

De wereld ontdekken in de klas

Hoe nieuwkomerkinderen met elkaar en met leerkrachten een gedeelde wereld creëren

Bas van den Berg & Isolde de Groot (red.)



De wereld ontdekken in de klas

Hoe nieuwkomerkinderen met
elkaar en met leerkrachten een
gedeelde wereld creëren

Bas van den Berg & Isolde de Groot (red.)

*Een CEPM-onderzoeksproject uitgevoerd door de Marnix Academie Utrecht,
de Hogeschool IPABO Amsterdam en de Universiteit voor Humanistiek Utrecht*

Met medewerking van

Laurens ten Kate

Martien Schreurs

Kees Meijlink

Monique Leygraaf

Ada van Dalen

Jurre Verveld

Sylwin Cornielje

CEPM – RADIANT- UITGAVE

Amsterdam, 2018

Colofon

Redactie Bas van den Berg & Isolde de Groot (red.)
Productie Marnix Academie, afdeling Communicatie en Publicaties
Vormgeving Akimoto, Amersfoort
Drukkerwerk Klomp Bizzprint
Uitgave november 2018

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/reprorecht). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| Proloog | 5 |
| H1 Inleiding | 7 |
| 1.1 Migratie | |
| 1.2 Pedagogiek van verbinden | |
| 1.3 Hyperdiversiteit, pedagogische sensitiviteit en responsiviteit | |
| 1.4 Probleemstelling | |
| H2 Verbinden als delen, verbeelden en spelen | 11 |
| 2.1 Verbinden is delen | |
| 2.2 Verbinden is verbeelden | |
| 2.3 Verbinden is spelen | |
| 2.4 Open klassenklimaat, cultureel responsief onderwijs en subjectwording | |
| H3 Methode | 15 |
| 3.1 Meervoudige casestudie | |
| 3.2 Onderzoekspopulatie | |
| 3.3 Dataverzameling | |
| 3.4 Data analyse | |
| H4 De Parnassusschool | 23 |
| 4.1 De school en de nieuwkomerklas | |
| 4.2 Uitdagingen | |
| 4.3 Educatieve speeltuin | |
| 4.4 Verbinden door uitwisseling | |
| 4.5 Verbinden door gezien en gehoord weten | |
| 4.6 Verbinden door het ontdekken van de wereld en elkaar | |

| | |
|--|------------|
| H5 De Bloemberg | 45 |
| 5.1 De school en de nieuwkomerklassen | |
| 5.2 Uitdagingen | |
| 5.3 Educatieve speeltuin | |
| 5.4 Verbinden door uitwisseling | |
| 5.5 Verbinden door gezien en gehoord weten | |
| 5.6 Verbinden door het ontdekken van de wereld en elkaar | |
| H6 Conclusies | 69 |
| 6.1 De dynamieken van verbinden in de nieuwkomerklas | |
| 6.2 Leerkrachten ontwikkelen intuïtief een pedagogiek van verbinden | |
| 6.3 Onderwijs in NK-klassen: een educatieve speeltuin vol uitdagingen | |
| 6.4 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door uitwisseling | |
| 6.5 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door het gezien en gehoord weten | |
| 6.6 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door het ontdekken van de wereld en van elkaar | |
| H7 Discussie | 75 |
| 7.1 Beperkingen van het huidige en suggesties voor vervolgonderzoek | |
| 7.2 Bijdrage aan de onderwijspraktijk | |
| Literatuur | 77 |
| Bijlage 1: Les- en projectbeschrijvingen | 80 |
| Bijlage 2: Instrumenten dataverzameling | 106 |
| Personalia | 111 |

Proloog

In 2016 startten wij een bijzonder project met de werktitel ‘De wereld ontdekken in de klas.’ Een onderzoeks- en ontwikkelproject van de Marnix Academie (pabo) met de iPabo in Amsterdam en met de Universiteit voor Humanistiek (UvH) in Utrecht. Dit project konden we starten vanuit een bestaand kader voor onderzoek en ontwikkeling, het Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) genoemd. Deze mogelijkheid voor kennisontwikkeling door praktisch gebonden onderzoek was geschapen door *Radiant*, een samenwerkingsverband van pabo’s.

Vanuit dit verband kon de Marnix Academie het initiatief nemen om samen met genoemde partners een projectvoorstel te maken. In de gezamenlijke brainstorm over een maatschappelijk en educatief relevant en interessant onderwerp, kwam al gauw de vaag naar voren: hoe slagen leerkrachten op scholen met schakelklassen er in om van individuele kinderen, ieder met hun eigen verhaal, een groep leerlingen te maken die oog heeft voor elkaar in de klas en voor de wereld om hen heen? Hoe krijgen leerkrachten dat voor elkaar? Daar waren wij nieuwsgierig naar.

Toen wij scholen met nieuwkomerklassen benaderden, kwamen wij in contact met de Parnassusschool in Amsterdam en met de Bloemberg in Nijmegen. Het bijzondere van beide contacten was dat wij ondanks de hectiek en het vele wat op het team van dergelijk scholen afkomt, toch mee mochten kijken naar de lessen, konden praten met leerkrachten en medewerkers van de scholen en zodoende veel te weten kwamen over de dagelijkse praktijk in deze scholen.

Als leden van de projectgroep waren wij er niet op uit om onderzoek te komen doen op de scholen, waarbij de scholen eigenlijk gegevens zouden leveren voor ons onderzoek. Nee, wij wilden van meet af aan samen met betrokkenen op de scholen kennis en inzicht ontwikkelen over het pedagogisch handelen van de leerkrachten in het creëren van een gedeelde ruimte om zo de wereld om hen heen en elkaar in de klas te ontdekken. Wij zijn als onderzoekers heel dankbaar dat wij op deze wijze welkom waren op de beide scholen en als nieuwsgierige en bescheiden kijkers en luisteraars meegenomen werden in hun onderwijspraktijk en hun verhalen hierover. In dit cahier doen we verslag van onze ontmoetingen met leerkrachten en medewerkers op beide scholen. Ontmoetingen die hen en ons veel nieuwe kennis en inzichten gebracht hebben over de vraag die wij stelden. Door de gesprekken met leerkrachten en medewerkers, door participatie aan voor hen belangrijke activiteiten en door de vragen die wij steeds stelden, werden zij uitgedaagd onder woorden

te brengen wat zij vanuit een intuïtieve kennis en door improviserend handelen op basis van ervaring en kunde dagelijks doen om samen met leerlingen te leren en iets nieuws te ontdekken over de wereld om hen heen.

