

OETC VOOR MAROKKAANSE KINDEREN

موضوع مجلة "مور": لغات المهاجرين في التعليم الهولندي.

خصصت مجلة مور هذا العدد لعلاج مشاكل مختلفة حول وضعية تعليم اللغة والخضارة الاصلية داخل التعليم الهولندي .

وفي هذا الاطار قامت بتحليل مواضع مختلفة منها :

- المخطط السياسي اتجاء تعليم اللغة والحضارة الاصلية ،

- موقف الاباء وأهدافهم من هذا التعليم،

- مهمة وأهمية اللغة والحضارة الاصلية داخل مجموعات الاقلية الثقافية،

وكما أعطت أهمية خاصة لوضعية المعلم/ة الاجنبي/ة وضروف عمله وبالخصوص

قضية التعامل بينه وبين المجموعة التعليمية الهولندية .

وختاما قامت مجلة "مور" باستجواب مع معلمين أجانب منهم المغاربة

لاعطاء نظرة خاصة ودقيقة حول الواقع اليومي لهذا التعليم داخل

السم بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة .

ولذا فان مجلة "مور" ترحب بكل تعقيب وتعليق بنساء

مجلة "مور".

Bij het ontwikkelen van het OETC zijn er verschillende partijen met duidelijk verschillende belangen. Deze belangen kunnen elkaar soms aanvullen, maar ze kunnen ook tegengesteld zijn. Belangengroepen zijn onder anderen de rijks- en gemeentelijke overheden, de scholen, de OETC-leerkrachten en tenslotte de ouders. Deze laatste groep heeft de minste mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de vormgeving van OETC. In dit artikel zal eerst aandacht besteed worden aan de positie van ouders. Vervolgens ga ik in op de omstandigheden waaronder buitenlandse leerkrachten werken en het laatste deel is gebaseerd op een interview met Marokkaanse leerkrachten over hun onderwijs.

Ouders en OETC

De trekarbeiders uit de Mediterrane gebieden en de Nederlandse overheid waren het met elkaar eens dat de komst van — meestal mannelijke — migranten een tijdelijke zaak was. Alles wat men met elkaar van plan was, was dus ook tijdelijk. Een logisch gevolg hiervan was isolement en marginalisatie van de trekarbeiders in de Nederlandse samenleving. Alle partijen bleven vreemd voor elkaar. Langzamerhand echter ontstond er bij de migranten duidelijk behoefte aan een herkenbare plaats in de samenleving. De gezinshereniging die op gang was gekomen bracht problemen met zich mee. Het isolement en de marginalisering golden nu ook voor de vrouwen en kinderen. Aan het eind van de jaren zeventig trok men de conclusie dat er sprake was van permanent verblijf en drong men er bij de Nederlandse

overheid op aan dit ook te erkennen. De strijd concentreerde zich op het toegankelijk maken van de Nederlandse voorzieningen en op de erkenning van het eigene en het ontwikkelen daarvan binnen de Nederlandse samenleving: als een recht, maar ook als een houvast voor de gemeenschappen. De strijd voor erkenning beoogde een mentaliteitsverandering, waardoor geaccepteerd zou worden dat 'ook de etnische minderheden' het recht hebben om openlijk en zonder angst of schaamte hun eigen cultuur te beleven en ontwikkelen, net zoals dat van verschillende culturele groeperingen onder de Nederlanders wordt geaccepteerd. Wanneer men vanuit deze situatie naar het OETC kijkt, kan men concluderen dat de behoeften van ouders niet alleen voortkomen uit het feit dat hun kinderen zich snel laten assimileren, maar ook dat ze OETC beschouwen als een belangrijk onderdeel van het 'rechtenpakket' waarvoor ze strijden. Ze willen definitief afrekenen met het buitengesloten-worden en buitenstaander-zijn. Bovendien verwachten de ouders dat het Nederlandse onderwijs ook voor hun kinderen de fundamentele principes van vrijheid van onderwijs en het aansluiten bij de wereld van het kind in acht neemt. Hun belang bij het OETC ligt primair bij de mogelijkheden die het biedt voor de integratie van de eigen gemeenschap. Daarom hechten zij veel waarde aan het leren van het standaard-Arabisch en het onderwijs over de Islamitische cultuur en godsdienst.

