

Claartje Hülsenbeck  
&  
Sander van Gangelen

WIE ZIJN WIJ ...  
(Belemmeringen in de  
Nederlandse school)

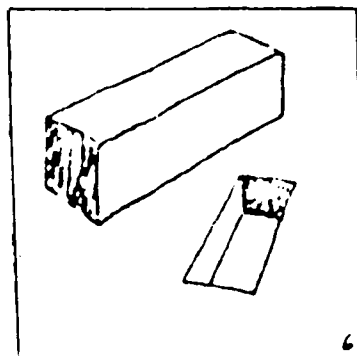
## basisonderwijs

*Tijdens de VON-conferentie hielden de deelnemers uit het basisonderwijs zich vooral bezig met de vraag: Hoe geef je thematisch onderwijs met buitenlandse kinderen in de klas? De Ravensteinschool uit de Haagse Schilderswijk lichtte haar werkwijze toe. In de wandelgangen en subgroepen ging het gesprek voort: Hoe houden we echt rekening met buitenlandse kinderen? Waar liggen de problemen precies? Dit artikel spitst de discussie toe op één van de vragen: Op welke punten moet de Nederlandse basisschool veranderen, welke belemmeringen zijn er in het onderwijs buiten het taalprobleem?<sup>1</sup> Want dat er belemmeringen zijn, wordt wel duidelijk uit de volgende twee voorbeelden.*

Een Pakistaanse tweedeklasser Faruch, die pas enkele dagen in Nederland was, kreeg de opdracht een tekening te maken van een klasgenoot. Omdat hij er noch het nut noch het plezier van inzag en het afbeelden van personen in zijn cultuur niet past, zette hij onhandig een hoofd, romp en ledematen op het papier. In Pakistan bestaat er weinig waardering voor kindertekeningen. Op school en thuis wordt deze vaardigheid minder beoefend en richt men zich op decoratieve aspecten.

M. Brugman schreef een artikel<sup>2</sup> over een weinig geoefend visueel vermogen, ook wel 'visueel anal-fabetisme' genoemd. Zij stelt dat zelfs universitair geschoolde Kenyanen soms problemen ondervinden met lijntekeningen die voor een gemiddelde Nederlander overduidelijk zijn. De onderstaande tekeningen maken deel uit van een test om het visueel vermogen van mensen met weinig

opleiding te beproeven.



THE BLOCK FITS IN THE  
HOLE YES ☐  
OR NO ☐



THESE TWO DRAWINGS  
BELONG TOGETHER YES  
OR NO

Om het tekenen van allochtone kinderen gericht te kunnen observeren, het gebrek aan motivatie te begrijpen en de ontwikkelingsfase aan de hand van een tekening te beoordelen, moet de leerkracht door een andere bril kijken.

Door teken-, kleur-, voorleesboeken, playmobil, lego en ander materiaal leren autochtone kinderen namelijk vaardigheden en doen zij kennis op. De kleuterschool bouwt daarop voort.

Het lijkt belangrijk om verder te zoeken naar zulke vooronderstellingen in het onderwijs, omdat zij gezien kunnen worden als schoolvoorwaarden en omdat zij in het huidige Nederlandse onderwijs belangrijk worden gevonden. Bij veel buitenlandse kinderen zijn deze vaardigheden op een andere manier benaderd of niet aanwezig.

De verschillen tussen buitenlandse en Nederlandse kinderen worden zichtbaar bij het lezen van boeken, het schrijven van teksten, het luisteren naar elkaar, het geven van een samenvatting. Kortom bij veel vaardigheden die nodig zijn om in het Nederlandse onderwijs te kunnen meedoen. Dit heeft te maken met westerse cultuurtechnieken. Elke cultuur heeft in deze zin haar eigen cultuurtechnieken. Daarbij gaat het om uitingen (van een bepaalde denkstijl en gevoelswaarde) en vaardigheden (als schrijven, kaartlezen, discussiëren). Bijvoorbeeld: iets wat iemand jaren lang heeft gedaan, heeft een bepaalde gevoelswaarde, zoals brood bakken. Als een vrouw geen brood meer hoeft te bakken, kan dat haar persoonlijkheid aantasten.

Kinderen van migranten leerden en leren nog steeds andere cultuurtechnieken dan Nederlandse peuters en kinderen van de basisschool. In de op-

voeding worden impliciet 'een groot aantal automatismen waar we ons nauwelijks van bewust zijn'<sup>3</sup> aangeboden. Siel van der Ree spreekt van andere waarnemings-, denk- en handelingspatronen. Volgens Irène Randoe-Steinert gaat het ook om gevoelsstructuren, waarden en normen<sup>4</sup> die voor benadering en beheersing van hun werkelijkheid nodig zijn.

Zonder de pretentie te durven hebben dat we precies weten welke cultuurtechnieken op welke punten verschillen, doen we een poging iets over westerse cultuurtechnieken in tegenstelling tot niet-westerse cultuurtechnieken op een rijtje te zetten. Allereerst proberen we duidelijk te maken waarom buitenlandse kinderen hulp nodig hebben.