De rapportage laat mooi zien hoeveel dit onderzoek- en ontwikkelproject ons, onderzoekers en leerkrachten, heeft opgeleverd. Het rapport laat tevens zien dat er nog vele vragen zijn die verdere uitdieping behoeven. Hoe mooi zou het zijn als we in vervolgonderzoek kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van onderwijs waarin leerlingen in superdiverse scholen en klassen zichzelf en de wereld kunnen ontdekken.

Wij willen alle leerkrachten en medewerkers van de Parnassusschool en de Bloemberg, die ons hun vertrouwen en medewerking toezegden, van hart bedanken voor tijd, aandacht en energie die jullie ons schonken. Wij zijn diep onder de indruk van jullie veerkracht, professionaliteit en vindingrijkheid om iedere dag dynamisch en verbindend onderwijs te realiseren.

H1

Inleiding

1.1 Migratie

In de eerste decennia van deze eeuw nemen de migratiestromen op mondiaal niveau steeds meer toe. Daarbij gaat het allereerst om migratie van vluchtelingen naar onder meer Nederland, een migratiestroom die eind 2015 een plotselinge piek kreeg, vooral vanuit het onrustige Midden-Oosten. Om een voorbeeld te noemen: thans wonen er 88.000 mensen in Nederland met een Syrische achtergrond, waarvan het overgrote deel in de laatste drie jaar naar ons land is gekomen. Maar wanneer we spreken over migratie gaat het niet alleen over vluchtelingenstromen; ook de migratie van expats is gegroeid. (CBS-rapport *Bevolking en bevolkingsgroei*, 28 september 2018). Met de migratietoename is uiteraard ook het aantal migrantenkinderen toegenomen. Een grote meerderheid daarvan vestigt zich met de ouders voor langere tijd in het nieuwe land, en wordt opgenomen in het onderwijssysteem. Daarom spreekt de literatuur bij voorkeur over nieuwkomerleerlingen.

1.2 Pedagogiek van verbinden

Het CEPM onderzoek “De Wereld ontdekken in de Klas” levert een eerste inzicht in de manier waarop leerkrachten verbondenheid bewerkstellingen in klassen en scholen met nieuwkomerleerlingen. Wij onderscheiden in het onderzoek twee centrale ontwerpprincipes van een **pedagogiek van verbinden**. Het eerste ontwerpprincipe is dat het van belang is om klassen en scholen te ontwikkelen tot ‘**gedeelde ruimte**’. Leerkrachten en medewerkers kunnen verschillende dynamieken bevorderen in dit kader: de dynamieken van elkaar leren begrijpen, op elkaar leren inspelen, leren samenwerken en samen een onderwerp op een speelse en creatieve wijze leren (ver)kennen. Het tweede ontwerpprincipe is dat de dynamieken die een gedeelde ruimte en verbondenheid creëren gestimuleerd kunnen worden via werk- en spelvormen die *uitwisseling* (delen) bevorderen, via werk- en spelvormen die bevorderen dat leerlingen *zich gezien en gehoord weten* en via werk- en spelvormen die bevorderen dat leerlingen *samen de wereld leren ontdekken en onderzoeken* en zich, onder andere door het activeren van hun verbeelding, op een eigen wijze met de wereld kunnen verbinden.

Conform deze ontwerpprincipes onderscheiden wij in dit onderzoek drie typen interventies die leerkrachten kunnen inzetten bij het vormgeven van een gedeelde speel- en leerruimte. Interventies die:

1. de *uitwisseling* tussen leerlingen, leerkrachten en ouders bevorderen,
2. het zich *gezien en gehoord weten* van leerlingen stimuleren,
3. bevorderen dat leerlingen *de wereld en elkaar ontdekken*.

Deze drie typen interventies worden in de lespraktijk al op velerlei manieren toegepast, maar dikwijls onbewust. Er is hier sprake van hetgeen in de pedagogische literatuur *tacit knowledge* ('stille', 'impliciete' of intuïtieve kennis') wordt genoemd. (Polanyi, 2009; Kahneman & Klein, 2009). *Tacit knowledge* is lastig overdraagbaar, dikwijls ingebed in levensbeschouwelijke en culturele waarden en tradities, en komt bijna altijd naar voren in interactieve situaties.

Dit onderzoek richt zich erop de rijkdom van deze onbewuste en impliciete praktijken van leerkrachten in klassen met nieuwkomerleerlingen (hierna aangeduid als NK-leerlingen) zichtbaar te maken. In een klas met NK-leerlingen ligt er een extra uitdaging voor leerkrachten op het gebied van het samen vormgeven aan een gezond leef- leerklimaat en aan de unieke persoonsvorming van iedere leerling in de klas. Het samen ideeën, informatie en kennis delen gaat, bijvoorbeeld, niet vanzelf door de taalbarrière en vraagt om extra ondersteuning (interventietype 1: *uitwisseling tussen en met leerlingen*).

Het samen spelen, relaties ontwikkelen en verbindingen leggen met anderen spreekt eveneens niet vanzelf in een klas met NK-leerlingen. De taalbarrière, verschillen tussen leerlingen in het kunnen delen van emoties, het kunnen stellen van vragen en de persoonlijke taakopvatting van iedere leerling vraagt om alertheid van leerkrachten en pedagogische ondersteuning (interventietype 2: *het zich gezien en gehoord weten van leerlingen*).

Daarnaast is het je verbinden met de wereld om je heen (mogelijk) ingewikkelder voor kinderen die in een andere omgeving opgegroeid zijn en voor kinderen die samen leren en leven op een plek waar een diversiteit aan sociaalculture, historische en economische werelden samenkomen. Het verkennen en beter leren kennen van elkaars leef- en belevingswereld, het verkennen van de wereld buiten hen en het samen vormgeven van een gedeelde spel- en leerruimte in en buiten de school vraagt om additionele ondersteuning door leerkrachten. (interventietype 3: *de wereld en elkaar ontdekken*).

