

## Tilburg University

### Onderwijs in de eigen taal

Extra, G.

*Published in:*  
Socialisme en Democratie

*Publication date:*  
1991

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

*Citation for published version (APA):*  
Extra, G. (1991). Onderwijs in de eigen taal. *Socialisme en Democratie*, (10), 424-426.

#### 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.

## Onderwijs in de eigen taal

Naar aanleiding van het in 1979 verschenen rapport *Etnische Minderheden* van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid besloot de regering in

1980 om het minderhedenbeleid beter te coördineren. De minister van Binnenlandse Zaken werd belast met die coördinatie, met behulp van een speciale directie minderhedenbeleid. Als uitgangspunt moest de gedachte dienen dat de overgrote meerderheid van immigranten voorgoed in Nederland zou blijven. Daarmee werd een realiteit erkend die voordien jarenlang uit de weg was gegaan.

In een recente publikatie van het ministerie van Binnenlandse Zaken, getiteld *Ver van huis*, wordt door een aantal betrokkenen de balans opgemaakt. Lezing laat geen andere conclusie toe dan dat het minderhedenbeleid na tien jaar in een impasse is geraakt. Tot die conclusie komt ook oud-directeur minderhedenbeleid Molleman. Kernpunt in zijn optiek is dat de overheid ten aanzien van beleidsdilemma's geen keuzes maakt, maar keuzes uit de weg gaat. Deze dilemma's doen zich vooral voor bij de keuze tussen een op assimilatie of pluralisme gericht beleid, tussen algemeen of groepsspecifiek beleid en tussen centraal of decentraal beleid.

Nu zijn de premissen of termen waarin maatschappelijke vraagstukken worden weergegeven, essentieel voor de richting waarin naar oplossingen wordt gezocht. Minderhedenbeleid dient zich in de optiek van veel spraakmakende Nederlanders meer te richten op het bestrijden van achterstanden dan op het bestrijden van achterstelling. De geprefereerde terminologie biedt een verschillend perspectief op de vraag of gedomineerde of dominante groepen in Nederland de grootste verantwoordelijkheid dragen om tot actie over te gaan. Het is bekend dat etnische minderheden een zwakke positie innemen in een aantal kernsectoren van de Nederlandse samenleving. Dat geldt voor hun positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt, maar ook voor hun rechtspositie.

Een goede beheersing van het Nederlands vormt een belangrijke (maar onvoldoende) voorwaarde voor een succesvolle onderwijsloopbaan en startpo-

G. EXTRA

*Hoogleraar taal en literatuurwetenschap  
te Tilburg*

sitie op de arbeidsmarkt. Ten aanzien van de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in het Nederlands als tweede taal, is in verschillende sectoren

(basisonderwijs, voortgezet onderwijs, volwassenonderwijs) een groot aantal stimulerende maatregelen geboden. Dit geldt onder meer voor de opleiding van gekwalificeerde docenten: Nederlands als tweede taal is een vak. Staatssecretaris Wallage wil dergelijke maatregelen bevorderen in samenspraak met de daartoe eerder op initiatief van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen opgerichte Projectgroep 'Nederlands als tweede taal'. Deze ministeriële adviesgroep heeft in 1990 een nota uitgebracht onder de titel *Werken aan Nederlands als tweede taal* (Den Bosch: KPC). In deze nota worden tal van knelpunten gesignaleerd en beleidsmaatregelen voorgesteld voor de onder-, midden- en bovenbouw van het basisonderwijs en voor de opvang van onderen neveninstromers in het voortgezet onderwijs.

Veel minder overeenstemming bestaat er over wenselijk geacht overheidsbeleid inzake onderwijs in etnische groepstalen. In deze bijdrage wordt de stelling verdedigd dat etnische minderheden op de terreinen van onderwijs, arbeid en recht in een aantal opzichten worden achtergesteld. Ten aanzien van het onderwijs wordt deze stelling geïllustreerd aan de hand van de recente beleidsnotitie over onderwijs in eigen taal (OET) van staatssecretaris Wallage.

Allereerst delen etnische minderheidsgroepen onvoldoende in de groei van de werkgelegenheid in Nederland. Veenman, directeur van het Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek van de Erasmus Universiteit in Rotterdam, wijst er in eerder genoemd rapport *Ver van huis* op dat het voor rechtvaardige kansen van etnische minderheden op de arbeidsmarkt nodig is om arbeidsplaatsen te claimen via quotering, voorzien van controle achteraf. Deze maatregel is in ons land niet serieus overwogen, ook niet na Bovenkerks' studie *Een eerlijke kans* (Den Haag, Adviescommissie Onderzoek Minderheden, 1986). Veenman noemt als redenen daarvan verzet aan werkgeverszijde en een daarvoor terugdeinzende overheid.

In juridisch opzicht zijn vooral etnische minderheden uit niet-EG-landen tweederangsburgers in Nederland. Rabbae houdt in *Ver van huis* een pleidooi voor een drietal maatregelen:

- Invoering van een wet gelijke behandeling van immigranten, die geldt voor hen die vijf jaar of langer verblijven in Nederland.
- Toekenning van kiesrecht op provinciaal en landelijk niveau na eenzelfde periode.
- Toekenning van gelijke rechten binnen de EG.

