

INTERCULTUREEL ONDERWIJS
OP DE LUTHERSCHOOL

basisonderwijs

Marion Haanen-Thijs is hoofd van een lagere school met ongeveer 30 procent niet-Nederlandstalige en 30 procent Surinaamse kinderen. Ze schrijft over de niet-traditionele aanpak van het onderwijs op haar school, waarin ook bovengenoemde kinderen tot hun recht komen.

Inleiding

De Lutherschool is een lagere school in de Kinkerbuurt in Amsterdam. Dit is een volksbuurt, die gebouwd werd in de negentiende eeuw.

De buurt heeft veel problemen, waar wij ook als school mee te maken hebben. Enig inzicht in de problematiek waarmee wij worden geconfronteerd, mag daarom in deze inleiding niet ontbreken.

De huizen in de Kinkerbuurt zijn klein, oud en slecht onderhouden. De meeste huizen zijn te klein voor de gezinnen, die er wonen. Een deel van de oorspronkelijke bewoners is reeds verhuisd, het andere deel hoopt een groter en beter huis te krijgen. Op school hebben wij veel last hiervan. Regelmatig gaan leerlingen weg en komen er weer nieuwe bij. De groepssamenstelling in de klassen verandert daardoor vrijwel voortdurend.

De mensen verhuizen niet allemaal vrijwillig. Voor een deel worden zij gedwongen door de sloop. Die sloop heeft niet alleen gevolgen voor

het aanzien van de buurt, maar vooral ook voor het leven in de buurt. Mensen, die hun leven lang in de Kinkerbuurt hebben gewoond, vertrekken. De achterblijvers raken hierdoor gefrustreerd. Het leuke van de buurt, de sfeer, wordt minder leuk en het vervelende van de buurt, de verpaupering, wordt nog vervelender.

De leeggekomen huizen, die niet direct bestemd zijn voor de sloop, zijn voor het overgrote deel betrokken door Marokkaanse, Surinaamse en Turkse gezinnen. De oorspronkelijke bewoners vinden dat hun buurt hierdoor nog meer achteruit is gegaan. Niet omdat ze de allochtonen discrimineren. Maar vooral omdat ze mede hierdoor van hun buurt zijn vervreemd. De sfeer waarin ieder iedereen kent, waarin je elkaar en elkaars kinderen opvangt en als het zo uitkomt eens lekker ruzie met elkaar maakt (in de wetenschap dat het morgen weer over is), die sfeer is door de komst van de buitenlandse mensen totaal veranderd. De intocht van allochtonen heeft de trek van de autochtonen zeker versterkt. De oorspronkelijke bewoners verlangen van de buitenlandse

bewoners dat zij zich meer aanpassen. Ook op school wordt dit vaak door de Nederlandse ouders gezegd. De moeite die de Nederlandse ouders hebben met het veranderen van 'hun' buurt, uit zich in kritiek op de aandacht die wij hebben voor feesten en gebruiken van onze niet-Nederlandse kinderen. Daarnaast zijn de Nederlandse ouders bang dat hun kinderen te weinig aandacht zullen krijgen, omdat al die kinderen, die 'niets kunnen', teveel tijd van de leerkrachten eisen.

De bewoners van onze buurt behoren tot de groep van de lagere inkomens. Dit is de groep, waarbij de economische recessie haar meeste slachtoffers maakt. De narigheid die ontslagen veroorzaken, maar ook de spanningen van arbeidsongeschiktheid, versterken de toch al aanwezige nervositeit bij de kinderen.

Onze school is een buurtschool, en vooral ook een plek waar de mensen met hun problemen terecht kunnen. Het is eigenlijk de enige plek, waar ze daadwerkelijk gehoor vinden. De mensen vertellen hun problemen vaak in schoolproblemen, terwijl de bron van de frustraties veelal is terug te voeren op onvrede met hun leef- en woonsituatie. Immers, het systeem dat verantwoordelijk is voor de problemen van de mensen in de buurt, is anoniem. En zij die deze problemen mede in stand houden, wonen niet in de Kinkerbuurt.

De Lutherschool is een 'zware stimulerings-school': 15 tijden extra voor niet-Nederlandstalige kinderen en 7 tijden voor stimuleringsactiviteiten.

Onderwijsvisie

Wij, het team van de Lutherschool, hebben een emancipatorische onderwijsvisie. Dat betekent een democratische onderwijsvisie.

Wij streven naar een optimale individuele ontplooiing van onze kinderen en wij willen ze opvoeden tot mondige en weerbare burgers in een democratische samenleving. Een democratische samenleving waaraan zij volwaardig deel zullen hebben. Dat betekent voor ons dat wij impliciet streven naar intercultureel onderwijs. Immers, onze samenleving is multicultureel.

Hieruit vloeit voort dat wij het niet juist vinden dat intercultureel onderwijs alleen zou dienen te worden ontwikkeld op scholen met veel buitenlandse leerlingen. De definitie als zou intercultureel onderwijs uitsluitend een manier zijn om buitenlandse leerlingen in het Nederlandse onder-

wijs op te vangen vinden wij dan ook te beperkt. Democratisch onderwijs houdt rekening met de individualiteit van het kind. Het maakt geen onderscheid naar sekse, ras, cultuur, intelligentie, religie, maatschappelijke status, enzovoort. Het is onderwijs dat uitgaat van de beleavings- en ervaringswereld van het kind. De ervaringen dus van het kind thuis en in de buurt. Daarbij kunnen methodes als hulpmiddel worden gehanteerd, maar nooit kunnen zij een doel op zich vormen. Wij maken op de Lutherschool weinig gebruik van methodes. Deze zijn geschreven voor het Nederlandse middle class-kind, waarbij van buitenlandse ervaringen (evenals binnenschoolse ervaringen) wordt uitgegaan, die niet van toepassing zijn op onze kinderen. Waarbij ook een normen- en waardenpatroon wordt aangeboden, waaraan onze kinderen niet kunnen voldoen, en waaraan ze ons inziens ook niet hoeven te voldoen. Wij respecteren de cultuur, de taal en het milieu van onze kinderen. Wij willen hen en hun ouders niet veranderen of 'verbeteren'. Wij willen dat ze fijne en gelukkige mensen worden, die een actieve bijdrage leveren aan een betere en rechtvaardiger samenleving.

