

werkelijkheid & taal

EEN LEERWEG VOOR INTERCULTUREEL ONDERWIJS

Het door het Ministerie van O&W gehanteerde begrip 'intercultureel onderwijs' moet concreter ingevuld worden. Het dient de wezenlijke problemen van de mensen met verschillende achtergronden, die in één maatschappij moeten samenleven, te behandelen. Zulk onderwijs ontwikkel je niet van de ene dag op de andere. Daartoe zijn duidelijk omschreven voorwaarden en een uitgekende leerweg noodzakelijk. Irène Randoe-Steinert, onderwijskundige op de nieuwe lerarenopleiding d'Witte Leli te Amsterdam, geeft in dit inleidende artikel haar visie op hoe intercultureel onderwijs te realiseren valt. Zij heeft haar ervaringen voornamelijk opgedaan in het lager beroepsonderwijs.

Vooraf

In de beleidsnota Culturele Minderheden in het Onderwijs wordt intercultureel onderwijs gezien als een instrument, waarmee de minderheid én de meerderheid tot begrip, waardering en aanvaarding van elkaar kunnen komen. Het doel is toe te groeien naar een harmonieuze multi-ethnische, c.q. culturele samenleving, nadat we hebben moeten bekennen, dat er sprake is van discriminatie onder de Nederlandse bevolking en onvrede onder de minderheden over de kansen die ze in ons land krijgen, om te emanciperen. Ik geloof dat we met intercultureel onderwijs verder moeten gaan dan elkaar te informeren over voeding, wonen, muziek etc., projecten die meestal alleen de folklore van de herkomstlanden tonen. De wezenlijke problemen waarmee mensen in een multiculturele en snel veranderende

maatschappij kampen roert men er niet in aan.

Intercultureel onderwijs wortelt in:

- 1 de maatschappelijke, sociale en culturele verhoudingen en spanning die met wonen, werk, menselijke verhoudingen en toekomstperspectief te maken hebben en waarop zowel de autochtone als de allochtone bevolkingsgroepen emotioneel reageren;
- 2 verschillen tussen cultuurgroepen in opvattingen over hoe wij mensen met elkaar behoren om te gaan: in het gezin en de familie; in het openbaar; mannen en vrouwen, jongeren en ouderen etc., en die ingebed zijn in geloofsovertuigingen waarbij het gaat om 'de plaats en de waarde van de mens in het bestaan';
- 3 verschillen, die oppervlakkig gezien een taalkwestie lijken te zijn, maar die veel dieper blijken te liggen, omdat ze te maken hebben met 'de an-

dere werelden' waarin de betrokkenen leven en grootgebracht zijn (waardoor woorden als gezin, eer, vrijheid, ik, wij, tijdsrekening heel andere betekenissen hebben voor islamieten dan voor westerlingen);

4 verschillen in waarnemen, denken en leren, die voortkomen uit ervaringen die we al van jongsaf aan opdoen in de omgeving waarin we opgroeien en van waaruit we de wereld leren kennen.

Intercultureel onderwijs en de relatie tussen taal en werkelijkheid

'De werkelijkheid' bestaat niet in de geesten der mensen. Ze zijn er wel op zoek naar en vormen zich daar voorstellingen van. Die voorstellingen ontstaan uit:

- ervaringen die ze opdoen;
- de wijze waarop ze geleerd hebben deze te verwoorden;
- en de betekenis die ze er aan hebben leren hechten door hun opvoeding.

Levenservaringen zijn geënt op een klimatologische omgeving, of de gemeenschap en het milieu, waarin mensen worden geboren en opgroeien. Opvoeders: ouders, leerkrachten, 'de kerk', leeftijdsgenoten dragen door hun gedrag, door hun verwachtingen ten aanzien van anderen, en door de taal die ze spreken om de werkelijkheid te verwoorden en te ordenen, concepten over 'hoe de werkelijkheid in elkaar steekt' over aan degenen die maar luisteren willen (Vygotsky 1969, Britton 1973).

Die concepten ontwikkelen en veranderen binnen bepaalde kaders, omdat de mensen steeds nieuwe oplossingen zoeken voor vraagstukken waarvoor zij komen te staan, dus ook bij migratie. Taal neemt in het begripsvormingsproces een sleutelpositie in. In woorden, zinsbouw en toon waarop iets wordt gezegd, in gebaren en mimiek liggen letterlijk werelden besloten.

Vaak zeggen we niet direct, wat we bedoelen. Als we dezelfde taal en culturele ervaring hebben, begrijpen we toch heel goed wat dan de clou is. Ontbreekt die gemeenschappelijkheid, dan missen we de grap of ontgaat ons de hoffelijkheid, ironie of steek onder water ...

Allochtone leerlingen, die Nederlands als tweede taal leren, hebben al concepten opgebouwd tijdens hun opvoeding in hun cultuur en gebruiken Nederlandse woorden daardoor soms in een andere betekenis dan wijzelf.

Intercultureel taalonderwijs moet ingaan op en gebruik maken van de verschillende werkelijkheden waarin de leerlingen leven en hen leren deze te verwoorden.

Intercultureel onderwijs in tweeërlei zin

Van intercultureel onderwijs spreek ik, als het om *gemengde* (multiculturele) klassen gaat, waarin vooral de verschillen tussen leerlingen in opvattingen en denken zichtbaar kunnen en moeten worden en deze gerelateerd worden aan de achtergronden van de leerlingen. Daarvoor is het nodig de inhouden van op wereldoriëntatie gerichte vakken te wijzigen, zodat leerlingen minder 'Europa-gecentreerde' informatie krijgen en meer leren over de herkomstlanden. In dit verband betekent intercultureel onderwijs *het thematiseren van de verschillende leefsituaties*.

In de tweede plaats spreek ik van intercultureel onderwijs als het om tweede-taalverwerving gaat en in het bijzonder het leren *in* de tweede taal. Anderstalige leerlingen, maar ook veel Surinaamse en Antilliaanse hebben problemen bij de zaak- en praktijkvak-begrippen, de instructie- en schooltaal. In dit verband spreek ik van *het proces van begripsvorming*.

Wat van dit artikel te verwachten?

Het zou ontmoedigend zijn om alleen op problemen te wijzen. Daarom wil ik proberen die verschillen, tegenstellingen, leemten en kloven te *didactiseren*, dat wil zeggen er gebruik van te maken in de les in plaats van ze te negeren of er een taboe op te leggen.

