

Thuis taal op school

Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuid-Europese basisschoolleerlingen

Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen (LIZE)

Utrecht, juni 1995

Het Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen, het LIZE, is een vereniging van lid-organisaties afkomstig uit de Italiaanse, Griekse, voormalig Joegoslavische, Kaapverdische, Portugese en Spaanse gemeenschappen in Nederland. Het LIZE heeft tot taak de Nederlandse overheid te adviseren over het minderhedenbeleid.

Het onderzoeksrapport *Thuis taal op school. Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Zuideuropese basisschoolleerlingen* is een uitgave van het LIZE.

Het rapport is op te vragen bij:

LIZE

Mgr. van de Weteringstraat 136

3581 EN Utrecht

telefoon: 030 332100 (vanaf oktober 1995: 030 2332100)

fax: 030 322571 (vanaf oktober 1995: 030 2322571)

Inhoud

Voorwoord 5

H1 Inleiding

- 1.1 De Nota *Onderwijs in eigen taal* 7
- 1.2 OETC: nog altijd actueel 8
- 1.3 Probleemstelling, onderzoeksvragen, onderzoeksmethode en gegevensverzameling 8

H2 De organisatie van het ZuidEuropees onderwijs in de eigen taal en cultuur

- 2.1 Inleiding 10
- 2.2 De totstandkoming van het ZuidEuropees OETC 10
- 2.3 De lespuntconstructie 11
- 2.4 De financiering van het OETC 12
- 2.5 De lokatie 13
- 2.6 Lessen binnen of buiten schooltijd 14
- 2.7 Het inhoudelijk beleid ten aanzien van het OETC 15
- 2.8 Beleid gericht op de inbreng van de ouders 16

H3 Deelname aan het ZuidEuropees onderwijs in eigen taal en cultuur

- 3.1 Inleiding 19
- 3.2 De deelname aan het OETC in Nederland 19
- 3.3 Deelname aan het ZuidEuropees OETC 20
- 3.4 Het Spaanse OETC 22
- 3.5 Het Italiaanse OETC 23
- 3.6 Het Griekse OETC 23
- 3.7 Het Portugese OETC 24
- 3.8 Het Joegoslavische OETC 25
- 3.9 De toegankelijkheid van het ZuidEuropees OETC 25
- 3.10 Beleid gericht op vergroting van de toegankelijkheid 26

H4 Inhoud en kwaliteit van het ZuidEuropees onderwijs in eigen taal en cultuur

- 4.1 Doelstellingen van het OETC 28
- 4.2 Doelstellingen van het ZuidEuropees OETC 29
- 4.3 Concrete leerdoelen 30
- 4.4 OETC in het schoolwerkplan en de huidige invulling van de lessen 31
- 4.5 Herkomst en kwaliteit van het lesmateriaal 32
- 4.6 Lesuren 33
- 4.7 Samenstelling van de groepen 34
- 4.8 Rapportage van de vorderingen 35
- 4.9 Beoordeling betrokkenen en deskundigen 35

H5 De positie van de leerkrachten

- 5.1 Inleiding 37

5.2	Tekort aan leerkrachten	37	
5.3	Scholing en bijscholing	38	
5.4	Positie in het reguliere onderwijs	39	
5.5	Contacten van de onderwijzers	41	
5.6	Begeleiding van de OETC-leerkrachten	42	
5.7	Taakbelasting	43	
5.8	Mening van leerkrachten over wijzigingen in het OETC	44	

H6 Samenvatting

6.1	Organisatie	46	
6.2	Deelname	47	
6.3	Inhoud	48	
6.4	Positie docenten	50	

H7 Aanbevelingen en conclusies

7.1	Registratie en financiering	53	
7.2	Organisatie en deelname	53	
7.3	Inhoud	55	
7.4	Positie docenten	56	

Bijlagen

1	Geraadpleegde literatuur	57	
2	Tabellen	59	

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport *Thuis taal op school* van het Landelijk Inspraakorgaan Zuid-Europeanen (LIZE) over het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) aan Zuideuropese basisschoolleerlingen.

Het rapport is gebaseerd op onderzoek van het eigen taalonderwijs aan Spaanse, Griekse, Italiaanse, voormalig-Joegoslavische en Portugese kinderen zoals dat in Nederland plaatsvindt. Het rapport geeft een goed beeld van de huidige onderwijspraktijk en sluit af met een aantal aanbevelingen die wij onder de aandacht van de beleidsmakers willen brengen.

Niet alleen onderwijs in de eigen taal, maar ook in de eigen cultuur is noodzakelijk om toegang te verkrijgen tot het eigen cultureel erfgoed. Om deze reden heeft het LIZE ervoor gekozen om in dit advies niet te spreken over OET, Onderwijs in Eigen Taal, maar over OETC, Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur.

Op deze plaats richt het LIZE graag een woord van dank aan allen die aan de totstandkoming van dit rapport hebben meegewerkt: de genquêteerde gemeenten en OETC-docenten, de onderzoekers de heer S. Fortuin en mevrouw E. Kool, mevrouw S. Hinderdael van de Wetenschapswinkel van de Universiteit van Amsterdam, en de heer M. Alkan en mevrouw M. Coco Pérez als leden van de begeleidingscommissie van het onderzoek.

Prof. dr. G. Extra (Katholieke Universiteit Brabant) heeft een laatste concept van het rapport van commentaar voorzien. Ook hem danken wij voor zijn inzet.

Tenslotte worden de heer E. Lucas en mevrouw C. van der Kraan bedankt voor de eindredactie respectievelijk de vormgeving van het rapport.

De heer D. Secchi
voorzitter LIZE

H1 Inleiding

Algemeen wordt erkend dat onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) van groot belang is voor minderheidsgroepen in Nederland. Onderwijs in de eigen taal draagt bij aan behoud van culturele achtergronden, vermindert de kloof tussen school en thuismilieu, en garandeert een blijvende toegankelijkheid tot het culturele erfgoed. Daarnaast is OETC onmisbaar voor de instandhouding van verwantschapsrelaties binnen deze groepen, waarmee breuken in de identiteitsontwikkeling van kinderen worden beperkt. Onderwijs in de eigen taal heeft bovendien een positief effect op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid.

Midden jaren zeventig nam de overheid de verantwoordelijkheid voor het OETC. Toen het OETC zo'n tien jaar later voor het eerst nadrukkelijk op de politieke agenda verscheen, bleek dat niet alleen de grootte, maar ook de onderwijsachterstand van de gemeenschappen was toegenomen. De vraag rees of eigen-taalonderwijs nog wel nodig was en of Nederlands leren niet veel belangrijker was.

In de Zuid Europese gemeenschappen heeft eigen-taalonderwijs altijd een belangrijke rol gespeeld. In de jaren zestig en zeventig stonden Zuid Europeanen - de eerste migranten in naoorlogs Nederland - aan de bakermat van het OETC. Tal van oudercommissies gaven, op eigen initiatief, vorm aan het eigen-taalonderwijs, uit angst dat de kinderen de band met het herkomstland zouden verliezen.

1.1 De nota *Onderwijs in eigen taal*

De hoofdlijnen van het overheidsbeleid ten aanzien van OETC werden neergelegd in de nota *Onderwijs in de Eigen Taal* van 1990. In deze nota wordt de functie van het OETC toegespitst op de ondersteuning bij het leren van Nederlands en overige onderwijs. Het LIZE plaatste daar in zijn advies *Integratie en differentiatie* (1990) dadelijk de nodige kanttekeningen bij. Ook bij de toelatingsnormen voor OETC en de financiering ervan werden vraagtekens gezet. Belangrijkste bezwaar van het LIZE is dat de beleidsvoornemens uitgingen van een homogene, eenvormige minderheidsgroep, waarbij de grootste gemene deler tot uitgangspunt van het beleid werd gemaakt. Aan kleinere minderheidsgroepen, zoals de Zuid Europese, besteedde de nota onvoldoende aandacht.

Het standpunt van de regering werd later bijgesteld. Voor groepen waarbij de terugkeer naar het land van herkomst minder of niet actueel was, kreeg de culturele component in het OETC (de C in OETC) minder aandacht. Aan de waarde van het eigen-taalonderwijs als zodanig werd echter niet getornd. De eigen taal moest worden gebruikt als instructietaal en als middel bij het leren van de Nederlandse taal, maar verdiende ook respect als een zelfstandig vak.

In een gezamenlijk advies met de andere samenwerkingsverbanden in de Landelijke Advies- en Overlegstructuur minderhedenbeleid (LAO) van voorjaar 1993 werd aangetekend dat kwaliteitsverbetering van het OETC dringend

noodzakelijk is. De gedifferentieerde aanpak sloot beter aan bij de visie van het LIZE, en paste ook goed bij de gevarieerde opbouw van de achterban die het LIZE vertegenwoordigt. Het LIZE heeft steeds gepleit voor een zelfstandige status van het OETC, dat nooit louter en alleen mag dienen voor ondersteunende doeleinden, hoe belangrijk deze ook zijn. Dit is te meer van belang omdat Zuideuropese basisschoolleerlingen vaak het Nederlands zodanig beheersen, dat de instructiefunctie van het eigen-taalonderwijs voor een groot deel vervalt. Ook door de geografische spreiding van de doelgroep heeft OETC alleen als zelfstandig vak mogelijkheden van bestaan.

Het LIZE vond een medestander in de commissie-Van Kemenade. Ook deze commissie pleitte - in *Ceders in de tuin* (1992) - voor OETC als een zelfstandig vak: 'Het onderwijs in de binnen Nederland voorkomende allochtone levende talen (in het basisonderwijs, de volwasseneneducatie en het voortgezet onderwijs) vergt beleid op geheel eigen cultuurpolitieke en economische gronden. Dit onderwijs moet niet gezien worden in het perspectief van of als onderdeel van het onderwijsachterstandsbeleid, en dus ook niet allereerst in een ondersteunende functie ten behoeve van het overige onderwijs. Het gaat om taalonderwijs met autonome doelstellingen.'¹

1.2 OETC: nog altijd actueel

Onderwijs in de eigen taal is nog altijd een actueel beleidsthema. Bijvoorbeeld voor de zogenoemde derde generatie: de kleinkinderen van de eerste immigranten. Ook zij willen, op hun beurt, contact maken met de taal en cultuur van het land van herkomst. Daarnaast dwingen nieuwe ontwikkelingen tot bezinning, zoals bij de Joegoslavische en Kaapverdiaanse gemeenschappen.

Dit advies is te zien als een vervolg op het eerder uitgebrachte advies van het LIZE over OETC, *Integratie en differentiatie*. Anders dan in dat advies, worden de aanbevelingen van het LIZE hier onderbouwd met de resultaten van een onderzoek naar de positie van OETC bij Zuideuropese basisschoolleerlingen in Nederland. Doel van dit advies is dan ook: de Nederlandse regering voorzien van onderbouwde beleidsaanbevelingen om tot voortzetting en verbetering van het eigen-taalonderwijs te komen.

1.3 Probleemstelling, onderzoeksvragen, onderzoeksmethode en gegevensverzameling

Wat is de stand van zaken bij het onderwijs in de eigen taal voor Zuideuropese gemeenschappen, en wat zou er veranderd of verbeterd moeten worden? Dat is de centrale probleemstelling van dit onderzoek en advies.

Onderwijs in de eigen taal is al vaak onderwerp van onderzoek geweest, maar de positie van het Zuideuropees OETC is altijd onderbelicht gebleven. Omdat nog vrij weinig specifiek onderzoek is gedaan, gaat het ook in dit onderzoek om globale onderzoeksvragen. Het onderzoek heeft zich beperkt tot OETC in het basisonderwijs. Ook docenten die in dienst zijn van ambassade of consulaat en

¹ *Ceders in de tuin* (1992), p. 41.

eigen-taalonderwijs geven aan basisschoolleerlingen werden bij het onderzoek betrokken.

De onderzoeksvragen zijn gericht op de organisatie, omvang, deelname, inhoud en kwaliteit van het Zuideuropees onderwijs in eigen taal en cultuur, en op de positie van de OETC-leerkrachten. Er bleken nauwelijks onderzoeksresultaten met betrekking tot de Zuideuropese groep voorhanden. Per onderzoeksvraag is daarom geïnventariseerd welke bronnen beschikbaar waren en welke methodiek daarop het beste aansloot. Daaruit is vervolgens een keuze gemaakt: schriftelijke enquêtes onder schoolbesturen en docenten, groepsgesprekken, statistische gegevens van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, gesprekken met sleutelfiguren en literatuuronderzoek².

Voor alle bronnen werden gegevens verzameld voor vijf taalgroepen: de Spaanse, Italiaanse, Portugese, Griekse en Joegoslavische groep. Onder 39 schoolbesturen zijn in totaal 109 enquêtes verspreid voor één of meer van de vijf talen; onder OETC-docenten bedroeg dat aantal 60. Van de schoolbesturen werden 72 bruikbare exemplaren terugontvangen: een respons van 66%. Van de onder docenten verspreide enquêteformulieren kwamen er 27 terug; een respons van 45%. De enquêtes werden in 1992 afgenomen.

De respons is hoog en de resultaten van het onderzoek geven een goed beeld van het beleid van de schoolbesturen ten aanzien van het Zuideuropees OETC in het algemeen.

² Een overzicht van de geraadpleegde bronnen en literatuur is opgenomen in bijlage 1.

H2 De organisatie van het Zuideuropees onderwijs in eigen taal en cultuur

2.1 Inleiding

Onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) wordt niet automatisch door de Nederlandse overheid geregeld, wanneer er voldoende kinderen uit de doelgroep in een bepaalde gemeente wonen. Er zijn initiatiefnemers nodig en een schoolbestuur moet de organisatorische verantwoordelijkheid op zich nemen. Vervolgens moeten de financiering en de lokatie worden geregeld.

Onderwijs in de eigen taal kan op verschillende manieren gestalte krijgen. Het kan binnen de eigen school worden gegeven, alleen voor de eigen leerlingen uit de betreffende taalgroep, maar ook voor leerlingen van andere scholen. In het laatste geval spreekt men van een lespuntschool. De lessen kunnen binnen of buiten schooltijd worden georganiseerd.

Niet minder belangrijk is dat moet worden bepaald hoe het OETC inhoudelijk vorm krijgt. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal in hoeverre en op welke punten de school en/of het gemeentebestuur bij die vormgeving betrokken zijn. Ook komt aan de orde hoe het Zuideuropees OETC wordt geconfronteerd met enkele - in de literatuur gesignaleerde - knelpunten bij de algemene organisatorische randvoorwaarden voor het OETC. In het bijzonder wordt nagegaan of de algemene regelgeving specifieke gevolgen heeft voor het OETC aan deze taalgroepen, en in hoeverre de bekende knelpunten ook hier een rol spelen.

2.2 De totstandkoming van het Zuideuropees OETC

Het Zuideuropees onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) werd in de jaren zestig in Nederland oorspronkelijk georganiseerd door de Spaanse en Italiaanse overheid. Al snel werd het op initiatief van de etnisch-culturele groepen verder uitgebreid. Vanaf 1970 werd het in een aantal gemeenten gesubsidieerd door het toenmalige Ministerie van CRM via de stichtingen voor buitenlandse werknemers. De verantwoordelijkheid voor de inhoud en de organisatie bleef echter in handen van de initiatiefnemers. In 1974 verschoof de verantwoordelijkheid naar het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Het OETC ging deel uitmaken van het overheidsbeleid ten aanzien van Mediterrane groepen, conform de afspraken in verdragen op Europees niveau.

In 1985 is het OETC opgenomen in de Wet op het Basisonderwijs (WBO). Daarin werd vastgelegd dat de wens van ouders de grondslag vormt voor een zogenoemde OETC-lespunt. De WBO bepaalt dat minimaal 8 leerlingen aan OETC moeten deelnemen en verlaagt de leeftijd waarop kinderen recht hebben op eigen-taalonderwijs tot 4 jaar.

Gemeenten kunnen wel zelf het initiatief nemen tot de organisatie van deze taallessen, maar zijn daar pas toe verplicht wanneer voldoende ouders hierom vragen. Ook als binnen het bijzonder onderwijs geen OETC wordt georganiseerd, heeft de gemeente de verplichting om bij voldoende belangstelling minstens één OETC-lespunt in het leven te roepen. Het is een normale gang van zaken dat de

gemeente het OETC voor alle schoolbesturen en scholen samen organiseert.

Gegeven de voorwaarde dat er voldoende vraag naar het eigen-taalonderwijs moet zijn bij de ouders, is het onduidelijk wat er gebeurt als een schoolbestuur onwelwillend staat tegenover de organisatie ervan. Een bron bij de Onderwijsinspectie geeft aan dat ouders vaak door onkunde niet verder kunnen komen en dat een ongeïnteresseerd schoolbestuur 'altijd wel een stok zal vinden om de hond te slaan'. Met andere woorden: er zijn altijd wel redenen te vinden om het OETC niet te organiseren. Uit bestaand onderzoek is niet veel bekend over dit probleem, omdat men meestal uitgaat van de situatie waarin het OETC al bestaat. Overigens verwacht dezelfde bron bij de Onderwijsinspectie dat de scholen het OETC in toekomst meer en meer op eigen initiatief zullen aanbieden. Omdat het leerlingenaantal over de gehele linie afneemt, zal het OETC als 'lokker' kunnen gaan fungeren.

In het LIZE-onderzoek zijn 39 schoolbesturen geënquêteerd die Zuideuropees OETC organiseren in één of meer van de vijf talen. Uit deze enquêtes blijkt dat bijna de helft van de scholen waar eigen-taalonderwijs wordt gegeven, dit onderwijs aanbiedt vanaf de jaren zeventig. De andere helft doet dit vanaf de jaren tachtig; in de periode 1989-1991 zijn nog 4 scholen met OETC begonnen.

Volgens de geënquêteerde schoolbesturen namen de gemeenten in de meeste gevallen het initiatief voor de opzet van OETC, al dan niet in samenwerking met ouders en soms met minderhedenorganisaties. De scholen en/of het eigen schoolbestuur traden minder vaak als initiatiefnemer op. Een paar keer blijkt de onderwijsbegeleidingsdienst betrokken te zijn geweest bij het opzetten van OETC, en eenmaal is ook de ambassade daarbij betrokken. Het OETC wordt voor het overgrote deel door het openbaar onderwijs georganiseerd. In een aantal gevallen is een Rooms-Katholiek schoolbestuur verantwoordelijk voor de organisatie.

2.3 De lespuntconstructie

Onderwijs in de eigen taal kan binnen de eigen school worden gegeven, alleen voor de eigen leerlingen uit de betreffende taalgroep, maar ook voor leerlingen van andere scholen. In het laatste geval spreekt men van een lespuntschool; deze vorm komt voor als een school minder leerlingen heeft dan het minimale verplichte aantal van 8 om OETC te mogen aanbieden. Uit het Inspectierapport (1988) blijkt dat in 1987 in 40% van de gevallen het OETC op een lespuntschool wordt verzorgd. Daarnaast blijkt dat slechts een kleine groep kinderen, 15%, naar een lespunt buiten de eigen school moet uitwijken.

