

HET TURKSE OETC

Culturele vervreemding in een overgangperiode en de rol van de taal

Kültürün bir tanımı da onun, mevcut üretim biçiminin (ilişkilerinin) üstyapısal kurumlardan biri olduğudur. Yani kültürel oluşumu ve değişimi belirleyen mekanik^{etmen}, din, coğrafi konum, iklim, v.b.'nin yanında asıl olarak hakim üretim biçimidir. Bu tanımdan çıkarak denilebilir ki Türkiye kökenli etnik grupların kültüründe, içinde yaşadığı anamalı toplumun gereksinimlerine koşut olarak nitel bir değişim kaçınılmaz görünmektedir. Bu değişme aşamasında onu çağdaş boyutlarda şekillendirecek olan etmenlerden en önemlisi ilerici karakterdeki dildir. Yani dil, yeni kültürel biçimlenmede çekirdek işlevi yürütecektir. Bu anlamda anadil gelişimine ve eğitime gösterilecek duyarlılık "çok kültürlü" toplumun kazanımlarıyla da özdeşleşmektedir.

Ben yazımda kronolojik bir sıra izleyerek anadili eğitiminin gelişimini ve bugünkü durumunu, kuramsal yaklaşımların yanında kendi pratigimden de örnekler katarak görüntülemeye çalışacağım.

De maatschappelijke verhoudingen waarbinnen mensen in hun levensonderhoud moeten voorzien, bepalen — naast kenmerken van de omgeving, zoals geografische ligging en klimaat en kenmerken van tradities, zoals de godsdienst — hun cultuur. De migratie van arbeidskrachten van de Mediterrane landen naar

Noord-Europa die aan het eind van de jaren vijftig begon, is wel eens als een cultuurmigratie gedefinieerd. De feodale, agrarische cultuur die de mensen uit Anatolië meebrachten zou in de kapitalistische wereld afgesloten zijn van haar bron, een in zichzelf gekeerde fase doormaken en gaandeweg verarmen. De mensen

raken van zichzelf vervreemd, doordat de fabriek de plaats inneemt van de aarde, die hun waarden, tradities, normen, kunst, levensstijl, kortom hun cultuur, vormgaf. Zij komen als doofstommen in een vreemde maatschappij terecht. Hun rijke taal, die de organische structuur van hun cultuur waarborgde en haar in stand hield, begint haar karakter te verliezen en dreigt te verarmen. Zo ontstaat een culturele vervreemding, die wordt beïnvloed door de dominante cultuur van de nieuwe omgeving. Een voorbeeld dat dit verschijnsel kan verduidelijken is de uitspraak van Turkse migranten: 'Wij zijn niet alleen in Nederland, maar ook in ons eigen land vreemdelingen.'

De geschetste ongunstige ontwikkeling neemt voor de tweede generatie nog ongunstiger vormen aan. Het regelmatig in botsing komen van de waarden en normen van de school en de straat met die van thuis heeft een ongunstig klimaat geschapen voor opgroeiende kinderen. Een van de belangrijkste functies van het onderwijs, namelijk de voorwaarden scheppen voor een positief gevoel en gedrag van leerlingen kan daardoor niet worden gerealiseerd. School en thuis sluiten niet op elkaar aan — in het geval van het patriarchale gezin heeft de vader het voor het zeggen en op school heerst een democratischer sfeer — en dit negatieve verschijnsel wordt regelmatig genegeerd. Uiteindelijk ontstaat hierdoor een generatie met een gespleten persoonlijkheid, die zich thuis anders gedraagt dan op school en die een antwoord zoekt op de vraag: 'Wie ben ik?' Het is niet moeilijk de maatschappelijke gevolgen te schatten van deze spontane ontwikkeling die buiten de invloedssfeer van de bestaande onderwijspraktijk blijft.

