

Nieuwe schooltalen in Nederland

De laatste jaren wordt er veel gesproken over een multiculturele samenleving, globalisering, wereldburgerschap, internationalisering, grenzeloze samenleving e.d. Er zijn hierover inmiddels verschillende nota's van het ministerie van OCenW verschenen.

Als opvolger van de nota 'Grenzen verleggen' is onlangs weer een nieuwe nota onder de titel 'Onbegrensd talent' uitgebracht, waarin uiteengezet wordt hoe belangrijk het is om als samenleving ervoor te zorgen dat de verschillende talen van de wereld onderwezen en behouden worden. In dit artikel denken we hierbij in het bijzonder aan de allochtone levende talen die in het voortgezet onderwijs in Nederland als nieuwe schoolvakken aangeboden worden.

In dit artikel wil ik nader ingaan op de problematiek van deze nieuwe schoolvakken en proberen een antwoord te geven op de volgende drie vragen.

- Wat zijn de ontwikkelingen in vraag en aanbod van de allochtone levende talen als (examen)vak op de scholen voor voortgezet onderwijs?
- Wat is de positie van allochtone levende talen en van de docenten in die talen in de organisatie van scholen voor voortgezet onderwijs?
- Welke factoren spelen een rol bij het handhaven van de vitaliteit van een allochtone levende taal als het Turks?

Wettelijke ontwikkelingen

Met de wijziging van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) in 1987 is met betrekking tot de nieuwe schooltalen het volgende geregeld:

- Alle leerlingen van verschillende etnisch-culturele achtergrond kunnen, naast Engels, Duits en Frans, ook kiezen voor eigentaalonderwijs in het Spaans, Arabisch (te kiezen door Marokkanen en Tunesiërs), Turks, Italiaans, Grieks, Albanees, Servo-Kroatisch, Moluks-Maleis, Portugees en Kaapverdiaans.
- Daarnaast hebben vluchtelingen die zijn toegelaten op grond van artikel 15 van de Vreemdelingenwet, recht om onderwijs in hun eigen taal te volgen.
- Onderdanen van een lidstaat van de Europese Gemeenschap, niet zijnde Nederland, hebben

recht om onderwijs in hun eigen taal te volgen.

- Alle Nederlandse leerlingen kunnen, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, naast Engels, Duits en Frans ook kiezen voor onderwijs in Russisch, Spaans, Arabisch, Turks, Italiaans en Nieuw-Grieks. Men kan deze talen als extra vak of in plaats van een andere taal kiezen.

In de afgelopen jaren zijn veel wettelijke regelingen verschenen, met name voor het Arabisch en het Turks. Vanaf het schooljaar 1990-'91 zijn deze vakken in vbo/mavo-scholen uitgebouwd tot examenvakken. Ze zijn voorzien van eindtermen en een examenprogramma. In 1991 hebben in Nederland voor het eerst enkele tientallen leerlingen hun eindexamen vbo/mavo behaald met Arabisch of Turks als examenvak. In het schooljaar 1994-'95 zijn ook in het havo voor het eerst examens in deze vakken afgenomen. Met de wijziging in de WVO zijn de talen Arabisch en Turks ook opengesteld voor Nederlandse leerlingen. De doelstelling van deze nieuwe schooltalen komt in het algemeen overeen met de doelstelling van het onderwijs in de andere moderne vreemde talen. De staatssecretaris van onderwijs heeft de examenprogramma commissie dan ook verzocht om bij de uitgangspunten van het examenprogramma Arabisch en Turks rekening te houden met de toekomstige positie van deze talen in het voortgezet onderwijs. Deze zal geheel gelijk aan de positie van de overige schooltalen zijn. In het examenprogramma is rekening gehouden met de beoogde eindniveau van de moderne vreemde talen. Bovendien heeft men er voor gezorgd dat ook leerlingen zonder of met slechts geringe voorkennis kunnen deelnemen.

Leerlingaantallen

Sinds de wettelijke regeling voor allochtone levende talen in Nederland is er sprake van een toename in vraag en aanbod in het voortgezet onderwijs. Ook is er een toename van ontwikkelingen in het beleid in het bijzonder ten aanzien van de vakken Arabisch en Turks. In 1987 kregen 2000 leerlingen uit alle in de circulaire OET (OenW 1987) genoemde taalgroepen les in een allochtone levende taal. Deze lessen werden op 31 scholen gegeven.