Ik ga eerst na op welke aspecten van de leefsituatie van minderheden moet worden ingegaan. Hetzelfde doe ik voor de Nederlandse leerlingen. Daarna geef ik een leerweg aan, die mogelijkheden biedt de invloed van cultureel bepaalde concepten op het proces van begripsvorming te gebruiken.

Op welke aspecten van de leefsituatie van minderheden en Nederlanders moet worden ingegaan bij intercultureel onderwijs?

De maatschappelijke en sociale problemen, die na de grote instroom vanaf 1970 voor allochtonen en autochtonen zijn gerezen, wijzen op ongerustheid en onzekerheid over het veilig stellen van

werk, huisvesting, sociale zekerheid en kwaliteit van het onderwijs (Haagse Post 1981).

Bij de Nederlandse bevolking uit (te) zich dat in open of verborgen discriminatie, zowel bij overheidsdiensten, in het onderwijs, openbare gelegenheden als bij particulieren. Bij allochtonen in een afwerende, agressieve of terughoudende houding. Men denke aan de treinkapingen, het stichten van eigen scholen, zelfhulporganisaties, het toenemend aantal druggebruikers en zwerfgroepen onder de tweede generatie.

Wat betekent het om migrantenkind te zijn?

Wietske Miedema heeft laten zien, dat de term minderheden een grote verscheidenheid aan groepen mensen aanduidt, die om verschillende redenen naar Nederland zijn gekomen. De achtergronden van de kinderen werken door op hun positie in de klas en hun motivatie en rust om te leren. In de eerste plaats zijn leerlingen, die niet de Nederlandse nationaliteit hebben, afhankelijk van verblijfs- en werkvergunningen van hun ouders. Deze verhuizen in het algemeen vaker dan Nederlanders, omdat ze achter werk aan trekken, dat meestal conjunctuur-gevoelig is. Veel van de leerlingen zullen — als hun ouders — geen aanspraak op actief en passief kiesrecht kunnen maken. Deze feiten maken het moeilijk het voorbereiden op volwaardig economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren (algemene doelstellingen van onderwijs) te realiseren. Je kan niet binnen de school iets bereiken, wat buiten de school niet bestaat. Deze staatsrechtelijke, juridische en sociaal-economische onzekerheid brengt angst met zich mee, veroorzaakt onderbrekingen in het schoolgaan, geeft een onzeker toekomstperspectief, waardoor een doel om te leren bij velen ontbreekt.

In de tweede plaats verkeren zij vaak tussen wal en schip, twee culturen, waarbinnen ze niet worden geaccepteerd of waartussen ze heen en weer worden geslingerd. Het leven van islamitische meisjes kan voor de school en voor henzelf onverwachte wendingen nemen, als zij plotseling moeten trouwen en niet terugkomen van een vakantie. Maar er zijn ook meisjes, die het huwelijk wel als hun bestemming zien. We moeten rekening houden met schakeringen in opvattingen over de positie van het meisje en de vrouw en niet doen alsof deze in Nederland niet zouden bestaan. Voor intercultureel onderwijs moeten we afleren om ons meteen al negatief uit te laten over keuzes, die

mensen doen en die niet de onze zijn.

Hoewel we natuurlijk ook te maken hebben met leerlingen, die weinig of geen school hebben, zijn er die wel ontwikkeld zijn en een vooropleiding hebben. We haken niet in op de capaciteiten die zij wel hebben en beoordelen hen alleen op aanspreekbaarheid in het Nederlands. Onlangs sprak ik met een Marokkaanse jongen van 17 jaar, die vloeiend Arabisch en Frans sprak en in de ISK-afdeling van een lts zat, terwijl hij erg in talen geïnteresseerd was. Zou er voor hem geen stimulerender stek en weg in het onderwijs te vinden zijn?

Wat te denken van wat veel Surinamers en Antillianen doormaken, die de Nederlandse cultuur geïnternaliseerd hebben door hun onderwijs (in het Nederlands, met Nederlandse schoolboeken en over Nederland) en éénmaal hier gekomen moeten ervaren dat 'het moederland' hun vijandig is. Vaak wordt gezegd dat de problemen van de tweede generatie voortkomen uit gebrek aan identificatiemogelijkheden, het ontbreken van een zelfbeeld. Als we ernst willen maken met intercultureel onderwijs moeten wij ons afvragen in hoeverre het Westen hun die mogelijkheden ontnemt door te negeren wat zij wel kunnen (zie ook Carol Molony 1980). Een positieve waardering voor hun inbreng is belangrijk en terecht. Zij hebben door hun ervaringen vaak een kijk op de wereld die de moeite waard is om naar te luisteren.

Als voorbeeld het verhaal dat een Marokkaans meisje tijdens het VPRO-programma Embargo (in 1978) vertelde over haar strijd om vrijheid. Zij zat op de mavo. Ze had een Nederlands vriendinnetje en wilde, net zoals dat meisje, zich vrij kunnen bewegen. Haar ouders vreesden de gevaren die hun dochter in hun ogen bedreigden, waardoor zij outcast zou worden in haar eigen omgeving en vaderland. Haar broer moest haar overal begeleiden. Als zij zich daaraan ontworstelde werd ze geslagen. In het gesprek maakte ze goed duidelijk dat haar ouders uit werkelijke bezorgdheid en paniek handelden. Ze kon echter zo niet langer leven en liep weg. De interviewer vroeg of ze dacht in de toekomst een echte Nederlandse te worden. 'Nee,' antwoordde het meisje. 'Ik kan mijn opvoeding die ik tot mijn vijftiende heb gehad niet achter me laten, daarin ben ik mens geworden, heb ik de wereld leren kennen. Ik zou me onvrij voelen hier.'

'Is het dan vrijheid, als je thuis zo strak gehouden

en geslagen wordt?’

‘Nee,’ zei het meisje, ‘maar het gaat om meer. De Nederlanders zijn zo oppervlakkig.’ Bij doorvragen bleek ze te bedoelen, dat in contacten de mensen niet werkelijk in elkaar geïnteresseerd zijn. Voor haar betekende een vrij gevoel ten opzichte van mensen ook betrokkenheid (en dat kan in onze ogen als bemoeizucht worden gezien). Tenslotte vroeg zij: ‘Wat heb je aan vrijheid, als je alleen op een kamertje zit?’