In het licht van deze uitdagingen richt dit onderzoek zich op het verwerven van inzicht in het 'pedagogisch handelen' van leerkrachten en medewerkers, zoals de conciërge, de intern begeleider en de directie. In het bijzonder richten wij ons hierbij op het pedagogisch handelen dat bijdraagt aan een 'gedeelde ruimte' waarin leerlingen elkaars wereld en de sociale en culturele wereld om hen heen leren kennen en zich daarmee leren verbinden, zodanig dat zij in taal, in gewoonten en gedrag hun weg

in deze wereld kunnen vinden. Onder pedagogisch handelen verstaan wij in dit onderzoek niet alleen het gebruik van werkvormen, instructies en positieve bekrachtiging in de klas, maar ook het ruimte laten aan momenten waarin leerlingen spontaan met elkaar gaan uitwisselen over zaken die ze weten of meegemaakt hebben, of het bevorderen van uitwisseling door en met ouders en andere partijen.

1.3 Superdiversiteit, pedagogische sensitiviteit en responsiviteit

Uit eerder onderzoek weten we dat klassen met NK-leerlingen sterke voorbeelden zijn van *superdiversiteit*. Superdiversiteit (Vertovec, 2007) is in de recente sociologische en filosofische literatuur de benaming voor de situatie die bepalend is voor grote groepen mensen in het tijdperk van de globalisering. Deze situatie wordt gekenmerkt door een mondiaal pluralisme op sociaal en existentieel niveau. Het gaat hierbij om een pluraliteit van tradities, levensbeschouwelijke beddingen, culturele patronen, gewoonten en codes en religieuze praktijken en rituelen, die alle met elkaar verstrengeld raken in telkens nieuwe mengelingen. Nieuwkomers zijn de belichaamde voorbeelden van deze superdiversiteit, omdat zij deze pluraliteit van identiteiten in zichzelf meedragen.

Het omgaan met deze superdiversiteit in NK-klassen vraagt om leerkrachten en medewerkers die pedagogisch *sensitief en responsief* zijn (Van Manen, 1991) ten aanzien van wat kinderen in een superdiverse klas en school nodig hebben. Het vraagt erom dat leerkrachten adequaat en 'just in time' (Van Manen, 1991) kunnen reageren op uitdagingen en vragen die voortkomen uit de superdiversiteit in de klas en in de school. Wij beschouwen sensitiviteit en responsiviteit daarmee als centrale competenties bij het vormgeven van de eerder geschetste interventietypes: de uitwisseling tussen en met leerlingen bevorderen, het zich gezien en gehoord weten van leerlingen stimuleren, en het ontdekken van de wereld en elkaar bevorderen. In onze verkenning van de pedagogische interventies in deze studie, besteden wij daarom ook aandacht aan de sensitiviteit en responsiviteit die de leerkrachten inspireert tot het aanbieden van bepaalde spel- en werkvormen.

1.4 Probleemstelling

In bovenstaande beschreven wij enkele uitdagingen waar leerlingen en leerkrachten in NK-klassen mee te maken krijgen. We beschreven ook drie centrale aspecten van het pedagogisch handelen die we in dit onderzoek onderscheiden: a) de drie typen pedagogische interventies die leerkrachten kunnen gebruiken bij het vormgeven van een gedeelde ruimte in de klas en in de school, b) het ruimte laten en c) en het bevorderen van uitwisseling door en met ouders en andere partijen. Ook beschreven wij centrale competenties (sensitiviteit en responsiviteit) voor het vormgeven

van deze vormen van pedagogisch handelen in een leer- en leefomgeving die gekenmerkt wordt door superdiversiteit.

Doel van dit project is om, via het opzetten en uitvoeren van twee casestudies, diepgaand inzicht te verwerven in wijze waarop leraren en medewerkers in beide scholen het wereld ontdekkend onderwijs gestalte geven in de huidige praktijk. Het onderzoek draagt tevens bij aan inzicht in de pedagogische sensitiviteit en responsiviteit van leerkrachten in het vormgeven van nieuwkomeronderwijs, en de kwaliteiten en competenties die nodig zijn om goed en inventief te handelen in dergelijke situaties. Ook genereert het onderzoek een aantal producten (filmmateriaal en lessen projectbeschrijvingen) voor opleiding en training.

Centrale onderzoeksvraag luidde: *Hoe geven leerkrachten en medewerkers vorm aan een pedagogiek van verbinden?* Hierbij formuleerden wij de volgende deelvragen:

- 1) Wat kenmerkt de NK-klassen in beide scholen, en welke uitdagingen identificeren leerkrachten en medewerkers bij het verzorgen van onderwijs aan NK-leerlingen in hun school?
- 2) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door *uitwisseling* tussen leerlingen, leerkrachten en ouders, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 3) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het zich *gezien en gehoord weten* van leerlingen, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 4) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het ontdekken van *de wereld en elkaar*, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?

H2

Pedagogiek van het verbinden: centrale concepten

In hoofdstuk 1 beschreven wij de twee ontwerpprincipes van de *pedagogiek van verbinden* die wij in dit onderzoek onderscheiden: Het belang van het ontwikkelen van klassen en scholen tot ‘gedeelde ruimte’ (ontwerpprincipe 1), en het stimuleren van de dynamieken die een gedeelde ruimte en verbondenheid creëren via werk- en spelvormen die uitwisseling (delen) door en met leerlingen bevorderen, het gezien en gehoord weten door leerlingen en het samen de wereld leren ontdekken en onderzoeken (ontwerpprincipe 2). In dit theoretische hoofdstuk staan we stil bij een drietal dynamieken waar de pedagogiek van het verbinden bij aansluit: delen, verbeelding en spel. Ook geven we aan hoe onze focus op het bevorderen van een gedeelde ruimte zich verhoudt tot onderzoeksthema’s die hieraan gerelateerd zijn: het open klas- en schoolklimaat, cultuur-responsief onderwijs en onderwijs gericht op subjectwording, d.w.z. het in de wereld komen van leerlingen.