De onderscheiding is vanzelfsprekend nogal kunstmatig omdat er in de praktijk een sterke wisselwerking is tussen deze gebieden. Tenslotte geven we aan welke verborgen voorwaarden er zijn in het Nederlandse onderwijs die het allochtone kind verhinderen om in te stappen. We gaan op zoek naar een andere houding, andere oplossingsmethoden en werkvormen om het beheersen van westerse cultuurtechnieken mogelijk te maken in de eigen kaders van allochtonen. Op deze wijze hopen we dat hun ontwikkeling zo onbelemmerd mogelijk verloopt. We realiseren ons dat de cultuurskloof zo wijd is, dat aanpassen een gedwongen keus betekent, die de school niet kan vragen.

### Waarom hulp?

'Ik herinner me niets ... Ik wil me niets herinneren (...) Wie ben ik? Hoe komt dit?''<sup>5</sup>

Dit fragment uit een brief van het Turkse meisje Kadriye citeerde Papatya Nalbantoğlu om erop te wijzen hoe anderen (on)bewust een loopje met gevoelens van eigenwaarde en zelfrespect van migrantenkinderen nemen. Het Turkse meisje schrikt ervan als zij merkt hoe zij haar verleden en de daarbijbehorende cultuurtechnieken heeft vergeten en ontkend. Europese culturen worden als bedreigend ervaren als het gaat om nieuwe ouder-kind of man-vrouw omgangsvormen. Buitenlandse ouders voelen zich gedwongen, omdat zij onvoldoende geaccepteerd worden door de omgeving, omgangsvormen, waarden en normen van vroeger te versterken om een onzeker toekomstperspectief te vermijden. De banden met landgenoten worden daarom versterkt.

Om aansluiting bij de westerse cultuurtechnieken te bevorderen, is het noodzakelijk om persoonlijke zekerheid en veiligheid van migrantenkinderen in de nieuwe groep te waarborgen. Hulp is nodig om in twee werelden te kunnen leven in plaats van tussen twee werelden beknelde te raken.

Fatiha bijvoorbeeld wilde niet dat haar moeder op school kwam: 'ze ziet er zo gek uit juf, ze heeft van die gekke Marokkaanse kleren aan'. Een poosje later speelde Ayse in de verkleedhoek: 'Kijk juf, zo ziet mijn oma in Turkije eruit'. 'O ja, loop nou eens wat rond' zegt de juf. Ayse loopt met wat stramme passen, ze is opeens echt een Turkse boerenvrouw. De juf kijkt geïnteresseerd toe: 'Ja, zo zou je eruit zien als je nog in Turkije woonde, het staat ook goed hoor ...' Fatiha heeft zich toen ook als Marokkaanse verkleed en aandachtig in de grote, staande spiegel naar zichzelf gekeken ...

Wie het wil redden in de Nederlandse wereld, moet een nieuwe persoonlijkheid ontwikkelen, naast de oude. Het is moeilijk om een 'Nederlandse Turk' te worden. Een 'leerweg' om de nieuwe cultuurtechnieken aan te leren zou ertoe kunnen bijdragen dat een belangrijk deel van iemands persoonlijkheid behouden blijft. Zo'n leerweg moet niet nadrukkelijk gericht zijn op een vergelijking van culturen en leefgewoonten van nu en vroeger. Daar ligt niet het belang voor allochtone leerlingen. Zij leven nu in Nederland en juist deze situatie moet verwoord worden. Het gaat om begripsvorming en het leren omgaan met verschillen.

### Om welke cultuurtechnieken gaat het?

Als we schrijven over niet-westerse cultuurtechnieken, begeven we ons op glad ijs, omdat we generaliseren. De ene nationaliteit is de andere niet! Een lang verblijf in Nederland betekent niet automatisch dat deze leerling vertrouwd is met westerse cultuurtechnieken. De mate waarin allochtone ouders eigen gewoonten overdragen aan hun kinderen, bepaalt hoe een leerling zich opstelt. Een buitenlands kind dat op 9- à 10-jarige leeftijd in Nederland komt, heeft zich al zodanig gevormd, dat het opnemen van andere cultuurtechnieken moeizaam zal verlopen. Een kleuter zal de tweede taal en de nieuwe cultuurtechnieken gemakkelijker een plaats geven.

### Waarnemingsstructuren

In Nederland leven mensen in een papieren wereld waarin iedereen gewend is aan het platte vlak. Leerkrachten maken dagelijks gebruik van platen, prentenboeken en tekeningen om uitleg te geven. Allochtonen die daarmee niet opgegroeid zijn en daar weinig ervaring mee hebben, kunnen soms de plaats-in-de-ruimte niet herkennen. Als leerlingen wordt gevraagd de boom achter het huis aan te wijzen, kijkt een enkele leerling zelfs onder de tekenplaat. Nederlandse leerlingen oefenden al vroeg met deze vaardigheid. Zij weten hoe het perspectief aanwijzingen geeft voor de grootte en de plaats-in-de-ruimte. Ook het herkennen van een figuur in een steeds wisselende achtergrond blijkt een heel 'visuele' vaardigheid te zijn. We ontdekten dat kinderen die niet met puzzels en dergelijke hebben gespeeld vaak deel-geheel aspecten niet zien. Dat een portret toch staat voor een persoon, ontgaat veel oudere kinderen omdat zij niet getraind zijn op die interpretatie.