Er zijn talloze zorgen en verantwoordelijkheden, die migrantenkinderen bezighouden en die tijdens de schooluren hun gedachten afleiden, maar evengoed onderwerp van de les kunnen worden. Men denke aan:

- de verantwoordelijkheid voor jongere broers en zusters, die te maken heeft met of je als oudste zoon of dochter bent geboren
- de functie van tolk, die hele jonge kinderen (al wel op de kleuterschoolleeftijd) verrichten als hun ouders met hulpverleners en instanties te maken hebben.

Er wordt allochtone en anderstalige leerlingen in het algemeen onomwonden duidelijk gemaakt wat ze niet kunnen. Door het belang van de taal als communicatiemiddel, de norm en het beoordelingscriterium in ons onderwijs, hebben heel veel leerlingen het gevoel, dat ze ‘het niet kunnen zeggen’. Als ze een vraag wordt gesteld, zwijgen ze, soms met een glimlach, of antwoorden: ‘Ik weet het niet, juf, of ik kan het niet zeggen.’

Ik heb heel veel opmerkingen gehoord in de trant van: Ze kunnen niet zelfstandig werken, onze vrijheid niet aan ... Ze mogen niet meedoen aan ... Ze nemen geen initiatief ... Ze hebben geen eigen mening ... Ze komen hun afspraken niet na ...

Ursula Boos-Nuning (1979) ziet het als een taak voor het onderwijs deze leerlingen te helpen hun zelfbeeld te ontwikkelen, zoekend naar hun mogelijkheden. Zij zijn zich hun situatie wel bewust, maar zijn niet weerbaar tegen de slechte perspectieven die ze nu hebben, tegen de beslissingen die over hun hoofd worden genomen en de wijze waarop zij worden behandeld.

Intercultureel onderwijs dat hierop aanhaakt, helpt hen door middel van taal hun situatie beter te overzien en handelingsstrategieën uit te stippen, die tot emancipatie leiden.

Wij kunnen daarvoor nog wat leren bij Yusuf Ahmad¹. Hij leidt in Bradford cursussen voor voortijdige schoolverlaters, die vaak ‘stom’ bij

hem binnenkomen. Ze doen hun mond niet open, omdat ze lamgeslagen zijn door wat ze allemaal hebben meegemaakt. Pas als ze voldoende vertrouwen in de cursusleiding krijgen en daarmee zelfvertrouwen, blijken ze in staat door middel van (video-)beeld en woord te vertellen over hun ervaringen. Deze worden tot leerstof gemaakt; ze worden benoemd en geplaatst in een historisch en sociaal kader. Gaandeweg komt de lust om te leren terug; ze maken onder meer een reis en oriënteren zich op hun mogelijkheden. Uiteindelijk kijkt hij met hen samen naar wat reëel haalbare vervolgopleidings- en beroepsmogelijkheden zijn, waarna ook acties ondernomen worden, die leiden tot inschrijving op een cursus of een sollicitatie.

En nu vanuit de Nederlandse leerling gezien

Veel Nederlandse leerlingen op de scholen, waar ook de minderheden zitten (Ibo, ibo, in oude buurten) voelen zich onzeker. Zij hebben vaak weinig zelfvertrouwen in wat ze kunnen en ze horen geregeld dat ze ‘dom zijn en niet kunnen leren’. Dat gevoel wordt al op de basisschool meegegeven. In een op prestatie en prestige gerichte maatschappij is dat natuurlijk geen fijn gevoel. De onvrede uit zich in gedragsproblemen in de klas, agressie ten opzichte van medeleerlingen en ... (soms) in de vorm van discriminatie.

Intercultureel onderwijs zal alleen iets kunnen uithalen als we in staat zijn *alle* leerlingen meer gevoel van eigenwaarde te geven. Maar dan raken we aan een essentieel kenmerk van onze maatschappij: denken is meer waard dan doen, abstracte bewoordingen meer dan een directe benadering, verstand meer dan emoties, leiding geven meer dan inhoudelijk of ambachtelijk bezig zijn, uiterlijk vertoon meer dan onopvallendheid, meedoen in de wedloop naar meer is beter dan achterblijven. En van deze ordening uit beoordelen we anderen en onszelf. We weten heel goed wat we waard zijn en welke kansen we hebben. Intercultureel onderwijs vraagt innerlijke ruimte om andere opvattingen toe te laten. Dat kan alleen als je je niet bedreigd voelt en er een veilige sfeer is om over de vragen die dat proces oproept, te praten.

We moeten daarbij niet vergeten, dat wat de leerlingen in de schoolbanken wordt onderwezen, een plaats moet krijgen in de ervaringen, die ze op straat, in de gezinnen en indirect door de media opdoen.

Kijken we buiten de school, dan voelen we een spanning in alle lagen van de bevolking tengevolge van de economische crisis. De massa-ontslagen vallen onder de arbeiders en het lagere sociale administratieve personeel en het is niet verwonderlijk, al is het niet humaan, dat zij hun frustraties afreageren op de minderheden. En helaas discrimineren de minderheden ook onderling. In de klas kan het gebeuren dat de Turken de Marokkanen te pakken nemen en vice versa. En 'Chinees' hoorde ik ze elkáár toeschelden. De Nederlanders zeggen dat de buitenlanders het land uit moeten en de Turken vinden dat de Marokkanen maar moeten gaan en omgekeerd. Degenen die daarover hun verontwaardiging uitspreken, moeten zich de woorden van Henry Dors² aantrekken. Hij constateert dat slechts 'een bepaalde laag van de bevolking' de nieuwkomers moet opvangen als collega's, burens en vriendjes voor haar kinderen. De 'middenklasse' beziet, bestudeert en schrijft over de minderheden en weet nauwelijks de weg om met ze in contact te komen, maar hanteert wel verborgen selectiecriteria. Onze leerlingen in de klas zullen intercultureel onderwijs niet integreren in hun buitenschoolse leven als het door de volwassenen niet voorgeleefd wordt. Intercultureel onderwijs moet gedragen worden door een algemeen welzijnsbeleid, waarin aan *alle* mensen weer een toekomstperspectief gegeven wordt.