Voor de kinderen van Zuideuropese afkomst ligt dit heel anders: van deze groep volgt 75% het eigen-taalonderwijs op een lespuntschool. Dat is een direct gevolg van de relatief grote regionale spreiding van deze taalgroepen. Het komt niet vaak voor dat op één basisschool voldoende kinderen van een taalgroep zitten en het minimaal verplichte aantal van 8 leerlingen wordt gehaald. Het instellen van een lespuntschool biedt dan de mogelijkheid om toch OETC te verzorgen, ook voor kinderen uit naburige gemeenten.

Het veelvuldig voorkomen van de lespunt-constructie brengt twee specifieke problemen met zich mee. Ten eerste vormt het heen en weer reizen voor de

kinderen een extra belasting. Een enkele keer wordt dit probleem opgevangen doordat de docent de scholen afreist om het taalonderwijs ter plaatse aan te bieden. Zo is er in Rotterdam een groot aantal scholen dat Portugees OETC aanbiedt.

Ten tweede zijn er als gevolg van de lespuntconstructie toeleverende en ontvangende scholen. In het Inspectierapport (1988) wordt opgemerkt dat dit de organisatie van het OETC bemoeilijkt. Slecht contact tussen de twee scholen speelt hierbij een grote rol. Vastgesteld is dat in 60% van de gevallen deze contacten weliswaar bestaan, maar dat deze nauwelijks een inhoudelijk karakter hebben. Hoewel de officiële verantwoordelijkheid voor het OETC ligt bij de scholen waar de leerlingen het reguliere onderwijs volgen, blijkt in de praktijk dat de lespunten als zelfstandige scholen functioneren en dat het ontbreekt aan inhoudelijke afstemming tussen de scholen die de leerlingen leveren.

Uit de LIZE-enquête onder de OETC-docenten blijkt dat in ruim 50% van de gevallen de lespuntschool te maken heeft met 5 of meer (oplopend tot 25) toeleverende scholen. In iets minder dan 25% van de gevallen heeft de leerkracht leerlingen die louter afkomstig zijn van één en dezelfde school, namelijk de school waar het OETC plaatsvindt. Het is zeer waarschijnlijk dat het Zuid Europees OETC wordt geconfronteerd met de eerder genoemde problemen. Dit komt verderop in dit hoofdstuk nader aan de orde.

2.4 De financiering van het OETC

De financiering van het OETC in de onderbouw is geregeld in het Londo-systeem, waarin alle faciliteiten voor het basisonderwijs zijn vastgesteld. De beschikbaarheid van vergoedingen voor het OETC wordt per jaar bepaald aan de hand van de zogenaamde programma's van eisen. In de praktijk blijkt dat het gemeentebestuur vaak de faciliteiten bij het ministerie aanvraagt voor alle scholen tegelijk, waarna deze 'afhankelijk van de praktische situatie' worden verdeeld. Het bevoegd gezag houdt zo de financiering in handen: de schoolbesturen betalen het salaris aan de leerkrachten en het geld voor de leermiddelen aan de schooldirecties. Daarnaast is het goed gebruik dat de gemeente extra geld beschikbaar stelt uit eigen middelen.

Tot voor kort werden de budgetten voor het OETC en de faciliteiten voor het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) onderling inwisselbaar aangewend, wanneer het OETC door de gemeente als een onderdeel van het achterstandsbeleid werd beschouwd. Het OETC is nu een apart onderdeel van de faciliteitenregeling van het OVB. Daarmee heeft men willen voorkomen dat OETC-geld wegvloeit naar andere zaken. Het blijkt overigens nog steeds mogelijk dat er geld voor OETC wordt besteed uit de pot voor het Onderwijsvoorrangsbeleid.

In de literatuur wordt de financiering van het OETC meermalen als knelpunt genoemd. Demirbaz (1990) wijt het gebrek aan geld aan de te lage deelnameprognoses die door het ministerie worden gehanteerd. Ook meent hij dat er geen rekening wordt gehouden met de kosten van noodzakelijke ontwikkelingsactiviteiten, die samenhangen met het feit dat het OETC nog in de kinderschoenen staat. Het Inspectierapport (1988) wijst erop dat de OETC-basisscholen alle uitgaven voor het verbruiksmateriaal (potloden, schriften en dergelijke) zelf moeten betalen. De rijksvergoedingen voor de gebruiksmiddelen worden te laag

genoemd. Veel directies zijn bovendien niet op de hoogte van het budget voor het OETC, zoals vastgesteld in het Londo-systeem. Ook uit de LIZE-enquête bleek dat meer dan de helft van de schoolbesturen het bedrag voor de gebruiksmiddelen (leerboeken) onvoldoende vindt. Als het gaat om de gebruiksmiddelen is het beeld positiever. Op de vraag of men de financiering als een knelpunt ervaart, antwoordde iets meer dan 25% van de schoolbesturen bevestigend. Het merendeel van de geënquêteerde OETC-docenten vond het budget voor de leermiddelen echter te krap. Docenten lijken dus minder positief te oordelen over de financiering dan de schoolbesturen.

2.5 De lokatie

De kwaliteit van de OETC-leslokalen is veelbesproken. Uit het Inspectierapport (1988) blijkt dat 35% van de lespunten niet over een eigen leslokaal voor OETC beschikt. Daarnaast heeft de inspectie een aantal lokaties zelf beoordeeld en geconstateerd dat 60% niet aan de gestelde criteria voldoet. Demirbaz (1990) benadrukt de demotiverende werking die een ongeschikte lokatie heeft op het OETC. Wanneer de lessen in bijvoorbeeld de personeelskamer of de gang plaatsvinden, laat zich het nadelige effect op de les raden. Demirbaz heeft ook kritiek op het feit dat er geen rekening wordt gehouden met OETC-lokalen bij de regels voor nieuwbouw.

De onderzoeksresultaten zijn op dit punt echter niet geheel consistent. Uit het onderzoek van Driessen e.a. (1988) blijkt dat docenten en directies vaak minder negatief oordelen over de lokaties dan de onderwijsinspectie. Niettemin is een percentage van 40% ontevreden hoog. Bovendien is het niet uitgesloten dat de onderwijsinspectie kritischer is dan de betrokkenen, die zich wellicht enigszins met de bestaande situatie hebben verzoend.

Het is opvallend dat het onderzoek van Driessen een positief oordeel over de leslokalen binnen het Zuideuropees OETC laat zien. Bijna 75% van de ondervraagden is tevreden, waarbij de schooldirecties overigens negatiever oordelen dan de docenten. Tot slot blijkt uit een enquête onder Griekse ouders (1989) dat slechts 1% de accommodatie negatief beoordeelt.

70% van de ondervraagde docenten in het LIZE-onderzoek meldt dat men op de verschillende lespunten (meestal) een eigen leslokaal heeft, waarmee wordt bedoeld dat men niet in afwisselende ruimtes lesgeeft. Wel moet men in alle gevallen de vaste lesruimte delen met collega's. In 19% van de gevallen wordt de lokatie negatief beoordeeld. Opvallend is dat de schoolbesturen in het LIZE-onderzoek minder tevreden lijken over de lokatie dan de docenten: op de vraag of men de leslokalen als een knelpunt ervaart, antwoordt 44% van de besturen bevestigend.

Afgaande op de mening van de docenten, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de accommodatie binnen het Zuideuropees OETC een minder structureel probleem vormt dan elders. Dat de situatie beslist niet optimaal is, is in overeenstemming met de bevindingen uit ander onderzoek. Leerkrachten geven onderwijs in allerlei 'alternatieve' ruimten, zoals de koffiekamer, de gang, het handenarbeidlokaal en het magazijn.

2.6 Lessen binnen of buiten schooltijd

Het onderwijs in de eigen taal onder de hoede van de Nederlandse overheid kan zowel binnen als buiten schooltijd worden georganiseerd. Of het OETC binnen schooltijd kan plaatsvinden, hangt in de praktijk mede af van de lokatie van het lespunt binnen of buiten de eigen school. Daarnaast krijgt men uit de literatuur³ de indruk dat de wens van de ouders een doorslaggevende rol speelt bij de keuze voor lessen binnen of buiten schooltijd.

Uit het Inspectierapport (1988) blijkt dat het OETC slechts in 15% van de gevallen buiten schooltijd wordt gevolgd en dat het hier voornamelijk om de Zuid Europese taalgroepen gaat. Het belangrijkste argument voor lessen buiten schooltijd is dat geen reguliere lessen gemist worden. Daarnaast geven Driessen e.a. (1988) een opmerkelijke verklaring: omdat de gemeente minder invloed heeft op buitenschools OETC, hebben de ouders meer vat op de inhoud.

Het LIZE-onderzoek wijst uit dat het Zuid Europees OETC in 50% van de gevallen buiten schooltijd wordt gevolgd. De docenten geven aan dat hun lessen iets vaker buiten schooltijd plaatsvinden, maar er zijn ook hier weer verschillen tussen de taalgroepen. Bij het Italiaanse OETC gaat het voornamelijk om buitenschoolse lessen, terwijl dat bij het Spaanse eigen-taalonderwijs in krap eenderde van de gevallen zo is.

In de literatuur wordt het OETC buiten schooltijd vaak op één lijn gezet met het OETC buiten de eigen school, dus op een lespuntschool. Eerder bleek het Zuid Europees OETC voor het grootste deel op lespunten plaats te vinden. Uit het LIZE-onderzoek komt nu een beeld naar voren van Spaanse lessen binnen schooltijd buiten de eigen school. In de praktijk betekent dit dat dit onderwijs wordt bezocht door kinderen van verschillende scholen. In 4 op 10 de gevallen blijkt dat de leerlingen van één school afkomstig zijn. In andere gevallen is er echter sprake van lessen binnen schooltijd die worden gevolgd door kinderen afkomstig van veel (maximaal 9) verschillende scholen.

2.7 Het inhoudelijk beleid ten aanzien van het OETC

Een belangrijk aspect van de organisatie van het OETC is de wijze waarop de gewenste inhoud en vorm van het OETC worden bepaald, en wie daarbij betrokken zijn. Dit is in de eerste plaats relevant omdat het officieel 'niet de bedoeling is dat het eigen-taalonderwijs onder eigen verantwoordelijkheid, los van de school, wordt georganiseerd'⁴. Daarnaast benadrukken alle betrokkenen de gewenste afstemming van dit taalonderwijs op het reguliere onderwijs.

Vaststelling van inhoud en vorm van het OETC vereist dus niet alleen de betrokkenheid van de OETC-leerkrachten, maar ook die van de Nederlandse collega's, de directies, en van het bevoegd gezag: school- en/of gemeentebesturen. Ook de inbreng van de ouders is van groot belang; de volgende paragraaf gaat er

³ Inspectierapport nr. 27 (1988), en Driessen e.a. (1988).

⁴ *Eigen Taal* (1991), p. 13.

nader op in.

In hoeverre Nederlandse basisscholen samenwerken met de OETC-leerkrachten om tot een goede invulling van het eigen taalonderwijs te komen en dit af te stemmen op de reguliere lessen, zal in het vervolg aan de orde komen. De rol van het bevoegd gezag krijgt hier om twee redenen bijzondere aandacht.

Allereerst wordt in de beleidsnotitie *Eigen Taal* (1991) van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gesteld dat in het kader van de sociale vernieuwing de gemeenten de eerstverantwoordelijken moeten worden bij de eigen inhoudelijke invulling van het OETC en een omschrijving van de taken van de leerkrachten. Daarnaast is een actieve betrokkenheid van de school- en/of gemeentebesturen extra van belang voor de 'kleine' taalgroepen, omdat de lespuntconstructie zo vaak voorkomt.

Wanneer het OETC buiten schooltijd en op lespuntscholen wordt gegeven - zoals dat vooral geldt voor de Zuideuropese taalgroepen - blijkt inhoudelijke samenwerking met de basisscholen in de praktijk niet eenvoudig te zijn. In de vorige paragraaf werd al opgemerkt dat de contacten tussen de scholen - als ze al bestaan - meestal louter organisatorisch van aard zijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de Onderwijsinspectie in 1987 praktisch geen relatie kon ontdekken tussen het schoolwerkplan van de lespuntschool en dat van de toeleverende scholen. De nota *Eigen Taal* onderkent dat probleem: 'De samenwerking tussen lespunt en toeleverende scholen is van belang om de afstemming op het overige onderwijs mogelijk te maken. Als er veel toeleverende scholen zijn, kan uiteraard niet meer dan een afstemming op hoofdlijnen worden gevraagd.'⁵

Aangezien echter van een afstemming op hoofdlijnen in de praktijk weinig sprake is en het eigen-taalonderwijs - zoals elders in het rapport zal blijken - meestal door de leerkracht zelf lijkt te worden ingevuld, is het van groot belang dat de school, vooral met het oog op kwaliteitsbewaking, naast de algemene organisatie ook de verantwoordelijkheid voor de vorm en inhoud op zich neemt.

Het Inspectierapport (1988) laat tegenstrijdige resultaten zien voor de betrokkenheid van het bevoegd gezag bij het OETC. Enerzijds wordt geconcludeerd dat de binding van de OETC-leraar met het bevoegd gezag vaak minimaal is. Anderzijds blijkt dat tweederde van de directies de betrokkenheid van het bevoegd gezag bij het OETC voldoende vindt. In het merendeel van de gevallen is er echter geen sprake van inhoudelijke bemoeienis: 32% van de schoolbesturen 'denkt mee over de inhoud van het OETC', 21% levert een bijdrage aan het OETC-deel van het schoolwerkplan, en slechts 5% woont de lessen bij.

Van de 39 schoolbesturen die bij de LIZE-enquête zijn betrokken, stelt ruim de helft dat er, buiten de voorwaardenscheppende sfeer, invloed wordt uitgeoefend op het OETC. De aard van deze invloed wordt echter niet vaak gespecificeerd. Het meest voorkomende antwoord is: 'de organisatie' en 'de inhoud, gekoppeld aan het schoolwerkplan'. Overigens is dit laatste antwoord van slechts twee gemeenten afkomstig, die voor verschillende doelgroepen OETC organiseren. In verschillende gevallen blijkt de inhoudelijke invloed indirect te zijn, en wordt verwezen naar het

⁵ *Eigen Taal* (1991), p. 13.

Nederlandse schoolteam.

De enquête onderzocht ook welke vormen van betrokkenheid van de schoolbesturen bij het OETC tot uiting komen. In ongeveer eenderde van de gevallen is er een vast overleg tussen schoolbesturen en de docenten. Wat betreft andere vormen van betrokkenheid (zoals lessen bijwonen en het ontwikkelen van leermiddelen) is het merendeel van de respondenten niet bij de inhoud van het OETC betrokken. Van de 39 besturen zijn er 9 - voornamelijk schoolbesturen in Amsterdam en Rotterdam - die leermiddelen laten ontwikkelen. Bijna 1 op de 5 schoolbesturen woont de lessen regelmatig bij.

Volgens een meerderheid van de schoolbesturen is er - in plaats van vast overleg - wel regelmatig contact met de docenten. Als onderwerpen bij dit overleg worden genoemd: personele en formatiezaken, organisatorische zaken, de lesinhoud en allerlei overige onderwerpen. In grofweg de helft van gevallen wordt gerefereerd aan onderwijsinhoudelijke onderwerpen, zoals bijvoorbeeld de leermiddelen.

Op grond van deze bevindingen lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat niet echt structureel sprake is van inhoudelijke bemoeienis van de schoolbesturen met het OETC, afgezien van regelmatig overleg met de docenten. Uitzonderingen hierop vormen enkele (grote) steden die voor meerdere taalgroepen OETC organiseren. Daar lijkt de inhoud van het onderwijs wel een serieus beleidsaspect te zijn.

2.8 Beleid gericht op de inbreng van de ouders

Onderwijs in de eigen taal staat en valt met de wens van de ouders. Het is dus niet verwonderlijk dat een structurele inbreng van hun kant wenselijk wordt geacht. Wel verwonderlijk is het dat het Inspectierapport aan dit aspect geen aandacht besteedt. Driessen e.a. (1988) stellen op grond van hun onderzoek vast dat de doelstellingen van de ouders en die van de overheid sterk uiteen kunnen lopen. Uit een enquête onder Griekse ouders (1989) komt naar voren dat er kritiek bestaat op het OET en dat er specifieke wensen zijn (zie hiervoor hoofdstuk 3). Demirbaz (1990) stelt dat ouders in de praktijk vaak invloed hebben op de inhoud van het onderwijs, maar merkt ook op dat de ouderparticipatie niet voldoende structureel gerealiseerd is. De Onderwijsinspectie stelde in 1987 vast dat weinig buitenlandse ouders deel uitmaken van de medezeggenschapsraad. Ook de minder formele participatie - meedoen met leesouderschap, huiswerkklassen, opvang en schoolreisjes, ouderavonden - is relatief gering.

De nota *Eigen Taal* (1991) memoreert dat de minderhedenorganisaties het van groot belang vinden dat ouders directe inspraak hebben bij het eigen-taalprogramma. Volgens de nota kan dit worden gerealiseerd als 'de lespuntschool een oudergroep als subgroep van de medezeggenschapsraad bij het samenstellen van het onderwijsprogramma betreft'⁶. Maar het is niet goed te zeggen in hoeverre een lespuntschool naast de reguliere beslommingen tevens contacten kan onderhouden met ouders van buiten de school. Een bijkomend probleem is dat

⁶ *Eigen Taal* (1991), p. 13.

buitenlandse ouders in de praktijk moeilijk zitting nemen in de medezeggenschapsraad.

In verband hiermee vroeg de LIZE-enquête de schoolbesturen of het beleid gericht is op overleg met de ouders over de organisatie en/of inhoud van de lessen en de manier van lesgeven. Iets meer dan de helft van de schoolbesturen beantwoordde deze vraag bevestigend, maar uit de toelichtingen blijkt dat het hier gaat om indirecte contacten: 'via de medezeggenschapsraad', 'via het oudercomité' en 'via de leerkrachten'.

Voorzover een bestuur overleg met de ouders als beleidspunt noemt, lijkt er hier geen sprake te zijn van direct overleg. Dit lijkt niet zo verwonderlijk: de inhoudelijke bemoeienis van de schoolbesturen met het OETC in het algemeen blijkt - zoals boven al is aangetoond - gering.

Er bestaan wel contacten tussen ouders en leerkrachten, al dan niet via een oudercommissie. Praktisch alle ondervraagde docenten vinden contacten met de ouders belangrijk voor de kinderen, de ouders en hun eigen werk. De frequentie van de contacten is zeer divers; ze varieert van 2 uur per week tot 3 keer per jaar. 17 docenten spreken van het bestaan van een oudercommissie voor het betreffende OETC. Dit geldt voor de helft van de Spaanse respondenten, en voor praktisch alle respondenten bij de overige taalgroepen. Het belang van contacten met de oudercommissie wordt door alle docenten beaamd en gaat, blijkens de antwoorden, twee kanten op: de contacten zijn bevorderlijk voor het werk van de docent en voor de oudercommissie zelf.

