

**HET ONDERWIJS IN HET NEDERLANDS
AAN ANDERSTALIGE LEERLINGEN
IN HET BASISONDERWIJS TE GELDROP:
VLIEGENDE BRIGADE OP JE EENTJE**

Eline Buntsma werkt sinds 1971 met anderstalige leerlingen in het lager onderwijs. Aanvankelijk in Bijlmermeer-Amsterdam en vanaf 1976 te Geldrop bij Eindhoven. In Amsterdam werkte zij met klassen van gemiddeld 25 kinderen waarvan driekwart anderstalig was. In Geldrop vormt zij op haar eentje de Vliegende Brigade. Zij verdeelt vijf schooltijden over ca dertig kinderen (waaronder ook drie kleuters van vijf jaar; de jongere kleuters worden in Geldrop – nog – niet extra begeleid).

Zij werkt met kleine groepjes van twee tot negen leerlingen. De groepen zijn samengesteld niet op grond van leeftijd, maar op grond van taalniveau. Haar leerlingen hebben allerlei nationaliteiten; ze zijn afkomstig uit Suriname, Jamaïca, Maleisië, Oeganda, Bangla Desh en Turkije.

Bij haar werk gaat zij ervan uit dat deze kinderen het meeste van elkaar leren door ze in de Nederlandse taal te laten spreken en daarbij voor elkaar verbeterend te laten optreden.

In dit artikel beperkt zij zich tot het onderwijs aan Turkse kinderen; die groep is bij haar namelijk het grootst. Deze Turkse kinderen krijgen behalve van haar ook nog extra lessen van een Turkse leerkracht, met wie Eline goed samenwerkt.

basis
onderwijs

0 Vooraf: drie fasen in mijn begeleiding

Omdat ik uitsluitend met anderstaligen werk, ben ik voor mijn leerlingen even anderstalig als zij voor mij zijn.

Het is mijn taak Turkse kinderen aanspreekbaar te maken. Aan de ene kant zijn ze nieuwsgierig naar het Nederlands. Ze verblijven immers in een nieuwe omgeving waar die taal gesproken wordt zodra ze maar even buiten het gezin of de familie treden. Aan de andere kant is er grote onzekerheid. Er is angst om dit nieuwe land met zijn overal geplaveide wegen en overvloedige straatverlichting (om maar eens iets te noemen). Er is angst om die nieuwe mensen met hun vreemde taal en gewoontes.

Daarenboven: vanuit de Nederlanders zijn er afweer-reacties. Discriminatie bestaat. In Geldrop, waar ik werk, is door enkele mensen onlangs het initiatief genomen tot een handtekeningenactie om de Turken weg te krijgen. En al leverde die actie gelukkig weinig op: het jaagt hen de stuipen op het lijf en het is een misdaad tegen hun en onze menselijke waardigheid.

Buitenlandse werknemers worden in meer dan één opzicht met stomheid geslagen. Dat werkt versterkt door in hun kinderen. Hun angst- en afweergevoelens zijn reëel.

Toch moet ik met hun die omgevingsangst (die onder meer leidt tot spreekangst) overwinnen. Dat doe ik door hen vertrouwd te maken met mij

als Nederlandse en hen vertrouwen te schenken. Ik doe dat ook door met hen in een rustige ruimte te zijn, in een kleine groep. Met lege handen — zonder voorgedrukte boeken.

De mij door schaarse subsidie toegemeten tijd is kort: twee jaar heb ik voor elke leerling, met enige uitlooptmogelijkheden.

Ik verdeel de tijd in drieën:

- * De eerste fase is de start en duurt drie weken.
- * De tweede fase wil de leerlingen laten functioneren in het klasgebeuren. Deze periode duurt drie tot twaalf maanden.
- * De derde fase is de 'echte' taalles en duurt even lang: van een trimester tot een jaar.