Afwegen van onze waarden ten opzichte van het vreemde

Problemen in intercultureel onderwijs komen mede voort uit de bescherming van verworvenheden van de Nederlandse samenleving: vrijheden op allerlei gebied, gezondheidszorg, consumptiepatronen, etc. We confronteren buitenlanders met bepaalde gewoonten en gebruiken bij allerlei instanties, sociale en medische diensten, en dwingen soms aanpassing af waar centrale waarden in het geding zijn. Maar leggen wij anderen wel duidelijk uit welke opvattingen over de 'waarden van de mens in het bestaan' er voor ons in verscholen zitten? Aan de buitenkant van ons gedrag zijn die niet af te lezen voor iemand die niet in onze maatschappij is grootgebracht. Die buitenkant is niet altijd 'mens-vriendelijk'. Ook veel Nederlanders hebben het er moeilijk mee.

Intercultureel onderwijs betekent dus ook het uitleggen en onder woorden brengen van essentiële waarden van en zorgen om de verworvenheden

van onze technologische, geïndustrialiseerde maatschappij aan allochtone leerlingen.

En aan de andere kant: Mensen die uit een ander land of milieu komen, zijn anders dan wij in hun religieuze voorschriften, wijze van kleding, voeding, opvattingen over man-vrouw verhoudingen, ouder-kind relaties, etc. In de vergelijking voelen wij onze eigen waarden als superieur.

In het onderwijs werkt dat door in het 'verborgen leerplan', waardoor veel leerlingen niet de gelegenheid krijgen hun wereld te benoemen, hun problematiek te verwoorden. Hun denk- en zienswijzen, manier van spreken en handelen worden genegeerd als deze niet in de termen van de heersende cultuur vallen. Als wij vanuit de dominante cultuur niet beter leren begrijpen hoe gebruiken en leefomstandigheden met elkaar verweven zijn en de 'minderheden' in hun waarde laten, kunnen we niet anders verwachten dan dat ze sterker vast zullen houden aan orthodoxe leefregels, die tenminste een beetje veiligheid geven. Uçar verklaart op deze gronden het ontstaan van Koranscholen in West-Duitsland (Uçar 1981).

Als wij intercultureel onderwijs niet in een context plaatsen, die de gevoelde en beleefde realiteit verwoordt, blijft het een anecdote en incident, zoals ik zelf moest ervaren.

In een 'intercultureel' project in een brugklas van de Osdorper Scholengemeenschap (1980) werden leerlingen geconfronteerd met het begrip 'cultuur' in verband met culturele minderheden. Door het begrip cultuur werd getoond hoe mensen over de hele wereld andere wegen en wijzen zoeken voor wonen, werken, bouwen, eten, kleden. De studentengroep, waaronder twee Antilliaanse meisjes, behandelde rijke en arme landen en de redenen tot migratie. Aanpassingsproblemen in een nieuw, vreemd land kwamen aan de orde. Er zaten enkele allochtone leerlingen in de klas. In het begin van het project hadden de leerlingen verteld over hun ideeën. Er klonken 'vooroordelen', ondersteund door verhalen: in de tram ..., de burens ..., bij mijn vader op het werk ..., op straat ... Aan het eind van de week antwoordden zij op vragen, desgewenst, dat je natuurlijk helpen moet, dat het zielig is ...

Sociaal wenselijke antwoorden, die het gevolg waren van de teneur van de informatie en de houding van de studenten. Tot slot echter zeiden ze vaak: 'Maar toch ...', en dan kwamen weer diezelfde startverhalen. Hun (ingebeelde) ervaringen

waren niet uitgewist, het project had geen fundamentele wijzigingen in hun houding aangebracht.

Een leerweg voor intercultureel onderwijs

Een leerweg voor intercultureel onderwijs dient rekening te houden met de aspecten van de multiculturele maatschappij, hiervoor genoemd. Dit kan op twee manieren: door de onderwerpen van de les en door ze te laten doorspelen op de onderlinge verhoudingen van leerlingen en leerkrachten.

Intercultureel onderwijs heeft betrekking op alle domeinen die de school bestrijkt

In de taallessen staat het benoemen van en inzicht krijgen in allerlei facetten van het dagelijkse leven centraal. Taal benoemt de werkelijkheid. Die relatie kan gelegd worden door directe ervaringen (door een straat lopen en erover praten) of door een weergave ervan in de vorm van foto's, film, tekeningen, dramatische werkvormen, verhalen, etc.

— Aandacht voor de vaktaalproblematiek, omdat veel allochtone (en ook autochtone) leerlingen niet op 'speelse' wijze ervaring hebben opgedaan met de technologische en sociale verworvenheden van de westerse maatschappij. Door onder meer constructiespeelgoed, gezelschapsspelen leren kinderen spelenderwijze de grondslagen van het vaktaaldenken. Op school wordt deze intuïtieve kennis gesystematiseerd en wordt er impliciet gerekend op die eerder opgedane ervaring (Randoe 1981). Bij de begripsvorming en het ontwikkelen van vaardigheden in de vakken moet men alert zijn op deze kloven en ze proberen te didactiseren. De zorg hierbij is niet zozeer respect ontwikkelen voor andermans visie. Immers, de vaktaal heeft een specifieke betekenis. Het gaat om het overbruggen van verschillen in ervaringen, die ten grondslag liggen aan het begripsvormingsproces.

— De inhouden van vakken en leerstofgebieden als wereldoriëntatie en oriëntatie op de natuur, musische vorming, gezondheidskunde en dergelijke moeten meer worden afgestemd op de multiculturele situatie en niet op Europa en Nederland gecentreerd blijven (Azzougarh 1982).

— Zo kunnen in het moderne vreemde-talenonderwijs teksten gebruikt worden, die over de multiculturele situatie in de desbetreffende landen gaan.

Waar halen we de teksten vandaan?

Teksten (hier breed opgevat, omdat literaire, leatuur, informatieve teksten, zelfgeschreven verhalen, film, foto's en ander beeldmateriaal ertoe worden gerekend) weerspiegelen impliciet of expliciet voorstellingen, verwachtingen, observaties, oordelen, van de auteurs en maatschappij. Dat de op school gebruikte teksten voornamelijk de dominante middenklassecultuur (en dan vooral het ideaal daarvan en niet de strijd, die deze moet leveren om zo'n plekje te behouden) weer-geven is al door de nodige schoolboekanalyses aangetoond. Een fonds van teksten en schoolboeken die de interculturele situatie en aspecten beschrijven, ontbreekt nog.