Niet alleen de Nederlandse overheid organiseert en bekostigt het onderwijs in de eigen taal. Ook verschillende Zuideuropese overheden zijn op dit gebied actief: Griekenland, Italië, Spanje en Portugal. Het gaat daarbij voornamelijk om voortgezet onderwijs dat altijd buiten schooltijd wordt gegeven. Aangezien de Nederlandse overheid geen zeggenschap heeft over dit onderwijs, is de regelgeving voor OETC er niet op van toepassing. Wel is er regelmatig overleg tussen het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en vertegenwoordigers van de ambassades en consulaten. Het kan voorkomen dat het taalonderwijs door de Zuideuropese overheden in dezelfde stad plaatsvindt als waar OETC door een Nederlands schoolbestuur wordt georganiseerd. Afstemming op dit punt is in de loop der jaren dikwijls onderwerp van gesprek geweest. Het resultaat hiervan is dat het Zuideuropees OETC in het basisonderwijs nu voornamelijk door de Nederlandse overheid wordt georganiseerd.

Eigen-taalonderwijs aan leerlingen van de basisschoolleeftijd wordt momenteel alleen nog door de Italiaanse en Griekse overheid op grote schaal georganiseerd. De Portugese overheid organiseert nog op één plek in Rotterdam taallessen aan basisschoolleerlingen.

H3 Deelname aan het Zuideuropees onderwijs in eigen taal en cultuur

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komt de deelname aan het Zuideuropees eigen-taalonderwijs aan de orde. De beschrijving is gebaseerd uit gegevens over 1987, afkomstig van het rapport van de Onderwijsinspectie⁷ en 1991, verkregen van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Niet alleen de omvang van het eigen-taalonderwijs op het moment van het onderzoek wordt onder de loep genomen, maar ook de ontwikkeling van de deelname tussen 1987 en 1991, de lokatie van het OETC en de concentratie in de vier grote steden. Deze aspecten worden belicht voor de vijf Zuideuropese taalgroepen, en voorzover mogelijk vergeleken met de algemene situatie. Vervolgens komt de toegankelijkheid van het OETC voor kinderen van Zuideuropese afkomst aan bod, aangezien het eigen-taalonderwijs niet in alle gemeenten wordt aangeboden waar kinderen uit de doelgroep wonen. Tenslotte wordt gezien in hoeverre er een zogenoemd aanbodgericht beleid wordt gevoerd door de schoolbesturen.

3.2 De deelname aan het OETC in Nederland

In 1987 waren er in Nederland in totaal 1822 lespunten voor het eigen-taalonderwijs, verspreid over 1251 basisscholen. Het aantal anderstalige kinderen in de leeftijd 4 t/m 12 bedroeg 73.526, het aantal OETC-deelnemers 49.133. De percentuele deelname bedroeg dus 67%.

In 1991 was het aantal OETC-leerlingen gestegen tot 66.205, maar de percentuele deelname was gedaald tot 53%⁸. Voor de twee grootste taalgroepen, de Turkse en Marokkaanse, liggen de deelnamepercentages aanzienlijk hoger dan gemiddeld: respectievelijk op 80% en 69%. In absolute zin vormen zij het leeuwedeel van alle OETC-leerlingen. Overigens blijkt uit het Inspectierapport dat in 1987 een stijging van de deelname plaatsvond bij de Turkse, Spaanse en Portugese leerlingen. Deze stijging is waarschijnlijk een direct gevolg van het feit dat sinds 1985 ook 4- tot 6-jarigen onderwijs in de eigen taal kunnen volgen.

Het Inspectierapport gaat kort in op de mate van concentratie van het OETC in de vier grote steden. Ongeveer een kwart van alle OETC-scholen bevindt zich in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Zij verzorgen het eigen-taalonderwijs voor 45% van alle OETC-leerlingen in Nederland. In het algemeen geldt: hoe groter de gemeente, hoe meer scholen met, en hoe hoger de percentuele deelname aan het OETC.

3.3 Deelname aan het Zuideuropees OETC

Uit het onderzoek van het LIZE blijkt dat de kwantitatieve gegevens omtrent de

⁷ Inspectierapport nr. 27 (1988).

⁸ Onderwijs Gericht op een Multiculturele Samenleving, rapport van de CEB, p. 132.

deelname aan het Zuideuropees OETC niet voor honderd procent nauwkeurig zijn. Van verschillende schoolbesturen en OETC-leerkrachten zijn enquêtes terugontvangen met informatie over lespunten die volgens de officiële registratie niet bestaan. Het gaat om 20 lespunten die alle voor 1989 - en meestal nog veel eerder - door het lokale bestuur zijn georganiseerd en dus in het databestand van het ministerie zouden moeten zijn opgenomen⁹. Uit de enquête valt niet op te maken hoeveel OETC-leerlingen men heeft. Omgerekend is voor 15% van de lespunten - waaronder twee grote steden - niet bekend hoeveel leerlingen daar eigen-taalonderwijs volgen. De deelname aan het Zuideuropees eigen-taalonderwijs kan dus in werkelijkheid misschien 15% hoger liggen dan nu blijkt uit de beschikbare gegevens. Ook bij de analyse van de veranderingen in de periode 1987-1991 past voorzichtigheid, omdat de gegevens zijn gebaseerd op schattingen.

Van de 9.000 kinderen van Zuideuropese afkomst in de leeftijd van 4 t/m 12 jaar die voor OETC in het basisonderwijs in aanmerking komen, namen er in 1987 3.000 (33%) deel aan OETC. Deze 3.000 leerlingen vormden 5% van het totale aantal leerlingen in het OETC. In 1991 was 4,4% van alle OETC-deelnemers van Zuideuropese afkomst. Het totaal aantal kinderen uit deze taalgroepen in de leeftijdsklasse van 4 t/m 12 beliep in Nederland toen ongeveer 10.000. Het aantal OETC-deelnemers was echter afgenomen naar 26%. Deze afname treedt voornamelijk bij de voormalig-Joegoslavische groep op. Een overzicht van deze gegevens is te vinden in tabel 1.

⁹ Om welke gemeenten het gaat, is te vinden in de tabellen in bijlage 2.

Tabel 1
Deelname aan het Zuideuropees OETC op basisscholen in 1990, 1991 en 1992

Herkomstland	1990			1991			1992		
	aantal lln.	deelname OETC abs. in %		aantal lln.	deelname OETC abs. in %		aantal lln.	deelname OETC abs. in %	
Spanje	2721	914	34	2614	965	37	2264	741	33
Griekenland	815	318	39	887	241	27	831	236	28
Italië*	2529	262	10	2469	274	11	2221	301	13
voorm. Joegoslavië	2989	807	27	3046	554	18	3305	437	13
Portugal	1506	508	34	1355	615	45	1624	641	39
Kaapverdische eil.	2462	1031	42	2817	1128	40	2200	790	36
Totaal	13022	3840	29	13188	3777	29	12445	3146	25

Bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

* De deelname aan het Italiaans OETC is in 1991 minimaal 20 % hoger als meegeteld wordt het OETC dat de Italiaanse overheid in Nederland op grote schaal verzorgd.

Gemiddeld volgt tweederde van alle OETC-leerlingen het eigen-taalonderwijs in de vier grote steden, waar ook 4 van de 10 basisscholen met OETC zich bevinden. In vergelijking met de gemiddelde concentratie van alle taalgroepen samen in deze steden in 1987, ligt die van het Zuideuropees taalonderwijs in 1991 dus iets hoger.

Iets minder dan de helft van de gehele Zuideuropese doelgroep heeft geen lespunt in de eigen gemeente. Tabel 2 presenteert voor iedere taalgroep een overzicht van het aantal lespunten waar onderwijs in de eigen taal wordt georganiseerd, en de lokatie van de lespunten. Het aantal kinderen uit de betreffende doelgroep en het aantal OETC-deelnemers per gemeente wordt aangegeven in de tabellen in bijlage 2.

Tabel 2**Aantal lespunten ZuidEuropees OETC in 1987 en 1991; lokatie van lespunten in % in 1991**

Herkomstland	1987	1991		
	aantal lespunten	aantal lespunten	% lln. OETC op eigen school	% lln. OETC in eigen gemeente
Spanje	45	48	37	67
Griekenland	6	9	35	48
Italië	11	23	12	27
voorm. Joegoslavië	20	14	15	51
Portugal	17	18	28	69
Totaal	99	113	25	51

Bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

3.4 Het Spaanse OETC

Van alle ZuidEuropees OETC-varianten is de Spaanse het grootst in omvang, zowel in het aantal leerlingen als het aantal lespunten. Afgezet tegen de omvang van de doelgroep blijkt het deelnamepercentage echter toch onder het algemene gemiddelde voor alle OETC-doelgroepen van 53% te liggen, al is de procentuele deelname van 37% vergeleken met het gehele ZuidEuropees eigen-taalonderwijs zeker niet gering. Ten opzichte van 1987 trad praktisch geen verandering op.

Vergeleken met andere ZuidEuropese taalgroepen is de concentratie van Spaanse lespunten in de vier grote steden verhoudingsgewijs het kleinst. Opvallend is dat een aantal gemeenten met zeer weinig kinderen uit de doelgroep over een lespunt beschikken. Percentueel gezien wonen de meeste kinderen van Spaanse afkomst in Rotterdam. Het eigen-taalonderwijs wordt daar ook het drukst bezocht. Daarnaast is er sprake van een concentratie in Amsterdam (12%), Eindhoven (9%) en Heemskerk (7%); zie tabel 8 in de bijlage. De helft van de kinderen van Spaanse afkomst beschikt niet over een lespunt in de eigen gemeente. Dat is een direct gevolg van de grote omvang en vooral de spreiding van de doelgroep. En hoewel in de meeste gemeenten het aantal kinderen uit de doelgroep klein is, zijn er verschillende plaatsen aan te wijzen waar het Spaanse OETC wellicht kansen heeft, omdat er veel potentiële leerlingen woonachtig zijn.

3.5 Het Italiaanse OETC

Vergeleken met het Spaanse eigen-taalonderwijs is het Italiaanse klein in omvang, terwijl de doelgroep bijna net zo groot is. Percentueel gezien is de deelname aan het door de Nederlandse overheid gefinancierde OETC zelfs het laagst van alle taalgroepen in Nederland. Daarbij moeten echter twee belangrijke kanttekeningen worden gemaakt. Ten eerste blijkt uit het LIZE-onderzoek dat er minstens 14 lespunten meer bestaan dan het ministerie opgeeft¹⁰. Voor 11 van deze lespunten zijn de aantallen OETC-leerlingen onbekend. Het deelnamepercentage van de Italiaanse groep ligt daardoor hoger dan 13%. Ten tweede is bekend dat de Italiaanse overheid in Nederland op grote schaal OETC verzorgt en dat de deelname daaraan circa 20% van alle Italiaanse basisschoolleerlingen bedraagt. De lage deelname aan het Italiaanse OETC betekent dus niet dat er minder vraag naar Italiaans eigen-taalonderwijs zou bestaan.

Ten opzichte van 1987 is er in de deelname aan het door de Nederlandse overheid gefinancierde OETC geen verandering opgetreden. Het aantal lespunten verdubbelde wel in de periode 1987-1991. Het aantal OETC-leerlingen is het grootst in Amsterdam, en bedraagt bijna eenderde van het totaal. Dat is niet zo verwonderlijk, aangezien het grootste percentage van de doelgroep (9%) in deze stad woont. In Rotterdam en Utrecht bevinden zich voor zover bekend geen lespunten. Van de 5 lespunten in Den Haag is het aantal leerlingen onbekend. Verder moet Heerlen genoemd worden als concentratiepunt voor het Italiaanse OETC (23% van het totale aantal deelnemers). Het lespunt in deze stad fungeert duidelijk als trekpleister voor omliggende gemeenten: het aantal deelnemers bedraagt bijna het dubbele van het aantal inwonende kinderen.

Omdat de deelname voor bijna 50% geconcentreerd is in twee steden, een kwart van de lespunten zich daar bevindt en het aantal lespunten niet in verhouding staat tot de omvang van de doelgroep, is er weinig spreiding van de Italiaanse OETC-lespraktijk, althans voorzover georganiseerd door de Nederlandse overheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat ongeveer driekwart van de kinderen van Italiaanse afkomst geen 'Nederlands' OETC-lespunt in de eigen gemeente heeft. Uit onderzoek van Lindo (1988) blijkt dat de Italiaanse overheid echter nog eens 43 lespunten organiseert die zich zeer verspreid over Nederland bevinden. Al met al is de Italiaanse OETC-lespraktijk de meest omvangrijke en wijdst verbreide van alle Zuid Europese varianten.

3.6 Het Griekse OETC

De kinderen van Griekse afkomst behoren tot de kleinste Zuid Europese taalgroep. De omvang van het Griekse eigen-taalonderwijs - in termen van het aantal leerlingen en lespunten - is dan ook het geringst. Het deelnamepercentage ligt echter wel iets boven het Zuid Europese gemiddelde. In de periode 1987-1991 is zowel in het aantal kinderen van Griekse afkomst, het aantal OETC-leerlingen als het aantal lespunten een stijging waar te nemen. De percentuele deelname is echter gelijk

¹⁰ Het betreft hier ten minste 47 OETC-leerlingen in de gemeenten Leiden, Delft, Stadskanaal, Kerkrade, Vaals, Brunssum, Landgraaf en Den Haag.

gebleven.

Het Griekse OETC concentreert zich veel meer in de vier grote steden dan andere taalgroepen. Meer dan de helft van de lespunten bevindt zich in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht; ruim driekwart van de OETC-leerlingen volgt in deze plaatsen het onderwijs. In Utrecht wonen relatief de meeste kinderen van Griekse afkomst en in deze plaats is ook de deelname aan het eigen-taalonderwijs het grootst.

Ongeveer de helft van de kinderen van Griekse afkomst heeft een lespunt in de eigen gemeente. De andere helft is zo uitgewaaid over Nederland dat in geen enkele plaats meer dan 16 kinderen uit de doelgroep wonen. Daarmee is niet gezegd dat in deze gemeenten geen lespunten kunnen worden opgezet. In Groningen bijvoorbeeld is een noemenswaardig aantal potentiële OETC-deelnemers te vinden.

3.7 Het Portugese OETC

De Portugese taalgroep is groter dan de Griekse, maar een stuk kleiner dan de overige drie Zuid Europese groepen. Toch is de omvang van het eigen-taalonderwijs aanzienlijk: in absolute zin komt de deelname, na die aan het Spaanse taalonderwijs, op de tweede plaats, en procentueel gezien benaderen de Portugezen het algemene gemiddelde van 53%. Overigens houdt het aantal lespunten daarmee geen gelijke tred. Bovendien is het onduidelijk in hoeverre in de gegevens van het ministerie ook OETC-deelnemers van Kaapverdische afkomst zijn meegeteld.

De absolute en procentuele deelname aan het Portugese OETC is groter dan in 1987, terwijl het aantal kinderen van Portugese afkomst is gedaald. Ook deze cijfers zijn mogelijk vertroebeld, want ook Kaapverdische kinderen volgen het Portugese OETC. Het aantal lespunten bleef tussen 1987 en 1991 gelijk. Van alle Zuid Europees OETC-varianten is de Portugese variant het meest in de vier grote steden geconcentreerd. Ruim tweederde van de lespunten bevindt zich in Amsterdam, Den Haag en Rotterdam; bijna 8 op de 10 OETC-deelnemers volgen het onderwijs in deze gemeenten. De concentratie loopt redelijk parallel met de doelgroep als geheel: 6 op de 10 kinderen van Portugese afkomst woont in de drie genoemde steden.

Opvallend is dat de omvang van het eigen-taalonderwijs het grootst is in Amsterdam, terwijl in Rotterdam de meeste kinderen uit de doelgroep wonen. De deelnamepercentages in deze twee steden lopen daarom nogal uiteen. Het is onduidelijk of het Amsterdamse lespunt meer leerlingen uit omliggende gemeenten aantrekt. Het percentage kinderen van Portugese afkomst met een lespunt in de eigen gemeente is vergeleken met de overige taalgroepen het grootst. De spreiding van het andere deel van de doelgroep is groot. Er zijn een paar gemeenten met circa 20 potentiële leerlingen, maar in de meeste gevallen zijn dat er veel minder.

3.8 Het Joegoslavische OETC

De kinderen van voormalig-Joegoslavische afkomst zijn het grootst in aantal: in 1991 waren het er ongeveer 3.000. De deelname aan het eigen-taalonderwijs steekt hier nogal mager bij af, namelijk 18%.

Het Joegoslavische OETC werd in Nederland gegeven in vier verschillende talen. De organisatie van het Joegoslavisch OETC week in enkele opzichten af van de organisatie van de andere Zuideuropees OETC-varianten. Zo was er steeds een landelijke coördinator die ook moest rapporteren aan de ambassade. Een ander verschil is dat het OETC bijna altijd buitenschools werd gegeven. Politieke factoren waren voor sommige leerkrachten al jaren merkbaar, bijvoorbeeld omdat zij moesten werken met sterk indoctrinerend lesmateriaal. Met de Nederlandse docenten bestond meestal geen enkel contact. Met de schoolbesturen daarentegen bestond er vaak wel een levendige en intensieve relatie. Oudercommissies lijken altijd een grote invloed op het OETC te hebben gehad, ook op de inhoud ervan. De omvang van het Joegoslavische OETC is sterk teruggelopen sinds 1987, terwijl het aantal kinderen juist is toegenomen. Het aantal lespunten is ook teruggelopen, zij het niet zo drastisch als de deelname zelf. De concentratie van het Joegoslavische OETC is vrij groot: zeker driekwart van de leerlingen volgt het onderwijs in de vier grote steden. In Rotterdam woont procentueel gezien het grootste deel van de doelgroep (22%); ruim de helft van de OETC-deelnemers volgt daar het eigen-taalonderwijs.

Omdat het aantal lespunten, afgezet tegen het aantal kinderen van Joegoslavische afkomst, klein is, kan van een spreiding van het Joegoslavisch OETC niet worden gesproken. De helft van de kinderen heeft een lespunt in de eigen gemeente. De andere helft woont - vergeleken met bijvoorbeeld de Griekse taalgroep - vrij geconcentreerd. Er zijn veel gemeenten met een groot aantal potentiële OETC-deelnemers; vooral Zaandam en Den Bosch moeten hier worden genoemd.

Naar verwachting zal het OETC voor voormalig-Joegoslavische kinderen langzaam maar zeker weer op poten worden gezet, zij het dan voor elke ex-Joegoslavische taalgroep afzonderlijk. Na de erkenning van de voormalige deelrepublieken wordt druk geijverd voor apart OETC in de verschillende talen.

3.9 De toegankelijkheid van het Zuideuropees OETC

Een belangrijke conclusie die men uit het voorgaande kan trekken, is dat de deelname aan het Zuideuropees OETC, zowel absoluut als procentueel, voor het merendeel van de taalgroepen constant is gebleven ten opzichte van 1987. Alleen het aantal ex-Joegoslavische eigen taal-leerlingen is afgenomen.

Ook al blijft de omvang van het Zuideuropees OETC dus gering in vergelijking met de grotere taalgroepen, de cijfers duiden er niet op dat het Zuideuropees OETC een aflopende zaak is. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Lindo en Pennings (1992), waarbij een steekproef van Spaanse, Portugese en Joegoslavische jongeren is betrokken, dat 6 op de 10 ouders positief staan ten opzichte van OETC voor hun kinderen.