In Turkije bestaan er weinig kleuterscholen. Deze zijn dan niet verplicht en ouders moeten daarvoor betalen. Islamitische kinderen blijken wel veel oog te hebben voor details en decoratie. Opdrachten om voorwerpen na te tekenen, worden technisch natuurgetrouw uitgevoerd. Allerlei mogelijkheden om versieringen aan te brengen laten zij in hun werk zien. Het vrije of wat wij creatieve tekenen noemen, wordt minder beoefend. Leerkrachten in Islamitische culturen geven wel gerichte opdrachten om afbeeldingen te maken. Op de auditieve waarneming is bij veel allochtone kinderen sterke nadruk gelegd, terwijl in de Nederlandse school het accent meer valt op het kijken en schrijven. In niet-westerse culturen leren kinderen goed luisteren. Als groep ontwikkelen de kinderen een kijk- en luisterhouding. Tradities en ervaringen worden mondeling doorgegeven. Om informatie te onthouden, wordt deze verpakt in liedjes en verhalen. Als een Nederlandse leerkracht een spellingprobleem behandelt, verwijst hij echter vaak naar de letterdoos. Ook het maken van een klein bordschema kan een steun zijn voor het Nederlandse kind. Voor allochtonen die meer auditief zijn ingesteld, kunnen deze visuele hulpmiddelen juist verwarrend werken. Door een auditieve oefening of een kort verhaaltje kan de leerstof voor hen soms duidelijker worden.

### *Denk- en handelingsstructuren*

Het ongestuurd handelen is de eerste stap van het denkproces. De stappen die achtereenvolgens gezet worden, zijn handelen, verwoorden, inzicht krijgen in verschillen en overeenkomsten, distantie, generaliseren.

Als kinderen geremd worden in hun pogingen om te verbaliseren, bijvoorbeeld omdat ze het plotseling in een vreemde taal moeten doen, wordt hun denkontwikkeling geremd. De taal is het voertuig van het denken, het handelen is de motor van het voertuig. In elke cultuur is er voor het ongestuurde handelen veel ruimte tijdens het spelen. Wat is de rol van het spelen in verschillende culturen? Welke ervaringen en ontwikkelingskansen biedt het?

In westerse culturen is spel allereerst een stimulans. Het creatief-beeldend vermogen wordt geprikkeld, een kind krijgt de kans zichzelf te leren kennen, verantwoordelijkheid te nemen, zich te ontplooiën en vooral om zelfvertrouwen te krijgen. Verder wordt er ruimte gegeven voor het leren van probleemoplossend denken, voor verschillende manieren van materiaalgebruik, voor het leren variëren en voor de ordening in tijd en in ruimte. Tenslotte is er de mogelijkheid voor het oefenen van functies zoals waarneming en een sterke stimulans om dit alles doelgericht, exact en efficiënt te doen.

In de tweede plaats is het spel een vervanging van de werkelijkheid van de volwassene. Het volwassen-zijn wordt in hooggeïndustrialiseerde maatschappijen steeds verder uitgesteld. De steeds langer durende leerplicht is daar een duidelijk voorbeeld van. Hierdoor ontstaat steeds meer behoefte aan een geïsoleerde kinderwereld met spelmateriaal voor allerlei situaties uit de grote-mensenwereld: dokterskoffertjes, winkeltjes en gezelschapsspelletjes voor het inschatten van sociale situaties en het omgaan met anderen, constructiemateriaal voor de motoriek en het ruimtelijk en probleemoplossend denken. Expressiemateriaal voor de visuele waarneming, de oog-handcoördinatie en leren uiten van gevoelens en gedachten. In de meeste niet-westerse culturen is het spel veel meer een directe voorbereiding op de maatschappij. Er is een veel minder strenge scheiding tussen een kinderwereld en volwassenenwereld. Volwassenen en kinderen spelen vaak dezelfde spelen. Hierdoor leren kinderen om een rol te vervullen in 'levensechte' sociale situaties. Via het spel worden technieken en omgangsvormen aan-

geleerd. Er worden manieren geoefend om met materialen om te gaan, er worden oplossingschema's gereproduceerd.

Wat het kan betekenen voor een kind om uit zo'n cultuur in een Nederlandse school terecht te komen, blijkt uit het verhaal van Jamila.

Op de speelplaats van de school zit zij altijd in een groepje Marokkaanse meisjes. Ze doen knusse, liefelijke spelletjes waarbij ze allemaal in een kringetje op de grond zitten met de armen om elkaar heen. Ze zingen erbij, ze prutsen veel aan elkaars haren. Deze lichamelijke manier van omgaan met elkaar is heel belangrijk en vanzelfsprekend in Marokko. Ook de scheiding tussen spel en werk is anders; lang niet zo strak. Jonge kinderen zijn bijvoorbeeld altijd vlak bij hun moeder en vaak spelend bezig met dezelfde dingen: wasen, koken, schoonmaken. Oudere kinderen gaan mee naar de markt en hebben de zorg voor jongere kinderen.