Een in electoraal opzicht relevante status van etnische minderheden is ook van belang voor de medebeplooiing van het onderwijsbeleid in Nederland, dat in hoge mate via landelijke wet- en regelgeving tot stand komt. Achterstelling van etnische minderheden in het onderwijs doet zich in het bijzonder voor wanneer het gaat om de positie van etnische groepstalen.

#### *Achterstandenbestrijding*

Onderwijs in etnische groepstalen kent een unieke invoeringsgeschiedenis. Voor grote groepen leerlingen werd in 1974 een vak- en vormingsgebied ingevoerd zonder voorbereiding, begeleiding, leerplan en toezicht, zelfs zonder wettelijke basis. In het WRR-rapport *Allochtonenbeleid* (Den Haag: SDU, 1989) wordt nadrukkelijk gepleit voor een overheidstaak in het bestrijden van achterstanden en worden culturele voorzieningen of behoeften van etnische minderheden niet als voorwerp van overheidszorg aangemerkt. Vanuit een onderbelichting van de etnisch-culturele positie van etnische minderheden wordt ten aanzien van onderwijs in etnische groepstalen geadviseerd om dit, vrijblijvend en desgewenst, buiten het 'reguliere' curriculum aan te bieden. Het traditionele curriculum vormt in deze optiek een constante die zo onbelemmerd mogelijk moet worden gecontinueerd.

Onderwijs in etnische groepstalen vormt echter bij uitstek een thema van overheidsbeleid dat niet moet worden gewrongen in het keurslijf van achterstandenbestrijding of moet worden gezien vanuit het 'ontbreken' van 'negatieve' effecten op 'regulier' onderwijs. Er is een optiek mogelijk waarin etnische groepstalen niet worden gezien als bronnen van problemen en gebreken, maar van te ontwikkelen kennis en vaardigheden. Het laatste uitgangspunt vraagt veeleer om een cultuur- dan om een achterstandenbeleid. Wanneer de in februari 1991 door staatssecretaris Wallage uitgebrachte beleidsnotitie over onderwijs in eigen taal (OET) tegen deze achtergrond wordt gezien, valt het volgende op.

Allereerst opent de notitie met welhaast verbaasde constatering over de stijging van de deel-

name aan OET in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Letterlijk schrijft de staatssecretaris (p.6): 'Ondanks de discussie over het OET en de knelpunten die zich voordoen, heeft dit onderwijs de afgelopen jaren een sterke groei doorgemaakt.' Het aantal deelnemers in het basisonderwijs steeg tussen 1985 en 1990 van rond 46.000 naar 61.000, in het voortgezet onderwijs tussen 1987 en 1989 van rond 3.700 naar 5.800, en in het voortgezet speciaal onderwijs tussen 1988 en 1990 van rond 100 naar 1.600. Deze ontwikkeling is niet verrassend. Uit verschillende studies (onder meer van de Inspectie van het Onderwijs) is gebleken dat veel allochtone ouders en leerlingen grote waarde hechten aan onderwijs in etnische groepstalen. Positief te waarderen in de notitie OET is dat dit onderwijs wordt opgevat als regulier onderdeel van een geïntegreerd curriculum (ook voor de zogenaamde 'kleine' taalgroepen), dat er gestreefd wordt naar een professionele opleiding van OET-docenten in daarvoor gespecialiseerde PABO's en dat de rekrutering in Nederland van op te leiden docenten wordt bevorderd (dat wil zeggen zowel de rekrutering van OET-docenten als die van groepsleerkrachten).

Ambivalent is de notitie ten aanzien van de kerndoelen van OET. Deze worden andermaal geformuleerd in termen van ondersteuning (van het leren van Nederlands en van andere vakken) en transitie (vermindering van de kloof tussen school en thuismilieu). Elders in de notitie wordt echter opgemerkt dat het OET gericht moet zijn op 'versterking van de culturele identiteit' (p. 4), op 'de ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn, en op toegang tot de eigen cultuur en het culturele erfgoed' (p. 10). Een dergelijk uitgangspunt vraagt om autonome in plaats van uitsluitend ondersteunende of transitionele doelstellingen. Een beleidsvisie op het onderscheid tussen OET als middel en zelfstandig doel ontbreekt echter in de notitie. Het is in dit verband voorts opmerkelijk dat een standpuntbepaling in de notitie 26 pagina's beslaat, terwijl aan de praktische uitwerking hiervan slechts drie pagina's worden gewijd. Deze uitwerking en het stellen van prioriteiten zijn dringend geboden.

Een achterstandsoptiek klinkt in de OET-notitie ook door in de definitie van 'schoolsucces' van allochtone leerlingen. Kennis en beheersing van etnische groepstalen worden op verschillende plaatsen niet opgevat als onderdeel van schoolsucces, maar ze moeten *bijdragen* aan schoolsucces (vgl. ook WRR-rapport *Allochtonenbeleid*, 1989, p. 161). De ambivalentie over de doelen van OET leidt ook tot ambivalentie over de taken van OET-docenten. Gaat het om vakleerkrachten of om hulpleerkrachten? Is 'geïnte-

greerd' talenonderwijs (de ondertitel van de notitie) een eufemisme voor de afschaffing van OET als vak, een doelstelling waarvoor de vorige staatssecretaris, mevrouw Ginjaar-Maas, in haar concept-beleidsnotitie voor OET (1989) nog krachtig pleitte?