De praktijk

Het navolgende geeft een beeld van de praktische uitwerking van onze onderwijsvisie. De ervaringen van onze kinderen worden op tweeërlei wijze uitgewerkt: de thematische lijn en de cursorische lijn. Met deze laatste wil ik beginnen.

Wij gaan bij de cursorische lijn zoveel mogelijk uit van de *actuele* ervaringen. De ervaringskring na het weekend en na bijzondere gebeurtenissen speelt hierbij een grote rol. De kinderen vertellen over hun belevenissen in een kring, waarbij (in de bovenbouw) één kind voorziet en twee andere kinderen notuleren. De kinderen vertellen over één onderwerp. Na elke vertelbeurt stellen de overige kringdeelnemers vragen. De kinderen leren op deze wijze hun ervaringen ordenen, een ervaring op logische wijze verwoorden, kritisch luisteren (voortkomend uit interesse) en vragen formuleren. De notulanten leren samenvatten en de voorzitter leert orde in de kring aan te brengen, een situatie te scheppen, waarin ieder kind zich kan uiten. Maar daarnaast leert de voorzitter ook 'extra' kritisch luisteren: 'is een kind te lang aan het woord' of 'vertelt het over meer dan één onderwerp?' enzovoort.

Na de kring schrijven de kinderen een tekst over hun ervaring en beleving. Bij het schrijven komt een correctie-opdracht: dat kan een spellingsopdracht zijn ('Als je klaar bent met je tekst kijk je nog eens goed naar alle woorden met open en/of gesloten lettergrepen'), maar ook een opdracht gericht op de zinsbouw ('Kijk eens naar alle zinnen die beginnen met "En toen" en probeer daar een ander woord voor te bedenken'). De opdracht hangt af van de instructie-accenten in de cyclus.

De volgende dag wordt een tekst van een kind besproken (op het bord of op stencil). Elk kind komt hierbij aan de beurt. We bespreken de tekst dan eerst op inhoud en vervolgens op spelling en zinsbouw ('Wie ziet een woord dat je anders zou willen schrijven' of 'Wie kan deze zin mooier maken'). Uit deze teksten komen voor een groot deel de overige spellingsinstructies voort. Uit één of meerdere tekstbesprekingen kan bijvoorbeeld een instructie-cyclus werkwoordvervoegingen komen of een spellingsgeval.

Tweemaal per week schrijven de kinderen een tekst waarna de dag daarop een tekstbespreking plaatsvindt. De maandagochtendtekst is altijd een ervaringstekst, terwijl de donderdagochtendtekst evaluatief is (klachten, problemen of ideeën bestemd voor de klasvergadering van vrijdag) of creatief (een zelf-verzonnen verhaaltje binnen het aan de orde zijnde thema).

Niet alleen de taallessen komen voor een groot deel voort uit de ervaringen van onze kinderen. We koppelen er ook leeslessen aan vast. We bundelen regelmatig teksten in een soort boekje, waarbij kinderen in groepen dit soort boekjes lezen, en begrijpend-leesopdrachten krijgen of samenvattingsopdrachten. Uit de ervaringskring kunnen ook aardrijkskunde-, reken- of geschiedenisproblemen komen, die uitgewerkt worden in het thema-uur of werk-uur.

Een dag bij ons op school ziet er ongeveer als volgt uit:

— We starten altijd in de *kring*.

In alle klassen zijn twee soorten vaste kringmomenten in de week: de ervaringskring op maandagochtend en de klasvergadering op vrijdag. In de onderbouw wordt vaker in de week een ervaringskring gehouden, terwijl in de bovenbouw meer opiniërende (op meningsvorming gerichte) kringen worden gehouden. Een voorbeeld van dat laatste is de nieuwskring, waarbij twee kinderen aan de beurt zijn om een krantartikel thuis uit

te knippen en voor te bereiden. Dat voorbereiden heeft twee aspecten: het kind vertelt waar het artikel over gaat, waarna een discussie in de kring plaatsvindt. Vervolgens komen de moeilijke woorden aan de orde. Het kind heeft die op een blaadje geschreven en zoveel mogelijk in een woordenboek opgezocht. Deze woorden worden op het bord geschreven en besproken. De opdracht voor het werk-uur luidt dan om met deze woorden zinnen te maken. Aan het eind van de week vormen deze woorden de basis voor een dictee. Dit laatste in het kader van de woordenschatuitbreiding en het zuiver schrijven.

— Na de kring volgt het *werk-uur*.

Aan het eind van de kring wordt het dagprogramma op het bord geschreven, waarin staat aangegeven welke activiteiten die dag aan de orde komen en welke opdrachten de klas minimaal moet doen. In het werk-uur werken kinderen individueel: in hun eigen tempo en ze kiezen zelf de volgorde van de werkjes. In het werk-uur worden altijd verwerkingsopdrachten gegeven (dooroefenen-opdrachten). Het betreft vrijwel altijd rekenwerk, taalwerk (in de onderbouw ook schrijven), stillezen en een wereldoriënterende verwerkingsopdracht (voortkomend uit het aan de orde zijnde thema).