Alhoewel buitenlandse leerkrachten zelf soms andere accenten leggen, zien zij het belang in van aansluiting bij de behoeften van de ouders. Zij staan vaak onder druk van twee kanten: de ouders zijn gericht op een bijdrage van OETC aan de integratie van de eigen gemeenschap, de Nederlandse overheid dwingt hen leerplannen te ontwerpen waarin de oriëntatie op integratie in de Nederlandse school centraal staat. Alle OETC-ers, van welke taalgroep dan ook, achten het onderlinge overleg een onmisbaar middel om verantwoord gestalte te kunnen geven aan OETC. Voor veel taalgroepen kan men stellen dat men erin is geslaagd overlegorganen en oudercomité's in het leven te roepen waardoor men vanuit een gemeenschapsbelang kan handelen. Voor belangrijke andere taalgroepen echter moet men helaas constateren dat zij nog niet voldoende zijn georganiseerd.

De omstandigheden:

Nederlandse beleidsinstanties en scholen

De gemeente Amsterdam heeft meer dan tien jaar met het fenomeen 'OETC' geworsteld. OETC en het Nederlandse onderwijs zouden twee volstrekt tegenstrijdige onderwijssystemen zijn, waarbij het Nederlandse onderwijs de integratie in de Nederlandse samenleving zou bevorderen en het OETC niet. Aanvankelijk was OETC een bijzaak — en dus een bijzaak — in het takenpakket voor de organisatie van het onderwijs aan allochtone kinderen. Pas in de tweede helft van 1985 is hierin een lichte wijziging gekomen. De gemeente heeft een OETC-inspecteur benoemd en de rayoninspecteurs de bevoegdheid gegeven zich met het OETC in eigen rayon te bemoeien. Bovendien zijn er verschillende ontwikkelgroepen (per nationaliteit) geïnstalleerd om samen met bovengenoemde inspecteurs en de begeleidingsdienst stapsgewijze OETC te ontwikkelen.

OETC moet echter vooral vorm krijgen op schoolniveau. En aan die schoolpraktijk schort wel het een en ander. Een probleem voor die schoolpraktijk is dat de scholen in de meeste gevallen niet betrokken worden bij de sollicitaties en de benoemingen van de OETC-ers. Na benoeming wordt de OETC-er naar een school verwezen en dan worden de school en de OETC-er voor het eerst met elkaar geconfronteerd. In vele gevallen is het zo gegaan, dat de OETC-er ter plekke het minst geschikte lokaal krijgt toegewezen en het verder in zijn eentje moet zien te redden. De introductiewijze, de motivatie en de attituden van de school en OETC-er bepalen in hoge mate het verloop van de samenwerking tussen de OETC-er en het Nederlandse onderwijs. Dit is te illustreren aan de hand van twee schoolpraktijken.

Een *positieve school*: Bij de aankomst van de OETC-er op school wordt hij/zij gedurende één à twee weken in de gelegenheid gesteld zich goed op de hele school te oriënteren. Dat houdt in: individuele kennismaking met alle teamleden, assisteren in de klas tijdens de lessen om een idee te krijgen van de werkwijze in de klas, samen met een aantal aangewezen contactpersonen allerlei informatie over school doornemen, gesprekken arrangeren met de ouders en de OETC-kinderen, afspraken maken over de overlegstructuur (bijvoorbeeld hoe deelname aan teamvergaderingen geregeld

wordt), gezamenlijk in gelijkwaardige verhouding een lesrooster in elkaar zetten en tenslotte een geschikt lokaal met het daarbij behorende werkmateriaal ter beschikking stellen. Het is opvallend dat deze positieve situatie veel mogelijkheden biedt voor een inhoudelijke samenwerking, zoals bijvoorbeeld gezamenlijk een thema kiezen en uitvoeren. Een andere grandioze verdienste van deze situatie is dat deze positieve samenwerking duidelijk effectief en positief werkt naar de kinderen toe.¹

