontwikkelingen in Nederland geldt dit in het bijzonder voor het functioneren van onderwijs in minderheidstalen in een gedecentraliseerd overheidsbeleid met een versterkt accent op gemeentelijke taken en middelen. In Frankrijk is sprake van een sterk centraal geregisseerd overheidsbeleid. Duitsland legt de verantwoordelijkheden vooral bij de verschillende bondsstaten (met navenante onderlinge verschillen). Zweden kent aan gemeenten verregaande autonomie van taken en middelen toe. In Engeland wordt tenslotte gewerkt met een gemengd systeem van gedeelde nationale en lokale verantwoordelijkheden (vgl. de ministeriële richtlijnen voor speciale aandachtsgroepen vs. de richtlijnen van de *Local Educational Authorities*).

In het algemeen wordt weinig over en weer verwezen naar ervaringen met OALT in de verschillende lidstaten van de EU. Gelet op de demografische ontwikkeling van de aangesloten landen in de richting van een multiculturele samenleving en gelet op de overeenkomsten in de probleemstelling van OALT, is meer samenspraak tussen de lidstaten gewenst over dit thema van overheidsbeleid. Talenbeleid wordt door de lidstaten van de EU vooralsnog sterk vanuit een nationaal perspectief gezien. Binnen de EU komen de uitgangspunten voor een gemeenschappelijk talenbeleid dan ook tot nu slechts moeizaam en met een weinig verplichtend karakter tot stand (zie Coulmas 1991). De voornaamste verklaringen, aanbevelingen of richtlijnen over talenbeleid (resp. *declarations, recommendations* of *directives* in EU-jargon met verschillende lading) hebben betrekking op de erkenning van de status van achtereenvolgens en in deze volgorde:

- nationale EU-talen;
- autochtone / regionale minderheidstalen;
- allochtone / 'non-territorial' minderheidstalen.

Het Verdrag van Rome (1958) geeft gelijke status als werktalen aan alle nationale talen van de aangesloten lidstaten van de EU (met uitzondering van Iers en Luxemburgs). Bij tal van gelegenheden hebben de ministers van onderwijs van de EU-landen verklaard dat de talenkennis van EU-burgers via onderwijs zou moeten worden bevorderd (zie Baetens Beardsmore 1993). Elke lidstaat van de EU zou de vaardigheid van leerlingen in minstens twee 'vreemde' talen moeten bevorderen en minstens één van deze talen zou de nationale standaardtaal van één van de EU-landen moeten zijn. In de beleidsuitspraken van de Europese Commissie is tot nu toe de bevordering van de kennis van autochtone of allochtone minderheidstalen buiten beschouwing gelaten. Wel heeft het Europees Parlement in 1981, 1987 en 1994 resoluties aangenomen waarin de bescherming en de promotie van regionale of minderheidstalen wordt aanbevolen. De eerste resolutie heeft onder meer geleid tot de oprichting van het *European Bureau for Lesser Used Languages* (1982), dat inmiddels lidstaatcommissies heeft in 13 EU-lidstaten en onlangs de status van *Non-Governmental Organisation* (NGO) heeft verworven bij de Raad van Europa en de Verenigde Naties. Een ander resultaat van deze resoluties van het Europees Parlement is de oprichting van het MERCATOR-netwerk ter bevordering van het onderzoek naar de positie van autochtone minderheidstalen; de afdeling *Mercator-*

Education is verbonden aan de Fryske Akademy te Leeuwarden. Vanaf 1 maart 1998 is het Europees Handvest voor Regionale of Minderheidstalen in werking getreden. Dit Handvest is in 1992 door de Raad van Europa opgesteld en inmiddels geratificeerd door zeven lidstaten. Het Handvest is bedoeld ter bescherming en bevordering van autochtone minderheidstalen en functioneert als internationaal instrument voor de vergelijking van wettelijke maatregelen en andere voorzieningen die de lidstaten treffen voor regionale of minderheidstalen. Immigrantentalen zijn expliciet van het Handvest uitgesloten.

Het is een opmerkelijk gegeven dat het onderwijzen van autochtone/regionale minderheidstalen meestal als vanzelfsprekend beargumenteerd wordt vanuit een oogpunt van culturele diversiteit, terwijl dit argument voor het onderwijzen van allochtone minderheidstalen zelden voorop staat. De oude richtlijn van de Raad van Europese Gemeenschappen over onderwijs aan immigrantenkinderen (*Directive 77/486* d.d. 25 juli 1977) heeft de legitimering van en soms ook de wetgeving over OALT in verschillende EU-landen bevorderd (zie Reid & Reich 1992, Fase 1987). In Zweden heeft de richtlijn in het verleden geen betekenis gehad, omdat Zweden pas onlangs tot de EU is toegetreten. Genoemde richtlijn is inmiddels sterk toe aan actualisering, uitbreiding van het bereik naar leerlingen uit *niet*-EU-landen en een grotere verbindendheid voor de lidstaten van de EU. De toenemende internationalisering van leerlingenpopulaties op Europese scholen vraagt tenslotte om een *talenbeleid voor alle leerlingen*, waarbij de traditionele scheidslijnen tussen vreemdetalenonderwijs voor autochtone leerlingen en moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen en die tussen autochtone en allochtone minderheidstalen worden doorbroken.

3 OALT-leermiddelen in Nederland

Voor een onderzoek naar de *status quo* van OALT-leermiddelen in Nederland zijn in totaal elf talen geselecteerd, te weten Arabisch, Chinees, Hindi, Moluks-Maleis, Portugees, Somalisch, Spaans, Turks, Twi, Urdu en talen van voormalig Joegoslavië (met name Kroatisch). Deze talen zijn geselecteerd op basis van de bevindingen in Hoofdstuk 1.1. In dat hoofdstuk is een cumulatief overzicht opgenomen van de meest voorkomende allochtone thuistalen bij basisscholieren in een zestal Nederlandse gemeenten. Aan de hand van de talen met een gemelde frequentie van meer dan 100 is een selectie gemaakt. Bij de selectie van de elf bovengenoemde talen is op de eerste plaats uitgegaan van gecodificeerde talen. Daarnaast zijn Engels, Frans en Duits buiten beschouwing gelaten, omdat het hierbij gaat om talen die binnen het regulier voortgezet onderwijs onderwezen worden en waaraan voldoende aandacht wordt besteed. Voor Italiaans is ondanks medewerking van het Landelijk Instituut voor Zuid-Europeanen (LIZE) in Utrecht, slechts één school gevonden, die echter niet aan het onderzoek mee wilde werken. Tot slot is besloten ook Javaans, Koerdisch, Papiamentu, Sranan Tongo en Vietnamees buiten beschouwing te laten, omdat deze talen op dit moment nauwelijks in het Nederlandse basisonderwijs onderwezen worden.

Gestreefd is naar een selectie van twee scholen per taal. Daarbij is in eerste instantie uitgegaan van scholen die meegewerkt hebben aan de taalpeiling basisonderwijs in Den Haag (Van der Avoird e.a. 2000a). Na een eerste inventarisatie bleek dat Turks en Arabisch op vrijwel alle basisscholen in Den Haag worden onderwezen. Onder de scholen die opnieuw mee wilden werken is daarom per taal gekozen voor de school met de meeste leerlingen voor OALT. Ook Hindi en Chinees bleken in Den Haag onderwezen te worden. Voor Hindi zijn twee Hindi-scholen bezocht waar les in de eigen taal binnen het reguliere curriculum valt. Voor Chinees zijn via het ABC Amsterdam twee zaterdag scholen in Den Haag bezocht, waar de Chinese taal vanuit een door de gemeente ondersteund initiatief van ouders onderwezen wordt. De overige geselecteerde talen bleken in Den Haag niet onderwezen te worden binnen het kader van OALT, of de scholen bleken niet bereid te zijn mee te werken aan het onderzoek. Voor de talen Spaans en Portugees is daarom aan de hand van de inventarisaties in *Mijn eigen taal op school* (Projectbureau Rotterdam 1999) besloten scholen in Rotterdam te bezoeken. Via de gemeente Tilburg zijn twee scholen bezocht, waaronder één Somalisch-islamitische basisschool en één Kroatische zaterdag school. De tweede Kroatische zaterdag school is via een Kroatische leerkracht uit Den Haag in Rotterdam bezocht. Vanuit de gemeente Amsterdam zijn lespunten voor Urdu en Twi in Amsterdam bezocht. Twee scholen voor Moluks-Maleis zijn via het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers benaderd. Van deze scholen hebben beide leerkrachten de vragenlijst ingevuld, maar zijn de vragenlijsten voor de leerlingen wegens tijdgebrek slechts op één school aan de leerlingen voorgelegd. Zoals uit bovenstaande blijkt, is het voor de talen Somalisch, Urdu en Twi niet mogelijk

gebleken twee scholen te bezoeken. Tabel 3.1 geeft een totaaloverzicht van de geselecteerde talen, gemeenten en scholen.

Talen	Gemeenten	Scholen
Arabisch	Den Haag	2 reguliere basisscholen
Chinees	Den Haag	2 zaterdagscholen
Hindi	Den Haag	2 Hindi-basisscholen
Kroatisch	Tilburg, Rotterdam	2 zaterdagscholen
Moluks-Maleis	Alphen aan de Rijn, Moordrecht	2 reguliere basisscholen
Portugees	Rotterdam	2 reguliere basisscholen
Somalisch	Tilburg	1 islamitische basisschool
Spaans	Rotterdam	2 reguliere basisscholen
Turks	Den Haag	2 reguliere basisscholen
Twi	Amsterdam	1 zaterdagschool
Urdu	Amsterdam	1 woensdagmiddagschool

Tabel 3.1 Totaaloverzicht van geselecteerde talen, gemeenten en scholen

Bij het bezoeken van de scholen zijn in eerste instantie leerlingen uit de bovenbouw (10-12 jaar) benaderd voor het invullen van een vragenlijst. Bij de talen Chinees, Kroatisch, Urdu en Twi is de vragenlijst echter ook voorgelegd aan jongere leerlingen, omdat de klassen van deze zaterdagscholen niet in jaargroepen, maar naar taalbeheersingsniveau zijn ingedeeld. Er is bij deze scholen gekozen voor leerlingen in de basisschoolleeftijd met de hoogste taalvaardigheid.

De doelstelling van het onderzoek is drieledig. Op de eerste plaats wordt voor de geselecteerde talen nagegaan in hoeverre specifieke leermiddelen beschikbaar zijn. Dit wordt gedaan door aan hand van de beschikbare inventarisaties per taal aan te geven welke leermiddelen er aanwezig zijn en waar zij ontwikkeld zijn. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen leermiddelen die in Nederland en die in het land van herkomst of in andere landen ontwikkeld zijn. Beide typen worden zo mogelijk onderverdeeld in taalmethodes, deelleergangen, hulpmiddelen en toetsen.

Op de tweede plaats wordt nagegaan op welke wijze de leermiddelen die daadwerkelijk op de onderzochte scholen in gebruik zijn, worden toegepast. Hierbij wordt gekeken naar de wijze waarop de leermiddelen als methode beschreven staan in de inventarisaties. Probleem hierbij is echter wel dat niet van alle onderzochte talen inventarisaties en beschrijvingen van leermiddelen voorhanden zijn. Hierdoor moet in sommige gevallen worden volstaan met enkel de naam en uitgever, de meningen van zowel de leerkrachten als de leerlingen en observaties.

Tot slot wordt op basis van gebruikersoordelen van zowel de leerkrachten als de leerlingen vastgesteld wat de waardering van deze leermiddelen is. Dit wordt gedaan aan de hand van de beoordelingen van de OALT-eindoelen door de leerkrachten en de gebruikersoordelen van de leerlingen en leerkrachten. Opgemerkt moet worden dat het

hierbij niet gaat om objectieve evaluaties van de leermiddelen en dat dit onderzoek ook niet de intentie heeft dit te doen. De waardering van de leermiddelen wordt vastgesteld aan de hand van gebruikersoordelen.

Om inzicht te krijgen in het gebruik en de waardering van de leermiddelen is gebruik gemaakt van twee verschillende vragenlijsten, één voor de leerkrachten en één voor de leerlingen. Beide vragenlijsten zijn integraal weergegeven in de Bijlagen 3 en 4. De vragenlijst voor de leerkrachten gaat uit van 8 OALT-einddoelen in het basisonderwijs, te weten:

1. het lezen in de eigen taal;
2. het spreken van de eigen taal;
3. het schrijven van de eigen taal;
4. het begrijpen van de eigen taal;
5. de geschiedenis van het land van herkomst;
6. de aardrijkskunde/topografie van het land van herkomst;
7. de godsdienst;
8. de bewustwording van de Nederlandse maatschappij.

De vragenlijst voor de leerkrachten (zie Bijlage 3) is een aangepaste versie van eerder gebruikte vragenlijsten (o.a. Aarts e.a. 1993) die verschillende einddoelen voor OALT in het basisonderwijs weergeven. De vragenlijst voor de leerlingen is gebaseerd op de 'can do'-vragenlijsten uit het Taalportfolio Basisonderwijs van het Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs en het Nationaal Bureau voor Moderne Vreemde Talen (2000) en op eerder gebruikte vragenlijsten (vgl. o.a. Saidi 2001). De vaardigheid in de eigen taal en het Nederlands worden bevraagd met aandacht voor luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. De waardering van de leerlingen voor OALT en OALT-leermiddelen wordt op het gebied van bovengenoemde acht einddoelen bevraagd door middel van specifieke waarderingsvragen. Zowel bij de leerkrachten als bij de leerlingen zijn de aanduidingen 'eigen taal', 'geloof' en 'land van herkomst' per nationaliteit door specifieke benamingen vervangen (bijvoorbeeld Turks, Islam en Turkije).

De leerkrachten is gevraagd de vragenlijst in te vullen voor hun eigen situatie. Eerst werd hen gevraagd hun naam, sekse en werkgever te noteren, vervolgens het aantal scholen waarop zij werkzaam zijn, het gemiddeld aantal lessen per week en het totaal aantal jaren dat zij OALT hebben gegeven. De leerkrachten werd vervolgens gevraagd aan te geven hoeveel tijd zij globaal aan de verschillende OALT-doelstellingen besteden. De leermiddelenwaardering is nagegaan door de leerkracht te vragen per gebruikt leermiddel een waardering te geven in termen van goed, redelijk of slecht op het gebied van spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en luistervaardigheid. Daarnaast werd gevraagd waaruit het gebruikte leermiddel bestaat, waarom voor dit leermiddel gekozen is en wat de plus- en minpunten hiervan zijn. Om na te gaan in hoeverre de gebruikte leermiddelen de OALT-einddoelen nastreven is de leerkrachten ten slotte gevraagd op een vijfpuntsschaal antwoord te geven op de volgende vragen:

- Welke einddoelen voor het basisonderwijs streeft u na?
- In hoeverre streven de leermiddelen die u gebruikt deze doelen na?

De hierbij gehanteerde vijfpuntsschaal varieerde van 'helemaal mee eens' tot 'helemaal mee oneens'.

De leerlingen is gevraagd de vragenlijst in te vullen voor hun eigen situatie (zie Bijlage 4). Benadrukt werd dat het meningsvragen betreft, waarbij een antwoord dus niet goed of fout kan zijn. De leerlingen is eerst gevraagd hun naam, sekse, leeftijd, jaargroep en basisschool te noteren. Vervolgens is hen gevraagd aan te geven hoe veel jaar zij al in Nederland op school zitten en hoeveel jaar zij reeds les hebben gehad in de eigen taal. Vervolgens is de leerlingen gevraagd zowel voor hun eigen taal als voor het Nederlands aan te geven wat zij in die talen kunnen op het gebied van luisteren, lezen, spreken en schrijven. Ieder van deze doelen werd met drie stellingen, die beantwoord moesten worden op een driepuntsschaal, bevraagd. De driepuntsschaal varieerde van 'nee' via 'een beetje' tot 'ja'. Tot slot is de leerlingen gevraagd een aantal waarderingen te geven. Allereerst werd gevraagd naar het tekstboek, naar de manier waarop de lessen gegeven worden en naar de houding ten opzichte van de lessen. Ook deze waarderingen konden middels een driepuntsschaal (leuk - gewoon - niet leuk) weergegeven worden. Vervolgens is gevraagd welk van de vier doelen (luisteren, lezen, schrijven of spreken) het meeste aandacht krijgt tijdens de les en in welke taal eventuele onduidelijkheden verduidelijkt worden. Tot slot is de leerlingen gevraagd op een driepuntsschaal (ja - een beetje - nee) aan te geven in hoeverre de acht aandachtspunten tijdens de lessen aan de orde komen.

Taal	Leerkrachten		Leerlingen	
	Man	Vrouw	Jongen	Meisje
Arabisch	2		9	12
Chinees		2	11	12
Hindi		2	7	12
Kroatisch		1	7	7
Moluks-Maleis	2		5	5
Portugees	2		3	3
Somalisch	1		3	7
Spaans		2	6	12
Turks	2		6	5
Twi	1		2	4
Urdu	1		4	4
Totaal	11	7	63	83

Tabel 3.2 Totaaloverzicht van leerkrachten en leerlingen onderverdeeld naar taal en geslacht

Tabel 3.2 geeft een overzicht van het totaal aantal leerkrachten en leerlingen per geselecteerde taal, uitgesplitst naar geslacht. In totaal hebben 18 leerkrachten en 146 leerlingen de vragenlijsten ingevuld. Zo mogelijk betrof dit leerlingen uit groep 6, 7 en

8 van het basisonderwijs. Bij de zaterdagscholen hebben echter ook leerlingen jonger dan 10 jaar aan het onderzoek deelgenomen. De leeftijd van de leerlingen varieerde hierdoor van 7 tot 13 jaar. De gemiddelde leeftijd is 10,6 jaar (meisjes 10,3 en jongens 10,9 jaar).

3.1 Arabisch

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding N zijn terug te vinden in *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding 'C' zijn terug te vinden in *Mijn eigen taal op school*, een uitgave van het Projectbureau Rotterdam door Tomassen (1999). Ook hier geeft het cijfer de desbetreffende pagina aan.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Aqra'u, aktuba, atamarranu (N20) (C17)
- Durûsi fi al-lugha al-'arabiya (N24) / Mijn lessen in het Arabisch (C65)
- Lughatî al-Asliya 1 (N38)
- Natakallamu kadhâlika! (N45)
- Mijn boek (N52)
- De taaltrampoline 2 (C13)
- Laat ons praten (C25)
- Mijn eigen taal (C29)
- Schatkist (C33)
- Taalgetijden (C37)
- Trias (C41)
- Mijn Arabisch boek (C65)

Bovenbouw

- Lughatunâ al-'Arabiya (N69)
- Verder met Arabisch (C47)
- Wij spreken ook! (C53)

Hulpmiddelen

Woordenboeken

- Al-Mungid al-'Arabi al-musawwar li al-afâl (N145)

Achtergrondinformatie

- Arabisch Onderwijsleerplan (N147)
- Schoolwerkplan OETC (N148)

Overig

- Ana ata'allamu al-qirâ' (N125)
- Arabisch alfabetlotto (N129)
- Arabisch alfabetlotto (N129)
- Arabisch alfabetkwartet (N131)
- Arabisch kwartetspel (N131)
- Arabische letterkist (N132)
- Letterdoos (N136)
- Multi Elektro (N138)

Toetsen

- Begrijpend lezen in het Arabisch (C57)
- Diagnostische toets technisch lezen in het Arabisch (C59)
- Een minuut toets Arabisch (C61)
- Toets Arabische taal (C63)

Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland**Taalmethodes****Onderbouw***Afkomstig uit Marokko*

- Anshîatî (N16)
- Hayyâ naqra' wa hayyâ naktub (N 26)
- Kamâl wa Samîra (N30) (C21)
- Khatî (N 35)

Afkomstig uit Libanon

- Lughatî al-Nâmiya (N40)

Bovenbouw*Afkomstig uit Marokko*

- Al-Fushâ (N53)
- Iqra'! (N58)
- Lughatî al-'Arabiya (N64)
- Qirâ'atî (N80)

Afkomstig uit Libanon

- Marâhil al-Qirâ'a (N72)
- Mawârid al-Qirâ'a (N77)

Herkomst onbekend

- Addorso Alloghawiyo (C65)
- Al kira'ato (C65)

Deelleergangen*Afkomstig uit Marokko*

- Al-'Arabiya (N86)
- Al-Muqarrar fî durûs al-inshâ' (N90)
- Al-Murshid fî al-implâ' (N91)
- Al-Nashât al-lughawî (N92)
- Al-Nahw al-ratbîqî (N97)

- Al-Ta‘bîr al-muṣawwar (N100)
- Al-Tarîqa al-ḥadîtha fî tarkîb al-jumal (N104)
- Atahayya’u li al-inshâ’ (N108)
- Atasallâ wa aktub (N109)
- Daftar al-khatt 1 en 2 (N110)
- Kitâbî fî al-lugha al-‘arabîya (N110)
- Kurrâsat al-tilmîdh fî al-taḥqîqât (N113)
- Min al-ṣarf ilâ al-tahwil (N114)
- Min al-Takhûṭ ilâ al-Khatt (N116)
- Qawâ‘id al-lugha al-‘arabîya (N117)
- Tabsîṭ al-implâ‘ (N119)

Hulpmiddelen

Muziek

Afkomstig uit Marokko

- Al-Anâshîd al-madrasiya (N141)
- Alif bâ’ (N142)
- Anghâm al-tufûla (N143)
- Anghâm tâ’ira (N143)

Afkomstig uit Libanon

- Anâ al-alif (N142)

Afkomstig uit Tunesië

- Al-Qâmûs al-madrasi (N145)

Achtergrondinformatie

Afkomstig uit Marokko

- Al-Margi‘ fî al-ta‘bîr, Al-Margi‘ fî al-qirâ’ wa al-kitâba (N147)

Overig

Afkomstig uit Libanon

- Ahrufî (N125)
- Al alfabâ’ al-muṣawwara (N127)
- Al‘abu bi al-kalimât (N127)
- Lawḥat al-kalimât (N134)

Afkomstig uit Engeland

- Scrabble (N140)

Niet opgenomen in de inventarisaties is de *Toets Tweetaligheid* die door het Cito ontwikkeld is (zie Verhoeven e.a. 1995).

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De bezochte scholen gebruiken verschillende taalmethodes. Eén school gebruikt de methoden *Durûsi fî al-lugha al-‘arabîya* (N24) / *Mijn lessen in het Arabisch* (C65) en *Trias* (C41). Deze methoden zijn beide in Nederland ontwikkeld. De andere school gebruikt de methode *Qirâ‘ati* (N80), een in Marokko ontwikkelde methode en *Ik lees en schrijf*, een methode die door leerkrachten van de school zelf is samengesteld.

De methode *Durûsi fî al-lugha al-‘arabîya* is ontwikkeld door het Centrum Onderwijs Anderstaligen in 1990 en is een uitgave van de gemeente Den Haag. De methode bestaat

uit vier delen, waarvan twee delen voor groep 4 en twee delen voor groep 5. In de twee delen voor groep 4 wordt het Arabisch schrift aan de hand van verschillende thema's als 'beroepen' en 'de straat' uitgelegd. In de twee delen voor groep 5 wordt gewerkt met illustraties die deel uitmaken van oefeningen. Over het algemeen maakt deze methode gebruik van schrijf- en leesopdrachten, afgewisseld met kleur-, knip- en plakopdrachten. De methode bevat een letterkwartet, maar wordt geleverd zonder handleiding. De doelgroep van *Durûsi fi al-lugha al-'arabiya* zijn Arabisch sprekende leerlingen, die nog niet bekend zijn met het Arabische alfabet. De doelstelling van de methode is 'het leren lezen en schrijven van het Arabisch'. De leerkracht die deze methode gebruikt geeft aan hiervoor gekozen te hebben, omdat er 'geen andere geschikte methode' is. Een minpunt van de methode is dat deze geen gebruik maakt van audiocassettes en videobanden en dat deze geleverd wordt zonder handleiding. Een pluspunt van de methode is volgens de leerkracht dat deze zeer geschikt is voor differentiatie tussen leerlingen en een aan niveau aangepaste benadering. Een uitgebreide bespreking en evaluatie van deze methode is terug te vinden in Robijns (1993).

De methode *Trias* is vanaf 1995 ontwikkeld door het Projectbureau Rotterdam, is bedoeld voor Marokkaanse leerlingen in groep 1, 2 en 3 (in 2001 ook in groep 4) en bestaat uit een handleiding, samenvattingsbundels, invoerings- en scholingsprogramma en een videoband met handleiding. Daarnaast wordt er per groep gebruik gemaakt van geluidscassettes, werkbladen, kijkplaten en praatplaten. De methode *Trias* is in die zin uniek dat zij het dialectale Arabisch onderwijst en als instructietaal gebruikt. Zo sluit deze methode in de onderbouw aan op de thuistaal van Arabisch sprekende Marokkaanse leerlingen; een Berbersversie van deze methode is in de maak. Gewerkt wordt met thema's die aansluiten op de belevingswereld van de kinderen, zoals vriendjes, buiten spelen en ziek zijn. De doelstellingen van de methode zijn:

- het uitbreiden van vaardigheden in de eigen taal (dialectaal Arabisch);
- het ondersteunen van de verwerving van het Nederlands.

Daarnaast worden als belangrijke uitgangspunten van de methode genoemd:

- *Trias* gaat uit van het taalvaardigheidsniveau van kleuters in de eigen taal; daar is rekening mee gehouden bij de bepaling van het beginniveau van het programma, de didactiek en de doelstellingen;
- *Trias* wil bepaalde taalvaardigheden in de eigen taal stimuleren die het verwerven van vaardigheden in de tweede taal kunnen ondersteunen en versterken; dit kan overigens ook andersom plaatsvinden;
- met *Trias* moet afstemming mogelijk zijn tussen OALT en NT2-onderwijs; deze afstemming kan de zojuist genoemde transfer bewerkstelligen en kan er tevens voor zorgen dat de kleuters het onderwijs als een samenhangend geheel ervaren;
- wanneer de OALT-leerkracht met *Trias* werkt, functioneert hij of zij als een gelijkwaardige interactiepartner van de kinderen;
- in *Trias* worden werkvormen gehanteerd die gebruikelijk zijn in het reguliere kleuter-onderwijs;
- *Trias* kan uitgevoerd worden binnen het wettelijk vastgestelde aantal OALT-uren; *Trias* is zo opgezet dat het anderhalf uur per week in beslag neemt.

De leerkracht die deze methode gebruikt geeft aan dat dit een geschikte methode is ter ondersteuning. Het grote pluspunt van de methode is volgens hem dat deze gericht is op multicultureel onderwijs. Specifieke taalvaardigheden die in de methode aan bod komen, zijn:

- in groep 1:
 - het leren activeren van voorkennis;
 - woordenschatuitbreiding (zowel receptief als productief);
- in groep 2:
 - verhaalbegrip;
 - woordenschatuitbreiding (zowel receptief als productief);
 - het stimuleren van de kinderen om hun taal te gebruiken voor complexe taal-functies (voorbereiding op onder meer begrijpend lezen).

De methode *Qirâ'ati* (1982) is een uitgave van Sûdan, Dâr Nashr al-Ma-rifa en Marktabat al-Ma-ârif (Rabat) en heeft als ondertitel *De pedagogische reeks voor onderricht in de Arabische taal*. De methode is bedoeld voor de eerste vijf jaren van het basisonderwijs en bestaat uit vijf tekstboeken, twee werkboeken die gebruikt worden bij tekstboek 4 en schrijfschriften met (over)schrijfoefeningen. De NICL-beschrijving geeft aan dat er geen handleiding 'lijkt te zijn'. De leerkracht die deze methode toepast geeft aan gebruik te maken van een handleiding. Waarschijnlijk wordt hiermee de handleiding bedoeld voor de methode *Al-Nashat al-lughawi* (zie deelleergangen ontwikkeld in Marokko, N92), die sterk overeenkomt met *Qirâ'ati*.

Volgens de leerkracht die deze methode gebruikt, kunnen de richtlijnen van de methode het beste als volgt samengevat worden:

- het leren spreken en leren deelnemen aan een gesprek;
- de ontwikkeling van het waarnemingsvermogen;
- de ontwikkeling van expressie-mogelijkheden;
- de ontwikkeling van de fijne motoriek;
- de ontwikkeling van meningsvorming.

In tekstboek 1 en 3 wordt respectievelijk aangegeven:

- dat dit boek interessant is voor de leerling en hem aanspoort tot lezen met behulp van plaatjes, lay-out, inhoud en soort van de teksten;
- dat dit boek een vriend is op wie de leerling trots is en bij wie hij graag leest en studeert.

In de methode *Qirâ'ati* komen alle vier de taalvaardigheden aan de orde. Deze worden aan de hand van opdrachten en invuloefeningen behandeld. De pluspunten die volgens de leerkracht kenmerkend zijn voor de methode, zijn dat er een toelichting met opdrachten en suggesties bij de methode geleverd wordt, dat de methode in kleur is uitgevoerd en dat de situaties waarin de teksten zich afspelen voor de leerlingen direct herkenbaar zijn. Opvallend is dat de NICL-beschrijving op dit punt aangeeft dat de onderwerpen en illustraties vaak niet aansluiten bij de situatie in Nederland, doordat zowel de leerstof als de illustraties regelmatig verwijzen naar de leefwereld in Marokko.

Van de methode *Ik lees en schrijf* zijn geen beschrijvingen beschikbaar. Deze methode is in 1999 door een aantal OALT-leerkrachten binnen de bezochte school samengesteld op basis van ervaringen die zij binnen het voormalige OET(C) en huidige OALT hebben opgedaan. De methode bestaat uit een handleiding voor de leerkracht en een tekstboek en werkboek voor de leerlingen. Alle vier de taalvaardigheden komen in de methode aan de orde. De doelen die de methode stelt, zijn:

- leren onderscheiden en uitspreken van klanken;
- leren onderscheiden en hanteren van letters;
- gesproken woorden in afzonderlijke klanken leren verdelen;
- gedrukte woorden van rechts naar links leren verdelen in letters;
- lettercombinaties leren onderscheiden, herkennen en schrijven;
- kinderen tot lezen brengen, dat wil zeggen de individuele leesontwikkeling van kinderen ondersteunen, begeleiden en prikkelen;
- ontwikkelen van de auditieve synthese-vaardigheid.

Deze doelen worden nagestreefd door het geven van informatie over onder andere zinsbouw en zinsbetekenis, door het trainen van de fijne motoriek en door het aanbieden van losse woorden in plaats van losse letters, waardoor zowel woordbetekenis als letterherkenning en klankuitspraak aan de orde komen. Als pluspunten van de methode worden door de leerkracht genoemd:

- kinderen leren met woorden omgaan als symbolen en klankenreeksen (woorden loskoppelen van de betekenis);
- bij het lezen en schrijven krijgen kinderen ook te maken met de structuur van woorden (een woord bestaat uit letters en lettercombinaties, met een vaste volgorde van rechts naar links).

De leerkrachten geven aan met name tijd te besteden aan het lezen en schrijven van het Arabisch. Geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en godsdienst spelen een duidelijk minder belangrijke rol tijdens de lessen.

OALT-einddoelen	In %
Lezen	20
Schrijven	20
Spreken	15
Luisteren/begrijpen	15
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	10
Geschiedenis	7,5
Aardrijkskunde/topografie	7,5
Godsdienst/cultuur	5

Tabel 3.3 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

Ook de leerlingen geven aan dat het leren lezen en schrijven een grote plaats inneemt tijdens de lessen Arabisch. Opvallend is dat godsdienst volgens de leerlingen meer aan bod komt dan het leren verstaan en spreken van het Arabisch.

Arabisch lezen	2,9
Arabisch schrijven	2,9
Islam	2,76
Arabisch verstaan	2,67
Arabisch spreken	2,62
Arabische cultuur	2,57
Geschiedenis van Marokko / Arabische landen	2,33

Tabel 3.4 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag ‘Wat leer je in de Arabische lessen op school?’ (score varieert van 1 = ja tot 3 = nee, N = 21)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Arabische les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Ondanks de instructie om slechts één keuze te maken, heeft een aantal leerlingen meer dan één antwoord ingevuld. Desondanks blijkt uit Tabel 3.5 duidelijk dat volgens de leerlingen het minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Spreek- en schrijfvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Arabisch lezen	33,3
Arabisch schrijven	31,5
Arabisch spreken	20,4
Arabisch luisteren	14,8
8 leerlingen hebben alle mogelijkheden aangekruist; 7 leerlingen hebben zowel schrijven als lezen aangekruist; 1 leerling heeft zowel spreken als lezen als schrijven aangekruist; slechts 5 leerlingen hebben 1 keuze gemaakt (2x spreken, 2x lezen en 1x schrijven).	

Tabel 3.5 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 21)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,9	3	5	4,8	4,4
Luisteren/begrijpen	4,5	3	n.v.t.	5	5
Lezen	4	3	n.v.t.	4	3
Geschiedenis	4	3	n.v.t.	3	4
Godsdienst/cultuur	4	3,5	n.v.t.	4,2	4,2
Aardrijkskunde/topografie	3,9	3	n.v.t.	3	4,5
Spreeken	3,5	3	n.v.t.	4	4
Schrijven	3,5	1	n.v.t.	4	4

methode 1 = *Durûsi fi al-lugha al-'arabiya*, methode 2 = Trias, methode 3 = *Qirâ'ati*, methode 4 = Ik lees en schrijf

Tabel 3.6 Gemiddelde waardering van de OALT-eindoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk).

Uit de waardering van de OALT-eindoelen van de leerkrachten blijkt dat zij met name aandacht willen besteden aan bewustwording van de Nederlandse maatschappij en aan het luisteren/begrijpen van het Arabisch. Aan het spreken en schrijven van het Arabisch hechten zij minder waarde. Dit is een opvallend verschil met de indeling van de OALT-lesse (Tabel 3.3), waaruit blijkt dat de leerkrachten in de praktijk het meeste tijd besteden aan schrijf- en leesvaardigheid. Ook de doelen geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en godsdienst worden hoger gewaardeerd dan spreek- en schrijfvaardigheid, maar krijgen tijdens de les minder aandacht. Volgens de leerkrachten heeft dit te maken met de beperkte lestijden die zij tot hun beschikking hebben. Primair doel van OALT is volgens de leerkrachten het onderwijzen van de taal. Door de beperkte lestijd is het vaak niet mogelijk naast het taalonderwijs aandacht te besteden aan achtergrondinformatie als geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en godsdienst.

Opmerkelijk is dat de leerkracht die de methode *Qirâ'ati* gebruikt deze methode een hogere waardering geeft voor de aandacht voor bewustwording van de Nederlandse maatschappij dan de methode *Durûsi fi al-lugha al-'arabiya*. Dit is opmerkelijk omdat *Qirâ'ati* een in Marokko ontwikkelde methode is die in eerste instantie niet bedoeld is voor kinderen in Nederland, terwijl *Durûsi fi al-lugha al-'arabiya* speciaal ontwikkeld is voor OALT en men dus mag verwachten dat deze methode veel aandacht besteedt aan de bewustwording van de Nederlandse maatschappij. Voor de overige eindoelen geldt dat de waardering van leerkrachten en methodes redelijk overeen komen.

Het feit dat beide leerkrachten binnen hun onderwijs ervoor kiezen met name aandacht te besteden aan het schrijven en lezen van het Arabisch heeft hoogstwaarschijnlijk te maken met de mate waarin de leerlingen deze taalvaardigheden beheersen. Zelf geven de leerlingen aan het Arabisch beter te verstaan en te spreken dan te schrijven en te lezen (Tabel 3.7).

Arabisch luisteren	2,41
Arabisch spreken	2,37
Arabisch lezen	2,00
Arabisch schrijven	1,57

Tabel 3.7 Gemiddelde beheersing van het Arabisch volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 21)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Arabisch en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.8 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Arabisch en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Arabisch?	2,57
Hoe vind je het om Arabisch te leren?	2,57
Hoe vind je de manier waarop Arabisch wordt gegeven?	2,43

Tabel 3.8 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 21)

3.2 Chinees

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

Er zijn geen inventarisaties aanwezig waarin leermiddelen Chinees beschreven worden. Wel geven de leerkrachten op de bezochte scholen aan dat zij naast een methode uit Hong Kong een door het ABC in Amsterdam ontwikkelde methode gebruiken. Een inhoudelijke beschrijving van deze methode is echter (nog) niet in inventarisaties opgenomen.

b. Gebruikmaking van leermiddelen

Beide leerkrachten maken gebruik van de methodes *De Chinese taal*, een uitgave van ABC Amsterdam (1993) en *Het nieuwe Azië*, een in China ontwikkelde taalmethode.

De Chinese taal is een methode die gericht is op Chinees sprekende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. De methode bestaat per leerjaar uit een handleiding voor de leerkracht, een tekstboek en twee werkboeken voor de leerlingen. Beide leerkrachten geven aan vanwege de eentonigheid van de methode daarnaast gebruik te maken van zelfgemaakte aantekeningen en opdrachten die aansluiten bij de methode. De methode

gaat in op alle vier de taalvaardigheden. De doelstellingen die de methode zich stelt, zijn de volgende:

- de basisvaardigheden in het luisteren, spreken, lezen en schrijven van het Chinees leren en beter ontwikkelen;
- toegang krijgen tot de eigen cultuur waardoor het zelfbewustzijn zich gunstig kan ontwikkelen;
- de kansen op succes op de Nederlandse basisschool vergroten.

Een pluspunt van de methode is dat de behandelde onderwerpen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en dat het lesmateriaal zo veel mogelijk is afgestemd op de methodes die in het reguliere basisonderwijs gebruikt worden.

Ook de methode *Het nieuwe Azië* behandelt alle vier de taalvaardigheden. Beide leerkrachten geven aan dat deze methode beter op de taalvaardigheden inspeelt dan de methode *De Chinese taal*. De methode bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, een tekstboek en een werkboek voor de leerlingen. Ook bij deze methode maken beide leerkrachten gebruik van eigen werkbladen, die soms nodig zijn om de aangeboden stof enigszins te vereenvoudigen. Een voordeel van de methode is dat deze veel aandacht besteedt aan de Chinese cultuur. Een minpunt is echter dat de methode hierdoor niet altijd even toegankelijk is voor de leerlingen. De methode is duidelijk gericht op Chinees sprekende leerlingen in China en niet aangepast aan de situatie en belevingswereld van Chinees sprekende leerlingen in Nederland.

De leerkrachten geven aan met name tijd te besteden aan de vier taalvaardigheden. Daarnaast neemt ook bewustwording van de Nederlandse maatschappij een grote rol in tijdens de lessen. Godsdienstonderwijs beschouwen beide leerkrachten als verantwoordelijkheid van de ouders en niet van de leerkrachten.

OALT-einddoelen	In %
Schrijven	22,5
Lezen	22,5
Spreken	17,5
Luisteren/begrijpen	16,5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	12,5
Aardrijkskunde/topografie	6,0
Geschiedenis	2,5
Godsdienst/cultuur	0

Tabel 3.9 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven wat zij vinden dat zij leren tijdens de lessen Chinees. Ook zij geven aan dat tijdens de lessen met name aandacht besteed wordt aan de vier taalvaardigheden.

Chinees schrijven	3
Chinees lezen	3
Chinees spreken	2,92
Chinees verstaan	2,43
Chinese cultuur	2,09
Geschiedenis van China	1,78
Geloof	1,48

Tabel 3.10 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Chinese lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 23)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Chinese les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Ondanks de instructie om slechts één keuze te maken, heeft een zevental leerlingen alle vier de opties ingevuld. Desondanks blijkt uit Tabel 3.11 dat volgens de leerlingen de minste aandacht besteed wordt aan spreekvaardigheid. Schrijven en leesvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Chinees schrijven	43,2
Chinees lezen	22,7
Chinees luisteren	18,2
Chinees spreken	15,9

Tabel 3.11 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 23; door 7 leerlingen zijn alle opties ingevuld)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2
Schrijven	4,5	4,5	4,5
Spreeken	4,5	4	4
Luisteren/begrijpen	4,5	5	4,5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,4	4,6	3,5
Lezen	4	4	4,5
Geschiedenis	3,5	3,5	3,5
Godsdienst/cultuur	3,4	3,5	3,6
Aardrijkskunde/topografie	3	3,2	3,5
methode 1 = De Chinese taal, methode 2 = Het Nieuwe Azië			

Tabel 3.12 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

De verdeling van OALT-einddoelen over de lessen is terug te vinden in de waardering van de einddoelen. Beide leerkrachten hechten het meeste belang aan schrijf-, spreek- en luistervaardigheid. Leesvaardigheid wordt iets minder belangrijk gevonden dan bewustwording van de Nederlandse maatschappij. Ook hier blijkt dat het minste belang gehecht wordt aan geschiedenis, godsdienst en aardrijkskunde/topografie.