De individuele structuur van het werk-uur geeft veel mogelijkheden tot differentiatie (een aantal kinderen heeft een individueel programma, waaronder de niet-Nederlandstalige kinderen) en tot individuele of groepsinstructie. Immers, elk kind heeft voldoende werk en is niet afhankelijk van de leerkracht om door te kunnen werken. Daarnaast hebben de kinderen in de bovenbouw voor een aantal onderdelen een weektaak, waarmee ze altijd door kunnen gaan.

De extra leerkrachten werken voor het overgrote deel binnen de klas en bieden tijdens het werk-uur hulp in de vorm van extra begeleiding van weer met name de niet-Nederlandstalige kinderen. Maar ook Nederlandstalige kinderen kunnen van die begeleiding profiteren.

De activiteiten in het werk-uur bevatten dus cursorische vaardigheden, waarbij de kinderen zoveel mogelijk op hun eigen niveau werken en in hun eigen tempo.

— Na de pauze volgt het *thema-uur*.

Hierin volgt een instructie die, met name in de bovenbouw, een wereldoriënterend karakter heeft. Het is een les, die voorbereidt op activiteiten, die terugkomen in het hoekenwerk (daarover

later), of die een gevolg is van het hoekenwerk. Het is altijd een cursorische vaardigheid. Een voorbeeld hiervan kan zijn het meten, dat centraal staat bij het thema 'wonen' in de onderbouw. In de bovenbouw kan het, ook weer binnen het thema 'wonen' zijn dat de oorzaken van dicht- en dunbevolkte gebieden worden behandeld.

Dit klinkt allemaal erg zakelijk en weinig intercultureel. De praktijk is dat kinderen in de kring over het aan de orde zijnde onderwerp praten. Ze vertellen wat ze er uit eigen ervaring van weten en ontvangen soms impliciet en soms expliciet instructie.

Eerste-opvang-kinderen (die nog maar net in Nederland zijn) werken tijdens dit thema-uur naar keuze verder aan hun dagprogramma of komen in de kring. Vaak kiezen ze voor het laatste omdat ze het fijn vinden om bij de groep te horen. Het komt ook voor dat kinderen met de extra leerkracht op hun 'eigen niveau' aan het onderwerp dat aan de orde is, werken.

Omdat ook de instructie zoveel mogelijk inspeelt op ervaringen en kennis, die kinderen van het onderwerp hebben, komt het onderwerp veel breder aan de orde en wordt het nooit een 'gewone' aardrijkskundeles. De kinderen vertellen vrij spontaan (en zeker als ernaar gevraagd wordt) hoe de dingen in Marokko of Suriname zijn geregeld.

De verwerking kan wel een 'echte' aardrijkskunde-opdracht zijn, maar altijd in de context van het thema.

Het thema-uur duurt geen uur, het is maar een naam. Na het thema-uur volgt meestal een verwerkingsopdracht naar aanleiding van de instructie. Daarna gaan de kinderen verder met het werk dat nog niet af is van het werk-uur. In deze tijd kan een kind of een groepje kinderen nog eens even apart genomen worden voor extra uitleg.

Hierboven is in grote lijnen geschetst hoe onze ochtenden er uit zien en hoe wij werken aan cursorische vaardigheden. Het is nogal moeilijk om hier een zuiver beeld van te geven. Uitgangspunt is dat de cursorische vaardigheden een directe samenhang vertonen met het aan de orde zijnde thema. Instructies hebben zoveel mogelijk tot doel kinderen meer greep te geven op het thema. Daarnaast biedt de individuele structuur van met name het werk-uur mogelijkheden voor de individuele ontplooiing. Het zal duidelijk zijn dat in een eerste klas andere vaardigheden aan de orde

komen dan in een vijfde klas. Maar het voert in het kader van dit artikel te ver om de opbouw van alle vaardigheden uit te werken. Belangrijk is nog te vermelden dat ook de cursorische vaardigheden in de wereldoriënterende sfeer een zoveel mogelijk interculturele aanbidding krijgen. Altijd komt de vraag aan de orde: 'Hoe gaat dat in (bijvoorbeeld) Suriname, en hoe denk je dat dat komt?'. De taalinstructies hebben een directe relatie met de actuele ervarings- en beleavingswereld, terwijl de thematische instructies de actuele ervaringen en belevingen meer relativeren en uitbreiden, een dimensie toevoegen. Het thema-uur is een overgang van het werk-uur naar het hoekenwerk, naar de thematische lijn.

De thematische lijn

Naast de actuele ervarings- en beleavingswereld gaan wij uit van ervaringen, die alle kinderen gemeenschappelijk hebben, ongeacht de taal of de cultuur. Die ervaringen hebben wij verdeeld in thema's die worden uitgewerkt van klas één tot en met klas zes. Het zijn de thema's: wonen, eten, spelen, arbeid, reizen en feest.

Alvorens het werken hieraan toe te lichten wil ik zeggen dat in elke klas ook andere thema's aan de orde komen, de keuze-thema's. In de onderbouw bijvoorbeeld komen de seizoenen ook aan de orde (actuele gemeenschappelijke ervaringen, die voor iedereen ongeveer gelijk zijn). Bij het thema 'winter' in de onderbouw staat de hele tijdsbeleving centraal. In de bovenbouw kennen we het thema 'fascisme', en tijdens de verkiezingen bijvoorbeeld doen we een verkiezingsproject. De keuze-thema's worden meestal per bouwgroep (onder- en bovenbouw) gekozen en uitgewerkt. Maar het kan ook zijn dat in een bepaalde klas veel behoefte bestaat aan een project over het sterrenstelsel of over de Oudheid, dan doen we dat natuurlijk.