1 Start: angst, vertrouwen, de eerste woorden

Voor nieuw aangekomenen beperk ik de groep tot twee, dat wil zeggen: het nieuwe kind wordt begeleid door een leerling die zich al verstaanbaar kan maken en desnoods kan 'tolken'.

Als het tweetal binnenkomt geef ik ze een hand en zeg ze goedendag. (Het begroetingsritueel herhaal ik bij al mijn groepen.)

In deze startfase doe ik elementaire zaken: ze met gebaren uitnodigen te gaan zitten, het noemen van *zitten* en *stoel*. De eerste keer leer ik ze meestal tellen van één tot tien en pas dat toe in een dominospel dat immers gebaseerd is op het kunnen tellen. Deze bijeenkomsten duren een half uur. De laatste vijf minuten *toets* ik het geleerde door ze in een boek aan te laten wijzen hoeveel poezen, muizen of beren ze zien. Deze toets, die altijd glansrijk wordt afgelegd, heeft noch een selectieve noch een diagnostische maar wel een stimulerende functie! De toets geeft zelfvertrouwen: Kijk eens wat ik al geleerd heb in dit half uur!

Tijdens deze eerste drie weken zie ik de kinderen twaalf keer. Naast het tellen leer ik de kleuren, het meten, de lichaamsdelen, de kleding en ook de regels voor gedrag in de klas (Hoe krijg je een potlood? Wanneer mag je naar de wc?).

In deze lessen spreek ik Nederlands. Ik kan een ietsepietsie Turks spreken maar dat doe ik niet (wel op huisbezoek).¹

In de derde week van de startfase mag de nieuweling al lessen mee volgen in de tweede groep: ook dat stimuleert.

2 Tweede fase: als leerling in de klas kunnen functioneren; zich in (gebroken) Nederlands kunnen uitdrukken

Dit is vooral de fase waarin het contact verder wordt uitgebouwd, zodat leerlingen zich verstaanbaar kunnen maken ten opzichte van hun onderwijzer/es en medeleerlingen. Ik spreek niet meer in woorden, maar in enkelvoudige zinnen. De bijeenkomsten in deze tweede fase hebben geen geplande opklimmende moeilijkheid. Elke keer stel ik iets anders aan de orde. Ik varieer binnen een bijeenkomst mijn werkvormen: een spel, de omgeving verkennen (is: wandelen en praten), handenarbeid (is: verwerken).

Wanneer een leerling een tijdje meedraait neemt de vaardigheid in het Nederlands vanzelf toe. Ik begin iedere bijeenkomst in deze tweede groep met een kort kringgesprek (ongeveer vijf minuten) over het thema van de les of over wat de kinderen hebben meegemaakt. Bij de handenarbeid en het tekenen laat ik de leerlingen zelf organiseren (daarbij werk ik veel met subgroepjes): het klaar leggen van scharen, papier en lijm bijvoorbeeld. In de klas worden ze op dit punt ook vaak overtroefd door Nederlandse kinderen die het allemaal zoveel beter kunnen regelen en weten te liggen.

De zelfwerkzaamheid stimuleer ik door miniloco. Voor de iets verder gevorderden zijn er een serie werkboekjes over zebepad, de klas, fiets, verkeer, ongeluk, enzovoort.²

De laatste vijf minuten bestaan altijd uit 'vrij lezen' (of 'vrij kijken'). Ik heb meestal een veertigtal leesboeken, variërend van kijkleesboek over dieren tot populairwetenschappelijke boekjes over telefoneren.

In de startfase staat de relatie met mij centraal.

In de tweede fase probeer ik andere contacten te stimuleren: anderstalig kind met respectievelijk Nederlandstalige kinderen en onderwijzer/es.

Ik vraag geregeld (vooral donderdags na de vrije woensdagmiddag) met wie ze gespeeld hebben. In het speelkwartier loop ik buiten en zie dat ze 'gemengd' knikkeren. Als dat niet het geval is, praat ik erover in de groep. Ik vraag ook aan Nederlandstalige kinderen of ze met de anderstaligen willen spelen (als ik een nieuw kind alleen zie staan, dan vraag ik bijvoorbeeld aan een Nederlands kind: 'Ga even met haar touwtje springen?').

