

**TURKSE KINDEREN
IN HET NEDERLANDSE
BASISONDERWIJS**

moedertaal onderwijs

Veel kinderen van buitenlandse werknemers krijgen onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) van buitenlandse leerkrachten.

Papatya Nalbantoğlu is een Turkse leerkracht op een basisschool in Amsterdam. Daarnaast is ze tolklerares op een Amsterdamse scholengemeenschap. Ze is actief in de Hollanda'da-Türkiyeli Öğretmenler Birliği, de Vereniging van Turkse leerkrachten in Nederland (HTöB). Ze schrijft over de onderwijssituatie van Turkse kinderen en de bijdrage van een – veranderd – OETC ter verbetering daarvan.

Voor morgen ben ik bang

'(...) Wie ben ik, juf? ... Als ik naar de spiegel kijk, zie ik een gezicht, mijn gezicht. Het gezicht is mij vreemd. De enige herkenningspunten op het gezicht zijn de donkere ogen, mijn ogen. ... Mijn ogen zijn vol angst om wat er geweest is en wat er komen zal. Ik probeer erg hard om mijn blik van toen, toen ik me gelukkig voelde, terug te vinden in de donkere ogen. Het lukt me niet. Ze hebben mij "toen" stuk gemaakt. Ze hebben alles weggeveegd. Ik herinner me niets ... Ik wil me niets herinneren. Ik durf niet over morgen na te denken. Voor morgen ben ik bang ... Wie ben ik? Hoe komt dit? Waarom? Wat moet er van mij terecht komen? (...)'

Het zijn vragen die mij steeds vaker gesteld worden door de Turkse pubers.

Het bovenstaande is een fragment uit een brief van een Turks meisje, Kadriye. Ik heb haar zoveel

te vertellen. Maar machteloosheid maakt zich meester van mij. Oplossingen voor haar alledaagse situatie heb ik niet.

In een land waar de schoolbevolking langzamerhand door de participatie van buitenlandse kinderen aan het veranderen is, krijgen de buitenlandse kinderen extra Nederlandse lessen omdat ze 'problemen' hebben met 'hun taal'. Het feit dat ze al een taal, hun moedertaal, als eerste taal beheersen, krijgt nergens belangstelling.

Wat verwacht men van deze generatie kinderen? Men neemt een loopje met hun gevoelens van zelfrespect en eigenwaarde. Wat komt er van ze terecht?

Ik ben teleurgesteld en verbitterd.

Klagen heeft geen zin. Het kan zelfs sommigen kwaad maken.

Ik vraag me telkens af wat ik wel kan doen aan de situatie. Mijn voorlopige conclusie is:

— aanwezig zijn voor mijn kinderen als zij mij

nodig hebben; dus in de praktijk van het onderwijs blijven, niet alleen werken van achter de vergadertafel;

— mensen en groepen mensen, die wél geïnteresseerd zijn in het welzijn van het kind te woord staan — dus blijven praten en schrijven over mijn ervaringen als onderwijzeres in de Turkse taal en cultuur, én als lid van HTÖB (Vereniging voor Turkse leerkrachten in Nederland).

Opvoeding thuis en gevolgen ervan op de Nederlandse school

Turkse gezinnen in Nederland

Sinds de dagen dat de Turkse vaders zich in Nederland vestigden en de Turkse moeders met hun kinderen hier ook kwamen wonen, hebben er ook veel ontwikkelingen plaatsgevonden in de Turkse samenleving in Turkije. Veel Turkse gezinnen vervreemden van het Turkije van nu, zonder dat ze een reële wens hebben om in Nederland te blijven.

De Nederlandse overheden realiseren zich sinds kort dat hun aanwezigheid geen tijdelijke zaak is. Zonder enig beleid vanuit de overheid hebben de Turkse gezinnen, ondanks de toenemende sociale discriminatie en intimidatie vanuit de Nederlandse samenleving, zich vastgeklampt aan een onder-tussen verouderde Turkse levenswijze, Turkse normen en waarden en deze geïdealiseerd.

Deze gang van zaken manifesteert zich ook in de opvoeding van hun kinderen in Nederland. Het Turkse kind wordt thuis voorbereid op een samenleving waaraan het als volwassene — althans naar de gedachtengang van zijn ouders — zal deelnemen. Die samenleving ziet er niet Nederlands uit. Vergeleken met het Turkije van nu, bepaald ook niet Turks.

Terwijl de jonge plattelandsbewoners in het Turkije van nu uit hun dorpen weggaan en hun grote-familiestructuur min of meer verbreken, leven de meeste Turken hier nog met de normen en waarden van die groot-familie-structuur. Eén groot-familie is een groep, een eenheid, die uit leden van dezelfde familie bestaat. Ze wonen, leven en werken tesamen en delen de winst van hun gezamenlijke arbeid. Ze helpen elkaar in tijden van nood. Er is een strakke taakverdeling. Ieder kent zijn eigen taak en die van de ander goed. Er kan gemakkelijk controle worden uitgeoefend, men beoordeelt elkaar. De leden moeten zorgen dat zij zich volgens de regels gedragen en

de naam en de eer van hun groep hoog houden. Persoonlijke ontwikkeling, mening en vrijheid zijn niet belangrijk. Groepsbelang is de bepalende factor. Alles wordt gedaan om dit belang te behartigen.