De taal verzorgt in een gemeenschap de communicatie en is het middel waarmee relaties in stand kunnen worden gehouden. Het verschijnsel veeltaligheid is een onmisbare eigenschap van een multiculturele samenleving. Verandering in de culturen van uit Turkije afkomstige etnische groepen is onder de Nederlandse omstandigheden onvermijdelijk. De taal vervult een kernfunctie bij die nieuwe cultuurvorming. Daarom is de aandacht die besteed wordt aan de ontwikkeling van en het onderwijs in de eigen taal in overeenstemming met de verworvenheden van de multiculturele samenleving. Hebben de vertegenwoordigers van de dominante cultuur die plannen maken voor een multiculturele maatschappij en die de stra-

tegie uitstippelen voor het onderwijs dat deze plannen mede vorm moet geven, geen oog voor deze ontwikkeling en het belang van de taal daarbij? Of heeft het beleid tot doel op de lange termijn assimilatie te bewerkstelligen? Er is geen sprake van continuïteit in de tweetalige ontwikkeling van kinderen als het huidige beleid wordt doorgezet. Het OETC kan met de huidige voorzieningen op de basisschool zijn functie niet of nauwelijks vervullen. Na de invoering van de bepaling dat nog slechts 2,5 uur binnen schooltijd onderwijs in de eigen taal en cultuur mag worden gegeven, verslechtert de situatie nog meer. Bovendien dreigt het OETC na de basisschool te verzwakken. Etnische minderheden kunnen een positieve bijdrage leveren aan de samenleving als de continuïteit van hun eigen taal blijvend gewaarborgd wordt. Het leren van de eigen taal zoals thuis gebeurt, moet op basis- en middelbare scholen voortgezet worden, de doelstellingen van het onderwijs moeten vastgesteld worden in overeenstemming met het principe van tweetaligheid.

Het ontwikkelen van OETC: isolatie of integratie?

In 1973 worden de eerste Turkse lessen in Amsterdam gegeven. De lessen worden georganiseerd door een 'centrale oudercommissie', ondersteund door de Turkse arbeidersvereniging en het 'Buitenlandse Arbeiders Kollektief' (BAK), in een ruimte waar ook het Turks Cultureel Centrum is gehuisvest. CRM geeft subsidie. De lessen vinden plaats op zaterdag en er zijn in het begin drie leerkrachten. Er is onmiddellijk grote toeloop van leerlingen: zo'n honderd kinderen worden verdeeld over vijf klassen, er zijn stoelen en tafeltjes tekort en in de pauze is de speelplaats te klein. Ouders en vrijwilligers van het BAK surveilleren op de speelplaats, bieden hulp bij ongelukjes en houden de lokalen schoon. De lessen duren van 9.00 tot 14.00 uur.

Met het volgende schooljaar, in 1974, neemt het ministerie van O&W de subsidiëring van CRM over. De gemeente Amsterdam is dan formeel verantwoordelijk. Op twee scholen in de Pijp wordt geëxperimenteerd met OETC binnen schooltijd en na een positieve beoordeling wordt deze organisatie ook door andere scholen overgenomen. Met de decentralisatie wordt het aandeel van de oudercommissie in

de organisatie van OETC geringer. Het OETC wordt dan op lespunt-scholen verzorgd. De voornaamste doelstellingen van het Turkse OETC waren:

- het waarborgen van continuïteit in de communicatie tussen de leerling en het gezin en in ruimer verband het land van herkomst;
- het verhinderen van een culturele generatiekloof;
- kennisoverdracht op een zodanig niveau dat aansluiting op het middelbaar onderwijs in Turkije mogelijk is.

Hierdoor was het OETC zowel qua inhoud en gebruikt materiaal als qua organisatie een voortzetting van de in Turkije geldende opvattingen over onderwijs. Door het lange verblijf in Nederland, het uitstellen van terugkeer en de problemen die de tweede generatie met zich meebracht, nam het OETC echter nieuwe dimensies aan. Vanuit het principe van aansluiting van onderwijs en de maatschappelijke omgeving van het kind moest het OETC nieuwe functies op zich nemen die de grenzen van de Turkse schoolmuren overschrijden. Om de verschillende onderdelen binnen de school op elkaar af te stemmen en te voorkomen dat het kind door verschillende normen in verwarring zou raken, werd samenwerking tussen OETC-leerkrachten en Nederlandse leerkrachten van de basisschool noodzakelijk. Deze geplande organisatie werd betiteld als 'bi-cultureel onderwijs' en correspondeerde met het streven van het beleid naar 'integratie'.