Van deze leerlingen volgde ruim 90% onderwijs in Arabisch of Turks (Inspectierapport 15, 1987/1992). In het schooljaar 1990-'91 was dit aantal toegenomen tot ongeveer 7000 leerlingen. De leerlingen waren verdeeld over ongeveer 90 scholen voor voortgezet onderwijs. De verdeling over de verschillende leerjaren is weergegeven in tabel 1 (OCenW 1991).

Leerjaar	Arabisch	Turks
1	1391	1378
2	1075	1041
3	731	718
4	297	435
Totaal	3494	3572

tabel 1: Leerlingenaantal Arabisch en Turks in het voortgezet onderwijs, per leerjaar voor het schooljaar 1990-'91

Taal	'90-'91	'92-'93	'94-'95	'96-'97
Albanees	0	0	30	28
Arabisch	3494	3354	3667	3601
Aramees	3	16	9	30
Iraans	10	15	29	0
Moluks/Maleis	156	38	44	30
Portugees	236	213	152	253
Servo-Kroatisch	0	142	313	249
Spaans	47	53	70	19
Turks	3572	3235	3922	3764
Vietnamees	5	11	19	24
Totaal	7523	7077	8255	7998

tabel 2: Deelname van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond aan het onderwijs in allochtone levende talen

Tabel 2 laat zien dat er sprake is van een gestage groei van het aantal leerlingen dat onderwijs in allochtone levende talen volgt. Naast de reeds genoemde talen behoorde ook Italiaans enkele jaren tot deze groep. In het cursusjaar 1992-'93 waren er 6 leerlingen, maar in 1996-'97 was er nog maar 1 over. In het afgelopen schooljaar 1996-'97 is er een zekere stabilisatie in de leerlingenaantallen ingetreden. Vooral bij Arabisch en Turks is het aantal leerlingen spectaculair. Het aantal scholen dat het centraal schriftelijk examen afneemt, is nu ongeveer 100. Het aantal kandidaten bij het mavo-D-examen steeg bij Arabisch van 58 (1995) naar 89 (1997) en bij Turks van 153 (1995) naar 191 (1997). Tweederde van alle scholen die allochtone levende talen op het programma hebben, bieden de mogelijkheid om deze vakken ook in het examen te kiezen. De behaalde cijfers hebben hetzelfde gewicht als die voor de andere examenvakken bij het vbo, mavo, havo en vwo. Met de genoemde wettelijke regelingen van deze vakken worden de noodzakelijke randvoorwaarden gecreëerd waarmee de gelijkwaardigheid op school een feit kan worden. Arabisch en Turks worden als talen van de twee grootste allochtone gemeenschappen in Nederland als voorloper van en voorbeeld voor andere nieuwe schooltalen gezien. Ook de daarvoor gecreëerde randvoorwaarden, die hieronder worden vermeld, zijn daarvoor richtinggevend.

Randvoorwaarden voor Arabisch en Turks

De vakken Arabisch en Turks zijn per 1 augustus 1987 ingebed in de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO, art. 12a) en hebben net als Russisch en Spaans ook een centraal schriftelijk examen gekregen. Scholen die Arabisch en/of Turks in plaats van een andere moderne vreemde taal of als een extra moderne vreemde taal in het vakkenpakket willen invoeren, komen wettelijk in aanmerking voor additionele middelen gedurende de eerste drie leerjaren (OenW 1987). Deze regeling is nog steeds van kracht. Per aangeboden taal worden aan de scholen door het ministerie van OCenW extra faciliteiten toegekend volgens de volgende berekeningswijze:

4 leerlingen	1 extra taakeenheid
5-8 leerlingen	2 extra taakeenheden
9-12 leerlingen	3 extra taakeenheden
13-18 leerlingen	4 extra taakeenheden
19-24 leerlingen	5 extra taakeenheden
25-32 leerlingen	6 extra taakeenheden

en voorts voor elke 8 leerlingen nog eens 1 extra taakeenheid.

Vooruitlopend op de wettelijke invoering in 1987 is al in 1984 begonnen met de opleiding van tweede-graads docenten Arabisch en Turks in Nederland. Sinds 1988 levert de Hogeschool Rotterdam e.o. tweedegraads docenten Turks af. De opleiding voor tweedegraads docenten Arabisch is aan de Hogeschool van Amsterdam gevestigd.