De leerlingen is gevraagd zelf aan te geven in welke mate zij het Chinees beheersen. Uit Tabel 3.13 blijkt dat zij schrijven en lezen het moeilijkst vinden en het minste moeite hebben met spreken. Schrijf- en leesvaardigheid, de twee vaardigheden die de leerlingen aangeven het minst goed te beheersen, komen zowel volgens de leerkrachten als volgens de leerlingen het meest aan de orde tijdens de lessen.

Chinees spreken	2,86
Chinees luisteren	2,83
Chinees lezen	2,48
Chinees schrijven	1,91

Tabel 3.13 Gemiddelde beheersing van het Chinees volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 23)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Chinees en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.14 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Chinees en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Chinees?	2,52
Hoe vind je het om Chinees te leren?	2,57
Hoe vind je de manier waarop Chinees wordt gegeven?	2,61

Tabel 3.14 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 23)

3.3 Hindi

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

Leermiddelen zoals die voor Hindi gebruikt worden, zijn momenteel nog niet in bestaande inventarisaties opgenomen. Wel beschikbaar is een examenlijst van de stichting Hindi Parishad Nederland, waarop alle leermiddelen die noodzakelijk zijn ter voorbereiding op de in India gangbare examens, genoemd worden. Deze leermiddelen zijn alle afkomstig uit India en worden uitgegeven door Vardha-India. Bestellen van deze leermiddelen is mogelijk via de stichting Hindi Parishad Nederland.

De stichting Hindi Parishad Nederland ontwikkelt momenteel in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam een methode Hindi die als doelgroep niet in India geboren Hindi-sprekers heeft en in zowel het primair als voortgezet onderwijs gebruikt moet kunnen worden. Een beschrijving van deze methode is nog niet beschikbaar.

Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland

Taalmethodes

Afkomstig uit India

- Subodh Hindi
- Rashtra Bharty
- Katha Warta
- Saral Wyakaran
- Kabj Kunj
- Rashtrabhasha Rachna
- Ekanky Soeman
- Kahani Kunj
- Samardjani
- Bharat Hawraw
- Gadh Soeshma
- Muhawre aur Kahawte
- Tjitre Koet
- Dhruwamini

- Sanchipt Gwan
- Panch Ratna
- Sahitya Parichay
- Likhawat
- Wichaar Sangre

Toetsen

Afkomstig uit India

- prathmik examen
- prarambhik examen
- prawesh examen
- parichai examen
- kowid examen

b. Gebruikmaking van leermiddelen

Als belangrijkste taalmethode wordt in beide bezochte scholen de methode *Rashtra Bharty* gebruikt. Daarnaast maakt school 1 ook gebruik van de methode *Subodh Hindi*. Verder gebruikt deze school een in India ontwikkelde *Letterkaart (Warnmala)* en wordt onderwezen uit de *Ramayana* en de *Bhagawat Gieta (de heilige boeken)*. School 2 maakt naast de methode *Rashtra Bharty* gebruik van de methode *Gjaan Sarita*. Deze laatste methode is niet terug te vinden in de inventarisaties.

De methode *Rashtra Bharty* bestaat uit een handleiding voor de leerkracht en een tekstboek. Het tekstboek is gedeeltelijk uitgevoerd in kleur en bestaat uit korte teksten met vragen. Beide leerkrachten geven aan dat de behandeling van alle vier de taalvaardigheden slechts in beperkte mate aan bod komt. Zelf gemaakte extra oefeningen voor deze vier vaardigheden worden dan ook door beide leerkrachten aangeboden. Als extra aanvulling op de methode wordt op school 1 gebruik gemaakt van een *letterkaart*, de *heilige boeken* en *Subodh Hindi*. De leerkracht zelf geeft hierbij invulling aan de lesinhoud. Op school 2 wordt als aanvulling gebruik gemaakt van de methode *Gjaan Sarita*. Deze methode bestaat enkel uit een werkboek voor leerlingen en besteedt met name aandacht aan schrijfvaardigheid. Ook hier geeft de leerkracht zelf invulling aan de lesinhoud.

De keuze voor *Rashtra Bharty* heeft te maken met het feit dat de toetsing via de Stichting Hindi Parishad Nederland deze methodische aanpak vereist. Doordat de methode geheel op India gericht is, sluit deze niet altijd aan bij de belevingswereld van in Nederland opgroeiende Hindustaanse kinderen. Een voorbeeld hiervan is een les over het gebruik van de zeis op het platteland. Het voordeel van het feit dat de methode in India ontwikkeld is, is volgens de leerkrachten dat de culturele kern van het Hindi gewaarborgd blijft. Door steeds terug te verwijzen naar de cultuur wordt tegelijkertijd steeds terugverwezen naar 'de oorsprong'.

De leerkrachten geven aan tijdens de lessen vooral veel tijd te besteden aan lees- en schrijfvaardigheid. Op school 1 wordt daarnaast erg veel tijd besteed aan de bewustwording van de Nederlandse maatschappij, terwijl school 2 veel aandacht besteedt aan godsdienst. Opvallend is dat de leerkracht van school 1 aangeeft het minste tijd te

besteden aan godsdienst, terwijl zij de heilige boeken als leermiddel gebruikt. Zij geeft hierbij als motivatie aan dat het gebruik van de heilige boeken geen godsdienst-onderwijs is; de boeken worden gebruikt ter ondersteuning van met name de luistervaardigheid en het cultuurbesef.

OALT-einddoelen	In %
Lezen	20
Schrijven	17,5
Spreken	12,5
Luisteren/begrijpen	12,5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	12,5
Godsdienst/cultuur	10
Geschiedenis	8,75
Aardrijkskunde/topografie	6,25

Tabel 3.15 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is de vraag voorgelegd wat zij vinden dat zij leren tijdens de Hindi-lessen op school. Opvallend is dat alle leerlingen aangeven dat de meeste tijd wordt besteed aan lezen en schrijven.

Hindi lezen	3
Hindi schrijven	3
Hindi spreken	2,84
Hindi verstaan	2,74
Geloof	2,63
Hindi cultuur	2,47
Geschiedenis van India	2,26

Tabel 3.16 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Hindi lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 19)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Hindi-les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.17 blijkt dat volgens de leerlingen het minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Lees- en schrijfvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Hindi lezen	52,6
Hindi schrijven	42,1
Hindi spreken	5,3
Hindi luisteren	0

Tabel 3.17 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 19)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4	Methode 5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	5	3,6	3,2	2,2	4,6	5
Geschiedenis	4,5	4,7	4,5	5	5	4,5
Godsdienst/cultuur	4,5	4,7	4	4,7	5	4,7
Luisteren/begrijpen	4	4,5	4	5	3	4
Lezen	3,5	4	4	5	3	3
Spreken	3,5	4	4	5	3	3
Schrijven	3,5	4,5	3	5	1	4
Aardrijkskunde/topografie	3,5	5	3,5	5	4,5	5

methode 1 = Rashtra Bharty, methode 2 = letterkaart, methode 3 = Subodh Hindi, methode 4 = de heilige boeken, methode 5 = Gjaan Sarita

Tabel 3.18 Gemiddelde waardering van de OALT-eindoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, wordt de bewustwording van de Nederlandse maatschappij door beide leerkrachten zeer belangrijk gevonden. De leerkracht die de methode *Gjaan Sarita* gebruikt, geeft aan dat dat ook voor deze methode geldt. Dit is opmerkelijk, omdat de methode *Gjaan Sarita* uit India afkomstig is en daardoor minder goed aansluit bij de situatie in Nederland en de belevingswereld van in Nederland opgroeiende kinderen. Daarnaast is opmerkelijk dat geschiedenis en godsdienst erg hoog gewaardeerd worden, maar in de praktijk (Tabel 3.15) minder aan bod komen dan lees-, schrijf- en spreekvaardigheid.

Het feit dat beide leerkrachten ervoor kiezen met name aandacht te besteden aan schrijf- en leesvaardigheid heeft hoogstwaarschijnlijk te maken met de mate waarin de leerlingen deze taalvaardigheden beheersen. Zelf geven zij aan het Hindi het beste te verstaan en het slechtst te spreken (Tabel 3.19). Opvallend is dat de leerlingen over het

algemeen aangeven dat zij het lezen van het Hindi beter beheersen dan het spreken ervan. Dit is waarschijnlijk te verklaren doordat de meeste kinderen opgroeien in een situatie waarin Nederlands de dominante voertaal is. De leerlingen geven zelf dan ook aan het Nederlands beter te beheersen dan het Hindi.

Hindi luisteren	2,75
Hindi lezen	2,4
Hindi spreken	2,35
Hindi schrijven	2,19

Tabel 3.19 Gemiddelde beheersing van het Hindi volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 19)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Hindi en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.20 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Hindi en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Hindi?	2,68
Hoe vind je het om Hindi te leren?	3
Hoe vind je de manier waarop Hindi wordt gegeven?	2,53

Tabel 3.20 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 19)

3.4 Kroatisch

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen zijn terug te vinden in *Leermiddelen Onderrwijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan.

Bij de opsomming van de leermiddelen moet opgemerkt worden dat het hierbij gaat om leermiddelen die ontwikkeld zijn voordat Joegoslavië opgesplitst is in verschillende delen. Dit houdt in dat er gesproken wordt over leermiddelen 'Joegoslavisch'. Inventarisaties voor leermiddelen van specifieke talen van voormalig Joegoslavië, zoals Kroatisch, zijn niet beschikbaar.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Crtam-Ćitam-pišem (N350)
- Proljetna bilježnica (N350)
- Tema (N351)

Hulpmiddelen

Muziek

- Muzicka ekspresija (N350)

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De methode die gebruikt wordt door de leerkracht die de vragenlijst ingevuld heeft, is afkomstig uit voormalig Joegoslavië en bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, een tekstboek, een werkboek voor de leerlingen en audiocassettes. De leerkracht geeft aan voor deze methode gekozen te hebben omdat dit de enige beschikbare methode is. Een pluspunt van de methode is dat alle vier de taalvaardigheden aan bod komen op een voor de leerling duidelijke manier.

De leerkracht geeft aan met name aandacht te besteden aan lees- en spreekvaardigheid. Luistervaardigheid krijgt minder aandacht. Bewustwording van de Nederlandse maatschappij en godsdienst komen tijdens de lessen niet aan de orde.

OALT-einddoelen	In %
Lezen	35
Spreken	20
Schrijven	15
Luisteren/begrijpen	10
Geschiedenis	10
Aardrijkskunde/topografie	10
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	0
Godsdienst	0

Tabel 3.21 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

Hoewel de leerkracht aangeeft weinig tijd te besteden aan luistervaardigheid, geven de leerlingen aan tijdens de lessen vooral Kroatisch te leren verstaan en spreken. Godsdienst komt ook volgens de leerlingen tijdens de lessen het minst aan bod.

Kroatisch verstaan	3,00
Kroatisch spreken	3,00
Kroatisch schrijven	2,93
Kroatisch lezen	2,86
Kroatische cultuur	2,43
Geschiedenis van Kroatië	2,36
Geloof	1,29

Tabel 3.22 Leerlingoordelen op de vraag ‘Wat leer je in de Kroatische lessen op school?’ (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 14)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Kroatische lessen. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Ondanks de instructie om slechts één keuze te maken, heeft een vijftal leerlingen alle mogelijke antwoorden ingevuld. Desondanks blijkt uit Tabel 3.23 dat volgens de leerlingen het minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Lees- en spreekvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Kroatisch lezen	34,5
Kroatisch spreken	31,0
Kroatisch schrijven	17,2
Kroatisch luisteren	17,2

Tabel 3.23 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 14; 5 leerlingen hebben alle vier de opties ingevuld)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1
Lezen	5	5
Spreken	5	5
Schrijven	5	5
Luisteren/begrijpen	5	5
Aardrijkskunde/topografie	5	5
Geschiedenis	5	5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,6	4,6
Godsdienst	4	4

Tabel 3.24 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkracht en (volgens de leerkracht) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, hecht de leerkracht met uitzondering van godsdienst en bewustwording van de Nederlandse maatschappij, evenveel waarde aan ieder OALT-einddoel. Dit komt exact overeen met de tijdsindeling van de lessen, waarin godsdienst en bewustwording van de Nederlandse maatschappij niet aan bod komen (Tabel 3.21).

De waardering van de OALT-einddoelen zoals de methode die volgens de leerkracht hanteert, komt geheel overeen met de waardering die de leerkracht zelf aan de einddoelen toekent.

De leerlingen is gevraagd aan te geven in hoeverre zij vinden dat zij het Kroatisch beheersen. Zij geven aan het meeste moeite te hebben met schrijven van het Kroatisch. Spreken en luisteren leveren de minste problemen op.

Kroatisch spreken	2,74
Kroatisch luisteren	2,69
Kroatisch lezen	2,5
Kroatisch schrijven	2,4

Tabel 3.25 Gemiddelde beheersing van het Kroatisch volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 14)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Kroatisch en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.26 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Kroatisch en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Kroatisch?	2,36
Hoe vind je het om Kroatisch te leren?	2,5
Hoe vind je de manier waarop Kroatisch wordt gegeven?	2,71

Tabel 3.26 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 14)

3.5 Moluks-Maleis

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding N zijn terug te vinden in *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding 'M' zijn terug te vinden in de informatiegids van het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers. Ook hier geeft het cijfer de desbetreffende pagina aan.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Schatkist meertalig (M37)

Bovenbouw

- Diana on Allang (N360)
- Kata Maluku (N 354) (M35)
- Berlajar (M37)
- Trientje Tjitjak in de klas (M43)

Deelleergangen

Cultuuronderwijs

- De dansers maken muziek (M44)
- Anak Maluku Menjanji (M44)
- Air Mata Air (M40)
- Kinderen van Klein Klei (M42)
- Een kijkje op de Molukken (M44)
- Ena dan ikan-ikan (N360)
- Muziek en dans, spelletjes en kinderliedjes van de Molukken (N360)
- De Molukse keuken (M41)
- Amaone (M42)

*Hulpmiddelen***Achtergrondinformatie**

- Foto's uit het leven van Molukse kinderen (N361)
- Leerplan onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs (N361)
- Marilah (N362)
- Molukkenklapper (N362)
- Onderwijs in eigen taal en cultuur voor Molukse kinderen (N363)
- Wij hebben Molukse kinderen op school... een handreiking voor de leerkracht (N363)

Toetsen

- Streeflijst woordenschat Moluks-Maleis (M35)
- Actieve woordenschattoets Moluks-Maleis (N358) (M35)

b. Gebruikmaking van leermiddelen

Beide leerkrachten maken gebruik van de methode *Kata Maluku* (N 354) (M35). Deze methode is een uitgave van het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (1990) en heeft als ondertitel *Materiaal voor het onderwijs Moluks-Maleis op de basisschool*. *Kata Maluku* bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, een grammaticaboekje (*Taal in orde*), een woordenlijst Moluks-Maleis/Nederlands en acht werkboekjes voor de leerlingen. De handleiding, *Taal in orde*, de woordenlijst en de werkboekjes 5-8 zijn ook toepasbaar in de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs. De oorspronkelijke doelgroep van de methode is Moluks-Maleis sprekende leerlingen in de groepen 5-8 van het basisonderwijs. Ieder werkboekje bestaat uit vier delen of hoofdstukken die ieder beginnen met een leestekst waaraan zo'n vijftig woorden en zes verwerkingsopdrachten zijn gekoppeld. Alle leesteksten gaan over Molukse kinderen in Nederland. De opdrachten ontlocken de leerlingen verschillende taalactiviteiten, zoals zingen, schrijfopdrachten en spreek- en luisteroefeningen.

De doelstelling van *Kata Maluku* is het vergroten van functionele vaardigheden en communicatieve competentie. Voor communicatieve competentie houdt dit in dat leerlingen:

- woorden van de taal begrijpen en weten naar welke zaken en begrippen ze verwijzen (referentiële aspecten);
- het regelsysteem van de taal beheersen (linguïstische aspecten);
- taaluitingen in hun context kunnen plaatsen en vertrouwd zijn met de situatie waarin de taal functioneert (socioculturele aspecten);
- weten welke eisen een bepaalde situatie aan de gesprekspartner stelt en hoe ze hun taalgebruik daaraan kunnen aanpassen (pragmatische aspecten).

Op het gebied van functionele vaardigheden is men uitgegaan van de vraag welke functies taal kan vervullen. De belangrijkste hiervan zijn:

- het omgaan met elkaar;
- het uitwisselen van informatie;
- het regelen van bepaalde zaken;
- het uiten van een houding of mening;
- het op gang houden van de communicatie.

In de methode worden geen mogelijkheden tot evaluatie aangeboden. Wel wordt verwezen naar de *woordenschattoets* (tevens uitgegeven door het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers). Daarnaast is in de handleiding een registratieformulier opgenomen, waarin naast algemene observatie (interesse, werkhouding, etc.) en evaluatie (aandachtspunten voor de leerkracht, adviezen voor zowel leerling als ouder) ook aandacht besteed wordt aan taalvaardigheid Moluks-Maleis, taalvaardigheid Nederlands, de thuistaalsituatie en algemene indrukken van de thuissituatie.

Een minpunt van de methode is volgens de leerkrachten dat de aangeboden woorden soms te moeilijk zijn en dat er binnen de leerstof weinig ruimte beschikbaar is om deze woorden te oefenen. Daarnaast sluiten de oefeningen volgend op de leesteksten niet altijd aan bij deze teksten en is er in de werkboekjes voor de leerlingen weinig ruimte om te schrijven. Bovendien ontbreekt een liniëring in de werkboekjes. Een pluspunt van de methode is dat deze met leuke illustraties en leesteksten goed aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Daarnaast geeft één van de leerkrachten aan dat de methode de OALT-leerkracht een goed houvast biedt bij het uitbreiden van de lessen.

De leerkrachten geven beiden aan met name veel tijd te besteden aan lees- en schrijfvaardigheid. Opvallend is dat bewustwording van de Nederlandse maatschappij, geschiedenis en aardrijkskunde/topografie tijdens de lessen niet aan de orde komen. In Tabel 3.27 staat in dalende volgorde aangegeven hoeveel tijd de leerkrachten per OALT-einddoel besteden.

OALT-einddoelen	In %
Lezen	32,5
Schrijven	27,5
Spreken	20
Luisteren/begrijpen	12,5
Godsdienst	7,5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	0
Geschiedenis	0
Aardrijkskunde/topografie	0

Tabel 3.27 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening leren tijdens de lessen Moluks-Maleis. Overeenkomstig de tijdsverdeling van de leerkrachten geven zij aan dat er met name aandacht besteed wordt aan de vier taalvaardigheden.

Moluks-Maleis lezen	3
Moluks-Maleis schrijven	3
Moluks-Maleis spreken	3
Moluks-Maleis verstaan	2,8
Moluks-Maleise cultuur	2,6
Geloof	2,2
Geschiedenis van Indonesië	1,2

Tabel 3.28 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Moluks-Maleis lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 10)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Moluks-Maleise les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Ondanks de instructie om slechts één keuze te maken, heeft een aantal leerlingen meer dan een antwoord ingevuld. Desondanks blijkt uit Tabel 3.29 dat volgens de leerlingen het minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Leesvaardigheid komt volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Moluks-Maleis lezen	30,3
Moluks-Maleis schrijven	24,2
Moluks-Maleis spreken	24,2
Moluks-Maleis luisteren	21,2
7 leerlingen hebben alle vier de opties ingevuld, 1 leerling heeft zowel lezen als schrijven en spreken ingevuld, en slechts 2 leerlingen hebben één keuze gemaakt (2x lezen)	

Tabel 3.29 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 10)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1
Luisteren/begrijpen	4,5	4,5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,1	4,3
Godsdienst	3,9	3,6
Geschiedenis	3,7	3,2
Aardrijkskunde/topografie	3,7	2,7
Spreken	3,5	4
Schrijven	3	3
Lezen	3	3

Tabel 3.30 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Hoewel leesvaardigheid volgens zowel de leerkrachten als de leerlingen tijdens de lessen het meest aan de orde komt, wordt leesvaardigheid samen met schrijfvaardigheid door zowel de leerkrachten als door de methode het laagst gewaardeerd. Opvallend is dat met uitzondering van luistervaardigheid alle taalvaardigheden minder gewaardeerd worden dan bewustwording van de Nederlandse maatschappij, geschiedenis en aardrijkskunde/topografie, terwijl aan deze einddoelen tijdens de lessen geen aandacht besteed wordt. De waardering van de OALT-einddoelen zoals de methode die volgens de leerkrachten hanteert, komt over het algemeen overeen met de waardering die de leerkrachten zelf aan de einddoelen toekennen.

Hoewel beide leerkrachten aangeven met name belang te hechten aan luistervaardigheid, geven de leerlingen aan deze taalvaardigheid het minst goed te beheersen. Opvallend is dat ook de taalvaardigheid die tijdens de lessen het meest aan bod komt (leesvaardigheid) door de leerlingen als moeilijk ervaren wordt. Spreken van het Moluks-Maleis levert volgens de leerlingen de minste problemen op.

Moluks-Maleis spreken	2,93
Moluks-Maleis schrijven	2,73
Moluks-Maleis lezen	2,7
Moluks-Maleis luisteren	2,67

Tabel 3.31 Gemiddelde beheersing van het Moluks-Maleis volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 10)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Moluks-Maleis en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.32 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen neutraal over de lessen Moluks-Maleis en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Moluks-Maleis?	1,8
Hoe vind je het om Moluks-Maleis te leren?	2,1
Hoe vind je de manier waarop Moluks-Maleis wordt gegeven?	2,00

Tabel 3.32 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 10)

3.6 Portugees

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding N zijn terug te vinden in *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding 'C' zijn terug te vinden in *Mijn eigen taal op school*, een uitgave van het Projectbureau Rotterdam door Tomassen (1999). Ook hier geeft het cijfer de desbetreffende pagina aan.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Observa, conta, lê (N323) (C157)
- Preparação à leitura e à escrita (N325)
- De taaltrampoline 2 (C149)
- Os sons soam sonoros (C161)
- Palavra a palavra (C165)
- Schatkist meertalig (C173)
- Taalgetijden Portugees (C177)
- Trias Portugees (C181)

Bovenbouw

- Agir, pensar e falar (N312) (C135)
- Aqui e Agora (N316) (C143)
- Aprendo palavras e sons difíceis (N320) (C139)
- Curso de iniciação à Língua Portuguesa (N321) (C153)

Deelleergangen

- Unidades temáticas (N326)

Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland

Taalmethodes

Afkomstig uit Portugal

Onderbouw

- Voa papagaio, voa! (C187)

Bovenbouw

- Portugues a Brincar (C169)

Herkomst onbekend

Onderbouw

- Como evitar os erros 1+2 (C191)
- Pequenos leitores 1 (C191)
- Toca a ler e a escrever (C191)
- 1,2,3 vamos falar Portugues 1+2 (C191)

Bovenbouw

- A-be-ce do saber (C191)
- Alegria de ler (C191)
- Beija-flor (C191)
- Caminhar 1 (C191)
- Guia gramatical (C191)
- Joaninha, voa, voa (C191)
- Oásis (C191)
- O Joao, a Joana e eu (C191)
- Retintim (C191)
- Textos e imagens de Portugal (C191)

b. Gebruikmaking van leermiddelen

Op beide bezochte scholen wordt gebruik gemaakt van de methode *Aqui e Agora* (N316, C143). Daarnaast wordt op school 1 voor groep 1 en 2 gebruik gemaakt van de methode *Trias* (C181) en wordt op school 2 in groep 3 en 4 met de methode *Palavra a Palavra* (C165) gewerkt. Deze methodes zijn in Nederland ontwikkeld en primair bedoeld voor OALT.

Aqui e Agora is een uitgave van het Projectbureau Rotterdam (1989), is gebaseerd op de methode *Allemaal Taal* (Methode voor Nederlands als tweede taal) en is speciaal ontwikkeld voor OALT. De methode bestaat uit drie delen (A, B en C). Deel A en B zijn bedoeld voor groep 5 en 6 van het basisonderwijs en bestaan uit een handleiding die geheel in het Portugees geschreven is, een leerlingenboek en een werkschrift. Deze twee delen zijn thematisch van opzet: aan de hand van 12 thema's per deel, waaronder 'kleding', 'dieren' en 'lachen en huilen', worden in deel A de taalvaardigheden spreken, begrijpend lezen, begrijpend luisteren en woordenschatuitbreiding behandeld en komen in deel B de taalvaardigheden spreken, begrijpend luisteren, begrijpend lezen, schrijven en woordenschatuitbreiding aan de orde. Deel C is bedoeld voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs, bestaat uit twee in het Portugees geschreven handleidingen 'Lezen' en 'Schrijven', twee werkschriften en werkbladen, en behandelt aan de hand van thema's met name lees- en schrijfvaardigheid. Taalvaardigheden die in dit deel aan bod komen,

zijn spreken (uitdrukken van emoties en gevoelens), luisteren, begrijpend lezen, formeel schrijven (aantekeningen maken, samenvatten), informeel schrijven (beschrijven, korte brieven) en woordenschatuitbreiding.

De taalvaardigheden worden in deel A getoetst aan de hand van drie toetsen die aansluiten bij drie specifieke thema's en in deel C aan de hand van cloze-toetsen. In deel B worden geen toetsmomenten aangeboden. Wel wordt de leerkracht in alle drie de delen een aantal observatiepunten aangeboden, als 'Begrijpen de leerlingen....?' en 'Let erop dat....'.

De doelstelling van *Aqui e Agora* is het vergroten van alle taalvaardigheden in zinvolle communicatieve situaties. Binnen deze doelstelling richt deel A zich met name op de vergroting van de vaardigheden luisteren en spreken, richt deel B zich daarnaast ook op lezen en schrijven en heeft deel C als hoofddoel de leerling bewust te maken van wat schrijf- en leesactiviteit inhoudt en hem/haar te trainen in de verschillende aspecten daarvan.

Aqui e Agora is als *Aqui y Ahora* ook verkrijgbaar voor het Spaans. Deze methode is volgens geheel dezelfde structuur en aan de hand van dezelfde thema's opgebouwd. Het enige verschil met de Portugese versie is dat er in de Spaanse versie geen toetsmomenten aangeboden worden en er alleen gebruik gemaakt wordt van observatiepunten. Een uitgebreide beschrijving en evaluatie van beide methodes is terug te vinden in Harkink e.a. (1996).

De methode *Trias* is vanaf 1995 ontwikkeld door het Projectbureau Rotterdam, is bedoeld voor Portugese leerlingen in groep 1 en 2 en bestaat uit een handleiding, samenvattingsbundels, invoerings- en scholingsprogramma en een videoband met handleiding. Daarnaast wordt er per groep gebruik gemaakt van geluidscassettes, werkbladen, kijkplaten en praatplaten. Gewerkt wordt met thema's die aansluiten op de belevingswereld van de kinderen, zoals vriendjes, buiten spelen en ziek zijn. De doelstellingen van de methode zijn:

- het uitbreiden van de vaardigheden in de eigen taal;
- het ondersteunen van de verwerving van het Nederlands.

Daarnaast worden als belangrijke uitgangspunten van de methode genoemd:

- *Trias* gaat uit van het taalvaardigheidsniveau van kleuters in de eigen taal; daar is rekening mee gehouden bij de bepaling van het beginniveau van het programma, de didactiek en de doelstellingen;
- *Trias* wil bepaalde taalvaardigheden in de eigen taal stimuleren die het verwerven van vaardigheden in de tweede taal kunnen ondersteunen en versterken; dit kan overigens ook andersom plaatsvinden;
- met *Trias* moet afstemming mogelijk zijn tussen OALT en NT2-onderwijs; deze afstemming kan de zojuist genoemde transfer bewerkstelligen en kan er tevens voor zorgen dat de kleuters het onderwijs als een samenhangend geheel ervaren;
- wanneer de OALT-leerkracht met *Trias* werkt, functioneert hij of zij als een gelijkwaardige interactiepartner van de kinderen;
- in *Trias* worden werkvormen gehanteerd die gebruikelijk zijn in het reguliere kleuteronderwijs;

- *Trias* kan uitgevoerd worden binnen het wettelijk vastgestelde aantal OALT-uren; *Trias* is zo opgezet dat het anderhalf uur per week in beslag neemt.

Specifieke taalvaardigheden die in de methode aan bod komen, zijn:

- in groep 1:
 - het leren activeren van voorkennis;
 - woordenschatuitbreiding (zowel receptief als productief);
- in groep 2:
 - verhaalbegrip;
 - woordenschatuitbreiding (zowel receptief als productief);
 - het stimuleren van de kinderen om hun taal te gebruiken voor complexe taal-functies (voorbereiding op onder andere begrijpend lezen).

De methode *Palavra a Palavra*, eveneens ontwikkeld door het Projectbureau Rotterdam (1998), bestaat uit een in het Portugees geschreven handleiding voor de leerkracht en werkschriften voor de leerlingen. De methode is gericht op groep 3 van het basis-onderwijs en sluit qua opbouw en didactiek nauw aan bij de methode *Veilig leren lezen*, een methode die gebruikt wordt voor aanvankelijk lezen in het Nederlands. De methode bestaat uit 12 lessen van ongeveer 30 minuten, waarvan de twaalfde les een herhaling is van alle vorige lessen. In totaal zijn er in de methode drie evaluatiemomenten opgenomen. De doelstellingen die de methode hanteert, zijn de volgende:

- de leerlingen kunnen het Portugese alfabet herkennen;
- de leerlingen kunnen de klanken van het Portugese alfabet koppelen aan de schriftelijke vorm;
- de leerlingen kunnen korte teksten lezen;
- de leerlingen kunnen in een zin of tekst de leestekens herkennen.

Het uitgangspunt van *Palavra a Palavra* is als volgt: 'een goede manier om te leren lezen in de eigen taal is gebruik te maken van de leesmethodologie en de daarmee opgedane kennis bij het leren lezen in het Nederlands'. De methode werkt dan ook niet met thema's, maar met woordgroepen en klanken die in een zodanige context aangeboden worden dat ze voor de leerlingen herkenbaar zijn en aansluiten bij hun belevingswereld.

De leerkrachten geven aan tijdens de lessen met name aandacht te besteden aan de vier taalvaardigheden. Daarnaast geven zij aan weinig tijd te kunnen besteden aan aardrijkskunde/topografie, geschiedenis en godsdienst, omdat de beschikbare lestijd niet toereikend is om alle verschillende culturen, godsdiensten en herkomstlanden van de leerlingen te kunnen behandelen. De bewustwording van de Nederlandse maatschappij komt regelmatig in de lessen ter sprake, maar wordt door de leerkrachten niet als op zich staande doelstelling beschouwd.

OALT-einddoelen	In %
Spreken	25
Lezen	20
Luisteren/begrijpen	17,5
Schrijven	17,5
Aardrijkskunde/topografie	7,5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	5
Geschiedenis	5
Godsdienst/cultuur	2,5

Tabel 3.33 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

Ook de leerlingen is gevraagd aan te geven wat er tijdens de lessen Portugees behandeld wordt. Uit Tabel 3.34 blijkt dat alle leerlingen aangeven Portugees te leren verstaan en spreken en dat tevens alle leerlingen aangeven niets over het geloof te leren.

Portugees verstaan	3
Portugees spreken	3
Portugees schrijven	2,83
Portugees lezen	2,83
Portugese cultuur	2,67
Geschiedenis van Portugal	2,5
Geloof	1

Tabel 3.34 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Portugese lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 6)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Portugese les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.35 blijkt dat volgens de leerlingen de meeste aandacht besteed wordt aan spreekvaardigheid.

Taalvaardigheid	In %
Portugees spreken	100
Portugees lezen	0
Portugees schrijven	0
Portugees luisteren	0

Tabel 3.35 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 6)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2	Methode 3
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,2	3,2	n.v.t.	3,2
Geschiedenis	4,2	3,5	n.v.t.	3
Aardrijkskunde/topografie	4,2	4	n.v.t.	2
Luisteren/begrijpen	4	4	5	3
Godsdienst/cultuur	3,9	3,1	n.v.t.	3,1
Lezen	3	3	n.v.t.	2
Spreken	3	3,5	5	2
Schrijven	2	3	n.v.t.	3
methode 1 = <i>Aqui e Agora</i> , methode 2 = <i>Trias</i> , methode 3 = <i>Palavra a Palavra</i>				

Tabel 3.36 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Hoewel beide leerkrachten aangeven tijdens de lessen niet veel aandacht te besteden aan de bewustwording van de Nederlandse maatschappij als op zich staande doelstelling, vinden beiden dit OALT-einddoel zeer belangrijk. Opvallend is dat de leerkrachten aangeven veel waarde te hechten aan aardrijkskunde/topografie en geschiedenis, terwijl zij juist hieraan door de diversiteit van herkomstlanden van de leerlingen en de beperkte lestijd weinig aandacht kunnen besteden. Opvallend is daarnaast ook de relatief lage waardering van het OALT-einddoel bewustwording van de Nederlandse maatschappij bij de methodes *Aqui e Agora* en *Palavra a Palavra*, omdat deze methodes speciaal voor OALT ontwikkeld zijn. Even opmerkelijk is in dit licht het feit dat de leerkracht die *Trias* gebruikt, aangeeft dat dit OALT-einddoel niet van toepassing is op deze methode, terwijl ook *Trias* speciaal voor OALT ontwikkeld is.

Beide leerkrachten geven aan luistervaardigheid belangrijker te vinden dan spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Ditzelfde patroon is ook terug te vinden in de beheersing van het Portugees volgens de leerlingen. Zelf geven zij aan het Portugees goed te verstaan en te spreken, terwijl lezen en schrijven minder goed beheerst worden.

Portugees luisteren	2,83
Portugees spreken	2,83
Portugees lezen	2,5
Portugees schrijven	2,44

Tabel 3.37 Gemiddelde beheersing van het Portugees volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 6)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Portugees en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.38 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Portugees en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Portugees?	2,67
Hoe vind je het om Portugees te leren?	2,83
Hoe vind je de manier waarop Portugees wordt gegeven?	2,67

Tabel 3.38 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 6)

3.7 Somalisch

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

Er zijn geen inventarisaties aanwezig waarin leermiddelen Somalisch beschreven worden. De Somalische leerkracht op de bezochte school geeft bovendien aan dat er geen in Nederland ontwikkelde leermiddelen voor handen zijn en dat de gebruikte leermiddelen uit Somalië afkomstig zijn.

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De leerkracht op de bezochte school maakt gebruik van drie leermiddelen. Ten eerste is dit de methode *Somalische taal en cultuur*. Daarnaast maakt hij gebruik van videobanden en tot slot werkt de leerkracht met zelfgemaakt lesmateriaal.

De methode *Somalische taal en cultuur* is ontwikkeld in Somalië en bedoeld voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. De methode bestaat uit een tekstboek met oefeningen en plaatjes. Aan de hand van deze plaatjes in combinatie met stukken tekst wordt de spreekvaardigheid behandeld. De schrijfvaardigheid komt in verschillende opdrachten aan de orde en de leesvaardigheid wordt geoefend door de leerlingen

leesbeurten te geven. De methode voorziet niet in materiaal om de luistervaardigheid te behandelen. De Somalische leerkracht geeft aan dat hij voor deze methode gekozen heeft, omdat er noch in Nederland noch in Somalië een andere methode voorhanden is. Het grote minpunt van deze methode is volgens de leerkracht dat de methode ontwikkeld is voor kinderen in Somalië en daarom niet geschikt voor leerlingen in Nederland; het taalgebruik is vaak te moeilijk, er zijn te weinig verwerkingsopdrachten en de contexten waarin de leerstof aangeboden wordt, sluiten niet aan bij de belevingswereld van de leerlingen. Een pluspunt van de methode is dat deze is uitgevoerd met mooie illustraties die ingaan op de Somalische cultuur.

Naast de methode *Somalische taal en cultuur* werkt de leerkracht met videobanden waarop Somalische leerlingen in Somalië aan het woord gelaten worden. De leerkracht heeft ervoor gekozen gebruik te maken van videobanden, omdat de leerlingen op deze manier rechtstreeks in aanraking komen met de Somalische cultuur en inzicht krijgen in de schoolsituatie daar en in de activiteiten die daar voor de kinderen georganiseerd worden. Bovendien bevordert het werken met deze banden zowel de luister- als spreekvaardigheid van de leerlingen. De banden waarvan gebruik gemaakt wordt zijn echter niet voor het gebruik als lesmateriaal ontwikkeld.

Tot slot maakt de leerkracht gebruik van zelfgemaakte lesmaterialen. Dit betreft met name oefeningen en teksten om respectievelijk de schrijf- en leesvaardigheid van de leerlingen verder te ontwikkelen. Deze oefeningen en teksten worden gebruikt als aanvulling op de overige methodes en gaan vaak over de Islam en over de normen en waarden binnen de Somalische cultuur. Een minpunt van dit zelfgemaakte lesmateriaal is volgens de leerkracht dat de uitvoering ervan, zonder illustraties, voor de leerlingen niet erg aantrekkelijk is. Een pluspunt is echter dat het met behulp van zelfgemaakt lesmateriaal mogelijk is onderwijs aan te bieden dat beter afgestemd is op het (taal)niveau van de leerlingen.

De leerkracht geeft aan dat godsdienst en cultuur een grote rol spelen tijdens de lessen, met name tijdens de behandeling van het zelfgemaakt lesmateriaal. Daarnaast wordt veel waarde gehecht aan de vier taalvaardigheden. Aan de einddoelen bewustwording van de Nederlandse maatschappij, geschiedenis en aardrijkskunde/topografie wordt op dit moment in de lessen geen aandacht besteedt. De leerkracht geeft aan dat hij deze einddoelen wellicht in een latere fase wel wil onderwijzen, maar dat er op dit moment geen leermiddelen beschikbaar zijn die op deze einddoelen zijn gericht.

OALT-einddoel	In %
Godsdienst/cultuur	25
Lezen	20
Spreken	20
Schrijven	20
Luisteren/begrijpen	15
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	0
Geschiedenis	0
Aardrijkskunde/topografie	0

Tabel 3.39 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening tijdens de lessen leren. Zij geven aan dat met name leren lezen en godsdienst een grote rol spelen tijdens de lessen (Tabel 3.40). Daarnaast is de leerlingen gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Somalische les. Zij konden hierbij een keuze maken uit de vier taalvaardigheden. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.41 blijkt dat alle leerlingen het erover eens zijn dat de meeste aandacht besteed wordt aan leesvaardigheid.

Somalisch lezen	3
Geloof	2,8
Somalisch schrijven	2,5
Somalische cultuur	2,5
Somalisch spreken	2,5
Somalisch verstaan	2,4
Geschiedenis van Somalië	1,6

Tabel 3.40 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Somalisch lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 10)

Taalvaardigheid	In %
Somalisch lezen	100
Somalisch schrijven	0
Somalisch spreken	0
Somalisch luisteren	0

Tabel 3.41 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 10)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2	Methode 3
Luisteren/begrijpen	5	5	5	5
Spoken	5	4	3	4
Lezen	5	4	1	5
Schrijven	5	4	1	5
Geschiedenis	5	2,5	4	2,5
Godsdienst/cultuur	5	1,5	3,7	4
Aardrijkskunde/topografie	5	1	4	1
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,2	1	1,4	1,6
methode 1 = Somalische taal en cultuur, methode 2 = videobanden, methode 3 = zelfgemaakt lesmateriaal				

Tabel 3.42 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkracht en (volgens de leerkracht) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, waardeert de leerkracht met uitzondering van het doel bewustwording van de Nederlandse maatschappij alle OALT-einddoelen als zeer belangrijk. De lagere score voor het doel bewustwording van de Nederlandse maatschappij is te wijten aan het feit dat de leerkracht aangeeft dat deze doelstelling niet binnen zijn taak als OALT-leerkracht valt.