2.1 Verbinden als delen, verbeelden en spel

De eerste dynamiek waar de pedagogiek van het verbinden bij aansluit is de *dynamiek van het delen*. Op het moment dat kinderen bij elkaar komen in de klas van de basisschool ontstaat er een nieuwe cultuur. Kinderen ontdekken elkaar en de wereld spelenderwijs. Zij scheppen zonder erover na te denken een gedeelde wereld die meer is dan een optelsom van verschillen. We kunnen de klas dan ook kenschetsen als een plek waar een gedeelde ruimte kan ontstaan. Kenmerkend voor deze ruimte is dat kinderen (en mensen in algemene zin) zich er in diversiteit met elkaar verbinden, zonder daarmee spanning en zelfs tijdelijke strijd op te heffen (Castoriadis, 1987; Taylor, 2004; Dieleman & De Beer, 2010). Identiteit ontstaat in deze gedeelde ruimte. Traditioneel zijn wij gewend identiteit te definiëren als iets wat gesloten en afgebakend is. In onze studie beschouwen wij identiteit echter als een knooppunt in ruimte. Deze ruimte is tijdelijk (hij verandert steeds) en plaatselijk (gezin, wijk, school, trapveldje) en doordrenkt van globale invloeden (traditie, cultuur, geschiedenis). Kinderen gaan in deze ruimte verbindingen aan en zoeken hun plaats. In de ontmoeting met elkaar maken zij deze ruimte gaandeweg tot gedeelde ruimte. Waarom betrekken we verbinding en diversiteit op elkaar? Omdat er met dat woordje ‘*delen*’ iets bijzonders aan de hand is. Het betekent twee schijnbaar tegen-gestelde dingen. Daar waar jonge kinderen een wereld delen, moet die dynamiek van ‘delen’ (Eng.: *sharing*, Fr.: *partage*) worden begrepen als een dubbel proces: je

deelt iets samen, maar datzelfde kan ook onderling vérdelen. Delen is een complexe dynamiek van convergentie en divergentie, van herkenning en scheiding, van vertrouwdheid en verwondering – een dynamiek die nooit op voorhand vastligt. In dit project verkennen wij aandacht voor deze dynamiek van delen in de klas en in de school.

De tweede dynamiek waar de pedagogiek van het verbinden bij aansluit is de *dynamiek van de verbeelding*. Bij het aangaan van verbindingen speelt verbeelding een grote rol. Er ontstaan nieuwe patronen, nieuwe symbolen, nieuwe gewoonten, nieuwe taal, kortom, er ontstaat een nieuwe wereld. De klas als een in de interacties van kinderen met elkaar en met bronnen geschapen wereld is altijd een tijdelijke en plaatsgebonden wereld: verbindingen kunnen er snel veranderen. (Alma, 2009, 2011; Egan, 1990, 1992, 1997, 2005). Net als in de ‘grote wereld’ is er verbinding, strijd, onderhandeling en creatie. Zulke verbeelde ruimten kunnen letterlijk *beeldruimtes* genoemd worden. In de recente literatuur worden ze aangeduid als *social imaginaries* (Taylor, 2004): gedeelde ruimtes die mensen scheppen om daarin vervolgens te ‘wonen’. In verbeelde ruimtes weet je nooit waar de werkelijkheid ophoudt en het beeld begint.

Vooraf (jonge) kinderen kenmerken zich, in en buiten de klas, door het scheppen van beeldruimten. Deze verbeelde ruimten is wat het kind tot kind maakt. Identiteit is niet zozeer voorgegeven door bijvoorbeeld opvoeding, cultuur en sociale klasse, maar ontstaat pas daadwerkelijk in deze gedeelde ruimte. In dit project verkennen wij aandacht voor deze dynamiek van verbeelden in de klas en in de school.

De derde dynamiek waar de pedagogiek van het verbinden bij aansluit is de *dynamiek van het spel*. Aan de idee van de klas als een door kinderen geschapen gedeelde wereld willen wij een concept toevoegen, dat die wereld meer inhoud kan geven: het concept ‘spel’ (Huizinga, 1938; Broadhead, 2005; Van Oers, 2005, 2010; Meijlink & Van den Berg, 2007; Brougère, 1995; Brown, 2009; Winnicott, 1971; Nussbaum, 2010; Kessels, 2012, 2016; Van den Berg, 2014). Wat zou het opleveren als we de dynamiek van de klas onderzoeken als een spel? Kinderen bezetten de ruimte en richten haar in zoals in een spel dat ze zelf bedacht hebben. Ze creëren dat spel, vinden de codes en regels uit en bepalen wie meedoet en wat ieders rol is. Tegelijkertijd gaan ze op in het spel, ‘leven’ ze erin als in een wereld die ze delen. Ook ontlenen ze houvast, ‘identiteit’ aan deze speelse ruimte: een identiteit die niet van te voren vast lag, maar die ze zelf hebben ‘uitgevonden’. De klasruimte van het spel wordt een tijdelijk thuis. Spel is het leven zelf, het is een kwaliteit van handelen en in het spel is de mens schepper van cultuur. Het is fantasie en creativiteit; sommige wetenschap-

pers stellen zelfs dat het schadelijk is, als spel uit het onderwijs verdwijnt (Nussbaum, 2010). Spel lijkt een goede karakterisering van de activiteit in de hierboven geschetste beeldruimtes. De spannende vraag dringt zich op of niet ook de wereld ná de basisschool, die van volwassenwording en volwassenheid, bepaald wordt door de *dynamiek van het spel*. Zou een globaliserende wereld niet juist door het concept van het spelen – de mens schept zijn of haar werelden én leeft in die werelden – heel goed kunnen worden beschreven en begrepen? En als dat zo is, wat kunnen we dan leren van de dynamiek van verbinding die we in de basisschool tegenkomen? Deze studie biedt een eerste inzicht in de manier waarop spel wordt ingezet bij het bevorderen van een gedeelde ruimte in de klas en in de school. In vervolgonderzoek kan de mogelijk en wenselijke inzet van spel in het onderwijs en in de maatschappij ten behoeve van het creëren van een gedeelde ruimte verder doordacht en geëxploreerd worden.