De plannen tot integratie waren echter te optimistisch. De Turkse kinderen en leerkrachten kregen dan wel les op de Nederlandse scholen, maar daarmee waren de muren nog niet geslecht. De verwachte samenwerking kon niet worden gerealiseerd. Dit falen was onder meer te wijten aan:

- de taalbarrière: veel OETC-leerkrachten spraken niet voldoende Nederlands en de verschillende leerkrachten kenden de taal van de OETC-leerkrachten niet;
- een gebrek aan interesse van de kant van de Nederlandse leerkrachten waardoor OETC in een hoekje van de school werd geïsoleerd;
- ongeïnteresseerdheid van veel buitenlandse leerkrachten, waardoor de didactiek van OETC niet verder kwam dan het bekende systeem van Turkije;
- gebrek aan interesse van Turkse ouders voor oudercommissies.

Andere belemmeringen waren onder andere de ongelijke rechtspositie van de buitenlandse leerkracht ('onderwijsassistent') en het lesgeven aan kinderen van verschillende scholen. Bovendien waren er nauwelijks maatregelen getroffen om die integratie te begeleiden. Een ontwikkeling die opnieuw samenwerking noodzakelijk maakt, is de verplichting in de nieuwe Wet op het Basisonderwijs tot het opstellen van een schoolwerkplan. Het gezamenlijk opstellen van zo'n plan zou de positie van het OETC binnen de school in positieve zin kunnen beïnvloeden. Het schoolwerkplan moet de inhoud en organisatie van het onderwijs beschrijven. Door het benadrukken van teamvorming wordt de verantwoordelijkheid van het hele team voor onderwijskwesties binnen de school verplicht gesteld. Op deze manier wordt het OETC niet langer gezien als uitsluitend het werk van de OETC-leerkracht of als een extra last voor de school, maar wordt het de verantwoordelijkheid van de hele school. Op stedelijk niveau wordt samenwerking gestimuleerd door het oprichten van groepen, begeleid door de schoolbegeleidingsdienst, om leerplannen op te stellen ten behoeve van het schoolwerkplan voor OETC. Deze groepen hebben, indien gewenst, deelgenomen aan planningswerkzaamheden van de scholen. Hun werk werd betaald uit extra middelen van de gemeente. Landelijk kan ondersteuning worden aangeboden door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). De samenwerking tussen Turkse leerkrachten onderling speelt zich op landelijk niveau af onder de paraplu van de zelforganisaties van onderwijzers zoals het HTöB (Vereniging van Turkse onderwijzers in Nederland) en HTDEB (Vereniging van Turkse Democratische Leerkrachten in Nederland). Naast negatieve zijn er dus ook positieve ontwikkelingen die integratie van OETC zouden kunnen bewerkstelligen. Een principiële probleem dan dat van de mogelijkheden voor praktische samenwerking is echter de ruimte voor OETC zoals de overheid die zich voorstelt. OETC wordt gezien als een korte-termijnoplossing. Er is een probleem met de buitenlandse kinderen en dat moet worden opgelost. Men ziet het OETC primair als onderwijs om een gezonde *socialë en emotionele* ontwikkeling te waarborgen (en in hoeverre dit met de bestaande voorzieningen te realiseren is, is een ander discussiepunt). Men streeft niet naar een structurele verandering die de

mogelijkheden voor ontwikkeling van tweetaligheid waarborgt. Men heeft er geen oog voor dat moedertaalonderwijs door de aansluiting bij de atmosfeer thuis een culturele dimensie heeft, die van belang is voor de identiteitsvorming én voor het leerproces van het kind.