Wij werken aan een concentrische opbouw van klas één tot en met klas zes. Voor bijvoorbeeld het thema 'wonen' betekent dit, heel globaal, dat aan de orde komt:

Klas één 'straat' (*altijd* 'hier en elders')

Klas twee 'de buurt' (het leven, de winkels en de markt)

Klas drie 'de buurt' (de welzijnsvoorzieningen, buurtvoorzieningen, kraakbeweging e.d.)

Klas vier tot en met zes 'de eigen buurt in vergelijking met andere buurten' (het eerste deel)

Klas vier 'hoe verschillend wonen mensen in Ne-

derland'

Klas vijf 'hoe verschillend wonen mensen in Europa'

Klas zes 'hoe verschillend wonen mensen in andere werelddelen'.

Uitgangspunt, waarschijnlijk ten overvloede, is altijd starten in de eigen beleavings- en ervaringswereld en die uitbreiden in interculturele richting. Het thema wordt in alle klassen vanuit het 'hier' (en dat hier wordt steeds uitgebreider) naar het elders (vooral de migratielanden) uitgewerkt.

Elk thema draait ongeveer een maand lang. Het eerste deel van het thema heeft een projectvorm (alle vakken geïntegreerd en alle activiteiten zijn direct gericht op het project). Dit duurt meestal een week. Tijdens deze week blijven twee activiteiten gelijk: dat is de ervaringskring op maandagochtend en de vergadering op vrijdag. Alle andere activiteiten komen die projectweek niet of in een andere vorm aan de orde.

Elk thema kent vier fases: het verkennen van het thema, het verzamelen (het thema verder onderzoeken), het ordenen van het thema (de verzamelde informatie wordt op een rijtje gezet) en het afsluiten van het thema (eigen meningsvorming). Hieronder zal ik elke fase enigszins trachten toe te lichten.

— *Verkennen.*

Elk thema heeft een startactiviteit, dat noemen we de project-opening. We proberen hier altijd iets spectaculairs, iets leuks van te maken. Het doel van die startactiviteit is tweeledig: enerzijds moet het kinderen motiveren en anderzijds moet het veel herkenningpunten bieden. We streven ernaar dat alle aspecten van het thema in de project-opening vertegenwoordigd zijn. De kinderen doen ervaringen op, die gedurende de periode dat het thema draait, steeds op enigerlei wijze zullen terugkomen.

Vaak is de startactiviteit een uitstapje: een bezoek aan het huis van een paar kinderen, een speurtocht door verschillende (en de eigen) buurten, een toneelvoorstelling, enzovoort.

De kinderen maken hiervan een verslag, een boekje, tekeningen, muurkranten en dergelijke, die verder in de kring besproken worden en geëvalueerd. We noemen zo'n kring, waarin het thema op enigerlei wijze wordt uitgediept en besproken een themakring. Uit deze kring komen allerlei aspecten van het thema: de deelthema's. In de bovenbouw maken we een woordveld: de kinde-

ren noemen allerlei woorden, die naar hun eigen ervaring met het thema te maken hebben. Uit dit woordveld komen de rubrieken, de deelthema's. De eerste fase van het thema is dus duidelijk verkennend. Na de startactiviteit inventariseren we bij elkaar en met elkaar wat we aan ervaringen en belevingen bij zo'n thema kennen. De verkennende fase vraagt niet alleen naar kennis, maar ook naar emoties.

— *Verzamelen.*

In deze fase gaan we op onderzoek uit. In eerste instantie bij onszelf en bij elkaar. Staat bij het 'verkennen' centraal: 'Wat weet ik er al van?', bij het 'verzamelen' is dat: 'Wat kan ik er nog meer van te weten komen?'. De fase van het verzamelen (van informatie) is de langste, en duurt ongeveer twee tot tweeëneenhalve week, soms nog langer.

In de onderbouw ligt het accent nadrukkelijk op het onderling uitwisselen van ervaringen en gevoelens, in de bovenbouw vindt dat gedurende de eerste periode van het verzamelen plaats. In de tweede periode wordt er ook informatie buiten de kinderen zelf gezocht (maar natuurlijk wel door de kinderen). In die tweede periode zoeken de kinderen informatie in boeken, teksten, bij mensen die ze interviewen, doen observaties, enzovoort. Alles wat in school gebeurt aan 'verzamelen' maakt deel uit van het *hoekenwerk*. Dit zal ik verderop in dit artikel nader toelichten.

— *Ordenen.*

Na elke activiteit (na een uitstapje of na het hoekenwerk) doen we verslag aan elkaar. We laten zien wat we gedaan en/of gemaakt hebben, lichten dit toe en beantwoorden vragen van andere kinderen. Deze kring noemen we de verslagkring. Kinderen ordenen hun eigen ervaringen en er wordt samenhang aangebracht in de diverse ervaringen en activiteiten van verschillende groepen kinderen. Het is dus een steeds terugkerende activiteit nadat kinderen gewerkt hebben. Maar daarnaast is het ordenen een fase in de hele thema-planning. In die periode komen de voorgaande activiteiten weer (ver)kort aan de orde, waardoor de kinderen een totaal-ordening kunnen maken, een overzicht (en daardoor inzicht) krijgen.

— *De afsluiting.*

Na de ordeningsfase sluiten we het thema af. Centraal staat de vraag: 'Wat vind ik ervan en wat

heeft dat voor consequenties voor mijn handelen?' Bij de ordeningsfase, die hieraan vooraf gaat was de vraag: 'Wat ben ik allemaal te weten gekomen, wat weet ik er nu allemaal van?'

De handelingsvraag is belangrijk. Zo'n thema uitwerken is niet vrijblijvend, het is een heel elementaire manier van werken. Vanzelfsprekend is deze fase in de bovenbouw nadrukkelijker dan in de onderbouw. In de onderbouw zijn kinderen hier minder aan toe, maar toch wordt deze fase niet overgeslagen. In de bovenbouwklassen kan deze fase uitmonden in het schrijven van pamfletten, brieven, maar ook in het maken van onderlinge afspraken.