2.2 Open klassenklimaat, cultureel responsief onderwijs en subjectwording

In onderwijsonderzoek en in de onderwijspraktijk is er de laatste decennia al veel aandacht voor het pedagogisch handelen van leerkrachten rond gerelateerde thema's: het open klas- en schoolklimaat, cultuur-responsief onderwijs en ruimte voor subjectwording. In deze paragraaf staan we kort stil bij overeenkomsten en verschillen tussen deze onderzoeksthema's en het centrale thema van dit onderzoek: het bevorderen van een gedeelde ruimte in de klas en in de school.

Een belangrijke pedagogische competentie die leerlingen in hun opleiding en in de onderwijspraktijk verwerven is het samen met leerlingen vormgeven en bewaken van een *open leef- en leerklimaat*. Kenmerkend aan een open, veilig of positief klas- en schoolklimaat is dat leerlingen het gevoel hebben dat zij erbij horen, zich gerespecteerd en gestimuleerd voelen, dat zij zich veilig voelen, plezier hebben, en het idee hebben een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de groep (Leeman & Wardekker, 2005; Navraez, 2010). De 'pedagogiek van verbinden' sluit aan bij de wens van leerkrachten om een open klassenklimaat te bevorderen. Werk- en spelvormen die uitwisseling tussen leerlingen bevorderen over wat zij thuis, op vakantie of in hun schoolleven (elders) geleerd en meegemaakt hebben, dragen bijvoorbeeld in potentie bij aan een gevoel van veiligheid. Wanneer leerlingen het idee hebben dat klasgenoten en de leerkracht geïnteresseerd zijn in hun verhaal, geeft dit hen het gevoel dat zij erbij horen en het gevoel dat hun perspectief ertoe doet. De pedagogiek van verbinden besteedt hierbij in het bijzonder aandacht de dynamieken (delen, verbeelden en spelen) die de ontwikkeling van een gedeelde ruimte kunnen bevorderen. Hiermee gaat zij verder dan sommige andere pedagogische interventies die een open klassenklimaat bevorderen (ruimte om je mening te uiten, aandacht

voor luistervaardigheden) een veilig klassenklimaat (het leren omgaan met conflicten) en een positief klassenklimaat (positieve bekrachtiging). Door te focussen op centrale dynamieken in de klas en op school, probeert de pedagogiek van verbinden een brug te slaan tussen aandacht voor de noden en behoeften van de individuele leerling en aandacht voor de noden en behoeften van de klas en de wereld.

Een tweede belangrijke competentie voor leerkrachten in superdiverse klassen is het verzorgen van cultureel responsief onderwijs (Gay, 2018). Het gaat hierbij ten eerste om het kunnen verzorgen van onderwijs dat rekening houdt met leervragen en behoeften van leerlingen die samenhangen met hun sociaal-culturele en educatieve achtergrond (zijn leerlingen gewend aan een autoritaire of een democratische wijze van leidinggeven?). Ten tweede gaat het om het kunnen vormgeven en aanbieden van onderwijs waarmee leerlingen zich kunnen identificeren (bijvoorbeeld door te leren over en van rolmodellen binnen diverse eigen sociaal-culturele contexten). Ten derde gaat het om het kunnen aanbieden van onderwijs dat een kritisch perspectief biedt op bestaande machtsverhoudingen, en leerlingen de gelegenheid biedt hun inzichten in dit kader te verdiepen en bevragen op basis van beschikbare kennis en inzichten. Kenmerkend voor de pedagogiek van het verbinden is dat leerkrachten hun culturele sensitiviteit en responsiviteit inzetten voor het bevorderen van een gedeelde wereld, en omgedraaid: dat leerkrachten en scholen nagaan welke aspecten van hun culturele sensitiviteit en responsiviteit nog aandacht behoeven in dit kader.

Hiermee komt ook een derde onderzoeksthema in beeld: dat van ruimte voor subjectwording van leerlingen (Biesta, 2011). Onderwijs dat een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van leerlingen tot zelfbewuste en zelfverantwoordelijke personen die bijdragen aan democratisch en duurzaam samen leven, kan niet volstaan met het socialiseren van leerlingen binnen bestaande culturele praktijken en inzichten over mens en samenleving. Leerkrachten kunnen het 'in de wereld verschijnen' (Arendt, 2012) van leerlingen bevorderen door ruimte te bieden aan het jezelf leren uiten (cognitief, affectief en imaginatief) in (de Nederlandse) taal, het verkennen van elkaars leef- en belevingswereld en het samen ontdekken en bevragen van de wereld om hen heen. Door hun superdiverse karakter bieden NK-klassen en scholen een bijzonder rijke en uitdagende voedingsbodem voor subjectvorming. De pedagogiek van de verbinding beoogt deze rijke voedingsbodem te benutten voor zowel het in de wereld komen van individuele leerlingen, als het ontwikkelen van een gedeelde wereld.

H3

Methode

Ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag “*Hoe geven leerkrachten en medewerkers vorm aan een pedagogiek van verbinden*” formuleerden wij de volgende deelvragen:

- 1) Wat kenmerkt de NK-klassen in beide scholen, en welke uitdagingen identificeren leerkrachten en medewerkers bij het verzorgen van onderwijs aan NK-leerlingen in hun school?
- 2) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door *uitwisseling* tussen leerlingen, leerkrachten en ouders, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 3) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het zich *gezien en gehoord weten* van leerlingen, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 4) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het ontdekken van *de wereld en van elkaar*, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?

In dit hoofdstuk beschrijven wij achtereenvolgens de methode van onderzoek, de onderzoekspopulatie, de dataverzameling en de data analyse.

3.1 Meervoudige casestudie

Voor de exploratie van het pedagogisch handelen van leerkrachten en andere medewerkers die les geven aan NK-leerlingen in het basisonderwijs hebben wij gekozen voor een meervoudige casestudie (Merriam, 1988; Yin, 2015). Kenmerkend voor deze methode is dat via verschillende dataverzamelingsmethoden diepgaand inzicht verworven wordt in een bepaalde praktijk.