De realiteit van de klas

Het aantal scholen in Amsterdam waar OETC wordt gegeven is de afgelopen jaren uitgebreid. Ook de bijzondere scholen hebben nu belangstelling voor OETC gekregen en mede door de opheffing van de lespunt-scholen zijn er nu 42 Turkse leerkrachten werkzaam op 69 scholen. In verschillende 'buurtprojectgroepen' zijn buitenlandse leerkrachten voor een deel van hun tijd gedetacheerd om onder meer aan een schoolwerkplan voor OETC te werken. Momenteel werkt een aantal Marokkaanse en Turkse leerkrachten samen in het ARTUBO-project (Arabisch en Turks in het Basisonderwijs). Met twee Turkse collega's werk ik binnen dit project aan materiaal en schoolwerkplan. De onderstaande ideeën en activiteiten zijn ontstaan in onze discussies en in mijn eigen lespraktijk.

Doelstellingen

De belangrijkste doelstellingen kunnen in vier hoofdgroepen worden verdeeld:

- 1 Vanuit het oogpunt van de individuele ontwikkeling van het kind:
 - het ontwikkelen van een ondernemende houding in democratische zin, het waarborgen van ontwikkeling op basis van talenten en in verband hiermee het bevorderen van zelfvertrouwen
 - het bevorderen van culturele rijpheid, wat een van de basiselementen is van persoonlijkheids- en karaktervorming (kinderen moeten gebeurtenissen thuis rustig kunnen vertellen).
- 2 Vanuit het oogpunt van de sociale en etnische ontwikkeling:
 - ervoor zorgen dat het kind individuele taken binnen de groep op een positieve manier kan uitvoeren
 - het kind specifieke waardeoordelen van de omgeving en sociale maatstaven doen begrijpen
 - het kind doordringen van het bewustzijn te leven in een multiculturele samenle-

ving en duidelijk te maken dat het verschil tussen van individuele en sociale differentiatie natuurlijk is.

- 3 Vanuit het oogpunt van de taalontwikkeling:
 - ervoor zorgen dat het kind haar of zijn gevoelens, gedachten (dus: zichzelf) mondeling en schriftelijk kan duidelijk maken
 - het waarborgen van de continuïteit van de communicatie met het gezin en de eigen gemeenschap en in breder verband met het land van herkomst
 - het kind leren zijn of haar moedertaal vloeiend te beheersen en zo een gunstige ondergrond scheppen voor het leren van een tweede taal.
- 4 Vanuit het oogpunt van de emotionele en gedachtenontwikkeling:
 - ervoor zorgen dat het kind vaardigheden verwerft om maatschappelijke verschijnselen te onderzoeken en objectief te beoordelen en zo een solide ondergrond op te bouwen voor haar of zijn psychische ontwikkeling. Een voorbeeld kan dit misschien verduidelijken. Turkse kinderen krijgen te maken met gebeurtenissen die veel emoties bij ze te weeg brengen. Veel kinderen gaan naar de Koranschool en ze komen terug met opmerkingen als: 'Meester, de hodja zegt dat als we een korte rok aantrekken, dan gaan we naar de hel, dan branden we.' Hun slaap wordt onderbroken door slechte dromen. Ze worden bestookt met ideeën die niets met de religie te maken hebben. Aan de andere kant worden ze soms geïsoleerd en vernederd door Nederlandse kinderen. In de OETC-lessen proberen we de kinderen te leren dit soort situaties te rationaliseren, zodat ze deze problemen beter aankunnen. De leerkracht heeft een brugfunctie om deze problemen met ouders en Nederlandse leerkrachten tegen te gaan.