Deze fase wordt afgesloten door een afsluitingsactiviteit: een tentoonstelling of een feest e.d.

Het hoekenwerk

Het werken aan de thema's en daarbij het hoekenwerk is nadrukkelijk intercultureel. We vinden het van groot belang dat kinderen hun eigen ervaringen leren verwoorden en begrijpen, die ervaringen en de bijbehorende gevoelens leren uitwisselen en vooral ook aan die uitwisseling consequenties leren verbinden: naar zichzelf en naar anderen. Een uitwisseling op zich geeft immers geen garantie dat er ook begrip en respect ontstaat. Ons doel is antropocentrisch: alle kinderen dienen die uitwisseling als een verrijking te ervaren. Kennis van elkaars culturen is hierbij een voorwaarde, maar geen doel.

Kinderen leren de taal van elkaar, in situaties waarin zij gemeenschappelijke ervaringen hebben en elkaar iets te vertellen hebben. Die situaties creëren wij in het hoekenwerk.

De kinderen werken regelmatig met elkaar in groepen, minimaal twee maal per week. Vaak gebeurt dit meer dan twee maal per week, hoewel het dan niet altijd een 'zuivere' vorm van hoekenwerk betreft. Elke groep werkt in een hoek. Dat is niet zozeer een vaste hoek in een lokaal. We verstaan onder een hoek een activiteit, die vanuit een specifieke invalshoek wordt uitgewerkt. Dit klinkt wat ingewikkeld, maar zal duidelijk worden met een aantal voorbeelden van hoeken. Elke hoek heeft haar eigen taal-doesituaties, haar eigen gebruikstaal.

In de onderbouw kennen we onder meer: de poppenhoek (sociaal-emotioneel taalgebruik), de bouwhoek (rekentaal: allerhande begrippen worden gehanteerd), de wereldspelhoek (inrichtingstaal: manipuleren van poppetjes en materialen

om een situatie in te richten), de opzoekhoek (informatietaal: verwoorden van vragen en antwoorden, benoemen van afbeeldingen), de knutselhoek (waarderingstaal: mooi, lelijk, enz.), de boekenhoek (boekentaal: praten over het gelezene, de plaatjes enz.), en de schrijfhoek (overleg over de te schrijven of te stempelen tekst, enz.).

De groepen krijgen altijd een groepsopdracht (een opdrachtkaart) en werken allemaal aan hetzelfde thema, alleen wel op verschillende manieren, naar gelang de hoek, waarin ze werken.

Een voorbeeld kan een en ander verduidelijken. Het is een voorbeeld uit de eerste klas. Van half september tot half oktober draait daar het thema 'straat', voortkomend uit het vaste schoolthema 'wonen'. Het thema 'straat' is verdeeld in vier deelthema's: wat zie ik op straat: huizen, winkels, verkeer, afval e.d.; wat doe ik op straat: spelen, lopen, rennen, fietsen, ballen; wat gebeurt er met me op straat: ruzie, gevaar; wie wonen er in de huizen: etages, burens, enz. Met dit laatste deelthema beginnen we (de eigen ervaring). Elk deelthema draait een aantal dagen.

Als startactiviteit wordt een buurtwandeling gemaakt langs de huizen van alle kinderen in de klas. In de verslagkring op school en in de latere thema-uren wordt besproken dat een huis een benedenwoning heeft en drie etages. Er wordt een grafiek gemaakt en we kijken op welke etage de meeste kinderen wonen, enzovoort. We praten over de dingen die we op straat hebben gezien, in welke straat veel winkels zijn, en in welke straat veel bomen of plantebakken, waar je fijn kunt spelen, enzovoort. Er wordt een aantal dagen gewerkt naar aanleiding van de startactiviteit aan het verkennen van het thema. In elke thema-kring wordt ook gevraagd naar de straten in Marokko, Suriname en Turkije. De kinderen vertellen er graag over. Eerste-opvang-kinderen worden geholpen met de themavorming door andere kinderen en door aanschouwelijk materiaal (uit diverse landen).

In het *werk-uur* worden nieuwe woordjes aangeboden, die bij het deelthema passen (aanvankelijk lezen). Het zijn altijd woordjes die ervaringen benoemen, bijvoorbeeld ik loop, ik ren, huis, zak, bak, paal, bus, mus, bal, bel, muur, enz. Tevens leren de kinderen de woordjes schrijven. De rekenwerkbladen zijn gemaakt met tekeningen en afbeeldingen uit het thema, bijvoorbeeld kan de opdracht zijn: verdeel de rommel over drie vuilniszakken.

Na het verkennen is het eerste deelthema: ik woon in een huis. Tijdens het draaien van dit deelthema zal in het thema-uur een aantal bezoekjes worden gebracht aan huizen van kinderen uit de klas. We proberen het altijd zo te regelen dat we bij een Marokkaanse, een Turkse, een Surinaamse en een Nederlandse familie op bezoek gaan. Dit is al duidelijk de verzamel-fase. De meeste ouders vinden het erg leuk om een groep kinderen te ontvangen en op deze wijze bij de school betrokken te worden. Het is vaak een verrassing voor de kinderen dat er ook zoveel overeenkomsten zijn met hun eigen woonsituatie. Ze kunnen mede daardoor de verschillen minder 'gek' vinden.

En dan nu het werken in de hoeken.

In de themakring is aan de orde 'ik woon in een huis', we praten over ons eigen huis, en de huizen van andere kinderen die we hebben gezien. 'Zijn alle huizen zo hoog als onze huizen?', vooral de niet-Nederlandse kinderen zullen vertellen hoe hun huizen in het moederland zijn. De themakring duurt ongeveer een half uurtje. Aan het eind zullen in het verlengde van het themagesprek de hoeken en de opdrachten worden besproken.