Het zelfgemaakte lesmateriaal komt qua invulling het meest overeen met de tijd die de leerkracht per OALT-einddoel in de les besteedt (Tabel 3.39). Daarnaast blijkt ook dat de andere methodes niet goed inspelen op de einddoelen geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en bewustwording van de Nederlandse maatschappij.

Hoewel door alle methodes de meeste waarde gehecht wordt aan luistervaardigheid, geven de leerlingen aan deze minder goed te beheersen dan spreekvaardigheid. Het schrijven van het Somalisch levert, zoals uit Tabel 3.43 blijkt, de meeste problemen op.

Somalisch spreken	2,6
Somalisch luisteren	2,5
Somalisch lezen	2,07
Somalisch schrijven	1,67

Tabel 3.43 Gemiddelde beheersing van het Somalisch volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 10)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Somalisch en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.44 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen noch over de lessen Somalisch, noch over het tekstboek erg positief. Somalisch leren op zich spreekt de meeste leerlingen wel aan.

Hoe vind je het tekstboek van Somalisch?	1,6
Hoe vind je het om Somalisch te leren?	2,6
Hoe vind je de manier waarop Somalisch wordt gegeven?	1,7

Tabel 3.44 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 10)

3.8 Spaans

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding N zijn terug te vinden in *Leermiddelen Ondervijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding 'C' zijn terug te vinden in *Mijn eigen taal op school*, een uitgave van het Projectbureau Rotterdam door Tomassen (1999). Ook hier geeft het cijfer de desbetreffende pagina aan.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Hablemos así (N301) (C209)
- De palabra a palabra (C201)
- Schatkist meertalig (C217)
- Sonidos sonoros (C221)

Bovenbouw

- Aquí y Ahora A (N294) (C195)
- Curso de introducción al español (N298)
- El mar (C205)

Deelleergangen

- Carnaval (N297)
- Textos de lectura para el cuarto grupo de español (N304)
- Unidad temática (N305)

Hulpmiddelen

Achtergrondinformatie

- Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs (N309)

Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland

Taalmethodes

Afkomstig uit Spanje

- Pasacalle (C213)

Herkomst onbekend

- La aventura de leer (C225)
- Leer y escribir (C225)
- Rompeolas (C225)

b. Gebruikmaking van leermiddelen

Beide bezochte scholen gebruiken verschillende leermiddelen. School 1 maakt gebruik van de methodes *Pido la Palabra*, *Aquí y Ahora* (N294, C195) en *Ortografía*. School 2 maakt gebruik van *Trias* en *Lenguaje*.

Pido la Palabra is een in Madrid ontwikkelde methode met als doelgroep in het buitenland opgroeiende Spaanse kinderen van 8 tot 12 jaar. De methode is niet opgenomen in bestaande inventarisaties. *Pido la Palabra* bestaat uit een tekstboek en een werkboek voor leerlingen. Het taalgebruik in beide boeken sluit volgens de leerkracht goed aan bij het taalgebruik van de leerlingen. *Pido la Palabra* behandelt alle 4 de taalvaardigheden, maar is voor 'goede' leerlingen te gemakkelijk. De pluspunten van deze methode zijn dat de boeken aantrekkelijk zijn uitgevoerd met veel illustraties die voor leerlingen herkenbaar zijn, dat er weinig grammatica-regels aangeboden worden, maar dat deze al spelenderwijs aan de orde komen en dat de zinnen die aangeboden worden regelmatig herhaald worden.

Aquí y Ahora (1989) is een uitgave van het Projectbureau Rotterdam, is gebaseerd op de methode *Allemaal Taal* (Methode voor Nederlands als tweede taal) en is speciaal ontwikkeld voor OALT. De methode bestaat uit drie delen (A, B en C). Deel A en B zijn bedoeld voor groep 5 en 6 van het basisonderwijs en bestaan uit een handleiding die geheel in het Spaans geschreven is, een leerlingenboek en een werkschrift. Deze twee delen zijn thematisch van opzet: aan de hand van 12 thema's per deel, waaronder 'kleding', 'dieren' en 'lachen en huilen', worden in deel A de taalvaardigheden spreken, begrijpend lezen, begrijpend luisteren en woordenschatuitbreiding behandeld en komen in deel B de taalvaardigheden spreken, begrijpend luisteren, begrijpend lezen, schrijven en woordenschatuitbreiding aan de orde. Deel C is bedoeld voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs, bestaat uit twee in het Spaans geschreven handleidingen 'Lezen' en 'Schrijven', twee werkschriften en werkbladen, en behandelt aan de hand van thema's met name lees- en schrijfvaardigheid. Taalvaardigheden die in dit deel aan bod komen, zijn spreken (waaronder het uitdrukken van emoties en gevoelens), luisteren, begrijpend lezen, formeel schrijven (aantekeningen maken, samenvatten), informeel schrijven

(beschrijven, korte brieven) en woordenschatuitbreiding. Kritiek van de leerkracht op de gebruikte teksten uit deel C is dat deze voor de leerlingen vaak te lang zijn. Bovendien zijn de handleidingen voor deel C volgens deze leerkracht te lang en te gecompliceerd.

De taalvaardigheden worden in geen van de drie delen door middel van toetsen geëvalueerd. Wel worden de leerkracht een aantal observatiepunten aangeboden, als 'Begrijpen de leerlingen...?' en 'Let erop dat...'.

De doelstelling van *Aqui y Ahora* is het vergroten van de vaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven in zinvolle communicatieve situaties. Binnen deze doelstelling richt deel A zich met name op de vergroting van de vaardigheden luisteren en spreken, richt deel B zich daarnaast ook op lezen en schrijven en heeft deel C als hoofddoel de leerling bewust te maken van wat schrijf- en leesactiviteit inhoudt en hem/haar te trainen in de verschillende aspecten daarvan.

Aqui y Ahora is als *Aqui e Agora* ook verkrijgbaar voor het Portugees. Deze methode is geheel volgens dezelfde structuur en aan de hand van dezelfde thema's opgebouwd. Het verschil met de Spaanse methode is dat in de Portugese methode in deel A drie thematische toetsen opgenomen zijn en dat in deel C gebruik gemaakt wordt van cloze-toetsen. Een uitgebreide beschrijving en evaluatie van beide methodes is terug te vinden in Harkink e.a. (1996).

De methode *Ortografia* wordt gebruikt in groep 4-8 en wordt vanuit de Spaanse ambassade gratis geleverd. De methode bestaat uit een handleiding en een werkboek voor de leerlingen en wordt gebruikt als methode voor woordenschatuitbreiding. Een minpunt van deze methode is dat er soms woorden aangeboden worden die voor de leerlingen te moeilijk zijn. Volgens de leerkracht is dit te verklaren doordat de methode primair bedoeld is voor Spaanse kinderen in Spanje, die met geen andere taal in aanraking komen dan met het Spaans. De woordenschat van deze kinderen is groter en complexer dan de woordenschat Spaans van in Nederland opgroeiende Spaanse kinderen, waardoor de methode problemen op kan leveren voor gebruik in Nederland. Een pluspunt van de methode is dat deze erg geschikt is om zelfstandig te werken.

De methode *Trias*, ontwikkeld door het Projectbureau Rotterdam (1995), is bedoeld voor Arabische, Portugese en Turkse leerlingen in groep 1 en 2. Opmerkelijk is dat hoewel de methode *Trias* niet voor het Spaans beschikbaar is, één van de leerkrachten toch aangeeft deze methode te gebruiken. Hoogstwaarschijnlijk maakt zij gebruik van de kijk- en praatplaten.

De methode *Lenguaje* is een in Spanje ontwikkelde methode die bestaat uit een handleiding en een tekstboek. De methode wordt niet beschreven in de beschikbare inventarisaties. De leerkracht die deze methode gebruikt geeft aan dat de methode oorspronkelijk bedoeld is voor leerlingen in het basisonderwijs (6-12 jaar). Zij geeft aan juist voor deze methode gekozen te hebben, omdat deze alle vier de taalvaardigheden behandelt en omdat de methode uit verschillende delen bestaat, waardoor leerlingen met verschillende taalniveaus gebruik kunnen maken van verschillende delen. Als minpunt van *Lenguaje* geeft zij aan dat het woordenschatniveau dat gehanteerd wordt voor enkele leerlingen te hoog is. Dit is te verklaren door het feit dat de methode oorspronkelijk bedoeld is voor Spaanse kinderen in Spanje die met geen andere taal dan het Spaans in

aanraking komen en daardoor een hoger en complexer woordenschatniveau hebben dan in Nederland opgroeiende Spaanse kinderen.

Beide leerkrachten geven aan veel tijd te besteden aan de taalvaardigheden. Bewustwording van de Nederlandse maatschappij vinden zij van groot belang, maar komt volgens hen niet als op zich staand lesonderwerp aan de orde. Godsdienst, geschiedenis en aardrijkskunde/topografie komt bij geen van de leerkrachten aan de orde. Dit heeft niet te maken met het belang dat zij daaraan hechten, maar met de grote diversiteit in de landen van oorsprong van de Spaans sprekende leerlingen. Door de beperkte lestijd is het niet mogelijk aandacht te besteden aan alle verschillende culturen en landen.

OALT-einddoelen	In %
Spreken	27,5
Schrijven	25,0
Lezen	22,5
Luisteren/begrijpen	22,5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	2,5
Godsdienst/cultuur	0
Geschiedenis	0
Aardrijkskunde/topografie	0

Tabel 3.45 Verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven welke onderwerpen er tijdens de lessen aan bod komen. Duidelijk is dat ook volgens hen weinig aandacht besteed wordt aan cultuur, godsdienst en geschiedenis.

Spaans schrijven	3
Spaans lezen	2,9
Spaans spreken	2,83
Spaans verstaan	2,67
Spaanse cultuur	1,61
Geloof	1,28
Geschiedenis van Spanje	1,22

Tabel 3.46 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Spaanse lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 18)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Spaanse les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod

komen. Uit Tabel 3.47 blijkt dat volgens de leerlingen het minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Schrijf- en spreekvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Taalvaardigheid	In %
Spaans schrijven	38,9
Spaans spreken	33,3
Spaans lezen	16,7
Spaans luisteren	11,1

Tabel 3.47 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 18)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2	Methode 3	Methode 4	Methode 5
Luisteren/begrijpen	5	4	5	3	5	5
Spreken	5	4	5	3	5	5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	5	2,6	1	5	4,2	3
Lezen	4,5	4	5	3	n.v.t.	4
Godsdienst/cultuur	3,2	2,5	2	1	n.v.t.	3,4
Aardrijkskunde/topografie	3,2	1	1,5	1	n.v.t.	3
Schrijven	3	3	3	5	n.v.t.	4
Geschiedenis	3	1	2	1	n.v.t.	3

methode 1 = *Aqui y ahora*, methode 2 = *pido la palabra*, methode 3 = *ortografia*, methode 4 = *trias*, methode 5 = *lenguaje*

Tabel 3.48 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, vinden beide leerkrachten luistervaardigheid, spreekvaardigheid, bewustwording van de Nederlandse maatschappij en leesvaardigheid erg belangrijk. Opvallend is dat aan schrijfvaardigheid minder waarde gehecht wordt, terwijl deze taalvaardigheid samen met de drie overige taalvaardigheden het meest tijdens de les aan de orde komt (Tabel 3.45). Daarnaast is opmerkelijk dat de methode *Aqui y Ahora* relatief slecht scoort op het einddoel bewustwording van de Nederlandse maatschappij. De methode *Lenguaje* krijgt hiervoor zelfs een hogere waardering dan *Aqui y Ahora*, terwijl *Lenguaje* een in Spanje ontwikkelde methode is en *Aqui y Ahora* speciaal ontwikkeld

is voor OALT. Over het algemeen komt de waardering van OALT-einddoelen van de leerkrachten redelijk overeen met de waarde die de gebruikte leermiddelen aan de verschillende einddoelen hechten.

De leerlingen is gevraagd zelf aan te geven in welke mate zij het Spaans beheersen. Uit Tabel 3.49 blijkt dat zij de meeste moeite hebben met lezen en de minste met luisteren. Aan luistervaardigheid wordt door de leerkrachten veel waarde gehecht (Tabel 3.48), hoewel dit de taalvaardigheid is die van de vier taalvaardigheden tijdens de les het minst aan bod komt (Tabel 3.45).

Spaans luisteren	2,7
Spaans spreken	2,59
Spaans schrijven	2,59
Spaans lezen	2,57

Tabel 3.49 Gemiddelde beheersing van het Spaans volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 18)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Spaans en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.50 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Spaans en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Spaans?	2,72
Hoe vind je het om Spaans te leren?	2,67
Hoe vind je de manier waarop Spaans wordt gegeven?	2,78

Tabel 3.50 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 18)

3.9 Turks

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

In deze paragraaf worden de leermiddelen genoemd zoals die volgens de beschikbare inventarisaties aanwezig zijn. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding N zijn terug te vinden in *Leermiddelen Onderwijs in Eigen Taal (en Cultuur)*, een NICL-uitgave van Van Dijk en Lodeweges (1992). Het cijfer achter de 'N' geeft het paginanummer aan. Beschrijvingen van de leermiddelen met de aanduiding 'C' zijn terug te vinden in *Mijn eigen taal op school*, een uitgave van het Projectbureau Rotterdam door Tomassen (1999). Ook hier geeft het cijfer de desbetreffende pagina aan.

Leermiddelen ontwikkeld in Nederland

Taalmethodes

Onderbouw

- Anaokulu çalışma defteri (N262)
- Schatkist meertalig (C95)
- Taalgetijden Turks (C99)
- Trias Turks (C105)
- Türkçe abece (N255) (C109)
- Extra lesmateriaal aanvankelijk lezen (N258)
- Okumaya doğru adım adım (N258)
- Bilinen sesler (C73)
- De taaltrampoline (C77)
- Ne ekersen, onu biçersen (C89)
- Ünite Alıştırma Kitabı (N271)
- Benim Dilim (N245) (C69)

Bovenbouw

- Biz de konuşabiliriz! (N160) (C123)
- Ünitelerle Türkçemiz (N202) (C119)
- Mijn eigen taal (C85)
- Türkçemizi geliştirelim (C115)

Deelleergangen

Wereldoriëntatie

- Türkiye Coğrafyası (N238)
- Çocukların gözüyle Türkiye (N240)
- Ülkemiz Türkiye (N239) (C131)
- Ünitelerle Türkçe Bursa'ya Doğru (N239)

Hulpmiddelen

Woordenboeken

- Bir taşla iki kuş vurmak (N286)
- Türkçe-Hollandaca Sözlük / Hollandaca-Türkçe Sözlük (N288)
- Türkçe-Hollandaca Sözlük / Hollandaca-Türkçe Sözlük (N289)

Achtergrondinformatie

- Özel eğitime muhtaç (MLK) çocukların Türkçe dersi çalışma planı (N291)
- Anadili derslerinde kavramsal gelişim (N291)
- Tweetalig lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen (N291)

Overig

- Domino Oyunu (N273)
- Türkçe Düzey Kartları (N275)
- Türkçe abece 'ye ek domino oyunları (N278)
- 23 Nisan ve Diğer Bayramlar (N227)

Toetsen

- Begrippentoets t.b.v. OETC-Turks in het speciaal onderwijs (N277) (C127)
- Eindtoets basisonderwijs Turkse taal (C129)

Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland*Taalmethodes***Onderbouw***Afkomstig uit Turkije*

- Anadili etkinlikleri (N262)
- Bak-Öğren Dizisi (N264)
- Ben de yaparım (N264)
- Birlikte düşünelim konuşalım (N266)
- Görsel algı (N266)
- Oynuyorum öğreniyorum (N268)
- Resimlerle okumaya hazırlık (N270)
- En güzel ben okuyacağım (N247)
- Okumayı Öğreniyorum (N249)
- İlk okumam / Resimlerle ABC Okulu (N251)
- Türkçe Alıştırma Kitabı (N260)

Afkomstig uit Duitsland

- Okula gel (N268)
- Resimlerle Türkçe (N270)
- Gelin Türkçe Konuşalım (C81)
- Alfabem (N241)
- Alıştırmalı Alfabem (N243)
- İlkokuma Yazma (N 249)
- Resimlerle Harf Öğretimi (N253)
- Resimlerle İlkokuma-Yazma (N253)
- Basitleştirilmiş elyazılı Alf. (N261)

Bovenbouw*Afkomstig uit Duitsland*

- Alıştırmalı Güzel Türkçem / Metinlerle Türkçe (N150)
- Biz ve Dilimiz (N162) (C131)
- Dilimiz Türkçe (N167)
- Sevgili Türkçe (N172) (C131)
- Doğru Söyle, Doğru Yaz! (N176)
- Temel Türkçe / Güzel Dilimiz Türkçe (N183) (C131)
- Türkçe (N191) (C131)
- Türkçe öğreniyorum (N198)
- Yasayan Dilimiz Türkçe (N207) (C131)

*Deelleergangen**Afkomstig uit Duitsland*

- Açıklamalı Dilbilgisi (N218)
- Çağdaş Dilbilgisi (N219)
- Dilbilgisi (N220)
- Edebiyat Dersleri (N222)
- Haydi Okuyalım (N225)
- Okuma – Anlama Testli Dilbilgisi Çalışmaları (N228)
- Öykülerle Türkçe (N229)

- Resimli Dilbilgisi – İmlâ - Yazım (N233)/(C131)
- Temel Kompozisyon-Dilbilgisi-Yazım (N235)
- Güzel Dilimiz (N 238) (C131)

Hulpmiddelen

Muziek

Afkomstig uit Turkije

- Ezgilerle üniteler (N282)
- Okulöncesi ve ilkokul – Müzik kitabı (N283)
- Oyunlar-Rondlar (N284)
- Renklerle Müzik Eğitimi (N284)
- Rontlar ve Şarkılı Oyunlar (N285)
- Şarkılı Oyunlar (N285)

Afkomstig uit Duitsland

- Bağlama için alıştırmalar (N281)
- Kuklalar-Oyunlar-Şarkılar (N283)

Woordenboeken

Afkomstig uit Turkije

- Atasözleri sözlüğü / Deyimler sözlüğü (N286)
- Çağdas Türkçe Sözlük (N286)
- Eş Anlam-Karşıt Anlam Sözlüğü (N287)
- İmlâ kılavuzu (N287)
- Resimli ilk Sözlük (N287)
- Resimli ilkokul sözlüğü (N288)
- Türkçe konuşan sözlük (C289)
- Türkçe Sözlük (N289)
- Türkçede anlamdaş ve karsıt kelimeler sözlüğü (N290)

Afkomstig uit Duitsland

- Türkçe Sözlük (N288)

Overig

Afkomstig uit Turkije

- Öğretmenim – kelime çözümleme (N275)

Afkomstig uit Duitsland

- Dilimizi Geliştirme Çalışmaları (N273)
- Kartla kelime bulma oyunu (N274)
- Oynayarak öğreniyoruz (N277)
- Türkiye’de Tatil Oyunu (N279)
- Anadilim Türkçe (C131)
- Ünitelerle anadilimiz (C131)

Herkomst onbekend

- Dilim (C131)
- Metinlerle Türkçe (C131)
- Türkçemi İlerletiyorum (C131)

Niet opgenomen in de inventarisaties is de *Toets Tweetaligheid* die door het Cito ontwikkeld is (Verhoeven e.a. 1995) en de methode *İlk Okuma* (I VIO, 1998).

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De taalmethode die in beide bezochte scholen gebruikt wordt, is de in Nederland ontwikkelde methode *Ünitelerle Türkçemiz* (N202) (C119). Geen van beide scholen gebruikt extra hulpmiddelen of deelleergangen.

De methode *Ünitelerle Türkçemiz* is in 1987 ontwikkeld door het Centrum Onderwijs Anderstaligen en wordt uitgegeven door Edu' Actief in Meppel. De methode bestaat uit 5 delen die ieder 2 boeken bevatten. Ieder boek behandelt 4 thema's die in 4 lessen uitgewerkt worden. Deze 4 lessen zijn meestal opgebouwd uit een introductie door middel van een liedje, verhaaltje of gesprekje, gevolgd door 20 à 30 kernwoorden in een woordveld; vervolgens worden enkele oefeningen behandeld en tot slot worden enkele toetsopgaven gegeven. Voor deze toetsen worden in de methode echter geen aanwijzingen voor interpretatie en normering gegeven. Voorbeelden van thema's die aan de orde komen zijn 'ons huis', 'verkeer en vervoer', 'verleden en toekomst' en 'onze wereld'. De doelgroep van deze methode wordt gevormd door Turkse kinderen uit groep 4-8 van het basisonderwijs. De doelstellingen van de methode zijn:

- het beter leren spreken en schrijven in de Turkse taal;
- het zich eigen maken van Turkse cultuurtendensen in Nederland.

Daarnaast worden als belangrijke uitgangspunten van de methode genoemd:

- uitgaan van de belevingswereld van het Turkse kind in Nederland;
- rekening houden met het taalniveau van de leerlingen;
- leerlingen spelenderwijs in aanraking brengen met de Turkse taal en cultuur en met Turkse normen en waarden;
- spelend leren, waardoor de motivatie optimaal blijft;
- didactische werkvormen die overeenkomen met die in Nederlandse methoden;
- opdrachten die zowel individueel als in groepsverband uitgevoerd kunnen worden;
- toetsen waarmee de aangeboden stof op objectieve wijze geëvalueerd kan worden.

De methode bestaat uit leerlingenboeken zonder handleiding. De opdrachten moeten gemaakt worden in aparte schriften die niet bij de methode geleverd worden. Opvallend is dat één van de leerkrachten aangeeft dat er wel een handleiding en een werkboek bij de methode aanwezig zijn. Deze worden echter in geen van beide beschrijvingen vermeld.

De motivatie van de leerkrachten om voor *Ünitelerle Türkçemiz* te kiezen verschilt per leerkracht. Eén van de leerkrachten is mede-ontwikkelaar van de methode en heeft daarom ook voor deze methode gekozen. De tweede leerkracht geeft aan dat er geen beter alternatief op de markt is gebracht. De minpunten die beide leerkrachten noemen, is dat er (nog) geen gebruik gemaakt wordt van audiovisuele middelen. Eén van de leerkrachten geeft daarnaast als minpunt het ontbreken van een handleiding en werkboek aan. Het grote voordeel van de methode is volgens beide leerkrachten dat deze specifiek ontwikkeld is voor Turkse leerlingen die in Nederland geboren zijn. De methode is hierdoor goed toegankelijk voor de leerlingen en speelt in op hun belevingswereld.

In de methode komen alle taalvaardigheden aan de orde. Taaldimensies die aan bod komen zijn woordenschatuitbreiding, grammatica, samenvattingen maken, vertalen en

het schrijven van o.a. brieven. Een uitgebreide beschrijving en evaluatie van deze methode is terug te vinden in Robijns (1993) en Aarts (1997). In Tabel 3.51 staat in dalende volgorde aangegeven hoeveel tijd de leerkrachten per OALT-einddoel besteden.

OALT-einddoelen	In %
Lezen	20,0
Schrijven	20,0
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	15,0
Spreken	12,5
Luisteren/begrijpen	12,5
Aardrijkskunde/topografie	10,0
Geschiedenis	6,5
Godsdienst/cultuur	3,5

Tabel 3.51 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening tijdens de lessen leren (Tabel 3.52). Daarnaast is de leerlingen gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Turkse les. Zij konden hierbij een keuze maken uit de vier taalvaardigheden. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.53 blijkt dat volgens de leerlingen de minste aandacht besteed wordt aan luistervaardigheid. Spreek- en schrijfvaardigheid komen volgens de leerlingen tijdens de les het meest aan de orde.

Turks schrijven	3
Turks lezen	2,82
Turks verstaan	2,82
Turks spreken	2,64
Turkse cultuur	2,45
Geschiedenis van Turkije	2,28
Islam	2,09

Tabel 3.52 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Turkse lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 11)

Taalvaardigheid	In %
Turks spreken	36,4
Turks schrijven	36,4
Turks lezen	27,2
Turks luisteren	0

Tabel 3.53 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 11)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Üniversite Türkçemiz
Spreken	4,5	5
Luisteren/begrijpen	4,5	5
Lezen	4,5	4,5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,5	4
Aardrijkskunde/topografie	4,2	4
Schrijven	4	4,5
Geschiedenis	4	3,5
Godsdienst/cultuur	3,2	3,2

Tabel 3.54 Gemiddelde waardering van de OALT-einddoelen door de leerkrachten en (volgens de leerkrachten) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Uit de waardering van OALT-einddoelen door de leerkrachten blijkt dat zij met name aandacht willen besteden aan het lezen, spreken en begrijpen van het Turks en aan de bewustwording van de Nederlandse maatschappij (Tabel 3.54). Opvallend is dat kennis van aardrijkskunde en topografie hoger wordt gewaardeerd dan het schrijven van het Turks en kennis van de Turkse geschiedenis. Godsdienst wordt minder belangrijk gevonden. Beide leerkrachten geven hierbij aan godsdienstonderwijs een taak van de ouders te vinden.

Üniversite Türkçemiz komt volgens beide leerkrachten qua einddoelen redelijk overeen met hun eigen invulling van deze doelen. Ook bij deze methode worden het spreken en begrijpen van Turks het meest belangrijk gevonden, gevolgd door het lezen en, afwijkend van de oordelen van de leerkrachten, het schrijven. De bewustwording van de Nederlandse maatschappij wordt volgens beide leerkrachten hoog aangeschreven in de methode. Godsdienst wordt, net als bij de leerkrachten, minder belangrijk gevonden.

Als gekeken wordt naar de procentuele indeling per lesuur (Tabel 3.51), valt op dat deze niet overeenkomt met de waardering door de leerkrachten zelf en met de waardering die de methode volgens de leerkrachten hanteert. Er wordt namelijk meer aandacht besteed aan schrijven en lezen dan aan spreken en begrijpen. Aan bewustwording van de Nederlandse maatschappij wordt tijdens de lessen, in tegenstelling tot de waardering van de einddoelen zoals de methode die hanteert, meer aandacht en tijd besteed dan aan spreken en begrijpen.

Het feit dat beide leerkrachten meer tijd besteden aan lezen en schrijven heeft waarschijnlijk te maken met de taalvaardigheid van de leerlingen. Leerlingen geven zelf aan dat zij het schrijven van het Turks het minst goed beheersen.

Turks luisteren/begrijpen	2,67
Turks lezen	2,63
Turks spreken	2,61
Turks schrijven	2,33

Tabel 3.55 Gemiddelde beheersing van het Turks volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 11)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Turks en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.56 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Turks en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Turks?	2,55
Hoe vind je het om Turks te leren?	2,55
Hoe vind je de manier waarop Turks wordt gegeven?	2,45

Tabel 3.56 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 11)

3.10 Twi

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

Er zijn geen inventarisaties aanwezig waarin leermiddelen Twi beschreven worden. De Twi leerkracht op de bezochte school geeft aan dat de gebruikte leermiddelen uit Ghana afkomstig zijn, met uitzondering van één methode, *Makkelijk Twi leren*, die ontwikkeld is door een Twi leerkracht die al lange tijd in Nederland is en zelf les geeft in het voortgezet onderwijs. Over deze methode is echter geen informatie voorhanden.

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De leerkracht Twi maakt gebruik van twee methodes, te weten *Basis Twi for learners (asante)*, ontwikkeld in Ghana, en *Makkelijk Twi leren*, een methode die ontwikkeld is door

Kwado Gyekye Manu. De methode *Basis Twi for learners (asante)* bestaat uit een tekstboek voor de leerlingen en is volgens de leerkracht geschikt doordat de teksten makkelijk te verstaan en te begrijpen zijn. Een minpunt van de methode is dat er geen gebruik gemaakt wordt van een werkboek. De methode *Makkelijk Twi leren* bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, een tekstboek en een werkboek voor de leerlingen. Deze methode leert de leerlingen met behulp van verwerkingsoefeningen kennis maken met het alfabet en vergroot de woordenschat.

De leerkracht geeft aan tijdens de lessen met name aandacht te besteden aan de taalvaardigheden spreken en luisteren/begrijpen. Schrijfvaardigheid komt minder aan bod. In Tabel 3.57 staat in dalende volgorde aangegeven hoeveel tijd de leerkracht per OALT-einddoel besteedt.

OALT-einddoel	In %
Spreken	25
Luisteren/begrijpen	25
Lezen	20
Schrijven	10
Godsdienst/cultuur	5
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	5
Geschiedenis	5
Aardrijkskunde/topografie	5

Tabel 3.57 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen

De leerlingen is gevraagd aan te geven wat zij vinden dat zij tijdens de lessen leren. Opvallend is dat volgens de leerlingen schrijfvaardigheid meer aan bod komt dan lezen en luistervaardigheid, terwijl deze taalvaardigheid volgens de leerkracht het minst behandeld wordt. Bovendien geven de leerlingen aan dat tijdens de lessen meer tijd besteed wordt aan geschiedenis dan aan luistervaardigheid.

Twi spreken	2,83
Twi schrijven	2,83
Twi cultuur	2,67
Twi lezen	2,5
Geschiedenis van Ghana	2,33
Twi verstaan	2,17
Geloof	2,17

Tabel 3.58 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Twi lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 6)

De leerlingen is ook gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Twi les. Zij konden hierbij een keuze maken uit luisteren/begrijpen, lezen, spreken en schrijven. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.59 blijkt dat volgens de leerlingen de meeste aandacht besteed wordt aan spreekvaardigheid.

Taalvaardigheid	In %
Twi spreken	66,7
Twi schrijven	33,3
Twi lezen	0
Twi luisteren	0

Tabel 3.59 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 6)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Methode 1	Methode 2
Spreken	5	4	4
Luisteren/begrijpen	5	3	5
Geschiedenis	4,5	3,5	4
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,4	4	3,8
Schrijven	4	5	4
Lezen	4	4	5
Godsdienst/cultuur	3,5	3,5	3,5
Aardrijkskunde/topografie	3	4	3,5
methode 1 = Basis Twi for learners (asante), methode 2 = Makkelijk Twi leren			

Tabel 3.60 Gemiddelde waardering van de OALT-eindoelen door de leerkracht en (volgens de leerkracht) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, hecht de leerkracht op de bezochte school het meeste waarde aan spreek- en luistervaardigheid. Over het algemeen komt de verdeling van tijd over de OALT-eindoelen (Tabel 3.57) overeen met de waardering hiervan. Daarnaast komen beide methodes volgens de leerkracht qua OALT-eindoelen redelijk overeen met de eigen invulling van deze doelen. Opvallend is de relatief hoge waardering

van bewustwording van de Nederlandse maatschappij door de methode *Basis Twi for learners (asante)*. Dit is opvallend daar de methode uit Ghana afkomstig is en niet aansluit bij de situatie en belevingswereld van leerlingen in Nederland.

Het grote belang dat de leerkracht aan spreek- en luistervaardigheid hecht, is ook terug te vinden in de beheersing van de taalvaardigheden van het Twi volgens de leerlingen zelf. Zij geven aan spreken en luisteren/begrijpen goed te beheersen en het meeste moeite te hebben met schrijven.

Twi spreken	2,94
Twi luisteren	2,67
Twi lezen	1,72
Twi schrijven	1,56

Tabel 3.61 Gemiddelde beheersing van het Twi volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 6)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Twi en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.62 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen positief over de lessen Twi en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Twi?	2,5
Hoe vind je het om Twi te leren?	2,67
Hoe vind je de manier waarop Twi wordt gegeven?	2,33

Tabel 3.62 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 6)

3.11 Urdu

a. Beschikbaarheid van leermiddelen

Er zijn geen inventarisaties aanwezig waarin leermiddelen Urdu beschreven worden. De Urdu leerkracht op de bezochte school geeft bovendien aan dat er geen in Nederland ontwikkelde leermiddelen voor handen zijn en dat de gebruikte leermiddelen uit Pakistan afkomstig zijn.

b. Gebruikmaking van leermiddelen

De leerkracht op de bezochte school maakt gebruik van de methode *Nieuw Urdu Boek*. Dit is een in 1998 door de *National Book Foundation Islamabad* in Pakistan ontwikkelde methode die bestaat uit een handleiding voor de leerkracht, een tekstboek, een werkboek voor de leerlingen, audiocassettes en videobanden. Een pluspunt van de methode is volgens de leerkracht dat de leerlingen gemotiveerd worden te leren, doordat de

methode goed aansluit bij het niveau dat de leerlingen hebben en de stof duidelijk weergegeven wordt.

De leerkracht geeft aan tijdens de lessen met name aandacht te besteden aan lees- en schrijfvaardigheid. De reden hiervoor is dat spreek- en luistervaardigheid door de meeste leerlingen goed beheerst worden, terwijl met name het lezen en schrijven door het van het Nederlands afwijkende alfabet en leesrichting voor veel leerlingen problemen opleveren. Geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en godsdienst komen tijdens de lessen het minst aan de orde.

OALT-eindoelen	In %
Lezen	40
Schrijven	20
Spoken	10
Luisteren/begrijpen	10
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	10
Geschiedenis	5
Aardrijkskunde/topografie	5
Godsdienst/cultuur	0

Tabel 3.63 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-eindoelen

Ook de leerlingen geven aan dat luistervaardigheid tijdens de lessen minder aan bod komt dan de overige taalvaardigheden. Daarnaast komt behandeling van geschiedenis en godsdienst volgens de leerlingen het minst voor tijdens de lessen.

Urdu lezen	3
Urdu spreken	3
Urdu schrijven	3
Urdu verstaan	2,12
Urdu cultuur	2,00
Geschiedenis van Pakistan	2,00
Geloof	1,25

Tabel 3.64 Gemiddelde leerling-oordelen op de vraag 'Wat leer je in de Urdu lessen op school?' (score varieert van 1 = nee tot 3 = ja, N = 8)

Verder is de leerlingen gevraagd aan te geven wat zij naar hun mening het *meest* leren tijdens de Urdu les. Zij konden hierbij een keuze maken uit de vier taalvaardigheden. Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat het erg moeilijk is slechts één keuze te maken, omdat alle vier de vaardigheden tijdens de lessen aan bod komen. Uit Tabel 3.65

blijkt dat alle leerlingen het erover eens zijn dat de meeste aandacht besteed wordt aan leesvaardigheid.

Taalvaardigheid	In %
Urdu lezen	75
Urdu spreken	25
Urdu schrijven	0
Urdu luisteren	0

Tabel 3.65 Taalvaardigheid die volgens de leerlingen het meest aan bod komt (N = 8)

c. Waardering van leermiddelen

	Leerkracht	Nieuw Urdu Boek
Luisteren/begrijpen	5	5
Spreken	5	5
Lezen	5	5
Schrijven	5	5
Bewustwording van de Ned. maatschappij	4,8	4,8
Aardrijkskunde/topografie	4	4
Godsdienst/cultuur	3,7	3,7
Geschiedenis	3,5	3,5

Tabel 3.66 Gemiddelde waardering van de OALT-eindoelen door de leerkracht en (volgens de leerkracht) door de methode (score varieert van 1 = zeer onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk)

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, hecht de leerkracht weinig waarde aan de OALT-eindoelen aardrijkskunde/topografie, godsdienst en geschiedenis. Dit wordt bevestigd door de tijdsindeling tijdens de lessen (Tabel 3.63), waarin deze eindoelen slechts beperkt of niet voorkomen.

De waardering van de OALT-eindoelen zoals de methode die volgens de leerkracht hanteert, komt geheel overeen met de waardering die de leerkracht zelf aan de eindoelen toekent. Aan de verschillende taalvaardigheden wordt zowel door de leerkracht als door de methode het meest belang gehecht. Opvallend is dat de leerkracht van mening is dat de methode veel waarde hecht aan bewustwording van de Nederlandse maatschappij. Dit is opvallend omdat de methode in Pakistan ontwikkeld is voor

Pakistaanse kinderen en daarmee niet aansluit bij de situatie en de belevingswereld van de leerlingen in Nederland.

Luistervaardigheid wordt door de leerkracht erg belangrijk gevonden, terwijl dit in de lessen minder aan bod komt. Zoals eerder vermeld heeft dit te maken met het niveau van de leerlingen. De leerlingen zelf geven aan veel moeite te hebben met lezen en schrijven, terwijl spreken en verstaan van het Urdu geen problemen opleveren.

Urdu luisteren	2,92
Urdu spreken	2,87
Urdu lezen	1,46
Urdu schrijven	1,42

Tabel 3.67 Gemiddelde beheersing van het Urdu volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed, N = 8)

Tot slot is de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de lessen Urdu en het tekstboek dat tijdens de lessen gebruikt wordt. Zoals uit Tabel 3.68 blijkt, oordelen de leerlingen over het algemeen erg positief over de lessen Urdu en over het tekstboek.

Hoe vind je het tekstboek van Urdu?	3
Hoe vind je het om Urdu te leren?	2,87
Hoe vind je de manier waarop Urdu wordt gegeven?	2,75

Tabel 3.68 Waardering van de lessen en het tekstboek door de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk, N = 8)

3.12 Samenvatting

In deze paragraaf zal een antwoord gegeven worden op de in dit hoofdstuk gestelde onderzoeksvragen:

- in hoeverre zijn er leermiddelen beschikbaar voor de geselecteerde OALT-talen, te weten Arabisch, Chinees, Hindi, Kroatisch, Moluks-Maleis, Portugees, Somalisch, Spaans, Turks, Twi en Urdu?
- op welke wijze worden deze leermiddelen gebruikt?
- wat is op basis van gebruikersoordelen van zowel de leerkrachten als de leerlingen de waardering van de leermiddelen?

Daarnaast zullen de resultaten op de volgende vragen schematisch worden weergegeven:

- op welke wijze verdelen de leerkrachten de tijd die zij beschikbaar hebben over verschillende OALT-einddoelen?
- welke waarde kennen de leerkrachten toe aan deze OALT-einddoelen?
- wat is de opbrengst van OALT in termen van door de leerlingen zelf aangegeven taalvaardigheden?

- wat is de waardering van de lessen OALT en het tekstboek dat gebruikt wordt door de leerlingen?

Beschikbaarheid van leermiddelen

Voor het Turks en Arabisch geven beide inventarisaties, de *NICL-beschrijvingen* en *Mijn eigen taal op school*, aan dat er vrij veel methodes beschikbaar zijn. Hierbij moet echter opgemerkt worden dat voor Turks geldt dat het merendeel van de taalmethodes, te weten 29 van de in totaal 45 taalmethodes, uit het buitenland (Turkije of Duitsland) afkomstig is en dat van de 16 in Nederland ontwikkelde methodes er 4 bruikbaar zijn voor taalonderwijs in de groepen 5-8. Voor Arabisch geldt dat van de in totaal 28 methodes er 13 in Nederland ontwikkeld zijn en dat hiervan 3 methodes geschikt zijn voor taalonderwijs in de groepen 5-8.

Ook voor Spaans, Portugees, Chinees en Moluks-Maleis zijn er in Nederland ontwikkelde methodes aanwezig. Voor Chinees geldt dat de in 1993 ontwikkelde methode nog niet in de inventarisaties opgenomen is. Opvallend voor het Spaans is dat van de 5 op de onderzoekscholen daadwerkelijk gebruikte leermiddelen er 3 niet uit Nederland afkomstig zijn en dat de 2 in Nederland ontwikkelde methodes niet alleen voor het Spaans, maar ook voor andere talen ontwikkeld zijn. Voor Portugees en Moluks-Maleis geldt dat er alleen gebruik gemaakt wordt van in Nederland ontwikkelde methodes.