Inhouden

Vernieuwing van OETC verloopt geleidelijk. In het algemeen overheerst nog een didactiek die wordt bepaald door het werken met traditionele lesmethoden. Maar ook worden er methoden uit het Nederlandse systeem overgenomen. Er worden *kringsgesprekken* gehouden,

onder meer naar aanleiding van de ervaringen van de kinderen. Zo was er bijvoorbeeld in mijn eigen klas een meisje dat niet wilde dat haar vader en moeder naar de (Nederlandse) school kwamen. Ze schaamde zich voor haar ouders. Sommige kinderen proberen Nederlandse kinderen te imiteren en ze willen soms dat hun vaders en moeders zijn zoals de Nederlandse vaders en moeders. Het meisje was bang dat haar ouders en zijzelf op de Nederlandse school belachelijk gemaakt zouden kunnen worden. Voor het moedertaalonderwijs in de Turkse klas is het erg belangrijk dat er gesprekken worden gevoerd over dit soort zaken, en dat er bijvoorbeeld verhalen aan de orde komen die gaan over herkenbare situaties. Ook wordt er gewerkt aan de *integratie van vakken*. In een thema als 'waar zijn we vandaan gekomen, waar zijn we nu' (voor de vijfde/zesdeklassers) kunnen aspecten die behoren tot aardrijkskunde, geschiedenis, wereldoriëntatie aan de orde komen op een voor de kinderen zinvolle manier.

Er wordt begonnen met *thematisch werken*. Dit systeem kent een opbouw volgens het principe 'van dichtbij naar veraf'. In de opbouw worden onderwerpen als 'ons huis', 'onze school', 'onze straat', 'vervoers- en communicatiemiddelen' en 'seizoenen' binnen wereldoriëntatie behandeld. In de bovenbouw komt geschiedenis en aardrijkskunde van Turkije en de wereld binnen het vak maatschappijleer aan de orde.

Tenslotte zijn er *projectactiviteiten* die samen met Nederlandse klassen worden uitgevoerd. Over het algemeen zijn dat incidentele activiteiten; ze zijn meestal nog niet in het rooster van een bepaalde periode gepland. Zo had ik een stage-opdracht van de OETC-applicatiecursus voor de Nederlandse klas voor een thematische activiteit. Het project 'vervoer' heb ik toen uitgewerkt voor het Turkse OETC. Ik heb plaatjes en dia's gebruikt met transportmiddelen in verschillende landen en met de kinderen gepraat over de functies ervan: de ezels in Turkije als enig vervoermiddel in onherbergzaam gebied en de fiets in Amsterdam. Bij de dia's over de grote steden in Turkije riepen kinderen: 'Is Turkije zo? Niet te geloven, zulke mooie gebouwen!' Voor de Turkse les heb ik de Nederlandse collega's uitgenodigd. Het 'vak' Turks bestaat uit mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid. Daarnaast wordt in het kader van taalkennis en spelling

gewerkt aan de grammatica en bijvoorbeeld het gebruik van leestekens. Wat betreft de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid wordt het taalonderwijs zo veel mogelijk geïntegreerd met de onderwerpen uit wereldoriëntatie en maatschappijleer. Maar soms moet er expliciet aandacht aan de taal worden besteed. Als de kinderen het Turks minder goed beheersen betekent dat ook dat ze weinig woorden kennen — ze zeggen vaak 'dingen' voor voorwerpen — en dat ze veel Nederlands in hun Turkse zinnen voegen. In de eerste periode dat kinderen naar de OETC-les komen is de leerkracht attent op deze tekortkomingen in het Turks en probeert die op een natuurlijke manier te corrigeren. Later wordt het kind 'verboden' Nederlands te gebruiken. Kinderen die daarmee problemen hebben, krijgen opdrachten als huiswerk waarbij ze het Turkse woordenboek moeten gebruiken. Voor de toekomst is het van belang er rekening mee te houden dat het taalonderwijs steeds meer het karakter kan krijgen van tweede-taalonderwijs. Er wordt nog nauwelijks gewerkt aan de problemen van de kinderen die thuis een andere taal — bijvoorbeeld Koerdisch — spreken.