Er moeten teksten komen, die gaan over uiteenlopende aspecten van het leven van de verschillende groeperingen in Nederland, geschreven door auteurs die van 'binnenuit' schrijven. Van tijd tot tijd bedienen we ons graag van kranten- en tijdschriftartikelen in het taalonderwijs. Maar ook in die bronnen zullen we weinig materiaal vinden, dat uit de pennen van allochtone auteurs is gevloeid. In de Volkskrant van 9 januari jl. stond te lezen, dat geen van de 900 journalisten die aan de Nederlandse dagbladen zijn verbonden tot de minderheden behoren. Door henzelf geschreven teksten zijn voor het intercultureel en tweede-taalonderwijs belangrijk. Het mes snijdt aan twee kanten: het is Nederlands en geeft hun benadering van de werkelijkheid weer. Er zijn op dit moment al enkele allochtone teksten in het Nederlands te vinden. Zie hiervoor noot 3.

In enkele grote steden zijn (Turkse) buitenlandse boekhandels. Verder kan gebruik gemaakt worden van tv- en radioprogramma's waarin de minderheden zelf spreken. De openbare leesalen en de samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra hebben ieder een literatuurlijst samengesteld. Er bestaan ook Duitse en Engelse jeugdboeken.

De leerweg zelf

De leerweg die ik voor ogen heb, bestaat uit drie stappen: het benoemen en verklaren van en het handelen in situaties; ze is gebaseerd op Paulo Freire (1974). Taalbeschouwing en aandacht voor de vormaspecten van de taal zijn zoveel mogelijk daarin verweven op een functionele manier. Deze werkwijze biedt mogelijkheden tot differentiëren en er zijn momenten voor individueel werken, groepswerk en klasseactiviteiten.

1 *De starttekst* (een geschreven of audio-visuele tekst) *levert de gegevens die benoemd worden.*

De leerlingen zullen veelal in hun moedertaal er wel over kunnen vertellen, maar nu moeten zij het vocabulaire van de tweede taal leren. De Nederlandse leerlingen zullen hun woordenschat uitbreiden. We zullen dit illustreren aan de hand van een voorbeeld.

Leerlingen krijgen een videoband te zien van een oude negentiende-eeuwse woonwijk en een nieuwe wijk. Er wordt gevraagd wat zij zien.

Woorden en zinnen worden – zo nodig – door de leerkracht aangereikt. De leerlingen weten met elkaar al wel wat er te zien is, te verwoorden.

Etagewoningen; gaten in woonblokken waar gesaneerd wordt; spelende kinderen tussen de auto's; winkelende mensen; markten; een buurthuis, een straatbeeld met veel buitenlanders. De beelden voeren ons naar de nieuwbouw; meer groen, hoge flats, vrijwel geen mensen op straat, geen winkelstraat.⁴

Zinsconstructies worden gegeven om te kunnen *beschrijven*. Het gaat om dingen, handelingen van mensen, interpretaties etc.

De beschrijvingstekst wordt gezamenlijk gemaakt of wordt aangeboden. Dat laatste spaart tijd, maar is minder creatief en geeft leerlingen minder kansen om naar formuleringen te zoeken. Over hoe je iets het beste kan zeggen, kan worden gediscussieerd.

a De soort vragen die men de leerlingen kan stellen.

Vragen naar herkenning. Wonen zij daar of in dergelijke buurten? Hoe zijn ze aan een woning gekomen? Met wie wonen zij daar? Wie zijn hun burens? Hoe ziet hun huis er uit?

Vragen naar de interpretatie, de betekenis en de associaties. Niet alle beelden zijn duidelijk. Lege plekken tussen de huizen op de film worden niet herkend als sanering: afbraak ten behoeve van nieuwbouw. Ook opschriften als 'wetswinkel' worden niet direct begrepen.

Vragen naar wat de film niet laat zien. De binnenhuizen, wie er wonen, verschillen tussen mensen en leefwijzen in de oude stad en nieuwbouw, woon- en omgangsvormen komen niet in beeld.

Vragen naar bredere maatschappelijke verbanden. Waarom wordt een buurt gesaneerd? Waar is speculatie? Waar komen problemen tussen de bewoners uit voort? Waarom is er een toestroom naar de grote stad? Waar komen die mensen te wo-

nen?

Vragen die met het handelen inzake problemen te maken hebben. Waar kan je inlichtingen inwinnen over bestemmingsplannen? Waartoe en op welke wijze richt je je tot die instanties?

De complexiteit van wat in de les aan de orde kan komen, hangt af van de leeftijd, het taalniveau en de interesses van de leerlingen. Het is aan te raden de vragen naar bredere verbanden en handelingen in een latere fase van de leerweg te stellen.

b Het vormen van begrippen.

Het benoemen van de tekstgegevens en de eerste categorieën vragen leveren materiaal om *woordvelden en woordgroepen* te maken.

Woordvelden zijn woorden, die in betekenis dicht bij elkaar liggen, bijvoorbeeld groenvoorziening: tuinen, plantsoenen, parken, bloembakken; verkeer: auto, fietser, voetganger, tram, bus.

Woordgroepen zijn samengestelde woorden rond een kernbegrip. Bijvoorbeeld één-gezinswoning, etagewoning, beneden- en bovenwoning, wonen, bewoond worden, bewonersgroep.

Dergelijke verzamelingen zijn een hulpmiddel om *concepten* te ontwikkelen. Het is belangrijk om *naar de leerlingen te luisteren*, omdat hun bijdragen inzage geven in hun voorstellingswereld, bestaande concepten. Aan de hand van modelzinnen worden beschrijvingen (van dingen, handelingen van mensen, situaties, en dergelijke) gegeven en geoefend.

Al naar gelang het taalniveau en belang van het woord kan stil worden gestaan bij *verschillende manieren van definiëren*: voorbeelden noemen of visualiseren; synoniemen en tegenstellingen geven; doel-middel relatie aangeven (een mes om mee te snijden); de ontstaansgeschiedenis (hoe en waarom is het woord intercultureel ontstaan?); kenmerken van de klasse waartoe het behoort en de specifieke eigenschappen noemen (een aak is een schip ...).