Een *negatieve school*: Vaak blijkt dat de motivatie om OETC te organiseren de bepalende factor is bij het al dan niet slagen van samenwerking. Sommige scholen vragen om OETC omdat de ouders daarover blijven zeuren en het een noodzaak is om de kinderen op de eigen school te houden en daarmee het eigen bestaan te garanderen. Dit wordt vaak duidelijk wanneer de OETC-er belandt op deze school. Zijn/haar introductie gaat niet verder dan handen van teamleden schudden en meelopen naar het minst geschikte lokaal (op sommige scholen wordt OETC in de personeelskantine of in een hoek van de gang gegeven!). Helaas komen deze situaties nog veel voor. Het gevolg hiervan is vaak isolement, geen gezamenlijke verantwoordelijkheid, conflicten over allerlei schoolzaken en verwarring.

De praktijk van het Marokkaanse OETC

De praktijk van een Marokkaanse leerkracht op Nederlandse scholen wordt gekenmerkt door het feit dat men vaak vergeet dat de uiteindelijke taak van de leerkracht is: onderwijs in eigen taal en cultuur te verzorgen. Zijn of haar activiteiten variëren van tolk-vertaler tot sociaal werker aan toe. Hij of zij moet een soort onderwijs geven dat nog nauwelijks 'bestaat'. Veel leerkrachten geven op meer dan één school les, aan maar liefst 40 tot 120 kinderen, die verschillen in leeftijd, naar taalachtergrond, naar taalvaardigheid en motivatie. Het maken van een schoolwerkplan valt dan ook niet mee. Sterker: het maken van een SWP kan een nachtmerrie zijn. Alle broodnodige bouwstenen ontbreken, zoals een leerplan waarin de leerlijn is uitgestippeld, de samenwerking met het reguliere onderwijs, de tijd die daarmee gemoeid is, het overleg met andere OETC-ers, de hulp van buiten, zoals beleidsdiensten, en dergelijke.

Ondanks deze obstakels hebben de Marokkaanse leerkrachten — vaak zonder enige hulp — getracht een SWP te maken. De essentiële vraag hierbij is: Heeft dit deelschoolwerkplan voor OETC een werkelijke bijdrage voor de ontwikkeling van het OETC betekend? Deze vraag kan natuurlijk alleen de OETC-er zelf beantwoorden. Maar op grond van mijn contact met veel OETC-ers kan ik wel zeggen dat dit een onbevredigende, frustrerende en onbarmhartige zaak voor hen is geweest, gezien de omstandigheden waaronder ze hebben moeten werken.

De lessen

In Amsterdam werken Marokkaanse en Turkse leerkrachten op dit moment in het kader van het project 'ARTUBO' (Arabisch en Turks in het Basisonderwijs) aan het opstellen van een schoolwerkplan en het ontwikkelen van materiaal. Het hiernavolgende is gebaseerd op een gesprek van Hassan Ammih, Aboulhorma Brahim, A. Chatri en Karim Farhouni met Dorian de Haan die het gesprek heeft uitgewerkt.

Doelen van het Marokkaanse OETC

OETC heeft als belangrijkste doel een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de identiteit van een Marokkaans kind in Nederland via taal- en cultuuronderwijs. Gezien de omstandigheden zijn de mogelijkheden om deze doelen te realiseren beperkt. Concreet kan men werken aan:

- elementaire taalvaardigheden, zowel mondeling als schriftelijk;
- kennis van en inzicht in de eigen cultuur (normen en waarden, tradities, godsdienst, muziek, enzovoort);
- herkenning op schoolniveau voor de kinderen.

Deze drie aspecten zijn altijd met elkaar verweven: de taal is middel bij de cultuurlessen, en als taal centraal staat wordt geprobeerd te werken aan de hand van 'culturele' inhoud. Het gaat altijd om het accentueren van een van de aspecten van OETC.