In 1989 is een Examenprogramma commissie Arabisch en Turks geïnstalleerd om een examenprogramma vbo/mavo te ontwikkelen. Tevens is opdracht gegeven om een examenprogramma Arabisch en Turks op havo- en vwo-niveau te ontwerpen. Het examenprogramma voor vbo/mavo-D is in 1995 van kracht geworden. De Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO) verzorgt sinds 1995 dan ook schriftelijke examens op D-niveau. Ook voor het havo/vwo is opdracht ontvangen om een centraal schriftelijk examen te ontwikkelen.

Met het Eindexamenbesluit vwo, havo, mavo, vbo (art. 8) zoals dit laatstelijk is gewijzigd bij besluit van 14 juni 1994, Stb. 488, is het mogelijk om op vbo/mavo-scholen een examen op zowel D- als C-niveau af te leggen. Het eerste centraal schriftelijk examen op C-niveau zal in 1998 worden afgenomen. Verder kan men op havo en vwo een examen in de vorm van een schoolonderzoek afnemen (Staatsblad 624, 1994). De leermiddelen voor Arabisch en Turks komen deels nog steeds uit de landen van herkomst en deels uit Duitsland (Turks) en Frankrijk (Arabisch). Lesmateriaal dat in Nederland is ontworpen, is tot nu toe nog weinig uitgegeven.

Op basis van financiering van het ministerie van OCenW is door de Gemeente Den Haag een serie leerboeken voor leerlingen met voorkennis voor beide talen uitgegeven. Aan een serie voor leerlingen zonder of met geringe voorkennis van de taal wordt gewerkt.

Draagvlak op de scholen

Veel is afhankelijk van het draagvlak dat op de scho-

len voor de allochtone levende talen aanwezig is. Om te kunnen vaststellen in hoeverre dit het geval was, heb ik een aantal interviews gehouden waarbij de verschillende actoren aan het woord kwamen.

- **Directieleden**

Voor de meeste directeuren is één van de belangrijkste motieven om allochtone levende talen op school in te voeren de verwachte bijdrage van dat onderwijs aan de schoolloopbaan van de leerlingen van de betreffende taalgroep. Het meest positief zijn de directeuren over het effect op houding, gedrag, harmonische groei en vooral op de identiteitsvorming. De overige motieven voor de invoering van allochtone levende talen in het voortgezet onderwijs zijn: het verzoek daartoe van de ouders dan wel van de leerlingen, het gelijkstellen van de allochtone levende talen aan de moderne vreemde talen en het feit dat het wettelijk voorgeschreven is.

De belangrijkste knelpunten zijn de onbekendheid met de doelstellingen en het leerplan en de onzekerheid over de kwaliteit van de docenten. De kennis van de directeuren over deze vakken is vaak gering. Vandaar dat veel zaken, zoals leermiddelen en het vinden van 'goede' docenten als een probleem worden gezien. Met betrekking tot het mogelijk toekomstige aanbod sluit tachtig procent van de directeuren niet uit dat wellicht over enkele jaren ook Nederlandse leerlingen één van de allochtone levende talen zullen willen volgen. Op drie scholen is er reeds vraag van Nederlandse leerlingen naar dit onderwijs.

Als te vervullen randvoorwaarden wordt door bijna alle directeuren allereerst de inpassing van deze vakken in het lesrooster als een groot probleem gezien. De toekenning van extra *faciliteiten* door het ministerie van OCenW blijkt de invoering van deze talen op de scholen te stimuleren. De meeste scholen doen extra moeite om de voorlichting over deze vakken bij de ouders te verbeteren. De scholen geven bijvoorbeeld zowel in het Nederlands als in groepstalen bekendheid aan de mogelijkheid om lessen in de allochtone levende talen te volgen door middel van het schoolprogrammaboekje of via specifieke brochures. Meer dan de helft van de schooldirecteuren ziet een verbetering in de ouderparticipatie optreden dankzij de invoering van allochtone levende talen op hun scholen.

De mening van de directeuren over de kenmerken van een goede docent in de allochtone levende talen komt er vooral op neer dat hij/zij zijn vak en het Nederlands goed moet beheersen. Meer dan de helft van de directeuren is voorts van mening dat een docent allochtone levende talen het Nederlands onderwijssysteem goed moet kennen (Özgüzel 1994).

- **Docenten**

Bij de motivatie tot invoering van de allochtone levende talen geven bijna alle docenten te kennen dat de invoering van het vak het contact van de betrokken ouders met de school stimuleert. De meeste docenten vinden de allochtone levende talen met name van belang voor de identiteitsbeleving en de schoolloopbaan van de betrokken leerlingen.