Het versterken van de groepsidentiteit en het leren dragen van verantwoordelijkheid voor de eigen rol in de groep, is een doel dat binnen de volwassenenwereld wordt geoefend.

Jamila is in haar tweede klas de enige Marokkaanse. Ze heeft er geen enkel contact, haar leerresultaten zijn minimaal. Op een dag wordt ze door een Nederlands klasgenootje op een verjaardagspartijtje gevraagd.

Als de spelletjes beginnen, wordt ze vreselijk opgewonden. Ze giert van het lachen, volgt geen enkele aanwijzing op, rent rond, tilt alle rokken op, kietelt iedereen, prikt met een speld in armen en benen en raakt de controle over zichzelf kwijt. De anderen zijn geïrriteerd en vinden haar gek. Enige tijd later wordt er in de klas een Wereldspelhoek ingericht. Het materiaal bestaat uit een oud schoolbord als ondergrond, en verder uit popjes, autootjes, fietsen, een telefooncel, strategiemakers, maar ook palmbomen, een waterput en waterkruiken. Ook voor de Nederlandse kinderen nieuw en spannend.

Jamila gaat met een Nederlands klasgenootje deze hoek verkennen. Ze krijgt wat aanwijzingen en ideeën aangereikt en verder moet ze het zelf uitzoeken. Jamila praat veel tijdens dit spel: flarden Marokkaanse herinneringen lopen door haar Nederlandse ervaringen heen. Ze is ontspannen en heeft een goed contact met haar klasgenootje. Ze ontdekken niet alleen de spelmogelijkheden, maar ook het spelen met elkaar.

In de ontwikkeling van denk- en handelingsstruc-

tuur is, naast het spel ook het luisteren naar verhalen belangrijk. In de mediterrane cultuur vertellen oudere familieleden aan elkaar vaak over hun ervaringen, die wat vereenvoudigd worden om aan te sluiten bij de kinderen. Dergelijke verhalen worden steeds aangevuld met persoonlijke gevoelens waarin eerbied voor traditie, geloof en familie naar voren treedt.

Ook in de overgeleverde volksverhalen blijkt het respect voor traditie en dus het accepteren van de bestaande situatie een belangrijk doel te zijn. Het herhalen van zulke verhalen is nodig voor het leren reproduceren van waarden, normen en denkstructuren die niet verloren mogen gaan. Hierdoor worden soms min of meer eenduidige oplossingen voor problemen aangedragen. Het rekening houden met traditionele en religieuze waarden beperkt het zoeken naar andere oplossingsmethoden. De scholen sluiten in principe aan bij deze opstelling.

In westerse culturen is de bedoeling van 't verhalen vertellen geleidelijk aan het veranderen. Het accent ligt vooral op het prikkelen van de fantasie. Daarnaast worden via verhalen waarden en normen ten aanzien van de moraal doorgegeven. Het gaat niet meer om het overdragen van oplossingschema's.

Hoe die kant van de denkontwikkeling dan wel wordt gestimuleerd, wordt duidelijk als we kijken naar de aandacht voor de creativiteitsontwikkeling. Met name op school wordt de nadruk steeds sterker gelegd op het vooruit denken, op het vinden van meer dan één oplossingsmethode. Daarnaast wordt het verbaliseren van het handelen gestimuleerd en het voortdurend zelf verwoorden van de eigen ervaringen en gevoelens. Oude, gangbare oplossingen worden ter discussie gesteld. Het gaat steeds meer om het denkproces en steeds minder om het antwoord in de denkopvoeding van westerse kinderen.

### *Gevoelsstructuren*

In de westerse culturen zijn de sociale structuren en vaardigheden sterk gericht op de individualiteit. Het gaat dan om het afbakenen van eigen grenzen, het inzicht in eigen mogelijkheden, het leren kiezen voor jezelf, het ontdekken van je eigen karakter en eigenschappen. De ontwikkeling van je eigen talenten gaat meestal gepaard met het ontstaan van wedijver, twijfel en schuldgevoelens. Het leren dragen van verantwoordelijkheid

en het ontwikkelen van zelfvertrouwen dwingen meestal tot een manier van omgaan met anderen door vragen te stellen en te expliciteren en vergelijken.

Het leren maken van de keuzes hangt samen met de behoefte zich te onderscheiden van anderen. In dit patroon is het nemen van initiatief belangrijk evenals het samenwerken op basis van een vrijwillige keuze. De ingewikkeldheid maakt een afgeschermd kinderwereld steeds noodzakelijker. De sleutelwoorden voor het leren van deze ik-identiteit lijken te zijn: zelfvertrouwen en 't beheersen van de werkelijkheid.

In de niet-westerse culturen gaat het allereerst om het leren herkennen en imiteren van rolgerichte gedragspatronen die het groepsbelang moeten dienen. De groepsidentiteit bepaalt welke rol een jong kind, een ouder kind en een volwassene mag vervullen. Vanuit traditie, religieuze waarden, trots en eer worden emotionele en sociale structuren min of meer vastgelegd. Ook het omgaan met anderen en de materie is afhankelijk van de plaats en de positie die de persoon in de gemeenschap inneemt. De oudsten hebben bepaalde rollen, die bindend zijn voor de groep. Uitspraken van oudsten geven de doorslag bij het nemen van een beslissing, terwijl andere groepsleden hebben geleerd zich hierbij aan te sluiten. Door het herkennen en imiteren van deze gedragspatronen leren kinderen om verantwoordelijkheid te dragen voor de groep.