De achterstandsoptiek van de notitie van staatssecretaris Wallage komt voorts duidelijk naar voren in de omschrijving van relevante doelgroepen: 'In de regeringsreactie op het WRR-rapport *Allochtonenbeleid* is de vraag gesteld of bepaalde groepen die nu tot het minderhedenbeleid worden gerekend, nog wel langer in een positie van achterstand verkeren. Ten aanzien van de EG-onderdanen is in de LAO afgesproken dat dit punt nader wordt besproken aan de hand van een nog af te sluiten onderzoek. Dit kan consequenties hebben voor het onderwijs in de eigen taal aan deze groepen, waarbij overigens de verdragsverplichtingen en de EG-richtlijnen betrokken dienen te worden.'

Tegen deze achtergrond wekt het geen verbazing dat Chinese leerlingen nog steeds van OET worden uitgesloten en dat geen uitbreiding plaatsvindt naar andere doelgroepen of meerdere generaties. De inperkingen in termen van doelgroepen en generaties (behalve weer voor Molukse leerlingen) wijzen erop dat etnische groepstalen worden opgevat als tijdelijke problemen van leerlingen met een achterstand, in plaats van als te ontwikkelen bronnen van kennis en vaardigheden. In het voortgezet onderwijs kunnen voorlopig alleen Turks en Arabisch als eindexamenvakken worden gekozen en daarvoor zijn inmiddels eindtermen ontwikkeld op LBO- en MAVO-niveau. Luit een oogpunt van cultuurbeleid verdient uitbreiding van deze talen als optie in het keuzepakket van het voortgezet onderwijs prioriteit. Hiervoor wordt gepleit in de door Van Els e.a. aan minister Ritzen uitgebrachte adviesnota *Horizon Taal* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990) die zich specifiek richt op in de toekomst te ontwikkelen talenbeleid in het voortgezet onderwijs. Uit een oogpunt van cultuurbeleid verdient het ook aanbeveling om de deelname van autochtone Nederlandse leerlingen aan het onderwijs in etnische groepstalen te stimuleren. Opname van Turks en Arabisch in het eindexamenbesluit opent deze mogelijkheid weliswaar juridisch, maar feitelijk zijn de randvoorwaarden daarvoor niet aanwezig.

Ten slotte worden scholen (schoolbesturen en -directies) in het kader van de sociale vernieuwing

zelf inhoudelijk en financieel verantwoordelijk gemaakt voor hun taalbeleid: 'De school bepaalt of er tweetalig onderwijs wordt gegeven, of de eigen taal wordt gebruikt bij het leren van Nederlands en op welke wijze het OET wordt ingevuld'. Met andere woorden: scholen kunnen wel, maar hoeven niet. Een dergelijke vrijblijvende benadering doet opnieuw vrezen dat van positieve actie inzake onderwijs in etnische groepstalen weinig terecht komt. Hoe het anders kan, blijkt in Zweden waar sinds 1986 schoolbesturen wettelijk verplicht zijn om elk jaar tijdig mondelinge en schriftelijke informatie in het Zweeds en in etnische groepstalen te verstrekken over de mogelijkheden, redenen en doelgroepen van onderwijs in etnische groepstalen, en verantwoording moeten afleggen over het gevoerde beleid terzake.

#### *Cultuurbeleid*

Het is paradoxaal dat veel Nederlanders die een groot deel van hun eigen scholing hebben besteed aan het gelijktijdig leren van meerdere talen een negatieve houding hebben tegenover het leren van etnische groepstalen door minderheidsgroepen in Nederland. Een gedeeltelijke verklaring van deze paradox kan in het taalgedrag van geëmigreerde Nederlanders worden gezocht. Bevolkingsstatistieken over thuistaalgebruik in de Verenigde Staten, Canada en Australië tonen aan dat vooral Nederlandse emigranten in elk van deze landen hun thuistaal binnen één generatie opgeven. De eigen taal wordt door veel Nederlandse emigranten niet opgevat als kernwaarde van culturele identiteit. Dezelfde houding lijkt te overheersen in het verwachtingspatroon van Nederlanders over taalgedrag van etnische minderheden in Nederland.

Er bestaat behoefte aan een andere, opwaardere overheidsbenadering van onderwijs in etnische groepstalen. Zo'n benadering dient cultuurbeleid in plaats van achterstandenbestrijding als vertrekpunt te kiezen. Kernvragen daarbij zijn:

- Hoe kan de aanwezige kennis van etnische groepstalen in uiteenlopende onderwijstypen worden opgespoord?
- Hoe kunnen de randvoorwaarden ter vergroting van deze kennis worden verbeterd?
- Hoe kan vergroting van deze kennis worden meegenomen in de definitie van 'schoolsucces'?