Het onderzoek is aanleiding om stil te staan bij de kwestie welke generaties eigenlijk nog recht hebben op eigen-taalonderwijs. Nu de immigratiestroom afneemt, zal het vigerende criterium voor het merendeel van de Zuideuropese taalgroepen wél betekenen dat het OETC een aflopende zaak is. Driessen (1990) merkt hierover op dat de doelstellingen van het taalonderwijs de duur ervan

zouden moeten bepalen: 'Als onderwijs-linguïstische doelen voorop staan, dan luidt de kernvraag voor wie er (nog) wel en voor wie niet (meer) sprake is van een tweetalige situatie. Voeren echter etnisch-culturele motieven de boventoon, dan gaat het meer om het principiële recht op taalonderhoud, respectievelijk eerste-taalverwerving.' In het rapport *Ceders in de tuin* wordt voorgesteld om het generatiecriterium en het sociale statuscriterium te laten vervallen en te vervangen door het thuistaalcriterium.

Uit de vorige paragrafen werd ook duidelijk dat de helft van de kinderen van Zuideuropese afkomst geen lespunt in de eigen gemeente heeft. Sommigen reizen naar een andere gemeente voor het eigen-taalonderwijs; dat blijkt duidelijk uit het gegeven dat in veel gevallen het aantal OETC-deelnemers in een gemeente groter is dan het aantal inwonende kinderen uit de doelgroep. Dat OETC in veel gemeenten ontbreekt, komt in de eerste plaats door het verplichte minimum van 8 leerlingen per lespunt. Gezien de regionale spreiding van de Zuideuropese taalgroepen, zal men dit aantal vaak niet halen. Een interessante bevinding uit het LIZE-onderzoek in dit verband: verschillende geëncquêteerde leerkrachten 'bedienen' op de lespunten minder dan 8 leerlingen. Dit zou het gevolg kunnen zijn van het feit dat de docent de scholen bezoekt, zodat de kinderen niet naar een lespunt hoeven. Maar ook in het Inspectierapport (1988) wordt melding gemaakt van groepen leerlingen van gemiddeld 6. Het is opvallend dat er - variërend per taalgroep - verschillende gemeenten zijn waar het, gezien de omvang van de doelgroep, voor de hand zou liggen om OETC te organiseren. Het zou goed zijn om na te gaan in hoeverre het ontbreken van OETC in deze gemeenten te maken heeft met gebrek aan belangstelling bij de ouders of de gemeente.

3.10 Beleid gericht op vergroting van de toegankelijkheid

Dat er relatief weinig spreiding is van OETC-lespunten binnen veel gemeenten en in andere gemeenten helemaal geen OETC is, heeft consequenties voor de toegankelijkheid van dit onderwijs. Niet alleen de reistijd vormt een belemmering. Het is ook goed mogelijk dat de doelgroep door de 'zeldzaamheid' van het Zuideuropees OETC minder goed op de hoogte is van de mogelijkheden en/of het bestaan ervan. In dat geval is er sprake van een kip-ei kwestie: wordt er geen eigen taalonderwijs gegeven omdat men er geen behoefte aan heeft, of lijkt er geen behoefte te bestaan omdat er geen onderwijs wordt aangeboden?

In dit kader heeft het LIZE een aantal vragen aan de schoolbesturen voorgelegd die inzicht moeten geven omtrent een 'aanbod-gericht' beleid ten aanzien van OETC. Aan de schoolbesturen die wel Zuideuropees OETC organiseren, is gevraagd of er leerlingen van de betreffende taalgroep zijn die wel in aanmerking komen voor OETC, maar het niet volgen. In ruim de helft van de gevallen blijken niet alle kinderen het eigen-taalonderwijs te volgen, meestal hetzij vanwege een gebrek aan belangstelling bij de ouders, hetzij omdat de afstand naar het lespunt te groot is of omdat geen leerkracht beschikbaar is.

De meeste schoolbesturen voeren geen beleid om deze situatie te veranderen. In totaal 7 van de 39 besturen (onder andere in de vier grote steden) doen dat wel;

zij informeren de ouders of proberen het OETC binnen de gemeente te spreiden. Overigens geven veel schoolbesturen wel aan dat er voorlichting wordt gegeven aan ouders van potentiële leerlingen, vaak door de OETC-leerkracht, al dan niet samen met de school. De besturen die dat niet doen, lichten zelden toe waarom niet.

Het LIZE heeft een vragenlijst voorgelegd aan schoolbesturen die geen ZuidEuropees OETC verzorgen. Er zijn 33 enquêtes ontvangen van schoolbesturen uit 26 gemeenten waar voldoende potentiële ZuidEuropese OETC-leerlingen wonen. Onder deze gemeenten zijn er 6 die wel OETC geven in een of meer andere talen. Het onderstaande is niet van toepassing op het Spaans OETC, omdat geen enquête is ontvangen waaruit blijkt dat er geen Spaans OETC wordt gegeven. Op twee na antwoorden alle besturen dat in vorige jaren ook geen OETC werd verzorgd in de betreffende talen. De genoemde twee besturen geven aan dat gebrek aan leerlingen de reden voor beëindiging was. Vrijwel geen enkel bestuur is in het verleden geconfronteerd met initiatieven gericht op totstandkoming van OETC. In de twee gevallen dat dat wel zo was, werd dat initiatief genomen door één of meer basisscholen en de ouders; het werd niet gehonoreerd omdat te weinig ouders OETC voor hun kinderen wensten. Slechts één bestuur zegt momenteel plannen te hebben om een OETC-lespunt op te zetten, mits daar voldoende belangstelling voor is.

Het is opvallend dat vrijwel geen enkel schoolbestuur zelf het initiatief voor de opzet van OETC heeft genomen. Op de vraag waarom niet, blijven 8 besturen het antwoord schuldig. De overige geven aan dat er geen behoefte aan OETC bestaat en/of dat er onvoldoende potentiële leerlingen zijn. Juist een initiatief door de schoolbesturen zal duidelijk maken of er behoefte aan OETC bestaat, omdat de barrières vaak te groot zijn - ook in steden met relatief veel inwonende leden uit de doelgroep. Er moet per slot van rekening veel worden ondernomen voordat een lespunt echt kan starten.

H4 Inhoud en kwaliteit van het Zuideuropees onderwijs in eigen taal en cultuur

De specifieke invulling van het onderwijs in de eigen taal en cultuur ligt vaak niet voor de hand. De concrete leerdoelen en de vorm van het onderwijs staan niet vast, ook al niet omdat er nog geen standaardleerplan bestaat. Behalve taal worden bijvoorbeeld vaak ook andere vakken onderwezen zoals geschiedenis en aardrijkskunde. Eigen-taaldocenten staan bovendien vaak geïsoleerd in het reguliere onderwijs (zie hiervoor hoofdstuk 5), zodat zij zonder samenwerking met het Nederlandse schoolteam hun eigen leerplan moeten maken en ieder hun eigen invulling en methoden ontwikkelen.

Het budget voor het LIZE-onderzoek reikte helaas niet ver genoeg om de Zuideuropese OETC-lespraktijk goed in kaart te brengen. Aan de hand van de bevindingen uit eerder onderzoek wordt getracht een beeld te schetsen van de inhoud en vorm van het Zuideuropees OETC. Daarbij gaat het niet alleen om een beschrijving van de invulling van het eigen-taalonderwijs, maar ook om de inhoudelijke kwaliteit. Vele factoren zijn daar van invloed op: de beschikbaarheid van goede leslokalen, voldoende budget, een doordacht inhoudelijk beleid van de schoolbesturen, maar ook de deskundigheid van de leerkrachten, hun begeleiding en mogelijkheden tot samenwerking met anderen.

In dit hoofdstuk wordt alleen een aantal problemen besproken die optreden in de lespraktijk ten aanzien van de beschikbaarheid van goed lesmateriaal, de effectiviteit van het aantal lessen, en de samenstelling van de groepen. In de literatuur worden deze problemen als algemeen voorkomend genoemd. In dit hoofdstuk staat centraal in hoeverre ze ook voorkomen binnen het Zuideuropese eigen-taalonderwijs.

Het oordeel van deskundigen, ouders en kinderen speelt een belangrijke rol bij de bepaling van de kwaliteit van het OETC. Het LIZE heeft deze groepen niet in het onderzoek betrokken, maar de algemene literatuur geeft hierover wel enig inzicht, ook waar het gaat om de Zuideuropese varianten.

4.1 Doelstellingen van het OETC

Aanvankelijk was het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) gericht op een succesvolle terugkeer van de leerlingen in het onderwijssysteem van het herkomstland. Nadat begin jaren tachtig de terugkeergedachte was losgelaten, veranderde de officiële doelstelling. De ontwikkeling van een positief zelfconcept en zelfbewustzijn en de verkleining van de kloof tussen school- en thuismilieu stond nu voorop.

In de Nota *Eigen Taal* (1991) wordt de doelstelling van het OETC uitgebreid. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen OETC als zelfstandig vak- en vormingsgebied en OETC als ondersteuning bij het reguliere onderwijs. Op de laatste vorm ligt de nadruk, en de hoofdfunctie van het gebruik van de eigen taal wordt als volgt geformuleerd: '... het functioneren als ondersteuningstaal - in een

tweetalige aanpak - bij het leren van het Nederlands en het overige onderwijs.' In de nota wordt afstemming tussen het OETC en het reguliere onderwijs dan ook van groot belang geacht. Helaas worden autonome doelstellingen in termen van bijdragen aan de eerste-taalverwerving van ondergeschikt belang geacht.

Vorm en inhoud van het eigen-taalonderwijs zijn volgens de nota nog onderwerp van discussie; voor het OETC bestaat immers (nog) geen algemeen leerplan. Verschillende betrokkenen lieten in de praktijk al geruime tijd weten meer uniformiteit in het onderwijsaanbod te wensen. Om dat te bereiken heeft het instituut voor leerplanontwikkeling SLO in 1987 al een voorstel voor een leerplan voor het OETC ontwikkeld. Hierop is door verschillende betrokkenen (minderhedenorganisaties, deskundigen en OETC-leerkrachten) uiteenlopend gereageerd. Een stap in de goede richting is het zeker, aldus het Nederlands Centrum voor Buitenlanders in 1991, maar het is duidelijk dat zo'n voorstel een zo breed mogelijk draagvlak moet hebben.

4.2 Doelstellingen van het Zuideuropees OETC

Sinds januari 1986 is in het ZEG-project gewerkt aan de ontwikkeling van leermiddelen en curricula voor het OETC. Het ZEG-project werd gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, en was ondergebracht bij het Advies- en Begeleidingscentrum (ABC) voor het onderwijs te Amsterdam. Het materiaal werd vervaardigd door onderwijskundigen en leerkrachten uit de landen die in het project samenwerken. Het project had ook een landelijke implementatetaak in het kader van het Vier Steden Project. Regelmatig zijn er studiedagen en worden bulletins gepubliceerd.

Voor het Zuideuropese eigen-taalonderwijs is door een aantal werkgroepen binnen het ZEG-project in 1991 een concept-leerplan als discussiestuk gepresenteerd. Ter inleiding van dat plan wordt opgemerkt dat er binnen de Zuideuropese taalgroepen weliswaar grote niveauverschillen bestaan in eigen-taalkennis van de kinderen, maar dat de beheersing van het Nederlands in het algemeen goed is, net als de doorstroming in het Nederlandse onderwijs. Een logische gevolgtrekking is dat het OETC voor deze taalgroepen meer een zelfstandige dan een ondersteunende functie heeft. De makers van het concept-leerplan zetten dan ook vraagtekens bij de afstemming tussen het reguliere en het eigen-taalonderwijs. De relatie tussen beide 'zal tot uiting moeten komen in formulering van zowel de doelstellingen als de inhoudelijke en pedagogisch-didactische uitgangspunten', maar 'In deze relatie zal soms sprake zijn van eigen en soms van gemeenschappelijke doelstellingen en uitgangspunten.' Men spreekt daarom liever van samenhang dan van afstemming.

In de nota *Eigen Taal* wordt gesteld dat taalonderwijs zonder cultuurcomponent ondenkbaar is. Maar officieel heeft het Ministerie van OCenW de cultuurcomponent van het voormalige OETC geschrapt. Cultuur is wel een onderdeel van OETC, maar impliciet. De leden van het ZEG-project stellen daar tegenover dat het cultuuraspect in een veel grotere mate onderdeel moet zijn van het OETC dan van de andere taalvakken. Dit omdat de kennis van de eigen cultuur net zo'n grote rol speelt bij de doelstellingen van identiteitsontwikkeling en vermindering van de

kloof tussen school- en thuismilieu, als de taalkennis. In het concept-leerplan krijgt 'cultuur' daarom een expliciete plaats.

Dat er momenteel geen algemeen leerplan voor OETC bestaat, betekent niet dat het OETC zonder leerplannen vorm krijgt. Driessen (1988) constateert dat 94% van de leerkrachten werkt met een leerplan dat in 66% van de gevallen zelf is opgesteld, in samenwerking met collega-OETC-docenten. Daarnaast gebruiken de Zuideuropese leerkrachten - veel vaker dan andere OETC-docenten - leerplannen uit het land van herkomst, die worden aangepast aan de Nederlandse situatie. De onderwijsinspectie stelt vast dat de Zuideuropese leerkrachten die het nationale curriculum gebruiken, dit zo goed mogelijk proberen te volgen. Overigens vond Driessen in zijn onderzoek dat toch nog 3 van de 19 door hem geïnterviewde Zuideuropese leerkrachten helemaal niet met een leerplan werkten.

Uit de LIZE-enquête blijkt dat 25 van 26 ondervraagden met een curriculum werken. Enkele malen wordt het ZEG-project daarbij als inspiratiebron genoemd en aangegeven dat het curriculum in Nederland is gemaakt. De meeste Spaanse docenten gebruiken een leerplan uit Spanje, speciaal gemaakt voor kinderen in het buitenland. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van Nederlands leermateriaal of wordt dit zelf opgesteld.

Overziet men het geheel, dan is ook binnen het Zuideuropees OETC amper sprake van een gestandaardiseerd en op Nederland afgestemd onderwijsaanbod. De vraag of het leerplan in de beschikbare tijd kan worden afgewerkt, wordt door het merendeel van de docenten bevestigend beantwoord. Wanneer dat niet lukt, dan komt dat onder meer omdat men moet werken met veel leerlingen op veel verschillende niveaus.

4.3 Concrete leerdoelen

De genoemde officiële doelstellingen zeggen nog niet zo veel over de daadwerkelijke invulling van de OETC-lespraktijk. Driessen e.a. (1988) geven een goed overzicht van de meer concrete leerdoelen die de betrokkenen met het eigen-taalonderwijs willen bereiken. Vooral de leerdoelen van de docenten zijn daarbij van belang. Er blijken twee categorieën doelen te zijn: de leraren noemen in het algemeen bepaalde leerdoelen in onderlinge combinatie, en vertonen een voorkeur voor de ene categorie of de andere.

De eerste categorie, samengevat met de term *affectief cultuurbehoud*, betreft de volgende punten:

- zich leren gedragen volgens de opvattingen van de ouders en volgens de regels van de godsdienst van het herkomstland;
- leren van belangrijke historische gebeurtenissen en steden/gebieden van het herkomstland;
- leren waarderen van de eigen cultuur; leren van liedjes en gedichten uit het herkomstland.

De tweede categorie leerdoelen heeft twee verschillende componenten: *taalbehoud* en *integratie*. Het gaat daarbij om het volgende:

- foutloos leren spreken en schrijven in de eigen taal - kunnen lezen van boeken

- en kranten uit het herkomstland;
- tolerantie leren tegenover allerlei culturen;
- gemotiveerder raken voor het Nederlandse onderwijs;
- leren waarderen van en zich aanpassen aan de Nederlandse cultuur.

Hoewel de leerkrachten de doelen onder de noemer *taalbehoud en integratie* gemiddeld iets belangrijker vinden, maken de antwoorden duidelijk dat de cultuurcomponent in het eigen-taalonderwijs ook een grote rol speelt. Het is beslist niet zo dat de OETC-leerkrachten in het onderzoek per definitie gericht zijn op hetzij de ene categorie doelen, hetzij op de andere. Wel is er in het algemeen sprake van een onderlinge samenhang in voorkeuren voor leerdoelen.

Het voorgaande geeft dus enige indicatie van wat er in de OETC-lessen aan bod kan komen. Opvallend is dat Zuid Europese OETC-docenten gemiddeld het meest van alle taalgroepen gericht zijn op integratie en taalbehoud.

4.4 OETC in het schoolwerkplan en de huidige invulling van de lessen

Om inzicht te krijgen in de huidige invulling van de OETC-lespraktijk, vestigen we de aandacht eerst op het OETC-onderdeel in het schoolwerkplan. Uit het onderzoek van Driessen e.a. blijkt dat er in 80% van de gevallen sprake is van een OETC-onderdeel in het schoolwerkplan. Het Zuid Europees OETC wijkt wat in dit opzicht niet wezenlijk af. Overigens blijkt 15% van de ondervraagde directies niet te weten of het OETC in het schoolwerkplan is beschreven.

De onderwijsinspectie stelt vast dat OETC is opgenomen in het merendeel van de 50 bestudeerde schoolwerkplannen. Meestal blijft dat echter bij een beschrijving van de leerstofgebieden die corresponderen met de genoemde leerdoelen: vier aspecten van het taalonderwijs, geschiedenis, aardrijkskunde en cultuuroverdracht. Een veel gebruikte werkmethode is het werken met thema's. Slechts in de helft van de gevallen is een beschrijving voorhanden van doelstellingen, specifieke didactische werkvormen en leer- en/of hulpmiddelen. Het eigen-taalonderwijs blijkt al met al nogal algemeen en oppervlakkig te worden beschreven in het schoolwerkplan; de Onderwijsinspectie heeft de indruk dat OETC er in z'n algemeenheid nog mager afkomt.

De lessituaties in 1987 noemt de Onderwijsinspectie vrijwel altijd 'gesloten': de leerkracht neemt bij het cultuuronderwijs in het algemeen een docerende houding aan, en wanneer er sprake is van meerdere leeftijdsgroepen wordt het onderwijs vaak hoofdelijk gegeven. Het zijn observaties die enig inzicht geven in de lespraktijk van het Zuid Europees OETC. Want hoewel de taalgroepen niet apart zijn beschreven, omvat de steekproef voor ongeveer 25% Zuid Europese lessen.

Driessen e.a. (1988) constateren naar aanleiding van hun onderzoek dat het Zuid Europees OETC vooral is gericht op de traditionele vakken: taal, geschiedenis en aardrijkskunde. Het taalonderwijs speelt een iets grotere rol dan bij de andere taalgroepen. Toch wordt het onderwerp 'cultuur en maatschappij' ook door Zuid Europese leerkrachten vaak genoemd.

Het LIZE-onderzoek heeft onderzocht op welke manieren over de eigen cultuur wordt onderwezen. Van de 27 ondervraagde leerkrachten bevestigen er 24

dat aspecten van de eigen cultuur op natuurlijke wijze in de taallessen zijn opgenomen. Ongeveer de ene helft vindt dat de cultuur aandacht krijgt doordat met thema's wordt gewerkt, de andere helft geeft lessen geschiedenis en aardrijkskunde over het herkomstland.