Opvallend is dan ook hoeveel sneller buitenlandse kinderen in een Nederlandse schoolklas zien wat er aan de hand is als er een ongelukje gebeurt of een ruzie ontstaat en dan ook meteen weten hoe ze moeten handelen.

Een kind dat vanuit deze wereld in een Nederlandse straat terecht komt, kan zichzelf verliezen zoals Jamila. Het kan ook proberen zichzelf aan te passen. Vaak gaat dit ten koste van de eigen persoonlijkheid en van de eigen cultuurtechnieken. Het is dan het een of het ander.

### **Over verborgen voorwaarden en taaldomeinen**

Hierboven stelden we dat het absoluut noodzakelijk is om voor de westerse cultuurtechnieken ruimte te vinden in de eigen kaders. Waar dat niet mogelijk is omdat sommige cultuurtechnieken haaks op elkaar staan, zal de hulp moeten bestaan uit het samen ontrafelen van het verschil. Van daaruit kan een nieuw kader ontwikkeld

worden, waarin beide cultuurtechnieken een plaats kunnen vinden naast elkaar.

Een voorbeeld van de moeizame wijze waarop kinderen dit moeten leren is het probleem van Zeynep die de oplossingsmethode van de nieuwe cultuurtechniek blijkt te verwarren met die van haar vroegere Turkse aanpak. Zeynep kreeg namelijk steeds onvoldoende cijfers voor Engels. Uiteindelijk bracht een foutenanalyse aan het licht dat zij in twijfelgevallen teruggrijpt op haar auditieve waarneming (haar Turkse oplossingsmethode) bij de spelling. Als zij 'terwijl' (in het Engels 'while') moet vertalen, schrijft zij 'wyle' want zij vergelijkt dat met 'my book'. Nadat haar uitgelegd was hoe zij terugvalt op haar Turkse oplossingsmethode, werd besloten dat zij voortaan alles via visueel zelfdictie zou inoefenen. Het zal duidelijk zijn dat de gebieden waarop de Nederlandse cultuurtechnieken echt botsen met die van andere culturen bekend moeten zijn. Wij beperken ons hier tot taal en komen dan tot de volgende indeling: taalbegrippen, ordeningsbegrippen, manieren van praten en taalgedrag. We proberen aan te stippen welke waarnemings-, denk-, handelings- en gevoelsstructuren als vanzelfsprekend uitgangspunt in het Nederlandse onderwijs (verborgen) zijn. Ofwel: waar moet het Nederlandse onderwijs veranderen of bijgesteld worden, zodat ook buitenlandse kinderen er greep op kunnen krijgen.

### *Taalbegrippen*

Het zwaartepunt valt voor de 4- tot 8-jarigen op de lees-taalbegrippen (en dus ook rekenbegrippen). Het zijn begrippen zoals links beginnen, onderaan de bladzijde, meer of minder. Het probleem met de taalbegrippen is dat in de huidige school deze vaak rechtstreeks in het platte vlak worden aangeleerd: 'Hier zijn 5 bloemen getekend. Kleur de voorste bloem rood en de middelste geel.' De voorwaarden die nodig zijn om dat te kunnen, zijn bij veel allochtone leerlingen niet aanwezig. Het gaat in dit geval bijvoorbeeld om waarnemingsstructuren zoals het zien van figuurachtergrond, om het kunnen gebruiken van de begrippen eerst-toen-daarna als ordeningsmiddel, om het beheersen van de links-rechts leesrichting en om het feit dat elk begrip eerst ruimtelijk en aan je eigen lijf moet worden ervaren voordat er twee-dimensionaal, op papier mee kan worden omgegaan. Het zijn vooral een aantal leesvoorwaarden die moeilijkheden opleveren omdat

niemand ze expliciet aan de orde stelt. Het gaat om inzichten als: schrijven leer je omdat je soms iets wilt vertellen aan iemand die er nu niet is, of om iets te onthouden, of om iets te ordenen. Lezen leer je omdat je niet overal zelf naar toe kunt gaan.

In de cultuurtechnieken van de mediterranen liggen overigens heel wat mogelijkheden om deze leerstof over te dragen. We noemden al de goed ontwikkelde luisterhouding, de gewenning aan rijmpjes en raadsels, het nauwkeurig kunnen waarnemen en kopiëren van ingewikkelde, decoratieve patronen en details. Bovendien kunnen kinderen uit de meeste niet-westerse culturen goed in analogiereeksen denken: deze deur staat open, deze deur is dicht, deze doos is open, deze doos is ...?