Voor Hindi, Somalisch, Urdu, Twi en Kroatisch geldt dat er geen in Nederland ontwikkelde methodes aanwezig zijn. De leerkrachten maken ofwel gebruik van leermiddelen die in het buitenland ontwikkeld zijn ofwel van zelfgemaakt materiaal.

Het gebruiken van in het land van herkomst ontwikkelde methodes brengt enkele problemen en nadelen met zich mee. Op de eerste plaats zijn de methodes niet ontwikkeld voor leerlingen die opgroeien in een samenleving waarvan de dominante voertaal niet de thuistaal is. Dit houdt in dat het taalniveau van deze kinderen veelal lager is dan dat van kinderen die wel opgroeien in een land waar de thuistaal de dominante voertaal is. Doordat de methodes hierop niet afgestemd zijn, is het niveau voor de leerlingen in Nederland vaak te hoog: er worden woorden gebruikt die voor de leerlingen, door de in de meeste gevallen relatief beperkte woordenschat, te complex zijn of totaal niet begrepen worden.

Een tweede probleem is dat de instructietaal van in herkomstlanden ontwikkelde methodes vanzelfsprekend de doeltaal is. Voor leerlingen in Nederland zijn de instructies vaak moeilijk of niet te begrijpen doordat het taalniveau van deze leerlingen lager is dan dat van de leerlingen in het land van herkomst. Hierdoor wordt de leerstof slechts gedeeltelijk of niet begrepen en daarmee ook slechts gedeeltelijk of niet geleerd.

Op de derde plaats sluiten de in het buitenland ontwikkelde methodes niet aan op de methodes die in het reguliere basisonderwijs in Nederland gebruikt worden, terwijl het juist de opzet is OALT plaats te laten vinden als aanvullende voorziening op het gewone schoolprogramma en het hierop te laten aansluiten.

Tot slot sluit het gebruiken van in het buitenland ontwikkelde methodes automatisch één van de doelstellingen van OALT uit: bewustwording van de Nederlandse maatschappij. Doordat de methodes niet aansluiten op de belevingswereld van de in

Nederland opgroeiende kinderen en slechts ingaan op de cultuur en gebruiken van het land van herkomst, is het uitgesloten om de doelstelling bewustwording van de Nederlandse maatschappij te bewerkstelligen.

Gebruikmaking van leermiddelen

Tabel 3.69 geeft een totaalbeeld van de leermiddelen die primair ontwikkeld zijn voor taalonderwijs in groep 5-8 van het basisonderwijs. Met uitzondering van Arabisch, Moluks-Maleis, Portugees, Spaans en Turks geldt voor alle andere talen dat er vrijwel geen geschikte leermiddelen ontwikkeld en/of aanwezig zijn.

Talen	Ontwikkeld in Nederland	Elders ontwikkeld	Algemene geschiktheid
Arabisch	15	13	3
Chinees	1	1	1
Hind(ustan)i	0	19	0
Kroatisch	3	0	0
Moluks-Maleis	5	0	4
Portugees	12	16	4
Somalisch	0	1	0
Spaans	7	4	3
Turks	16	29	4
Twi	0	1	0
Urdu	0	1	0

Tabel 3.69 Beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen voor taalonderwijs in groep 5-8

Zoals uit bovenstaande tabel blijkt, zijn er slechts voor een beperkt aantal talen leermiddelen aanwezig die in Nederland ontwikkeld zijn, gebruikt kunnen worden voor taalonderwijs in groep 5-8 en daarnaast specifiek ontwikkeld zijn voor OALT (= algemene geschiktheid). Tabel 3.70 laat zien in hoeverre de leerkrachten in het onderzoek aangeven gebruik te maken van in Nederland of in het buitenland ontwikkelde methodes. Daarnaast wordt per taal ook aangegeven in hoeverre de leerkrachten aangeven gebruik te maken van eigen werkbladen en aantekeningen of binnen de school ontwikkeld eigen lesmateriaal. Opvallend is dat slechts bij drie talen, te weten Turks, Portugees en Moluks-Maleis, alleen gebruik gemaakt wordt van in Nederland ontwikkelde methodes. Bij de overige acht talen wordt daarnaast gebruik gemaakt van in het buitenland ontwikkelde methodes en/of eigen materiaal. Bij de in Nederland ontwikkelde methodes zoals die in Tabel 3.70 staan weergegeven, zijn ook de methodes die gebruikt worden voor de onderbouw. Hoewel deze door de leerkrachten toegepast worden, zijn deze niet primair geschikt voor taalonderwijs in de bovenbouw.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Turks	Twi	Urdu	Totaal
Aantal leerkrachten	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	
Leermiddelen ontwikkeld in Nederland	2	1			1	3		2	1			10
Leermiddelen ontwikkeld buiten Nederland	1	1	5	1			2	3		1	1	15
Zelf ontwikkeld materiaal	1	2	2				1			1		7

Tabel 3.70 Gebruikmaking van leermiddelen

Waardering van leermiddelen

Opvallend is het grote aantal leerkrachten dat aangeeft niet tevreden te zijn over de in Nederland ontwikkelde methode of dat aangeeft de gebruikte methode te hebben gekozen omdat er geen alternatief voorhanden is. Zo geven beide leerkrachten Turks aan dat het minpunt van de methode *Ünitelerle Türkçemiz* is dat er geen gebruik gemaakt wordt van audiovisuele middelen. Eén leerkracht geeft aan dat hij slechts voor deze methode gekozen heeft omdat 'er geen beter alternatief op de markt is' en dat een groot minpunt van de methode is dat er geen handleiding beschikbaar is. De leerkracht Arabisch die gebruik maakt van de methode *Durûsi fi al-lugha al-'arabiya* geeft aan dat hij deze methode heeft gekozen omdat er 'geen andere geschikte methode beschikbaar is' en de leerkracht die Trias gebruikt geeft aan dat deze methode 'slechts geschikt is ter ondersteuning'. De Spaanse leerkracht die de methode *Aqui y Abora* gebruikt geeft aan dat de in de methode gebruikte teksten vaak te lang zijn voor de leerling en dat de handleiding voor de leerkrachten te lang en te complex is. De drie methodes die door de Portugese leerkrachten gebruikt worden, *Aqui e Agora*, *Trias* en *Palavra a Palavra*, worden door hen goed gewaardeerd. Dit in tegenstelling tot de methode *De Chinese taal*, die volgens de Chinese leerkrachten eentonig is en minder goed op de taalvaardigheden inspeelt dan de in China ontwikkelde methode. Tot slot zijn ook de leerkrachten Moluks-Maleis niet tevreden over de door hen gebruikte methode *Kata Maluku*, omdat de woorden die deze methode aanbiedt voor de leerlingen soms te moeilijk zijn, er geen ruimte binnen de leerstof beschikbaar is om deze woorden te oefenen, de op de leesteksten volgende oefeningen vaak niet aansluiten bij die teksten en er in het werkboek te weinig schrijfruimte voor de leerlingen beschikbaar is.

Ook de leerlingen is gevraagd aan te geven hoe zij oordelen over het tekstboek dat tijdens de les gebruikt wordt. Hierbij is echter geen onderscheid gemaakt naar in Nederland en in het buitenland ontwikkelde methodes.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Turks	Twi	Urdu
Aantal leerlingen	21	23	19	14	10	6	10	18	11	6	8
Gem. waardering	2,57	2,52	2,68	2,36	1,80	2,67	1,60	2,72	2,55	2,50	3,00

Tabel 3.71 Waardering van het gebruikte tekstboek volgens de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk)

De drie talen waarbij alleen gebruik gemaakt wordt van in Nederland ontwikkelde methodes (Turks, Portugees en Moluks-Maleis) scoren niet beter dan de in het buitenland ontwikkelde methodes, hoewel dit op grond van het feit dat deze leermiddelen speciaal voor OALT ontwikkeld zijn wel verwacht zou mogen worden.

OALT-eindoelen

Als gekeken wordt naar de verdeling van tijd over de OALT-eindoelen en de waardering van deze eindoelen door de leerkrachten, valt op dat deze niet overeen komen. Als de doelen vergeleken worden, ontstaat het volgende beeld.

	Belang	Tijdsinvestering
Lezen	5	8
Spreken	6	6
Schrijven	3	7
Luisteren/begrijpen	7	5
Geschiedenis	4	1
Aardrijkskunde/topografie	2	2
Godsdienst/cultuur	1	3
Bewustwording van de Nederlandse maatschappij	8	4

Tabel 3.72 Rangordening van belang van en tijdsinvestering in OALT-eindoelen (score varieert van 1 = minst belangrijke eindoel tot 8 = belangrijkste eindoel)

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat er weliswaar veel belang gehecht wordt aan de mondelinge taalvaardigheden luister- en spreekvaardigheid, maar dat er tijdens de lessen meer aandacht besteed wordt aan de schriftelijke taalvaardigheden schrijf- en leesvaardigheid. Dit is hoogstwaarschijnlijk te verklaren uit het taalniveau van de leerlingen, waarbij zij zelf aangeven (Tabel 3.75) dat zij luister- en spreekvaardigheid het best beheersen en het meest moeite hebben met schrijf- en leesvaardigheid. De relatie tussen het belang dat

leerkrachten aan bepaalde einddoelen hechten en de daadwerkelijke tijdsinvestering in deze doelen tijdens de lessen is niet significant ($r = 0,31$, grens bij $N = 8$ is $r = 0,83$).

Als gekeken wordt naar alle leerkrachten valt op dat met uitzondering van de leerkrachten Turks en Somalisch, alle leerkrachten tijdens de lessen aandacht besteden aan de vier taalvaardigheden. De leerkrachten Spaans, Somalisch en Moluks-Maleis geven aan geen aandacht te besteden aan de einddoelen aardrijkskunde/topografie en geschiedenis en de leerkrachten Spaans, Chinees, Urdu en Kroatisch geven hetzelfde aan voor het einddoel godsdienst. Opvallend is ook dat de leerkrachten van een drietal talen, te weten Somalisch, Moluks-Maleis en Kroatisch, aangeven geen tijd te besteden aan bewustwording van de Nederlandse maatschappij, terwijl met name voor Moluks-Maleis geldt dat de leerkrachten een methode gebruiken die speciaal ontwikkeld is voor OALT en daarmee voor in Nederland opgroeiende kinderen.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Turks	Twi	Urdu	Gemiddeld
1	20,0	22,5	20,0	35,0	32,5	20,0	20,0	22,5	20,0	20,0	40,0	24,8
2	20,0	22,5	17,5	15,0	27,5	17,5	20,0	25,0	20,0	10,0	20,0	19,6
3	15,0	17,5	12,5	20,0	20,0	25,0	20,0	27,5	12,5	25,0	10,0	18,6
4	15,0	16,5	12,5	10,0	12,5	17,5	15,0	22,5	12,5	25,0	10,0	15,4
5	10,0	12,5	12,5	0,0	0,0	5,0	0,0	2,5	15,0	5,0	10,0	6,6
6	5,0	0,0	10,0	0,0	7,5	2,5	25,0	0,0	3,5	5,0	0,0	5,3
7	7,5	6,0	6,3	10,0	0,0	7,5	0,0	0,0	10,0	5,0	5,0	5,2
8	7,5	2,5	8,8	10,0	0,0	5,0	0,0	0,0	6,5	5,0	5,0	4,6

1 = lezen, 2 = schrijven, 3 = spreken, 4 = luisteren/begrijpen, 5 = bewustwording van de Nederlandse maatschappij, 6 = godsdienst/cultuur, 7 = aardrijkskunde/topografie, 8 = geschiedenis

Tabel 3.73 Gerapporteerde verdeling van tijd over OALT-einddoelen (in %)

Het belang van de OALT-einddoelen komt, zoals al eerder opgemerkt, niet overeen met de tijdsindeling. Duidelijk zichtbaar is dit bij Somalisch, waar de leerkracht aangeeft veel belang te hechten aan aardrijkskunde en geschiedenis, maar hieraan in de lessen geen aandacht besteedt. Zelf geeft hij aan dat de oorzaak hiervoor een combinatie is van het ontbreken van goede leermiddelen en structureel tijdstekort. Dit is ook terug te zien bij de Spaanse en Portugese leerkrachten, die aangeven dat zij geschiedenis, aardrijkskunde/topografie en godsdienst belangrijker vinden dan schrijfvaardigheid, maar door de diversiteit van herkomststanden en culturen onder de Spaans en Portugees sprekende leerlingen niet genoeg tijd beschikbaar hebben om hieraan tijdens de lessen aandacht aan te besteden.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Turks	Twi	Urdu	Gemiddeld
1	4,9	4,4	5,0	4,6	4,1	4,2	4,2	5,0	4,5	4,4	4,8	4,6
2	4,5	4,5	4,0	5,0	4,5	4,0	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	4,6
3	3,5	4,5	3,5	5,0	3,5	3,0	5,0	5,0	4,5	5,0	5,0	4,3
4	4,0	4,0	3,5	5,0	3,0	3,0	5,0	4,5	4,5	4,0	5,0	4,1
5	4,0	3,5	4,5	5,0	3,7	4,2	5,0	3,0	4,0	4,5	3,5	4,1
6	3,5	4,5	3,5	5,0	3,0	2,0	5,0	3,0	4,0	4,0	5,0	3,9
7	3,9	3,0	3,5	5,0	3,7	4,2	5,0	3,2	4,2	3,0	4,0	3,9
8	4,0	3,4	4,5	4,0	3,9	3,9	5,0	3,2	3,2	3,5	3,7	3,8

1 = bewustwording van de Nederlandse maatschappij, 2 = luisteren/begrijpen, 3 = spreken, 4 = lezen, 5 = geschiedenis, 6 = schrijven, 7 = aardrijkskunde/topografie, 8 = godsdienst/cultuur) (score varieert van 1 = minst belangrijk tot 8 = meest belangrijk

Tabel 3.74 Gemiddelde waardering van de OALT-eindoelen door de leerkrachten

Geschiktheid en waardering van OALT

De opbrengst en waardering van OALT is terug te vinden in de antwoorden van de leerlingen op de vragen 'Wat kun je in X?', 'Hoe vind je het tekstboek van X?', 'Hoe vind je het om X te leren?' en 'Hoe vind je de manier waarop X gegeven wordt?'.

Over het algemeen geven alle leerlingen aan dat zij het lezen beter beheersen dan het schrijven van de desbetreffende taal, met uitzondering van Spaans en Moluks-Maleis. Op Turks, Hindi en Moluks-Maleis na geven daarnaast ook alle leerlingen aan dat zij de mondelinge taalvaardigheden spreken en luisteren beter beheersen dan de schriftelijke taalvaardigheden lezen en schrijven.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Twi	Turks	Urdu	Gemiddeld
1	2,37	2,86	2,35	2,74	2,93	2,83	2,60	2,59	2,94	2,61	2,87	2,70
2	2,41	2,83	2,75	2,69	2,67	2,83	2,50	2,70	2,67	2,67	2,92	2,69
3	2,00	2,48	2,40	2,50	2,70	2,50	2,07	2,57	1,72	2,63	1,46	2,28
4	1,57	1,91	2,19	2,40	2,73	2,44	1,67	2,59	1,56	2,63	1,42	2,07

1 = spreken, 2 = luisteren/begrijpen, 3 = lezen, 4 = schrijven

Tabel 3.75 Gemiddelde beheersing van de OALT-taal volgens de leerlingen (score varieert van 1 = slecht tot 3 = goed)

Zoals al eerder opgemerkt is er geen verschil in de waardering van het tekstboek tussen in en buiten Nederland ontwikkelde methodes. Over het algemeen oordelen de leerlingen positief over zowel het tekstboek als de lessen en geven vrijwel alle leerlingen aan het leuk te vinden les te krijgen in de eigen taal. Moluks-Maleis en Kroatisch zijn hierop met een neutraal oordeel de enige uitzonderingen.

	Arabisch	Chinees	Hindi	Kroatisch	Moluks-Maleis	Portugees	Somalisch	Spaans	Twi	Turks	Urdu	Gemiddeld
1	2,57	2,52	2,68	2,36	1,80	2,67	1,60	2,72	2,50	2,55	3,00	2,45
2	2,57	2,57	3,00	2,10	2,10	2,83	2,60	2,67	2,67	2,55	2,87	2,59
3	2,43	2,61	2,53	2,00	2,00	2,67	1,70	2,78	2,33	2,45	2,75	2,39

1 = hoe vind je het tekstboek van X, 2 = hoe vind je het om X te leren, 3 = hoe vind je de manier waarop X gegeven wordt

Tabel 3.76 Waardering van de lessen en het tekstboek volgens de leerlingen (score varieert van 1 = niet leuk tot 3 = leuk)

Bij deze conclusies moet een tweetal kanttekeningen gemaakt worden. Op de eerste plaats zijn er niet meer dan twee scholen per taal bezocht en dat nog alleen voorzover mogelijk. Voor een aantal talen, waaronder het Urdu en Twi bleek dit aantal niet haalbaar, voor een aantal andere talen, waaronder het Turks en Arabisch, heeft de beperking tot twee scholen ertoe geleid dat een groot aantal scholen buiten beschouwing is gelaten. Op de tweede plaats zijn er mede door het beperkte aantal scholen en door het feit dat op een aantal bezochte scholen dezelfde methodes gehanteerd werden, slechts enkele van de in Nederland beschik-

bare methodes aan bod gekomen. Ondanks deze beperkingen kan gesteld worden dat er relatief weinig leermiddelen in Nederland ontwikkeld zijn die geschikt zijn voor onderwijs in allochtone talen in de bovenbouw van de basisschool.

4 Prioriteitstalen voor leerplan- en leermiddelenontwikkeling

In het verleden zijn in Nederland door het Ministerie van OCW doelgroepen aangewezen voor OET. Het ging daarbij met name om leerlingen uit voormalige Mediterrane wervingslanden (Zuid-Europa, Turkije en Marokko) alsmede om Molukse leerlingen en leerlingen van toegelaten vluchtelingen (zie Hoofdstuk 1.2). De nieuwe OALT-wetgeving heeft ertoe geleid dat de aanwijzing van oude en nieuwe doelgroepen een verantwoordelijkheid is geworden van gemeenten in plaats van het rijk. Tegelijkertijd zijn de begrippen ‘taalgroepen’ en ‘doeltalen’ in plaats van ‘doelgroepen’ meer in zwang geraakt. Genoemde beleidsveranderingen maken in feite de aanwijzing van *prioriteitstalen* onontbeerlijk, een begrip dat onder meer in Australië reeds lang in omloop is (zie Hoofdstuk 2.3). Voor de aanwijzing van prioriteitstalen met het oog op leerplan- en leermiddelenontwikkeling zijn *criteria* uiteraard onontbeerlijk. Mede gelet op de voorgaande hoofdstukken zijn daartoe minstens de volgende criteria van belang:

- de omvang van de betreffende taalgroepen;
- de vitaliteit van de betreffende talen;
- de codificatie van de betreffende talen;
- de behoefte aan onderwijs in de betreffende talen;
- de beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen;
- de beschikbaarheid van expertise in de betreffende talen;
- de beschikbaarheid en scholingskansen van docenten.

Genoemde criteria komen achtereenvolgens aan bod.

4.1 Omvang van taalgroepen

In Hoofdstuk 1.1 is reeds een voorlopig cumulatief overzicht gepresenteerd van de omvang van de meest gesproken allochtone thuistalen in een zestal Nederlandse gemeenten, op basis van bevraging van bijna 60.000 basisscholieren. Op korte termijn zal dit cumulatieve gegevensbestand nog aanzienlijk worden uitgebreid. Uit Tabel 1.2 in Hoofdstuk 1.1 blijkt al dat deze taalgroepen sterk in omvang en spreiding variëren. Het lijkt echter geen twijfel dat de omvang van de meeste taalgroepen de komende jaren alleen maar zal toenemen. We richten ons vooralsnog op de talen die conform genoemde Tabel 1.2 meer dan honderd maal genoemd zijn, met inbegrip van Servisch/Kroatisch/Bosnisch. Het Engels blijft verder buiten beschouwing. Het is in Nederland de allochtone/vreemde taal met het hoogste prestige. Engels in het basisonderwijs (EIBO) kan bogen op een indrukwekkende implementatiegeschiedenis en is een verplicht vak voor alle leerlingen aan het eind van het basisonderwijs. Tegen deze achtergrond kan de volgende lijst van EU-talen en overige talen worden opgesteld. Het belang van dit onderscheid wordt in paragraaf 4.5 gemotiveerd.

EU-talen	Omvang	Overige talen	Omvang	Overige talen	Omvang
Duits	428	Arabisch	2.693	Serv/Kroat/Bosn	139
Frans	472	Berbers	2.609	Somalisch	401
Italiaans	196	Chinees	410	Sranan Tongo	602
Portugees	209	Hind(ustan)i	2.571	Turks	4.438
Spaans	594	Javaans	163	Twi (Ghana)	131
		Koerdisch	523	Urdu	424
		Moluks-Maleis	141	Vietnamees	209
		Papiamentu	931		

Tabel 4.1 Omvang van taalgroepen op basis van bevraging onder bijna 60.000 basisscholieren

De lijst bevat in totaal 20 talen waarvan de meeste (15) geen EU-talen zijn. In het geval van de 5 genoemde EU-talen gaat het vooral om Romaanse talen. Met dit totaal van 20 talen wordt in Hoofdstuk 4 de blik verruimd ten opzichte van de 11 talen die in Hoofdstuk 3 aan een leermiddelenbeoordeling zijn onderworpen.

4.2 Vitaliteit van talen

De in Hoofdstuk 1.1 besproken gemeentelijke taalpeilingen leveren een rijk geschakeerd beeld op van de vitaliteit van talen. Met vitaliteit wordt bedoeld op de mate waarin allochtone talen thuis in levend gebruik zijn. Ter operationalisering van dit begrip is een taalvitaliteitsindex (TVI) geconstrueerd die eerder is besproken in Hoofdstuk 1.1. Tabel 4.2 geeft de TVI weer voor de in Tabel 4.1 genoemde talen, voorzover vastgesteld in de gemeente Den Haag (zie Van der Avoird e.a. 2000a).

EU-talen	TVI	Overige talen	TVI	Overige talen	TVI
Duits	37,8	Arabisch	58,6	Serv/Kroat/Bosn	pm
Frans	39,8	Berbers	65,2	Somalisch	74,2
Italiaans	34,2	Chinees	71,0	Sranan Tongo	34,4
Portugees	54,2	Hind(ustan)i	50,6	Turks	75,6
Spaans	54,0	Javaans	37,4	Twi (Ghana)	52,0
		Koerdisch	43,8	Urdu	65,4
		Moluks-Maleis	pm	Vietnamees	pm
		Papiamentu	60,8		

Tabel 4.2 Vitaliteit van allochtone thuistalen bij basisscholieren in Den Haag (index in %; pm = pro memorie/niet onderzocht)

De vitaliteit van genoemde talen verschilt in sterke mate. Een opvallend gegeven is dat de vitaliteit van EU-talen aanzienlijk lager is dan die van de meeste overige talen. Bij de ontwikkeling van een OALT-aanbod moet op dit punt rekening gehouden worden met grote variatie, zowel binnen als tussen verschillende taalgroepen.

4.3 Codificatie van talen

Voor genoemde talen geldt in het algemeen dat ze qua schrift en grammatica gecodificeerd/gestandaardiseerd zijn. Voor een aantal talen is een dergelijke codificatie/standaardisatie echter slechts in beperkte mate aanwezig of functioneert de gecodificeerde/gestandaardiseerde variëteit niet als thuistaal. Voor alle EU-talen geldt dat ze gecodificeerd/gestandaardiseerd zijn. Als thuistalen kunnen echter regionale of lokale variëteiten van deze talen in gebruik zijn. Voor de overige talen geldt het volgende (zie ook Aarssen e.a. 1998).

Arabisch

Het Modern Standaard Arabisch (MSA) is een supranationale taal die algemeen gangbaar is in Arabische landen voor gebruik in formele en schriftelijke contexten, maar die in geen van deze landen als moedertaal fungeert. In feite kent het Arabisch tal van dialecten. In Marokko komen drie hoofdgroepen van het Marokkaans-Arabisch voor die onderling goed verstaanbaar zijn. Evenzo tekent zich een *koinè*-achtig Marokkaans-Arabisch af in Marokko. Sprekers van het Berbers bedienen zich vaak eveneens van het Marokkaans-Arabisch, ook in Nederland. Er verschijnen dan ook steeds meer leer- en lesboeken in het Marokkaans-Arabisch, met name in Nederland en Frankrijk, maar sinds kort ook in Marokko.

Berbers

Het Berbers komt in Marokko in drie hoofdvarianten voor die onderling niet verstaanbaar zijn. Ze zijn alle drie niet of nauwelijks gestandaardiseerd. De variant van het Noorden van Marokko, het Rifberbers of Tarafit, is in Nederland de meest voorkomende variant van het Berbers. In mindere mate worden in Nederland het Berbers van de Midden-Atlas, het Tamazight, en het Berbers van het Zuiden, het Tasjelhit, gesproken. Er zijn drie mogelijkheden om het Berbers te schrijven en wel in het Arabisch, het Latijn en het oude Tifinaghschrift. De eerste twee modaliteiten worden het frequentst gebruikt. Recentelijk zijn in Nederland lesmaterialen in 'gestandaardiseerd' Rifberbers ontwikkeld.

Chinees

Chinees is een verzamelnaam voor zeven hoofdgroepen van talen, te weten:

- Noord-Chinees, ook wel aangeduid als Mandarijn (omdat dit de taal van de ambtenaren was), wordt in verschillende lokale varianten gesproken in Centraal- en Noord-China. Deze taalgroep omvat 70% van de Han-Chinezen;

- Wu is de taal van Zuid-Jiangsu en Zhejiang en wordt door 9% van de Han-Chinezen gesproken;
- Yue of Kantonees (5% van de Han) wordt vooral in Guangdong en Hongkong gesproken;
- Xiang (5% van de Han) is de taal die in Hunan wordt gesproken;
- Min (4% van de Han) is de taal van velen in Fujian en op Hainan en op Taiwan;
- Kejia (4% van de Han) is de taal van de Hakka die verspreid in Guangxi en Guangdong wonen;
- Gan (3% van de Han) is de lokale taal in Jiangxi.

De standaardtaal die wordt gebruikt in het onderwijs en in de nationale media is het Putonghua, het Modern Standaard Chinees. Dit is vooral gebaseerd op de Beijing-versie van het Noord-Chinees. Het Modern Standaard Chinees is de taal die overwegend geleerd wordt in het onderwijs Chinees aan Chinese kinderen in en buiten China.

Hind(ustan)i

Hindi, meestal aangeduid met de naam Standaard (of Khari Boli) Hindi, wordt gesproken in grote delen van India. Hindustani, ook wel Sarnami Hindi genoemd, wordt door zo'n 200.000 mensen gesproken in het Caribisch gebied, o.a. in Suriname, Belize en Trinidad. In Suriname heeft het Hindustani invloeden ondergaan van het Nederlands en Engels. In tegenstelling tot het Hindi heeft het Hindustani geen breed geaccepteerd en algemeen gebruikt schrift en fungeert het vooral als mondelinge omgangstaal.

Javaans

Javaans wordt gesproken door zo'n 15% van de bevolking van Suriname en is afkomstig van plantage-arbeiders die eind 19e eeuw op Java werden gerecruteerd voor Suriname. Dit Javaans verschilt sterk van het Javaans in Indonesië.

Koerdisch

Van het Koerdisch bestaan verschillende varianten, in het bijzonder het Kurmanci in Turkije en Syrië en het Kurdi/Sorani in Irak. Beide varianten zijn onderling niet zonder meer verstaanbaar. Anders dan het Kurmanci heeft het Kurdi/Sorani een officiële regionale status. In Nederland komt vooral het Kurmanci voor. Er bestaat geen algemeen geaccepteerde standaardvariëteit van het 'Koerdisch'. In Irak en Syrië wordt het Arabische schrift gebruikt, in Turkije het Latijnse.

Moluks-Maleis

Het Moluks Maleis wordt gesproken op de desbetreffende Indonesische eilanden en in Nederland. Het heeft sterke overeenkomsten met Standaard Maleis en nauwelijks met Bahasa Indonesia. Moluks Maleis is een in Nederland gestandaardiseerde vorm van het Maleis die binnen de Molukse gemeenschap algemeen geaccepteerd is.

Papiamentu

Papiamentu is algemeen gangbaar als omgangstaal op de Antillen, maar kent drie hoofddialecten op de eilanden. Er is in toenemende mate sprake van standaardisatie, mede doordat Papiamentu inmiddels op Antilliaanse basisscholen wordt onderwezen.

Servisch/Kroatisch/Bosnisch

Servisch, Kroatisch en Bosnisch zijn na de politieke omwentelingen in voormalig Joegoslavië aangewezen als de nationale talen van respectievelijk Servië, Kroatië en Bosnië. Voor het Servisch wordt gebruik gemaakt van het Cyrillisch schrift, voor het Kroatisch en Bosnisch van het Latijnse schrift. Vooralsnog is het Bosnisch een nogal kunstmatige variant van Servisch waarvoor nog maar weinig leermiddelen zijn ontwikkeld. Kroatisch en Servisch zijn in hoge mate verwant en zijn beide gestandaardiseerd.

Somalisch

Somalisch wordt gesproken in Somalië en Ethiopië en is de nationale taal van Somalië. Somalisch wordt ook gebruikt als voertaal en doeltaal in het primair onderwijs. In 1972 werd het Latijnse schrift ingevoerd ten koste van het Osmaans-Arabische schrift.

Sranan Tongo

Sranan Tongo wordt als moedertaal gesproken door zo'n 30% van de inwoners van Suriname en fungeert als *lingua franca* voor zo'n 80%. Het Sranan Tongo kent sinds 1987 een gestandaardiseerde spelling die tamelijk algemeen geaccepteerd wordt.

Turks

Turks is de gestandaardiseerde nationale taal van Turkije die zoveel mogelijk ontdaan is van Arabische of Perzische leenwoorden met behulp van de woordenschat uit Centraal-Aziatische Turkse talen.

Twi

Twi is de belangrijkste taal van Ghana en functioneert als officiële taal in het onderwijs en in de media. Twi wordt geschreven in het Latijnse alfabet.

Urdu

Urdu is de gestandaardiseerde nationale taal van Pakistan. Zo'n 75% van de bevolking spreekt Urdu als moedertaal, de meeste anderen spreken Urdu als tweede of derde taal. Urdu is onderling verstaanbaar met Hindi, maar heeft veel leenwoorden uit het Arabisch en Perzisch. Het schrift is eveneens Arabisch.

Vietnamees

Vietnamees is de nationale standaardtaal van Vietnam en wordt geschreven in het Latijnse alfabet.

4.4 Onderwijsbehoefte

Door Van der Avoird e.a. (2000b) is een peiling uitgevoerd onder 7146 ouders van basisscholieren in de gemeente Den Haag inzake de behoefte aan OALT voor hun kinderen. Deze behoefte is gepeild voor in totaal 15 door de gemeente aangewezen talen. Tabel 4.3 geeft een overzicht van de door ouders gemelde OALT-behoefte voor de in dit hoofdstuk besproken prioriteitstalen. De ouders is ook gevraagd naar hun voorkeur voor één van de mogelijke onderwijsmodellen voor OALT. Deze voorkeur gaat onveranderlijk uit naar OALT binnen school en binnen schooltijd.

EU-talen	Behoefte	Overige talen	Behoefte	Overige talen	Behoefte
Duits	pm	Arabisch	1.969	Serv/Kroat/Bosn	pm
Frans	pm	Berbers	223	Somalisch	127
Italiaans	193	Chinees	108	Sranan Tongo	131
Portugees	74	Hind(ustan)i	1.015	Turks	1.895
Spaans	732	Javaans	33	Twi (Ghana)	62
		Koerdisch	186	Urdu	257
		Moluks-Maleis	pm	Vietnamees	pm
		Papiamentu	141		

Tabel 4.3 Behoefte aan OALT onder ouders in Den Haag (pm = pro memorie/niet onderzocht)

4.5 Beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen

In Hoofdstuk 3 is uitvoerig verslag gedaan van beide thema's voor 11 onderzochte talen. Hieruit kan wat betreft de leermiddelen die primair ontwikkeld zijn voor taalonderwijs in de groepen 5-8 het volgende totaalbeeld worden afgeleid (zie ook Tabel 3.69).

Talen	Ontwikkeld in Nederland	Elders ontwikkeld	Algemene geschiktheid
<i>EU-talen</i>			
Duits	pm	pm	pm
Frans	pm	pm	pm
Italiaans	pm	pm	pm
Portugees	12	16	4
Spaans	7	4	3

Talen	Ontwikkeld in Nederland	Elders ontwikkeld	Algemene geschiktheid
<i>Overige talen</i>			
Arabisch	15	13	3
Berbers	pm	pm	pm
Chinees	1	1	1
Hind(ustan)i	0	19	0
Javaans	pm	pm	pm
Koerdisch	pm	pm	pm
Moluks-Maleis	5	0	4
Papiamentu	pm	pm	pm
Servisch/Kroatisch/Bosnisch	3	0	0
Somalisch	0	1	0
Sranan Tongo	pm	pm	pm
Turks	16	29	4
Twi (Ghana)	0	1	0
Urdu	0	1	0
Vietnamees	pm	pm	pm

Tabel 4.4 Beschikbaarheid en geschiktheid van leermiddelen voor taalonderwijs in groep 5-8 (pm = pro memorie/niet onderzocht)

Wat opvalt is dat voor niet-EU-talen, met uitzondering van het Turks en Moluks-Maleis, zo goed als geen geschikte leermiddelen voor taalonderwijs in de groepen 5-8 ontwikkeld en/of aanwezig zijn. Voor de EU-talen geldt dat voor de onderzochte talen Spaans en Portugees voldoende leermiddelen ontwikkeld zijn. Hierbij moet worden bedacht dat de ontwikkelkansen voor leermiddelen ten behoeve van EU-talen relatief gunstig zijn doordat de kennismaking met de talen en culturen van EU-landen over en weer bevorderd wordt door actief overheidsbeleid terzake van afzonderlijke EU-landen en van de EU als geheel (vgl. EU-actieprogramma's als Lingua).

4.6 Talenexpertise

Wanneer wordt gesproken over beschikbare expertise in en buiten Nederland, moet er allereerst onderscheid worden gemaakt naar de aard van de diverse lesmethodes in de diverse talen. Lesmethodes die in de landen van herkomst zijn ontwikkeld kennen doorgaans de methodologie van het moedertaalonderwijs: de lesmethodes zijn ontwikkeld voor leerlingen die de eigen taal in een voor die taal en cultuur dominante omgeving leren. De migratiecontext is echter per definitie een andere verwervingscontext. De diverse 'eigen' talen worden weliswaar thuis ten dele als moedertaal geleerd maar op school meer en meer

als tweede taal of zelfs vreemde taal onderwezen. De beschikbare lesmethodes uit het buitenland én het binnenland moeten dan ook op het criterium 'moedertaalonderwijs' of 'tweede- of vreemde taalonderwijs' worden bekeken. Hoofdstuk 3 geeft een uitvoerige opsomming van de gebruikte lesmethodes voor de diverse talen. Daar is reeds aangegeven wat de aard van de lesmethodes is. In dit hoofdstuk wordt allereerst aangegeven waar in Nederland expertise voor de diverse talen aanwezig is. Eveneens wordt vermeld of in de landen van herkomst en in andere West-Europese migratielanden (met name Duitsland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Spanje en Zweden) expertise aanwezig is. Opnieuw zal dat per taal gebeuren.

Voor de eerder genoemde EU-talen Duits, Frans, Italiaans, Portugees en Spaans geldt dat er ruim voldoende expertise bestaat aan Nederlandse/Europese universiteiten op het gebied van het leren en onderwijzen van deze talen als allochtone/vreemde talen. Voor de overige talen geldt het volgende.

(Marokkaans) Arabisch

In Nederland zijn door de KUB Tilburg en het Projectbureau Rotterdam onderwijsleermiddelen ontwikkeld voor Marokkaans-Arabisch. Aan de KUB wordt ook onderzoek gedaan naar de status van het Marokkaans-Arabisch in Nederland en Europa, onder meer in samenwerking met het *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* (INALCO) in Parijs.

(Modern Standaard) Arabisch

Met het onderzoek naar Modern Standaard Arabisch in de migratiecontext is veel ervaring opgedaan aan de KUB Tilburg. Daarnaast zijn ook lesmaterialen ontwikkeld. Het Modern Standaard Arabisch wordt in Nederland aan verschillende universiteiten en hogescholen onderwezen. Het Cito in Arnhem ontwikkelt eindexamens Arabisch voor het voortgezet onderwijs. Het ABC in Amsterdam, het SAC in Utrecht en het HCO in Den Haag zijn actief in het ontwikkelen van lesmaterialen voor het basisonderwijs en met name het voortgezet onderwijs. In Frankrijk heeft het INALCO een lesmethode Standaard Arabisch ontwikkeld en is de *Association Française des Arabisants* actief in het vormgeven van onderwijs Arabisch in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. In Duitsland hebben diverse *Länder* lesmaterialen Modern Standaard Arabisch ontwikkeld voor het basisonderwijs (*Fachberaterzentrum* in Frankfurt am Main). Hetzelfde geldt voor Zweden.

Berbers

In Nederland is door de KUB Tilburg een lesmethode Berbers ontwikkeld. Aan de KUB vindt ook onderzoek plaats naar de status van het Berbers in Nederland en Europa, opnieuw mede in samenwerking met het INALCO in Parijs. Ook aan de universiteiten van Leiden en Utrecht is expertise opgebouwd op het gebied van het Berbers als migratietaal. Het Projectbureau Rotterdam werkt aan een Berberse versie van het Triasprogramma. Het Berbers in een migratiecontext wordt verder ook intensief bestudeerd in Parijs aan het INALCO en in Duitsland aan de Universiteit van Bayreuth.

Chinees

Het ABC in Amsterdam heeft ervaring met het ontwikkelen van lesmethodes Chinees. Aan de Universiteit Leiden is enige expertise ontwikkeld inzake het Chinees als migratietaal in Nederland. Buiten Nederland kan vooral gedacht worden aan expertise in Groot-Brittannië en Australië.

Hindi

Aan de Universiteit Leiden is eveneens enige expertise ontwikkeld inzake Hind(ustan)i in Nederland. Het HCO in Den Haag is actief op het gebied van de ontwikkeling van onderwijsleermiddelen. Expertise inzake Hindi is vooral in Groot-Brittannië voorhanden.

Javaans

pm

Koerdisch

In Nederlands heeft de KUB Tilburg ervaring met het ontwikkelen van een lesmethode Koerdisch voor het basisonderwijs. Dit project is uitgevoerd met vakgenoten in Berlijn, Brussel en Stockholm. Met name in Zweden (Stockholm) bestaat expertise inzake het Koerdisch als migratietaal, zowel ten aanzien van de bestudering van de status van het Koerdisch als het ontwikkelen van lesmaterialen. Aan de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Utrecht wordt het Koerdisch op bescheiden wijze als migratietaal bestudeerd.

Moluks-Maleis

Met name het Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers in Utrecht besteedt aandacht aan de status van het Moluks- Maleis in Nederland. Ook beschikt het Steunpunt over ruime expertise voor de ontwikkeling van lesmaterialen.

Papiamentu

De status van het Papiamentu op de Antillen en/of in Nederland wordt aan diverse Nederlandse universiteiten op bescheiden schaal bestudeerd. Ervaring met het ontwikkelen van onderwijsleermiddelen is vooral op de Antillen voorhanden.

Servisch/Kroatisch/Bosnisch

De expertise in Nederland op het gebied van deze talen in een migratiecontext is betrekkelijk gering en vooral aanwezig in het Landelijk Instituut Zuid-Europeanen (LIZE) in Utrecht. Buiten Nederland bestaat deze expertise vooral in Zweden, Duitsland en Australië.