In de opvoeding van de kinderen bepalen de ouders hoe de kinderen hun taken in de groot-familie moeten vervullen. De 'rol'-gerichte opvoeding eist dat de meisjes van jongs afaan hun toekomstige taken in de huishouding leren, de jongens de verantwoordelijkheid naar buiten leren dragen. Alle kinderen moeten leren van jongs afaan werk te verrichten voor de familie. Het is immers de taak van de kinderen zich hulpvaardig en beleefd op te stellen, weinig aandacht te vragen en het gezag van de ouderen te accepteren, respecteren en onvoorwaardelijk te gehoorzamen.

De opvoeding van het kind is er niet op gericht het dingen te vertellen en te verklaren, zoals men dat in veel Nederlandse gezinnen gewend is. Het kind is een lid van de groep en het hoort erbij. Daarom krijgt het veel liefde, warmte en geborgenheid. Het is belangrijk omdat het juist de trots en de levensreden van de groep is. De groepsbinding onderling is van groot belang. Het is erg belangrijk dat het kind leert zich in te zetten voor zijn groep.

(Wanneer het Turkse kind opgroeit tot een rolgericht groepslid, kiest het het beste voor de groep en niet voor zichzelf. Die keuze baseert het grotendeels op gevoelens van solidariteit.)

Gezin en school

Het Turkse kind komt met de Nederlandse opvoeding op school in aanraking. Het is op het spoor gezet om zich als een rolgericht groepslid te gedragen; het heeft geleerd geen initiatieven te nemen, zo min mogelijk aandacht te trekken. Het is beleefd en bescheiden en gehoorzaamt bijna alles wat het begrijpt. Het dringt moeilijk tot het kind door dat het ook speelgoed mag hebben, dat het mag kiezen met wat het zal spelen en vertellen waarom het dat gekozen heeft, dat het over zichzelf kan praten of over een gebeurtenis vertellen in een kringgesprek.

Maar veel Nederlandse leerkrachten geloven oprecht dat het Turkse kind door bovengenoemde activiteiten zich vanzelfsprekend zal ontwikkelen tot een zelfstandig individu. Ze weten op dat moment niet wat ze bij het kind aan het stuk maken zijn.

Het Nederlandse onderwijs gaat er vanuit dat het

Nederlandse opvoedingssysteem (het beste) zonder meer toepasbaar is op kinderen met een andere cultuur. Daarom wordt er (officieel) ook niets gedaan aan de opleiding van leerkrachten op de pedagogische academies. Onze kinderen worden hier de dupe van.

Als je als mens stil staat bij deze gang van zaken, verbaas je je niet over de verknijpte — in een identiteitscrisis verkerende — kinderen. Voor een kind met een rolgerichte opvoeding is het een onmenselijke eis zich te ontwikkelen tot een individu voor wie de groep niet op de eerste plaats komt. Gevoelsmatig krijgen de Turkse kinderen het erg moeilijk met het voor hun geheel nieuwe opvoedingssysteem.

Als het op de lagere school zit en een tijdje die situatie meemaakt, wordt het gedwongen zich aan te passen. Dat doet het door imitatie. Het doet ook zijn best, spijbelt ook, het geeft ook een brutale mond aan de meester. Het kind richt zijn gedrag naar wat gevoelsmatig het meest aanspreekt. Het gevoel dat daarbij bepalend is, is het gevoel van erbij horen. Zo leert het Turkse kind zich op school anders dan thuis te gedragen.

Meestal vindt er een moeizame acceptatie van de Nederlandse leefwijze plaats, daarna een afkeuren van de eigen identiteit en alles wat daarmee te maken heeft. Tenslotte — als de puberteit bereikt is — een hevig verzet tegen alles wat Nederlands is. Door de gebrekkige opvang is een genuanceerder oordeel nauwelijks mogelijk. Conflicten in het kind zelf, met de ouders, met Nederlanders worden onvermijdelijk.

De meest voorkomende tegenstellingen tussen thuis- en schoolsituatie voor het Turkse kind zijn de volgende:

- Het gezag van de vader en de meester is geaccepteerd en gerespecteerd. Het is onaantastbaar. De kinderen hebben de grootste moeite met de situatie in de Nederlandse klassen. De school toont niet de discipline die ze verwachten. Ze proberen zich aan te sluiten en erbij te horen zonder de grenzen te kennen. Ze kunnen het daardoor erg moeilijk hebben tot het tot ze door-dringt wát de bedoeling is.

- Door de rolgerichte opvoeding thuis kennen de meisjes en jongens hun taken van huis uit goed. Ze kennen ook de consequenties van ongehoorzaamheid. Daarom willen ze over bepaalde zaken, bijvoorbeeld seksuele voorlichting etc., niet praten op school. Daarom nemen ze niet deel aan activiteiten waarbij lichamelijk contact

met het andere geslacht plaatsvindt. Ze nemen niet deel aan meerdaagse schoolreisjes. Maar wat ook bij hun rol hoort: oudere kinderen komen op voor jongere, jongens voor meisjes.