In het onderwijs aan 8- tot 12-jarigen bestaat de leerstof rond taalbegrippen uit het oefenen van voegwoorden, tegenstellingen en dergelijke. Voor de meeste buitenlandse kinderen is dit op zichzelf niet zo'n probleem. Er is echter een groot aantal taalbegrippen die niet als leerstof worden aangeboden, maar die wel geoefend zouden moeten worden omdat ze in de omgangstaal en vooral in de instructietaal van de leerkracht voortdurend voorkomen. Deze zijn voor allochtonen erg moeilijk. Het gaat hier met name om tijdsbegrippen (eventjes, straks, vroeger jaren geleden, een poosje), om modaliteitsbegrippen (waarschijnlijk, misschien) en om begrippen waarbij humor, ironie, voorbehoud en dergelijke worden verondersteld. Wie herkent niet zinnen als: je kunt dit *straks* wel *even* afmaken, *waarschijnlijk* heb je na je reken-taak nog wel *een paar minuutjes over*, nou dat is *beter laat dan nooit*, vriend.

### *Ordeningsbegrippen*

Voor elk kind vanaf een jaar of twee, drie is het sorteren en categoriseren van belang. Dat begint met voorwerpen. Niet elk kind heeft speciaal materiaal gehad dat verschilde in vorm, kleur, in grootte. Een echt probleem zou het kunnen worden bij kinderen die ook het 'natuurlijke' ordeningsmateriaal niet gehad hebben, zoals steentjes en stokjes omdat zij in een Nederlands bovenhuis geboren zijn.

Daarnaast krijgen begrippen als tijd en ruimte veel aandacht. Met name het ordenen in tijd neemt in de westerse culturen een belangrijke plaats in. Op scholen spreekt men van 'logisch' rangschikken en bedoelt daar vanzelfsprekend

mee: rangschikken in tijd. Dit probleem duikt op in een voorbeeld waar verteld wordt hoe allochtone kinderen een prentenboek opvatten als een verzameling korte verhaaltjes in plaats van als een in tijd geordende belevenis.

Tenslotte komen er in het basisonderwijs ordeningsstructuren aan de orde die een verband leggen tussen gebeurtenissen en verschijnselen als opeenvolging, tegenstelling, oorzaak en gevolg, doel en middel.

Op zichzelf beheersen de meeste buitenlandse kinderen deze structuren wel. Het probleem bij het hanteren ervan zit in het feit dat sommige leerkrachten en Nederlandse leerlingen zich niet of onvoldoende kunnen voorstellen dat andere mensen soms andere oorzaken zien, of andere middelen en doelen. Zo is in sommige culturen de waarheid van een broer of tante veel belangrijker dan een zogenaamd 'objectieve' waarheid. Ook is het heel westers om de wereld te zien als een stelsel van oorzaken en gevolgen dat logisch en natrekbaar is, terwijl er zoveel culturen zijn die een grote plaats inruimen voor het ongeziene en onbewijsbare.

#### *Manieren van praten*

Een van de verworvenheden van de onderwijsvernieuwing<sup>6</sup> is het groeiende inzicht dat kinderen tijdens de kring- en groepsgesprekken duidelijke richtlijnen moeten krijgen over het doel van het gesprek. In een reeks van gesprekken of gespreksdelen die op elkaar voortbouwen, kunnen kinderen samen een hoger praatniveau bereiken dan voorheen het geval was en zien ze ook steeds beter wat ze met de uitkomsten van het gesprek kunnen en willen doen. De ervaring en inbreng van elk kind kan daardoor worden meegenomen in het onderwijs dat volgt op een kringgesprek. Het eerste gespreksdoel is dan ook het benoemen van zaken en het *beschrijven van gebeurtenissen*. Dit is voor 4-jarigen belangrijk omdat het verwoorden een denkproces op gang brengt.

In de tweede plaats komt het vragen *stellen*. Vragen krijgen en beantwoorden wil zeggen dat je gedwongen wordt om jezelf duidelijk te maken. Je ervaart dat het van belang is wat jij zegt en je voelt jezelf gewaardeerd.

In de derde plaats komt het *verklaren* en het *geven van een mening*. We moeten hier voorzichtig mee omspringen, omdat het snel kan vastlopen in een beoordelen van elkaars inbreng: 'Ik vind dat stom ...' en omdat in een wij-cultuur dit voortdu-

rend geven van de individuele mening vaak negatief wordt beoordeeld.

In de vierde plaats komt het *beheren*, dat wil zeggen: wat doe ik hier nu mee? wat doe ik hier nu aan?

Voor elke leeftijd, steeds op eigen wijze vorm gegeven, lijken deze vier manieren van praten van groot belang. Zij gaan echter uit van een ik-identiteit wat in dit geval wil zeggen dat iemand de emotionele vaardigheid heeft om vragen te stellen en het vermogen heeft om over allerlei emotionele zaken expliciet te (willen) zijn. Niet iedereen kan praten over een situatie die niet meer aanwezig is. Zeker kinderen die het Nederlands als tweede taal spreken moeten de kans krijgen om dit soort taal uitdrukkelijk te oefenen op een manier waarbij de relatie tussen hun persoon en de beschreven situatie wordt gelegd. In de hierboven genoemde Wereldspelhoek en ook in een aantal andere hoeken, zoals de Boekenhoek en de Opzoekhoek, lijken hiervoor mogelijkheden aanwezig.