— In de bouwhoek zullen de kinderen een huis uit de straat maken. Afgesproken wordt hoeveel etages het huis zal hebben. De kinderen in de bouwhoek maken samen één huis. Zij moeten samen overleggen hoe ze moeten beginnen, welke blokjes ze nodig hebben, enzovoort.

— De kinderen in de opzoekhoek krijgen een veertigtal kaarten met foto's van allerlei straat- en woonsituaties uit allerlei landen. De opdracht luidt: zoek alle kaarten van huizen op, en verdeel die in twee stapeltjes van hoge en lage huizen. De kinderen pakken in de hoek om de beurt een kaart van het stapeltje en vertellen (verbaal of non-verbaal) of de kaart 'goed' is en op welk stapeltje deze hoort. Vaak gaan ze uitgebreider op een foto in, omdat ze de situatie herkennen en vertellen ze de andere kinderen wat ze ervan weten. Er kunnen ook discussies ontstaan als ze het niet met elkaar eens zijn! (Dit geldt voor alle hoeken.)

— In de poppenhoek staat een mand met verkleedkleden, een spiegel, een thee-servies, allerlei spullen, die kinderen thuis hebben. Zij krijgen de opdracht een toneelstukje te maken over 'bezoek ontvangen'. De spulletjes zijn van interculturele herkomst. Ze kiezen zelf uit wat ze mooi vinden

en wat ze gebruiken.

— In de schrijfhoek liggen allemaal kaarten: afbeeldingen met woordjes. Bijvoorbeeld een afbeelding van een huis met daaronder het woordje 'huis'. De kinderen krijgen de opdracht een tekening van een huis te maken en de woordjes op de goede plaats er bij te schrijven. Er mag natuurlijk van alles in of bij het huis gebeuren! En alweer: ze maken één tekening en overleggen samen welke dingen getekend worden en wie, waar, welke woordjes schrijft. De afbeeldingen op de kaarten zijn weer zoveel mogelijk intercultureel.

— In de wereldspelhoek krijgen de kinderen de opdracht een huis in te richten (op de wereldspeltafel). Eerst verdelen ze de ondergrond met een krijtje in vertrekken. Ze spreken dus samen af waar de huiskamer, de keuken, de slaapkamer en dergelijke is. En daarna zetten ze de spulletjes en de poppetjes in die ruimte.

— In de boekenhoek bekijken de kinderen een paar boekjes uit de thema-collectie en krijgen de opdracht om een plaatje, dat op de opdrachtkaart staat in de boekjes op te zoeken en daar een verhaaltje bij te bedenken. Ze maken van dat verhaaltje een boekje. Alweer één boekje.

— In de knutselhoek maken de kinderen op een groot vel papier een straat met huizen, of ze richten samen een huiskamer in (plakken en knippen).

Na ongeveer drie kwartier in de hoeken te hebben gewerkt volgt de verslagkring (vóór het opruimen). De kinderen kunnen 'heet van de naald' verslag doen van hun activiteit. Ze laten zien wat ze gemaakt hebben en vertellen de andere kinderen wat de opdracht was en waarom ze die op deze manier hebben uitgevoerd. Eén kind van de groep doet verslag en de anderen mogen hierna aanvullen. De andere kinderen luisteren, stellen vragen en maken kritische opmerkingen, als ze het niet eens zijn met de manier, waarop de opdracht is uitgevoerd.

In de verslagkring komt dus op zes verschillende manieren het deelthema aan de orde, niet alleen in produkt, maar vooral ook in *taalgebruik*.

Aan het eind van de verslagkring wordt er een eerste ordening gemaakt.

De inrichting van de hoeken kan wisselen naar gelang het deelthema. De poppenhoek kan bijvoorbeeld een winkeltje of een marktkraam zijn. Het materiaal, de voorwerpen en de afbeeldingen zijn zoveel mogelijk intercultureel. De opdrachten zijn zodanig dat al het materiaal gebruikt wordt.

Elk kind heeft hierdoor indentificatiemogelijkheden (herkenningspunten). De betrokkenheid is groot doordat er een appèl wordt gedaan op relevante kennis en ervaringen. Ieder kind raakt dan ook betrokken in een communicatieve situatie: verbaal en non-verbaal.

Voor het niet-Nederlandstalige kind is het hoekenwerk van groot belang voor de ontwikkeling op school. De kinderen krijgen de ervaring andere kinderen iets te kunnen vertellen wat van belang is. Ze weten dingen, die Nederlandse kinderen niet weten. Het kind wordt daardoor met meer respect behandeld. Een voorbeeld hiervan is de keer dat een Hindoestaanse jongen, die nooit veel zei, een heel betoog hield over het verbouwen van rijst (tijdens het project 'voeding') in antwoord op een jongen die beweerde dat rijst ook in Nederland groeide (hij at toch vaak rijst?). De Nederlandse kinderen leren dat je niet 'stom' bent als je geen of gebrekkig Nederlands spreekt. Het niet-Nederlandse kind gaat niet alleen cognitief een rol spelen maar vooral ook sociaal. En parallel daaraan loopt het leren van de Nederlandse taal. Hoe eerder een kind deel uitmaakt van de klassegemeenschap, hoe eerder het op een gelijkwaardige manier kan én wil communiceren. De taal is van enorme betekenis bij het hele gebeuren. Niet alleen bij het benoemen van ervaringen en gevoelens. Ook in de sfeer van informatie geven en verwerven. Maar taal is vooral belangrijk om je te manifesteren en te participeren.