Organisatie

Tot nu toe werd OETC-Turks in het algemeen gegeven in vijf leerjaren (vanaf de tweede klas) waarin leerlingen van dezelfde leeftijd zitten. Met de invoering van de WBO kunnen nu ook kleuters les in eigen taal en cultuur krijgen. De organisatie op de lagere school met een klasse-indeling naar leeftijd leidt tot een zodanig niveauverschil dat de voortgang van de lessen erdoor wordt belemmerd; het maakt gedifferentieerd lesmateriaal dringend noodzakelijk. Een indeling op basis van taalvaardigheid leidt, aangezien de leerlingen in dat geval in verschillende Nederlandse klassen zitten, vaak tot organisatorische problemen binnen de school. Toch wordt vooral tijdens het 'vak' Turks (taalkennis en spelling) ook overgegaan tot het werken met homogeen opgebouwde niveaugroepen. De leerlingen werken dan weliswaar met hetzelfde materiaal, maar kunnen dat in hun eigen tempo doen en meer aandacht besteden aan specifieke problemen. Tenslotte wordt er ook gewerkt met interesse-groepen (vriend(innet)jes, gemeenschappelijke interesse) van heterogene samenstelling. De

leerkracht heeft bij dit laatste meer een begeleidende dan een 'onderwijzende' functie.

Slot

Evaluatie van het Turkse OETC op dit moment maakt duidelijk dat de doelstellingen nog niet voldoende gerealiseerd zijn. Er is te weinig tijd voor uitgetrokken, er is te veel tijd gaan zitten in het wekelijkse overleg, en het beschikbare materiaal (vooral de boeken) sluit niet aan op het milieu van het kind. Bovendien moet nog gestart worden met het opzetten van het Turkse OETC voor de kleuterschool. Er is ook veel behoefte aan een goede methode voor het leren lezen en schrijven.

Degenen die OETC los zien van de omstandigheden waarin het zich bevindt en beweren dat het geen functie heeft, zouden zich reenschap moeten geven van de korte tijd waarin het OETC zich heeft moeten waarmaken. Eensgezinde samenwerking van OETC-leerkrachten is een bittere noodzaak om de inhoud van het onderwijs te verbeteren en de problemen binnen en buiten de school op te lossen.

Een lesprotocol

Een les begint in de Turkse klas meestal met een liedje, afgestemd op de leeftijd van de groep en het thema van de dag (of maand). Het kringgesprek is de meest gehanteerde werkwijze in het eerste deel van de ochtend als ik onderbouw-kinderen heb. Daarbij worden onderwerpen in het kader van een thema (bijvoorbeeld 23 april: kinderfeest) behandeld om te zorgen dat zoveel mogelijk kinderen aan het woord komen. Dit gebeurt bij de bovenbouw in de vorm van een klasseggesprek waarbij kinderen hun ervaringen met betrekking tot het onderwerp vertellen.

Nadat het gesprek gevoerd en het huiswerk gecontroleerd is (huiswerk is een oplossing om het motivatieprobleem ten gevolge van de onderbreking van een week te verminderen) licht ik de dagindeling en onderwerpen toe. Dan beginnen groepen (dit zijn wereldoriëntatiegroepen die heterogeen samengesteld zijn) hun opdrachten uit te werken.

In de vierde klas bijvoorbeeld maken ze, nadat ze de tekst gelezen hebben, als groep een verslag. Meestal na de pauze van elf uur komen de afgevaardigden van de groepen aan het woord om hun verslag voor te lezen. Naar aanleiding hiervan stellen andere groepen hun vragen.

Bij het schrijven van het verslag moeten de kinderen opletten dat ze geen spelfouten maken en dat het verslag begrijpelijk wordt. Er wordt zoveel mogelijk een geïntegreerde werkwijze gehanteerd, zodat de tijd efficiënt gebruikt wordt.

's Middags wordt vooral aan culturele activiteiten aandacht besteed, zoals volksdansen of dramatische expressie, bijvoorbeeld traditionele toneelspelen.

De dag eindigt weer met een liedje en het geven van huiswerk.

Noot

- 1 Met dank aan Angela Ettema voor de vertaling van de eerste versie van dit artikel.