Aan complexe begrippen zijn voor de spreker en luisteraar betekenissen verbonden, die met eerder opgedane ervaringen te maken hebben. Om te begrijpen wat iemand bedoelt, vindt in het eigen hoofd vaak een koortsachtig zoekproces plaats naar voorbeelden bij wat die ander vertelt. Deze worden soms getoetst door vragen te stellen: 'Be-doel je soms ...'; 'Ik heb wel eens meegemaakt, dat ...'; 'Juf, juf ...' en dan komt er soms een verhaal, waarvan de leerkracht denkt: 'Wat wil die

daar nou mee?' Het zijn allemaal pogingen tot begripsvorming. En wat de leerling niet begrijpt in de door de leerkracht bedoelde betekenis, wordt naar eigen inzichten ingevuld (Rehbein 1981). De leerkracht moet gevoelig worden voor opmerkingen die de leerlingen plaatsen, omdat deze inzage geven in hun denkproces. Met de weinige woorden die leerlingen in een ISK kennen, kunnen ze onverwachte aspecten noemen. Een Turkse jongen (tweede klas ibo) die mij tijdens een natuurkundepracticum moest vertellen, waaraan je kan zien dat water kookt, antwoordde 'Het speelt' en maakte met zijn handen het gebaar van opborrelende luchtbellen. Hij wist het wel, maar kon het niet in vaktermen omschrijven en verwoordde toen een associatie bij wat hij zag. Zo'n antwoord vind ik niet fout. Je kan hem, inhakend op wat hij zegt, de vaktaalomschrijving geven.

Het is aan te raden om *woordenlijstjes* met de leerlingen te maken, die tijdelijk als spiekbrieftjes kunnen dienen. De ervaring leert, dat éénmaal horen van een woord niet toereikend is om het te onthouden en het actief te gebruiken. Ik heb vaak gezien, dat leerlingen woorden die ze net gehoord hadden graag in de discussie wilden gebruiken, maar er dan niet meer op konden komen. Zo'n hulpwoordenlijstje helpt; als ze het geschreven zien, weten ze het weer. Voor het verankeren van het woord of begrip is het belangrijk, dat zij het meteen in produktieve zin gebruiken.

c De context.

We moeten leerlingen laten zien, dat begrippen in de context van een zin, tekst, situatie worden gebruikt en daaraan hun betekenis ontleenen.

Denk maar aan de betekenis, die het Marokkaanse meisje in het Embargo-interview aan het woord Vrijheid gaf. Daarvoor heb je de tekst nodig en moet je de boodschap plaatsen tegen het licht van haar herkomst en ervaringen. We moeten onze leerlingen (Nederlandse en anderstalige) leren deze nuances aan te voelen.

Het behandelen van losse woorden en zinnen betekent nog niet dat de tekst is begrepen. De leerkracht legt meestal de woorden en zinnen wel uit, maar wijst slechts zelden op de signaal-functie van sommige woorden (verwijs-, voeg- en bijwoorden). Deze woorden vormen vaak de sleutel voor het verband van de tekst. Juist deze vaardigheid is heel belangrijk, omdat ze in 'instructie- en opgavetaal' van de vakken onontbeerlijk is.

Oppervlakkig gezien lijkt het alsof de leerlingen de tekst begrepen hebben, omdat we ons verkijken op de vaak 'eenvoudige antwoorden' op vragen, die wij als leerkracht zelf aanvullen tot het begrip waarnaar we vragen. Maar bij werkwoorden, die precies de betekenis van de tekst nagaan, vallen ze door de mand. Het tekenen van situaties; het exact opvolgen van een instructie; discussie; gebeurtenissen op een tijdslijn zetten etc.; het analyseren van het vertelperspectief in relatie tot de personages en nagaan welke hij, zij en ik naar wie verwijst, zijn goede oefeningen om tot tekstbegrip te komen. Bovendien geven ze inzage in de denkprocessen van de leerlingen en de beelden die ze hebben bij het geschreven woord.

d Klank- en letterbeeld.

In alle fasen van de leerweg is het van belang aandacht te besteden aan de klank, de melodie en de intonatie van de taal. In het voortgezet onderwijs is men dat niet zo gewend. Ten onrechte, want heel veel Nederlandse leerlingen hebben daar ook problemen mee. Door de verschillen tussen talen in klank- en letterbeeld (foneem-grafeem relaties) hebben anderstalige leerlingen problemen met het verstaan van woorden en het vormen van het woordbeeld (Coenen 1978). Een gesproken zin opschrijven en dan alle woorden in de goede volgorde plaatsen is erg moeilijk. Ik heb de ervaring dat een Turkse leerling bij het dicteren van een zin toch bij het opschrijven de lidwoorden overslaat al zijn deze duidelijk uitgesproken.

Toonhoogten hebben in toontalen als het Chinees en Vietnamees andere functies dan bij ons, waar ze meestal emoties weergeven. Op het Usher Immigrant Centre (UK), een soort ISK, wordt veel aandacht besteed aan het zingen van en luisteren naar teksten van Engelse groepen om de melodie van de taal te leren. Bovendien wordt hiermee 'globaal luisteren en begrijpen' geoefend. De leerlingen leren sleutelwoorden opvangen, van daaruit de betekenis van het lied afleiden, om daarna nauwkeuriger de tekst te volgen.

Aandacht voor deze aspecten kan in allerlei werkvormen verpakt zitten: In het voorlezen en sommige woorden die moeilijkheden opleveren herhalen; de moeilijke woorden er uitlichten en er dicteespelletjes mee doen; zelf opgeschreven teksten voor laten lezen.

2 De *tweede stap* zullen we die van *het verklaren* noemen. De antwoorden op de eerste vier

soorten vragen zullen overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen laten zien. Waar komen die vandaan? Hoe zijn zij te verklaren?

Aanvullende informatie kan worden ingebracht. De confrontatie met andere meningen of situaties kan tot meer mogelijkheden voor het eigen gedrag leiden.

In deze fase is het van belang dat leerlingen de taalvormen leren voor het weergeven van feiten, persoonlijke gevoelens en emoties, argumenten, oordelen, beïnvloeding, verbanden als oorzaak en gevolg, doel-middel, tijds- en plaatsrelaties en dergelijke. Al deze 'functies en noties' zijn hulpmiddelen om verklaringen te geven voor wat naar aanleiding van de beschrijving van situaties ter discussie komt. Zij worden op een specifieke wijze in taal uitgedrukt en moeten in het passieve en actieve taalgebruik in ieder geval in hun eenvoudige vormen worden beheerst.

In het *Handboek voor Toegepaste Taalkunde* (Van Els e.a. 1979) wordt een aantal taaldaden onderscheiden, die mij van belang lijken:

— 'Oordelen over toestanden of aangelegenheden, uitgedrukt in de vorm van waardering, schatting, taxatie.'

