

LEREN LEZEN EN SCHRIJVEN IN HET TURKS

Inleiding

In het taalonderwijs op de basisschool neemt het leren lezen en schrijven van meet af aan een belangrijke plaats in. In een voorbereidend stadium wordt aan 'lees- en schrijfvoorwaarden' gewerkt. In een daarop volgend stadium wordt de relatie tussen schrift en betekenis verduidelijkt. Bij alfabetisch schrift moeten kinderen leren dat een woord als een reeks klanken is op te vatten en dat deze klanken door (combinaties van) letters kunnen worden weergegeven. Op basis van overeenkomsten tussen klanken en lettertekens leren kinderen woorden lezen en schrijven. Wanneer ze de relatie tussen gesproken en geschreven taal eenmaal door hebben, komen zij toe aan een stadium waarin het begrijpen en formuleren van zinnen en zinsverbanden centraal staat. Bij het lees- en schrijfonderwijs aan tweetalige kinderen zien schoolteams zich voor twee vragen geplaatst. De eerste vraag heeft betrekking op de eindtermen van dit onderwijs. Daarbij staat men voor de keus kinderen alleen in het Nederlands te leren lezen en schrijven of ook in de eigen taal. In de Nederlandse samenleving wordt binnen een aantal tweetalige groepen de eerste taal zeer vaak in geschreven vorm gebruikt. Om zich binnen de eigen groep te kunnen bewegen en thuis te voelen, kan het daarom voor tweetalige kinderen van groot belang zijn dat zij in hun eerste taal een goede lees- en schrijfvaardigheid bereiken. De tweede vraag is didactisch van aard en gaat na hoe men in het lees- en schrijfonderwijs zo goed mogelijk bij de linguïstische en sociaal-culturele behoeften van tweetalige kinderen kan aansluiten.

In dit artikel worden beide vragen verder uitgewerkt voor Turkse leerlingen. Allereerst wordt in de tweede paragraaf met het oog op de vraag naar eindtermen ingegaan op de behoeften die binnen de Turkse gemeenschap leven om naast de schriftcode van het Nederlands gebruik te maken van de schriftcode van de eigen taal. Vervolgens komen in de volgende paragraaf argumenten voor tweetalig lees- en schrijfonderwijs aan bod. Zowel taalpolitieke

als onderwijskundige argumenten worden besproken. Daarna bespreek ik het lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen in Nederland, waarbij wordt ingegaan op de resultaten van verschillende onderwijscondities. De volgende paragraaf geeft een bespreking van leermiddelen voor het lees- en schrijfonderwijs in het Turks en tenslotte wordt een perspectief gegeven van waaruit het lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen in de nabije toekomst kan worden geoptimaliseerd.

Taalbehoeften en schriftelijke communicatie bij Turken in Nederland

Turken in Nederland kunnen naast elkaar uiteenlopende schriftcodes hanteren, omdat elke code vaak specifieke functies heeft. Bij schriftelijke communicatie met overheidsinstanties zullen zij voornamelijk van het Nederlandse schrift gebruik moeten maken. Binnen deze instanties worden administratieve handelingen nu eenmaal met behulp van in het Nederlands gestelde formulieren afgehandeld: belastingaanslagen, aanvragen voor kinderbijslag, aanmeldingen van kinderen op school, aanvragen van persoonlijke papieren als het rijbewijs en dergelijke. Niet alleen bij het afhandelen van overheidszaken speelt gebruikmaking van het Nederlandse schrift een rol, maar ook in de privésfeer bij het lezen van Nederlandse kranten, tijdschriften en boeken. Daardoor kunnen Turken en andere minderheidsgroepen de kennis over het waarden- en normenpatroon in de Nederlandse samenleving vergroten waardoor hun integratieproces kan worden bevorderd. Naast het Nederlandse schrift kan ook de schriftcode van de eigen taal voor Turken in Nederland belangrijke functies dienen. In de eerste plaats als instrument voor communicatie binnen de Turkse gemeenschap: in politieke, religieuze en sociale verenigingen kunnen Turkstalige media de communicatie verzorgen. Hierdoor kunnen de groepsidentificatie en de sociale integratie van de groep worden vergroot. In de tweede plaats biedt gebruikmaking van het Turkse schrift Turken de mogelijkheid zich in het eigen culturele erfgoed te verdiepen, waardoor de culturele identiteit kan

worden versterkt. De rijke literaire traditie en bloeiende hedendaagse literatuur vormen voor deze verdieping een belangrijk aanknopingspunt. Daarnaast kunnen mensen in het Turkse schrift met personen in Turkije corresponderen.