Somalisch

De Somalische vluchtelingengemeenschap in Nederland en Europa bestaat voor een groot deel uit relatief hoog opgeleide mensen. Deze nemen dan ook allerlei initiatieven om aandacht te vragen voor het Somalisch als migratietaal. Er zijn in die zin contacten met de universiteiten van Leiden en Rome waar het Somalisch al sinds jaar en dag wordt bestudeerd. In Nederland bestaat er ook een Landelijke Werkgroep Somalisch.

Sranan Tongo

Opmerkelijk is dat er nergens in Nederland een gevestigd academisch instituut bestaat waar de talen van Suriname worden bestudeerd. Nochtans is er wel sprake van veel individuele onderzoekers die deze talen bestuderen. Derhalve is er redelijk veel expertise aanwezig inzake de talen van Suriname, inclusief het Sranan Tongo.

Turks

Het Turks als migratietaal wordt inmiddels in veel West-Europese landen bestudeerd. In Nederland vormt het Turks in de migratiecontext sinds jaar en dag een belangrijk studieobject van de KUB Tilburg. Het Turks wordt in Nederland aan verschillende universiteiten en hogescholen onderwezen. Lesmaterialen zijn overvloedig aanwezig (ontwikkeld door Projectbureau Rotterdam, HCO, KUB, SAC). Ook in Duitsland is veel expertise aanwezig, met name in Berlijn en Hamburg. De hogeschool van Essen verzorgt de opleiding van leraren Turks in Duitsland.

Twi

Over het Twi als migratietaal is in Europa nauwelijks expertise voorhanden. De Leidse Universiteit bestudeert het Twi als taal gebezigd in Ghana wel. Dat geldt ook voor het INALCO in Parijs. Expertise voor deze taal zal ontwikkeld moeten worden.

Urdu

Het Urdu is een taal die reeds lang als cultuurtaal aan de universiteiten van Leiden en tot voor kort Utrecht werd bestudeerd. Het onderzoek heeft een ander accent gekregen met de aanwezigheid van haar gebruikers in de Pakistaanse gemeenschap in Nederland/Europa. De ontwikkelingen zijn echter nog aarzelend. Binnen Europa is de meeste expertise ontwikkeld in Groot-Brittannië.

Vietnamees

De Vietnamese gemeenschap in Nederland is tamelijk actief geweest bij het ontwikkelen van leermiddelen voor het onderwijs. Zo is er onder andere een woordenboek Vietnamees ontwikkeld in samenwerking met de Leidse universiteit. Buiten Europa is vooral expertise voorhanden in Australië.

4.7 Beschikbaarheid en scholingskansen van docenten

Nederland beschikt sinds jaar en dag over een korps docenten Arabisch en Turks voor het basisonderwijs. Dezen zijn gevormd door een pedagogische opleiding in het herkomstland of in Nederland en door het volgen van applicatiecursussen. Sinds kort bestaan er PABO-deeltijdopleidingen voor OALT-docenten, met name gericht op het onderwijs Arabisch en Turks. De opleiding in Breda is vooralsnog de enige die met een kleine groep kandidaten van start is gegaan in het jaar 1999-2000. De opleiding verkeert nog sterk in een experimenteel stadium. Voor de overige niet-EU-talen zijn in Nederland slechts in beperkte

mate gekwalificeerde docenten voorhanden. Alleen voor Chinees, Hindi en Moluks-Maleis zijn min of meer substantiële activiteiten ondernomen om docenten te scholen, vaak op initiatief van zelforganisaties. Voor de EU-talen Duits, Frans, Italiaans, Portugees en Spaans kan een beroep gedaan worden op afgestudeerden aan universiteiten en hogescholen waar deze talen worden geleerd en onderwezen.

4.8 Samenvatting

In Tabel 4.5 wordt een samenvattend overzicht gegeven van de besproken zeven criteria bij de ontwikkeling van leerplannen en leermiddelen voor de twintig prioriteitstalen. Per kolom wordt voor de desbetreffende taal aangegeven of het besproken criterium hoog (+), middelmatig (\pm) of laag (-) scoort.

Voor de EU-talen Duits, Frans, Italiaans, Portugees en Spaans doen zich relatief weinig knelpunten voor. Wel moet worden bedacht dat de vitaliteit van deze talen als allochtone talen in Nederland relatief gering is en dat er geen duidelijk beeld bestaat over de behoefte aan onderwijs in deze talen.

Voor de overige talen is het beeld veel gevarieerder. Relatief weinig knelpunten doen zich voor in het geval van Turks, Arabisch, Berbers, Chinees en Hind(ustan)i, relatief veel in het geval van Javaans, Koerdisch, Servisch/Kroatisch/Bosnisch, Sranan Tonggo, Twi en Vietnamees. De talen Moluks-Maleis, Papiamentu, Somalisch en Urdu nemen een tussenpositie in. De grootste knelpunten in de lijst van niet-EU-talen doen zich voor bij de beschikbare/geschikte leermiddelen en docentuur.

De uitkomsten leveren globaal gesproken een paradoxaal beeld op: voor de EU-talen lijken de vitaliteit en onderwijsbehoefte relatief gering en de beschikbaarheid/geschiktheid van leermiddelen en docenten relatief omvangrijk, terwijl voor de niet-EU-talen het omgekeerde geldt.

Prioriteitstalen	Omvang (1)	Viraliteit (2)	Codificatie	Onderwijsbehoefte (3)	Leermiddelen (4)	Talenexpertise	Docentuur
<i>EU-talen</i>							
Duits	+	-	+	pm	pm	+	+
Frans	+	-	+	pm	pm	+	+
Italiaans	-	-	+	±	pm	+	+
Portugees	±	±	+	-	+	+	+
Spaans	+	±	+	+	+	+	+
<i>Overige talen</i>							
Arabisch (MSA/MA)	+	±	+ / ±	+	+	+	+
Berbers	+	+	-	+	pm	+	-
Chinees	+	+	+	±	-	+	±
Hind(ustan)i	+	±	+ / -	+	-	+	±
Javaans	-	-	-	-	pm	pm	-
Koerdisch	+	±	-	±	pm	±	-
Moluks-Maleis	-	pm	+	pm	+	+	±
Papiamentu	+	+	+	±	pm	±	-
Servisch/Kroatisch/Bosnisch	-	pm	+	pm	-	+	-
Somalisch	+	+	+	±	-	±	-
Sranan Tongo	+	-	±	±	pm	+	-
Turks	+	+	+	+	+	+	+
Twi (Ghana)	-	±	+	-	-	-	-
Urdu	+	+	+	+	-	±	-
Vietnamees	±	pm	+	pm	pm	±	-
(1) + meer dan 400, - minder dan 200 in taalpeiling Den Haag							
(2) + meer dan 60%, - minder dan 40% in taalpeiling Den Haag							
(3) + meer dan 200, - minder dan 100 in behoeftenonderzoek Den Haag							
(4) + 3 of meer, - 1 of minder							
(pm) pro memorie/niet onderzocht							

Tabel 4.5 Verzameltabel inzake de status quo van de besproken criteria voor genoemde prioriteitstalen

5 Conclusies en aanbevelingen

In deze publicatie wordt in internationaal vergelijkend perspectief een beeld geschetst van de status van allochtone talen thuis en op school. De nadruk ligt daarbij op de status van allochtone talen in het Nederlandse basisonderwijs, meer in het bijzonder op de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van OALT-leermiddelen.

In Hoofdstuk 1 worden recente gegevens besproken over de aard, omvang, distributie en vitaliteit van allochtone thuistalen in Nederland. Dit geschiedt op basis van cumulatieve gegevens over thuistaalgebruik van basisscholieren in zeer verschillende gemeenten. In het verlengde hiervan wordt de vigerende wetgeving inzake OALT voor het basisonderwijs geschetst en in historisch perspectief geplaatst.

Hoofdstuk 2 biedt een internationaal vergelijkend perspectief op de status van allochtone talen thuis en op school in een drietal staten (Zweden, Noordrijn-Westfalen in Duitsland en Victoria State in Australië) waar zich in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek heeft ontwikkeld die gekenmerkt wordt of werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs. Voorts wordt in dit hoofdstuk de status van allochtone talen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs in een zestal landen van de Europese Unie (waaronder Nederland) vergeleken. Uit deze vergelijkende studie komt naar voren dat onderwijs in allochtone talen in het voortgezet onderwijs op alle onderzochte dimensies meestal een hogere status heeft dan in het basisonderwijs.

In Hoofdstuk 3 wordt een beeld geschetst van de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van OALT-middelen in de bovenbouw van het Nederlandse basisonderwijs. Het aanbod van in Nederland ontwikkelde methodes die afgestemd zijn op de situatie van in Nederland opgroeiende allochtone kinderen is verre van toereikend. Voor de elf onderzochte talen geldt dat alleen voor Arabisch, Moluks-Maleis, Portugees, Spaans en Turks sprake is van een meervoudig aanbod. Voor de overige talen zijn nauwelijks (Chinees) of geen geschikte leermiddelen voorhanden. De OALT-docenten op de bezochte scholen maken dan ook veelal gebruik van in het buitenland ontwikkelde methodes of van zelf ontwikkelde materialen.

In Hoofdstuk 4 wordt met het oog op onderwijs in allochtone talen het begrip *prioriteitstalen* geïntroduceerd en worden criteria besproken voor de aanwijzing van prioriteitstalen voor leerplan- en leermiddelenontwikkeling. Voor twintig relatief hoogfrequent voorkomende allochtone talen in Nederland wordt aan de hand van zeven criteria nagegaan welke knelpunten zich op dit punt voordoen. Het gaat daarbij om 5 EU-talen en 15 andere talen. Globaal gesproken leveren de uitkomsten een paradoxaal beeld op: voor de onderzochte EU-talen lijken de vitaliteit en onderwijsbehoefte in Nederland relatief gering en de beschikbaarheid/geschiktheid van leermiddelen en docenten relatief omvangrijk, terwijl voor de niet-EU-talen het omgekeerde geldt.

In de Nederlandse wetgeving inzake OALT in het basisonderwijs (Wet OALT 1998) worden een intrinsieke en ondersteunende functie voor OALT onderscheiden in

verschillende leerstadia van de basisschool en met verschillende curriculumstatus. Tabel 5.1 brengt de uitgangspunten van de wet op hoofdlijnen in beeld.

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijd
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Tabel 5.1 Functie en status van OALT in verschillende leerstadia conform intenties van de OALT-wet

De vigerende wetgeving alsmede de beoogde implementatie daarvan zijn om principiële en praktische redenen problematisch (zie ook Hoofdstuk 1.2). In principieel opzicht leidt het statusverschil tussen de ondersteunende en intrinsieke functie van OALT, respectievelijk in en buiten schooltijd gesitueerd, tot negatieve beeldvorming over het belang van de intrinsieke functie. In praktisch opzicht is er sprake van complexe en ondoorzichtige regelgeving, waarbij de toenemende thuistaalvariatie *tussen* en *binnen* zeer verschillende taalgroepen er ten onrechte toe leidt dat de wet fungeert als scherprechter over genoemde functies voor hele doelgroepen en doeltalen.

Er bestaat allereerst grote behoefte aan de ontwikkeling van een conceptueel beleidskader voor het onderwijs waarin de begrippen cohesie en diversiteit niet langer als tegenstelling worden opgevat. De noodzaak om deze begrippen in een toenemend multiculturele samenleving met elkaar te verzoenen overstijgt uiteraard specifiek taalonderwijsbeleid in een specifiek nationale context (vgl. Migration Policy Group 2000). Echter ook voor taalonderwijsbeleid in Nederland zou erkenning van diversiteit als randvoorwaarde moeten gelden voor het bereiken van cohesie, respectievelijk tot uiting komend in wet- en regelgeving voor onderwijs in allochtone talen en voor onderwijs Nederlands als tweede taal.

Vanuit een dergelijk beleidskader zouden specifieke voorzieningen inzake OALT en NT2 vervolgens in een samenhangend longitudinaal perspectief van basis- en voortgezet onderwijs moeten worden gezien en ontwikkeld. Vooralsnog bestaan er opmerkelijke conceptuele verschillen in de status van OALT tussen basis- en voortgezet onderwijs (zie Hoofdstuk 2.4). Hoezeer de beleidskaders voor dit onderwijs in Nederland verschillen, komt al naar voren in de nomenclatuur: onderwijs in allochtone levende talen (OALT) in het basisonderwijs en onderwijs in nieuwe schooltalen (ONST) in het voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 2.4 maakt duidelijk dat ONST op de onderzochte parameters in het voortgezet onderwijs een hogere status heeft dan OALT in het basisonderwijs. Deze hogere status is een afgeleide van de omstandigheid dat onderwijs in één of meer andere talen dan de nationale standaardtaal (*in casu* Nederlands) een traditionele en reguliere component vormt van het (keuze)curriculum in het voortgezet onderwijs, terwijl het basisonderwijs sterk wordt bepaald door een monolinguale habitus (vgl. Gogolin 1994; *in casu* taal = Nederlands).

Op basis van het bepleite conceptuele en longitudinale beleidskader kan worden overgegaan tot de aanwijzing van prioriteitstalen ten behoeve van de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen voor OALT/ONST en tot de (bij/na)scholing van docenten voor deze talen. Deze ontwikkelingsactiviteiten moeten tot stand komen binnen een gemeenschappelijk referentiekader van taalvaardigheidsdoelen voor zeer verschillende talen. Ook hierbij kan gebruik worden gemaakt van elders opgedane ervaringen, met inbegrip van het formuleren van eindtermen voor functioneel-communicatieve taalvaardigheden en voor kennis over taal en cultuur. In dit verband kan onder meer worden verwezen naar het fungerende *curriculum standard framework* voor *languages other than English* (LOTE) in Victoria/Australië (zie Hoofdstuk 2.3).

Voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk referentiekader voor OALT/ONST is centrale regie onmisbaar. Op landelijk niveau zouden op basis van dit gemeenschappelijk referentiekader voor nader aan te wijzen prioriteitstalen ontwikkelteams kunnen worden samengesteld. Bij de samenstelling van deze ontwikkelteams kan nuttig gebruik worden gemaakt van beschikbare expertise aan universiteiten, in grote gemeenten en in minderhedenorganisaties. Daarbij kan ook aangesloten worden bij reeds lopende activiteiten op het gebied van leerplan- en leermiddelenontwikkeling, inclusief die van de SLO. Veel meer dan tot nu toe zou echter ook gebruik moeten worden gemaakt van beschikbare expertise in het buitenland, zoals bij het *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW) in Soest (Noordrijn-Westfalen), het *Institut National des Langues et Cultures Orientales* (INALCO) in Parijs en de *Victorian School of Languages* (VSL) in Melbourne. Het pleidooi voor centrale regie bij deze ontwikkelactiviteiten laat onverlet dat gemeenten op basis van de multiculturele en multilinguale samenstelling van hun scholenbestand tot eigen keuzes kunnen komen voor de aanwijzing van prioriteitstalen voor OALT/ONST.

Centrale regie is ook onmisbaar bij de aanwijzing van prioriteitstalen waarop de (bij/na)scholing van docenten zich moet richten. Vooralsnog zijn zes hogescholen in Nederland aangewezen voor de opleiding van OALT-docenten. In feite fungeert vooralsnog alleen de Hogeschool Brabant in Breda als opleidingsplaats voor een beperkt aantal studenten. Ter bevordering van de kwaliteit en diversificatie van deze opleiding zijn aanzienlijk meer specifieke maatregelen nodig dan tot nu toe zijn aangekondigd (zie *Uitleg* 2000a, 2000b).

Met de voorgestelde beleidsontwikkeling zou Nederland binnen en buiten de Europese Unie zijn reputatie bevestigen als kennisland voor het leren en onderwijzen van talen, nu echter geplaatst in de context van een multiculturele samenleving die zich internationaal profileert. Als denkoefening voor de langere termijn worden tegen deze achtergrond de volgende uitgangspunten geformuleerd voor meertalig basisonderwijs:

1. voor de beheersing van het Nederlands gelden voor alle leerlingen *dezelfde* eindtermen die waar nodig langs *verschillende* leerroutes bereikt worden;
2. voor OALT worden weliswaar een zelfstandige en ondersteunende functie *onderscheiden*, maar niet *gescheiden* naar leerfase en curriculumstatus;
3. in het curriculum worden drie talen geïntroduceerd voor *alle* leerlingen:
 - Nederlands en Engels als *verplichte talen* voor alle leerlingen, resp. in groep 1-8 en groep 7-8;
 - een *keuzetaal* voor groep 1-8 uit een gemeentelijk variabele lijst van prioriteitstalen;
4. basisschoolrapporten bevatten informatie over de vorderingen van leerlingen in elk van deze drie talen;
5. ten behoeve van de onder 3 genoemde prioriteitstalen fungeert een *nationaal werkprogramma*:
 - voor de ontwikkeling van eindtermen, leerplannen, leermiddelen en toetsen;
 - voor de (bij/na)scholing van docenten.

Voor deze uitgangspunten is een verdergaande cultuuromslag nodig in het denken over meertalig onderwijs dan in de huidige OALT-wetgeving wordt beoogd. Een dergelijke cultuuromslag is op onderdelen eerder bepleit in het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie van Kemenade (1992; zie ook Tabel 1.5 in Hoofdstuk 1.2). Met bovengenoemde uitgangspunten zouden verschillende winstpunten worden geboekt. Allereerst zou de bewijslast voor meertaligheid in de multiculturele samenleving niet langer uitsluitend berusten bij leerlingen bij wie thuis naast of in plaats van Nederlands een andere taal wordt gebruikt, maar gelegd worden bij alle leerlingen, ongeacht hun thuistaal en/of etniciteit. Anders gezegd: de 'problematiek' van 'zwarte' scholen wordt een thematiek van alle scholen, dat wil zeggen van zowel monoculturele als multiculturele scholen. Hiermee zouden de randvoorwaarden worden geschapen voor een wezenlijke erkenning van de meerwaarde van culturele diversiteit voor de samenleving als geheel. Tenslotte zou het vraagstuk van de omstrede curriculumstatus van allochtone talen 'buiten schooltijd' ophouden te bestaan in een context waarin alle leerlingen op de basisschool naast Nederlands en Engels zouden kennismaken met één andere taal. Voor verdere inspiratie wordt verwezen naar Hoofdstuk 2 en Bijlage 2.

Referenties

- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: Academisch Boeken Centrum (diss. KUB).
- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs. Onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs in eigen taal*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 8.
- Aarts, R. & J.J. de Ruiter (1995). *Toets Turkse Taal, Toets Arabische Taal*. Arnhem: CITO.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 4.
- Andersson, G. et al. (1997). *Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra & N. Peijs (2000a). *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen in het primair onderwijs*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Avoird, T. van der, G. Extra & K. Yağmur (2000b). *Elke taal is een mens. Peiling van OALT-behoefsten onder ouders van basisscholieren in Den Haag*. Tilburg/Utrecht: Babylon/Sardes.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boef-Van der Meulen, S. (1995). *Plurale samenleving, tweedeling en (onderwijs)beleid*. Leiden: SDU-DOP.
- Boyd, S. (1993). Immigrant minority languages and education in Sweden. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 273-283.
- Boyd, S. (2001). Immigrant languages in Sweden. In G. Extra & D. Gorter (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 177-192.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderbeidsgroepen en minderbeidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & G. Extra (1999). *Onderwijs in allochtone levende talen. Beeldvorming en actoren bij de totstandkoming en implementatie van overheidsbeleid*. In W. Shadid & P. van Koningsveld (red.), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 193-210.
- Cabau-Lampa, B. (1999). Home language instruction in Sweden. *European Journal of Intercultural Studies* 10 (1), 75-84.
- Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian experience*. Cambridge University Press.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Delen 1 en 2. Den Haag: SDU.
- Coulmas, F. (1991). *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Department of Education (1997). *Multicultural policy for Victorian schools*. Melbourne: CIS/DE.
- Department of Education (1998). *The LOTE companion*. Melbourne: CIS/DE.
- Department of Education (1999). *Languages other than English in government schools*. Melbourne: CIS/DE.

- Demirbaş, N. (1990). *OETC-beleid. Theorie en praktijk*. Utrecht: NCB.
- Diephuis, R., W. Galjee, M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992a). *Kerdoelen Turkes in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Diephuis, R., M. Hajer, T. Meestringa & H. Mulder (1992b). *Kerdoelen Arabisch in het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Dijk, T. van & J. Lodeweges (1992). *Leermiddelen onderwijs in eigen taal (en cultuur)*. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Enschede: NICL.
- Directive 77/486 (1977). *Directive 77/486 of the Council of the European Communities on the schooling of children of migrant workers*. Brussel: CEC.
- 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 (diss. KUN).
- Driessen, G. (1995). Ontwikkelingen met betrekking tot het onderwijs in eigen taal en cultuur. *Beleid, argumenten en perspectieven. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53 (3), 95-107.
- Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs & Nationaal Bureau voor Moderne Vreemde Talen (2000). *Taalportfolio basisonderwijs*. Alkmaar/Utrecht: EPNO/NBMVT.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling. Feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, G. & D. Gorter (eds.) (2001). *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G., W. Meijnen & C. Pel-Tydemann (1992). Contextveranderingen in het onderwijs aan allochtone leerlingen in Zweden. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Deel 2: Voorstudies* (hoofdstuk 10a). Den Haag: SDU, 1-13.
- Fase, W. (1987). *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Galbally Report* (1978). *Migrant Services and Programs*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Graaf, F. de, B. Spoorenberg & G. Kuiper (1997). *Onderwijsbeleid onder gemeentelijke regie. Een handreiking*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Hammar, T. (1981). *Swedish and European immigration policy. A comparative study*. Stockholm: Swedish Commission on Immigration Research.
- Harkink, B., M. Oyen & H. Dekkers (1996). *Leermiddelen voor allochtonen. Het leermiddelenplatform onderwijsvoorrangsgebieden geëvalueerd*. Nijmegen: ITS.
- Home Language Reform* (1976). Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Huss, L. (2001). The national minority languages in Sweden. In G. Extra & D. Gorter (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 137-158.
- Hyltenstam, K. & L. Arnberg (1988). Bilingualism and education of immigrant children and adults in Sweden. In C. Bratt Paulston (ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York: Greenwood Press.
- Kabdan, R., M. Robijns & E. van Eck (1997). *Van OET naar OALT. Organisatiemodellen voor lokaal beleid*. Amsterdam: SCO.
- Löfgren, H. (1991). *Immigrant students in Sweden. A comparative study between immigrant groups and a sample of Swedish students*. Malmö: University of Lund, Educational and Psychological Interactions 109.

- Lucassen, L. & A. Köbben (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.
- MACLOTE (1993). *LOTE strategy plan*. Melbourne: Directorate of School Education.
- MACLOTE (1994). *Report to the minister for education*. Melbourne: Directorate of School Education.
- Migration Policy Group (2000). *Diversity and cohesion. New challenges for the integration of immigrants and minorities*. Amsterdam: European Cultural Foundation (final draft).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2000). *Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht*. Soest: LSW.
- Ministerie van OCW (1998). *De basisschool. Gids voor ouders en verzorgers*. Zoetermeer: Directie Voorlichting.
- Netelenbos, T. (1995a). *Lokaal onderwijsbeleid*. Zoetermeer: MOCW.
- Netelenbos, T. (1995b). *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen*. Zoetermeer: MOCW.
- Pleij, H. (1991). *Het Nederlandse onbehagen*. Amsterdam: Prometheus.
- Procesmanagement Primair Onderwijs (1999). *Onderwijs allochtone levende talen onder eigen beleid*. Den Haag: PMPO.
- Reid, E. & H. Reich (1992). *Breaking the boundaries. Migrant workers' children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ritzen, J. (1993). *Naar meer schoolsucces. Kabinetsreactie bij het advies 'Ceders in de tuin'*. Zoetermeer: MOCW.
- Robijns, M. (1993). *Evaluatie methoden in eigen taal (en cultuur)*. Amsterdam: SCO-rapport 6837.
- RRV (The national Swedish audit bureau) (1990). *Invandrarundervisningen i grundskolan. Revisionsrapport*. Stockholm: Riksrevisionsverket.
- Saïdi, R. (2001). *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency, status and input*. Tilburg University: dissertation.
- Smeets, H. (2000). Het taboe op zelfidentificatie moet opnieuw worden doorbroken. In G. Smeets & J. van den Berg (red.), *Oog op achterstand/achtergrond*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 26-31.
- 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. A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds.), *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: Benjamins, 277-305.
- SÖ (1991). *Invandrare och flyktingar i det svenska utbildningsväsendet* (Immigrants and refugees in the Swedish educational society). Stockholm: National Board of Education.
- Tomassen, P. (1999). *Mijn eigen taal op school. Keuzegids voor OALT-methoden Arabisch, Turks, Portugees en Spaans voor het primair onderwijs*. Rotterdam: CED.
- 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.
- Uitleg (2000a). Cursus Nederlands en cursus taalondersteuning voor leraren allochtone levende talen. *Uitleg*, Gele Katern 18, 16-17.
- Uitleg (2000b). Pedagogisch-didactisch opleidingstraject onderwijs in allochtone levende talen (oalt) basisonderwijs, nieuwe talen. *Uitleg*, Gele Katern 18a, 33-34.
- Verhoeven, L., G. Narain, G. Extra, Ö. Konak & R. Zerrouk (1995). *Toets tweetaligheid. Handleiding, platenboek, leerlingenboeken Turks-Nederlands, Marokkaans Arabisch-Nederlands en Papiamentu-Nederlands*. Arnhem: CITO.

Bijlagen

Bijlage 2

Multicultural policy for Victorian schools

1. Intercultural education

Schools need to ensure that:

- all staff have the opportunity to attend professional development programs targeted at incorporating multicultural perspectives across the curriculum;
- intercultural studies take a whole-school approach, with all staff members being responsible and with regular reports on the area provided to school council;
- the studies include the cultures present in the school population and present a balance of Aboriginal, European - including Anglo-Celtic - Asian, Middle Eastern, African, South American and Pacific Islander cultures;
- the materials used are well-researched and academically interesting and challenging, and are flexible enough to potentially embrace all cultures;
- where units dealing with topics such as 'racism' or 'stereotyping' are used, they are discussed as part of a well-planned program incorporating other aspects of the curriculum and delivered, or at least acknowledged as significant, by all staff.

2. ESL-provision for students from language backgrounds other than English

Schools need to ensure that ESL provision:

- emphasises 'second language' rather than 'English', thereby removing the 'remedial' taint that can affect ESL programs and the deficit label sometimes applied to the students;
- acknowledges the first-language skills and cultural experiences of the students as assets, and values them as a sound basis for the teaching and learning of English;
- helps ESL learners access the mainstream curriculum and achieve the educational goals of all students;
- ensures that multicultural perspectives are included in the content;
- is combined wherever possible with continuing concept development in their first language for young students with little or no English, to enable them to develop conceptually with their peers;
- is designed to provide for the needs of all students from language backgrounds other than English - Aboriginal and Torres Strait Islander students, Auslan signers, recent arrivals, less recent arrivals and those students born in Australia to parents from language backgrounds other than English. The ESL needs of this latter group may in some instances overlap, but should not be confused with those of students requiring remedial assistance. The varying needs of groups of ESL learners may not be easily identified but strategies need to be put in place to ensure that they are.

3. LOTE-provision for all students

Schools need to ensure that:

- multicultural perspectives are included in the content of the provision;
- the culture of the target language is explored in depth - both in the LOTE classes and across other curriculum areas;
- all languages represented in the Victorian community are valued and that the perceived emphasis on so-called languages of economic importance is seen as part of Victoria's balanced policy on languages, and in the context of remedying a long-term under-provision of Asian languages in Victorian schools;
- LOTE programs deal with other cultures - as well as that of the LOTE being studied - accurately, analytically and in a culturally sensitive, non-stereotypical way. This is particularly important in bilingual programs where other curriculum areas are taught in and through the LOTE.

Bijlage 3

Vragenlijst voor de leerkrachten (voorbeeld voor Turks)

Naam man/vrouw

School te

1. Op hoeveel scholen geeft u OALT?

..... scholen

2. Hoeveel uren geeft u gemiddeld per week?

..... uur

3. Hoeveel jaar geeft u al OALT?

..... jaar

4. Kunt u globaal aangeven hoeveel tijd u in uw lessen besteedt aan de volgende onderdelen?

- het lezen in het Turks %
- het spreken van het Turks %
- het schrijven van het Turks %
- het luisteren naar het Turks %
- geschiedenis van Turkije %
- aardrijkskunde/topografie van Turkije %
- godsdienst %
- bewustwording vna de Nederlandse maatschappij %

Totaal 100 %

5. Welke leermiddelen gebruikt u? Geef tevens per leermiddel aan wat uw waardering is van deze methode op het gebied van spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid, leesvaardigheid en luistervaardigheid. U kunt die doen door uw keuze te omcirkelen en uw motivatie hiervoor te noteren.

Leermiddel 1 (idem voor Leermiddelen 2/3)

.....

• Spreekvaardigheid *goed* *redelijk* *slecht*

Motivatie

.....

• Schrijfvaardigheid *goed* *redelijk* *slecht*

Motivatie

.....

• Leesvaardigheid *goed* *redelijk* *slecht*

Motivatie

.....

• Luistervaardigheid *goed* *redelijk* *slecht*

Motivatie

.....

Waaruit bestaat deze methode? U kunt hier meerdere vakjes aankruisen

- een handleiding voor de docent
- een tekstboek
- een werkboek voor de leerlingen
- audiocassettes
- videobanden
- cd-roms
- anders, namelijk

.....

Waarom hebt u voor juist deze methode gekozen?

.....
.....
.....
.....

Wat zijn de minpunten van deze methode?

.....
.....
.....
.....

Wat zijn de pluspunten van deze methode?

.....
.....
.....
.....

Hieronder staan een aantal doelen van OALT. In hoeverre streeft u deze doelen na en in hoeverre streven de leermiddelen die u gebruikt deze doelen na? Wilt u uw antwoord omcirkelen op de vijfpuntsschaal die achter iedere vraag staat?

6. Welke einddoelen voor het basisonderwijs streeft u na?

	helemaal mee eens	me eens	me eens / oneens	me oneens	helemaal mee oneens
• Het kind moet foutloos kunnen schrijven in het Turks	1	2	3	4	5
• Het kind moet boeken en kranten in het Turks kunnen lezen	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Turks goed kunnen spreken	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Turks goed kunnen verstaan	1	2	3	4	5
• Het kind moet historische gebeurtenissen in Turkije kennen	1	2	3	4	5
• Het kind moet kennis hebben van de geografische ligging van Turkije	1	2	3	4	5
• Het kind moet voldoende kennis hebben van de Islam	1	2	3	4	5
• Het kind moet de achtergrond van de ouders kennen en begrijpen	1	2	3	4	5
• Het kind moet kennis hebben van de belangrijkste steden en plaatsen in Turkije	1	2	3	4	5
• Het kind moet de Turkse cultuur waarderen	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich gedragen volgens de regels van de Islam	1	2	3	4	5
• Het kind moet een brug kunnen slaan tussen de Nederlandse en Turkse cultuur	1	2	3	4	5
• Het kind moet in staat zijn zich in te passen in de Nederlandse school en maatschappij	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Nederlands voldoende beheersen	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich bewust zijn van de eigen identiteit	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich bewust zijn van zijn/haar positie in Nederland	1	2	3	4	5
• Het kind moet kans hebben op een goede persoonlijkheidsontwikkeling	1	2	3	4	5

7. In hoeverre streven de leermiddelen die u gebruikt deze doelen na?

Leermiddel 1 (idem voor Leermiddelen 2/3)

	helemaal mee eens	mee eens	mee eens / oneens	mee oneens	helemaal mee oneens
• Het kind moet foutloos kunnen schrijven in het Turks	1	2	3	4	5
• Het kind moet boeken en kranten in het Turks kunnen lezen	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Turks goed kunnen spreken	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Turks goed kunnen verstaan	1	2	3	4	5
• Het kind moet historische gebeurtenissen van Turkije kennen	1	2	3	4	5
• Het kind moet kennis hebben van de geografische ligging van Turkije	1	2	3	4	5
• Het kind moet voldoende kennis hebben van de Islam	1	2	3	4	5
• Het kind moet de achtergrond van de ouders kennen en begrijpen	1	2	3	4	5
• Het kind moet kennis hebben van de belangrijkste steden en plaatsen in Turkije	1	2	3	4	5
• Het kind moet de Turkse cultuur waarderen	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich gedragen volgens de regels van de Islam	1	2	3	4	5
• Het kind moet een brug kunnen slaan tussen de Nederlandse en Turkse cultuur	1	2	3	4	5
• Het kind moet in staat zijn zich in te passen in de Nederlandse school en maatschappij	1	2	3	4	5
• Het kind moet het Nederlands voldoende beheersen	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich bewust zijn van de eigen identiteit	1	2	3	4	5
• Het kind moet zich bewust zijn van zijn/haar positie in Nederland	1	2	3	4	5
• Het kind moet kans hebben op een goede persoonlijkheidsontwikkeling	1	2	3	4	5

Bijlage 4

Vragenlijst voor de leerlingen (voorbeeld voor Turks)

Ik heet (jongen/meisje)

Ik ben jaar oud

Ik zit in groep van basisschool

Ik zit al jaar in Nederland op school

Ik heb al jaar Turkse les op school

Wat kan ik in het Turks? Kleur het vakje bij het juiste antwoord in

Luisteren	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan eenvoudige gesprekjes in het Turks volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn familie begrijpen als ze in het Turks over zichzelf praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan televisieprogramma's in het Turks volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lezen	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan korte briefjes in het Turks lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan boekjes in het Turks lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een krant in het Turks lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spreken	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan in het Turks iets vertellen over mijn familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn vriendjes in het Turks vertellen wat ik vandaag heb gedaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een grappig verhaaltje vertellen in het Turks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Schrijven	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan korte briefjes schrijven in het Turks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan in het Turks een kort versje schrijven in een poëzie-album	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan in het Turks een verhaaltje schrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wat kan ik in het Nederlands? Kleur het vakje bij het juiste antwoord in

Luisteren	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan eenvoudige gesprekjes in het Nederlands volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn familie begrijpen als ze in het Nederlands over zichzelf praten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan televisieprogramma's in het Nederlands volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lezen	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan korte briefjes in het Nederlands lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan boekjes in het Nederlands lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een krant in het Nederlands lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spreken	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan in het Nederlands iets vertellen over mijn familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn vriendjes in het Nederlands vertellen wat ik vandaag heb gedaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan een grappig verhaaltje vertellen in het Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Schrijven	<i>nee</i>	<i>een beetje</i>	<i>ja</i>
Ik kan korte briefjes schrijven in het Nederlands	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan in het Nederlands een kort versje schrijven in een poëzie-album	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan in het Nederlands een verhaaltje schrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Turks op school. Kleur het vakje bij het juiste antwoord in

	<i>leuk</i>	<i>gewoon</i>	<i>niet leuk</i>
1. Hoe vind je het tekstboek van Turks?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Hoe vind je het om Turks te leren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Hoe vind je de manier waarop Turks wordt gegeven?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Wat leer je het meest in de les? Kleur het vakje voor het juiste antwoord in
<input type="radio"/> Ik leer Turks spreken
<input type="radio"/> Ik leer Turks verstaan
<input type="radio"/> Ik leer Turks schrijven
<input type="radio"/> Ik leer Turks lezen

5. Als je iets van de les niet begrijpt, welke taal of talen gebruikt de leraar Turks dan om het te verduidelijken? Kleur het vakje voor het juiste antwoord in
<input type="radio"/> Turks
<input type="radio"/> Nederlands
<input type="radio"/> Een combinatie, namelijk

	<i>ja</i>	<i>een beetje</i>	<i>nee</i>
6. Wat leer je in de Turkse lessen op school? Kleur het vakje bij het juiste antwoord in			
Ik leer Turks schrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer Turks spreken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer Turks lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer Turks verstaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer de geschiedenis van Turkije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer over de Islam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer over de Turkse cultuur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deel II

1 Verantwoording

Deze bibliografie bestaat uit een algemeen gedeelte en een groep/taalspecifiek gedeelte. Beide delen zijn uitsluitend op allochtone minderheidsgroepen/talen in Nederland gericht. Bij de samenstelling van de bibliografie is mede een selectief gebruik gemaakt van de databestanden van de volgende eerder verschenen bibliografieën van de Adviescommissie Onderzoek Minderheden (ACOM) en het Leids Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (LISWO):

- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1984 en 1989*, samengesteld door de ACOM, Den Haag, DOP 1989;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1989 en 1992*, samengesteld door de ACOM, Den Haag, DOP 1992;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1992 en 1995*, samengesteld door R. Roetman & Th. Van der Tuin-Noordermeer, LISWO, Leiden 1996;
- *Onderzoek Etnische Minderheden: een geselecteerde bibliografie van onderzoek inzake etnische groepen tussen 1995-1996*, samengesteld door R. Roetman & Th. Van der Tuin-Noordermeer, LISWO, Leiden 1998.

De exponentiële groei van het onderzoek en van de onderzoekopbrengst op het gebied van etnisch-culturele minderheidsgroepen in Nederland valt reeds af te lezen uit het afnemend interval van de bestreken periodes in genoemde bibliografieën. Een woord van dank gaat uit naar Ron Roetman die zo vriendelijk is geweest de beschikbare ACOM/LISWO-databestanden in elektronische vorm beschikbaar te stellen.

De algemene bibliografie bevat verwijzingen naar publicaties over meertaligheid en onderwijs in eigen taal (en cultuur) (OET-C) dan wel onderwijs in allochtone levende talen (OALT). In deze algemene bibliografie zijn over voor- en voerschoolse educatie (VVE) alleen sleutelpublicaties opgenomen. Voorts bevat deze bibliografie geen algemene, niet-taalgroepspecifieke publicaties over Nederlands als tweede taal (NT2), met uitzondering van de voornaamste sleutelreferenties over NT2 in het basisonderwijs (Appel e.a. 1996), het voortgezet onderwijs (Van de Laarschot 1997) en de volwassenen-educatie (Hulstijn e.a. 1996).

De groep/taalspecifieke bibliografie is alfabetisch geordend op (clusters) van allochtone groepen in Nederland. Deze bibliografie bevat zowel achtergrondinformatie over specifieke groepen als informatie over allochtone talen en NT2 van specifieke groepen.

Voor beide bibliografieën geldt voorts dat geen verwijzingen zijn opgenomen naar:

- publicaties vóór 1984 (een enkele uitzondering daargelaten);
- interne papers, verslagen of werkstukken (waaronder scripties);
- lokaal gerichte publicaties (met uitzondering van de vier grootste gemeenten in Nederland);
- artikelen in dag- en weekbladen;
- taalmethodes en leermiddelen (zie daarvoor Deel I, Hoofdstuk 3).

Beide bibliografieën zijn ten slotte uiteraard momentopnames met lacunes. Gewerkt wordt aan een cumulatief databestand waarin deze lacunes zo veel mogelijk zullen ontbreken.

2 Meertaligheid en OET(C)/OALT

- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Verslag van een pilotstudie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59 (2), 41-55.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1998). *Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag: VNG Uitgeverij.
- Aarssen, J., P. Broeder & G. Extra (1999). Allochtone leerlingen en allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Een lokale zoektocht naar taalvitaliteit. In E. Huls & B. Weltens (red), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1-14.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). Summative assessment of ethnic group language proficiency. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 159-180.
- Aarts, R. (1997). Onderwijs in eigen taal op de basisschool. Onderzoek OET legt feiten en veronderstellingen bloot. *Samenwijs* 18 (1), 29-32.
- Aarts, R., J.J. de Ruiter & L. Verhoeven (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 4.
- Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (1982). *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen*. Enschede: SLO.
- Aissati, A. el & A. Backus (1998). Minderheidstalen en meerderheidstalen. In K. Willemsen & G. Heijnen (red), *Het heilig vuur. De kern van het universitair bestaan*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 398-409.
- Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (1987). *Onderwijs eigen taal en cultuur (OETC). Een beleidsnota van de groep leerkrachten E.T.C. in de ABOP*. Amsterdam: ABOP.
- Altena, N. & D. de Haan (1984). Taalpolitiek en etnisch-culturele migrantengroepen in Nederland. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 4, 295-316.
- Antillianen en Arubanen, Marokkanen, Molukkers, Surinamers, Turken, woonwageneigenaren en Zuid-Europeanen*. Utrecht: Forum, 1996.
- Appel, R. (red) (1986). *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Appel, R. (1986). Tweetaligheid. In R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 15-30.
- Appel, R., F. Kuiken & E. van Langen (red) (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- ARBO (1988). *Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderbeden*. Zeist: Adviesraad voor het Basisonderwijs, het Sociaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs.
- Avoird, T. van der, D. Bontje, P. Broeder, G. Extra & N. Peys (1999). *Hoezo Taalportfolio? Ervaringen met de introductie van een Nederlands talenpaspoort*. Enschede: SLO.
- Avoird, T. van der, P. Broeder & G. Extra (2001). Immigrant minority languages in the Netherlands. In G. Extra & D. Gorter (eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, B., J. Dronkers & G.W. Meijnen (1989). *Educational opportunities in the welfare state. Longitudinal studies in educational and occupational attainment in the Netherlands*. Nijmegen: ITS.