Dit laatste is een groot probleem voor niet-Nederlandstalige kinderen, maar ook voor de Nederlandse leerkrachten. Voor de laatsten betekent het vaak dat de oplossing wordt gezocht in een kind zo snel mogelijk de Nederlandse taal te leren. En dit liefst in een apart kamertje met een speciale leerkracht: woordjes leren en zaken benoemen, die je niet kent omdat ze cultuurgebonden zijn en die dus geen betekenis voor het kind hebben. Het is nonsens te denken dat de taal hét grote probleem is. Als het niet-Nederlandse kind de Nederlandse taal heeft geleerd, heeft het niet de Nederlandse cultuur overgenomen!

Om te komen tot democratisch onderwijs dient elk kind deel te kunnen hebben aan het onderwijs en niet alleen bij het leren van de technische vaardigheden als lezen en rekenen. Tenslotte is ook lezen meer dan koppelen van klanken aan lettertekens.

Hoekenwerk, dit mag uit het voorafgaande blijken, is veel meer dan groepswork of gestuurde

taalgebruikssituaties. Daarvoor moet het hoekenwerk aan een aantal voorwaarden voldoen:

- * Elk kind heeft een gelijkwaardige inbreng (ongeacht taal en cultuur). De kinderen moeten dus leren dat ook een andere dan verbale inbreng gelijkwaardig is.

- * De groepen zijn heterogeen (gemengd) samengesteld: zowel naar cultuur, naar leerprestaties (cognitief) en sociaal-emotioneel (aard en gedrag).

- * De kinderen dienen het werken met elkaar als plezierig en verrijkend te ervaren. De opdrachten moeten door iedereen als zinvol en prettig worden ervaren. Ze moeten aanleiding geven tot ervaringen, die de kinderen in andere situaties niet opdoen, en daardoor als verrassing worden ervaren.

- * De opdrachten zullen daardoor zo zijn, dat elk kind meewerkt vanuit een intrinsieke motivatie (het werkt omdat het wil, niet omdat het moet).

- * Belangrijk is ook dat alle kinderen in de hoeken 'leer'-ervaringen opdoen (de cognitief sterke kinderen moeten niet als pseudo-leerkrachten gaan fungeren).

- * In de hoeken benoemen de kinderen ervaringen die ze kennen, herkennen of leren kennen van elkaar.

Problemen

Uit dit verhaal komt de Lutherschool wellicht naar voren als een ideale school. Nou, dat zijn we niet! Vaak gaat het goed, regelmatig twijfelen we, soms raken we gefrustreerd en heel af en toe zien we het even niet meer zitten.

Deze manier van werken eist van een team dat het zich bewust is/wordt van het doel van onderwijs. Het vereist een duidelijke visie en een bewuste keuze. Daardoor ben je extra kwetsbaar. Wij moeten altijd bewijzen en uitleggen waarom deze manier van werken goed is of eigenlijk beter. Terwijl scholen die makkelijk en traditioneel werken en hun methodes uit de kast rukken (en verder weinig zorgen hebben) zich nooit behoeven te rechtvaardigen. Wij moeten onze ouders, die toch al met enig wantrouwen tegen de 'gevestigde orde' aankijken, iedere keer weer van hun onrust af helpen. Wij moeten ook bij ons Bestuur en de Rijksinspectie en het Ministerie omheffing van het lesrooster aanvragen. Het lukt allemaal wel, maar het kost allemaal zo verschrikkelijk veel energie.

Een ander probleem is de opvang van nieuwe leerkrachten. Niet iedereen, lang niet iedereen, kan op een school als de onze werken. Het is op de eerste plaats een mentaliteit, die voortkomt uit een maatschappelijke keuze. Daarnaast ook moet je veel van de ouders en de kinderen houden om überhaupt met ze te kunnen werken. Ordeproblemen bijvoorbeeld kunnen bij dit soort flexibele onderwijsvormen veel gemakkelijker de kop opsteken. Van de andere collega's wordt een enorme inzet en begeleiding gevraagd en gegeven. Maar het verzwakt je werk enorm.

Ook bij de integratie met de kleuterschool loopt niet alles even soepel. Hoewel de wortels van met name het hoekenwerk, maar ook van de dagindeling, voortkomen uit het kleuteronderwijs is het probleem voor de kleuterschool dat wij veel 'ontdekkingen' vóór-structureren. Onze werkwijze wordt soms toch wel als een keurslijf ervaren. We trachten dit op te lossen door het wekelijks werken in de speel-leerklas. Hier werken oudste kleuters en eerste-klassers samen in de hoeken. Samen overleggen leerkrachten van de kleuterschool en de lagere school in de integratie-werkgroep wat de mogelijke oplossingen kunnen zijn voor de geconstateerde verschillen. De oplossingen dienen naar twee kanten toe veranderingen te bewerkstelligen. De grote verschillen liggen niet alleen in de werkwijze, maar vooral ook in de thema-planning (met het accent op plannen) en de thema-keuze.

Het werk, kaarten maken en materiaal verzamelen, is veel en zwaar. Het stelt de teamleden onder een grote druk. Soms moeten we ook wel een pas op de plaats maken in de wetenschap dat we er nog lang niet zijn. De opbouw van alle thema's is nog niet rond. We kunnen nog niet alle leerstof kwijt binnen de thema's. Daarnaast is het grote probleem: wat moet je behandelen aan leerstof en welke traditionele leerstof laat je zitten? Weinig scholen van het voortgezet onderwijs sluiten op onze manier van werken aan. We vragen ons wel eens af, hoewel we overtuigd zijn van de juistheid van onze keuze, of het voor kinderen niet nadelig is om van onze school af te komen. Na onze school volgt de harde realiteit van het nog zeer traditioneel werkende voortgezet onderwijs. We willen dat onze kinderen optimale kansen krijgen ook na de Lutherschool. Daarom moeten we naar compromissen zoeken om het goede van het één te verenigen met het noodzakelijke kwaad van het ander. We maken onze kin-

deren weerbaar, mondig en kritisch. In autoritaire onderwijsinstellingen wordt dit ervaren als brutaal, eigenwijs en onwillig (ongemotiveerd). We hebben hier geen oplossing voor, die bevredigend is. We sluiten compromissen.