4.5 Herkomst en kwaliteit van het lesmateriaal

Gebrek aan goed lesmateriaal wordt vaak genoemd als een serieus knelpunt. Uit het Inspectierapport (1988) blijkt dat eenderde van de leerkrachten over te weinig leer- en hulpmiddelen kan beschikken. Daarbij moet worden aangetekend dat veel OETC-leraren niet bekend zijn met de leer- en hulpmiddelen die op school aanwezig zijn.

Het lesmateriaal (de leerboeken) komt voor het grootste deel uit het herkomstland. Tijdige vervanging wordt daardoor bemoeilijkt, zodat leerlingen vaak een lesboek moeten delen of moeten werken met fotokopieën. Bovendien is het materiaal uit het herkomstland niet afgestemd op de specifieke situatie van de leerlingen in Nederland.

Voor het onderwijs aan kleuters wordt meestal gebruik gemaakt van materiaal van de Nederlandse groep. Uit het Inspectierapport blijkt dat slechts in 15% van de gevallen wordt gewerkt met zelfgemaakt lesmateriaal, wat niet geheel overeenstemt met de bevindingen van Driessen e.a. (1987). Die wijzen uit dat het materiaal even vaak, zo niet vaker, zelf wordt gemaakt. Er is dus in feite sprake van twee problemen. In het Inspectierapport melden de directies dat er niet genoeg geld is voor leermiddelen. Daarnaast blijkt dat de beschikbaarheid en geschiktheid van in Nederland gemaakt lesmateriaal een knelpunt vormt.

Daarnaast stelden Driessen e.a. (1987) vast dat de Zuideuropese OETC-leerkrachten hun leermiddelen vaak via de ambassade verkrijgen. Dat verklaart misschien dat de Zuideuropese leerkrachten in vergelijking met anderen relatief positief oordelen over het materiaal, en relatief weinig aangeven daaraan gebrek te hebben. Anderzijds vindt geen van de docenten alle leermiddelen goed aangepast aan de Nederlandse situatie. Het is opvallend dat zij nauwelijks OETC-leerboeken gebruiken die in Nederland zijn gemaakt. De gegevens uit dit onderzoek stammen overigens uit 1987, een jaar na de start van het ZEG-project.

Uit het LIZE-onderzoek komt naar voren dat 33% van de schoolbesturen de leermiddelen als een knelpunt ervaart. In hoeverre wordt gedoeld op financiële problemen is onbekend, maar al in hoofdstuk 2 bleek een te laag budget een niet te verwaarlozen probleem. Ook uit dit onderzoek blijkt dat het lesmateriaal meestal afkomstig is uit het land van herkomst, maar dan vaak wel speciaal gemaakt voor kinderen in het buitenland. De helft van de leerkrachten gebruikt daarnaast leerboeken die zijn ontwikkeld in het ZEG-project - veel meer dus dan in 1987. Vaak wordt ook zelfgemaakt materiaal gebruikt. Enkele malen wordt gememoreerd dat er gebrek is aan geschikt materiaal voor kleuters die nog geen Spaans spreken, en aan audio-visueel materiaal.

Ruim de helft van de docenten is 'enigszins' tevreden met het lesmateriaal; niemand vindt het puur slecht. De leermiddelen lenen zich volgens de leerkrachten vaak niet voor het geven van gedifferentieerd onderwijs: voor kinderen van

verschillende leeftijden en niveaus. Dat komt omdat de leerboeken uit het herkomstland niet zijn afgestemd op de Nederlandse situatie, waarbij de Zuid Europese OETC-groepen zeer gedifferentieerd zijn.

Conclusie: het gebruik van gestandaardiseerd, op de Nederlandse situatie toegesneden lesmateriaal, geschikt voor onderwijs aan kinderen van allerlei niveaus, is in het Zuid Europees OETC nog niet gebruikelijk. Een ruime minderheid is tevreden met het lesmateriaal; de waardering lijkt ten opzichte van 1987 te zijn gegroeid, wat voor een deel te maken heeft met de bijdrage van het ZEG-project.

4.6 Lesuren

Het aantal OETC-lesuren dat door de Nederlandse overheid wordt gefinancierd, is in 1985 (Wet op het Basisonderwijs) vastgesteld op 2,5 uur binnen en 2,5 uur buiten schooltijd per week; in totaal op 5 uur. Omdat het eigen-taalonderwijs in de praktijk vaak óf binnen óf buiten schooltijd wordt gevolgd, is het maximale aantal uren dus 2,5. Met het oog op de kwaliteit en de effectiviteit van het OETC is het relevant om kort stil te staan bij de discussie die omtrent het aantal gewenste lesuren bestaat. Het Inspectierapport (1988) meldt dat 12% van de leerkrachten meer lestijd dan 2,5 uur zou willen. Driessen e.a. (1988) stelden echter vast dat 8 op de 10 leerkrachten het huidige aantal lesuren onvoldoende vinden, omdat men met de beschikbare tijd niet de gewenste leerresultaten bereikt. De ondervraagde directies daarentegen willen merendeels (60%) juist minder lesuren voor OETC reserveren, om de extra belasting van de kinderen (bij lessen buiten schooltijd) te verminderen en te voorkomen dat zij een achterstand oplopen in het reguliere onderwijs (bij lessen binnen schooltijd).

Driessen e.a. (1988) suggereren dat de meningen op in dit punt ver uit elkaar liggen. Demirbaz (1990) brengt in dit verband naar voren dat een vaststelling van de gewenste hoeveelheid tijd pas mogelijk is, wanneer overeenstemming is bereikt over een OETC-leerplan: 'Wanneer een aantal inhoudelijke ontwikkelingen rond het OETC zijn voltrokken, kan de discussie op dit punt concreter worden gevoerd.'

In dit opzicht is relevant dat de door de onderwijsinspectie ondervraagde directies het ineffectief vinden om eenmaal per week OETC-lessen te geven. Ook de inspectie zelf constateert dat veel tijd verloren gaat met het herhalen van de vorige les. Een oplossing kan liggen in de wettelijke mogelijkheid om iedere dag de reguliere lestijd met een half uur te verlengen, waardoor ook nog 2,5 uur lestijd buiten de schooluren kan worden gebruikt. Deze optie is echter alleen interessant wanneer de kinderen op de eigen school OETC krijgen. De meeste OETC-leerlingen van Zuid Europese afkomst moeten echter - zo bleek in hoofdstuk 2 - naar een lespunt elders reizen. Het volgen van meerdere korte lessen per week is voor hen waarschijnlijk ondoenlijk en alleen efficiënt als de buitenschoolse lestijd kan worden verlengd.

Lindo en Pennings (1992) ondervroegen de direct betrokkenen: Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren, voor het grootste deel (ex-) OETC-leerlingen. Zij waren sterk verdeeld over de kwestie. Waar 38% voorstander is van een verlenging van de lestijd, is 39% tegen. Deze cijfers komen overeen met de resultaten uit een enquête onder Griekse ouders, waarvan 37% 'te weinig lesuren'

aangeven als manco van het Griekse eigen-taalonderwijs.

Opvallende uitkomst van het onderzoek van Lindo en Pennings: de effectieve lestijd is in de praktijk minder dan officieel is toegestaan (5 uur). Driessen e.a. (1988) geven als redenen hiervoor aan: de reistijd (van leerlingen en docenten); het tekort aan leerkrachten; de heterogeniteit van de groepen; de slechte huisvesting. Het Inspectierapport (1988) stelt vast dat gemiddeld 1 uur en 50 minuten per week aan de lessen wordt besteed. Het gemiddelde verschilt per taalgroep; de kinderen die de meeste uren OETC volgen, behoren tot de Zuid Europese taalgroepen, namelijk de Griekse, Spaanse en Portugese.

Het LIZE-onderzoek laat het volgende zien. Aan de hand van de docenten-enquêtes is het gemiddelde aantal lessen per klas globaal berekend: per lespunt is het aantal uren dat de docent les geeft, gedeeld door het aantal klassen dat de docent onderwijst. Het gemiddelde hiervan is voor de Italiaanse taalgroep ruim 2,5 uur en voor de Spaanse krap 2 uur. Omdat onbekend is of en in hoeveel gevallen meerdere groepen tegelijk OETC krijgen, moet deze berekening als een ruwe schatting worden gezien.

De enquête onder de schoolbesturen geeft het volgende beeld: meestal duren de lessen 2,5 uur (22 keer) of 2 uur (16 keer). Een enkele keer 1,5 uur (6 keer); lessen van 1 of 4 uur worden slechts een enkele maal genoemd. Het is onbekend hoe vaak de lessen per week worden gegeven.

4.7 Samenstelling van de groepen

Met de samenstelling van de OETC-groepen is het vaak behelpen. Dat beïnvloedt de lessituatie aanzienlijk. De groeps grootte en - vooral - de heterogeniteit qua leeftijd en niveau van de kinderen is een negatieve factor. Ook uit het onderzoek van Driessen e.a. (1988) blijkt dat in 16% van de gevallen de lessen door deze problemen te kort worden. Bijna altijd krijgen verschillende jaargroepen tegelijk onderwijs, constateert de onderwijsinspectie. Dat komt omdat de groepssamenstelling afhangt van het aantal beschikbare kinderen en het lesrooster van de toelevende basisscholen. Het feit dat de groepen voor bijna 50% uit minder dan 6 leerlingen bestaan, maakt weinig uit wanneer leeftijden en niveaus sterk uiteenlopen.

Voor kleine taalgroepen is dit probleem nog veel groter. Uit de LIZE-enquête onder de leerkrachten blijkt dat de Spaanse lesgroepen in de meeste gevallen vrij heterogeen zijn qua leeftijd. In de Italiaanse lesgroepen varieert de leeftijd echter sterk. Als men een leeftijdsverschil van 4 jaar als criterium neemt, dan blijkt dat de helft van de groepen hieronder valt. Bij de andere helft is sprake van leeftijdsverschillen van 4 tot zelfs 11 jaar. In eenderde van de gevallen is de spreiding van de leeftijd erg groot (bijvoorbeeld 4 tot 15 jaar).

Uit de docenten-enquêtes blijkt dat in de Spaanse taalgroep gemiddeld met groepjes van iets meer dan 5 leerlingen wordt gewerkt. De Italiaanse, Griekse en Portugese docenten onderwijzen gemiddeld 8 leerlingen in een groep. Volgens de schoolbesturen is de samenstelling van de klassen meestal op leeftijd gebaseerd, en minder vaak op het niveau van de leerlingen. De meeste Spaanse docenten geven daarentegen aan dat zij 'hetzelfde niveau' als belangrijkste criterium hanteren. Bij

de Italiaanse leerkrachten is nauwelijks een dominant criterium te bespeuren. Overigens blijkt uit de docenten-enquêtes dat de leerkrachten de groepen gewoonlijk zelf hebben samengesteld, soms in overleg met de school.

4.8 Rapportage van de vorderingen

Net als in het reguliere onderwijs wordt ook in het eigen-taalonderwijs meestal schriftelijk gerapporteerd over de vorderingen van de leerlingen. De rapportage wordt opgesteld door de leerkrachten en is voornamelijk op de ouders gericht. Van een officiële registratie door de scholen zelf is veel minder sprake. Tekenend in dat verband is dat de directies vaak nauwelijks op de hoogte zijn van de wijze van rapporteren. Driessen e.a. (1988) stelden vast dat aan gemiddeld 6 op de 10 directies over de leervorderingen wordt gerapporteerd.

In het LIZE-onderzoek geven vrijwel alle leerkrachten aan dat zij de vorderingen op taalgebied nagaan. Van de 27 ondervraagde docenten houden er 16 ook de vorderingen op andere gebieden (bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde) periodiek bij. De vorderingen worden dikwijls schriftelijk gerapporteerd aan de leerlingen zelf en aan de ouders. Er zijn 8 docenten die ook aan basisscholen rapporteren en 9 docenten die dat aan het schoolbestuur doen.

4.9 Beoordeling betrokkenen en deskundigen

De Onderwijsinspectie doet een aantal beoordelende uitspraken over de invulling van de lessen: enerzijds benadrukt men dat de lessen goed zijn voorbereid en zorgvuldig worden opgebouwd, anderzijds concludeert men dat er tijdens de lessen te weinig een beroep wordt gedaan op de creativiteit van de leerlingen, en dat er weinig variatie is in didactische werkvormen.

Driessen e.a. (1989) hebben een poging gedaan om de effectiviteit van het OETC op de kennis van de eigen taal en cultuur te meten. Hoewel er wel verbanden worden gevonden, zijn deze zwak en in enkele gevallen zelfs onderling tegenstrijdig. Het algemene oordeel van Driessen e.a. is niet negatief. In een aantal gevallen - zoals bij de Spaanse taalgroep - wordt geconcludeerd dat OETC-deelname leidt tot een iets grotere kennis van de eigen taal en cultuur.

In twee onderzoeken is ook om de mening van ouders en kinderen gevraagd. Uit een enquête onder Griekse ouders blijkt dat grofweg de helft van de ouders wier kinderen OETC volgen, ontevreden is over dit onderwijs. Hun kritiek loopt sterk uiteen. Er is inhoudelijke kritiek op het lesprogramma, de leermiddelen en het gebrek aan hulpmiddelen; deze punten worden door ongeveer 19% van de ondervraagden genoemd. Toch valt ook op dat ouders hun kinderen nooit om kwaliteitsredenen OETC onthouden. Het merendeel van de ouders stemt daarnaast in met het aangeboden vakkenpakket.

Zuideuropese jongeren in het onderzoek van Lindo en Pennings (1992) oordelen gemiddeld positiever over de effectiviteit van OETC met betrekking tot hun schrijfvaardigheid (72%) dan hun spreekvaardigheid (47%). De helft van deze jongeren stelt dat zij dankzij OETC meer kennis hebben opgedaan van de eigen cultuur. Een groot deel van hen lijkt achteraf wel profijt te hebben ondervonden van het eigen-taalonderwijs. Maar over het probleem van de extra belasting lopen

de meningen uiteen.

H5 De positie van de leerkrachten

5.1 Inleiding

Leerkrachten vormen de spil van het onderwijs in de eigen taal. In de literatuur is er dan ook veel aandacht voor hun positie. Al in 1982 stelde de Onderwijsinspectie vast dat OETC-onderwijzers vaak onder moeilijke omstandigheden werken en slecht geïntegreerd zijn binnen het Nederlandse schoolteam. De positie van de docenten is een graadmeter voor de positie van het OETC als zodanig, maar ook een consequentie ervan. In *Eigen Taal* (1991) wordt geconstateerd dat de knelpunten praktisch allemaal voortkomen uit de onduidelijke positie die het onderwijs in eigen taal en cultuur binnen de school inneemt¹¹.

Als de leerkracht een geïsoleerde positie inneemt, kan van een afstemming van het OETC op het reguliere onderwijs geen sprake zijn. Als er te weinig OETC-leerkrachten zijn, kan het OETC niet eens plaatsvinden. Demirbaz (1990) noemt nog verschillende andere problemen op, waaronder de ongelijke salariering en de zwakke rechtspositie. De buitenlandse leerkracht wordt feitelijk niet veel beter behandeld dan andere gastarbeiders, zo wordt gesteld.

In dit hoofdstuk komen salariëring en rechtspositie verder niet aan de orde: ze vormen een algemeen probleem dat in principe voor alle OETC-onderwijzers opgaat. Wel wordt nagegaan of de andere knelpunten ook bestaan voor Zuideuropese onderwijzers: een tekort aan leerkrachten en onvoldoende scholing. Ook de positie binnen het Nederlandse onderwijs, de contacten tussen leerkrachten en anderen, en de begeleiding van onderwijzers komen aan bod. Tot slot is er aandacht voor een aantal aspecten van de taakbelasting en de mening van de docenten over het OETC.

5.2 Tekort aan leerkrachten

Zowel de Onderwijsinspectie (1988) als Driessen e.a. (1988) signaleren een aanzienlijk tekort aan OETC-leerkrachten. In 9 van de 10 keer, zo blijkt uit het eerstgenoemde onderzoek, kan geen vervanging bij ziekte worden geregeld. Uit het tweede onderzoek komt naar voren dat in 19% van de gevallen helemaal geen OETC voor een bepaalde taalgroep wordt georganiseerd, omdat men geen onderwijzer kan vinden. Op 27% van de scholen met OETC worden niet alle schooltijden ingevuld omdat er een gebrek aan leerkrachten bestaat.

Demirbaz (1990) stelt dat dit probleem wordt veroorzaakt doordat het aantal formatieplaatsen in de onderwijsbegroting consequent te laag wordt ingeschat. De oplossing van het tekort wordt vervolgens gezocht in wervingscampagnes in de herkomstlanden en niet in het opleiden van leerkrachten in Nederland. De nota *Eigen Taal* (1991) stelt dat werving in de herkomstlanden niet de voorkeur verdient, vanwege (aanvankelijke) taalproblemen; opleiding van eigen-taaldocenten

¹¹ *Eigen Taal* (1991), p. 7.

ten in Nederland krijgt prioriteit. Het voornemen voor een opleiding tot OETC-leerkracht wordt onder voorbehoud gemaakt: 'Om ook in de toekomst te voorzien in de behoefte aan eigen-taalleerkrachten zal onderzocht worden of een opleiding voor leerkrachten eigen taal kan worden opgezet¹².' De start van opleiding blijkt afhankelijk te zijn van 'de mogelijkheid hiervoor middelen vrij te maken'. Werving in het land van herkomst blijft dus een mogelijkheid om tekorten aan te vullen. Op de opheffing van het huidige structurele tekort gaat de nota niet in.

Uit het LIZE-onderzoek onder schoolbesturen blijkt dat de helft van de 39 ondervraagden het aantrekken van leerkrachten als een knelpunt ervaart. De werving blijkt in de ene helft van de gevallen te verlopen via sollicitatieprocedures en advertenties of oproepen. In de andere helft worden kanalen aangeboord die zijn samen te vatten onder de noemer 'intern circuit'. Overigens blijkt slechts in twee gevallen te zijn geworven in het moederland; wellicht is dat een indicatie dat men aangewezen is op het bestaande circuit, en dat werving in het buitenland niet gemakkelijk is.

Als de leerkracht ziek is of om een andere reden verhinderd les te geven, slagen weinig besturen erin om een vervanger te vinden, ook al lijkt men daarvoor soms alle moeite te doen. In een paar gevallen (in de grotere steden) is er een vaste vervanger; incidenteel krijgen de leerlingen ook les van een Nederlandse leerkracht. De meeste schoolbesturen geven echter te kennen dat er geen enkele vervanging is geregeld.

Hetzelfde beeld komt naar voren aan de hand van de informatie van de docenten. Eén leerkracht merkt op dat zij altijd zelf vervanging heeft geregeld. Lessen die door ziekte uitvallen, komen volgens de docenten overigens weinig voor.