- Beleidsnotitie (1991). *Eigen taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Berg-Eldering, L. van de, F. de Rijcke & L. Zuck (eds) (1983), *Multicultural education. A challenge for teachers*. Dordrecht: Foris.
- Bot, K. de (1987). Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. *Levende Talen* 418, 108-112.
- Bot, K. de, G. Driessen & P. Jungbluth (1991). An evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 25-35.
- Bouma, M., L. de Vries & M. van Wissen (1992). *Portretten van Op-Stap. Een beschrijving van het verloop van het Op-Stap project in enkele geselecteerde gemeenten*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). Minority languages at Dutch elementary schools. Empirical data and educational policy. *Journal of Intercultural Studies* 15, 3-71.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). Taal en etniciteit. De positie van allochtone talen in gezin en op school. In H. van den Eerenbeemt & J. Goedegebuure (red), *Cultuur en identiteit*. Tilburg: Tilburg University Press, 137-157.
- Broeder, P. & G. Extra (1995). Ethnic identity and community languages in the Netherlands. In H. Haarmann (ed), *Sociolinguistica. International yearbook of European sociolinguistics 9: European identity and language diversity*. Tübingen: Max Niemeyer, 99-112.
- Broeder, P., G. Extra & R. van Hout (1995). Language-related criteria as determinants of ethnicity. Goals and results of a feasibility study in the Netherlands. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger. European Studies on Multilingualism 5. 113-134.
- Broeder, P. & G. Extra (1996). Van OET naar OALT. De paarse zoektocht naar meertalig basisonderwijs. *De Europese gemeente* 31, 11-17.
- Broeder, P. & G. Extra (1996). Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief. *Gramma/TTT* 5 (2), 77-97.
- Broeder, P. & G. Extra (1997). Minority groups and minority languages in the Netherlands. Empirical facts and educational policy. In T. Bongaerts & K. de Bot (eds), *Perspectives on foreign language policy*. Amsterdam: Benjamins, 157-179.
- Broeder, P. & G. Extra (1997). Taal. In H. Vermeulen (red), *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving. Integratie-, taal- en religiebeleid voor immigranten in vijf West-Europese landen*. Amsterdam: Het Spinhuis, 54-94.
- Broeder, P. & G. Extra (1997). Language. In H. Vermeulen (ed), *Immigrant policy for a multicultural society. A comparative study of integration, language and religious policy in five Western European countries*. Brussel: Migration Policy Group, 57-100.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). Migration and multilingualism in Western Europe. The Netherlands as case study. In G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 141-160.
- Broeder, P. & G. Extra (1998). Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief. In G. Meijnen (red), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 47-66.

- Broeder, P. & G. Extra (1999). Onderwijs in allochtone levende talen. Beeldvorming en actoren bij de totstandkoming en implementatie van overheidsbeleid. In W. Shadid & P. van Koningsveld (red), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en socio-linguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 193-210.
- Broeder, P., & G. Extra (1999). Zoveel mensen, zoveel talen. Thuis talen en schooltalen in het voortgezet onderwijs. *Vernieuwing*, 58 (4), 4-6.
- Broeder, P., S. Geertsema & R. Gerritsen (1997). *Kijk op OALT vanuit de praktijk. Onderwijs in allochtone levende talen volgens OET-leerkrachten en basisschooldirecteuren*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Broeder, P., G. Extra, M. Habraken, R. van Hout & H. Keurentjes (1993). *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 3.
- Broeder, P. & M. Lok (red) (1998). *Onderwijs en allochtone talen. Beleid en praktijk*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Bronner, A. & Y. Schothorst (1986). *Media en minderbeden. Deel 1, tekstrapport. Eerste deel van een onderzoek naar het kijk-, luister- en leesgedrag van een achttal etnische groepen, uitgevoerd in opdracht van de NOS*. Amsterdam: Bureau Veldkamp.
- Bronner, A. & Schothorst, Y. (1986). *Media en minderbeden. Deel 2, tabellenboek. Tweede deel van een onderzoek naar het kijk-, luister- en leesgedrag van een achttal etnische groepen, uitgevoerd in opdracht van de NOS*. Amsterdam: Bureau Veldkamp.
- Bureau Veldkamp (1988). *Allochtone jongeren: twee culturen K(r)anten. Een onderzoek naar het media-gebruik van allochtone jongeren*. Amsterdam: Veldkamp.
- Chergui, A. (1992). Schets van de huidige situatie en de perspectieven van het onderwijs in de eigen talen in het voortgezet onderwijs. In *Ceders in de tuin, Deel 2: Voorstudies*. Zoetermeer: Ministerie van OCW, 1-18.
- Churchill, S. (1986). *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Codina, E., K. Westerbeek & Y. de Wit (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Rotterdam: Centrum Educatieve Dienstverlening.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen: rapportage van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW, Deel 1.
- Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW, Deel 2: Voorstudies.
- Demirbas, N. (1990). *OETC-beleid: theorie en praktijk. Een analyse van het beleid, wetenschappelijk onderzoek en de praktijk van het onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Utrecht: NCB.
- Demirbas, N. (1990). *Publikatie-overzicht onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC)*. Utrecht: NCB.
- Demirbas, N. & B. Hogeboom (1993). *Onderwijs in de eigen taal. Het beleid belicht*. Hoevelaken: CPS.
- Demirbas, N. & M. Nijenhuis-Gülñihar (1997). *In je moeders taal. Meertaligheid, schoolsucces en de rol van de OALT-leerkracht*. Utrecht: Forum.
- Dohle, M. e.a. (1994). *Migranten: communicatie en culturen*. Amsterdam: Anne Frank Stichting.
- Dorren, G. (1999). *Nieuwe tongen. De talen van migranten in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Forum.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen. De rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS. Proefschrift Nijmegen.

- Driessen, G. (1994). Naar een meer realistische benadering van het onderwijs in eigen taal? *Pedagogische Studiën* 71, 47-60.
- Driessen, G. (1995). Ontwikkelingen met betrekking tot het onderwijs in eigen taal (en cultuur). Beleid, argumenten en perspectieven. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53, 95-107, 228.
- Driessen, G. (1996). Minority language and culture teaching in the Netherlands. Policies, arguments, evaluation and prospects. *Compare* 26, 315-332.
- Driessen, G. (1996). *Voor- en vroegschoolse programma's, kinderopvang en onderwijsprestaties in Rotterdam. Nul-meting in het kader van de Operatie Speel Goed*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1996). Oalt ten dode opgeschreven? De uitwerkingsnotitie 'onderwijs in allochtone levende talen'. *Vernieuwing* 55, 22-24.
- Driessen, G. (1997). From mother tongue to foreign language. Prospects for minority-language education in the Netherlands. In Th. Bongaerts & K. de Bot (eds), *Perspectives on foreign-language policy. Studies in honour of Theo van Els*, 181-200. Amsterdam: Benjamins.
- Driessen, G. & J. Bezemer (1999). Achtergronden, kenmerken en opbrengsten van islamitisch basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 76(5), 332-349.
- Driessen, G. & J. Bezemer (1999). Background and achievement levels of Islamic schools in the Netherlands. Are the reservations justified? *Race, Ethnicity and Education* 2(2), 235-256.
- Driessen, G. & J. Bezemer (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS/ITT.
- Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg (1988). *Onderwijs in eigen taal en cultuur. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. Den Haag: Instituut voor Onderwijs (SVO).
- Driessen, G., P. Jungbluth & J. Louvenberg (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Nijmegen: KUN / ITT.
- Drimmelen, R. van (2000). *Een slechte start kun je niet overdoen! Een visie op de achterstandsbestrijding bij jonge allochtone kinderen*. Utrecht: Froum.
- Eldering, L. e.a. (1992). *Op-Stap aan het werk. Samenvatting van de evaluatie van het Op-Stap experiment in Amsterdam*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Eldering, L. e.a. (1993). *Opstap in Nederlandse groepen*. Leiden: RUL.
- Eldering, L. & P. Leseman (1993). *Early intervention and culture: preparation for literacy. The interface between theory and practice*. Paris: UNESCO.
- Eldering, L. & P. Vedder (1992). *OPSTAP. Een opstap naar meer schoolsucces*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Entzinger, H. & P. Stijnen (red), *Etnische minderbeden in Nederland*. Meppel: Boom.
- Extra, G. (1986). De positie van etnische groepstalen in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen* 407, 32-37.
- Extra, G. (1989). Meertaligheid in een multi-etnische samenleving. In P. Stijnen e.a. (red), *Etnische minderbeden. Deel 3: Kernbema's in de multi-etnische samenleving*. Heerlen: Open Universiteit, 31-49.
- Extra, G. (1989). Ethnic minority languages versus Frisian in Dutch primary schools. A comparative perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1), 59-72
- Extra, G. (1990). Processes of language change over time. A linguistic perspective on ethnic minority research in the Netherlands. In F. Aarts & Th. van Els (eds), *Contemporary Dutch Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 97-115.

- Extra, G. (1990). Ethnic minorities, language diversity, and educational implications. A case study on the Netherlands. In Th. Bongaerts et al. (eds), *Balance and Perspective. 25 years of Dutch Applied Linguistics, Special edition of Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 36* (1), 45-71.
- Extra, G. (1992). Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijsbeleid. In R. van Hout, E. Huls & M. Verhallen (red), *Thema's en trends in de sociolinguïstiek*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 81-101.
- Extra, G. (1993). Language acquisition, shift and loss of immigrant minority groups in Europe. In B. Kettelman & W. Wieden (eds), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr, 361-377.
- Extra, G. (1994). Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen taal. *Pedagogische Studiën 71* (1), 35-46.
- Extra, G. (1995). European perspectives on community languages and education. A case study on the Netherlands. In R. Macias & R. Garcia Ramos (eds), *Changing schools for changing students. An anthology of research on language minorities, schools and society*. Santa Barbara: Linguistic Minority Research Institute, 309-334.
- Extra, G. (1995). The context of ethnic communities and ethnic community languages in the Netherlands. In T. Vallen, A. Birkhoff & T. Buwalda (eds), *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press, 85-106.
- Extra, G. (1995). Ethnic minorities, language diversity and home language instruction. Crosscultural perspectives on the Netherlands. In Th. Shannon & J. Snapper (eds), *The Berkeley Conference on Dutch Linguistics 1993. Dutch linguistics in a changing Europe*. New York: University Press of America, 17-39.
- Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling. Feiten, beeldvorming en beleid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Extra, G. (1997). Migration and minorisation in Europe. A case study of minority groups and minority languages in the Netherlands. In M. Tilmatine (éd), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 31-54.
- Extra, G. (1998). Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Status in het voortgezet onderwijs en vergelijkend perspectief. *Levende Talen 528*, 122-128.
- Extra, G. (1999). Immigrant minority groups and education in immigrant minority languages in European education. In N. Bos, O. Chenal & A. van Beugen (eds), *Which languages for Europe?* (69-80). Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, G. (1999). Van OET naar OALT. De paarse zoektocht naar meertalig basisonderwijs. In F. Chihabi & J. Klopogge (red), *Twintig jaar taal- en minderhedenbeleid en wat één vrouw daarvoor betekende*. Utrecht: LDC/Sardes, 52-62.
- Extra, G., J. Folmer & H. van der Heijden (1992). Tweetalig basisonderwijs. Modellen, argumenten en ervaringen. In Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen, Deel 2: Voorstudies*. Den Haag: Staatsuitgeverij, hoofdstuk 2, 1-35.
- Extra, G., R. van Hout & T. Vallen (red) (1987). *Etnische minderheden. Taalvererving, taalonderwijs, taalbeleid*. Dordrecht: Foris.
- Extra, G. & J. Maartens (eds) (1998). *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10.
- Extra, G. & T. Vallen (eds) (1985). *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris.
- Extra, G. & T. Vallen (1987). Onderzoek naar de positie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving. Een taalwetenschappelijk perspectief. In *ZWO Jaarboek 1986*. Den Haag: ZWO, 217-224.

- Extra, G. & T. Vallen (1988). Language and ethnic minorities in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language* 73, 85-110.
- Extra, G. & T. Vallen (1990). Meertaligheid en samenleving. In H. Entzinger & P. Stijnen (red), *Etnische minderbeden in Nederland*. Meppel: Boom, 168-191
- Extra, G. & T. Vallen (1993). The Netherlands. In U. Ammon, K. Mattheier & P. Nelde (eds), *Sociolinguistica. International yearbook of European sociolinguistics 7. Multilingual concepts in the schools of Europe*. Tübingen: Max Niemeyer, 187-200.
- Extra, G. & T. Vallen (1997). Migration and multilingualism in Western Europe. A case study of the Netherlands. *Annual Review of Applied Linguistics* 17. In W. Grabe (ed), *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-169.
- Extra, G. & T. Vallen (1997). The sociolinguistic status of immigrant minority groups in the Netherlands. In P. Nelde (ed), *Monolingualism is curable. Sociolinguistica 11*. Tübingen: Max Niemeyer, 202-214.
- Extra, G. & T. Vallen (1999). Meertaligheid in de multi-etnische samenleving. In G. Hansen et al. (red), *Niederländischer Lesekurs. Lernen für Europa*. Hagen / Gütersloh: FernUniversität / Bertelsmann Electronic Printing Services. CDROM.
- Extra, G., T. Vallen & A. Vermeer (1998). Meertaligheid in het onderwijs en de samenleving. In R. Penninx, H. Münstermann & H. Entzinger (red), *Etnische minderbeden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 613-655.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1985). Tweektaligheid en tweektalig basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* 62, 3-24.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1985). Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. *Pedagogische Studiën* 62 (9), 392-395.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1993). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, European Studies on Multilingualism 3.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993). Community languages in cross-cultural perspective. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*, 1-28.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1993). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993). Immigrant groups and immigrant languages in Europe. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 3-20.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1994). *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1994). Cross-linguistic perspectives on bilingual development. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 7-23.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1994). Taalveranderingsprocessen bij etnische minderheden. In H. Heeren e.a. (red), *Etnische minderbeden en wetenschappelijke onderzoek*. Den Haag: NWO, 60-105.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1996). Processen van taalverandering bij etnische minderheidsgroepen. In H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderbeden en wetenschappelijke onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 55-79.
- Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1998). *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1998). Immigrant minority groups and immigrant minority languages in Europe. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 3-28.

- Extra, G. & L. Verhoeven (1998). Processes of language change in a migration context. The case of the Netherlands. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 29-58.
- Extra, G. & A. Vermeer (1984). Minderheidstalen in het basisonderwijs. In W. van Peer & A. Verhagen (eds), *Forces in European mother tongue education*. Enschede: SLO, 197-216.
- Fase, W. (1987). *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Rotterdam: EUR.
- Fase, W., K. Jaspaert & S. Kroon (eds) (1995). *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fase, W., K. Jaspaert & S. Kroon (1995). The state of minority languages. Introductory remarks. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1-6.
- Fase, W., P. Oirbans & C. van Paridon (1987). Meertaligheid in een taalpolitiek vacuüm. *Migrantenstudies* 3, 30-39.
- Felix, Ch. (1992). *Waardering van het opstapprogramma. Meningen van betrokken leerkrachten en deelnemende moeders over het Opstapprogramma*. Amsterdam: SCO rapport 283.
- Folmer, J., R. van Hout & T. Vallen (1994). Attitudes of different groups of elementary school children towards different language varieties. In L. Nienhuis & G. Meijers (eds), *Dutch contributions to ALLA '93*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 48-58.
- Fortuin, H. (1989). Tweektalige kinderdagverblijven. In M. Kienstra (red), *Onderwijs aan anders-taligen*. Dordrecht: Foris, 43-51.
- Frankrijker, H. de & F. Kieviet, *Education in a multicultural society. Research and practice*. De Lier: ABC.
- Galen, W. van (1990). Meertaligheid en curriculumontwikkeling. In W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 18-24.
- Galen, W. van, J. Jongerius & R. Kabdan (red) (1990). *Meertaligheid op school. Bijdragen aan de ontwikkeling van een taalbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ginjaar-Maas, N. (1989). *Onderwijs in de eigen taal. Concept-beleidsnotitie*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Groenestege, I. & G. Legters (red) (1995), *Opstap opnieuw. Een modern gezinsstimuleringsprogramma voor kinderen in achterstandssituaties*. Utrecht: ISOR, 97-118.
- Haan, D. de & M. Hajer (1989). Allochtone kinderen in de voorschoolse opvang. Het belang van tweetalige begeleiding. *Pedagogische Studiën* 66, 207-219.
- Haan, D. de & P. Nalbantoglu (red) (1986). *Onderwijs in eigen taal en cultuur*. Themanummer *Moer* 1-2.
- Haan, D. de & P. Nalbantoglu (1988). Een leerplan voor eigen taal- en cultuuronderwijs. *Moer* 4, 16-24.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1989). *Onderwijs aan kleuters in hun eigen taal en cultuur*. Enschede: SLO.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1991). Curriculum development in migrant languages and cultures at primary school level. In K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 71-86.
- Helvert, K. van & S. Kroon (1989). *Meertaligheid*. Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff.
- Hooff, G. van (1986). *Het onderwijs in de eigen taal en cultuur. Onderzoek naar de stand van zaken m.b.t. het onderwijs in eigen taal en cultuur in het werkgebied van schoolbegeleidingsdienst Zuid-Holland Zuid*. Dordrecht: Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid-Holland Zuid.
- Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen (1989). Taalordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën* 66, 74-84.

- Huinink, H. & F. Jacobs (1989). De tweestromenschool. In M. Kienstra (red), *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris, 101-114.
- Huinink, H. & F. Jacobs (1990). Tien jaar moedertaalklassen, en nu...?. In W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 64-76.
- Hulstijn, J. e.a. (red) (1996). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Ince, D., J. Kloek, G. Meesters, P. Tan & R. Cress (1995). *Opstapje. Allochtone moeders en penters spelend op weg naar de basisschool*. Rijswijk: Ministerie van VWS.
- Inspectierapport 15 (1987). *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs. Stand van zaken in scholen met OETC 1986-1987*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Inspectierapport 27 (1988). *O.E.T.C.. Niet apart maar samen. Een verkennend onderzoek naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1985). Taalverschuiving en taalverlies bij etnische minderheidsgroepen in Nederland en Vlaanderen. In *Vijfde Sociolinguïstendagen Leuven*.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (eds) (1991). *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Jaspaert, K. & Kroon, S. (1998). Naar een typologie van taalonderwijs. *Spiegel 16 (2)*, 9-27.
- Jong, M. J. de, A. Mol & P. Oirbans, (1988). *Zoveel talen, zoveel zinnen. De behoefte aan lessen eigen taal in het V.O.* Rotterdam: EUR.
- Jungbluth, P. & G. Driessen (1989). Onderwijs in eigen taal en cultuur. Pretenties aanzienlijk, verwachtingen gering. *Pedagogische Studiën 66*, 52-60.
- Kabdan, R., M. Robijns & E. van Eck (1997). *Van OET naar OALT. Organisatiemodellen voor lokaal beleid*. Amsterdam: SCO-rapport 483.
- Kemmeren, M. & T. Vallen (1999). Op weg naar concreet taalbeleid. *Moer 6*, 320-329.
- Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Tilburg.
- Kerkhoff, A. (1993). Tweetalig tweede-taalonderwijs aan volwassenen. *Spiegel 11*, 87-96.
- Khruslov, G. & S. Kroon (eds) (1998). *The challenge of multilingualism to standard language teaching. Cases from Russia, England, Flanders, Germany and the Netherlands*. Moscow: Institute for National Problems of Education.
- Kienstra, M. (red) (1989). *Onderwijs aan anderstaligen*. Dordrecht: Foris.
- Kloosterman, A. (1988). *Mother tongue and native culture tuition in the Netherlands. An overview*. Den Bosch: KPC.
- Kloosterman, A. (1990). Het eigen taal- en cultuuronderwijs in Nederland. Een overzicht van de ontwikkelingen tot nu toe. *Jeugd en Samenleving 20*, 148-161.
- Kompier, R. (1993). *Taalstimuleringsprogramma's in kindercentra. Een verkennende studie*. Amsterdam: Wetenschapswinkel UVA.
- Koning, R. (1991). Vaderland, moedertaal, kinderleven. Over jeugdboeken in multicultureel Nederland. *Rekenschap 38*, 225-233.
- Kook, H. (1996). *Overstap. Effecten op mondelinge taalvaardigheden en lezen*. Rijswijk: Ministerie van VWS.
- Kroon, S. (1993). Yas günün kutlu olsun: reageren op meertaligheid. In P. van den Hoven, L. Lentz & J. Sturm (red), *Taal in onderwijs en organisatie. Een vlootshouw van onderzoek*. Utrecht: Centre for Language and Communication, 87-94.

- Kroon, S. & T. Vallen (1993). Meertaligheid en onderwijs. Een overzicht van het Nederlandse taal- en onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden. In J. Ramakers (red), *Migranten en onderwijs*. Leuven: KUL, Hoger Instituut voor de Arbeid, 111-135.
- Kroon, S. & T. Vallen (1994). Multilingualism and education. An overview of the Dutch language and education policy towards ethnic minorities. *Current Issues in Language and Society* 1, 103-131.
- Kroon, S. & T. Vallen (1995). Multilingualism and education. An overview of language and education policies for ethnic minorities in the Netherlands. In S. Wright & H. Kelly (eds), *Languages in contact and conflict. Contrasting experiences in the Netherlands and Belgium*. Clevedon: Multilingual Matters, 103-129.
- Kroon, S. & T. Vallen (1997). Bilingual education for immigrant students in the Netherlands. In J. Cummins & D. Corson (eds), *Encyclopedia of language and education. Vol. 5: Bilingual Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 199-108.
- Kurvers, J. (1995). Taalstimulering in het gezin. Overwegingen bij een nieuw programma. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 387-401.
- Kurvers, J. & T. Vallen (1996). Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's. *Spiegel* 13, 7-30.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw (1990). *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Laarschot, M. van de (red) (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Landelijke Organisatie Vormingswerk Jongeren (1986). *Onderwijs in eigen taal en cultuur. Een discussienota*. Utrecht: LOVJ.
- Landelijke Organisatie Vormingswerk Jongeren (1988). *Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC). Verslag van de studiedag 10 juni 1988*. Utrecht: LOVJ.
- Ledoux, G. & R. Kabdan (1986). *OETC in het speciaal onderwijs. Samenvatting van de resultaten van een onderzoek naar ervaringen met en opvattingen over onderwijs in eigen taal en cultuur in het speciaal onderwijs*. Amsterdam: SCO Cahier 37.
- Ledoux, G. & B. Triesscheijn (1993). *Taalbeleid en meertaligheid in het Amsterdamse voortgezet onderwijs. Een inventariserend onderzoek in het kader van de stedelijke evaluatie OVB*. Amsterdam: SCO-rapport 323.
- Litjens, P. (1990). Onderlinge afstemming tussen ET- en NT2-onderwijs. In W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 25-40.
- Litjens, P. (1993). *Het meta-instrument. Instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen*. Enschede: SLO.
- Litjens, P. (1995). *Ontwikkeling van een taalbeleid op een school. Strategieën en interventies: voorbeelden voor schoolbegeleiders*. Enschede: SLO.
- Litjens, P. & W. van der Horst (1994). Meertaligheid op school. Op weg naar een taalbeleid. *Jeugd in School en Wereld* 79, 12-17.
- Lucassen, L. & A. Köbben (1992). *Het partiële gelijk. Controversen over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Molier, B. (1993). Beleid kwam moeizaam van de grond. Groep etc-leerkrachten bestaat tien jaar. *Het Schoolblad* 28, 18-19.
- Molier, B. (1994). Tweetaligheid verhoogt kans op werk. Onderwijs in allochtone talen. *Het Schoolblad* 29, 36-37.

- Nalbantoglu, P. (1986). Onderwijs in eigen taal en cultuur. In R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho 86-100.
- Narain, G., e.a. (1991). Hoe tweetalig zijn allochtone kleuters? Moedertaal is dominant. *Didaktief* 21, 10-12.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 5.
- Neer, R. van (1990). Beter schoolresultaat door gezinstweetaligheid. Jonge kinderen leren vlot twee talen. *Stimulans* 8, 12-15.
- Nijenhuis-Gülñihar, M. & M. Engberts (1997). *Voor u gelezen. Meertaligheid: onderzoek, praktijk en beleid*. Utrecht: Forum.
- Pels, T. (1990). *Op-stap onder de loep. Een beoordeling van materialen en methoden van het Op-stap project*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Pels, T. (1994) (red), *De ontwikkeling tot 12 jaar. Mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: RUL, PEWA-rapport 3.
- Projectgroep Legio (1988). *Voorstel voor een leerplan voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Reich, H. (1991). Developments in ethnic minority language teaching within the European Community. In K. Jaspert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 161-174.
- Riksen-Walraven, J. (red) (1994). *Instapje. Ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Rispens, J. & B. van der Meulen (red) (1992). *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstands-situaties*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Robijns, M., G. Ledoux & A. Veen (1995). *Curriculum OET nieuwe stijl*. Amsterdam: SCO-rapport 418.
- Robijns, M. & W. Robijns (1998). *Meesterschap is vakmanschap. Kennis en vaardigheden van OET-leerkrachten nieuwe stijl*. Amsterdam: SCO-rapport 458.
- Roselaar, T., H. Lindijer & R. Evegroen (1993). *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindercentra*. Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk Willink.
- Ruiter, J.J. de (red) (1991). *Talen in Nederland. Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sierens, S. (1993). Het onderwijs in eigen taal en cultuur, een omstreden onderwijsvorm. In J. Ramakers (red), *Migranten en onderwijs*. Leuven: KUL, Hoger Instituut voor de Arbeid, 77-101.
- Son, R. van (1986). Onderwijs in eigen taal en cultuur. Wetgeving (voortgezet) speciaal onderwijs. *Speciaal Onderwijs* 59, 307-309.
- Storimans, Th. (1997). Veelkleurigheid in het Nederlandse basisonderwijs. In M. Foblets, B. Hubeau & S. Parmentier (red), *Migranten kleuren het recht in. Over de bijdrage van nieuwe minderbeden tot het recht*. Leuven: Acco, 91-105.
- Struijs, A. (1993). Wie moet zich aanpassen aan wie? Over onderwijs, eigenheid en de vraag naar integratie in een multiculturele samenleving. *Filosofie & Praktijk* 14, 5-18.
- Susam, H. (1996). OETC weer in de verdachtenbank. De miskennis van het pedagogisch belang. *Vernieuwing* 55, 20-21.
- Tesser, P. (1989). Achterstand en cultureel verschil. Een dilemma in het onderwijsvoorrangsbeleid. *Jeugd en Samenleving* 19, 189-201.
- Teunissen, F. (1985). Het onderwijs in eigen taal en cultuur. In E. de Moor (red), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1-20.

- Teunissen, F. (red) (1992). *Werken aan taalbeleid. Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal*. Den Bosch : KPC.
- Teunissen, F. (red) (1997). *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone levende talen op multi-etnische scholen*. Den Bosch: KPC.
- Tillaart, H. van den e.a. (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland*. Nijmegen: ITS.
- Tordoir, A. (1990). *Het OETC in discussie*. Amsterdam: APS.
- Vallen, T. (red) (1992). *Op-Stap onder vuur? Taalkundige beschouwingen over het Op-Stap-project. Rapportage van de commissie ter verbetering en bijstelling van het Op-Stap-project*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Vallen, T. (1993). Vertraagt het onderwijs het natuurlijke taalleerproces van migrantenkinderen? *Vonk* 22, 3-9.
- Vallen, T. (1994). Tweektaligheid in het basisonderwijs. Een probleem of een uitdaging? *Drie-maandelijkse Bladen* 45, 66-86.
- Vallen, T. (1995). Minority languages at home and in school. In T. Vallen, A. Birkhoff & T. Buwalda (eds), *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press, 5-19.
- Vallen, T., A. Birkhoff & T. Buwalda (eds) (1995). *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vallen, T. & A. Vermeer (1999). Onderwijs en meertaligheid. In G. Hansen et al., *Niederländischer Lesekurs. Lernen für Europa*. Hagen / Gütersloh: FernUniversität / Bertelsmann Electronic Printing Services. CDROM.
- Vedder, P. & B. Bekkers (1993). *Opstap onderzoek & praktijk*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Vedder, P. & L. Eldering (1993). De evaluatie van Opstap. Een gezinsinterventie programma dat kinderen voorbereidt op school. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 9, 17-27.
- Vedder, P. & W. Klaassen (1993). Overstap op de proef. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 9, 275-285.
- Veen, G. van der & T. Pels (1993). *Wie inventariseert wat? Een overzicht van inventarisaties van voorschoolse en buitenschoolse educatieve projecten in Nederland die (mede) gericht zijn op allochtone jeugdigen*. Leiden: RUI, PEWA .
- Veen, A. & A. Vermeulen (1993). *Kindercentra en meertaligheid. Een studie naar binnen- en buitenlandse activiteiten gericht op taalstimulering van meertalige kinderen in kindercentra*. Amsterdam: SCO.
- Veen, A., R. Schoonen, B. Triesscheijn & A. Vermeulen (1998). *Taalstimulering en taalontwikkeling in de kinderopvang*. Amsterdam: SCO-rapport 501.
- Vegt, M. van der (1990). Alfabetisering van allochtonen: in de eigen taal of het Nederlands? Analyse van de argumenten voor en tegen alfabetisering in de eigen taal. *Bibliotheek & Samenleving* 18, 215-218.
- Verhaak, C. & D. Kristensen (1992). *Projecten voor jonge allochtone kinderen. Een overzicht van activiteiten voor allochtone kinderen van nul tot zes jaar*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Verhaak, C., P. Jungbluth & M. van Schalkwijk (1992). *Buitenschools leren. Projecten voor oudere allochtone kinderen*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Verhoeven, L. (red) (1990). *Etnische minderheden en geletterdheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (1991). Determinanten van vroege tweektaligheid. *Pedagogische Studiën* 68, 337-349.
- Verhoeven, L. (1992). Lees- en schrijfonderwijs aan allochtone leerlingen. In L. Verhoeven (red), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 328-346.
- Verhoeven, L. (1994). Kinderen met twee talen. *Jeugd in School en Wereld* 79, 18-21.

- Verhoeven, L. & G. Narain (1996). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 21, 54-80.
- Verhoeven, L. & P. Stijnen (1996). Aspecten van tweetaligheid. Introductie op het thema. *Pedagogische Studiën* 73, 250-258.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer. (1999). Socioculturele en cognitieve factoren in vroege eerste- en tweede-taalverwerving. In E. Huls & B. Weltens (red). *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 475-486.

3 Specifieke groepen en talen

→ uitro over varabele definitie van "groepen"

3.1 Antillianen/Arubanen

- Amesz, I., F. Steijlen & H. Vermeulen (1989). *Andere Antillianen. Carrières van laaggeschoolde Antilliaanse jongeren in een grote stad*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Antilliaanse en Arubaanse jongeren in Nederland. (1996) *Migratie, gezin, huisvesting, gezondheid, criminaliteit, taal en religie*. Utrecht: Forum.
- Cross, M. & H. Entzinger (eds) (1988). *Lost illusions. Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge.
- Cross, M. & H. Entzinger (eds) (1988). Caribbean minorities in Britain and the Netherlands. Comparative questions. In M. Cross & H. Entzinger (eds), *Lost illusions. Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge, 1-33.
- Francisco, O., G. Ledoux & A. Veen (1993). *Onderwijsproblemen van Antilliaanse en Arubaanse leerlingen in het Amsterdamse voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Hulshof, L. (1990). *Ata nan aki! (Hier zijn ze). Een schets van de achtergronden van Antilliaanse en Arubaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs in Den Haag*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen in Zuid-Holland.
- Joubert, S. (1999). *Diksjonario Papiamentu-Hulandes - Handwoordenboek Papiaments-Nederlands*. Willemstad: Joubert.
- Kook, H. (1994). *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context. Antilliaanse en Arubaanse kinderen in Nederland*. Amsterdam: IFOTT, Studies in Language and Language Use 14. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Kook, H. & G. Narain (1993). Papiamento. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 69-91.
- Kook, H. & P. Vedder (1989). *Antiano I Arubiano den Skol. De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en van hun klasgenoten*. Utrecht: Platform van Antilliaanse en Arubaanse Organisaties.
- Kook, H. & P. Vedder (1994). Kinderen die tweetalig opgroeien. In T. Pels (red), *De ontwikkeling tot 12 jaar. Mogelijkheden voor interventie bij allochtone kinderen*. Leiden: RUL, PEWA-rapport 3, 35-46.
- Koot, W. & A. Ringeling (1984). *De Antillianen*. Muiderberg: Coutinho.
- Leusden, H. van (1986). Antillianen in Nederland. *Demos* 2, 1-3.
- Leusden, H. van & L. Weeber (1986). Antillianen en Arubanen in Nederland. *Plataforma* 3, 25-31.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Antillianen en Arubanen in Nederland. Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Ministerie van WVC (1988/1989). *Antillianen in Nederland. Een keuze uit de literatuur*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Muller, E. (1989). *Inleiding tot de syntaxis van het Papiamentu*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Muysken, P., H. Kook & P. Vedder (1996). Papiamento/Dutch code-switching in bilingual parent-child reading. *Applied Psycholinguistics* 17, 485-505.
- Narain, G. (1991). De Antillianen en Arubanen. In J. J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 17-42.

- Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling. Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press. Proefschrift Tilburg.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1991). Het meten van tweetaligheid bij Antiliaanse en Arubaanse kleuters in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 60-76.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1993). Acquisition of Papiamentu in a first and second language context. *AILA Review* 10, 110-121.
- Narain, G. & L. Verhoeven (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 5.
- Orman, O. (1986). Onderwijs in het Papiamentu. *Moer* 1/2, 99-103.
- Putte, F. van (1999). *Dede pikina ku su bisina. Papiamentu - Nederlands en de onverwerkt verleden tijd*. Zutphen: Walburg.
- Smeulders, T. (1987). *Papiamentu en onderwijs*. Proefschrift Utrecht.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO
- Teunissen, I. (1986). *Tussen wal en schip. Een eerste inventarisatie van de participatie van Antillianen en Arubanen in het onderwijs in Rotterdam en enkele andere steden in Zuid-Holland*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen in Zuid-Holland.
- Teunissen, I. (1987). *Aan de wal in het schip. Een tweede inventarisatie van de participatie van Antilliaanse en Arubaanse leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in enkele Zuidhollandse steden*. Delft: Steunpunt voor Antillianen en Arubanen in Zuid-Holland.
- Trikt, C. van & J. Liong-A-Jin (1984). *Antilliaanse bursalen in Nederland. Een onderzoek naar hun studieverloop en studieomstandigheden*. Leiden: LICOR.
- Vedder, P. (1995). *Antilliaanse kinderen. Taal, opvoeding en onderwijs op de Antillen en in Nederland*. Utrecht: Van Arkel.
- Verhoeven, L., G. Extra, O. Konak, G. Narain & R. Zerrouk (1993). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 2.

3.2 Berbers

- Aissati, A. el (1992). Minority languages and education. The case of the Moroccan community in the Netherlands. *Sbarqiyât* 4/2, 133-144.
- Aissati, A. el (1992). Syllable structure in Tarifit and learning Dutch as a second/foreign language. In *Actes de la troisième rencontre universitaire maroco-néerlandaise*. Rabat: Faculté des Lettres, 165-175.
- Aissati, A. el (1998). L'amazigh (berbère) et le dynamisme identitaire au Maroc et en Algérie. *SGMOIK/SSMOCI Bulletin: Minorité-Majorité*, 4 (1), 4-8.
- Aissati, A. el & P. Bos (1998). Arabic and Berber in the Netherlands and France. In G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 179-194.
- Aissati, A. el & J.J. de Ruyter (1998). Spelonderwijs leren kinderen Berbers en Koerdisch. *Uitleg*, 24 (14), 8-12.
- Aissati, A. el & J.J. de Ruyter (1999). Tarifit als casus. Onderwijs in de eigen taal. *Vernieuwing* 58, 4, 7-9.
- Driessen, G. (1991). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies* 7, 2-14.

- E-rramdani, Y. (1997). Développement du bilinguisme berbère-néerlandais chez les enfants marocains aux Pays-bas. In M. Tilmatine (éd), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 125-139.
- E-rramdani, Y. (1998). Les enfants marocains aux Pays-Bas. Quelle langue parlent-ils avec qui et pourquoi? *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 6 (6).
- E-rramdani, Y. (1999). Relation between input and output in bilingual development. A study of Moroccan berberophone children in the Netherlands. *Dialogos Hispanicos* 23, 455-472.
- E-rramdani, Y. (1999). Tweetalige ontwikkeling in context. Het Berbers en het Nederlands van in Nederland wonende kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 61 (1), 35-47.
- E-rramdani, Y. & J. J. de Ruiters (1995). Le développement bilingue (berbère-néerlandais) des enfants marocains aux Pays-Bas. In P. Bos (éd), *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 33-39.
- E-rramdani, Y., R. Raha & N. de Tirado (1997). *Iles Inu, Tasgbunt- Lkitab 1: Tarifit*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura.
- E-rramdani, Y., R. Raha & N. de Tirado (1998). *Iles Inu, Tasgbunt- Lkitab 2: Tarifit*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura.
- E-rramdani, Y., R. Raha & N. de Tirado (1998). Lkitab n ttawjih n Tarifit. In A. el Aissati & J.J. de Ruiters (red), *Mijn eigen taal. Handleiding*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura.
- Otten, R. (1990). La langue berbère aux Pays-Bas. Les vicissitudes d'une langue immigré. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 289-306.
- Otten, R. & J. J. de Ruiters (1993). Moroccan Arabic and Berber. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 143-174.
- Ruiters, J.J. de (1990). La langue berbère aux Pays-Bas et la deuxième génération. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 307-315.
- Ruiters, J.J. de (1997). Position of Moroccan berberophone and arabophone pupils between Arabic and French. *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 5, 139-162.