#### *Taalgedrag*

*(tegen de dokter praat je anders dan tegen je klasgenoten)*

In het basisonderwijs wordt de discussie al enige tijd gevoerd over de vraag: maak je van een arbeiderskind een middle-class-kind en leer je haar om tegen de juf anders te praten dan tegen haar vader? Hiermee samenhangend bestaat de gedachte dat interne democratisering in de schoolklas begint met 'omkeerbaar taalgedrag'.

We moeten ons hierbij wel realiseren dat vooral allochtone kinderen tussen de thuiswereld en de schoolwereld bekneeld kunnen raken als zij de zogenaamde 'taalcode' niet beheersen. Van huis uit krijgen zij de boodschap om er rekening mee te houden tegen wie ze praten en eerbied te tonen. Het streng hanteren van de taalcode in de Nederlandse lessen aan tweede-taalleerders leidt echter zo vaak tot spreekangst dat wij het gevoel hebben dat dit doel ver naar achteren moet worden geschoven. Misschien zover dat we er op de lagere school vaak niet aan toe komen.

#### *Op zoek naar werkwijzen*

We beschrijven een werkwijze die zodanig inspeelt op de tweede-taalverwerving dat de eigen taalvaardigheid en de eigen communicatiebehoefte van een kind niet weggedrukt wordt maar ge-

leidelijk aan opgenomen kan worden in de nieuwe taal.

Een paar jaar geleden vroeg een school hulp omdat er een groot verschil in 'praten' was tussen de kinderen. Na veel luisteren in de kring, in de hoeken, op de speelplaats, in de gang waar de moeders hun kinderen afhaalden, ontdekten we dat er een vrij grote groep kinderen was die de taal eigenlijk alleen gebruikte om zaken te organiseren en niet om te communiceren. Ook tijdens hun spel beperkten zij zich tot uitroepen, vragen, aanwijzen (geef, weg jij, kijk kijk). Deze taal noemden wij voortaan *organisatietaal*.

Dan was er een tweede groep die vooral tijdens het spelen wel andere taal gebruikte (en soms ook op andere momenten). Zij begeleiden hun gebaren, handelingen met taal: 'deze moet hier staan, ik ga de borstel daar leggen'. Dit noemden we voortaan *handelingstaal*.

Tenslotte was er een groep waarvan de kleuterleidsters verklaarden dat die prima praatten. Deze kinderen leken de taal als communicatiemiddel te gebruiken. Zij vertelden zichzelf en elkaar tijdens het spelen wat er was gebeurd en wat er zou gaan gebeuren. Hele stukken spel bleken niet meer uitgebeeld te hoeven worden. De taal was genoeg: 'En de volgende dag was zij jarig en er was feest. Kijk hier was de taart, hé, nou en toen ...' Deze taal noemden wij *communicatietaal*.

Uit de literatuur hierover bleek het schema van Luria<sup>7</sup> met wat andere categorietermen hetzelfde taalonderscheid aan te duiden. Momenteel gebruiken wij dit schema voor het observeren van de taal en de communicatievaardigheid van allochtone kinderen tijdens hun spel.

We kunnen voorzichtig stellen dat:

- elke tweede-taalleerder begint met organisatie-taal;
- als er geschikt materiaal voorhanden is (wereldspelmateriaal) de leerlingen vanzelf overgaan tot handelingstaal. Sommige leerlingen blijven 'vastgebakken' aan de situatie ('deze gaat hier, die gaat zo') en hebben dan extra hulp nodig. Anderen kunnen een poosje los van de situatie spelen ('hij gaat fietsen, daar gaat hij ...' in plaats van 'hij fietst zo en zo').
- Kinderen die in het stadium van de communicatietaal zijn aangekomen, blijken veel meer profijt te hebben van de tweede-taallessen van de extra leerkracht dan de kinderen die het Nederlands nog als organisatietaal gebruiken of als middel om hun eigen handelen te begeleiden. Zulke

kinderen zouden eigenlijk geen grammaticale lessen behoren te krijgen maar de mogelijkheid om binnen veel verschillende taalgebruikssituaties aan hun praatbehoefte te voldoen. De hulp zou dan vooral moeten bestaan uit het aanreiken van (standaard)zinnen en van woorden binnen die situatie.

Sommige kinderen die veel zinsbouwfouten maken tijdens de tweede-taallessen blijken dit minder te doen in de handelingstaal van het spel. In dit geval is er vaak een groot verschil in niveau tussen extra lessen en deze ongestuurde taal. De extra lessen hebben dan vaak een te simpele, kinderachtige inhoud waarin een accent op verwerking van grammaticale regels wordt gelegd.

Kinderen waarbij de tweede-taalverwerving na een redelijke start lijkt te stagneren, blijken vaak niet verder te komen dan handelingstaal. Ze hanteren de tweede taal (nog) niet als communicatiemiddel.

Het voorbeeld gaat over waarnemings- en handelingsstructuren in het Nederlandse onderwijs.