5.3 Scholing en bijscholing

Aangezien veel OETC-leerkrachten oorspronkelijk in het herkomstland zijn geworven, hebben zij hun opleiding en bevoegdheid voor het basisonderwijs vaak ook daar verkregen. Driessen stelde vast dat gemiddeld 83% is opgeleid op hbo- of wo-niveau in het herkomstland; deze uitkomst geldt ook voor de Zuideuropese leerkrachten. Van deze groep heeft iedereen een onderwijsbevoegdheid; het merendeel heeft ook ondervinding opgedaan in eigen land.

Leerkrachten moeten niet alleen een basisonderwijsbevoegdheid hebben, maar ook een speciale applicatiecursus volgen en met succes voltooien. Deze cursus is in de praktijk vooral gericht op het leren van Nederlands. Toch is de beheersing van het Nederlands niet optimaal. Zowel Driessen e.a. (1988) als de Onderwijsinspectie constateren dat de directies in ongeveer 30% van de gevallen negatief oordelen over de mate waarin de leerkrachten het Nederlands beheersen. Ook Zuideuropese docenten scoren wat dat betreft niet veel beter.

De nota *Eigen Taal* noemt dit verschijnsel een van de belangrijkste knelpunten voor de OETC-leerkrachten. Een intensief nascholingsprogramma ter

¹² *Eigen Taal* (1991), p. 15.

vergroting van de kennis van het Nederlands staat dan ook nummer 1 op de lijst van beleidsvoornemens. Demirbaz (1990) benadrukt echter dat het specifieke karakter van het eigen-taalonderwijs vooral andere aanvullende kennis en vaardigheden vereist, die de opleiding in het herkomstland niet verschaft. Het gaat dan om het pedagogisch-didactisch handelen in het Nederlandse onderwijs, waarbij tweetaligheid een rol speelt, en didactiek en vormgeving van het OETC. Het gemis aan deze vaardigheden komt ook naar voren uit de enquête onder Griekse ouders. Een deel van de ondervraagden vindt dat de leerkrachten onder andere op deze punten onvoldoende zijn toegerust. In de eerder genoemde applicatiecursus is overigens een onderdeel didactiek en vormgeving opgenomen, maar Demirbaz (1990) meent dat dit aspect veel uitgebreider aan de orde moet komen, bijvoorbeeld in aparte cursussen. Over een andere opzet van de applicatiecursus zegt *Eigen Taal* echter niets. Wel zijn er plannen voor een nascholingsprogramma ter ondersteuning van 'het verder ontwikkelen van het eigen-taalonderwijs in de onderbouw'.

Een specifiek probleem is dat veel OETC-leerkrachten van oorsprong niet zijn opgeleid voor onderwijs aan kleuters. De Onderwijsinspectie constateerde in 1987 echter dat de meeste docenten met behulp van bijscholing en begeleidingsdiensten geen problemen blijken te hebben met deze leeftijdsgroepen.

Het LIZE-onderzoek ging niet in op de opleiding van de leerkrachten; wel op de behoefte aan bijscholing. Die behoefte blijkt groot te zijn. De onderwerpen specifieke pedagogisch-didactische kennis en ontwikkelingen in het onderwijs in het moederland worden 13 en 14 keer genoemd. Het laatste toont aan dat docenten zich nog sterk op het herkomstland oriënteren. De grootste behoefte blijkt te bestaan aan bijscholing op het gebied van nieuwe onderwijsmaterialen in de moedertaal. Dit punt sluit aan bij de eerdere bevinding dat men niet optimaal tevreden is met de bestaande lesmaterialen.

Op het moment van onderzoek volgden 10 docenten bijscholing. Dat van nieuwe leerkrachten ervaring op het gebied van meertalig onderwijs mag worden geëist, vinden 12 docenten. Ook wordt meermalen opgemerkt dat een OETC-docent zich moet kunnen aanpassen aan de specifieke behoeften van de kinderen. Overigens vindt een grote meerderheid van de leerkrachten zichzelf voldoende geschoold om gedifferentieerd onderwijs te geven. De beheersing van het Nederlands beschouwen alle docenten als minimaal voldoende.

5.4 Positie in het reguliere onderwijs

In de literatuur komt de geïsoleerde positie van de OETC-leraren in het reguliere onderwijs vaak aan de orde. De omvang van het probleem blijkt genoegzaam uit verschillende onderzoeken. Zo constateert de Onderwijsinspectie in 1987 dat de meeste eigen-taaldocenten niet betrokken zijn bij de opstelling van het algemene deel van het schoolwerkplan en dat het OETC-onderdeel meestal uitsluitend door de OETC-leerkracht is opgesteld. Er blijkt dus weinig sprake te zijn van inhoudelijke samenwerking. Driessen e.a. (1988) onderzochten of men überhaupt meewerkte aan het opstellen van het schoolwerkplan; 32% van de leerkrachten antwoordde ontkennend.

Volgens het Inspectierapport is meer dan de helft van de directeuren niet op de hoogte van de inhoud van het OETC dat op de eigen school plaatsvindt. Ook dat duidt op gebrek aan betrokkenheid. Driessen e.a. (1988) vonden dat 15% van de directies niet op de hoogte was van het bestaan van een OETC-onderdeel in het schoolwerkplan.

Vaak ontbreken OETC-leerkrachten bij de teamvergaderingen. De Onderwijsinspectie signaleert een direct verband tussen het aantal werkplekken van de docent en de aanwezigheid bij de teamvergaderingen. Geeft men op meer dan twee scholen les, dan is nog slechts in 12% sprake van deelname. Het bijwonen van teamvergaderingen blijkt vaak fysiek al vrijwel onmogelijk, ook al omdat het tijdstip van de vergaderingen vaststaat. De Nederlandse teams lijken niet veel moeite te doen om zich aan de werksituatie van de OETC-leerkrachten aan te passen. De door Driessen e.a. ondervraagde directies stellen daar weer tegenover dat de slechte beheersing van het Nederlands bij de OETC-leerkrachten een succesvolle bijdrage aan de teamvergaderingen in de weg staat.

Van een intensieve inhoudelijke samenwerking is dus lang niet altijd sprake. *Eigen Taal* zoekt de oplossing van dit probleem voornamelijk in vergroting van de kennis van de Nederlandse taal. Nederlandse leraren zouden meer kennis van tweetaligheid en van het OETC moeten hebben. Demirbaz (1990) stelt dat de geïsoleerde positie van de OETC-leerkrachten deels een kwestie is van overheidsbeleid, maar ook te wijten is aan een negatieve of onverschillige houding ten opzichte van het OETC bij het bevoegd gezag en de scholen. Hun gebrek aan betrokkenheid is een belangrijk obstakel bij de verbetering van de situatie van het OETC. Elders in de literatuur wordt gesteld dat het isolement van de OETC-docenten juist de vergroting van de kennis van het Nederlands in de weg staat¹³. Een oplossing daarvoor zou een bijscholingsprogramma kunnen zijn dat zich in het bijzonder richt op de intensivering van contacten tussen OETC-leerkrachten en hun Nederlandse collega's. Concrete beleidsvoornemens omtrent zo'n bijscholingsprogramma vindt men in de nota *Eigen Taal* niet terug.

De Zuid Europese OETC-leerkrachten blijken in het onderzoek van Driessen e.a. (1988) consequent iets meer in een geïsoleerde positie te verkeren dan gemiddeld. In de helft van de gevallen werken ze niet mee aan het schoolwerkplan; in tweederde deel van de gevallen nemen ze niet deel aan de teamvergaderingen (gemiddeld is het percentage 46%). Het onderzoek laat ook voor de deelname aan ouderavonden voor Zuid Europese leerkrachten teleurstellende cijfers zien: ruim 3 op de 10 gaat nooit naar een de algemene ouderavond die door de Nederlandse school wordt georganiseerd. Hierbij moet worden opgemerkt dat - blijkens het onderzoek van Driessen e.a. (1988) - veel OET-leerkrachten, en ook de Zuid Europese, ouderavonden organiseren. Men mag aannemen dat men daarbij ook aanwezig zal zijn.

Uit het LIZE-onderzoek blijkt dat bijna 75% van de docenten samenwerking met hun Nederlandse collega's van belang acht. Iets minder respondenten onderkennen de wenselijkheid van afstemming van het OETC op het Nederlandse

¹³ *Uitleg* (1991), p. 6.

onderwijs.

Het LIZE-onderzoek peilde ook de mening over het contact met Nederlandse scholen. Ongeveer in de helft van de gevallen is sprake van een redelijk tot goed contact tussen OETC-leerkrachten en de Nederlandse scholen. Deelname aan de teamvergaderingen komt in ruim de helft van de gevallen voor, maar serieus werk-overleg over didactische en pedagogische zaken gebeurt minder: 1 op de 3 keer.

5.5 Contacten van de onderwijzers

In het algemeen lijkt er al met al weinig samenwerking te bestaan tussen het Nederlandse schoolteam en de OETC-onderwijzers. Dat neemt niet weg dat in praktisch alle gevallen wel onderlinge contacten bestaan. Het isolement van de OETC-leraar moet dus enigszins worden genuanceerd. Ook het contact met het bevoegd gezag lijkt, zo komt naar voren uit het LIZE-onderzoek, wel goed te zijn. In het onderzoek van Driessen e.a. (1989) onderhouden vrijwel alle OETC-leerkrachten contacten met hun OETC-collega's.

Eenderde van de Zuid Europese onderwijzers die werden ondervraagd door Driessen e.a. (1988) onderhouden regelmatige contacten met het Nederlandse schoolteam; van alle OETC-docenten is dit gemiddeld 44%. Ook de contacten met andere OETC-onderwijzers zijn bij Zuid Europeanen minder frequent: iets meer dan 50% heeft vaak contact.

Het LIZE-onderzoek laat zien dat leerkrachten per week 0,5 tot 4 uur besteden aan contacten met Nederlandse scholen. Slechts in een enkel geval wordt er aan dit soort overleg geen tijd besteed. Vermoedelijk is er in de helft van de gevallen wekelijks contact tussen OETC-docenten en Nederlandse docenten. Voor de andere helft gebeurt dat minder vaak of helemaal niet.

In hoofdstuk 2 is kort stilgestaan bij de betrokkenheid van de schoolbesturen bij het OETC. Regelmatig overleg met de eigen-taalonderwijzers bleek zeldzaam; bestuursleden wonen zelden de lessen bij. De schoolbesturen gaven wel aan regelmatig contact te hebben met de leerkrachten. Het LIZE-onderzoek wijst daarnaast uit dat slechts 6 schoolbesturen contact met de OETC-docent als een knelpunt ervaren. Uit een vergelijking van deze bevindingen met de antwoorden van de leerkrachten komt naar voren dat ruim eenderde aangeeft vaak contact te onderhouden met het schoolbestuur, hoewel even vaak wordt gesteld dat er zelden contact is. Docenten in dienst van de ambassade of het consulaat lijken frequenter contact met elkaar te hebben dan hun collega's in dienst van de Nederlandse overheid. Ruim de helft van de respondenten in dienst van een schoolbestuur stelt dat de werkgever op de hoogte is van de inhoud en problemen van hun werk. Van de 7 docenten in dienst van ambassade of consulaat heeft veruit het merendeel een positief oordeel op beide punten: zij hebben meer onderling contact en hun werkgever is op de hoogte van inhoud en problemen van hun werk.

Voor de gehele onderzochte groep docenten geldt: praktisch elke docent vindt contact met de werkgever stimulerend voor het werk. De meesten hebben regelmatig werkcontact met andere OETC-docenten; slechts in een aantal gevallen bestaan deze contacten niet. Enkele Spaanse docenten wijzen op contacten tijdens bijeenkomsten van hun landelijke vereniging van OETC-leerkrachten. De

werkcontacten van de meeste (met name Spaanse) respondenten komen neer op samenwerking in teamverband.

5.6 Begeleiding van de OETC-leerkrachten

De geïsoleerde positie van de OETC-leerkrachten blijkt ook uit het feit dat men door de officiële instellingen slecht wordt begeleid. De Onderwijsinspectie constateerde in 1987 dat slechts 15% van de consulenten van de onderwijsbegeleidingsdienst de lessen OETC wel eens bijwoont, en dat krap 20% regelmatig contacten met de docenten onderhoudt. Tussen de onderwijsbegeleidingsdiensten en de OETC-leerkrachten is sprake van eenrichtingverkeer. Terwijl het grootste deel van de consulenten zich niet of nauwelijks met het OETC bemoeit, doet het merendeel van de leerkrachten wel een beroep op de onderwijsbegeleidingsdienst. Ook Driessen (1988) stelde vast dat de Schooladviesdienst (SAD) niet vaak betrokken is bij het OETC. Slechts in ongeveer de helft van de gevallen kan überhaupt van begeleiding van de leerkrachten worden gesproken; eenderde van de onderwijzers noemt de SAD als begeleidende instantie.

De matige betrokkenheid van deze instanties is niet onopgemerkt gebleven. In *Eigen Taal* (1991) wordt het voornemen geuit om de specifieke deskundigheid op het gebied van eigen-taalonderwijs bij de regionale inspecteurs te verbeteren.

In het onderzoek van Driessen valt daarnaast op dat de Zuid Europese leerkrachten, in vergelijking met de andere groepen, relatief vaak begeleiding ontvangen, namelijk in 72% van de gevallen. In 6 van de 10 gevallen wordt deze begeleiding positief beoordeeld. De begeleiding van de Zuid Europese docenten vindt echter zelden plaats door de Schooladviesdienst, en nooit door de directie en/of de Nederlandse onderwijzers. Meestal komt de ondersteuning van een buitenlandse onderwijzersvereniging, zelforganisaties en van consulaten en ambassades.

Van de ondervraagde docenten in het LIZE-onderzoek wordt 25% begeleid door een schoolbegeleidingsdienst. Vooral de Spaanse respondenten weten vaak niet wat deze begeleiding inhoudt; deze groep heeft er dan ook praktisch geen behoefte aan. Van alle ondervraagde Zuid Europese OETC-docenten voelen 4 docenten soms wel behoefte aan dergelijke begeleiding. Als mogelijke begeleidingspunten worden genoemd: werken met kinderen die geen Spaans begrijpen, kennis van het Nederlandse onderwijssysteem, en zelfevaluatie.

5.7 Taakbelasting

Lesgeven is niet de enige taak van de OETC-leerkrachten. Er zijn tal van nevenactiviteiten die specifiek zijn voor het eigen-taalonderwijs. Vele daarvan zijn samen te vatten onder de noemer 'meewerken aan de contacten tussen ouders en school'. Het gaat dan om tolken en vertalen, de rol van contactpersoon met de school, huisbezoek en de organisatie van ouderavonden. Daarnaast verzorgt de leerkracht zonnodig de eerste opvang in de eigen taal, geeft hij/zij voorlichting (al dan niet over het OETC), en voert hij/zij overleg met de Nederlandse docenten. Ook werken veel OETC-leerkrachten mee aan het opzetten van het Intercultureel Onderwijs en participeren zij aan het overleg over het Onderwijsvoorrangsbeleid.

Driessen e.a. (1988) stellen vast dat veel leerkrachten werkzaam zijn op vele van deze terreinen. De Zuideuropese OETC-leerkrachten lijken zich iets minder dan gemiddeld met deze nevenactiviteiten bezig te houden, en het minst met de begeleiding van de leerlingen. Naarmate leerlingen (en ouders) beter Nederlands beheersen - zoals de Zuideuropeanen - is begeleiding van deze groepen waarschijnlijk minder nodig. Organisatie van ouderavonden wordt het meest frequent als taak genoemd.

Het brede takenpakket wordt als een te grote belasting ervaren. Driessen e.a. (1988) merken wel op dat de brugfunctie tussen het school- en het thuismilieu, die de docenten blijkbaar vervullen, belangrijk is. Zij plaatsen dan ook minder vraagtekens bij het takenpakket dan bijvoorbeeld Demirbaz (1990), die een zuivering van het OETC-leraarschap bepleit. Ook de Onderwijsinspectie attendeert op de omvang van het takenpakket en rapporteert klachten van docenten over de weinige beschikbare tijd, en de druk van de ouders op de docenten om binnen de minimale tijd het maximale te presteren.

Driessen e.a. (1988) bevonden dat de meeste leerkrachten een full-time aanstelling hebben. Voor de Zuideuropese groepen is dat in 45% van de gevallen zo. Een verzwarende omstandigheid is dat de meeste leerkrachten op verschillende scholen werkzaam zijn. De Onderwijsinspectie rapporteerde in 1987 dat 4 op de 10 OETC-docenten op meer dan twee scholen werkt; Driessen e.a. (1988) komen uit op een gemiddelde van 3 tot 4 scholen. Voor de Zuideuropese groepen ligt dit gemiddelde op 2 werkplekken. Tot slot wordt in de literatuur ook de heterogeniteit van de klassen genoemd als een taakverzwaring voor de docent. Eerder in dit advies is aangetoond dat dit probleem in het Zuideuropese eigen-taalonderwijs ook veelvuldig optreedt.

In het LIZE-onderzoek is beperkt aandacht besteed aan de nevenactiviteiten van de leerkrachten. Vanwege de onduidelijke vraagstelling en de hoge item-non-respons zijn deze gegevens niet verwerkt. Wel zijn er gegevens verkregen over de vergoeding van de reistijd en eventuele nevenactiviteiten. De Spaanse docenten geven niet in alle gevallen aan of de reistijd wordt vergoed, maar bij de overigen worden reistijden boven de 4 uur minstens gedeeltelijk terugbetaald. Voorts geven 9 van de 17 Spaanse leerkrachten aan dat zij onbetaalde werkzaamheden verrichten; het aantal onbetaalde uren varieert in de meeste gevallen van 1 tot 4. Onderbetaling lijkt dus een redelijk structureel verschijnsel te zijn binnen het Spaanse OETC. Italiaanse onderwijzers geven aan dat reistijd van meer dan 2 uur wel wordt vergoed. Hier is slechts in één geval sprake van onbetaald overwerk.

Gemiddeld omvat het Spaanse binnenschools OETC 6,6 uur per week, buitenschools is dat gemiddeld 9,6 uur. Italiaanse docenten geven gemiddeld iets minder les: 5 uur, waarbij geen verschil bestaat tussen binnen- en buitenschools OETC. Van een full-time aanstelling is dus in veel gevallen geen sprake. Wat betreft het aantal werkplekken valt op dat 10 van de 17 Spaanse docenten op meer dan één lespunt werken. Het gemiddelde aantal werkplekken is twee. De Italiaanse docenten werken op gemiddeld drie lespunten, maar het zijn vooral de leerkrachten in dienst van de ambassade die dit gemiddelde omhoog trekken. Dit betekent dat op hoe meer werkplekken een OETC-docent lesgeeft, hoe langer de reistijd is.

Ook de aantallen groepen en leerlingen van de OETC-onderwijzers geven een goed beeld van hun taakbelasting. De meeste Spaanse docenten onderwijzen per lespunt meer dan 2 groepen. Italiaanse onderwijzers hebben in 10 van de 26 gevallen op een lespunt een groep onder hun hoede, en in 9 gevallen zijn dat er 2. Zoals eerder besproken is het onduidelijk of en in welke gevallen groepen tegelijk onderwijs krijgen. Dit gegeven kan in direct verband gebracht worden met de eerder genoemde heterogeniteit van de Italiaanse groepen.