- Turkse kinderen kennen hun plaats thuis. De-
genen die niet gehoorzamen, krijgen straf. Hoe de opvoeder denkt en voelt over de ongehoorzaamheid van het kind is bepalend voor de manier waarop het wordt gestraft. Straffen zijn meestal lichamelijk. De kinderen worden geslagen. Hun leeftijd is niet van belang, alhoewel de erg jonge kinderen soms gespaard blijven onder het motto 'kind'. De verhoudingen in het gezin zijn anders geworden in Nederland. Daarom is het niet voor iedereen erg duidelijk wat de ander precies van hem of haar verwacht. Aan de andere kant worden de kinderen op school opgevoed om niet zonder meer bevelen uit te voeren en te gehoorzamen. Dit wekt argwaan bij de ouders. Ze vinden dat de scholen niet aan hun verwachtingen voldoen wat straffen betreft. Ze zouden wel eens 'de harde hand' willen zien. De pogingen van de kinderen met hun ouders te praten over de ongehoorzaamheid zoals ze die op de Nederlandse scholen leren, wijzen de ouders als respectloosheid van de hand.

- Omdat het individu niet belangrijk is, spreekt men niet over de ervaringen of activiteiten van de kinderen op de kleuterschool. De ouders hebben geen belangstelling voor het werk waar de kinderen van school mee aan komen zetten. De wer-
jes, het knippen en plakken, wordt niet gezien als onderwijs. De doelstelling van het kleuteronderwijs, leren door spelen, strookt niet met de ver-
wachtingen van de ouders.

- Vele Turkse ouders willen hun kinderen van jongs af aan de beginselen van de Islam laten leren. Alleen een gelovig mens is een goed mens volgens vele van deze ouders. Het feit dat Nederlanders niet meebidden, niet vasten, etc., geeft aanleiding voor hen om te denken dat ze anders zijn. De ouders zijn doodsbang om er stil bij te staan dat hun kinderen, die opgevoed worden op Nederlandse scholen, breken met het geloof. De feesten verstekken de onderlinge saamhorigheid, maar meestal weten de scholen niet eens wanneer de islamitische feesten plaatsvinden, terwijl de kinderen braaf meedoen met Sinterklaas- en Kerstfestiviteiten. Er moet rekening mee worden gehouden dat oudere kinderen hun nachtrust doorbreken om te vasten in de ramadan en honger hebben; daardoor zeer vermoeid kunnen zijn

overdag.

— De dag in Turkije is niet zo strak ingedeeld als in Nederland. De Turkse kinderen gaan — althans voor Nederlandse begrippen — ook laat naar bed. Er zijn geen vaste naar-bed-gaan-tijden. Er is een grote kans dat ze laat, of helemaal niet op school komen. Ze merken dat mensen dat niet goed vinden. Hierover moeten de leerkrachten met de ouders praten en het kind met rust laten.

— Er zijn geen dingen die speciaal voor kinderen zijn bedoeld, zoals bijvoorbeeld kinderserviesgoed of -bestekken. Het kind heeft meestal geen speelgoed. Voor de ouders leverde vroeger de natuur het speelgoed. De kinderen hebben ook geen zakgeld. Nederlandse leerkrachten begrijpen dat niet. Ze bekijken de zaak met westerse ogen.

— De communicatie binnen de groep is cultureel bepaald. In de groot-familie-structuur gebruiken de leden een impliciete manier van communicatie. Een gebaar, blik of volgorde van een bepaald gebeuren zijn voldoende om elkaar te vertellen waar het om gaat. Het Turkse kind leert vanzelfsprekend ook deze code om te communiceren. Sommige onderwerpen, zoals sex en zeden-gedragingen, kunnen in groepsverband alleen volgens één bepaalde richtlijn worden bepraat. Als een groepslid kan een Turks kind in de groep aanwezig zijn en op impliciete wijze leren dat zijn moeder die dag een abortus heeft gekregen. Het hoeft niet weggestuurd te worden om een zakje patat te halen, zoals dat bij een Nederlands kind het geval zou zijn als zijn ouders hierover praten. De ouderen vinden het echter respectloos indien een kind over zulke gevallen expliciet wil zijn. De expliciete manier om over deze onderwerpen te communiceren als tekenen, vertellen, etc. ervaren de groepsleden, dus ook de kinderen als negatief.

Het moet onze taak niet zijn als Nederlandse of Turkse leerkrachten over deze zaken thuis te oordelen. Wij moeten ze accepteren. Wij moeten ervoor waken dat door onwetendheid extra problemen voor de kinderen ontstaan.

Nederlandse basisschool nader bekeken

Als ik de situatie van de Turkse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs nader bekijk, moet ik me afvragen of de Nederlandse basisschool een soepele overgang van de huissituatie van de kinderen naar de (nieuwe) schoolsituatie biedt en of de individuele en sociale ontwikkeling van het

Turkse kind door blijft gaan. In theorie willen leerkrachten dat wel. In de praktijk komt het erop neer dat de doelstellingen van het Nederlandse onderwijs aan de Turkse kinderen alleen maar aanpassing aan de Nederlandse school en het Nederlands leren spreken inhouden.

Dit kan ik niet accepteren.

Daarom zou ik — als Turkse leerkracht — ook voor de Turkse kinderen dezelfde uitgangspunten voor onderwijs willen zien, als voor de Nederlandse kinderen; niet alleen op papier, maar ook in de praktijk: concrete aansluiting bij de thuissituatie van het kind. De afwijkende situatie van het Turkse kind mag daar niets aan af doen. Er dient de noodzakelijke werkwijze, methode of leermateriaal te komen.