De niet-Nederlandstalige kinderen stromen net als de andere kinderen door naar verschillende typen van voortgezet onderwijs. Het advies voor de schoolkeuze is afhankelijk van de tijd dat de kinderen onderwijs hebben genoten. Van belang is ook of het kind in het eigen land al naar school is geweest. Ik heb zelf een jongen in de klas, die als eerste-opvang-kind in de derde klas kwam, en zeker in de toekomst naar een havo zal gaan. Een niet-Nederlandstalig kind, dat afkomstig is van het platteland, kent meer problemen dan een kind dat uit een stad afkomstig is. Daarnaast spelen ook zaken als aanleg en dergelijke mee. Belangrijk blijkt ook de beheersing van de moedertaal te zijn. Wij hebben een Turks jongetje op school, die in Nederland geboren is. Hij heeft het Turks nooit goed leren spreken, en het Nederlands evenmin. Een andere factor, die een rol speelt, is de belasting van het kind (zorg voor het huishouden en broertjes en zusjes) en daarnaast het schoolverzuim. In het algemeen kan ik dus weinig zinnigs zeggen over de kansen in het voortgezet onderwijs, omdat zoveel factoren daarin een rol spelen.

Ik heb met dit artikel een globaal beeld van onze school willen geven. Het zal wellicht enige antwoorden geven, maar waarschijnlijk nog meer vragen oproepen. De belangrijkste vraag wellicht is: wanneer zijn jullie begonnen en waarom zijn jullie zo gaan werken?

De wortels van onze werkwijze liggen tien jaar van ons verwijderd, in het Innovatieproject Amsterdam. Onze school heeft hierin meegewerkt. De samenwerking met onze Schoolbegeleidingsdienst het ABC is sinds die tijd altijd vrij intensief geweest. De onderwijsvernieuwing hoefde op onze school dus niet meer uitgevonden te worden. De dagindeling, de mentaliteit waren al aanwezig. Wij hebben een en ander gedurende de laatste twee jaar vooral verbeterd, meer gestructureerd en in interculturele zin uitgewerkt.

Er was al veel, bijvoorbeeld de samenwerking in het Scholenproject (dit is de samenwerking van de scholen in de buurt met het buurthuis en de bibliotheek), maar ook de open relatie met ouders en kinderen, het betrekken van ouders bij

thema-activiteiten, enzovoort.

Er was al veel, maar er moet nog veel meer gebeuren. In zoverre is de Lutherschool geen ideale school, maar wel een school die werkt aan haar ideaal!

NEDERLANDSE KINDEREN OP 'CONCENTRATIE'-SCHOLEN

'Op de kleuterschool heb ik niets van problemen gemerkt. In de Cremerbuurt zijn er scholen met zo'n waanzinnig aantal buitenlandse kinderen. Je merkt dan bij Nederlandse kinderen soms aan de ene kant een zich heel superieur voelen, maar aan de andere kant onzekerheid. In de eerste klas was er één kind met een Nederlandse vader en moeder. We gingen 'n keer op een middag met Marokkaanse spullen die ik had meegebracht spelen: muziekinstrumentjes, kleren, keukenspullen, gezelschapsspelletjes. Die Turkse en Marokkaanse kinderen herkenden dat allemaal, dus die waren vreselijk enthousiast. Maar dat Nederlandse kind liep maar rond en zei: Ik weet het niet hoor! Ik ken dat spel niet! Ik liet ook eens een ouder Marokkaans meisje voorlezen in de kring uit een Arabisch boekje. Iedereen was vol aandacht, dat vonden ze helemaal te gek dat iemand zulke moeilijke taalkentjes kon lezen. Maar dat Nederlandse jongetje zat maar van: Ik versta het niet! Hij was een hele tijd uit z'n doen. Zo'n kind komt dan in de situatie dat hij, en niet de buitenlandse kinderen het minder goed weten. Ja, en dat maakt heel onzeker. Dat zijn ze niet gewend. Er wordt natuurlijk ook heel veel appèl op Nederlandse kinderen gedaan omdat ze het beter weten. Dus ze gaan op het laatst ook denken dat ze het beter weten. Je krijgt dan een soort superioriteitsgevoel, vol goede bedoelingen. Daarom is OETC-onderwijs (Onderwijs in eigen taal en cultuur) voor buitenlandse kinderen ook zo belangrijk: om ze niet steeds het gevoel te laten hebben dat ze dingen niet kunnen.

Ik heb het wel gehoord, dat de Nederlandse kinderen toch op een gegeven moment behoorlijk beginnen te balen. Altijd maar die andere kinderen helpen, en accepteren, en begrijpen. Dat ze zich 'gediscrimineerd' gaan voelen. Ik merk het zelf heel duidelijk aan de ouders, op koffiemomenten of bij andere buurtactiviteiten. Er zijn ouders die vinden dat wij de Nederlandse kinderen discrimineren. We zijn dus wel voorzichtig geworden, brengen heel nadrukkelijk ook typisch Nederlandse dingen in bij projecten. Want we hadden heel erg de neiging om specifiek iets voor de buitenlandse kinderen te doen. En dat is belangrijk, niet alleen naar de Nederlandse ouders toe, maar ook naar de buitenlandse kinderen toe, want ze wonen toch in Nederland. Het is goed dat de buitenlandse kinderen de kans krijgen om aan Nederlandse kinderen duidelijk te maken hoe zij er tegenaan kijken.'

Lucy Visch, medewerkster VREK, Amsterdam