Het is in deze fase dat ik het contact met de regu-

liere klasseonderwijzer/es mis. Ik weet te weinig van hun programma's en hun rapport-methodes. Een enkele keer val ik wel eens in bij ziekte, maar dat blijft incidenteel. Van een geregelde samenwerking is nog weinig sprake. Als er een feest gevierd wordt in de klas ben ik er wel altijd bij. In deze fase ga ik ook op huisbezoek. Mijn Turkse collega doet dat ook en behandelt vooral school- en leerproblemen. Ik praat meer over algemene zaken, zoals ziektes, sociale problemen en dergelijke. Over die huisbezoeken wordt ook regelmatig in de kringgesprekken gesproken. Dan komen we tot gesprekjes over de Nederlandse en de Turkse cultuur, bijvoorbeeld: 'Juf, waarom draag jij geen hoofddoek? Mijn moeder draagt een hoofddoek, dus jij moet er ook een dragen.' 'Nee Necyve, ik ben een Nederlandse vrouw, geen Turkse. En ik ben ook geen Islamitische. Daarom draag ik geen hoofddoek.'

3 Derde fase: 'technische' taallessen

De duur van deze fase is afhankelijk van de snelheid waarmee de kinderen de stof doorwerken, meestal drie tot tien maanden. Het lukt me meestal wel om een kind in twee jaar min of meer didactisch aanspreekbaar te maken. Bij kinderen van ongeveer zeven jaar kan het veel sneller gaan; bij oudere kinderen is het een toer. Vanuit de klas moet dan verdere verfijning en uitbreiding van zijn taalgebruik plaatsvinden. Er zijn echter ook leerlingen die wegzinken en het eenvoudig niet aan kunnen. Ik vraag zo'n kind dan wat het wil: mee blijven draaien op een laag pitje in deze derde groep of eventueel terug naar de tweede groep. Dat laatste wil niemand. In deze derde groep wordt aandacht besteed aan het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs. Hierbij komen we de grootste problemen tegen. Het Turkse alfabet is afwijkend van het onze. Sommige letters ontbreken (Q, q, w, x) in het Turks, andere in het Nederlands (ç, ğ, ı, ö, ş, ü). De Turkse taal kent geen bepaalde lidwoorden en geen voorzetsels. Het Nederlands kent lang niet zo veel werkwoordsvervoegingen als het Turks, etc.³

Ik spreek ABN want als een kind het Geldrop's dialect zou leren dan kan het zich elders nog maar met moeite verstaanbaar maken; dan zou het nog eens een nieuwe taal moeten leren, *acherme*⁴.

Bij het aanleren in deze fase maak ik gebruik van de volgende leermiddelen:

*Nou jij!*⁵, *Taal is niet zo moeilijk*⁶, *Stenverts taalbloes*⁷. Uit *Nou jij!* gebruik ik alleen de verwerkingsplaten van deel 2 en 3. Ze vormen de afsluiting van de derde fase. *Taal is niet zo moeilijk* is eigenlijk een spellingsboek⁸. Ik gebruik het voor het zuiver schrijven van klinkers (a—aa, e—ee, enz.) plus samengestelde klanken (oe, ui, eu) en de medeklinkers (k—kk, n—nn, enz.). Ik vind het een fijne methode. De begrippen uit *Stenverts taalbloes* zijn al bekend uit de eerste en tweede fase. Ze worden nu schriftelijk verwerkt. Voor de leerlingen een gemakkelijk tussendoortje. Ook redactierekenen en het klokkijken komen aan de beurt.

Wanneer de leerling in dit stadium goede vorderingen maakt, krijgt hij regelmatig (elke maand) kleine testjes in de vorm van een gesprekje, een spel, een invuloefening of een dicteetje.