Verreweg de meeste docenten denken dat de ouders hun kinderen eveneens stimuleren om deze talen te volgen om ze te laten opgroeien met de eigen cultuur met behoud van eigen identiteit. De meeste docenten zijn verder van mening dat de betrokken talen de contacten tussen de leerlingen die dat vak volgen, bevorderen. De overgrote meerderheid van de docenten allochtone levende talen verwacht overigens dat binnen enkele jaren op hun school ook Nederlandse leerlingen één van de allochtone levende talen zullen kiezen.

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, hebben de docenten de bevoegdheid bijna allemaal in Nederland behaald. Niettemin voelt bijna de helft van hen zich rechtspositioneel niet gelijkwaardig aan de overige docenten. Zij hebben dikwijls moeite om een vaste aanstelling te krijgen en zij voelen zich achtergesteld bij de plaatsing van hun lessen in het lesrooster (Özgüzel 1994).

- **Leerlingen**

Bij de motivatie om het vak te kiezen, blijkt dat bijna driekwart van de leerlingen de taal wil leren omdat ze die als een onderdeel van hun identiteit zien. Er zijn ook leerlingen die een andere meerwaarde aan hun taal toekennen: 64,7% denkt dat kennis van hun taal in de toekomst een positief effect zal hebben op het vinden van een baan.

Uit verdere gesprekken met de leerlingen is bovendien gebleken dat ze vaak niet geïnformeerd zijn over de mogelijkheden die geboden worden. De eigen taal neemt bij de meeste leerlingen van de verschillende taalgroepen naast het Nederlands een belangrijke plaats in. Bij de Turke leerlingen geldt dat bijvoorbeeld voor 97,5% van de leerlingen. Door 56,3% van al deze leerlingen wordt thuis uitsluitend in het Turks gecommuniceerd (Özgüzel 1994).

- **Ouders**

De ouders zien het gebruik van de allochtone levende taal door hun kinderen als een voorwaarde om in de eigen cultuur op te groeien. De wens om de eigen taal en cultuur te behouden is zowel bij de ouders als bij de leerlingen even sterk (Özgüzel 1994).

De vraag is nu of de formele randvoorwaarden optimaal zijn vervuld en of hiermee op de scholen een draagvlak geschapen is voor de invoering van de vakken Arabisch en Turks. Het is nu eenmaal zo dat zowel formele als informele condities van invloed kunnen zijn op de positie van een vak in de school. In het voorafgaande is gesteld dat er formeel beleid wordt ontwikkeld ten behoeve van het onderwijs in Arabisch en Turks. Tegelijkertijd wordt verondersteld dat het scheppen van wettelijke en financiële randvoorwaarden nog geen voldoende garanties biedt voor het welslagen van de introductie van een nieuw vak binnen bestaande structuren. Zo werden in 1987 de meeste lessen Arabisch en Turks nog aan het einde van het dag(les)rooster geplaatst. Bij sommige scholen werd er zelfs lesgegeven op tijden dat er geen andere vakken meer aangeboden werden (Inspectierapport 15, 1987). Op zichzelf is dit niets bijzonders; vergelijkbare nieuwe vakken als het Russisch kampen

met dezelfde problemen. Zoals gezegd is echter veel afhankelijk van het draagvlak op de scholen. Uit de resultaten van mijn enquête blijkt echter dat hoewel er nog veel te wensen overblijft, de acceptatie van deze nieuwe schoolvakken meer en meer terrein wint.

De vitaliteit van het Turks in Nederland

In deze laatste paragraaf wil ik proberen een antwoord te vinden op de vraag waarom en hoe een allochtone levende taal als het Turks in Nederland haar positie kan behouden. Als we naar het onderwijs kijken, zien we dat het Turks steeds meer wordt gekozen. We kunnen ons afvragen waarom de leerlingen hun thuistaal ook op school willen leren.

In de eerste plaats zijn het de ouders die de keuze van hun kinderen beïnvloeden. Zij menen dat de taal voor hun kinderen een belangrijk communicatiemiddel is voor de contacten met andere migranten in Nederland maar ook met de familie in Turkije. De Turkse taal is voor hen een lokaal, interregionaal en internationaal communicatiemedium en bovendien drager van groepsidentiteit. Tevens hopen de ouders dat de kennis van deze taal het gevoel van eigenwaarde van de kinderen en van de gehele groep migranten zal versterken.