Naar de concrete behoeften aan het schriftelijk gebruik van de eigen taal bij Turken in Nederland is nog geen onderzoek gedaan. Wel zijn er aanwijzingen dat deze behoeften aanzienlijk zijn. Zo is er sprake van grote aantallen abonnementen op Turkstalige kranten en tijdschriften en van een toenemende gebruikmaking van de Turkstalige afdeling van bibliotheken. Daarnaast blijken in Turkse woonconcentraties in het Turks gestelde teksten (aankondigingen, vlugschriften) veelvuldig te worden gebruikt. In hoeverre aan behoeften aan schriftelijk gebruik van de eigen taal wordt tegemoet gekomen, hangt vooral af van het taalbeleid van de Nederlandse overheid. Dit beleid manifesteert zich op een tweetal terreinen: media en onderwijs. Mediabeleid is vooral bepalend voor de overlevingskansen van in het Turks gestelde periodieken (kranten, tijdschriften) en voor de fondsuitbreiding van Turkse boeken in bibliotheken. Onderwijsbeleid is vooral van invloed op de mate waarin kinderen de eigen taal schriftelijk kunnen leren hanteren. Voor het aanleren van een goede lees- en schrijfvaardigheid in de eigen taal is een minimum aantal schooltijden noodzakelijk. Hiervoor moet scholen de wettelijke ruimte worden geboden. Daarnaast moeten er extra faciliteiten zijn om passende leermiddelen te kunnen gebruiken. Alleen als aan deze randvoorwaarden is voldaan kan het lees- en schrijfonderwijs in twee talen op behoorlijke wijze worden gegeven.

Bilinguaal lees- en schrijfonderwijs

Wanneer tweetalige kinderen niet alleen in het Nederlands maar eveneens in de eigen taal leren lezen en schrijven spreken we van tweetalig of bilinguaal lees- en schrijfonderwijs. Argumenten voor tweetalig onderwijs zijn in de eerste plaats taalpolitiek van aard. Met bilinguaal lees- en schrijfonderwijs worden tweetalige kinderen in de gelegenheid gesteld om zowel de meerderheidstaal als de eigen taal te ontwikkelen. Als overheidsinstanties voldoende middelen beschikbaar stellen is dat een teken dat elke groep in de samenleving als gelijkwaardig wordt beschouwd en dat hun

taalrechten serieus genomen worden. Een overheidsbeleid, gericht op onderhoud van de eigen taal en cultuur, draagt er bovendien toe bij dat etnische groepen hun specifieke kwaliteiten en tradities kunnen behouden. Zo kan de overheid een bijdrage leveren aan de culturele verscheidenheid van de maatschappij. Naast taalpolitieke argumenten pleiten ook onderwijskundige argumenten voor bilinguaal lees- en schrijfonderwijs. Uit onderzoek in de Verenigde Staten naar de lees- en schrijffresultaten van tweetalige leerlingen blijkt dat bilinguaal onderwijs vrijwel nooit tot geringere lees- en schrijffresultaten in de tweede taal leidt. Op scholen waar men kinderen eerst in de eerste taal en vervolgens in de tweede taal leerde lezen en schrijven, blijken leerresultaten in de tweede taal zelfs beter dan bij kinderen die eerst leerden lezen en schrijven in de tweede taal (Chu Chang 1980). Dit opmerkelijke resultaat kan zowel leerpsychologisch als sociaal-psychologisch worden verklaard. De leerpsychologische verklaring luidt dat in de aanvangsfase van het lees- en schrijfonderwijs het beste op de moedertaal van kinderen kan worden aangesloten omdat die taal bij kinderen doorgaans het sterkst is ontwikkeld. De vaak abstracte instructies binnen de eerste fase van het schriftelijk taalonderwijs kunnen daarom beter eerst in de eerste taal worden gegeven. De sociaal-psychologische verklaring gaat ervan uit dat kinderen beter eerst in hun moedertaal kunnen leren lezen en schrijven, omdat daarmee bij kinderen een positief zelfbeeld kan worden ontwikkeld. De moedertaal van kinderen vormt een belangrijk symbool voor de eigen (etnische) identiteit. Door eerst in de eigen taal te leren lezen en schrijven, krijgen kinderen de gelegenheid een positieve attitude tegenover die taal te vormen, hetgeen gunstig kan zijn voor het beeld van de thuiscultuur en van zichzelf (Christian 1976). Bovendien zou daardoor de afstand tussen thuis- en schoolmilieu in de beginfase van het onderwijs aanzienlijk worden verkleind zodat kinderen zich veiliger zullen voelen. Het positieve zelfbeeld en de grotere mate van veiligheid zouden de leermotivatie van kinderen gunstig beïnvloeden.