Een andere vraag die me bezighoudt als ik de Nederlandse basisschool nader bekijk is: doen de Turkse kinderen zoveel kennis en vaardigheid op in die basisschool dat hun vervolgonderwijs gewaarborgd is? In het algemeen heerst bij het Nederlandse onderwijs de foutieve opvatting dat de problematiek van het Turkse kind zuiver als taalprobleem gezien moet worden. Daarom worden niet-Nederlandstalige leerkrachten ingezet om het Turkse kind aanspreekbaar te maken. Dus ... de mensen gaan ervan uit, dat zodra het kind 'aanspreekbaar' is, het probleem is opgelost en dat de klasse-leerkracht het verder wel alleen af kan. Het is *juist het moment* dat het kind 'aanspreekbaar' is, dat het kan beginnen met 'het leren', door middel van de Nederlandse taal. Turkse kinderen spreken dan wel Nederlands, maar hun beheersing is niet voldoende: van sommige woorden die ze gebruiken, kennen ze de precieze betekenis niet. In een klas met vooral Nederlandse kinderen kunnen ze belangrijke begrippen niet leren. Dat kost tijd en geduld. Het gaat ten koste van motivatie en inzet. Ze raken steeds verder achter in hun intellectuele vorming. De achterstanden zijn niet weg te werken met boeken.

Voor een Turks kind dat goed Nederlands spreekt, is een optimale scholing voor het Nederlands vervolgonderwijs niet gewaarborgd. Intellectuele vorming krijgt niet voldoende aandacht om in de toekomst op voort te bouwen. Willen Turkse kinderen de noodzakelijke vaardigheden voor het volgen van voortgezet onderwijs verwerven, dan dient er een specifieke didactiek te komen.

Nederlandse leerkrachten moeten de realiteit onder ogen zien en niet verwachten dat in de huidi-

ge onderwijssituatie alle 'achterstanden' zijn weg te werken. Als Turkse kinderen dan terecht komen in de laagste vervolgonderwijsmogelijkheden, kunnen wij voor hen moeilijk praten over een 'schoolkeuze'. Het zijn 'bewaar'-scholen tot 16-18 jaar, om daarna te gaan werken, waarschijnlijk daar waar hun vaders en oudere broers al werken. Onze kinderen worden op school gezet om later ongeschoolde arbeiders te worden, terwijl er werkgelegenheid geschapen wordt voor de Nederlandse lesgevend. Alles onder het mom van 'de extra zorg voor de ethnische minderheden'. Ik hoop dat ik de dagen niet meemaak, dat deze kinderen hun vragen zullen stellen bij de verantwoordelijke overheden.

Het geldt dat nu voor onderwijs aan buitenlandse kinderen wordt uitgegeven, levert voor Nederlandse leerkrachten vooral arbeidsplaatsen op. Wat het voor de Turkse kinderen oplevert is onbekend.

Voorlopig wil ik zeggen:

De school moet extra zorg besteden aan:

1 Plaatsingen van het kind in de Nederlandse klas. Dit moet met *uiterste zorg* gebeuren. Het houdt in dat er geen abrupte onderbreking van haar of zijn vroegere ontwikkeling mag plaatsvinden. Er moet rekening gehouden worden met de leeftijd.

2 Een Nederlandse onderwijskracht die een Turks kind goed wil opvangen, moet het kind het gevoel geven dat de cultuur en de familie van het kind belangrijk is en dat de school en leerkracht deze accepteert en respecteert.

3 Er moet binnen de school een ontmoeting van de eigen situatie met de nieuwe situatie plaatsvinden.

4 Het is van immens belang dat het kind niet losgeweekt wordt van zijn groep zonder een situatie te scheppen waar zijn geestelijke welzijn gewaarborgd wordt. Daarom moet het zijn contact met familie en achterban niet verliezen. Daarom moet het zijn moedertaal blijven spreken. Gezien de gunstige invloed die het gebruik van hun moedertaal op hun emotionele ontwikkeling heeft, is het zeer raadzaam om de buitenlandse kinderen deel te laten nemen in eigen taal en cultuuronderwijs. Nederlandse leerkrachten moeten ook hier achter staan en dit stimuleren.

5 Wat het kind als 'eigen' en als 'nieuw' ervaart, dient rustig, in etappes verwerkt te worden, totdat er een evenwichtige lijn in haar of zijn denkwijze komt. Het kind moet zichzelf kunnen blij-

ven.

6 Als het kind zich anders wil gedragen dan de andere kinderen — juist door zijn achtergrond — dan moet de leerkracht dat respecteren, in ieder geval begrip tonen en dit laten merken aan het kind. Het moet zich op school thuis kunnen voelen, erbij horen en acceptatie van zijn specifieke situatie door anderen voelen en ervaren.

7 Er moet een duidelijker beleid komen om de her- en bijscholingscursussen voor betrokken Nederlandse leerkrachten te organiseren. Er moeten concrete vakken op de pedagogische academies komen over de multiculturele samenleving en het fenomeen 'het buitenlandse kind'.

Moedertaalonderwijs

Eigen taal- en cultuuronderwijs

Er zijn verschillende aspecten van het moedertaalonderwijs, die het onmisbaar maakt in opvang en begeleiding van buitenlandse leerlingen.