3.2 Onderzoekspopulatie

Omdat het onderzoek zich richt op aandacht in het primair onderwijs voor het ontwikkelen van een gedeelde ruimte, richtten wij ons in eerste instantie op scholen waar NK-leerlingen en reguliere leerlingen ook samen onderwijs genieten. Scholen zijn zowel via ons eigen netwerk geworven, als via de lijst met scholen die opvang bieden aan nieuwkomerleerlingen van het LOWAN (www.lowan.nl).

Omdat al snel bleek dat werkdruk een grote factor speelt in de bereidheid van scholen om mee te doen, besloten we een bredere groep scholen te benaderen: alle basisscholen die onderwijs verzorgen aan nieuwkomerleerlingen. Hiermee kwamen eerdere criteria met betrekking tot het type klas (klassen met reguliere en NK-leerlingen), leeftijd (groep 7) en aantal gemengde of NK-klassen in de school (minimaal 2) te vervallen.

De Parnassusschool is als participant van dit onderzoek gevonden via een oproep aan studenten van de iPabo in de wekelijkse digitale nieuwsbrief voor studenten. Zowel een student (die stage loopt op de Parnassusschool) als de leerkracht van de nieuwkomersklas zelf reageerden op deze oproep. De Bloemberg is als deelnemende school gevonden via een van de onderzoekers vanuit de Universiteit voor Humanistiek (UvH). Daarna bleek dat een collega van het Marnix Onderwijscentrum (MOC) gewerkt heeft op deze school.

Hoewel we deze meervoudige casestudie graag hadden uitgebreid met nog een derde school, bleek dit moeilijk te realiseren. De benaderde directeuren gaven aan het project zeker relevant te vinden. Als reden om niet mee te doen noemden zij dat de school momenteel te veel andere projecten had lopen, wisselingen qua personeel, onderbezetting en/of ziekte.

3.3 Dataverzameling

Ten behoeve van datatriangulatie is gekozen voor een drietal type data: semi-structureerde interviews, observaties van lessen, participatieve observaties van een project dat in overleg met/met medewerking van de onderzoekers is opgezet, en film/fotomateriaal van de school en leerkrachten (voor de data-verzamelingsinstrumenten: zie bijlage 2). De tabel hieronder maakt inzichtelijk welke middels welke data-verzamelingsinstrumenten de verschillende deelvragen beantwoord zijn:

| Deelvraag | Thema's | Instrumenten |
|-----------|---|--|
| 1 | Kenmerken klas (o.a. samenstelling, sfeer) en school (o.a. historie, aantal klassen, relatie met de buurt, samenstelling docententeam) | <ul style="list-style-type: none"> • Schoolwebsite en foto/beeldmateriaal school • Schoolvisie • Kennismakingsinterview • Observaties |
| 2 t/m 4 | Pedagogisch handelen t.b.v. uitwisseling; gezien en gehoord; verkennen de wereld & elkaar. (Ihb: Interventies; Spontane momenten; Met en door derden) Sensitiviteit en responsiviteit | <ul style="list-style-type: none"> • Kennismakingsinterview • Interviews • Observaties van lessen • Participerende observatie van een project • Filmportretten van docenten |

Dataverzamingsproces

Voorafgaand aan participatie in het onderzoek is aan deelnemers om consent gevraagd. Voor het gebruik van filmmateriaal van lessen voor analyse en intern gebruik binnen de school is tevens consent verkregen van de ouders van leerlingen. Tot individuele personen herleidbare informatie is alleen in deze rapportage opgenomen, na goedkeuring van de betreffende deelnemers.

Per school beoogden we via een kennismakingsinterview en observaties inzicht te verwerven in het pedagogisch handelen van leerkrachten ten behoeve van het bevorderen van een gedeelde ruimte, en de uitdagingen die zij hierbij ervaren. De interventie en het interview achteraf stelde ons in staat om – met de docent – de inzichten uit de eerdere interviews en observaties te verdiepen. Omdat de projecten verschillen qua omvang, wordt hieronder de dataverzameling per school toegelicht. In de analyse worden de diverse databronnen vermeld bij opgenomen citaten.

Op de Parnassusschool zijn twee interviews afgenomen met Arjanne, leerkracht en initiator van de nieuwkomerklas op deze school. Omdat het kennismakingsgesprek met de leerkracht van de Parnassusschool erg uitgebreid was, en veel relevante informatie bevatte, is na afloop tevens een thick description gemaakt van dit gesprek. Vervolgens zijn twee lessen geobserveerd en nabesproken met de leerkracht. Vervolgens heeft de onderzoeker met een aantal kinderen een klein project gedraaid rond het thema “De School van vroeger”. Dit project kwam voort uit de interviews met de leerkracht van de nieuwkomersklas en de observaties in de nieuwkomersklas. De gesprekken die tijdens deze activiteiten gevoerd werden, zijn eveneens opgenomen. De dataverzameling is afgesloten met een laatste interview.

Tabel x: Overzicht data Parnassusschool en gehanteerde afkortingen

| Data bron | Afkorting |
|---------------------------|------------------|
| 01_kennismakingsgesprek | KG |
| 02_interview | I1 |
| 03_observatie_een | Ob1 |
| 04_observatie_twee | Ob2 |
| 05_nagesprek | NG |
| 06_ideeën_project | IP |
| 07_activiteit_een | Act1 |
| 08_activiteit_twee | Act2 |
| 09_activiteit_drie | Act3 |
| 10_activiteit_vier | Act4 |
| 11_reflectie_activiteiten | Refl |
| 12_interview | I2 |

Op de Bloemberg zijn vijf interviews afgenomen met drie leerkrachten van nieuwkomerklassen, Greet, Lies en Daan, met leerkracht Lia die dramalessen verzorgde aan alle groepen en met Loek, de conciërge. De kennismakingsgesprekken waren intens en uitgebreid, daar zijn uitgebreide beschrijvingen ('thick descriptions') van gemaakt. Vervolgens zijn er lessen geobserveerd en nabesproken met de vier leerkrachten. Daarna participeerden de onderzoekers in twee projecten op de school, één over het 'voorbereiden van een verjaardag van meester Mark' (met leerkrachten Greet en Lies) en één over de 'kennismaking met het sprookje van Roodkapje' (met meester Daan). Deze projecten sloten aan op de interviews met de leerkrachten en op de observaties van hun interactie met nieuwkomerleerlingen in hun klas. Deze lesactiviteiten zijn gefilmd. Aan het einde van die bijeenkomsten zijn er korte filmportretten gemaakt van de drie betrokken leerkrachten. De dataverzameling is afgesloten met de beschrijving van een picknick eind juni 2018 waarop de leerkrachten, de kinderen en de ouders aan de buurt lieten zien wat het samen leren op de Bloemberg teweegbrengt bij alle betrokkenen. Tijdens deze manifestatie zijn de filmportretten van de leerkrachten aan de aanwezige ouders getoond.