Het lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen in Nederland

Vrijwel overal in Nederland leren Turkse kinderen lezen en schrijven in het Nederlands. Samen met Nederlands- en anderstalige kinderen krijgen zij onderwijs aan de hand van dezelfde instructiemethode die doorgaans in een zelfde tempo wordt doorgewerkt. In een aantal gevallen wordt na een periode van een jaar gedurende een beperkt aantal uren per week aanvullend lees- en schrijfonderwijs in het Turks gegeven. Van een goed doordachte afstemming op het Nederlandstalige programma is echter doorgaans geen sprake.

Onderzoeksresultaten laten zien dat Turkse kinderen al bij het uitsluitend leren lezen en schrijven in het Nederlands snel achterop raken bij hun Nederlandse leeftijdgenootjes. Verhoeven (1985) rapporteert dat Turkse kinderen op scholen in Oost-Nederland na een jaar lees- en schrijfonderwijs op uiteenlopende taken voor begrijpend lezen in het Nederlands duidelijk lagere scores behalen dan Nederlandse kinderen. Wijnstra (1985) constateert dat op scholen in Rotterdam Turkse kinderen bij de aanvang van het tweede leerjaar zowel met technisch lezen als met begrijpend lezen in het Nederlands duidelijk lager uitkomen dan Nederlandse kinderen.

Sinds enige jaren wordt vooral in Oost-Nederland op scholen met grote concentraties Turkse kinderen geëxperimenteerd met vormen van bilinguaal lees- en schrijfonderwijs waarin de eigen taal van meet af aan een belangrijke plaats krijgt toebedeeld. Daarbij valt onderscheid te maken tussen twee typen instructieprogramma's. Ten eerste zijn er scholen waar Turkse kinderen min of meer tegelijkertijd in het Turks en Nederlands leren lezen en schrijven (simultane instructie). Daarnaast zijn er scholen waar kinderen eerst gedurende langere tijd (meestal een jaar) in het Turks leren lezen en schrijven en pas daarna in het Nederlands (successieve instructie). Om een wat beter zicht te krijgen op het leerproces in beide instructieprogramma's zullen we deze aan de hand van een praktijkvoorbeeld toelichten.

Simultane lees- en schrijfinstructie

Als voorbeeld van een simultane lees- en schrijfinstructie bespreken we de aanpak op de Europaschool in Enschede, waarop voornamelijk Turkse en Nederlandse kinderen zitten.

Deze school maakte deel uit van het 'Enschede-project' (dat in het artikel van Teunissen in dit nummer uitvoerig wordt besproken). Op de Europaschool rekent men een goede lees- en schrijfvaardigheid in zowel het Turks als het Nederlands tot de eindtermen van het basisonderwijs aan Turkse kinderen. Het lees- en schrijfonderwijs start met een instructie in het Turks. Na een periode van zes weken wordt tevens gedurende een beperkt aantal uren lees- en schrijfonderwijs in het Nederlands gegeven. Deze periode vond het schoolteam het meest geschikt.

De Nederlandse methode die gebruikt wordt is *Letterstad*, een methode die een sterk accent legt op het leren analyseren en synthetiseren van woorden. Voor het Turks wordt een globaal methode gehanteerd die sterk in de richting van de Nederlandse methode is aangepast. De beide instructies worden steeds zoveel mogelijk op elkaar afgestemd. Zo worden lettertekens die in het Turks en Nederlands naar dezelfde klanken verwijzen, steeds eerst in het Turks en pas daarna in het Nederlands behandeld.