Inhouden

1 Taalonderwijs

De taalachtergrond van Marokkaanse kinderen is erg uiteenlopend: als thuistaal gebruiken ze een van de Berbertalen, Marokkaans-Arabisch

en ... Nederlands. Tijdens een les kunnen er grote verschillen tussen kinderen zijn in de mondelinge of schriftelijke beheersing van het standaard-Arabisch, de taal die moet worden onderwezen.² Dat maakt het Marokkaanse 'eigen'-taalonderwijs zeer gecompliceerd en het vereist een specifieke aanpak.

In Nederland is inmiddels de situatie gegroeid dat schoolgaande Marokkaanse kinderen steeds minder de taal van de ouders en steeds meer het Nederlands gaan beheersen. Dat beïnvloedt sterk de inhoud van het OETC tot nu toe op de lagere school. De geïnterviewde leerkrachten laten de kinderen zich zoveel mogelijk uiten in de taal die ze het beste spreken: ze moeten zich niet door de taal geremd voelen en bovendien krijgt zo ook de Marokkaanse spreektaal — Berber of Marokkaanse-Arabisch — de kans zich op school te ontwikkelen.

Maar in veel gesprekken wordt het Nederlands of worden Nederlandse woorden gebruikt. Als middel is men soms bij uitleg aangewezen op de Nederlandse taal.

Doeltalen zijn voor het spreken in de eerste fase van het onderwijs het Marokkaans-Arabisch en voor het schrijven het standaard-Arabisch. Toch kan het gebruik van Marokkaans-Arabisch verwarrend zijn: voor een Berber kind is het Marokkaans-Arabisch een vreemde taal en voor de kinderen die van huis uit

Marokkaans-Arabisch spreken kan de keuze voor deze taal als voertaal verwarrend zijn omdat ook zij het *standaard-Arabisch* moeten leren lezen en schrijven. Het Marokkaans-Arabisch wordt voor veel kinderen als een tweede taal behandeld. Gezocht wordt naar woorden die gemeenschappelijk zijn voor de thuistaal en de doeltalen. In de hogere klassen worden de grenzen steeds meer verlegd: als de kinderen het aankunnen, wordt ernaar gestreefd ze zoveel mogelijk standaard-Arabische termen te laten gebruiken. Het is dan niet zo, dat de gesprekken helemaal in het standaard-Arabisch gevoerd kunnen worden. Met de beperkte tijd en middelen die er voor het Arabisch op de Nederlandse school zijn, komen de meeste kinderen in het algemeen voor het spreken niet veel verder dan het leren van elementair standaard-Arabisch. Voor het schrijven ligt het iets gunstiger: als de kinderen regelmatig OETC-lessen hebben gevolgd, kunnen ze in de bovenbouw korte teksten schrijven. De leerkrachten vinden dat het voor de kinderen moeilijk is om de taalniveaus die

voor het onderwijs in Marokko gelden, te halen. Het aantal uren is daarvoor te beperkt. Het standaard-Arabisch krijgt te weinig ondersteuning in de schriftelijke wereld buiten school en de houding van de Nederlandse omgeving werkt belemmerend. Primair staat het toegang verschaffen tot het standaard-Arabisch in verband met de identiteitsvorming van een kind als lid van de Marokkaanse gemeenschap in Nederland.