Tabel x: Overzicht data de Bloemberg en gehanteerde afkortingen

| Data bron | Afkorting |
|--------------------------|-----------|
| D1-01_Interview | I-1 |
| D1-01_observaties | O-1 |
| D2-02_interview | I-2 |
| D2-02_observaties | O-2 |
| D3-03_interview | I-3 |
| D3-03_observaties | O-3 |
| D4-04_interview | I-4 |
| D4-04_observaties | O-4 |
| D5-05_interview | I-5 |
| D5-05_observaties | O-5 |
| D6-06_les 1- (film) | L1 |
| D7-07_les-2 (film) | L2 |
| D8-_08 ideeën project | IP |
| D9-09_uitvoering project | UP |
| D10-10_portret LK-1 | P1 |
| D11-11_portret LK-2 | P2 |
| D12-12_portret Lk-3 | P3 |

Data analyse

Aangezien het onderzoek zich richt op het verwerven van inzicht in bepaalde aspecten van het pedagogisch handelen van docenten (interventies met en door leerlingen en derden, en ruimte laten gericht op het bevorderen van uitwisseling, het gezien en gehoord weten en het ontdekken van de wereld en elkaar) is gekozen voor een thematische analyse. De twee casestudies zijn hierbij apart geanalyseerd. Vanwege het beperkt aantal scholen dat in deze studie participeerde is het niet mogelijk uitspraken te doen over patronen tussen scholen. We hebben binnen deze studie dan ook geen vergelijkende analyse uitgevoerd. Onze studie biedt wel

inzicht in het pedagogisch handelen van beide scholen op de bestudeerde thema's. In het conclusiehoofdstuk bespreken we per thema onze centrale bevindingen. Ter inspiratie voor leerkrachten die lesgeven aan NK-leerlingen hebben wij tevens een beschrijving van enkele lessen en projecten zoals aangeboden op Parnassusschool en de Bloemberg opgenomen in de bijlagen (Bijlage 1).

Analyseproces

De uitgeschreven en geanonimiseerde data (interviews, tot 'thick descriptions' uitgewerkte veldnotities, foto's en filmmateriaal) zijn ingevoerd in Atlas.ti. Vervolgens zijn de data gecodeerd aan de hand van de door de onderzoeksgroep gezamenlijk ontwikkelde codelijst (zie bijlage I). Bij de thematische analyse maakten we gebruik van richtlijnen op het gebied van thematisch onderzoek (Joffe, 2012) en de gefundeerde theoriebenadering (zie onder andere: Boeije, 2014). In de open coderingsfase, zijn data eerst open gecodeerd, aan de hand van enkele 'attenderende begrippen' (Boeije, 2014, p. 47). Bij de axiale coderingsfase zijn de gecategoriseerde fragmenten per code onderzocht, om inzicht te verwerven in deze begrippen en de hiermee verbonden praktijken. In bijlage III worden genoemde categorieën nader gedefinieerd. Bij het coderen zijn fragmenten gecodeerd op het bovenliggende thema. De hoofd categorieën 'Gezien en gehoord worden' en 'Gedeelde ruimte' zijn aanzienlijk vaker toegekend aan fragmenten dan de eerste hoofdcategorie (Uitwisseling). Zo is bij de analyse van de data van de Parnassusschool 6 maal is een code toegekend aan de categorie Uitwisseling; 22 maal aan de categorie 'Gezien en gehoord voelen'; en 23 maal aan de categorie 'Gedeelde ruimte'. Dit betekent niet dat er nauwelijks sprake is van door de leerkracht bevorderde uitwisseling. Integendeel: er is bijna constant sprake van door de leerkracht bevorderde uitwisseling. Bij het coderen echter bleek vaak 1 van de andere twee categorieën bovenliggend. Daarnaast bevatten de codegroepen Gezien en Gehoord Voelen en Gedeelde Ruimte meer codes dan de categorie Uitwisseling (respectievelijk 15, 30 en 6 codes).

Ten behoeve van de intersubjectiviteit hebben de vier betrokken onderzoekers eerst in overleg de attenderende begrippen vastgesteld en gedefinieerd. Vervolgens is een initiële codering van enkele interviews besproken in het onderzoeksteam, om te borgen dat de onderzoekers vergelijkbare fragmenten selecteren en dezelfde codes toekennen aan betreffende fragmenten. Deze procedure is tijdens het onderzoeksproces enkele malen herhaald.

De stem van betrokken leraren in het onderzoek

Als onderzoekers willen wij een stem geven aan de onderzochten en bijdragen aan het verbeteren van het leven in de onderzochte klassen. Wij zijn ons hierbij bewust

van de asymmetrische machtsrelatie tussen onderzoeker en onderzochte(n) in empirisch onderzoek (Smyth, 2015). Om recht te doen aan onze respondenten en de praktijk hebben wij leerkrachten waar mogelijk actief betrokken bij het ontwerpen en uitvoeren van het onderzoek, waarmee de agenda zo veel mogelijk gezamenlijk bepaald werd (Schmidt, 2015). Leerkrachten hebben bijvoorbeeld mede richting gegeven aan het kennismakingsgesprek, het uitgebreide interview, de observaties in de klas, het maken van de filmportretten en het opzetten en uitvoeren van de experimenten.