Op beperkte schaal is de doelmatigheid van de aanpak op de Europaschool onderzocht (zie Verhoeven e.a. 1983). In de eerste plaats is nagegaan in hoeverre de aandacht die de eigen taal en cultuur in de eerste fase van het lees- en schrijfonderwijs krijgen, aansluit bij de *beginsituatie* van de Turkse kinderen. Op het tijdstip dat met leren lezen en schrijven werd begonnen, bleken deze kinderen over een grotere beheersing van het Turks dan van het Nederlands te beschikken. Bovendien bleken ze positiever te staan tegenover de eigen cultuur dan tegenover de Nederlandse cultuur. De conclusie luidt dan ook dat de beginsituatie van de kinderen zowel in linguïstisch als in sociaal-emotioneel opzicht pleit voor een belangrijke plaats van de eigen taal in het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs.

In de tweede plaats is nagegaan of in het leerproces interferentiefouten* in beide talen optreden. Dit zijn lees- en schrijffouten die het gevolg zijn van het omgaan met twee schriftcodes die in sterke mate op elkaar lijken. Voorbeeld van zo'n fout is het lezen van het Nederlandse woordje *vis* als *wis*. Deze fout kan worden verklaard omdat de letter 'v' in het Turks als 'w' wordt uitgesproken. Na vijf maanden onderwijs bleken de Turkse kinderen inderdaad een aantal van dit soort fouten te

maken. Na tien maanden onderwijs echter nam dit aantal aanzienlijk af. Het optreden van interferentiefouten bij het tegelijkertijd leren lezen in twee talen kan gezien worden als een systematische tussenfase die slechts tijdelijk van aard is.

Tenslotte is onderzocht in hoeverre de *leerresultaten* voor het lezen en schrijven in het Turks het leren lezen en schrijven in het Nederlands beïnvloeden. Daarbij blijkt dat kinderen die in het Turks goede lees- en schrijfsresultaten haalden, sneller en beter leren lezen en schrijven in het Nederlands dan kinderen die vanuit het Nederlands leerden lezen en schrijven. Dit laatste gegeven wijst erop dat een min of meer gelijktijdig of simultaan gegeven lees- en schrijfinstructie in het Turks en het Nederlands kan resulteren in een positieve transfer* van vaardigheden van de eerste naar de tweede taal: schriftelijke vaardigheden die reeds in de eerste taal zijn geleerd, bevorderen de ontwikkeling van vergelijkbare vaardigheden in de tweede taal.

Successieve lees- en schrijfinstructie

Als voorbeeld van een successieve lees- en schrijfinstructie voor Turkse kinderen noemen we de Heyenoordschool in Arnhem, waarop voornamelijk Turks- en Nederlandstalige leerlingen zitten. Het onderwijs op deze school is gebaseerd op het Jenaplan. In onderbouwstamgroepen zitten kinderen bij elkaar in de leeftijd van 6 tot 9 jaar; in de bovenbouwstamgroepen is de leeftijdsspreiding 10-12 jaar. De basisprincipes van het lezen en schrijven worden in de onderbouw aangeleerd. Voor het Nederlands wordt daarbij gebruik gemaakt van de methode *Veilig Leren Lezen*; voor het Turks wordt een globaalmethode gehanteerd die vooral in de beginfase sterk in de richting van de Nederlandse methode is aangepast. In beide instructieprogramma's wordt sterk gedifferentieerd. Dit houdt in dat kinderen al naar gelang hun leertempo in kleine groepjes specifieke instructie krijgen.

Net als op de Europaschool ziet men op de Heyenoordschool een goede lees- en schrijfvaardigheid in twee talen als belangrijke eindtermen voor het basisonderwijs aan Turkse kinderen. Om interferentie zoveel mogelijk tegen te gaan kiest men ervoor om in het eerste jaar Turkse kinderen in één taal te instrueren. De volgorde van instructie ligt daarbij niet op voorhand vast: kinderen leren afhankelijk van

hun mondelinge vaardigheid in beide talen in het eerste leerjaar lezen en schrijven in het Turks of in het Nederlands. Aan de hand van individuele gesprekjes met de kinderen wordt nagegaan in welke taal zij het best gesproken instructies kunnen volgen. Als zij in beide talen even sterk zijn, wordt er de voorkeur aan gegeven om in het Turks te starten, omdat een instructie in die taal beter bij de leefwereld van Turkse kinderen zou aansluiten. In de praktijk blijkt dat vrijwel alle Turkse kinderen eerst in het Turks leren lezen en schrijven en pas daarna in het Nederlands. Naast het leren lezen en schrijven in het Turks krijgen de Turkse kinderen in het eerste leerjaar samen met de Nederlandse kinderen lessen in wereldoriëntatie en expressievakken. (Dit was ook het geval in het model van Enschede.) Op deze manier wordt hun mondelinge beheersing van het Nederlands verder gestimuleerd.