Het is van groot belang dat de kinderen in contact blijven met hun achterban en familie. Er hebben zich veel menselijke drama's afgespeeld, doordat ouders en hun kinderen niet meer met elkaar in één taal konden communiceren.

Het moedertaalonderwijs is een 'must' omdat alleen dit onderwijs via de eigen taal de elementen uit de eigen samenleving (normen en waarden), muziek, geloof, geschiedenis, kunst, tradities en leefwijze overdraagt aan de kinderen. Alleen een stevige dosis eigen cultuur — opgenomen door middel van de moedertaal — helpt het Turkse kind zich staande houden en een basis vormen om verdere persoonlijkheidsontwikkeling op te bouwen in zijn nieuwe omgeving.

Thuis, waar de moedertaal voorlopig nog de voertaal zal blijven, is de moedertaal het beginpunt van de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind. Het is thuis dat bepaalde culturele waarden overgedragen worden op het kind. De identiteit van het kind begint zich thuis te ontwikkelen. Zonder zijn eigen identiteit ontwikkeld te hebben, kan geen kind zich begeven in een integratieproces in de Nederlandse samenleving. Als hij het doet, wordt hij daardoor geestelijk beschadigd. De moedertaal is een middel om het kind zich uit te laten drukken. Het kind heeft dit nodig om zichzelf te verwezenlijken. Zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander krijgt het alleen als het eigen mogelijkheden in eigen uitdrukkingsvaardigheid kan onderstrepen. Als het geen mogelijk-

heden vindt om zich uit te drukken, zal het zich op een negatieve manier verwezenlijken (criminaliteit, fanatieke politieke of geloofsovertuigingen). De moedertaal kan ook een goede basis zijn om Nederlands te leren, Nederlandse normen en waarden beter te begrijpen. Kinderen leren de tweede taal makkelijker als ze hun moedertaal goed beheersen.

Recht op moedertaalonderwijs

Taalontwikkeling is een dynamisch proces. Daarom kunnen wij moedertaalonderwijs niet beperken tot een groep buitenlandse kinderen van een bepaalde leeftijdsgroep. Leren, ontwikkelen en emanciperen zijn processen die zich voortzetten. Elk individu tracht met behulp van zijn moedertaal deel te nemen aan deze processen. Zo neemt hij of zij deel aan de samenleving.

Het is daarom erg belangrijk dat moedertaalonderwijs begint bij kinderdagverblijven en/of kleuterscholen en doorgaat tot en met het voortgezet onderwijs.

Moedertaalonderwijs moet niet betekenen dat een Turks kind wordt opgevoed tot Turk. Het is in Nederland onmogelijk te leven zonder tenminste een stukje van de eigen identiteit prijs te geven. Dat een Turks kind een stukje eigen identiteit kwijt raakt, is geen ramp, mits daar een andere voor in de plaats komt.

Het moedertaalonderwijs dient een wettelijk verplicht vak te worden. Enige voorwaarden daarvoor, zoals de HTöB die stelt, zijn:

- het moet binnen schooltijd worden gegeven en een eigen plaats krijgen in het Nederlandse onderwijs;

- het moet gedurende 5 à 6 uur per week als zuivere taalles worden gegeven, zowel voor de mondelinge als schriftelijke taalbeheersing;

- behalve deze taalles moeten de kinderen als het nodig is ook in de moedertaal steun krijgen bij het leren van begrippen in andere vakken.

Moedertaalonderwijs mag niet een nationalistische, chauvinistische aangelegenheid zijn, die een Turks kind alleen maar van zijn Nederlandse omgeving kan isoleren. Dus geen teksten uit Turkije over de gebeurtenissen dáár.

Daarom wil ik met nadruk pleiten: géén aparte, nationale scholen voor de kinderen van Turkse arbeiders in Nederland. De moedertaal moet in de Nederlandse school, in het Nederlandse leerplan een eigen plaats krijgen.

Het Turkse taal- en cultuuronderwijs in Nederland

Als wij het huidige Turkse taal- en cultuuronderwijs bekijken, kunnen we de volgende opmerkingen hierover maken:

a de organisatie

Op het moment vindt het onderwijs in eigen taal en cultuur nog vaak plaats buiten de school waar de kinderen het Nederlandse onderwijs volgen, in de zogenaamde lespunt-scholen. De Nederlandse leerkrachten hoeven er zo niets mee te maken te hebben. Een integratie tussen het Nederlandse en het moedertaalonderwijs is zo onmogelijk. Iedere school met Turkse leerlingen zou een Turkse leerkracht voor het moedertaalonderwijs moeten hebben, die op een gelijk niveau deel uitmaakt van het schoolteam. Daarvoor is nodig dat het recht op moedertaalonderwijs uitgesproken wordt: wettelijke erkenning van het moedertaalonderwijs is de *eerste vereiste voor een goede start*. Als dit eindelijk plaatsvindt, kunnen wij verlangen dat het moedertaalonderwijs als een vreemde taal binnen het Nederlandse onderwijsstelsel plaatsvindt gedurende de hele onderwijsperiode. Tweetaligheid maakt het mogelijk dat de buitenlandse kinderen volledig kunnen deelnemen aan beide culturen.

b de leermiddelen

In het algemeen is er geen leerplan en leer- en onderwijsmateriaal in de moedertaal, dat aangepast is aan de situatie in Nederland. De leerboeken sluiten niet aan bij de leef- en ervaringswereld van de Turkse kinderen hier. Ze zijn gemaakt voor de Turkse kinderen in Turkije. De vormgeving en kwaliteit van het papier, kleuren en druk van de Turkse boeken zijn niet te vergelijken met die waarmee de kinderen op de Nederlandse scholen in aanraking komen. Daarom vinden zij ze ook niet aantrekkelijk in het gebruik.