De Turkse taal is in Nederland heel prominent aanwezig. De vraag is hoe dat komt. Wetenschappers spreken in dit verband over de 'vitaliteit' van de Turkse taal. Taalvitaliteit is een dynamisch begrip waarin processen van taalverandering (-verschuiving, -verlies, -herstel) optreden. Giles, Taylor en Bourhis (1977) stellen dat de vitaliteit van een minderheidstaal in een bepaald land afhankelijk is van een groot aantal factoren. Zij onderscheiden daarbij:

- demografische factoren: groepsomvang en groepsspreiding;
- statusfactoren: economische, sociale, historische en linguïstische factoren;
- institutionele ondersteuningsfactoren: de mate van ondersteuning door massamedia en culturele instituties, waaronder religieuze instellingen, overheidsinstellingen en onderwijsinstellingen.

In iedere samenleving vervult de taal een aantal uiteenlopende functies. Volgens Fishman (1989) is de belangrijkste functie van een minderheidstaal het onderhouden van een etnisch bewustzijn en het overdragen van cultureel erfgoed aan de volgende generatie. De eigen taal speelt echter niet alleen een rol als symbool van etnische identificatie, maar ook als communicatiemiddel binnen verschillende netwerken. Ook het economische belang van een taal beïnvloedt de vitaliteit. Daarnaast is de waarde en status die iemand aan de eigen taal en aan zijn etnische identiteit toekent mede afhankelijk van de samenleving waarin hij/zij leeft. Fishman (1989) constateert dat in westerse samenlevingen de erkenning van multi-etniciteit en meertaligheid de laatste jaren aan waarde gewonnen heeft. Volgens hem is de eigen taal bij uitstek het symbool van etniciteit; ook de eigen godsdienst ontleent daaraan veel kracht. Doordat de eigen taal tevens de normen en waarden draagt,

beschouwen veel mensen de taal van essentieel belang voor het verkrijgen of handhaven van een gelijkwaardige positie in de samenleving. De status van een taal is derhalve onlosmakelijk verbonden met de status van de desbetreffende taalgroep in een bepaald land. Daarbij zijn de volgende factoren van belang:

Onderwijs in een minderheidstaal is zeer belangrijk voor de ontwikkeling en het behoud van die taal. Pas als dit onderwijs op wettelijke grondslag in het reguliere onderwijs gegeven wordt, werkt het statusverhogend voor de betreffende minderheidstaal. Een bijkomende vorm van statusverhoging in het onderwijs is het meetellen van vorderingen bij het behalen van schoolsucces. Als de cijfers meetellen, versterkt dit het gevoel van eigenwaarde van de betrokken leerlingen.

Economische factoren zijn vanzelfsprekend belangrijk voor de status van een taal. Wanneer de economische positie van een taalgroep internationaal stijgt, zal de frequentie van het gebruik van de taal toenemen. Het economisch belang is één van de belangrijkste factoren bij taalbehoud of -verlies (Appel en Muysken 1987). De contacten met Turkije, Marokko, Spanje en andere landen waar de betrokken allochtone Talen (door een deel van de bevolking) worden gesproken, zijn van belang voor het behoud van deze talen in Nederland, evenals het contact met migranten in andere delen van Europa. Belangrijke impulsen gaan daarbij uit van handel en toerisme. Jaarlijks brengen immers honderdduizenden migranten in de zomer een bezoek aan de landen van herkomst en omgekeerd bezoeken duizenden deze landen in hun vakantie. Er zijn veel multinationale ondernemingen ontstaan die graag zaken willen doen met bedrijven in die landen. De migranten in Europa participeren echter slechts voor een deel in de dominante economische structuur van het land van vestiging. De Turken van de eerste generatie, bijvoorbeeld, beperken hun contacten dikwijls slechts tot formele handelingen bij officiële instellingen, als overheden en werkgevers. Daarnaast hebben zij eigen netwerken waarin ze participeren. Zij doen hun boodschappen bij voorkeur in Turkse winkels en hebben contacten met Turkse sociaal-culturele instellingen.

Sociale factoren hebben eveneens invloed op de vitaliteit van een taal. Ze zijn even belangrijk als economische factoren. Milner (1975) geeft aan dat de sociale status die een groep aan zichzelf en aan zijn taal toekent, van invloed is op de aard en mate waarin leden van de groep de eigen taal in contact met andere taalgroepen in de samenleving presenteren.

Linguïstische factoren spelen ook een belangrijke rol bij de communicatie in een twee- of meertalige omgeving. De verwachting is dat in bij de onderlinge contacten tussen de leden van een minderheidsgroep verandering zal optreden in de mate van gebruik van hun eigen taal. Nu al kunnen we constateren dat de migranten van de tweede en derde generatie bij hun contacten regelmatig van taal wisselen.