Na een periode van een jaar krijgen de Turkse kinderen aanvullende instructies voor het lezen en schrijven in het Nederlands en worden ze ingepast in niveaugroepen waarin ook Nederlandstalige kinderen zitten.

Evenals op de Europaschool is de doelmatigheid van de aanpak voor de schriftelijke taalvaardigheid op de Heyenoordschool onderzocht (De Ronde 1984). Op bescheiden schaal is nagegaan in hoeverre Turkse kinderen in het eerste leerjaar in de eigen taal de basisprincipes van het lezen en schrijven verwerven, zodat zij een betere start kunnen maken met het leren lezen en schrijven in het Nederlands. Na het jaar lees- en schrijfonderwijs in het Turks blijken Turkse kinderen zich inderdaad een betere uitgangspositie te hebben verworven dan kinderen die direct in het Nederlands met leren lezen en schrijven beginnen. Bovendien blijkt dat Turkse kinderen die in het Turks hebben leren lezen, veel sneller in het Nederlands leren lezen dan kinderen die op een andere school meteen in het Nederlands leerden lezen.

Kort samengevat kunnen we stellen dat experimenten met bilinguaal lees- en schrijfonderwijs, waarbij de eigen taal van tweetalige kinderen een belangrijke plaats krijgt toebedeeld, ook in Nederland positieve resultaten laten zien. Uit het onderzoek dat tot dusver is verricht valt nog niet op te maken in hoeverre men bij bilinguaal lees- en schrijfonderwijs beter simultaan of successief te werk kan gaan. Om hierover uitsluitsel te krijgen is onderzoek

nodig waarin de leerprocessen in de verschillende instructieprogramma's preciezer worden vergeleken. Afgaand op resultaten uit algemeen leerpsychologisch onderzoek lijkt het op voorhand de voorkeur te verdienen om de twee schriftcodes kort na elkaar te onderwijzen, omdat in dat geval beide schriftsystemen apart in het geheugen kunnen worden opgeslagen. Het optreden van interferentie kan dan geminimaliseerd worden.

Turkstalige leermiddelen

Bij de organisatie van bilinguaal lees- en schrijfonderwijs staat de kwestie centraal hoe de aansluiting tussen het leerproces in beide talen in didactisch opzicht het beste kan worden verzorgd. Schoolteams zijn daarbij voor een belangrijk deel afhankelijk van de aanwezigheid van adequaat leermateriaal. Bij het materiaal dat momenteel voorhanden is, valt op dat voor het leren lezen in het Nederlands een overvloed aan materiaal beschikbaar is. Over het algemeen lijkt dit materiaal aan hoge kwaliteitseisen te voldoen. Voor het leren lezen in het Turks zijn weliswaar materialen ontwikkeld, maar bij de onderwijskundige en vakdidactische kwaliteit ervan kunnen vraagtekens worden geplaatst. Het betreft meestal aanpassingen van materialen uit Turkije, waarbij het leren lezen volgens de globaal methode verloopt. Deze aanpak wordt in Nederland al meer dan twintig jaar niet meer toegepast. Het zal duidelijk zijn dat hierdoor geen goede aansluiting mogelijk is tussen het leren lezen en schrijven in het Turks en het Nederlands. Het Turkse materiaal is bovendien vaak niet toegesneden op de belevingswereld van Turkse kinderen in Nederland.