Het totale aantal kinderen dat Spaanse docenten op de verschillende lespunten onderwijzen kan oplopen tot 57. Van de 17 docenten zijn er 5 die meer dan 30 leerlingen hebben.

Er zijn 2 Italiaanse docenten die respectievelijk 84 en 123 kinderen onder hun hoede hebben; deze zijn echter in dienst van de ambassade en vallen dus niet onder de Nederlandse overheid.

5.8 Mening van leerkrachten over wijzigingen in het OETC

Het LIZE-onderzoek vroeg docenten ook om hun ideeën over wenselijke ingrijpende veranderingen in het OETC voor basisschoolleerlingen. Ruim de helft van de respondenten is hier op ingegaan; het is een bont geheel van suggesties geworden.

Men doet suggesties voor een groter budget; meer lestijden; meer Grieken bij het ZEG-project om materiaal voor alle klassen te maken; meer homogene groepen, en verschillende soorten audio-visueel materiaal, bij voorkeur vervaardigd door internationale deskundigen. Een aantal respondenten zegt wel ideeën te hebben, maar wil daar bij voorkeur over spreken tijdens een studiedag of een vergelijkbaar evenement.

De relatie met de Nederlandse scholen wordt door 5 docenten aangeroerd. De scholen moeten volgens hen het belang van OETC gaan inzien. Er moet een goede samenwerking tot stand komen en samenwerking moet verder worden gestimuleerd. Eén docent drukt zich heel bescheiden uit: er zou informatie aan de Nederlandse scholen moeten worden verschaft over onderwijs aan leerlingen met een dubbele nationaliteit. Een ander is feller: 'Ideaal zou het zijn om dezelfde lessen te kunnen geven als de Nederlanders maar dan in het Spaans. Er zou een algemeen leerplan moeten zijn dat op hetzelfde moment dezelfde onderwerpen behandelt.' En, na een uiteenzetting over vergeefse pogingen om er achter te komen wat de inhoud van een Nederlands leerplan zou kunnen zijn: 'Soms denk ik dat het Nederlandse schoolleerplan het best bewaarde geheim is van de Binnenlandse Veiligheidsdienst in dit land.'

H6 Samenvatting

6.1 Organisatie

Onderwijs in de eigen taal en cultuur voor Zuideuropeanen is ontstaan in de jaren zestig op initiatief van enkele Zuideuropese overheden. Na verloop van tijd werd de organisatie overgenomen door de Nederlandse overheid, en in 1985 werd de regelgeving omtrent het OETC opgenomen in de Wet op het Basisonderwijs, die bepaalt dat ook kinderen in de kleuterleeftijd hebben recht op eigen-taalonderwijs.

Onderwijs in de eigen taal, oorspronkelijk bedoeld voor de eerste immigranten in naoorlogs Nederland, is nog altijd een actueel beleidsthema. Bijvoorbeeld voor de zogenoemde derde generatie: de kleinkinderen van de eerste immigranten. Ook zij willen, op hun beurt, contact maken met de taal en cultuur van het land van herkomst. Daarnaast dwingen nieuwe ontwikkelingen tot bezinning, zoals bij de Joegoslavische en Kaapverdise gemeenschappen.

Niet alleen de Nederlandse overheid organiseert en bekostigt het onderwijs in de eigen taal. Ook verschillende Zuideuropese overheden zijn op dit gebied actief. Het gaat daarbij voornamelijk om voortgezet onderwijs dat altijd buiten schooltijd wordt gegeven. Aangezien de Nederlandse overheid geen zeggenschap heeft over dit onderwijs, is de regelgeving voor OETC er niet op van toepassing.

Onderwijs in de eigen taal wordt alleen van overheidswege gefinancierd als er op een school minstens 8 leerlingen zich ervoor opgeven. Wel kunnen leerlingen van buiten de school worden aangetrokken om dit aantal van 8 te halen; men spreekt dan van een lespuntschool.

Van alle Zuideuropese OETC-leerlingen volgt driekwart dat onderwijs *niet* op de eigen basisschool. Uit het LIZE-onderzoek blijkt dat Zuideuropese leerkrachten per werkplek meestal leerlingen hebben die van verschillende scholen afkomstig zijn.

De OETC-regelgeving staat toe dat de lessen zowel binnen als buiten schooltijd worden gegeven. Waar uit eerder onderzoek bleek dat het Zuideuropees OETC vooral buiten schooltijd plaatsvindt, komt uit het LIZE-onderzoek naar voren dat de lessen bijna even vaak binnen als buiten schooltijd worden gevolgd. Bijzonder daarbij is dat veel kinderen onderwijs genieten op een lespunt; ze gaan dus blijkaar binnen schooltijd naar een lespunt.

Bij de organisatie van het OETC doen zich regelmatig barrières voor. Dat blijkt alleen al uit het feit dat in verschillende gemeenten zonder OETC-lespunt wel veel potentiele OETC-leerlingen van Zuideuropese afkomst wonen. Het is onduidelijk of in die gemeenten geen belangstelling bestaat voor OETC, dan wel of belangstellende ouders niet weten welke wegen zij moeten bewandelen. De houding van het bevoegd gezag ten opzichte van het OETC blijkt hoe dan ook van grote invloed.

Bij de organisatie van het eigen-taalonderwijs doen zich twee belangrijke knelpunten voor: de financiering en de kwaliteit van de beschikbare lesruimten. De financiering van het OETC schiet zonder meer tekort. In het algemeen is er onvol-

doende budget voor hulpmiddelen (schriften, pennen e.d.) en leermiddelen (boeken). Oorzaken van dit probleem: te lage rijksvergoedingen, te weinig budget voor OETC aan kleuters, en het feit dat scholen zelf de kosten voor de hulpmiddelen moeten dragen. Vooral dat laatste wekt bevreemding. Het door de rijksoverheid verstrekte budget zou immers alle uitgaven moeten dekken. Het is onduidelijk hoe de schoolbesturen het OETC-geld over de scholen verdelen, en in hoeverre de kleine taalgroepen moeten inleveren ten gunste van de grote. Ook de kwaliteit van leslokalen is vaak onvoldoende. Uit het LIZE-onderzoek komt echter naar voren dat dit probleem binnen het Zuid Europees OETC minder structureel van aard is dan binnen andere OETC-varianten.

In het LIZE-onderzoek stemmen de meningen van de ondervraagde leerkrachten en schoolbesturen op dit punt overigens niet overeen. De schoolbesturen geven wel aan dat het budget onvoldoende is, maar beschouwen de financiering minder vaak als een knelpunt dan de kwaliteit van de lesruimten. Voor de leerkrachten is dat precies omgekeerd: de meesten vinden het budget te krap, terwijl een minderheid ontevreden is over de lokatie. Hoewel de omvang van de onderzochte populatie het beeld hier enigszins kan vertekenen, lijken deze uitkomsten erop te wijzen dat de besturen een andere kijk hebben op de knelpunten dan de leerkrachten. Uit het LIZE-onderzoek (en uit eerdere gegevens) blijkt dat schoolbesturen vaak geen enkele inhoudelijke invloed uitoefenen op het OETC; de verantwoordelijkheid wordt afgewenteld naar de schoolteams en de leerkrachten. Ook doen zij weinig om de inbreng van de ouders bij het OETC te vergroten.

Dat laatste klemt te meer, aangezien onderwijs in de eigen taal staat en valt met de wens van de ouders. Uit de LIZE-enquête blijkt dat praktisch alle ondervraagde docenten contacten met de ouders belangrijk vinden. Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat ouders in de praktijk vaak invloed hebben op de inhoud van het onderwijs, maar dat de ouderparticipatie niet structureel gerealiseerd is.

De centrale vraag is: wie is er hoofdverantwoordelijk voor het OETC, als er niet een bepaald schoolteam aan te wijzen is? In *Eigen Taal* (1991) wordt het school- verantwoordelijk gesteld, vooral ook voor de inhoudelijke invulling.

6.2 Deelname

De deelname aan het Zuid Europees OETC is moeilijk vast te stellen. Een belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de officiële registratie onnauwkeurig is. Dit leidt tot een onderschatting van het aantal lespunten en leerlingen met tenminste 15%. Met name het aantal Italiaanse lespunten is groter dan officieel is geregistreerd.

De omvang van de vijf taalgroepen tezamen (in de leeftijd tussen 4 en 12 jaar) beliep in 1991 ongeveer 10.000; het aantal Zuid Europese OETC-leerlingen bedroeg circa 2.500. Ten opzichte van 1987 zijn geen veranderingen opgetreden in de deelname, absoluut noch percentueel. Een uitzondering hierop vormt het voormalig-Joegoslavische eigen-taalonderwijs. Het aantal kinderen in deze taalgroep nam toe, terwijl het aantal OETC-leerlingen afnam. Ook waren er in 1991 minder lespunten dan in 1987. Gemiddeld is het deelnamepercentage van het

Zuideuropees OETC lager dan dat voor alle taalgroepen tezamen, namelijk 26%.

Tussen de Zuideuropese groepen onderling bestaan echter verschillen. Het Italiaanse deelnamepercentage is niet zo hoog, omdat er een wijd verbreide, door de Italiaanse overheid georganiseerde OETC-lespraktijk is, waaraan 20% van de doelgroep deelneemt. De Joegoslavische deelname is ook laag, zoals eerder aangegeven; percentueel daalde de deelname van 61% in 1987 naar 18% in 1991. Voor de overige drie taalgroepen ligt de deelname tussen de 29% en 44%. De cijfers wijzen niet op een geleidelijke afname van de deelname aan het Zuideuropees OETC. Het feit dat het voormalig-Joegoslavische OETC is ingezakt, is bijvoorbeeld een rechtstreeks gevolg van de burgeroorlog in die regio. Een andere oorzaak is dat er de laatste jaren meer Kroatisch OETC wordt gegeven, dat niet geregistreerd is.

De kwantitatieve gegevens geven aanleiding om stil te staan bij de toegankelijkheid van het OETC voor de Zuideuropese taalgroepen. Het blijkt dat slechts de helft van deze groep de mogelijkheid heeft om in de eigen gemeente OETC te volgen; niet meer dan een kwart heeft een lespunt op de eigen school. Dit probleem hangt nauw samen met het verplichte minimum aantal van 8 leerlingen. Het is een aantal dat in de praktijk niet vaak gehaald wordt, zodat de lespuntconstructie moet worden gebruikt. Meer dan eens blijkt echter dat OETC voor minder dan 8 leerlingen wordt georganiseerd. Daarnaast is het opvallend dat gemeenten met weinig kinderen uit de doelgroep wél OETC organiseren, terwijl binnen andere gemeenten met meer inwonende kinderen uit de doelgroep geen lespunt bestaat. Verschillende gemeenten trekken ook kinderen van buiten aan.

Het geringe aantal Zuideuropese lespunten betekent niet dat er weinig behoefte aan eigen-taalonderwijs bestaat. De belangstelling voor OETC hangt namelijk rechtstreeks af van de toegankelijkheid ervan. Dat het Zuideuropees OETC betrekkelijk dun gezaaid is, is er misschien debet aan dat de doelgroep zich niet bewust is van de mogelijkheden, of dat men veel obstakels ziet die de organisatie van OETC belemmeren. De geografische spreiding van de verschillende groepen speelt daarbij ook een rol.

6.3 Inhoud

Het eigen-taalonderwijs krijgt op verschillende manieren inhoud. Dat blijkt alleen al uit het feit dat men het over een standaardleerplan niet eens kan worden. Daar komt nog bij dat het OETC twee uiteenlopende doelstellingen dient: de ondersteunende functie - speciaal voor kinderen die het Nederlands (nog) niet goed beheersen - en de zelfstandige. De ondersteunende functie brengt met zich mee dat het OETC goed op het reguliere onderwijs moet worden afgestemd. Voor de Zuideuropese taalgroepen is deze functie echter niet relevant, omdat zij het Nederlands al beheersen. Hier staat de afstemming dan ook niet voorop, al wordt de relatie met het reguliere onderwijs wel wenselijk geacht.

De variatie in de invulling van het OETC blijkt ook uit de uiteenlopende leerdoelen: goede beheersing van de taal van herkomst, tolerantie tegenover andere culturen, maar ook: motivatie voor het Nederlandse onderwijssysteem - wat aansluit bij de ondersteunende functie van het OETC. De cultuurcomponent van

het eigen-taalonderwijs (die aan bod komt in de lessen geschiedenis en aardrijkskunde van het herkomstland) blijkt bij het ZuidEuropees OETC iets minder belangrijk te zijn dan bij andere OETC-varianten, hoewel in het concept-leerplan van het ZEG-project voor het cultuuraspect wel expliciet ruimte wordt gemaakt.

Het gebrek aan uniformiteit in het onderwijsaanbod blijkt ook uit de praktijk. Leerkrachten zetten hun lessen vaak zelfstandig op; ze verkrijgen hun leerplan en leerboeken uit allerlei bronnen, of maken ze zelf. In het schoolwerkplan wordt het OETC dikwijls in zeer algemene termen beschreven; dat duidt op vrijblijvendheid, die de leerkracht de mogelijkheid - of de noodzaak - geeft de lessen naar eigen inzicht in te vullen. De ZuidEuropese taalgroepen maakten - in ieder geval tot voor kort - vooral gebruik van het nationale curriculum en van leerboeken uit het herkomstland.

Toch wensen verschillende betrokkenen niet voor niets lesmateriaal dat beter is aangepast aan de Nederlandse situatie. Het ZEG-project ontwikkelt nu speciaal Nederlands OETC-materiaal voor de ZuidEuropese gemeenschappen; uit het LIZE-onderzoek blijkt dat steeds meer leerkrachten daarvan gebruik maken. Niettemin blijft het lesmateriaal voor het ZuidEuropees OETC een knelpunt. Het LIZE-onderzoek wijst uit dat ruim de helft van de leerkrachten hierover niet honderd procent tevreden is. Het ontwikkelen van een leerplan en leerboeken blijkt daarbij een zaak van lange adem te zijn. Pas vier jaar na de start van het ZEG-project is een concept-leerplan voor het ZuidEuropees OETC gepresenteerd, dat overigens niet door alle betrokkenen wordt gedragen.

Naast het gebrek aan lesmateriaal doet zich een aantal andere problemen voor. Zo vindt niet iedereen het aantal lessen toereikend, al lopen de meningen daarover uiteen. Betere spreiding van de lessen over de week zou de effectiviteit van het OETC kunnen bevorderen, maar voor de ZuidEuropese taalgroepen is dat moeilijk te organiseren omdat het eigen-taalonderwijs vaak buiten schooltijd en buiten de eigen school plaatsvindt. Verlenging van de buitenschoolse lessen zou dan wel uitkomst kunnen bieden. De ZuidEuropese lessen blijken in de praktijk al langer te duren dan gemiddeld; soms wel 3 tot 4 uur.

Ook de heterogeniteit van de groepen (qua leeftijd en niveau) bemoeilijkt de lespraktijk. De heterogeniteit vloeit voort uit een schaalprobleem: de weinige deelnemers moeten samen een groep vormen om voor onderwijs in aanmerking te komen. Tot slot is de kwaliteit van het OETC gediend bij een goede administratie van de leervorderingen. Het LIZE-onderzoek wijst uit dat de vorderingen in de regel schriftelijk worden gerapporteerd aan de ouders, maar uit ander onderzoek komt naar voren dat de Nederlandse scholen zich hier niet erg mee bemoeien.

De oordelen over het OETC lopen uiteen. De Onderwijsinspectie lijkt de lessen, alhoewel goed opgebouwd, enigszins saai te vinden; een meting van de effectiviteit van het eigen-taalonderwijs levert geen spectaculaire resultaten op. Daar staat tegenover dat twee enquêtes onder Griekse ouders en ZuidEuropese jongeren goede tevredenheidscijfers laten zien.

6.4 Positie docenten

De positie van de eigen-taaldocenten is - zo wordt algemeen erkend - niet in alle gevallen even benijdenswaardig. Een tekort aan docenten en onvoldoende scholing komen de kwaliteit van het OETC niet ten goede. Vooral de slechte integratie van het OETC en de OETC-onderwijzers binnen het Nederlandse onderwijs vormt een probleem. Inhoudelijke samenwerking binnen het schoolteam is een normale zaak binnen het reguliere onderwijs, maar een zeldzaamheid binnen het eigen-taalonderwijs. De OETC-onderwijzers moeten vaak begeleiding van deskundigen, structureel inhoudelijk overleg met Nederlandse collega's, en ondersteuning bij het opstellen van het OETC-onderdeel in het schoolwerkplan ontberen.

Het LIZE-onderzoek legt deze problemen ook bloot binnen het Zuid Europees OETC. Veel onderwijzers stellen dat het grote aantal toeleverende scholen het bijna onmogelijk maakt goede relaties met die scholen te onderhouden. Serieus overleg met Nederlandse collega's over onderwijsinhoudelijke kwesties komt zelden voor. Belangstelling vanuit de Nederlandse scholen voor de inhoud van het OETC en deelname aan de teamvergaderingen, wordt door slechts de helft van de ondervraagde docenten gemeld. Het schoolbestuur is bijvoorbeeld lang niet altijd op de hoogte van het werk van de leerkracht en de problemen die zich daarbij voordoen. Vooral het contact met de schoolbegeleidingsdienst minimaal en beslist ontoereikend.

Een tekort aan OETC-onderwijzers doet zich ook binnen het Zuid Europees eigen-taalonderwijs voelen. De werving heeft slechts in een aantal gevallen in het herkomstland plaatsgevonden. Officiële procedures komen even vaak voor als werving via een intern circuit. Het Ministerie spreekt geen beleidsvoornemens uit om het huidige tekort aan onderwijzers op te heffen. Een structurele oplossing van dit probleem - bij voorkeur door middel van een aparte opleiding - verdient de voorkeur.

Hoewel de meeste onderwijzers een hoog opleidingsniveau hebben bereikt in hun herkomstland, zijn er twijfels over de specifieke capaciteiten die van belang zijn voor het functioneren als OETC-docent in Nederland. Verschillende ondervraagde docenten onderkennen dat; ze volgen een bijscholingscursus. De behoefte aan speciale bijscholingsprogramma's is groot; men wil vooral meer weten over nieuwe onderwijsmaterialen voor het OETC. De docenten geven daarnaast aan dat didactiek en vormgeving van het OETC binnen de applicatiecursus onvoldoende worden belicht; er is grote behoefte aan bijscholing op dat gebied.

Ondanks de verplichte applicatiecursus beoordelen schooldirecties de Nederlandse taalbeheersing van de leerkrachten vaak als onvoldoende. Extra cursussen Nederlands zijn daarvoor geen oplossing; het is het isolement van leerkrachten dat de ontwikkeling van de Nederlandse taalbeheersing in de weg staat.