3.3 Chinezen

- Adriaanse, L. e.a. (1986). *Het uur van de draak. China, Hong Kong en Chinezen in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen.
- Benton, G. & H. Vermeulen (red) (1987). *De Chinezen*. Muiderberg: Coutinho.
- Berg, M. van den (1989). *Modern standaard Chinees. Een functionele grammatica*. Muiderberg: Coutinho.
- Berg, M. van den (1989). *Modern Standaard Chinees: een functionele grammatica*. Muiderberg: Coutinho.
- Berg, M. van den & F. Pieke (1991). De Chinezen. In J.J. de Ruiters (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 43-69.
- Brakenhoff, C. (1984). *Tussen wal en schip. Chinese zeelieden en pinda-venters in Nederland (1920 tot 1940)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bruinsma, D. (1991). *Chinezen in Nederland. Een keuzebibliografie waarin opgenomen literatuur verschenen vanaf 1980 tot juli 1991*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

- Butter, E. & C. Chun-Por (1990). *Chinezen in Nederland. Situatieschets, knelpunten, aanbevelingen*. Amsterdam: Amsterdams Centrum Buitenlanders.
- Butter, E., E. Orendi & K. Schaap (1994). *Karakters in het laagland. De positie van Chinezen in Nederland: situatieschets, knelpunten en aanbevelingen*. Amsterdam: Amsterdams Centrum Buitenlanders.
- Craats, I. van de (1999). Chinezen onder de loep. *Alfanteuus. Bulletin voor docenten in de alfabetisering* 2 (4), 4-9.
- Geense, P. & T. Pels (1998). *Opvoeding in Chinese gezinnen in Nederland. Een praktische benadering*. Assen: Van Gorcum.
- Groenen, I. & S. Landsberger (1986). *Waar de zon schijnt vindt men Chinezen. China in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen.
- Grootscholten, J., L. van der Linden & G. van der Meiden (1990). *Chinezen in Nederland*. Leiden: RUL, Coördinaat Minderhedenstudies.
- Hendriks, H. (1986). *De tweetaligheid van Chinese kinderen in Nederland*. Leiden: RUL.
- Hofkamp, M. & W. Westerman (1990). *Chinese scholen-Chinezen scholen. Chinese kinderen en scholen in Nederland*. Hoevelaken: CPS.
- Kagie, R. (1983). Chinezen in Nederland. De onzichtbare minderheid. *Onze Wereld* 26, 16-31.
- Li Minghuan (1999). *We need two worlds. Chinese immigrant associations in a Western society*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Linde, I. van (1997). De Chinese gemeenschap zwijgt niet meer. *Intermediair* 33, 39-43.
- Man A Hing, W. (1993). De gedaanteverwisseling van de Chinezen. In R. Gowricharn (red), *Binnen de grenzen. Immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 80-88.
- Meeuwse, K. (2000). *Het huis van Han. Honderd jaar Chinese geschiedenis in Nederland*. Utrecht: Bruna.
- Merens, J. (1995). *Integratie: verzuiling, aanpassing of anders? Een vergelijkende studie naar de integratie van Italianen, Chinezen, gereformeerden en katholieken in Nederland*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Merens, J. (1996). De integratie van Italianen en Chinezen in Nederland in de twintigste eeuw. Een vergelijking. In M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders. Vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: Instituut voor Sociale Geschiedenis, 135-150.
- Ministerie van WVC (1988/1989). *Chinezen in Nederland. Een keuze uit de literatuur*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Museum voor Volkenkunde (1987). *Chinezen in Rotterdam. Made in Hong Kong*. Rotterdam: Museum voor Volkenkunde.
- Pieke, F. (1984). De Chinese gemeenschap in verstarring. *Sociologische Gids* 5, 427-441.
- Pieke, F. (1988). *De positie van de Chinezen in Nederland*. Leiden: RUL, Sinologisch Instituut.
- Pieke, F. (1989). Chinezen in het Nederlandse onderwijs. *Migrantenstudies* 5, 2-17.
- Pieke, F. & M. van den Berg (1993). Chinese. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 279-299.
- Stichting Chinese Gemeenschap (1984). *Chinezen met een grimlach. De acculturatieproblematiek van de Chinees-Nederlandse samenleving*. Tilburg: PON.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO
- The Chinese community in Europe* (1999). Amsterdam: EFCO.
- Verwey, D. (1983). Chinezen in Nederland. *Intermediair* 19, 1-12.
- Voets, S. (1988). Chinezen in Nederland. *Demos* 4, 57-62.
- Voets, S. (1989). Chinezen in Nederland. Een demografisch profiel. *Migrantenstudies* 5, 48-54.
- Vogels, R., P. Geense & E. Martens (zj.). *De maatschappelijk positie van Chinezen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.

- Vreeburg, M. (1996). Verschillende ideeën over Chinees onderwijs. De Amsterdamse Kai Wah school en het project COET. *Vernieuwing* 55, 24-26.
- Westerman, W. (1985). *Wij zijn er weer niet bij. Chinese leerlingen in het Nederlandse onderwijs*. Hoevelaken: CPS.
- Westerman, W. (red) (1986). *Chinese leerlingen in ons onderwijs. Compilatie van artikelen*. Rotterdam: Schooladviesdienst.
- Westerman, W. & F. Tseng (1991). *Een taal zonder karakters. Facetten van Nederlandse taalvererving door Chinezen*. Amsterdam: Chinees Leermiddelen Project.
- Wieringa, F. (1990). *Dongfeng - oostenwind. Chinezen in Nederland*. Amsterdam: Amsterdams Historisch Museum.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwagenbewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn: Ambo, Den Haag: NOVIB.
- Wubben, H. J. J. (1986). *"Chinezen en ander Aziatisch ongedierte": Lotgevallen van Chinese immigranten in Nederland, 1911-1940*. Zutphen: De Walburg Pers.

3.4 Hindoestanen

- Avoird, T. van der (1995). Taalgebruik van en taalverschuiving bij Hindoestanen in Nederland. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 21-36.
- Avoird, T. van der (1996). Taalpeiling Hindoestanen. Rapportage dataverzameling in Nederland en Engeland. *Hindi Patrika* 10, 4-8.
- Avoird, T. van der (1997). Taalpeiling Hindoestanen. Afronding van het onderzoek is in zicht. *Hindi Patrika* 11, 3-7.
- Avoird, T. van der (1998). Hindi in the United Kingdom and the Netherlands. In G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 195-219.
- Avoird, T. van der (1999). Hoe Hindoestanen in Nederland denken over de talen die ze spreken. In W. Shadid & P. van Koningsveld (eds), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies*. Tilburg: Tilburg University Press, 211-221.
- Bloemberg, L. (1995). *Tussen traditie en verandering. Hindostaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Bloemberg, L. & D. Nijhuis (1993). Hindoebasisscholen in Nederland. *Migrantenstudies* 9, 35-51.
- Budike, F. & B. Mungra (1986). *Creolen en Hindoestanen*. Weesp: Het Wereldvenster.
- Burg, C. van der, T. Damsteegt & K. Autar (red) (1990). *Hindoestanen in Nederland*. Leuven: Garant.
- Damsteegt, T. (1988). Sarnami. A living language. In R. Barz & J. Siegel (eds), *Language transplanted. The development of overseas Hindi*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 95-121.
- Damsteegt, T. (1990) De Sarnami-beweging. In C. van der Burg, T. Damsteegt & K. Autar (red), *Hindoestanen in Nederland*. Leuven: Garant, 22-44.
- Dorren, G. (2000). Het Sarnami. *Onze Taal* 6, 161-163.
- Extra, G. & T. van der Avoird (1994). Het Hindi in Nederland. Een onderzoek naar het taalgebruik van Hindoestanen in Nederland. *Visva Joti*, 12-18.
- Kishna, S. (1983). Het ontstaan van het Sarnami. In E. Charry, G. Koefoed & P. Muysken (red). *De talen van Suriname. Achtergronden en ontwikkelingen*. Muiderberg: Coutinho, 67-92.

- Lalmahomed, B. & W. Willems (1992). *Hindoestaanse vrouwen van zes generaties*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Marhé, R. (1985). *Sarnami Byâkaran. Een elementaire grammatica van het Sarnami*. Leidschendam: Stichting voor Surinamers.
- Marhé, R. (1987). Het Nederlands van Hindostaanse basisschoolkinderen. *OSO Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 2, 185-200.
- Mungra, G. (1990). *Hindoestaanse gezinnen in Nederland*. Leiden: RUL, COMT 35.
- Mungra, B. (1993). Hindostanen in de lift. In R. Gowricharn (red), *Binnen de grenzen. Immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 113-125.
- Niekerk, M. van (2000). *De krekkel en de mier. Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van Creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Stoks, G. (1999). *Advies met betrekking tot de invoering van de talen Hindi, Chinees en Papiamentu in het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO
- Teunissen, J. (1990). Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. *Migrantenstudies* 2, 45-57.
- Tjon-A-Ten, V. (1987). *Creoolse en Hindoestaanse kinderen in het Nederlandse lager onderwijs. Een studie naar de problemen van Surinaamse kinderen van Creoolse en Hindoestaanse origine in het Nederlandse lager onderwijs*. Proefschrift Utrecht.

3.5 Indische Nederlanders

- Cottaar, A. & W. Willems (1984). *Indische Nederlanders. Een onderzoek naar beeldvorming*. Den Haag: Moesson.
- Cottaar, A. & W. Willems (1985). De geassimileerde Indische Nederlander. Mythe of werkelijkheid? *De Gids* 148, 257-270.
- Cottaar, A. & W. Willems (1987). *Indische Nederlanders. Een ondergeschoven bevolkingsgroep. Vreemd gespuis*. Amsterdam: Anne Frankstichting.
- Willems, W., A. Cottaar & D. van Aken (1989). Indische Nederlanders. Van marginale groep tot succesvolle migranten. *Historische Racisme Studies*.
- Willems W. & L. Lucassen (red) (1994). *Het onbekende vaderland. De repatriëring van Indische Nederlanders (1946- 1964)*. Den Haag: SDU, 94-107.

3.6 Italianen

- Beukenhorst, D. & T. Pennings (1989). *Survey Italianen*. Amsterdam: Vakgroep EUROMED.
- Beukenhorst, D., M. Schneider, I. Tappeiner & H. Vermeulen (1987). *Italianen in Nederland. Arbeidsmigranten en hun kinderen*. Amsterdam: Vakgroep EUROMED.
- Brussa, L., C. Plenabi & R. van der Putten (1986). *Is jouw vader ook een pizzabakker?* Hengelo: Stichting Centrum Buitenlanders Oost Nederland. Bijlage: Positie van Italianen en hun kinderen in Amsterdam en Enschede.
- Bovenkerk, F., A. Eijcken & W. Bovenkerk-Teerink (1983). *De opmerkelijke historie van de Italiaanse ijsbereiders in Nederland*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1993). Language loss of Italian immigrants in the Netherlands. *Linguistica Selecta* 2, 42-92. Roma: Università di Roma La Sapienza.
- Lo Cascio, V. (1990). *Lingua e cultura Italiana in Europa*. Firenze: Le Monnier.

- Lo Cascio, V. (1993). Italian. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 193-226.
- Merens, J. (1995). *Integratie: verzuiling, aanpassing of anders? Een vergelijkende studie naar de integratie van Italianen, Chinezen, gereformeerden en katholieken in Nederland*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Merens, J. (1996). De integratie van Italianen en Chinezen in Nederland in de twintigste eeuw. Een vergelijking. In M. 't Hart, J. Lucassen & H. Schmal (red), *Nieuwe Nederlanders. Vestiging van migranten door de eeuwen heen*. Amsterdam: Instituut voor Sociale Geschiedenis, 135-150.
- Michielsen, M. (1991). *Italia mia. Televisie kijken in ballingschap*. Amersfoort: ACCO.
- Tappeiner, I. (1990). Italiaanse jongeren. Een portret. *Migrantenstudies* 6, 31-43.
- Tappeiner, I. (zj.). *Italiaanse jongeren*. Utrecht: NCB.
- Tinnemans, W. (1986). Eerder Genkenaar dan Italiaan. *Buitenlanders Bulletin* 11, 8-11.
- Tinnemans, W. (1991). *L'Italianità. De Italiaanse gemeenschap in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vanvolsem, S., K. Jaspaert & S.Kroon (1991). Erosione e perdita di lingua presso emigrati Italiani in Belgio e in Olanda. In I. Baldelli & B. Da Rif (eds), *Lingua e Letteratura Italiana nel mondo oggi* 2. Firenze: Leo S. Olschki, 677-691.

3.7 Joden

- Abram, I. (1993). *Joodse identiteit. Over identiteit en imago als beelden en over Joodse identiteit als culturele identiteit*. Kampen: Kok.
- Berg, H. (1996). *De gelykstaat der Joden. Inburgering van een minderheid, 1796 - 1919*. Amsterdam: Joods Historisch Museum.
- Goot, Y. van der & K. Smelik (1986). *Joods leven in Nederland. Enkele actuele aspecten*. Delft: Meinema.

3.8 (vm) Joegoslaven

- Gvozdanović, J. (1993). Serbian and Croatian. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 171-192.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jengd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Sittrop, B. (1996). *Samen en apart verder. Slovenen, Kroaten, Joegoslaven, Macedoniërs en Bosniërs in Nederland na 1992*. Utrecht: Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen.

3.9 Koerden

- Aissati, A. el & J.J. de Ruiter (1998). Spelenderwijs leren kinderen Berbers en Koerdisch. *Uitleg* 24 (14), 8-12.
- Boeschoten, H., M. Dorleijn & M. Leezenberg (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 109-142.
- Bruinessen, M. van (1985). De Koerden van Turkije en hun literatuur. In *Traditie en modernisme in de Turkse literatuur*. Den Haag: Nederlands Bibliothek en Lektuur Centrum.

- Dorleijn, M. (1991). De Koerden. In J. J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 71-89.
- Jamil, P. (1998). *De Koerden*. Brussel: Cultuur en Migratie (16) 2.

3.10 Marokkanen

- Abulail, H. & G. Meijer (1989). *Marokkaanse jongeren en het Rotterdamse onderwijsstelsel*. Rotterdam: Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Aissati, A. el (1992). 'Minority languages and education. The case of the Moroccan community in the Netherlands.' *Sharqiyyât* 4/2, 133-144.
- Aissati, A. el (1992). Syllable Structure in Tarifit and learning Dutch as a second/foreign language. In *La Recherche Scientifique au service du développement: Mohamed V*, Rabat, 165-175.
- Aissati, A. el (1995). Aspects linguistiques de l'érosion de l'arabe marocain aux Pays-Bas. In P. Bos (éd), *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 65-75.
- Aissati, A. el (1996). Sentence processing and language shift. The case of Moroccan Arabic in the Netherlands. In M. Putz (ed), *Language choices? Conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: John Benjamins, 62-77.
- Aissati, A. el (1997). *Language loss among native speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 6. Proefschrift Nijmegen.
- Aissati, A. el (1997). Home language instruction for Moroccan and Turkish children in primary and secondary school education. In J. de Heer-Dehue (ed), *Intercultural education and education of migrant children. Practice and perspectives*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Aissati, A. el (1998). Fonctions et status des langues marocaines dans l'enseignement néerlandais. In A. Falch & J.J. de Ruiter (éds), *Aspects sociolinguistiques des marocains vivant au Maroc et en Europe*. Oujda: Université Mohamed Ier.
- Aissati, A. el & P. Bos (1998). Arabic and Berber in the Netherlands and France. In G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 179-194.
- Aissati, A. el & K. de Bot (1995). Moroccan Arabic in the Netherlands. Acquisition and loss. *Indian Journal of Applied Linguistics* 20 (1/2), 177-192.
- Bel Ghazi, H. (1986). *Van soek naar arbeidsmarkt. Marokkaanse migranten en hun kinderen in Nederland*. Houten: Het Wereldvenster.
- Bentahila, A. & E. Davies (1992). Learning a "home" language abroad. The case of Moroccan children in the Netherlands. In *La recherche scientifique au service du développement*. Rabat: Université Mohammed V, 69-84.
- Berg-Eldering, L. van den (1981). *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samson. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Berg-Eldering, L. van den (1988). *Moroccan children in Dutch schools*. Leiden: Department of Intercultural Pedagogy.
- Berg-Eldering, L. van den (1990). Moroccan children in Dutch schools. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 105-111.
- Bos, P. (éd) (1995). *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press.

- Bos, P. (1995). Le développement bilingue (arabe marocain-néerlandais) des enfants marocains aux Pays-Bas. In P. Bos (éd), *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 21-31.
- Bos, P. (1997). *Development of bilingualism. A study of school-age Moroccan children in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 8. Proefschrift Tilburg.
- Bos, P. (1998). The development of L2 acquisition of Moroccan children in the Netherlands. In V. Regan, (ed), *Contemporary approaches to second language acquisition in a social context*. Dublin: University College Dublin Press, 74-88.
- Bos, P. & L. Verhoeven (1995). Moroccan Arabic-Dutch bilingual development. *Indian Journal of Applied Linguistics* 20, 119-150.
- Boumans, L. (1998). *The syntax of codeswitching. Analysing Moroccan Arabic/Dutch conversation*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 12. Proefschrift Nijmegen.
- Boumans, L. (1999). Codeswitching and the organisation of the mental lexicon. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 281-301.
- Cornelissen, E. (1988). De eigen taal van kinderen. Een moedertaalklas voor Marokkaanse kleuters. *Vernieuwing* 47, 11-14.
- Dijk, W. van, A. Reints & A. Khabote (1991). *Laten we Arabisch praten. Verslag van een onderzoek naar de (non)-implementatie van een Arabisch praatprogramma voor kleuters*. Utrecht: ISOR.
- Ditters, E. (1995). L'ordinateur dans l'étude et l'enseignement de la langue Arabe. In *Le Maroc et la Hollande. Une approche comparative des grands intérêts communes*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Colloques et séminaires 39, 77-88.
- Ditters, E. & J. J. de Ruiter (1994). *Woordenlijst en verantwoording Nederlands-Arabisch voor het VBO en MAVO*. Tilburg: Tilburg University Print.
- Driessen, G. (1991). Landstaal of moedertaal? Het problematische karakter van de 'eigen taal' binnen het Marokkaanse OET(C). *Migrantenstudies* 7, 2-14.
- Driessen, G. (1991). Marokkaanse kinderen op Nederlandse scholen. Een exploratie van hun achtergronden en onderwijsprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen* 21, 292-306.
- Driessen, G. (1994). Moroccan children acquiring Arabic in the Netherlands. Mother tongue instruction as a means of combating educational disadvantage? In G. Driessen & P. Jungbluth (eds), *Educational opportunities. Tackling ethnic, class and gender inequality through research*. Münster: Waxmann, 71-88.
- Driessen, G. & K. de Bot (1991). De eigen-taalvaardigheid van Marokkaanse leerlingen. Een nadere relativering. *Levende Talen* 459, 124-127.
- Engberts, M. (1997). *Voet aan de grond. Over de integratie van Marokkanen in Nederland, 1980-1997*. Utrecht: SSMT.
- Extra, G. & J. J. de Ruiter (1993). Les Marocains aux Pays-Bas. Données générales et situation linguistique. In *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins*, 2, 84-99. Université Mohammed Ier, Oujda.
- Extra, G. & J. J. de Ruiter (1994). The sociolinguistic status of the Moroccan community in the Netherlands. In K. Versteegh (ed), *Indian Journal of Applied Linguistics. Special Issue: Arabic outside the Arab World* 20 (1 & 2), 151-175.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1992). The Moroccan community in the Netherlands. Patterns of language choice and language proficiency. *Cahiers du Centre d'Etudes sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 1, 61-74. Oujda.
- Ghazi, H. el (1990). *Van Marokko naar Nederland. Herinneringen van een gastarbeider*. Leiden: Coördinaat Minderhedenstudies, RUI..

- Groot, P., R. Otten & J. J. de Ruiter (1986). Fouten in het Nederlands van Marokkanen. Theoretische implicaties en praktische remedies. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 26, 80-94.
- Hamaekers, A., M. Lkoundi & J. Teunissen (1986). *Materiaalontwikkeling voor het onderwijs in de Arabische taal en cultuur*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- Hoogland, J. (1990). The function and place of the Moroccan Arabic dialect in the Netherlands. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 269-280.
- Khleif, B. (1991). The place of Arabic in identity maintenance of Moroccans in the Netherlands. An exploratory study of some school textbooks. In K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 107-121.
- Latten, J. J. (1990). The quality of life of Moroccans in the Netherlands. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 181-196.
- Maroc (1988). *Le Maroc et la Hollande. Etudes sur l'histoire, la migration, la linguistique et la sémiologie de la culture*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Colloques et séminaires 8.
- Maroc (1990). *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire. Etudes sur l'histoire, la migration, la langue et la culture*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Colloques et séminaires 16.
- Maroc (1995). *Le Maroc et la Hollande. Une approche comparative des grands intérêts communs*. Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Colloques et séminaires 39.
- Maroufi, A. (1990). Histoire de la presse marocaine aux Pays-Bas. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 197-202.
- Mas, P. de (1995). Dynamique récente de la migration marocaine vers les Pays-Bas. Spécificité régionale et réseau rifain. In *Le Maroc et la Hollande. Actes du 4e rencontre universitaire maroco-néerlandaise*. Rabat: Université Mohammed V, Colloques et séminaires 39, 213-228.
- Mas, P. de (1995). L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil. In H. Obdeijn & J.J. de Ruiter (éd), *Actes du colloque international de Leiden*. Leiden: RUL.
- Moor, E. de (1984). *Basiswoordenlijst Arabisch*. Muiderberg: Coutinho.
- Nortier, J. (1989). *Dutch and Moroccan Arabic in contact. Code switching among Moroccans in the Netherlands*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Nortier, J. (1993). Code-switching and borrowing in an Arabic-Dutch context. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 237-248.
- Nortier, J. (1995). De relatie tussen codewisselingsstypen en karakteristieken van de tweetalige gemeenschap. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 451-462.
- Obdeijn, H. & J. J. de Ruiter (1998). *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura.
- Obdeijn, H., P. de Mas & Ph. Hermans (1999). *Geschiedenis van Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- Otten, R. (1983). *Basiswoordenboek Marokkaans-Arabisch/Nederlands en Nederlands/Marokkaans-Arabisch*. Muiderberg: Coutinho.
- Otten, R. (1985). De stem van de Marokkaanse arbeiders. Marokkanen over onderwijs in eigen taal en cultuur. In E. de Moor (red), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal en cultuuronderrwijs*. Muiderberg: Coutinho, 109-126.

- Otten, R. & J. J. de Ruiter (1991). De Marokkanen. In J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 91-128.
- Otten, R. & J. J. de Ruiter (1993). Moroccan Arabic and Berber. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 143-174.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal. Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Leiden.
- Pels, T. (1998) *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland. De creatie van een nieuw bestaan*. Assen: Van Gorcum.
- Penninx, R. (1990). The position of ethnic groups, particularly Moroccans in the Netherlands. An overview. In *Le Maroc et la Hollande. Actes de la deuxième rencontre universitaire*. Rabat: Université Mohammed V, 221-225.
- Richters, J. (1998). Les Pays-Bas. In H. Obdeijn & J.J. de Ruiter (éds), *Le coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura, 69-109.
- Richters, J. (1999). L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) Arabe aux Pays-Bas. In A. Faleh & J.J. de Ruiter (éds), *Aspects de la situation sociolinguistique de la communauté marocaine en Europe et au Maroc*. Cahiers du C.E.M.M. 6, 2-29.
- Ruiter, J.J. de (1989). *Young Moroccans in the Netherlands. An integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Proefschrift Utrecht.
- Ruiter, J.J. de (1990). De taalsituatie van jonge Marokkanen in Nederland. *Migrantenstudies* 6 (1), 2-17.
- Ruiter, J.J. de (1991). Moedertaalonderwijs. Het geval van de Marokkanen in Nederland. *Spiegel* 9, 89-96.
- Ruiter, J.J. de (1992). Language use of young Moroccans in the Netherlands. In *La recherche scientifique au service du développement. Actes de la troisième rencontre universitaire maroco-néerlandaise*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, *Série Colloques et Séminaires* 22, 59-68.
- Ruiter, J. J. de (1993). De Marokkaanse gemeenschap in West-Europa. Een nieuw Babel?. In *Taal en onderwijs en organisatie. Een vlootshouv van onderzoek*. Utrecht: Centre for Language and Communication, 155-160.
- Ruiter, J. J. de (1994). Enseignement de la langue maternelle. In H. Taarji & K. Basfao (éds), *L'Annuaire de l'émigration Maroc*. Rabat: Ministère des Marocains à l'étranger, 514-518.
- Ruiter, J. J. de (1995). Arabic and islamic studies in the Netherlands. *MARS, le Monde Arabe dans la recherche scientifique* 5, 73-74.
- Ruiter, J.J. de (1995). Quelle(s) langue(s) à enseigner dans l'enseignement de la langue d'origine (ELO) aux enfants marocains aux Pays-Bas? In P. Bos (éd), *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 45-54.
- Ruiter, J. J. de (1995). L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) aux enfants marocains en Europe. Bilan et futur. In H. Obdeijn, P. de Mas & J. J. de Ruiter (éds), *L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil*. Amsterdam: IMES, 9-12.
- Ruiter, J. J. de (1995). Le choix de langue dans l'ELCO marocain aux Pays-Bas. In P. Bos (éd), *Langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg: Tilburg University Press, 41-49.
- Ruiter, J.J. de (1997). La langue arabe dans l'enseignement néerlandais. In P. Baduel (éd), *L'astrolabe. Le Semestre de l'AFEMAM*. Aix-en-Provence: Association Française pour l'Etude du Monde Arabe et Musulman 1, 91-96.

- Ruiter, J.J. de (1997). L'avenir linguistique de la communauté marocaine aux Pays-Bas. In M. Tilmatine (éd), *L'enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO/CEDREA-CRB, 105-123.
- Ruiter, J.J. de (1997). Position of Moroccan berberophone and arabophone pupils between Arabic and French. In *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 5, 139-162, Oujda.
- Ruiter, J.J. de (1998). Woordkeuze Marokkaans-Arabisch en Modern Standaard Arabisch in het eerste jaar van het programma Opstap-Opnieuw voor Marokkaanse kinderen. *Toegepaste Taahwetenschap in Artikelen* 60, 101-111.
- Ruiter, J.J. de (1999). Een lexicale analyse van het Marokkaans-Arabisch en het Modern Standaard Arabisch. *Sbarqiyyât* 11 (2), 121-140.
- Saïdi, R. (2001). *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency, status and input*. Tilburg University (dissertation).
- Samenwerkingsverband Marokkanen en Tunesiërs (1999). *Tussen continuïteit en vernieuwing. Een beeld van Marokkaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht: SSMT.
- Schippers, A. & K. Versteegh (1987). *Het Arabisch. Norm en realiteit*. Muiderberg: Coutinho.
- Valk, L. van der & H. Blaubeen (1995). *De kunst van het overleven. Marokkaanse jongens: methodiek en communicatie*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Wagenaar, E. (1990). *Kleuterklas en moedertaal. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters*. Delft: Eburon.
- Wagenaar, E. (1992). *Tweetaligheid in het aanvangsonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van tweetalig kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van Marokkaanse kinderen*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1989). Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen. *Pedagogisch Tijdschrift* 14, 231-244.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1990). Tweetalig onderwijs voor jonge Marokkaanse kinderen in het basisonderwijs. Een replicatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift* 15, 315-323.
- Wagenaar, E. & E. Scholte (1989). Effecten van tweetalig onderwijs aan Marokkaanse kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 14, 227-236.
- Wagenaar, E., H. Vermeer & M. van der Wel (1990). Tweetalig onderwijs voor Marokkaanse kleuters. In M. du Bois-Reymond & L. Eldering (red), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 133-141.
- Wetering, S. van de (1990). *Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland. Het OETC als resultante van een maatschappelijk krachtenspel*. Proefschrift Utrecht.
- Wetering, S. van de & M. Lkoundi (1985). Het onderwijs in de Arabische taal en cultuur. In E. de Moor (red), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 93-100.
- Zwaard, J. van der (1996). Marokkaanse ouders en Nederlandse leerkrachten. *Vernieuwing* 55, 18-20.

3.11 Molukkers

- Anakotta, A. (1984). *Joyce. Een Moluks meisje*. Hoevelaken: CPS.
- Bakker, J. & M. Dekkers (1995). Het oog van de leerkracht. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 209-213.

- Bartels, D. (1989). *Moluccans in exile, a struggle for ethnic survival. Socialization, identity formation and emancipation among an East-Indonesian minority in the Netherlands*. Leiden: RUL, COMT 32.
- Bartels, D. (1990). *Ambon is op Schiphol. Socialisatie, identiteitsontwikkeling en emancipatie bij Molukkers in Nederland*. Twee delen. Leiden: RUL, COMT 36.
- Benda-Beckmann, K. van & F. Leatimia-Tomatala (zj.). *De emancipatie van Molukse vrouwen in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Berg, G. van de (1994). *Wylde merck. Kamp voor islamitische Molukkers, 1954 - 1969*. Utrecht: Moluks Historisch Museum.
- Bijl, E. (1987). *De Molukse vrouw in Nederland*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Blekkink, A. & R. Valk (1993). Een onderzoek naar het testgebruik bij Molukse kandidaten. De invloed van de culturele achtergrond en taalvaardigheid Nederlands op testresultaten. In A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 19-33.
- Boelens, A. (1993). *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM.
- Boelens, A. (1993). Molukse leerlingen in het basisonderwijs. Een inspectierapport in 1987/1988: samenvatting. In A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 10-13.
- Boelens, A. (1995). De onderwijspositie van de derde generatie Molukse leerlingen. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 32-39.
- Boelens, A. (1995). Gericht beleid, maar zonder te stigmatiseren. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 165-173.
- Boukema, D. e.a. (1985). *Wij hebben Molukse kinderen op school*. Hoewelaken: CPS.
- Calseijde, S. van de & W. de Leur (1997). *Wij zijn de geschiedenis van Nederland. Molukse jongeren en identiteit in de multi-etnisch samenleving*. Utrecht: Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen.
- Haan, D. de (1986). De taal van Antilliaanse, Molukse en Surinaamse kinderen. In R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 67-85.
- Hajer, M. (1988). *Onderwijs in de eigen taal en cultuur voor Molukse kinderen. Beginnen met een nieuw vak*. Enschede: SLO.
- Hartveldt, D. (1994). *Taal 2. Tweetalige opvoeding van Molukse kinderen*. Utrecht: LSEM.
- Helvert, K. van & E. Beemster (2000). *Schoolsucces van Molukse jongeren. Sociaal-culturele oriëntatie, tweetaligheid en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Tilburg/Utrecht: Babylon/LOWM.
- Inspectierapport 26 (1988). *Onderwijs aan Molukse leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Kingmans, K. & X. Lasomer (1992). *Gids onderwijs Molukkers. Een bibliografisch overzicht*. Utrecht: LSEM.
- Kingmans, M., X. Lasomer & J. Tuit (1997). *Op zoek naar een eigen plek. Een geschiedenis van Molukkers in Nederland*. Utrecht: LSEM.
- Landelijk Steunpunt Educatie Molukkers (1994). *Perspectieven voor het Moluks Maleis*. Utrecht.
- Lasomer, X. & A. Vermeer (1992). *Aktieve-woordenschattoets Moluks Maleis*. Utrecht: LSEM.
- Lewerissa, A. (1995). Een cursus 'Leren met je kind' voor Molukse ouders. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 284-289.
- Linden, T. van der (1995). Taal, cultuur en testen. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 182-188.

- Lucassen, L. (1994). 'Opgenomen in de frisheid van het Nederlandse onderwijs'. Gerepatrieerden en Molukkers op Nederlandse scholen, 1946-1969. In W. Willems & L. Lucassen (red), *Het onbekende vaderland. De repatriëring van Indische Nederlanders (1946-1964)*. Den Haag: SDU, 94-107.
- Manuhutu, W. & H. Smeets (1991). *Tijdelijk verblijf. De opvang van Molukkers in Nederland, 1951*. Utrecht: Moluks Historisch Museum.
- Martens, F. & J. Veenman (1993). De onderwijspositie en schoolloopbaan van Molukse jongeren. In A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 50-63.
- Martens, E. & J. Veenman (1995). De schoolloopbaan van Molukse jongeren. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 40-51.
- Mediagroep Stichting Werkgelegenheid Vught (1986). *Lunetten. Moluks dorp in Nederland. Kampung Malukku di Negeri Belanda / Mediagroep Stichting Werkgelegenheid Vught*. Hoevelaken: CPS.
- Ministerie van WVC (1991). *Molukkers in Nederland. Een keuze uit de literatuur*. Rijswijk: Ministerie van WVC, Hoofdafdeling Documentatie en Bibliotheek.
- Molony, C. & H. Pechler (1982). *Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs. Samenvattend rapport*. Leiden: LICOR.
- Pattiselanno, M. (1995). Moluks thuismilieu en de school. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 201-204.
- Rinsampessy, E. (1984). *Emancipatie van Molukkers in het onderwijs en welzijnswerk*. Wijchen: Pattimura.
- Rinsampessy, E. (1992). *Molukse identiteit in processen van cultuurverandering*. Assen: Van Gorcum.
- Schlundt-Bodien, W. & H. Straver (1995). Experimenteren met een parallel programma Nederlands. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 308-319.
- Smeets, H. (1992). *Molukkers in Nederland*. Utrecht: Moluks Historisch Museum.
- Steijlen, F. (1995). Een traditie van eigen voorzieningen. De positie van Molukse jongeren in de Nederlandse samenleving vanaf 1951 tot heden. *Tijdschrift voor Jeugdbulverlening en Jeugdwerk* 7, 35-38.
- Steinhauer, H. (1986). De Molukse taalkwestie. *Komunikasi* 12. Hoevelaken: CPS.
- Straver, H. (1987). Maleis in het voortgezet onderwijs. Ruimte geven is niet genoeg. *Moer* 1, 15-24.
- Straver, H. (1995). De besteding van extra faciliteiten. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: Steunpunt Educatie Molukkers, 146-152.
- Straver, H. (1995). Verandering in begeleidingsbehoeften en begeleidingsaanbod: 1951-1988. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 13-31.
- Straver, H. (red) (1995). *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM.
- Straver, H. (1996). De Molukse paradox. Moedertaalonderwijs als instrument in emancipatiebeleid. *Vernieuwing* 55, 25-27.
- Straver, H. & B. Tahitu (1995). Oud zeer, saamhorigheid en individualisering. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 69-77.

- Tahitu, B. (1988). The sound of Melaju Sini. Malay as spoken by younger Moluccans in the Netherlands. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde* 144, 276-296.
- Tahitu, B. (1989). *Melaju sini. Het Maleis van Molukse jongeren in Nederland*. Proefschrift Leiden.
- Tahitu, B. (1991). De Molukkers. In J. J. de Ruyter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 129-156.
- Tahitu, B. (1993). Malay. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 93-107.
- Tahitu, B. (1995). Vormen van deskundigheidsbevordering. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 376-385.
- Timbang Jaarboek (1998). *Bijdragen over onderwijs en educatie voor Molukkers*. Utrecht: LSEM.
- Toko Buku Maluku (1996). *Catalogus*. Utrecht: LSEM (bevat ongeveer 100 publikaties).
- Veen, A. & M. Robijns (1993). Molukkers in het voortgezet onderwijs. In A. Boelens (red), *De positie van Molukse leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Een lustrum van onderzoeken*. Utrecht: LSEM, 42-49.
- Veen, A. & M. Robijns (1994). Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 19, 143-159.
- Veen, A. & M. Robijns & J. Roeleveld (1992). *Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-rapport 317.
- Veenman, J. (1994). *De sociale integratie van Molukkers*. Lelystad: Koninklijke Vermande.
- Verkuyten, M., S. van de Calseijde & W. de Leur (1999). Third generation south Moluccans in the Netherlands. The nature of ethnic identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 25, 63-79.
- Verwey-Jonker, H. (1959). *Ambonezen in Nederland. Rapport van de Commissie bij besluit van de Minister van Maatschappelijke Werk*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Vrijer, R. (1995). Van brugklas tot examenklas en daarna. In H. Straver (red), *Zonder te stigmatiseren. Bijdragen over de begeleiding van Molukkers in onderwijs en educatie*. Utrecht: LSEM, 220-227.
- Werkgroep Onderwijs Molukkers (1985). *Onderwijs aan Molukse leerlingen. Knelpunten en aanbevelingen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwaggenbewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn: Ambo, Den Haag: NOVIB.
- Wittemans, T. (1991). *Social organization among Ambonese refugees in Holland*. Amsterdam: Het Spinhuis.

3.12 Portugezen

- Lindo, F. (1995). Ethnic myth or ethnic might? On the divergence in educational attainment between Portuguese and Turkish youth in the Netherlands. In G. Baumann & T. Sunier (eds), *Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments, and comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis, 144-164.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jugend met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugeze, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Schoenmakers Klein-Gunnawiek, M. (1993). Portuguese. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 253-277.
- Schoenmakers Klein-Gunnawiek, M. (1998). *Taalverlies door taalcontact? Een onderzoek bij Portugeze migranten*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 10. Proefschrift Tilburg.

3.13 Roma

- Bekkum, D. van (1998). Wederkerig beleid voor achterstandsgroepen. De Roma te Nieuwegein. *Sociaal Bestek* 60, 2-7.
- Cottaar, A., L. Lucassen & W. Willems (1988). Een zwerver verdwaald. Balans en perspectief van het onderzoek naar zigeuners en woonwagenbewoners in Nederland. In P. Hovens & R. Dahler (red), *Zigeuners in Nederland. Cultuur, geschiedenis en beleid*. Nijmegen: Sociaal- Antropologische Cahiers.
- Cottaar, A., L. Lucassen & W. Willems (1995). *Mensen van de reis. Woonwagenbewoners en zigeuners in Nederland, 1968 - 1995*. Zwolle: Waanders.
- Fraser, A. (1994). *De zigeuners. De geschiedenis van een volk*. Amsterdam: Atlas.
- Hovens, P. & R. Dahler (1988). Zigeuners in Nederland. Cultuur, geschiedenis en beleid. Nijmegen: *Sociaal-Antropologische Cahiers* 22.
- Hurk, A. van den, J. Poels, J. Rijs e.a. (1997). *Wonen in een wagen en leren op school. Handreiking voor gemeentelijke aandachtsfunctionarissen*. Den Bosch: KPC.
- Liegeois, J. & N. Gheorghe (1995). *Roma/Gypsies. A European minority*. London: Minority Rights Group.
- Onderwijs aan woonwagen- en zigeunerleerlingen (1997). *Themanummer Stimulans*, oktober.
- Orkan, G. (red). *Patrin. Journal on Romani*. Postbus 23308, 1100 DV Amsterdam.
- Overbekking, J., A. Hahn & R. Geerts (1987). *Nederlandse zigeuners en de burgermaatschappij. Een eeuwigdurend schaakspel*. Nijmegen: Onderzoek- en Adviesbureau Geerts.
- Penninx, R. (1988). *Minderheidsvorming en emancipatie. Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenbewoners 1967-1987*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Landelijke Sinti Organisaties (1997). *Weile meer Sinti ham (Omdat wij Sinti zijn)*. Best: ISO.
- Willems, W. (1995). *Op zoek naar de ware zigeuner. Zigeuners als studieobject tijdens de Verrijchting, de Romantiek en het Nazisme*. Utrecht: **JM** van Arkel.

3.14 Somaliërs

- Bouwmeester, M., M. Deković & H. Groenendaal (1998). *Opvoeding in Somalische vluchtelingen-gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Mohamoud, A. (2000). Somaliërs. Overleven in een ongemakkelijke omgeving. In I. van Kessel & N. Tellegen (red), *Afrikanen in Nederland*. Amsterdam: KIT en Leiden: Afrika Studiecentrum, 133-145.
- Saeed, J. (1999). *Somali*. Amsterdam: Benjamins.
- Stassen, P. (1994). Hafida uit Somalië komt naar Nederland. De opvang van nevenstromers in het basisonderwijs. *Jugend in School en Wereld* 79, 35-38.
- Tillaart, H. van den (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Hoofdstuk 5: Somaliërs*. Nijmegen: ITS.
- Warsame, A. & A. van Keulen (1998). *Somalische ouders over opvoeden in Nederland*. Utrecht: Bureau Mutant.
- Wit, W. de (1998). Somalische vluchtelingen in het onderwijs. *Profiel* 5, 15-18.

3.15 Spanjaarden

- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Esch, M. van (1993). Spanish. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 227-252.
- Lindo, F. (1995). *Gezijn, gemeenschap en schoolgedrag. Kinderen van Turkse en Iberische arbeidsmigranten vergeleken*. Amsterdam: Vakgroep CA-NWS/IMES.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepsspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Utrecht.
- Lindo, F. & T. Pennings (1992). *Jeugd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Schroten, J. (1987). *Aspectos del español en Holanda. La situación lingüística de la segunda generación de emigrantes*. Utrecht: Vakgroep Spaans.
- Seuma, L. (1987). Het Spaans van elf Spaanse kinderen in Nederland. *Levende Talen* 420, 268-272.