In het licht van het ontbreken van een passende leesleermethode in het Turks is een werkgroep opgericht om in deze leemte te voorzien.¹ Zij heeft als doelstelling leermaterialen te ontwikkelen voor het leren lezen en schrijven in het Turks, op basis van dezelfde uitgangspunten en principes als de Nederlandse methode *Veilig Leren Lezen*.² De te ontwikkelen leermaterialen moeten leiden tot een vergroting van de didactische mogelijkheden voor het leren lezen van Turkse kinderen in zowel het Turks als het Nederlands. Ten eerste wordt het daarmee mogelijk om op een verantwoorde manier Turkse kinderen vanuit hun moedertaal het alfabetische principe van

schrift te leren doorzien en tevens in een didactische aansluiting tussen het leerproces in het Turks en dat in het Nederlands te voorzien. Ten tweede maakt het materiaal het mogelijk om kinderen die reeds in het Nederlands de elementaire lees- en schrijfhandeling hebben verworven, daarna in het Turks op didactisch verantwoorde wijze te leren lezen en schrijven. Daarbij wordt aandacht besteed aan een geleidelijke introductie van voor het Turks specifieke letters en aan de bijzondere structuur van het Turks als agglutinerende taal.³ Op deze wijze voorziet de nieuwe methode in een didactische aansluiting tussen moedertaal en het Nederlands voor zowel schoolteams die hun leerlingen eerst alfabetiseren in het Turks en daarna in het Nederlands als voor schoolteams die de omgekeerde instructievolgorde hanteren.

Naast de ontwikkeling van geschikte leermaterialen voor lezen en schrijven in het Turks moeten Turkse kinderen in de gelegenheid gesteld worden om met een breed scala van Turkstalige teksten in aanraking te komen. Dit vraagt in de eerste plaats om een structurele aanpak van het bibliotheekbeleid wat betreft een collectie-uitbreiding met representatieve onderdelen uit de Turkse kinder- en jeugdliteratuur. De aanwezigheid van een brede collectie Turkse boeken in de bibliotheken kan niet alleen het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Turkse kinderen ondersteunen, maar biedt de kinderen bovendien de mogelijkheid om betrekkelijk zelfstandig te participeren in vormen van projectonderwijs. Ook de uitgave en verspreiding van Turkstalige kindertijdschriften (zoals *Çocuk*)⁴ is van belang.

Perspectief

Met het oog op een optimale organisatie van het lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen moeten in de eerste plaats eindtermen worden bepaald. Zo nauwkeurig mogelijk zou moeten worden vastgesteld welke schriftelijke vaardigheden men in het Turks en in het Nederlands beoogt. Inschakeling van Turkse ouders lijkt daarbij van groot belang. Inventarisatie van taalbehoeften onder ouders lijkt vooral van belang voor vastlegging van de eindtermen voor het Turks, temeer omdat onderwijs in de eigen taal aan allochtone kinderen volgens de wet alleen mag worden gegeven

indien ouders dat wensen.

In geval een schoolteam in overleg met ouders besluit het leren lezen en schrijven in twee talen tot de eindtermen van het basisonderwijs te rekenen, kan een bilinguaal schoolwerkplan worden opgesteld. In een dergelijk plan kan de didactische weg naar de vastgestelde eindtermen stapsgewijs worden beschreven. Daarbij zullen binnen het team afspraken moeten worden gemaakt omtrent de aanvang van het onderwijs in de eigen schriftcode en de relatie van dit onderwijs met het onderwijs in het Nederlands. Afgaand op resultaten van algemeen leerpsychologisch onderzoek lijkt het de voorkeur te verdienen om de twee schriftcodes niet precies tegelijkertijd te introduceren. Hiervoor zagen we dat uit onderzoek blijkt dat bij bilinguaal lees- en schrijfonderwijs het beste vanuit de sterk ontwikkelde taal van kinderen kan worden gestart. Het kan echter voorkomen dat binnen een Turks gezin met het oog op een snelle integratie in de Nederlandse samenleving vooral Nederlands wordt gesproken. In dat geval zou bij een kind het Nederlands sterker ontwikkeld kunnen zijn dan het Turks en lijkt het beter om te starten met lees- en schrijfonderwijs in het Nederlands. Dit zou men globaal kunnen nagaan door te bepalen in