Zuid Europees onderwijzers oriënteren zich graag op de onderwijsontwikkelingen in het land van herkomst. Dit is opmerkelijk, omdat meer dan eens wordt gesteld dat juist de specifieke Nederlandse situatie van de kinderen aandacht verdient en dat het OETC zou moeten worden afgestemd op het reguliere Nederlandse onderwijs. Het Zuid Europees OETC lijkt meer gerelateerd aan instanties in

het herkomstland dan andere OETC-varianten. Dit komt wellicht door de geschiedenis van het Zuideuropese eigen-taalonderwijs, dat oorspronkelijk vooral door ambassades en zelforganisaties werd geïnitieerd. Het LIZE-onderzoek laat zien dat docenten in dienst van de Nederlandse overheid minder vaak een goede inhoudelijke relatie lijken te hebben met hun werkgever dan onderwijzers in dienst van hun moederland. Een voorzichtige interpretatie van het voorgaande: de traditie van het Zuideuropees OETC geeft de leerkrachten meer binding met (instanties van) het herkomstland; en: het Zuideuropees OETC wordt door Nederlandse scholen minder goed begeleid omdat dit oorspronkelijk een zaak was van het herkomstland en de zelforganisaties.

De taakbelasting van de OETC-onderwijzers blijkt in de praktijk veel meer te omvatten dan lesgeven alleen. De onderwijzer is een schakel tussen de ouders en de scholen. De verantwoordelijkheid die dat met zich meebrengt, kan zwaar wegen, temeer omdat een docent vaak verschillende werkplekken heeft. Er bestaan uiteenlopende meningen over de bijkomstige taken. De een benadrukt het belang van de brugfunctie die de OETC-docent vervult, de ander bepleit een 'uitzuivering' van de taakstelling om de onderwijstaak voldoende ruimte te geven. In hoeverre Zuideuropese onderwijzers nevenactiviteiten verrichten, is alleen bekend uit eerder onderzoek, waaruit blijkt dat zij iets minder een begeleidende functie vervullen, en ook wat minder andere taken op zich nemen.

Zuideuropese leerkrachten hebben minder vaak een full-time aanstelling hebben dan normaal; het gemiddeld aantal uren van de aanstelling is 5 tot 9,6. Ook werken zij relatief op minder verschillende scholen, namelijk op 2.

Op grond hiervan lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de taakbelasting van de Zuideuropese onderwijzers in ieder geval niet groter, en misschien zelfs iets kleiner is dan gemiddeld. Daar staat echter een tweetal andere bevindingen tegenover. Ten eerste blijkt de heterogeniteit van de groepen - die algemeen als een taakverzwarende factor wordt gezien - binnen het Zuideuropees OETC veelvuldig voor te komen. Daarnaast wijst het LIZE-onderzoek erop dat Spaanse onderwijzers vaak onbetaalde uren maken. Het aantal onderwezen groepen per lespunt bedraagt daarbij binnen het Spaanse OETC meestal meer dan 2; binnen het Italiaanse gaat het om 1 of 2 groepen. De Italiaanse onderwijzers hebben dus minder groepen, die wellicht ook heterogener zijn. Bovendien geven zij minder uren les in verhouding tot het aantal leerlingen. Overigens lijken de Italiaanse onderwijzers in dienst van de ambassade op een aantal punten meer belast te zijn: zij hebben meer werkplekken en meer leerlingen per groep.

H7 Aanbevelingen en conclusies

Het LIZE heeft in 1990 gevraagd advies uitgebracht over de beleidsnota *Onderwijs in de Eigen Taal* van de toenmalige staatssecretaris Wallage. Destijds was het LIZE verheugd over de voorgenomen structurering van het OET. Niettemin werden ook kanttekeningen geplaatst bij de beleidsvisie en bij de voornemens zoals ze in de nota waren geformuleerd. Die kanttekeningen betroffen enerzijds de intentie en de concretisering van verschillende beleidsstandpunten, en anderzijds de geringe aandacht in de nota voor de specifieke positie van de kleine taalgroepen, waaronder de Zuid Europese.

Een aantal aanbevelingen uit het destijds uitgebrachte advies van het LIZE komt in dit onderzoeksrapport terug, omdat het nog steeds actuele zaken betreft. Deze aanbevelingen zijn door het uitgevoerde onderzoek verder onderbouwd. Daarnaast doet het LIZE in dit rapport nieuwe aanbevelingen, aangezien het onderzoek meer en beter zicht heeft gegeven op de situatie waarin het OETC voor de Zuid Europese taalgroepen zich bevindt.

7.1. Registratie en financiering

Tijdens het onderzoek is gebleken dat de officiële registratie onnauwkeurig is. Dit leidt in sommige gevallen tot een onderschatting van het aantal leerlingen en lespunten.

Er dient een betere registratie plaats te vinden, waardoor er een goed inzicht komt in de organisatie en deelname van het OETC aan de Zuid Europese taalgroepen.

Hoewel de rijksoverheid een budget verstrekt waaruit alle OETC-uitgaven moeten worden gedekt, blijkt de financiering van het OETC tekort te schieten voor de kleine taalgroepen. De financiering van het OETC voor Zuid Europese leerlingen dient aanmerkelijk te worden verbeterd. Vooral het budget voor leer- en hulpmiddelen moet worden verruimd en/of beter verdeeld tussen de taalgroepen. Ook de kwaliteit van de leslokalen moet met gerichte maatregelen worden verbeterd.

7.2 Organisatie en deelname

Een aantal knelpunten in het OETC heeft grote consequenties voor de toegankelijkheid en deelname van het onderwijs. Deze knelpunten bemoeilijken de organisatie ervan.

Driekwart van alle Zuid Europese OETC-leerlingen volgt dit onderwijs niet op de eigen school. Zuid Europese leerlingen zijn verspreid over het hele land; slechts op een beperkt aantal plaatsen in Nederland wordt hun OETC aangeboden. Dit hangt nauw samen met het verplichte minimum van 8 leerlingen.

Uit het onderzoek van het LIZE blijkt ook dat in verschillende gemeenten zonder

OETC-lespunt wel veel potentiële OETC-leerlingen van Zuideuropese afkomst wonen. Meestal voert men geen beleid om het OETC toegankelijker te maken. Het is onduidelijk of in die gemeenten geen belangstelling bestaat voor OETC, dan wel of ouders geen belangstelling hebben voor OETC voor hun kinderen.

Doordat er vaak geen OETC in de eigen gemeente is, moeten zowel leerlingen als leerkrachten vaak lange reizen afleggen om op de plaats van bestemming te komen. Dit weerhoudt ouders echter niet ervan om hun kinderen OETC te laten volgen. Hieruit blijkt dat de lespunt-constructie een belangrijke wervende functie heeft.

Het verdient nader onderzoek of de huidige geografische spreiding van de lespunten moet worden gewijzigd om de toegankelijkheid tot het onderwijs te vergroten en de deelname te stimuleren. Daarbij moet rekening gehouden worden met de diversiteit in behoeften en vormgeving van het OETC onder de verschillende Zuideuropese doelgroepen.

Gemeenten waar veel potentiële OETC-leerlingen wonen, moeten OETC aanbieden indien daar behoefte aan bestaat. Waar dat niet gebeurt, moeten gemeenten een aanbodgericht beleid gaan voeren. Het Zweedse beleid inzake OETC kan hiervoor als voorbeeld te dienen (Extra, 1992). Basisscholen in Nederland zouden wettelijk verplicht kunnen worden om jaarlijks in het kader van OETC een aantal activiteiten te ontplooiën:

- het inventariseren van de allochtone thuishalen van alle leerlingen op school;
- het informeren van allochtone ouders in het Nederlands en eigen taal over het belang en de mogelijkheid van OETC;
- het peilen van de behoefte bij deze ouders aan OETC voor hun kinderen;
- het aanbieden van OETC bij een ondergrens van 5 leerlingen per taal per gemeente (of lespunt).

Het LIZE pleit in ieder geval voor een verandering van het minimumaantal van 8 leerlingen per school naar 5 leerlingen per gemeente dat nodig is om OETC te geven.

Uit onderzoek van Lindo en Pennings (1992) en uit contacten tussen het LIZE en Zuideuropese jongeren blijkt dat de meerderheid positief staat ten opzichte van OETC voor hun toekomstige kinderen. OETC-cijfers wijzen niet op een geleidelijke afname van de deelname aan het Zuideuropees OETC. Dit onderwijs dient dan ook niet alleen toegankelijk te zijn voor de leerlingen van wie één van de ouders afkomstig is uit de doelgroepen. Het generatiecriterium vervangen te worden door het thuistaalcriterium. OETC moet gebaseerd 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.

Wanneer het OETC alleen wordt gegeven op de reguliere school en niet elders op een andere school, moet het worden geïntegreerd binnen het reguliere onderwijs. Het programma moet aansluiten bij het algemene lesprogramma door

middel van een OET-onderdeel in het schoolwerkplan. De didactische werkvormen moeten overeenstemmen.

Wanneer OETC alleen op lespunten wordt verzorgd en de leerlingen van verschillende scholen komen, geven de reguliere programma's van de scholen geen houvast. Alleen al uit organisatorisch oogpunt is samenwerking tussen de scholen niet haalbaar: zoveel scholen, zoveel schoolwerkplannen. Toch moet ook dan de inhoud en het werkplan van het OETC verantwoord worden vastgesteld, en moet er een afstemming op hoofdlijnen komen tussen het OETC en het Nederlands onderwijs. Het is niet de bedoeling dat de leerkracht alleen te werk moet gaan, noch dat de lesplanschool alle verantwoordelijkheid voor de inhoud krijgt toegeschoven. Daar waar een OETC-docent met vele schoolteams te maken heeft, is het schoolbestuur de aangewezen instantie om een inhoudelijk coördinerende functie te vervullen en om kwaliteitsbewaking te waarborgen. Hetzelfde geldt voor de ouderparticipatie. Het schoolbestuur dient een structurele inbreng van de ouders bij het OETC te organiseren.

De omvang van het Joegoslavisch OETC is sterk teruggelopen, terwijl de vraag naar dit onderwijs met de komst van vele vluchtelingen uit voormalig-Joegoslavië toeneemt. Het is onduidelijk hoe het nu met dit OETC staat en of de organisatie van elke ex-Joegoslavische taalgroep naar tevredenheid verloopt. De overheid moet dan ook extra aandacht schenken aan deze complexe OETC-doelgroep en er zorg voor dragen dat de financiering op een juiste wijze plaatsvindt.

7.3 Inhoud

De doelstellingen van het OETC zijn steeds vooral geformuleerd in termen van achterstandsbestrijding en afhankelijkheid: OETC moet vooral bijdragen aan de vermindering van de kloof tussen school- en thuismilieu en aan het bevorderen van het leren van Nederlands en het schoolsucces. Het LIZE pleit voor autonome doelstellingen van het OETC, waarbij de bijdrage aan eerste-taalverwerving en de kennis van de eigen cultuur van belang zijn, ook voor de identiteitsontwikkeling van allochtone kinderen. Allochtone talen moeten niet gezien worden als bronnen van problemen en achterstand, maar als bronnen van te ontwikkelen kennis en vaardigheden.

Er is meer uniformiteit nodig in het OETC-onderwijsaanbod. Verschillende betrokkenen wensen lesmateriaal dat beter is aangepast aan de Nederlandse situatie. Er moeten goede concept-leerplannen voor de Zuideuropese OETC-taalgroepen komen. In de leerplannen moet rekening worden gehouden met de grote differentiatie in de groepen leerlingen, zowel qua leeftijd als niveau. Cultuur moet een expliciete plaats krijgen in het concept-leerplan.

Ontwikkeling van leermiddelen en curricula zoals dat onder andere bij het ZEG-project in Amsterdam het geval was, dient verdere navolging te vinden.

In het kader van leerprestaties dienen ook de vorderingen van leerlingen in het OETC tot uiting te worden gebracht in rapportcijfers.

7.4 Positie docenten

De integratie van het OETC en de OETC-onderwijzers binnen het Nederlandse onderwijs verloopt al jaren moeizaam en moet worden verbeterd. De OETC-onderwijzers moeten goede begeleiding van deskundigen krijgen en beter structureel inhoudelijk overleg voeren met hun Nederlandse collega's, ook voor het opstellen van het OETC-onderdeel in het schoolwerkplan.

Schoolbesturen moeten zich beter oriënteren op het werk van de OETC-leerkrachten en de problemen die zich daarbij voordoen. Ook de schoolbegeleidingsdienst moet hierin een belangrijker rol gaan spelen.

Het huidige tekort aan OETC-onderwijzers moet snel worden opgeheven. Een structurele oplossing van dit probleem - bij voorkeur door middel van een aparte opleiding - verdient de voorkeur.

Een randvoorwaarde voor de aanstelling van OETC-leerkrachten is dat zij de Nederlandse taal voldoende beheersen.

Er moeten op korte termijn bijscholingsprogramma's worden ontwikkeld waarin OETC-onderwijzers hun ontbrekende kennis kunnen aanvullen, vooral op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen met betrekking tot tweetaligheid van jonge kinderen, en de vormgeving van het OETC.

Bijlage 1

Geraadpleegde literatuur

Advies LAO-samenwerkingsverbanden op de beleidsreactie bij het rapport 'Ceders in de tuin'; naar meer schoolsucces voor allochtone en autochtone leerlingen

Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs, *Ceders in de tuin*, deel 1. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Zoetermeer, 1992.

Demirbaz, N., *OETC-beleid, theorie en praktijk*. NCB, Utrecht, 1990.

Driessen, G. Jungbluth, P. en Louvenberg, J., *Onderwijs in eigen taal en cultuur, doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, Den Haag, 1988.

Driessen, G., Bot, K. en Jungbluth, P., *De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur*. Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1989.

Eigen taal als onderdeel van geïntegreerd talenonderwijs. Beleidsnotitie Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991.

Extra, G., *Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijsbeleid*. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 42, 1992.

Griekse ouders en de Griekse school: een enquête. Federatie van Griekse gemeenschappen in Nederland, Antropologisch-Sociologisch Centrum, Universiteit van Amsterdam, 1989.

Integratie en Differentiatie. Advies inzake de beleidsnota Onderwijs in de eigen taal. LIZE, Utrecht, 1990.

Jaaroverzicht Minderhedenbeleid 1993. Ministerie van Binnenlandse Zaken, Den Haag, 1992.

Lindo, F. en Pennings, T., *Jeugd met toekomst. De leefsituatie en sociale positie van Portugese, Spaanse en Joegoslavische jongeren in Nederland*. Het Spinhuis, Amsterdam, 1992.

Meloen, J.D. en Veenman, J., *Het is maar de vraag... Onderzoek naar responseffecten bij minderhedensurveys*. Koninklijke Vermande, Lelystad, 1990.

Onderwijs in de eigen taal. Beleidsnota Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990.

OETC: niet apart maar samen. Een verkennend onderzoek naar de stand van zaken betreffende het onderwijs in Eigen Taal en Cultuur in het basisonderwijs. Inspectierapport 27, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988.

Uitleg, 7de jaargang, nr. 8, p. 6. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991.

Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport. Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994.

Bijlage 2

Tabellen: Zuideuropese basisschoolleerlingen naar herkomst en deelname aan Zuideuropees OETC per gemeente die dit organiseert

Bron: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

Tabel B2.1 Basisschoolleerlingen van Italiaanse afkomst

Plaatsnaam	Aantal kinderen	Aantal OET	Aantal lespunten
Groningen	66	39	2
Emmen	31	10	1
Erica	3		
Nieuw Asd.	2		
Nieuw Weerdinge	1		
Enschede	80	31	3
Amsterdam	204	78	1
Den Bosch	23	25	1
Heerlen	27	69	1
Hoensbroek	11		
Leiden *	13	30	2
Delft *	25	5	1
Stadskanaal *	10	12	1
Kerkrade *	29	onbekend	1
Vaals *	5	onbekend	1
Simpelveld *	onbekend	onbekend	1
Brunssum *	3	onbekend	1
Landgraaf *	8	onbekend	1
Den Haag *	109	onbekend	5
Totaal	650 +	299 +	23

*Gegevens over deze gemeenten en de aantallen leerlingen zijn niet afkomstig van het ministerie, maar uit de enquêtes van het LIZE onder schoolbesturen en OETC-docenten.

Tabel B2.2 Basisschoolleerlingen van Spaanse afkomst

Plaatsnaam	Aantal kinderen	Aantal OET	Aantal lespunten
Almelo	29	20	1
Enschede	33	10	1
Almere	46	22	1
Arnhem	32	9	1
Ede	29	19	1
Ulft Gendringen	7 2	16	1
Nijmegen	23	13	1
Zevenaar Babberich	7 5	9	1
Utrecht	48	46	2
Veenendaal	24	23	1
Alkmaar Koedijk	43 5	18	1
Amsterdam	222	110	1
Haarlem	17	15	1
Nieuw Venne Hoofddorp Rijsenhout Zwanenburg	4 24 2 1	8	1
Heemskerk	89	61	4
Hilversum	16	22	1
Velsen Noord Ijmuiden	14 6	8	1
Zaandam Wormerveer Krommenie	32 10 8	18	1
Dordrecht	57	29	3
Den Haag	83	27	1
Ridderkerk	51	30	2
Rotterdam Hoogvliet Hoek v. Holland	300 10 1	135	6
Schiedam	23	29	1
Breda	32	10	1
Cuyk	18	22	1
Eindhoven	107	78	5
Helmond	40	39	3
Den Bosch	24	15	1

Oss	27	14	1
Maastricht	40	10	1
Maastricht	12	onbekend	1
Totaal	1.603	885 +	49

Tabel B2.3 Basisschoolleerlingen van Griekse afkomst

Plaatsnaam	Aantal kinderen	Aantal OET	Aantal lespunten
Groningen	15	18	1
Nijmegen	16	15	1
Utrecht	160	94	2
Amsterdam	44	34	1
Gorinchem	43	23	2
Den Haag	23	19	1
Rotterdam	94	37	1
Totaal	395	240	9

Tabel B2.4 Basisschoolleerlingen van Portugese en Kaapverdise afkomst

Plaatsnaam	Aantal kinderen	Aantal OET	Aantal lespunten
Amsterdam	291	264	2
Hoofddorp	21	19	1
Badhoevedorp	4		
Nieuw Vennep	1		
Zwanenburg	1		
Zaandam	34	27	2
Koog a.d. Zaan	4		
Wormerveer	1		
Den Haag	98	56	1
Rotterdam	413	180	8
Hoogvliet	11		
Den Bosch	10	18	2
Haarlemmermeer*	onbekend	onbekend	1
Helmond *	11	onbekend	1
Totaal	900 +	564 +	18

Tabel B2.5 Basisschoolleerlingen van voormalig Joegoslavische afkomst

Plaatsnaam	Aantal kinderen	Aantal OET	Aantal lespunten
Emmen	70	38	1
Erica	2		
Emmer Compascum	1		
Nijmegen	103	21	1
Utrecht	119	87	2
Houten	6		
Bodegraven	24	17	1
Den Haag	71	17	1
Rotterdam	646	260	1
Hoogvliet	9		
Breda	61	21	1
Cuyk	22	14	1
Roosendaal	32	16	1
Heerlen	13	10	1
Hoensbroek	1		
Roermond	18	10	1
Amsterdam *	278	onbekend	1
Katwijk *	33	onbekend	1
Totaal	1509	511 +	14

*Gegevens over deze gemeenten en de aantallen leerlingen zijn niet afkomstig van het ministerie, maar uit de enquêtes van het LIZE onder schoolbesturen en OETC-docenten.