Het onderwijs in het standaard-Arabisch is aanvankelijk alleen spreek- en luisteronderwijs. Kinderen moeten eerst vertrouwd raken met Arabische woorden die betrekking hebben op hun dagelijkse realiteit: die van thuis en school. Deze woorden vormen de basis voor het lees- en schrijfonderwijs. De leerkrachten beginnen met het lezen en schrijven na de periode van het aanvankelijk lezen in de Nederlandse klas (meestal in december of januari). Vóór die tijd worden er soms voorbereidende activiteiten gedaan ten behoeve van de motoriek en kunnen kinderen die duidelijk belangstelling tonen voor het schrijven aan de gang met tekeningen, kleuractiviteiten of oefeningen voor bepaalde tekens. De (moderne) leesmethoden uit Marokko zijn weinig geschikt om ze op de voet te volgen: er staan situaties en begrippen in die specifiek voor Marokko zijn. Wat het materiaal betreft moet dus van de nood een deugd worden gemaakt. Dat betekent: starten met lezen vanuit woorden in het standaard-Arabisch met betekenisinhouden die voor de kinderen vertrouwd zijn, maken van eigen materiaal dat daarop is gebaseerd, aangevuld met een selectie uit het voorhanden zijnde Marokkaanse materiaal. Een leesles kan zo beginnen met een kringgesprek, waarvan kernwoorden op het bord komen en waarover vervolgens opdrachten worden gegeven, afhankelijk van de taalvaardigheden van de kinderen en het beschikbare materiaal. Omdat de kinderen maar één keer in de week naar de Marokkaanse les komen, moet er iedere keer worden herhaald wat als lesstof is behandeld. Ook krijgen de kinderen daarom huiswerk. Een probleem van het huiswerk-geven is dat het de kinderen, die soms bijna dagelijks óók nog naar de Koranschool gaan, nóg minder tijd om te spelen laat. Kringgesprek, huiswerk bekijken, herhaling, lezen en schrijven zijn de vaste taalonderdelen van iedere OETC-les.

2 Cultuuronderwijs

Voor de jongste kinderen wordt in de lessen waarin de cultuur centraal staat, veel aandacht besteed aan onderwerpen die te maken hebben met de religie, tradities en gewoonten. Het zijn onderwerpen die aansluiten bij de directe beleving, zoals feesten, de vastenmaand Ramadan en folklore. Vanaf de tweede klas (kinderen vanaf zeven jaar) kunnen elementaire onderdelen van aardrijkskunde en geschiedenis aan de orde komen, maar pas voor de kinderen van de vierde klas (vanaf negen jaar) wordt op een aantal aspecten van het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs wat dieper ingegaan. Dan worden bijvoorbeeld behandeld de verschillende volkeren in Marokko, geografie, klimaat, grondstoffen, produkten of de geschiedenis van koninkrijken en de Arabisering. Het behandelen van de onderwerpen mag niet afhankelijk zijn van het beheersen van het standaard-Arabisch. Er is veel behoefte aan visueel materiaal om het Arabisch ook in deze lessen zoveel mogelijk aandacht te kunnen geven.

3 Herkenning

Een kind heeft thuis vaak weinig mogelijkheden om zich vrij te uiten over onderwerpen die te maken hebben met Nederlandse gewoonten. Voor sommige ouders is 'toppop' taboe en krijgen ze te horen dat 'hun' muziek raar is: 'Jullie hebben pijn in je maag, daarom schreeuwen jullie zo.' Zowel de leerstof als de inrichting van het onderwijs zijn vreemd. Op de Koranschool krijgen ze te maken met weer andere normen. Het OETC kan voor kinderen dan een plek zijn waar de stoom van de ketel kan. Het organiseren van OETC als herkenningspunt betekent niet dat er altijd speciale activiteiten worden gedaan. Het gaat vooral om de mogelijkheid elkaar te zien, een 'eigen' leerkracht te hebben, bij leerlingen te zijn bij wie je je op je gemak voelt. De houding van de leerkracht is erg belangrijk.

Werkvormen

Een van de belangrijkste kenmerken van de OETC-klas is de noodzaak tot differentiatie. Een Marokkaanse leerkracht heeft te maken met verschillende ontwikkelingsniveaus, afhankelijk van een stads- of plattelandsachtergrond van de ouders, school- en OETC-ervaring van de kinderen, thuistalen, ervaring met het standaard-Arabisch, en als het om een lespunt

gaat ook nog met verschillende leeftijden in één groep en verschillende programma's van de scholen. Alhoewel de leerkrachten ook klassikaal werken — in kringgesprekken, herhaling van behandelde stof, en dergelijke — proberen ze veel aandacht te besteden aan groepsopdrachten en individuele activiteiten. Na verloop van tijd kennen ze de verschillende taal- en ontwikkelingsniveaus van de kinderen en kunnen kinderen ingedeeld worden voor de groeps- of individuele activiteiten. Op dat moment voelen de leerkrachten zich voor een dilemma geplaatst: differentiatie kan leiden tot individualisme dat ten koste kan gaan van het gemeenschapsgevoel. Er is veel behoefte aan het ontwikkelen van een didactiek die tegemoet komt aan beide componenten.