3.16 Surinamers

- Baas, M. de (1990). Meertaligheid en intercultureel onderwijs. Wat betekent dit voor Surinaamse leerlingen? In W. van Galen e.a. (red), *Meertaligheid op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 105-120.
- Berg, G. van den & K. Masson (1987). Leerachterstand bij allochtone leerlingen. Surinaamse leerlingen in het lager onderwijs. *Migrantenstudies* 3, 32-38.
- Bierdja, A., J. Datadin & G. Kalpoe (1993). *De arya Samaj een kwart eeuw in Nederland*. Den Haag: Arya Samaj Nederland.
- Budike, F. & B. Mungra (1986). *Creolen en Hindostanen*. Weesp: Het Wereldvenster.
- Charry, E., G. Koefoed & P. Muysken (1993). *De talen van Suriname. Achtergronden en ontwikkelingen*. Muiderberg: Coutinho.
- Distelbrink, M. (zj.). *Opvoeding in Surinaams-Creoolse gezinnen in Nederland. Een eigen koers*. Assen: Van Gorcum.
- Donselaar, J. van (1989). *Woordenboek van het Surinaams-Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Dors, H. (1982). *En daarom zijn ze hier. De Surinaamse immigratie als product van onderwijs en opvoeding in de kolonie Suriname en haar pedagogische implicaties voor de multi-etnische Nederlandse samenleving*. Amsterdam: ABC.
- Dors, H. & K. Sietaram (1989). *De onderrijssituatie van Surinaamse leerlingen. Stand van zaken en perspectieven*. Utrecht: Stichting Surinaams Inspraakorgaan.
- Esch, W. van (1982). *Surinaamse migranten in Nederland. De onderrijssituatie van Surinaamse leerlingen op Rotterdamse lagere scholen*. Nijmegen ITS.
- Ferrier, J. (1985). *De Surinamers*. Muiderberg: Coutinho.
- Haan, D. de (1990). Diep Nederlands. Vaardigheid van Nederlandse en Surinaamse kinderen in het Nederlands van school. In C. Klaassen & P. Jungbluth (red), *Onderrwijs en Samenleving*. Nijmegen: ITS, 237-252.
- Haan, D. de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT, Studies in Language and Language Use. Proefschrift Amsterdam.

- Haan, D. de, M. Cromwell & G. Ramnandanlal (1987). Taalattitude en taalbeheersing van Surinaamse kinderen. *OSO Tijdschrift voor Surinaamse Taalkunde, Letterkunde en Geschiedenis* 2, 165-184.
- Jadoenandansing, S. & G. Koefoed (1991). De Surinamers. In J. J. de Ruiters (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 157-205.
- Karsten, S. & Y. Leeman (198). Holland in Suriname, Surinamese in Holland. *Compare* 18, 63-77.
- Koefoed, G. & S. Jadoenandansing (1993). Surinamese languages. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 51-67.
- Koot, W., V. Tjon-A-Ten & P. Uniken Venema (1985). *Surinaamse kinderen op school*. Muiderberg: Coutinho.
- Koot, W. & P. Uniken Venema (1988). Education. The way up for Surinamese in the Netherlands? In M. Cross & H. Entzinger (eds), *Lost illusions. Caribbean minorities in Britain and the Netherlands*. London: Routledge, 185-203.
- Landelijke Federatie van Welzijnsorganisaties voor Surinamers (1986). *Sranan Wrokoboekoe 6, 1985. Werkverslag over het landelijk Surinaams opbouwwerk*. Utrecht: Stichting Landelijke Federatie van Welzijnsorganisaties voor Surinamers.
- Lange, S. de, V. Tjon-A-Ten & G. de Witte (1986). *Onderzoek naar de positie van Surinaamse leerlingen in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- Leistra, G. (1995). *Parbo aan de Amstel*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Leseman, P., F. Sijsling, S. Jap-A-Joe & S. Sahin (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën* 72, 186-205.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Surinamers in Nederland. Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Masson, K. & G. van den Berg (1987). *Nederlandse en Surinaamse leerlingen. Leerprestaties en sociaal-emotioneel gedrag. Een onderzoek op twee basisscholen in een nieuwbouwwijk*. Rotterdam: EUR, Mededelingen van het Juridisch Instituut 41.
- Ministerie van WVC (1988/1991). *Surinamers in Nederland. Een keuze uit de literatuur*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Mungra, B. (1980). *Bicultureel of multicultureel onderwijs aan Surinaamse kinderen?* Purmerend: Sahaita.
- Niekerk, M. van (2000). *De krekkel en de mier. Fabels en feiten over maatschappelijke stijging van Creoolse en Hindoestaanse Surinamers in Nederland*. Amsterdam: het Spinhuis.
- Riksen-Walraven, J. (1994). *Instapje. Ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Rolfes, I. (1997). *Suriname. A bibliography 1989-1995. Caribbean bibliographies*. Leiden: KITLV Press.
- Schoot, H. van der (1984). *"Ze spreken toch gewoon Nederlands". Een onderzoek naar de attitudes van Nederlandse leerkrachten ten aanzien van de taalsituatie en taalproblematiek van hun Surinaamse leerlingen*. Utrecht: Instituut voor Algemene Taalwetenschap.
- Schoot, H. van der (198). Surinaamse kinderen in de klas. Wat vinden de leerkrachten ervan? *Samenvijs* 5, 211-214.
- Snijders, R. (1995). *Surinaams van de straat*. Amsterdam: Prometheus.
- Sordam, M. & H. Eersel (1989). *Surinaams woordenboek/Sranantongo. Een korte inleiding tot het Sranantongo met uitgebreide woordenlijst*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Tinnemans, W. (1987). Surinaamse Nederlanders. *Intermediair* 23, 3-13.

- Tjon-A-Ten, V. (1987). *Creoolse en Hindoestaanse kinderen in het Nederlandse lager onderwijs. Een studie naar de problemen van Surinaamse kinderen van Creoolse en Hindoestaanse origine in het Nederlandse lager onderwijs*. Proefschrift Utrecht.
- Tjon-A-Ten, V. (1989). De participatie van Surinaamse ouders in het onderwijs aan hun kinderen en de rol van steunfunctie-instellingen. *Span'noe* 16, , 10-14.
- Tjon-A-Ten, V. (1989). *Ouderparticipatie. Project actieplan preventie en interventie Surinaamse jongeren*. Utrecht: Stichting Landelijke Federatie van Welzijnsorganisaties voor Surinamers.
- Tjon-A-Ten, V. & K. Autar (red) (1990). *Schoolloopbaanverbetering van Surinaamse leerlingen*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wetering, W. van de (1986). Een sociaal vangnet. Quasi-verwantschap, religie en sociale orde bij de Creoolse Surinamers in de Bijlmermeer. *Sociologische Gids* 33, 233-252.

3.17 Surinamers en Antillianen

- Beek, P. van & M. Rooduijn (1986). *De leefsituatie van Surinamers en Antillianen in Nederland. Deel 1: eerste uitkomsten*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Boogaard, M., e.a. (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Bosch, S. van den (1997). Een omslag van verticaal naar horizontaal. Instroomprojecten Surinaamse en Antilliaanse leerkrachten. *Uitleg* 13, 24-26.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1988). *De leefsituatie van Surinamers en Antillianen in Nederland, 1985. Deel II: kerncijfers*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Haan, D. de (1986). De taal van Antilliaanse, Molukse en Surinaamse kinderen. In R. Appel (red), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 67-85.
- Karsten, S., J. de Lannoy & Y. Leeman (1984). *Het onderwijsbeleid ten aanzien van Suriname, de Antillen en (im)migranten in Nederland. De vorming en voortzetting van een traditie van dominantie*. Amsterdam: Vakgroep Onderwijskunde.
- Oostindie, G. & E. Maduro (1986). *In het land van de overbeerser, II. Antillianen en Surinamers in Nederland, 1634/1667- 1954*. Dordrecht: Foris.
- Schoot, H. van der & C. van der Voort (1986). *Daar zit wat in... Thematisch-cursorisch tweedetaalonderwijs voor volwassenen. Een handleiding voor lesgevers met een uitwerking voor Surinaamse en Antilliaanse cursisten*. Utrecht: Stichting Educatie Culturele Minderheden.
- Tas, R. (1987). La population originaire du Surinam et des Antilles Néerlandaises aux Pays-Bas, 1971-1986. *Revue Européenne des Migrations Internationales* 3, 69-89.
- Veenman, J. & Th. Roelandt, (red), *Onzeker bestaan: de maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland*. Amsterdam: Boom.

3.18 Turken

- Aarssen, J. (1996). *Relating events in two languages. Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 2. Proefschrift Tilburg.
- Aarssen, J. (1998). Acquisition of topic continuity in Turkish children's narratives. In L. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 501-516.
- Aarssen, J. & A. Backus (1996). *Turks van de straat (Sokaktaki Türkçe). Een lexicon van alledaags Turks*. Amsterdam: Prometheus.
- Aarssen, J. & A. Backus (1999). Turkish in The Netherlands. *Newsletter of the Turkish Area Study Group* 49, 19-27.
- Aarts, R. (1991). Selma en Haline. De taalsocialisatie van Turkse kinderen in Nederland. *Vernieuwing* 50, 18-20.
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: ABC. Proefschrift Tilburg.
- Aarts, R. (1994). Sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid van Turkse kinderen aan het einde van de basisschool. *Migrantenstudies* 10, 149-167.
- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs. Onderzoek naar de dagelijkse praktijk van het onderwijs in eigen taal*. Tilburg: University Press, Studies in Meertaligheid 8.
- Aarts, R. (1998). Functional literacy of Turkish children in Turkey and in the Netherlands. In L. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 517-526.
- Aarts, R. & A. van Baaren (1990). De voorschoolse taalomgeving van Turkse kinderen. *Moer* 7, 328-335.
- Aarts, R. & L. Verhoeven (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20 (3), 377-393.
- Alkan, M. (1985). Eigen taal- en cultuuronderwijs voor Turke kinderen. In E. de Moor (red), *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 21-44.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1989). *Turkse taal (en cultuur) in het basisonderwijs. Onderzoek naar meningen van Turkse eigen taal (en cultuur) leerkrachten over hun behoeften aan programma- en materiaalontwikkeling voor het onderwijs in de Turkse taal (en cultuur)*. Amsterdam: SCO-rapport 172.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1993). Droom of werkelijkheid? Succes onder Turken in Nederland. In S. Ruben (red), *Binnen de grenzen. Immigratie, etniciteit en integratie in Nederland*. Utrecht: De Tijdstroom, 126-141.
- Alkan, M. & R. Kabdan (1995). *Goed onderwijs, een goede baan en een gelukkig leven. Perspectieven van Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-rapport 402.
- Appel, R. & Lalleman, J. (1989). Het Nederlands van Turkse kinderen. *Gramma* 13 (2), 113-127.
- Appel, R. & A. Schaufeli (1990). Meer Nederlands of meer Turks? De woordenschat van Turkse kinderen in Nederland. *Forum der Letteren* 31 (1), 27-40.
- Avermaet, P. van & Klatter-Folmer, J. (1997). De relatie tussen taalkeuze, inschatting taalvaardigheid Nederlands en sociaal-culturele factoren bij Italianen in Vlaanderen en Turken in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 57 (2), 93-103.
- Backus, A. (1992). *Patterns of language mixing. A study in Turkish-Dutch bilingualism*. Wiesbaden: Harrassowitz.

- Backus, A. (1993). Turkish-Dutch code-switching and the frame-process model. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 223-235.
- Backus, A. (1996). *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 1. Proefschrift Tilburg.
- Backus, A. (1996). Het intergenerationale codewisseling-continuum binnen de Turkse gemeenschap in Nederland. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 45, 25-37.
- Backus, A. (1998). Turks-Nederlandse codewisseling. Universele en taalspecifieke aspecten van taalcontact. *Nederlandse Taalkunde* 3 (1), 1-16.
- Backus, A. (1999). The intergenerational codeswitching continuum in an immigrant community. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 261-279.
- Backus, A. & H. Boeschoten (1998). Language change in immigrant Turkish. In G. Extra & J. Maartens (eds), *Multilingualism in a multicultural context. Case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 10, 221-237.
- Backus, A. & H. van der Heijden (1998). Life and birth of a bilingual. The mixed code of bilingual children and adults in the Turkish community in the Netherlands. In L. Johanson (ed), *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. Wiesbaden: Harrassowitz, 527-551.
- Backus, A. & R. van Hout (1995). Distribution of code-switches in bilingual conversations. In *Summer school on code-switching and language contact*. Leeuwarden: Fryske Akademy, 16-28.
- Böcker, A. (1994). Op weg naar een beter bestaan. De ontwikkeling van de maatschappelijke positie van Turken in Nederland. In H. Vermeulen (red), *Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderbedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 145-176.
- Böcker, A. (1995). Les Turcs des Pays-Bas. Entre continuité et changement. Une sous-classe en formation? *Les annales de l'autre islam* 3, 94-109.
- Boeschoten, H. (1990). *Acquisition of Turkish by immigrant children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden: Harrassowitz. Proefschrift Tilburg.
- Boeschoten, H. (1991). Turkish in the Netherlands. Patterns of change over generations. In B. Brendemoen (ed), *Altaica Osloensia. Proceedings from the 32nd meeting of the Permanent International Altaistic Conference*. Oslo: Oslo University, 39-48.
- Boeschoten, H. (1992). Hollanda Türkçesi diye bir sey gelismekte mi? (Is er een Nederlandse variant van het Turks ontstaan?). *Dilbilim Arastirmalari*, 11-18.
- Boeschoten, H. (1993). Batavo-Turks. Een nieuw soort Turks in Nederland. In J. Goedegebuure (red), *Nieuwe wegen in taal- en literatuurwetenschap. Handelingen van het eenenveertigste Filologencongres 1991*. Tilburg: Tilburg University Press, 103-116.
- Boeschoten, H. (1997). Code-switching, code-mixing and code-alternation: what a difference. In R. Jacobson (ed), *Codeswitching worldwide*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-24.
- Boeschoten, H. (1998). Iki dilli ortamda kavram karismasi [Conceptual confusion in a bilingual environment]. In K. Imer & L. Uzun (eds), *Dogan Aksan Armagani*. Ankara: University of Ankara, 1-5.
- Boeschoten, H. (1998). The speakers of Turkic languages. In L. Johanson & E. Csátó (eds), *The Turkic Languages*. London/New York: Routledge, 1-16.
- Boeschoten, H. & A. Backus (1997). Code-switching and ongoing linguistic change. *Turkic Languages*, 1, 41-62.
- Boeschoten, H., M. Dorleijn & M. Leezenberg (1993). Turkish, Kurdish and other languages from Turkey. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 109-142.

- Boeschoten, H. & L. Verhoeven (1986). Turkish language development of Turkish children in The Netherlands. In A. Aksu & E. Erguvanli (eds), *Proceedings of the Second Conference on Turkish Linguistics*. Istanbul: Bogazici University Press, 269-280.
- Boeschoten, H. & L. Verhoeven (1987). Language-mixing in children's speech. Dutch language use in Turkish discourse. *Language Learning* 37, 191-215.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages. A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam.
- Can, M. & H. Can-Engin (1997). *De zwarte tulp. De positie van Turken in Nederland*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Craats, I. van de & R. van Hout (1997). De nieuwe kleren VAN de keizer. VAN als venster op de T2-verwerving van Turkse leerders. *Gramma/TIT* 6, 151-167.
- Doomernik, J. & H. van Amersfoort (1996). Immigrant communities or diasporas? Turkish immigrants in the Netherlands. In G. Prevelakis (éd), *Les réseaux des diasporas / the network of diasporas*. Nicosia: KYKEM.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Groningen.
- Heijden, H. van der (1991). De Turken. In J.J. de Ruiter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 229-257.
- Heijden, H. van der (1992). De taalsituatie van Turkse kinderen in Nederland. In J. Rispen & B. van der Meulen (red), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 62-74.
- Heijden, H. van der (1999). Word formation processes in young bilingual children. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 123-140.
- Heijden, H. van der & L. Verhoeven (1994). Early bilingual development of Turkish children in the Netherlands. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 51-73.
- Helvert, C. van (1985). *Nederlands van en tegen Turkse kinderen*. Proefschrift Nijmegen.
- Hooft-Imhulsen, I. 't (1997). Het onderwijs in het Turks als moderne vreemde taal. *Levende Talen* 518, 145-146.
- Huls, E. (1990). Communicatiepatronen in Turkse gezinnen. Een casestudy. In H. Hüttner & H. Kleyer (red), *Gezin en Onderwijs. Themanummer Sociologische Gids* 37, 351-372.
- Huls, E. (1995). Communicatiepatronen in Turkse gezinnen in Nederland. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 285-299.
- Inspraakorgaan Turken in Nederland (1986). *Brochure*. Den Haag: IOTN.
- Inspraakorgaan Turken in Nederland (1989). *Advies over de conceptbeleidsnotitie onderwijs in de eigen taal*. Den Haag: IOTN.
- Inspraakorgaan Turken in Nederland (1989). *Onderwijsrapport*. Den Haag: IOTN.
- Jong, W. de & M. Verkuyten (1989). Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën* 66, 296-306.
- Jong, W. de & M. Verkuyten (1991). Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen. *Pedagogische Studiën* 68, 254-264.
- Kabdan, R. (1987). *Het onderwijs in de Turkse taal en cultuur. Een kwalitatief onderzoek naar de redenen voor het volgen van het onderwijs in de Turkse taal en cultuur vanuit het perspectief van de diverse betrokkenen*. Amsterdam: SCO rapport 108.
- Klatter-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken*. Tilburg: Tilburg University Press. Proefschrift Tilburg.

- Klatter-Folmer, J. (1997). Schoolsucces van Turkse kinderen in relatie tot hun sociaal-culturele oriëntatie. *Migrantenstudies* 13, 25-41.
- Klatter-Folmer, J. & P. van Avermaet (1997). The relation between language choice, self-assessment of L2 competence and socio-cultural factors amongst Italians in Flanders and Turks in the Netherlands. A theoretical outline. In L. Díaz & C. Pérez (eds), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of the Seventh Annual Conference of the European Second Language Association*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 191-200.
- Kohnstamm, G., G. Meesters & M. Simons (1997). *Je kunt het waarnemen maar niet meten. Onderzoek naar effecten van Opstapje op van huis uit Turkse kinderen*. Leiden: RUL.
- Kroon, S. (1994). Reactions to Turkish in a multilingual Dutch classroom. *Dil dergisi* 25, 82-88.
- Kruif, G. de & H. Obdeijn (1989). *Education in the Netherlands and Turkey. Proceedings of the Dutch-Turkish Education Conference Leiden-Utrecht March 1989*. Leiden: Coördinaat Minderhedenstudies.
- Laat, D. de (1989). Al lang geen vreemden meer. 25 jaar Turkse migranten in Nederland. In H. Theunissen, A. Abelmann & W. Meulenkamp (red), *Topkapi & Turkomanie. Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600*. Amsterdam: De Bataafsche Leeuw, 168-178.
- Lalleman, J. (1986). *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Lalleman, J. & R. Appel (1984). Het Nederlands van Turkse kinderen die in Nederland zijn geboren. *Moer*, 26-35.
- Leij, A. van der, e.a. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding. Een interdisciplinaire dieptestudie naar meningen en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten in een kleine stad*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Leseman, P. & S. Sahin (1996). Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters. *Pedagogische Studiën* 73, 259-274.
- Leseman, P., F. Sijssling, S. Jap-A-Joe & S. Sahin (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën* 72, 186-205.
- Lindo, F. (1995). Ethnic myth or ethnic might? On the divergence in educational attainment between Portuguese and Turkish youth in the Netherlands. In G. Baumann & T. Sunier (eds), *Post-migration ethnicity. De-essentializing cohesion, commitments, and comparison*. Amsterdam: Het Spinhuis, 144-164.
- Lindo, F. (1995). *Gezin, gemeenschap en schoolgedrag. Kinderen van Turkse en Iberische arbeidsmigranten vergeleken*. Amsterdam: Vakgroep CA-NWS/IMES.
- Lindo, F. (1996). *Maakt cultuur verschil? De invloed van groepspecifieke gedragspatronen op de onderwijsloopbaan van Turkse en Iberische migrantenjongeren*. Amsterdam: Het Spinhuis. Proefschrift Utrecht.
- Martens, E. & A. Verweij (1997). *Turken in Nederland. Kerncijfers 1996*. Rotterdam: ISEO.
- Nijsten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland. Actoren in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Tilburg.
- Schaufeli, A. (1991). *Turkish in an immigrant setting. A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Schaufeli, A. (1993). Turkish language development in the Netherlands. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 147-158.
- Schaufeli, A. (1994). First language text cohesion in a Turkish-Dutch bilingual setting. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 199-218.

- Schaufeli, A. & A. Drubbel (1995). Hoe taalvaardig zijn Turkse MLK-leerlingen?. In E. Huls & J. Klatter-Folmer (red), *Artikelen van de Tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 531-545.
- Slob, L. (1997). *Onderwijspositie en ouderbetrokkenheid. Over de positie van Turkse leerlingen in het onderwijs en de betrokkenheid van Turkse ouders in Nijmegen*. Nijmegen: Wetenschapswinkel KUN.
- Theunissen, H., A. Abelman & W. Meulenkamp (red) (1989). *Topkapi & Turkomanie. Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600*. Amsterdam: De Bataafsche Leeuw.
- Tillie, J. & M. Fennema (1997). *Turkse organisaties in Amsterdam. Een netwerkanalyse*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Veen-Schreuder, G. van der (1985). De invloed van E.T.C. Onderwijs op de Nederlandse woordenschat van Turkse kinderen in de leeftijd van 9 t/m 13 jaar. *Pedagogisch Tijdschrift* 10, 500-504.
- Verhoeven, L. (1985). Structural and temporal aspects of Turkish children's reading Dutch as a second language. In G. Extra & T. Vallen (eds), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Floris, 65-86.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Tilburg.
- Verhoeven, L. (1990). Tweetaligheid en leren lezen van Turkse kinderen. In M. Du Bois-Reymond & L. Eldering (red), *Nieuwe oriëntaties op school en beroep*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 141-151.
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of Turkish in a mono- and bilingual setting. In H. Boeschoten & L. Verhoeven (eds), *Turkish Linguistics Today*. Leiden: Brill, 113-149.
- Verhoeven, L. & R. Aarts (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In A. Durgunoglu & L. Verhoeven (eds), *Literacy development in multilingual contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 111-134.
- Verhoeven, L. & R. Boeschoten (1985). Integration niederländischer lexikalischer Elemente ins Türkische. Sprachmischung bei Immigranten der ersten und zweiten Generation. *Linguistische Berichte*, 347-364.
- Verhoeven, L. & R. Boeschoten (1986). First language acquisition in a second language submersion environment. *Applied Psycholinguistics* 7, 241-256.
- Verhoeven, L. & K. van der Zouw (1987). Leren lezen en schrijven in een minderheidstaal. Naar een structuurmethode voor het Turks. *Pedagogische Studiën* 64, 16-27.
- Verkuyten, M. & W. de Jong (1987). Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën* 64, 498-507.
- Willems, W. & A. Cottaar (1989). *Het beeld van Nederland. Hoe zien Molukkers, Chinezen, woonwagenbewoners en Turken de Nederlanders en zichzelf?* Baarn: Ambo en Den Haag: NOVIB
- Yağmur, K. (1997). The outlook of Turkish in the Netherlands and Germany within a framework of language planning. *Dilbilim Arastirmalari [Linguistic Research]*. Ankara: Kebikec Yayinlari, 147-149.
- Yağmur, K. & Boeschoten, H. (1999). Teaching of Turkish as a foreign language in the Netherlands (Türkçenin Hollanda'da Yabancı dil olarak eđitimi). *Dil Dergisi / Language Journal*, 82, 15-20.
- Yerden, I., e.a. (1998). *Höbb: meer succes op school. School-en leefsituatie van Turkse scholieren, studenten en voortijdige schoolverlaters*. Haarlem: Noordhollands Participatie Instituut.

3.19 Turken en Marokkanen

- Aarssen, J. & P. Bos (1996). Verhalen in twee talen. Hoe Turkse en Marokkaanse kinderen verwijzen naar personages. In H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderbeden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 164-182.
- Aarssen, J. & P. Bos (1998). Cohesive devices in bilingual development. In Extra, G. & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 143-164.
- Aarssen, J., P. Bos & L. Verhoeven (1994). Turkish and Moroccan children in the Netherlands. Acquisition of complex syntax in a first and second language. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 165-179.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1992). *Toetsing Turks en Arabisch aan het einde van het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 1.
- Aarssen, J., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1993). Summative assessment of ethnic group language proficiency. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 159-179.
- Aarts, R., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1993). Arabisch en Turks. Nieuwe toetsen in het Nederlandse onderwijs? *Jeugd in School en Wereld* 78, 10-14.
- Aarts, R., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces. Relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 4.
- Aarts, R., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1995). Turkish and Arabic proficiency in a first and second language environment. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (eds), *The state of minority languages. International perspectives on survival and decline*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 75-96.
- Aarts, R., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1996). Moedertaalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse leerlingen op het einde van het basisonderwijs. *Gramma/TTT* 5, 99-117.
- Aarts, R., J.J. de Ruiters & L. Verhoeven (1996). Eigen-taalvaardigheid en schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen. *Pedagogische Studiën* 73, 275-290.
- Aissati, A. el (1997). Nouveau cours d'études à l'Université de Tilburg (Pays-Bas). La langue arabe et la langue turque en Europe. In Tilmatine, M. (éd), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO, 207-209.
- Aissati, A. el & A. Backus (1998). Minderheidstalen en meerderheidstalen. In K. Willemsen (red), *Het heilig vuur. De kern van het universitair bestaan*. Groningen: Wolters Noordhoff, 398-409.
- Aissati, A. el & A. Schaufeli (1999). Language maintenance and loss. Evidence from language perception and production. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 363-378.
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dordrecht: Foris. Proefschrift Amsterdam.
- Aykaç, R. & M. Köktas (1996). *Meerennen met je kind. Een exploratief onderzoek naar de beleving van en ervaringen met het Nederlandse onderwijs onder Turkse en Marokkaanse ouders*. Utrecht: Stichting Onderzoek en Educatie-bevordering Allochtonen.
- Backus, A. & L. Boumans (1996). Codewisseling en taalvariatie bij Turkse en Marokkaanse jongeren. In H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderbeden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 141-163.
- Berg-Eldering, L. van den (1986). *Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Boeschoten, H., L. Verhoeven & A. Vermeer, (1986). De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In R. Appel (red), *Minderbeden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 44-60.
- Bos, P. & J. Aarssen (1996). Turkish and Moroccan children acquiring complex syntax in Dutch. In K. Sajavaara & C. Fairweather (eds), *Approaches to second language acquisition*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Jyväskylä Cross-Language Studies 17, 109-119.
- Boogaard, M., e.a. (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Brassé, P. & M. de Vries (1986). Jonge Turken en Marokkanen. Hun positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. In L. van den Berg-Eldering (red), *Van gastarbeid tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 145-170.
- Broeder, P. (1991). *Talking about people. A multiple case study on adult language acquisition*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Proefschrift Tilburg.
- Broeder, P., G. Extra & R. van Hout (1994). First language influence on second language acquisition. Turkish and Moroccan adults in the Netherlands. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland, 265-286.
- Broeke, R. ten & J. McCreedy (1991). *Turkse en Marokkaanse studenten aan de Rijksuniversiteit Utrecht*. Utrecht: Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen.
- Buster, A., K. de Bot & A. Janssen-van Dieten (1984). *Tweede-taalonderwijs voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Een poging tot evaluatie*. Nijmegen: ITS/ITT.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1985). *De leefsituatie van Turken en Marokkanen in Nederland 1984. Deel 1, eerste uitkomsten*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1993). *Turkse en Marokkaanse leerlingen in het Nederlandse onderwijs*. Voorburg: CBS.
- Craats, I. van de (1996). Hier is woont een van mijn vader vriend woont hier. Een meervoudige case-studie naar de verwerving van woordvolgorde en functionele categorieën door volwassen tweede-taalleerders. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 51, 145-157.
- Craats, I. van de (1997). Hullie papa-van kleren. Functionele categorieën en de verwerving van Nederlands als tweede taal. *Nederlandse Taalkunde* 2 (3), 199-222.
- Craats, I. van de (2000). *Conversation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*. Proefschrift Tilburg.
- Craats, I. van de, N. Corver & R. van Hout (1997). Possession in a second language. In L. Díaz & C. Pérez (eds), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of the Seventh Annual Conference of the European Second Language Association*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 127-139.
- Craats, I. van de, N. Corver & R. van Hout (1998). De wet van behoud van structuur. Verwerving van de possessief in een tweede taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 58 (1), 137-147.
- Crul, M. (1994). Springen over je eigen schaduw. De onderwijsprestaties van Marokkanen en Turken van de tweede generatie. *Migrantenstudies* 10, 168-185.
- Crul, M. (1996). Succesfactoren in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie. *Tijdschrift voor Sociologie* 17, 403-420.
- Crul, M. (1996). Marokkaanse en Turkse jongeren van de tweede generatie. Schoolsucces, hulpbronnen en netwerken. In H. Heeren, P. Vogel & J. Werdmölder (red), *Etnische minderbeden en wetenschappelijk onderzoek. Veranderingen in taal, recht, religie en sociaal-economische positie in Nederland*. Amsterdam: Boom, 119-140.

- Crul, M. (1997). Met de hulp van broers en zussen. Het schoolsucces van Turkse en Marokkaanse jongeren. *Vernieuwing* 56, 18-21.
- Damhuis, R. (1988). *Tweede-taalvererving in kleutergroepen. Een onderzoek naar de gelegenheid tot het leren van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse kleuters*. Amsterdam: SCO-rapport 164.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversations with young multilingual children*. Amsterdam: IFOT, Studies in Language and Language Use 19. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Deen, J. (1997). *Dealing with problems in intercultural communication. A study of negotiation of meaning in native-nonnative speaker interaction*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 5. Proefschrift Tilburg.
- Driessen, G. (1995). Determinanten van de Nederlandse-taalprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 50, 87-98/ 166-167.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989). *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Duindam, T. & A. de Graaf (1996). Arabisch en Turks. Talen voor liefhebbers! *Levende Talen* 511, 378-380.
- Emmelot, Y. & B. Triesscheijn (1998). *De relatie tussen schoolsucces en taalvariabelen bij Turkse en Marokkaanse leerlingen in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-rapport 527.
- Eppink, A. & C. Janssen (1990). *Kind in twee culturen. Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Esch, H. van & L. Bruins (1987). De opvoeding van Turkse en Marokkaanse kleuters. *Migrantenstudies* 3, 39-48.
- Esch, H. van & L. Bruins (1987). *Turkse en Marokkaanse kleuters thuis en op school. Een vooronderzoek*. Leiden: RUL, LIDESCO.
- Esch, H. van & L. Bruins (1988). Turkse en Marokkaanse kleuters. Verslag van een vooronderzoek. *Tijdschrift Jeugdonderzoek* 1, 23-26.
- Esch, H., e.a. (1990). *Cultuuroverdracht aan Turkse en Marokkaanse jongeren. Onderzoeksverslag*. Leiden: RUL, LIDESCO.
- Extra, G. & R. van Hout (1993). Spatial reference in adult language acquisition. A multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. In B. Ketteman & W. Wieden (eds), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 379-394.
- Extra, G. & R. van Hout (1996). Second language acquisition by adult immigrants. A multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. In P. Jordens & J. Lalleman (eds), *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 87-113.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1993). A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 67-100.
- Latten, J. & F. de Mast (1987). *Evaluatie veldwerk en betrouwbaarheid resultaten van het leefsituatie-onderzoek onder Turken en Marokkanen, 1984*. Heerlen: CBS.
- Latten, J. & P. de Mas (1989). Marokkanen, Turken en Nederlanders: tweedelingen in beeld. Een exploratie op basis van correspondentie-analyse. *Bevolking en Gezin* 3, 31-52.
- Luykx, M. (1988). *Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes. Een onderzoek naar Turkse en Marokkaanse meisjes in het mavo, havo en vwo*. Utrecht: RUU, ISOR.
- Luykx, M. (1988). Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving* 18, 515-526.

- Luykx, M. & P. Uniken Venema, (1985). Roshida blijft liever thuis. Schoolverzuim bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse meisjes. *Intermediair* 21, 57-63.
- Luykx, M. & P. Uniken Venema (1985). Schoolmotivatie van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving* 15, 819-830.
- Moor, E. de (1985). *Arabisch en Turks op school. Discussies over eigen taal- en cultuuronderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Nelissen, C. & S. Bilgin (1995). *De school thuis. Onderwijsondersteunend gedrag van Marokkaanse en Turkse ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs*. Rijswijk: Ministerie van VWS.
- Peters, R. (red) (1987). *Van vreemde herkomst. Achtergronden van Turkse en Marokkaanse landgenoten*. Houten: Het Wereldvenster.
- Ruiter, J.J. de (1995). *Het taalkundig perspectief van Turken en Marokkanen in Nederland. Een literatuurstudie*. Woerden: Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering.
- Ruiter, J. J. de (1996). *Migrantentaal. Het taalkundig perspectief van Turken en Marokkanen in Nederland. Samenvatting van een literatuurstudie*. Woerden: Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie.
- Ruiter, J.J. de (1998). Language and religion. Moroccan and Turkish communities in Europe. *ISIM Newsletter* 1, Leiden: International Institute for the Study of Islam in the Modern World.
- Ruiter, J.J. de (2000). The position of muslim migrants in the European Union. Emancipation or marginalization? *Cambridge Review of International Affairs* XII, 2, 254-266.
- Schenning, S. (1998). *Learning to talk about space. The acquisition of Dutch as a second language by Moroccan and Turkish adults*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Multilingualism 11, Proefschrift Tilburg.
- Strating, H. (2000). *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Proefschrift Tilburg
- Teunissen, J. (1986). *Eén school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Proefschrift Utrecht.
- Veen, N. van der, A. Atas & G. Leeuwestein (1990). *Onderparticipatie van buitenlandse ouders, onderwijsvoorrangsbeleid. Een onderzoek naar onderbetrokkenheid en onderwijssteunend gedrag van Turkse en Marokkaanse ouders*. Rotterdam: Stichting Buitenlandse Werknemers Rijnmond.
- Veenman, J. & Th. Roelandt, (red), *Onzeker bestaan: de maatschappelijke positie van Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Verhoeven, L., G. Extra, O. Konak, G. Narain & R. Zerrouk. (1993). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press, Studies in Meertaligheid 2.
- Vermeer, A. (1985). Moroccan and Turkish children in the Netherlands. The influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition. In G. Extra & T. Vallen (eds), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris, 49-64.
- Vermeer, A. (1986). *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Proefschrift Tilburg.
- Vermeer, A. (1988). Socio-cultural factors and second language acquisition of Turkish and Moroccan children. In R.van Hout & U. Knops (eds), *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht: Foris 143-156.
- Willems, W. & A. Cottaar (1986). *Buitenlanders bekeken. Een overzicht van de positie van Turken en Marokkanen in de Nederlandse samenleving*. Rijswijk: Ministerie van WVC.

3.20 Vietnamezen

- Cao Xuan Tu (1991). De Vietnamezen. In J.J. de Rooter (red), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 259-274.
- Ministerie van VWC (1989). *Vietnamezen in Nederland*. Rijswijk: Ministerie van VWC.
- Tillaart, H. van den (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland. Hoofdstuk 7: Vietnamezen*. Nijmegen: ITS.
- Truong Van Binh (1993). Vietnamese. In G. Extra & L. Verhoeven (eds), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 301-318.
- Truong Van Binh e.a. (1995). *Vietnamees-Nederlands/Nederlands-Vietnamees Woordenboek*. Den Haag: NBLC.
- Tuk, B. & J. Hos (1987). *Vietnamese leerlingen in het onderwijs. Een verslag gebaseerd op vijf jaar begeleiding van Vietnamese voogdijpupillen door maatschappelijk werkenden van Stichting De Opbouw*. Den Bosch: KPC.

3.21 Zuideuropeanen

- Everts, H. & A. Golhof (1984). Organisatie van het onderwijs met Mediterrane kinderen. *Pedagogische Studiën* 61, 337-345.
- Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen (1995). *Thuis taal op school. Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuid Europese basisschoolleerlingen*. Utrecht: LIZE.
- Lindo, F. (1994). Het stille succes. De sociale stijging van Zuid Europese arbeidsmigranten in Nederland. In H. Vermeulen (red), *Het democratisch ongeduld. De emancipatie en integratie van zes doelgroepen van het minderbedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis, 117-144.
- Lindo, F. & T. Pennings (1988). *Zuideuropeanen in Nederland (Portugezen, Spanjaarden, Italianen, Grieken en Joegoslaven). Een verkenning van hun positie en een inventarisatie van onderzoek*. Rijswijk: Ministerie van VWC.
- Secchi, D. (1995). *Thuis taal op school. Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuid Europese basisschoolleerlingen*. Utrecht: LIZE.
- Tinnemans, W. (1994). *Een gouden armband. Een geschiedenis van Mediterrane immigranten in Nederland (1945-1994)*. Utrecht: NCB.
- Tinnemans, W. (1995). *Thuis in den vreemde. Mediterrane immigranten in Nederland, 1945 - 1995*. Den Bosch: KPC.

In deze publicatie wordt de status van allochtone talen thuis en op school belicht. De nadruk ligt daarbij op de status van allochtone talen in het Nederlandse basisonderwijs, meer in het bijzonder op de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van leermiddelen voor onderwijs in allochtone levende talen (OALT). De publicatie bestaat uit twee delen.

Deel I bestaat uit vijf hoofdstukken. In Hoofdstuk 1 worden recente gegevens besproken over de aard, omvang, distributie en vitaliteit van allochtone thuishalen in Nederland, op basis van cumulatieve gegevens over thuistaalgebruik van basisscholieren in zeer verschillende gemeenten. In het verlengde hiervan wordt de vigerende wetgeving inzake OALT voor het basisonderwijs geschetst en in historisch perspectief geplaatst. Hoofdstuk 2 biedt een internationaal vergelijkend perspectief op de status van allochtone talen thuis en op school in een drietal staten (Zweden, Noordrijn-Westfalen in Duitsland en Victoria State in Australië) waar zich in menig opzicht meer dan elders een talenpolitiek heeft ontwikkeld die gekenmerkt wordt of werd door positieve actie met betrekking tot allochtone talen in het onderwijs. Voorts wordt in dit hoofdstuk de status van allochtone talen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs in een zestal landen van de Europese Unie (waaronder Nederland) vergeleken. Tegen de achtergrond van Hoofdstuk 1 en 2 wordt in Hoofdstuk 3 een uitvoerig overzicht gegeven van de beschikbaarheid, gebruikmaking en waardering van OALT-leermiddelen op Nederlandse basisscholen in de vorm van case-studies over elf talen. In Hoofdstuk 4 worden zogenaamde *prioriteitstalen* voor leerplan- en leermiddelenontwikkeling besproken en wordt de *status quo* van deze en andere talen toegelicht aan de hand van de criteria omvang van taalgroepen, vitaliteit en codificatie van de desbetreffende talen, ouderlijke behoefte aan onderwijs in deze talen en beschikbare leermiddelen, talenexpertise en docentuur. In Hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en aanbevelingen geformuleerd.

Deel II van deze publicatie bevat een uitvoerige bibliografie van algemene publicaties over meertaligheid en meertalig onderwijs in Nederland en van publicaties over specifieke allochtone talen en groepen in Nederland.

Prof.dr. Guus Extra en dr. Jan Jaap de Ruiter zijn als hoogleraar-directeur en universitair hoofddocent verbonden aan Babylon, Centrum voor Studies van Meertaligheid in de Multiculturele Samenleving van de KUB Tilburg. Drs. Tamara Mol is werkzaam bij Globus, Instituut voor Globalisering en Duurzame Ontwikkeling van de KUB Tilburg.