Leerlingen worden op school voortdurend beoordeeld door middel van allerlei opmerkingen. Bijvoorbeeld de vraag: 'Ben je nu nog niet aan je werk' betekent: je tijd goed gebruiken, een opdracht ook snel uitvoeren, maar ook eigen initiatief nemen en in de vraag zit afkeuring besloten. Bij de leerling gaat het om: 'Ja maar, ik begrijp niet wat ik moet doen, maar dat durf ik niet te zeggen, want de hele dag door hoor ik al dat je met ons niets kan omdat we geen Nederlands kunnen'. Vaak begrijpen ze de opdracht niet, omdat ze gewend zijn te reproduceren en niet getraind zijn in het zelf ontdekkend leren en toepassingen zoeken.

— 'Uitspraken op grond van macht, invloed of recht, uitgedrukt in de vorm van voorschrift, besluit, bevel, advies, waarschuwing.'

Ik denk, dat een groot deel van de school-interactie en -instructietaal hierdoor gekenmerkt wordt. Maar ook bij sociale diensten, de vreemdelingenpolitie etc. is het onderkennen en kunnen gebruiken van dergelijke uitspraken van belang.

— 'Uitspraken die de spreker aan een of andere vorm van actie binden, uitgedrukt in de vorm van belofte, aankondiging, verbintenis.'

Ons ja is niet gelijk aan hun ja. Hun ja wil zeggen: we blijven in contact met elkaar, ons ja is een

toezegging. Deze verwarring kennen we allemaal. Weer spelen cultuurtechnieken in verband met sociale vormen de betekenis en uitwerking van de taal parten en blijkt een eenvoudige vertaling niet tot taalbegrip te leiden.

— 'Sociaal taalgedrag in de vorm van verontschuldiging, felicitatie, medeleven, uitdaging.'

— 'Standpuntbepaling in de vorm van redenering, antwoord, concessie, bewering, veronderstelling.'

Zo bestaan er voor het geven van een persoonlijke mening de volgende vormen:

'Ik ben van mening, dat'

'Ik vind, dat'

'Het is mijns inziens (m.i.) het beste, dat'

'Het is maar een mooie boel, ...'

'Er moet meer controle komen op het uitbetalen van het minimumloon'

Deze laatste zin is een versluiering van een eigen mening. Dergelijke onderscheidingen moeten leerlingen leren aanvoelen, omdat ze verwijzen naar de Nederlandse cultuur. Voor uitgewerkte voorbeelden van de interculturele verwarring die kan ontstaan, verwijs ik naar *Rechtdoen aan Krompraters* van Siel v.d. Ree (1981).

Aandacht voor verschillen in vertelvormen is bij intercultureel onderwijs belangrijk. Onze westerse wijze van vertellen is zakelijk. Chronologisch en logisch worden gebeurtenissen en argumenten weergegeven. Hoe korter en beknopter van stof men is, des te beter de stijl gevonden wordt. Een direct op de vraag betrekking hebbend antwoord is goed, wordt er teveel bijgehaald, dan is het al zwakker. Dat is niet in alle culturen zo. De oosterse en Arabische verteltrant is bloemrijker en bedient zich meer van beelden, herhalingen, analogieën en metaforen.

De 'ladingen' van de verhalen van Molukkers zijn anders dan die van Surinamers en Antillianen, de tweede generatie, vluchtelingen (zie ook *Dubbel-leven* 1980). Argumenten, oordelen van de leerlingen in de klas betekenen en verwijzen niet naar hetzelfde.

3 De *derde stap* is 'het handelen', dat wil zeggen wat geleerd is, waarover gepraat is betrekken op de eigen situatie.

Met behulp van in de voorgaande fasen ontwikkeld taalmateriaal worden nieuwe vaardigheden geleerd.

Taalvormen (bijvoorbeeld beleefdheidsvormen, sub-culturele uitdrukkingen, gekleurd taalge-

bruik) hebben hun uitwerking op mensen. In taalsituaties (elkaar ontmoeten, helpen, iets vragen, een gesprek met vrienden, iets kopen, reclameren) is het taalgebruik min of meer voorgescreven. Bij het leren handelen in al die uiteenlopende situaties is het conceptueel begrijpen ervan belangrijk. Het is zinvol om op mogelijke culturele verschillen in te gaan. Wederom gaat het om het expliciteren van formuleringen, maar nu vooral om het begrijpen van de emotionele uitwerking ervan. Hoe kan men mensen met taal en stemexpressie beïnvloeden? Hoe wordt men zelf beïnvloed?

In deze fase wordt aandacht besteed aan:

- Strategieën: met welk doel en hoe benader ik instanties, situaties, mensen (actief) óf hoe word ik benaderd, wat wil die persoon of wat wordt er van mij verwacht (passief)?
- Schriftelijke taalvaardigheden als: het schrijven van brieven, verzoeken, verslagen, gesprekken verslaan en dergelijke. Welke opbouw en formulering zijn het beste.
- Mondelinge taalvaardigheden als: gesprekken leren voeren in verschillende situaties, je emoties uiten, hanteren, beheersen. Deze kunnen met dramatische werkvormen worden beoefend.

Noten

- 1 Yusuf Ahmad is cursusleider van het project: Mens, werk en taal, aan het Bradford-college in Bradford (GB). Het is bedoeld voor werkeloze jongeren, in de leeftijd van 16 tot 19 jaar, die hun zelfvertrouwen verloren hebben. In *Newsletter* nr 10, jan. 1982, uitgave van het IFA-plan in Keulen wordt verslag gedaan van dit project.
- 2 Henry Dors tijdens een voordracht op 14-11-1979 op de VU, in het kader van het Jaar van het Kind.
- 3 Waar zijn teksten te vinden?
Het tijdschrift *Samenwijs* uitgave van de Stichting Activering Minderheden Educatie Nederland S.A.M.E.N. te Rotterdam, tel. 010 — 322150
De Derde Spreker serie, Novib, Antwoordnummer 362, 2500 WB Den Haag
Literatuurlijst voor het onderwijs aan anderstaligen, uitgave van de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, themagroep anderstaligen, Postbus 482, Den Bosch
Van 'anderhalf miljard kinderen' tot 'oosterse vertelsels', een inventarisatie van intercultureel materiaal, uitgave van Onderwijsmediatheekdienst van de Openbare Bibliotheek Amsterdam, tel. 020 — 265065
Voor de Engelse lessen: *Award-Winning Short Sto-*