Onder deze omstandigheden moeten de Turkse leerkrachten hun eigen inzicht en capaciteiten gebruiken om reëel onderwijs te geven. Meestal maken ze hun eigen materiaal. Dat neemt veel tijd in beslag. Voor leerplannen kunnen sommigen de HTöB (Vereniging voor Turkse leerkrachten) raadplegen en wat richtlijnen vinden bij het Turkse ministerie van onderwijs inzake het leerplan voor kinderen van Turkse arbeiders in het buitenland, uitgegeven in 1974.

Die situatie moet veranderen. Er moeten nieuwe

leermiddelen komen waarin het buitenlandse kind in Nederland centraal staat. De ontwerpers van dit leermiddelen-materiaal moeten het sociale milieu, kenmerken van de eigen cultuur, leeftijd en aan die leeftijd verbonden eigenaardigheden, goed kennen. Inhoudelijk moeten hoge eisen gesteld worden aan de moedertaal en het gebruik ervan in de lesboeken. Ook uiterlijk moet het goed zijn, even aantrekkelijk als het Nederlandse materiaal.

Het leerplan voor het moedertaalonderwijs dient bij elke gemeente door een werkgroep gemaakt te worden. In die werkgroep moeten buitenlandse leerkrachten, niet individueel maar als vertegenwoordigers van vakorganisaties, mensen van de schooladviesdienst, Nederlandse collega's, óók lid van vakorganisaties, en vertegenwoordigers van het ministerie van O&W en de gemeentelijke inspectie plaatsnemen. Op zichzelf geen grote groep, maar wel mensen met inzicht en ervaring in het onderwijs aan buitenlandse kinderen en mensen die geloven in samenspraak en in de multiculturele samenwerking.

c de buitenlandse leerkracht

De positie van het Turkse onderwijs is nog niet wettelijk geregeld; toch worden hier en daar mensen in dienst genomen volgens de richtlijnen van gemeenten, met verschillende inzichten ten aanzien van de capaciteit voor die benoemingen. De huidige sollicitatieprocedure, die meestal zonder enige reële inspraak van het al bestaande Turkse team gebeurt, levert mensen op, die in werkelijkheid veel meer zorgen hebben in hun sociale bestaan in Nederland dan een doorsnee Nederlandse leerkracht; zij kunnen daarom bij een sollicitatie geen eisen stellen ten aanzien van hun arbeidsomstandigheden of hun taken. Een betrekking betekent: zekerheid hebben voor de toekomst. Het zijn vaak mensen die geen inzicht en kennis hebben van de Nederlandse samenleving, taal en mentaliteit.

Hierin moet verandering komen. Bij het benoemen van nieuwe leerkrachten voor het moedertaalonderwijs kunnen wij er niet alleen van uit gaan dat deze mensen de benodigde papieren bezitten. Via een tolk kunnen wij nooit concluderen dat ze voldoende op de hoogte zijn van de pedagogische, didactische aanpak. Het is juist erg belangrijk dat de mensen die hiervoor in aanmerking komen, een voldoende sociale en culturele achtergrond alsmede een progressieve persoon-

lijkheid hebben, die open staat voor veranderingen en vernieuwingen en die in staat is zich aan te passen aan de eisen van het moedertaalonderwijs dat al bestaat in hun gemeente.

Ze moeten duidelijk weten dat men meer van hen verlangt dan dat ze gewend waren als onderwijskrachten in hun eigen land.

Op het moment is het zo dat buitenlandse leerkrachten de taal moeten leren in hun vrije tijd om contacten te kunnen onderhouden met de Nederlandse leerkrachten. Natuurlijk gaat dit proces erg langzaam en (in vele gevallen) helemaal niet. Als bron van samenwerkingsproblemen wordt altijd gewezen op de Turkse leerkracht. Men heeft echter geen begrip voor zijn of haar behoefte aan een goede audio-visuele taalcursus, een professionele methode. Er zijn voldoende van deze cursussen bij commerciële taalinstututen, maar ze zijn erg duur voor de leerkracht om te kunnen volgen. Ik ken sommige gevallen van mensen die ondertussen zo'n vier à vijf jaar bezig zijn en er nog niets mee opschieten. Na een taalcursus die leerkrachten mogelijkheden biedt om in zo klein mogelijke groepen de Nederlandse taal schriftelijk en mondeling te leren gebruiken en waar onderwijskundige begrippen en taal aan de orde kunnen komen, zouden ze tenslotte een applicatiecursus moeten kunnen volgen. Daarin zouden de Turkse leerkrachten niet over zaken als 'geestelijke stromingen in Nederland' etc. moeten leren, maar meer praktische kennis. Voornoemde opleiding moet onder werktijd plaatsvinden en een garantie van continuïteit voor de toekomst hebben.