De vorderingen worden met de leerkracht van de jaarklas besproken. We bekijken meer dan eens of een leerling naar een volgend leerjaar kan of wanneer dat beter is, een leerjaar terug gaat. We streven er wel naar dat een kind in zijn eigen leeftijdsgroep les krijgt.

5 Aanwijzingen voor de collega's

Begin met lege handen, dat wil zeggen de kinderen zijn je belangrijkste materiaal. Maak samen met hen aangepaste leermiddelen. Dat heb ik ook gedaan. Leg mappen aan met knip- en plaatwerk. Verzamel spelletjes. Laat kinderen rustig fouten maken en hun verhaal uitvertellen.

6 Tenslotte: wat ik leerde

Ik geef meer en meer gericht taalonderwijs; meer dan ik ooit gedaan heb. Dat komt omdat je meer perfectie wilt bereiken. In het begin ging ik veel te snel en maakte ik uitspraakfouten. Kinderen noemden een poes *een poe* of een roos werd *roosgoedzo*. Ik heb gemerkt dat je niet onvolledig mag zijn in je taalgebruik, dat je geen gebroken Nederlands⁹ mag spreken.

Mijn taalmethode is gegroeid; ik ben nooit erg veranderd in mijn methodiek, hoogstens uitgebreid.

Mijn kijk op Turkse leerlingen is veranderd: ze zijn me meer vertrouwd; ik kan ze begrijpen want ik heb hun problemen leren kennen.

De kansen voor deze leerlingen liggen door hun taal- en cultuurpatroon binnen het Nederlandse schoolstelsel moeilijk. Voor meisjes geldt dat nog sterker dan voor jongens. Ze worden nog meer aan huis gebonden en vervangen vanaf zeer jonge leeftijd de moeder als dat nodig is. Een meisje van amper zes zal na een vakantie trots haar eerst gebreide sok laten zien. Ik kijk er niet meer vreemd van op wanneer een Turkse dochter na een vakantie in Turkije getrouwd terug komt. Ze zal dan haar verdere leven moeten slijten zoals haar moeder en grootmoeder. Vanuit die kennis

begrijp ik het wel.

Vroeger gruwde ik van het dragen van veel kleren over elkaar: het stonk. Nu weet ik dat in Turkije de winters bitter koud zijn en dat de mensen daarom daar met kleren aan naar bed gaan. En zo komen in de winter mijn kinderen op school met onder de kleren hun pyjama. Dat woord bestaat ook in het Turks: *pijama*. Van oorsprong is het Perzisch-Voorindisch: het is de wijdegeplooide broek die de benen tegen de kou beschermt ...

Geldrop, juni 1978

Noten

- 1 Deze houding vloeit voort uit de opdracht die je als vliegende taakleerkracht hebt, maar wordt niet als zaligmakend gezien. Lees: Alphons Kloosterman's conclusies in dit nummer.
- 2 CIO-werkboekjes, oorspronkelijk opgezet door het Katholiek Pedagogisch Centrum in Den Bosch. Thans uitgegeven door Muusses te Purmerend.
- 3 A.H. Nauta *Turks voor Nederlanders* Deventer, Kluwer, 1973
- 4 Geldrops voor *ach arme (schepsel, schaap, ziel)*.

- 5 G.C. Berlijn & H. de Boer *Nou jij!* Purmerend, Muusses, 1972-1974.
- 6 Anneke Bulthuis-de Veer *Taal is niet zo moeilijk* Groningen, Wolters-Noordhoff.
- 7 Gré Schreuder & S. Terpstra *Stenverts taal- en lees-blocs* Apeldoorn, Stenvert en Zn., z.j.
- 8 Trudy Pestana zal als bezwaar tegen dit spellingboek aanvoeren dat het woorden bevat als *raap* en *zeef* (zie haar artikel in dit nummer).
- 9 Voor dit begrip: zie de laatste paragraaf van Trudy Pastana's artikel in dit nummer.