Tenslotte

Intercultureel onderwijs kan nooit als toverstaf worden gebruikt om maatschappelijke problemen op te lossen. Het kan ook niet mensen dwingen waarden en normen, waarmee zij zich identificeren, in te ruilen voor andere. Bovendien kan dat ook niet straffeloos en zoal mensen van opvatting veranderen, dan moeten zij zich gesteund weten door een veilige omgeving. Intercultureel onderwijs kan wel informatie geven en daarmee emoties plaatsen. Het kan ingaan op verschillen en overeenkomsten, tegenstellingen in belangen, opvattingen en emoties en mensen leren redelijk te handelen en conflicten te hanteren. Het kan leerlingen misschien weerbaarder maken, omdat ze beter uit hun woorden kunnen komen en meer inzicht hebben gekregen in de factoren die van invloed zijn op hun leven. De taal speelt daarin een cruciale rol. Ik heb geprobeerd een aanzet te geven tot een interculturele didactiek. Karakteristiek daarvoor is gebruik maken van conceptuele verschillen in hoe leerlingen de wereld verkend en geordend hebben in plaats van deze te negeren. Als er essentiële vaardigheden ontbreken om mee te kunnen draaien in de westerse mallemlen, dan moeten we daaraan speciale aandacht geven en aanhaken bij wat de leerlingen wel kunnen.

ries Collins/Fontana Books for multi-ethnic Britain; een titel: *Come to Mecca*, Farrukh Dhondy
Papatya Nalbantoglu *Aysel en de anderen* Turkse Vrouwen in Nederland, Feministische Uitgeverij SARA, Amsterdam, Pl. Muidergracht 149
Project Thuisland, deelprojecten Turkije en Marokko, samengesteld door B.J.L. Papendorp en J.M.F. Teunissen, Migrantenraad Utrecht (jaartal onbekend).

- 4 Deze videoband is gemaakt door Maarten v.d. Burg, leraar aan de ISK van de Berlage Scholengemeenschap en maakt deel uit van het project Kiezen op elkaar.

Literatuur

Azzougarh, M. *Europacentrisme en Onderwijs* Lezing gehouden op studiemiddag ontwikkelingseducatie 27-1-82 Tropen Instituut, Amsterdam; samenvatting van Malmberg
Britton, J. *De taal en het leren* Spectrum, Antwerpen 1973
Boos-Nünning, U. 'Die Sozialisation ausländischer Kinder — biculturelle oder gestörte Identität' in: Rheinisch-Westfälische Ausländergesellschaft e.v., Institut für poli-

tische Bildung (HRSJ) Dortmund 1979

Coenen, J.A. *Leren van fouten* Stichting ABC, Amsterdam 1978

Van Els, T., Extra, G., Van Os, Ch. e.a. *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde* Wolters-Noordhoff, Groningen 1977

Freire, P. *Education, Practice of Freedom* London 1974

Molony, C.B. en Pechler, H. *Towards a more favorable learning environment for Moluccan Children in the Netherlands* ORD-paper, Leiden 1980

Randoe-Steinert, I. *Interculturele Didactiek. Een leidraad voor de ontwikkeling van taalmateriaal t.b.v. anderstalige leerlingen in het VO* d'Witte Leli, Amsterdam

1981

V.d. Ree, S. *Recht doen aan Krompraters* VL/VU, Amsterdam 1981

Rehbein, J. *Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch* Seminar für Sprachenlernforschung, Ruhruniversität, Bochum 1981

Uçar, A. 'Wat gebeurt er in de Koranschool? Kritische Turkse visie op deze school in Duitsland' in: *Samenwijs* jrg. 2 (1981), nr 1, p. 19-21

Vygotsky, L.S. *Thought and Language* Cambridge Mass. 1962

'De oude wijken als slagveld' in: *Haagse Post* 1981, nr 43, 44 en 45

DE POPPENHOEK

Ervaringen op de kleuterschool

'Het was een vraag van de kleuterschool aan de VREK, van: we missen een aantal vaardigheden om kinderen te stimuleren in hun spel. Ik denk dat zo'n vraag naar boven komt als je een heleboel buitenlandse kinderen in je klas hebt, waarvan een bepaalde categorie er stil en timide bij zit. Maar dat was niet zo expliciet van: we zitten met het probleem van de buitenlandse kinderen. Het speelde tijdens de hele opzet erg mee. Het heeft een hele andere invulling aan het begeleiden van het spel in de poppenhoek gegeven.

We zijn begonnen kinderen te observeren, over welke inhouden ze spelen, welke rollen. Toen is bekeken wat we eraan wilden toevoegen. Ze spelen heel vaak dezelfde traditionele dingen. De leidsters hebben lijsten gemaakt over welke rollen ze wilden laten spelen, welke begrippen ze wilden aanleren. Er zijn kaarten gemaakt met personages erop, met beroepen uit de buurt: de bakker, de schooljuf, de juffrouw van de bibliotheek.

Voordat de kinderen gingen spelen, werden die kaarten besproken in de kring. De leidster maakte samen met de kinderen een inventarisatie van wat voor soort handelingen en activiteiten zo iemand op die kaart deed. Terwijl ze erover praatten werd het ook uitgebeeld. Dus alle kinderen deden die handelingen, ze 'oefenden' ze in de kring. Dan zongen ze een kort liedje, over het beroep, van twee regeltjes. Voor de buitenlandse kinderen was dat werken met die kaarten erg goed, omdat het visueel is. En: niet alleen erover praten, maar ook gelijk doen hè? Maar daarnaast ook het benoemen. Zo is het aanleren van nieuwe begrippen verweven in gewone activiteiten. Vervolgens werden de attributen die bij zo iemand hoorden in de poppenhoek gelegd. Wat we ontdekten was dat op het moment dat we andere attributen in de poppenhoek legden, kinderen ook echt over andere dingen gingen spelen. Dus je kunt het spelgedrag in de poppenhoek uitbreiden. Op het moment dat je met buitenlandse attributen in de poppenhoek werkt, zie je dat buitenlandse kinderen opeens veel meer initiatieven gaan nemen.

Je kunt ook proberen wat te doen aan het traditionele patroon wat je juist in de poppenhoek sterk ziet. Het vadertje en moedertje spelen. Een jongetje dat ook aan het fornuisje wil, krijgt te horen: hup, weg! Daar horen jongens niet. Met een apart 'jongensschort' kan het dan opeens wel.'

Lucy Visch, medewerkster VREK, Amsterdam