Perspectief

De belangrijkste prioriteit voor de toekomst van het Marokkaanse OETC is volgens de leerkrachten de gelijkwaardigheid van dit onderwijs met het overige onderwijs. Terwijl veel scholen OETC noodzakelijk vinden voor de identiteitsontwikkeling, zijn er toch veel klasleerkrachten die het volgen van OETC-lessen nog steeds primair als 'afwezig zijn' van de kinderen zien. Als de kinderen terugkomen in de klas is het alsof ze ziek zijn geweest en wordt er niet gevraagd wat ze gedáán hebben. Ook komt het voor dat alleen de kinderen iets wordt gevraagd — waarna men overgaat tot de orde van de dag — maar dat er met leerkrachten niets wordt overlegd. Ook bij de plannen voor het voortgezet onderwijs lijkt het erop alsof OETC geen onderwijsinhoud heeft. Bij het ontwikkelen van materiaal voor de vakken Turks en Arabisch wordt niet betrokken wat de kinderen op de basischool hebben gedaan; voor de doorstroming tellen alleen de resultaten van het Nederlandse programma.

Gelijkwaardigheid zou moeten betekenen dat men het OETC niet ziet als iets dat ten koste gaat van het Nederlandse onderwijs. Het betekent immers dat men samenwerkt om tot afstemming te komen van het OETC-programma op het 'Nederlandse' programma én andersom. Het betekent dat OETC-leerkrachten profiteren van ervaringen van het Nederlandse onderwijs, dat er vertalingen komen van Nederlands materiaal en specifiek OETC-materiaal wordt ontwikkeld; het betekent ook dat het Nederlandse

onderwijs verandert. Er moet een gelijkwaardige ruimte in de school komen, voldoende tijd, een positieve houding van leerkrachten en niet-Marokkaanse leerlingen in die zin dat ze de aanwezigheid van andere talen in school vanzelfsprekend vinden en in roosters ruimte maken voor belangrijke belevenissen uit de Marokkaanse cultuur, zoals het Achoura (een kinderfeest dat kenmerken heeft van Sinterklaas), Ai:d Elmouloud (de geboorte van de profeet) of Ai:d Aladha (offerfeest). Gelijkaardig betekent ook dat niet alleen het kind in beeld moet zijn, maar ook de ouders: voor het niveau van integratie van de kinderen is het belangrijk dat de ouders betrokken worden bij de school en daarvoor is openheid van de school noodzakelijk. De buitenlandse leerkracht mag dan wel een brugfunctie vervullen, als er van de kant van de school (en ouders) geen stappen worden gezet, valt er weinig te beginnen.

De Marokkaanse lessen zijn erop gericht het Marokkaanse kind door middel van taal- en cultuuronderwijs te oriënteren op zijn positie in de Nederlandse samenleving. Het is belangrijk dat er hard wordt gewerkt aan de kwaliteit van de didactiek voor OETC en tweetaligheid, aan methoden en materiaal, aan de opleiding van leerkrachten. Maar er kan pas sprake zijn van goed onderwijs, als het OETC als een volwaardig onderdeel geïntegreerd is in het reguliere kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs.

Noten

- 1 Over de samenwerking tussen OETC-er en het Nederlandse team heeft het ABC een brochure gemaakt: ABC-Oud West / Pino *Suggesties voor de begeleiding van de samenwerking OETC en Nederlandstalig onderwijs* maart 1985.
- 2 Zie: Roel Otten 'De stem van de Marokkaanse arbeiders. Marokkanen over Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985, pp. 109-126.