Door de werksituatie van de ouders moeten de Turkse leerkrachten meestal de oudervergadering op de zondagen of op hun vrije dagen organiseren. Omdat er veel aandacht geschonken dient te worden aan de sociale en emotionele ontwikkelingen van de Turkse kinderen in verband met hun specifieke situatie, moeten de leerkrachten veel huisbezoeken bij families afleggen en contacten zoeken met de desbetreffende Nederlandse scholen van de Turkse leerlingen. Op het ogenblik wordt op deze leerkrachten rooibouw gepleegd. De Turkse leerkrachten worden gebruikt om het onderste uit de kan te halen, als de 'gastarbeiders' van het onderwijs, terwijl hun rechtspositie niet eens wettelijk geregeld is.

Je bent als Turkse leerkracht, onderwijzer, sociaal werker, tolk, didactisch medewerker tot zoveel verplicht, maar je hebt geen rechten. Dat is on-

eerlijk. Er kan geen sprake zijn van gelijkwaardige participatie van buitenlandse leerkrachten, als bedoeld in de Beleidsnota van Pais, als de minderheden niet vanaf het begin de volledige waardering en wettelijke erkenning kunnen krijgen.

Wij kunnen concluderen, dat het tot nu toe niet tot het verstand van de Nederlandse overheden wil doordringen dat de wettelijke regeling van het moedertaalonderwijs binnen het Nederlandse onderwijs de enige weg is naar gelijke onderwijsvoorwaarden. Het moedertaalonderwijs wordt momenteel gebruikt als lapmiddel om alle gaten dicht te maken. Het wordt beschouwd als een sociaal-emotionele opvang voor kinderen, niet als een mogelijkheid tot scholing en vorming.

Hoe het Nederlandse onderwijs in kan spelen op een multiculturele samenleving

Zowel de buitenlandse werknemers en hun gezinsleden als de overige Nederlandse bevolking zullen zich op een nieuwe samenleving moeten instellen. Deze samenleving bestaat uit mensen met verschillende culturele achtergronden en van verschillend ras. Om zich op zo'n samenleving in te stellen, moet iedereen leren zich open te stellen voor de ander.

Als wij naar de scholen kijken en ervan uit gaan dat de schoolbevolking van nu de samenleving van de toekomst zal worden, moeten wij er voor zorgen dat het onderwijs de taak en de verantwoordelijkheid krijgt de schoolbevolking voor te bereiden op de multiculturele samenleving. Intercultureel onderwijs kan daarbij een middel zijn. Voor mij betekent intercultureel onderwijs een vorm van onderwijs dat systematisch en bewust aandacht besteedt aan aspecten van verschillende culturen, zoals ervaren en gezien vanuit het kind, op zijn of haar niveau, in de Nederlandse klas waar alle kinderen uit verschillende culturele groeperingen aanwezig zijn, waar ze gezamenlijk kunnen werken. Het impliceert dat de moedertaal van de buitenlandse kinderen ruime aandacht krijgt, en dat deze vorm van onderwijs een vaste plaats heeft in het schoolwerkplan als terugkerende activiteit, en die als een rode draad door alle schoolactiviteiten en -vakken loopt. Het houdt ook in dat het geen vrijblijvende activiteit van het Nederlandse schoolteam is. Het schoolteam moet de functie en doelstelling van de school herzien en zich oriënteren op de nieu-

we situatie. Dat houdt in dat ik als Turkse leerkracht op hen kan rekenen en vertrouwen in hun 'open staan' voor intercultureel onderwijs.

Intercultureel onderwijs vraagt om participatie van ouders, niet alleen buitenlanders maar ook Nederlandse ouders. Alle ouders moeten weten wat er op school gebeurt en waarom, en daarop invloed kunnen uitoefenen. Scholen die geen buitenlandse leerlingen hebben, moeten ook hun leerlingen bewust maken en voorbereiden op de multiculturele samenleving. Dit moet de taak van elke school zijn.

Een poging tot intercultureel onderwijs

Met de hoop een eerst aanzet te kunnen geven om het onderwijs in de Nederlandse klas beter af te stemmen op de aanwezigheid van anderstalige kinderen, hebben wij (twee Turkse, twee Nederlandse leerkrachten uit het Amsterdamse onderwijs) een serie van drie werkboeken, ingedeeld volgens leerkringen van de lagere school, ontwikkeld. Het is de methode *El-El*¹, bestemd voor de eerste twee jaren van de lagere school; deze wordt al gebruikt op verschillende scholen in Nederland. Ik citeer uit onze verantwoording in de handleiding:

'Het Turks kind vernederlandst op de Nederlandse scholen door sterke invloed die door de school wordt uitgeoefend. De beleavingswereld van het kind, voortkomend uit zijn of haar Turkse achtergrond blijft echter in de Nederlandse school merendeels verborgen (...)