welke taal een kind het beste de gesproken instructies, zoals die in het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs worden gebruikt, begrijpt.⁵ In hoeverre teamleden erin slagen een optimaal schoolwerkplan op te stellen en uit te voeren is vooral afhankelijk van een drietal factoren. In de eerste plaats moet voldoende wettelijke ruimte worden geboden voor het geven van bilinguaal lees- en schrijfonderwijs. Zo lijkt het beperkt aantal uren dat momenteel voor het OETC is gepland volstrekt ontoereikend om Turkse kinderen vanuit de eigen taal te alfabetiseren. Turkse leerkrachten worden bovendien vaak voor het probleem gesteld om binnen een of meer scholen kinderen uit verschillende leerjaren en met aanzienlijke verschillen in taalvaardigheden min of meer tegelijkertijd te moeten onderwijzen. In de tweede plaats moeten geschikte leermiddelen voorhanden zijn. Daarbij valt te denken aan passende leermethodes voor lezen en schrijven en aan een brede collectie boeken in twee talen. Tenslotte dienen schoolteams bij de besluitvorming inzake het opstellen en uitvoeren van een bilinguaal schoolwerkplan zo zorgvuldig mogelijk te werk te gaan. De standpunten van de Turkse leerkrachten, die altijd in de minderheid zijn, verdienen daarbij extra aandacht.

Noten

- 1 Deze werkgroep is in februari 1984 gestart en bestaat uit de volgende personen: Sevim Doganyigit, Yasar Eker, Papatya Nalbantoglu, Angela Schelfhout, Ludo Verhoeven en Kim van der Zouw. De te ontwikkelen methode voor het leren lezen en schrijven in het Turks zou omstreeks de aanvang van het schooljaar 1985-'86 gereed zijn en bij uitgeverij Zwijsen worden uitgegeven.
- 2 Deze methode is om verschillende redenen als uitgangspunt gekozen. In theoretisch opzicht is zij goed onderbouwd, terwijl met behulp van empirisch onderzoek de praktische werkzaamheid is nagegaan. Bovendien wordt zij als leerleesmethode momenteel door meer dan 80% van alle scholen in Nederlands gehanteerd.
- 3 Agglutinerende talen als het Turks hebben het kenmerk dat de grammaticale structuur in een zin wordt aangebracht met behulp van achtervoegsels die aan basiswoorden worden gekoppeld. Hierdoor kunnen lange woorden ontstaan, waarin elk element een bijdrage levert tot de betekenis van het geheel. Een voorbeeld: *evlerindeyim* (ik ben in hun huis) bestaat uit de volgende elementen: *ev-leri-(n)de-(y)im* (huis-hun-in-ik). Dergelijke lange woorden maken het leesproces in de aanvangsfase complex, omdat kinderen zich minder snel woordbeelden kunnen eigen maken.
- 4 *Çocuk* is een tijdschrift voor Turkse kinderen van 7 tot 12 jaar. Het verschijnt tien keer per jaar en wordt uitgegeven bij: NCB Sectie publikaties buitenland, Postbus 639, 3500 AP Utrecht (prijs jaarabonnement f 15,—).
- 5 Kinderen kunnen bijvoorbeeld opdrachten krijgen als (voorbeeld Turks): 'son tümcenin basındaki sözcüğe bak'; (voorbeeld Nederlands): 'kijk in de laatste zin naar het woord dat vooraan staat'.

Literatuur

- Christian, L.C. 'Social and psychological implications of bilingual biliteracy' in: Simoes, A. (ed.) *The bilingual child* San Francisco, Academic Press, 1976
- Chu Chang, M. *The dependency relation between oral language and reading in bilingual children* (diss.) Boston School of Education 1980
- Ronde, C. de *Het aanvankelijk lezen van Turkse kinderen op een Nederlandse basisschool* Nijmegen, scriptie MO-pedagogiek, 1984
- Verhoeven, L. Th. 'Geschreven taal en etnische minderheden' in: Moor, E. de (red.) *Arabisch en Turks op school* Muiderberg, Coutinho, 1985
- Verhoven, L. Th. 'Structural and temporal aspects of Turkish children's reading Dutch as a second language' in: Extra, G. & T. Vallen *Ethnic minorities and the acquisition of Dutch as a second language* Dordrecht, Foris Publ., 1985
- Verhoeven, L. Th., W. Verhoeven & K. van der Zouw 'Tweetalig leesonderwijs aan Turkse kinderen' in: *Toegepaste Taalkunde in Artikelen* jrg. 17 (1983), nr 3, pp. 182-202
- Wijnstra, J.M. 'Leesvaardigheid van autochtone en CUMI-leerlingen aan het begin van het tweede leerjaar' in: *Pedagogische Studiën* jrg. 62 (1985), nr 1