Toen wij ons afvroegen waarom alle allochtone 4- tot 8-jarigen zo weinig 'doen' met de voorgelezen prentenboeken, ontdekten we dat we een heleboel vooronderstellingen hanteerden. We zeggen dat voorlezen zo goed is voor de taalontwikkeling en dat prentenboeken de ervaringswereld zo mooi uitbreiden. Zij zijn zo zinvol als vervanging van een gezamenlijk uitstapje: je haalt de wereld binnen de muren van je klas. En dat is allemaal wel waar, maar onder bepaalde voorwaarden, zoals:

- dat een kind de hoofdfiguren kan terugvinden op die prachtig volgetekende pagina's;
- dat een kind de taal kan volgen van een stukje verhaal dat niet in een prent is vastgelegd;
- dat een kind communicatietaal kan oppakken;
- dat een kind zo gewend is aan het platte vlak dat zij de handelingen van figuren kan volgen en zich erin kan inleven zonder dat zij ze hoeft vast te pakken en te laten bewegen;
- dat een kind zo gewend is aan de houdingen en gebaren van de Nederlanders, dat zij ze herkent in de wat abstracte vorm van een afbeelding;
- dat een kind weet dat een prentenboek gebaseerd is op een ordening in de tijd en dat ook volgen kan.

Een aantal kinderen bleek een prentenboek op te vatten als een verzameling korte verhaaltjes over dezelfde personen:



*Op een dag ging de jongen wandelen.  
Op een keer zag de jongen een hond.  
Hij was eens met een hond aan 't zwemmen.*

*Op een dag ging een jongen wandelen.  
En toen zag hij opeens een hond, hij rende naar  
huis of hij die mocht houden. Hij ging direct met  
zijn hond naar de rivier.*

Nu lezen we anders voor: alle kinderen zitten in de kring. In het midden ligt op de grond een schoolbord. Van tevoren zijn de nodige straten getekend, de huizen met blokjes opgebouwd, de mensen en dieren op de juiste plek neergezet. We gebruiken meestal playmobil of fisher-pricemateriaal omdat daarin niet iedereen blank is. We laten het boekje zien: de kaft, hoe dik het is, de kleuren. We praten over de hoofdpersoon en wijzen die aan bij het Wereldspel. We benoemen alle voorwerpen op het bord. Dan laten we zien hoe het boek begint, wijzen alles aan, spelen het begin met het Wereldspel en de overgang naar de volgende bladzijde van het boek. We vragen wie de hoofdpersoon nu kan vinden in het boek. Wie ziet haar op het bord, wie ziet haar in het boek? Zo lezen we het hele boek door. Belangrijke zinnen worden met andere woorden herhaald, moeilijke woorden worden omschreven. Soms roepen we allemaal mee als bij de poppenkast.

Na afloop praten we even na in de kring. Heb je ook wel eens zo gedaan, gedacht, gevoeld? Daarna gaan de kinderen in de hoeken werken naar aanleiding van het verhaal en het gesprek erover:

- in de schrijfhoek: ... Ik heb ook wel eens ...
- in de poppenhoek: ... Wij doen het altijd zo ...
- in de bouwhoek: ... Ik heb ook op een keer ...

In de Wereldspelhoek, met playmobil en huisjes op de ondergrond, zijn altijd één goede en één zwakke prater samen. Ze gebruiken tegenwoordig vaak letterlijke zinnen uit het voorlezen.

Na afloop van het hoekenwerk praten we altijd even na in de verslagkring. De kring/groep beweegt zich dan soepel langs alle hoeken want zonder het materiaal erbij kan niet iedereen vertellen wat er gedaan is.

#### Hoe verder?

We hebben een lijn proberen te trekken van het VON-congres over onderwijs voor buitenlandse kinderen, via het noemen van cultuurtechnieken

in Nederland en daarbuiten, naar een andere aanpak en werkwijze van het probleem.

Wat er nu kan gebeuren is, dat iedereen die hierover wil meedenken, deze aanzet aanvult, vraagtekens plaatst of witte plekken signaleert. Wij willen in een later stadium eventueel beschrijven hoe andere aspecten van cultuurtechnieken in thematisch onderwijs zijn in te passen.

#### Noten en literatuur

- 1 Ideeën en commentaar voor dit artikel zijn onder andere afkomstig van Irène Randoe-Steinert, Papatya Nalbantoğlu, Siel van der Ree, de Ravensteinschool en vele leerkrachten van Amsterdamse basisscholen.
- 2 Zie artikel uit het blad *Internationale Samenwerking* 14 (1982) nr 1, p. 12-14.
- 3 Zie *Moer* 1982/2, Intercultureel Onderwijs, Siel van der Ree, p. 76.
- 4 Zie Irène Randoe-Steinert *Interculturele Didaktiek (Een leidraad voor de ontwikkeling van taalmateriaal)*, Uitg. D'Witte Leli, Amsterdam, 1981, p. 24.
- 5 Zie *Moer* 1982/2, Intercultureel Onderwijs, Papatya Nalbantoğlu, p. 37.
- 6 ABC-RITP Innovatieproject Amsterdam *Amsterdamse brieven* (Noot, Van Schaik, Hülsenbeck, Baggerman) Van Gorcum, Assen, 1981.
- 7 Zie A.R. Luria & F. Ia Yudovich *De rol van taal in de geestelijke ontwikkeling van het kind* Kooyker, Rotterdam, 1977, p. 61.