Massamedia kunnen een belangrijke rol bij het behoud van een minderheidstaal spelen. Tv- en radio-programma's in de eigen taal zullen het gebruik

ervan stimuleren. Ook kranten en boeken die in de eigen taal worden uitgebracht zullen de geleetherheid van een minderheidsgroep in de eigen taal bevorderen. In ons land zijn bijvoorbeeld een groot aantal Turkstalige zenders te ontvangen en vindt men bij bijna iedere kiosk Turkse kranten.

Religie kan een cruciale factor voor taalbehoud zijn. Als een minderheidstaal tevens de taal van de religie is, vormt dit een extra drijfveer voor taalbehoud. Zo is bijvoorbeeld in de Verenigde Staten het Duits de taal van de Lutherse kerk aldaar geweest. In vergelijking met het Nederlands of het Zweeds is het Duits daar langer behouden gebleven. Omdat het Arabisch de taal van de koran is, zal aan het Arabisch in de migrantengemeenschap in Nederland dan ook een hoge symbolische waarde toegekend worden. De overheid kan via beleid de vitaliteit in belangrijke mate beïnvloeden. De minderheidstalen kunnen zoals gesteld een plaats in het onderwijs krijgen en bovendien kunnen de officiële instanties in hun voorlichting daarvan gebruik maken. Op deze wijze verkrijgt een minderheidstaal ook een formeel-juridische status.

Tot besluit

Zoals we gezien hebben, is het Turks in Nederland op dit moment nog heel vitaal aanwezig en het laat zich aanzien dat dit in de komende jaren zo zal blijven. Men mag zelfs verwachten dat de interesse om Turks te leren zal toenemen. Dit hoeft ook niet beperkt te blijven tot leerlingen die uit minderheidsgroepen afkomstig zijn. In 1997 hebben bijvoorbeeld al acht kandidaten die afkomstig waren uit andere bevolkingsgroepen aan het centraal schriftelijk examen op D-niveau deelgenomen.

Samenvattend kan men stellen dat men verwachten mag dat ook de andere allochtone levende talen, net als het Turks, hun vitaliteit in de Nederlandse context zullen behouden. Arabisch en Turks gaan daarbij voorop. Deze talen hebben zich inmiddels een vaste plaats in alle schoolvormen van het voortgezet onderwijs verworven en zijn dan ook niet meer weg te denken uit het Nederlandse vakkenpakket.

Literatuur

- Appel, R., en P. Muysken, *Language contact and bilingualism*, London: Edward Arnold, 1987.
- Fishman, J., *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- Giles, H., D. Taylor en R. Bourhis, Towards a theory of language in ethnic group relations, in: H. Giles (red.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, London/New York: Academic Press, 1977, 307-349.
- Inspectierapport 15, *Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs. Stand van zaken in scholen met OETC 1986-1987*, 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij, 1987/1992.
- Milner, D., *Children and race*, Harmondsworth: Penguin, 1975.
- Ministerie van OCenW, *Circulaire OET*, 1991.
- Ministerie van OenW, *Circulaire OET*, 1987.
- Özgüzel, S., *De vitaliteit van het Turks in Nederland*, Tilburg: KUB, 1994.

Seyf Özgüzel



Is voorzitter van de commissie Begeleiding invoering examenprogramma's Arabisch en Turks in het voortgezet onderwijs, en inspecteur van het onderwijs. Is tevens voorzitter van het

sectiebestuur Arabisch/Turks.

U leest Levende Talen maar u bent geen lid...?

Dan is het hoog tijd om dat te worden.

Vul deze bon in. Knip hem uit en doe hem in een envelop. Stuur hem op naar: Bureau Levende Talen, Antwoordnummer 17057, 1000 SL Amsterdam. Als welkomstgeschenk krijgt u een gratis exemplaar van het themanummer 'Nieuwe media in het talenonderwijs' (juni 1997). Voor de prijs van het lidmaatschap zie blz. 534.

Ja, ik word lid van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en ontvang tien keer per jaar het blad Levende Talen.

Naam:

Adres:

- Ik meld mij aan als gewoon lid.
- Ik meld mij aan als aspirantlid en voeg een kopie van mijn collegekaart bij.

Ik wil lid worden van de sectie

Levende Talen. De vereniging voor actieve talendocenten