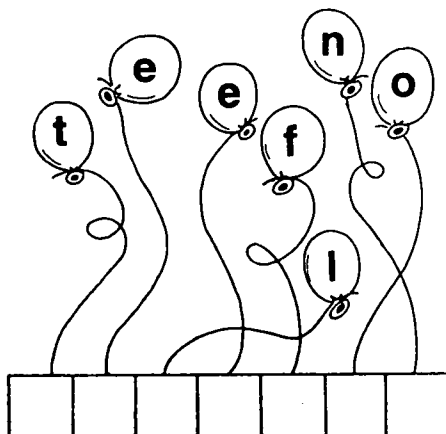
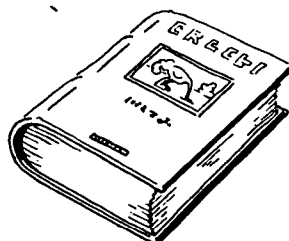
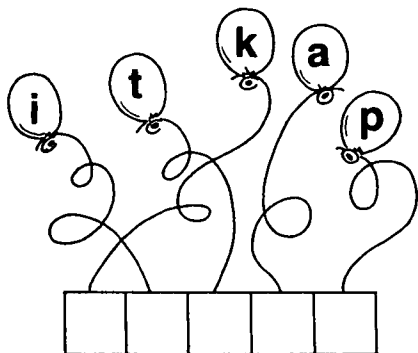
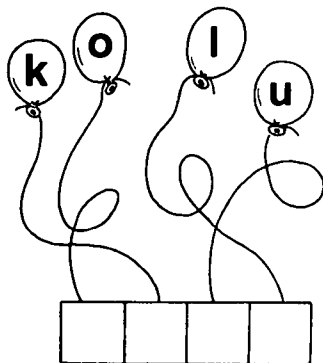
Emotioneel heeft dit belangrijke gevolgen voor het kind (...)

In veilige situaties is het kind wel in staat over zichzelf te praten, zichzelf te zijn. Zo'n situatie is bijvoorbeeld het onderwijs in eigen taal en cultuur. Daar is het kind geen uitzondering, is de leerstof herkenbaar, hoeft het zich niet te schamen voor de klasgenootjes. Het is de zaak ook in de Nederlandse klas een zodanige situatie te scheppen, dat het verborgene in de beleavingswereld van het Turkse kind als iets waardevols naar voren gehaald wordt.'

We hebben het willen maken voor de Turkse, de andere buitenlandse én de Nederlandse kinderen. De Turkse en andere buitenlandse kinderen zouden hierdoor een versterking van de eigen identiteit kunnen ervaren; de Nederlandse kinderen zouden, door met de Turkse cultuur in aanraking te komen, het Turkse kind als 'gewoon' kunnen gaan zien. De werkvormen zijn bekend in de Ne-

derlandse school, alleen de stof wijkt af van de gebruikelijke.
Tenslotte weer een citaat: 'Wij zijn ons ervan bewust, dat de motivatie en inzet van de leerkracht de belangrijkste emotionele middelen zullen zijn om de kinderen met plezier uit het boek te laten werken.'

Noot
1 El-ele, Stichting Jrio Lelystad, Postbus 37, 8200 AA Lelystad.



Dünyayı verelim çocuklara hiç değilse bir günlüğüne
 Allı pullu bir balon gibi verelim oynasınlar
 Oynasınlar türküler söyleyerek yıldızların arasında
 Dünyayı çocuklara verelim
 Kocaman bir elma gibi verelim sıcacık bir ekmek somunu gibi
 Hiç değilse bir günlüğüne doysunlar
 Dünyayı çocuklara verelim
 Bir günlük de olsa öğrensın dünya arkadaşlığı
 Çocuklar dünyayı alacak elimizden
 Ölümsüz ağaçlar diyecekler.

Nazım Hikmet

Laat ons de kinderen de aardbol geven, minstens voor een dag
 Dat zij daarmee kunnen spelen als met een kleurige ballon
 Spelen en zingen tussen de sterren
 Laat ons de kinderen de aardbol geven
 Zoals een ronde appel of een warm brood
 Dat ze genoeg zullen krijgen, minstens voor een dag
 Laat ons de kinderen de aardbol geven,
 Zodat die, minstens voor een dag, weet, wat vriendschap is
 Later zullen zij ons de wereld uit handen nemen
 Om onsterfelijke bomen daarop te planten.

Nazım Hikmet

Turkse dichter 1902-1963

'Leerkrachten zeggen vaak: wij maken helemaal geen onderscheid. Ze denken ook dat ze het niet doen en ze willen het ook niet. Maar ze vergeten vaak wel dat ze uitgaan van Westerse waarden en normen. Je moet veel weten over andere culturen, maar je moet ook ontzettend veel weten over je eigen cultuur. Ik kreeg opeens ontzettend veel behoefte om cultuurgeschiedenis van Nederland te gaan bestuderen, opvoedingspatronen.
Het gaat om een aantal principes: leren bewust kijken; leren dat je lol kunt hebben in al die verschillen die er zijn. Dat probeer ik zelf altijd als ik met kinderen werk, van: gut, wat léuk eigenlijk. Het geeft een beetje fleur aan het leven, stel je voor dat het allemaal hetzelfde zou zijn.
Jongere kinderen krijg je altijd wel mee, maar die oudere kinderen krijgen zo iets van: wat een overdreven trut. Dan heb ik snel de neiging ze argumenten aan te laten dragen: wat nou, stom? De ouders zijn zo belangrijk. Wat dat betreft zitten Nederlandse kinderen óók tussen twee culturen: een thuis- en een schoolcultuur.
Naarmate ik me er langer mee bezig hou, vind ik het steeds moeilijker worden. In het begin had je nog een aantal zekerheden, maar die worden langzaam maar zeker afgebroken.'

Lucy Visch, medewerkster VREK, Amsterdam