Chase (2011) benadrukt dat wanneer grotere delen van interviews of veldwerk opgenomen worden in publicaties, de kwetsbaarheid toeneemt van degenen die hun verhaal toevertrouwen aan de narratieve onderzoeker. Om recht te doen aan de respondenten in dit kader en de juistheid van interpretatie en weergave te controleren, zijn relevante delen uit de rapportage aan hen voorgelegd.



H4

De Parnassusschool

In dit hoofdstuk bespreken wij de bevindingen van onze casestudie op de Parnassusschool. Data voor deze casestudie zijn verzameld door Monique Leygraaf, werkzaam als opleider en senior onderzoeker aan Hogeschool iPabo, en vervolgens door leden van het onderzoeksteam geanalyseerd. Voordat we uiteenzetten welke inzichten het onderzoek heeft opgeleverd, geven we eerst een korte omschrijving van de school, de klas en de leerkracht die wij mochten volgen. Ook beschrijven wij kenmerkende uitdagingen en het unieke karakter van lesgeven aan nieuwkomerleerlingen die in het onderzoek naar voren kwamen.

4.1 De School en de nieuwkomersklas:

De Parnassusschool is een school voor primair onderwijs in Amsterdam Zuid en kent naast een hoofdlocatie een dependance Nationale Balletacademie. Het team bestaat ongeveer 30 mensen en is divers qua samenstelling (leeftijd, man/vrouw en kwaliteiten). Veel leerkrachten werken parttime. De groepsleerkracht van de nieuwkomersklas, Anke, geeft aan dat ze een fijn team heeft en dat ieder teamlid wordt “gewaardeerd vanuit zijn kracht”. De school werkt verder samen met verschillende instanties, zowel in de buurt als daarbuiten.

Met ingang van het schooljaar 2016-2017 is de school begonnen met een nieuwkomersklas. In de Nieuwkomersklas die wij voor ons onderzoek bezochten zitten 15 leerlingen: één vluchteling en 14 leerlingen van expats afkomstig uit verschillende delen van de wereld (Amerika, het Midden Oosten, Zuid Amerika, Afrika en Rusland). De variatie in leeftijden is groot: de oudste is bijna 12 en de jongste 6 jaar oud. Er zitten ook broertjes en zusjes in deze klas. De sfeer in de klas is goed volgens Anke:

Ik denk dat de sfeer [in mijn klas] heel goed is, positief. De groten zorgen meestal voor de kleintjes. Dat zeg ik ook, dat zij dat voorbeeld geven. Dus dat vind ik wel fijn. Tuurlijk zijn er weleens dingetjes. Maar over het algemeen zijn het echt lieve leerlingen en gaan ze fijn met elkaar om.

Anke geeft aan dat de sfeer in nieuwkomersklassen met leerlingen die gevlucht zijn naar Nederland mogelijk anders is dan de nieuwkomerklas waar zij les aan geeft. Uit

bezoekjes aan andere scholen en uitwisseling met collega's in cursussen maakt zij op dat het lesgeven nog veel ingewikkelder is in klassen waar leerlingen nauwelijks bekend zijn met de Nederlandse taal, waar leerlingen vechten en schreeuwen, waar de verhouding jongens en meiden uit balans is en/of waar ouders minder middelen of mogelijkheden hebben om hun leerlingen te ondersteunen: "Dan denk ik, wat heb ik hier een schatjes. [...] ik heb gewoon een leuk klasje wat wel in het gareel te houden is. [...]. Het is didactisch uitdagend, maar qua gedrag niet" (Idem).

De Leerkracht van de Nieuwkomersklas

Anke is sinds 2008 leerkracht primair onderwijs en heeft veel ervaring in de bovenbouw. Nog steeds is ze – naast de leerkracht van de nieuwkomersklas – coördinator van de bovenbouw en begeleidt ze leerkrachten van groep 7. Het opzetten van de nieuwkomersklas op de Parnassusschool beschouwde Anke als een mooie, nieuwe uitdaging in haar werk als leerkracht.

De eerste maanden van het nieuwe schooljaar heeft ze als intensief ervaren. Dit komt, onder andere, doordat er altijd meer te doen is dan de tijd toelaat. Qua logistiek is het lesgeven in een nieuwkomerklas bijvoorbeeld erg ingewikkeld: steeds moeten er plukjes leerlingen ergens heen voor een instructie op maat of een activiteit met leeftijdsgenootjes. Dit betekent dat je als leerkracht constant alles in de gaten moet houden en steeds moet schakelen: "Ik werk met wekkers; de leerlingen zijn daar ook aan gewend (...)". Het gegeven dat leerlingen van verschillende leeftijden in één groep zitten, maakt tevens dat je jezelf als leerkracht de leerlijnen van alle vakken van alle leerjaren eigen moet maken

Anke geeft aan dat ze in de loop van de tijd wel een manier heeft gevonden om met deze complexiteit om te gaan, ook al ziet zij nog veel zaken die aandacht behoeven: "Ik probeer me ook gewoon minder druk te maken [...]. Ik ben nog steeds niet tevreden. Rekenen bijvoorbeeld, ja, ik kan dat gewoon niet allemaal alleen doen. Ik heb dat wel losgelaten."

4.2 Uitdagingen

Op basis van onze analyse van de observaties en interviews op de Parnassusschool onderscheiden wij drie typen uitdagingen waar Anke mee te maken heeft, en waarvan we vermoeden dat zij herkenbaar zijn voor leerkrachten die lesgeven in (nieuwe) nieuwkomerklassen elders, zeker wanneer zij kinderen van uiteenlopende leeftijden in hun klas hebben: uitdagingen die betrekking hebben op de plek van de nieuwkomerklas (in het vervolg aangeduid als 'NKK') in de school, de organisatie van onderwijs op maat, en adequate ondersteuning van het sociaal-emotioneel welbevinden van oudere leerlingen.

De plek van de NKK in de school:

De eerste type uitdaging betreft de plek van de nieuwkomerklas in de school. De interviews met Anke maken goed inzichtelijk dat de organisatorische inbedding van een NKK in de school niet vanzelf gaat. Zo merkt Anke dat zij als leerkracht van de NKK nog regelmatig vergeten wordt bij vergaderingen en overleggroepen: “afgelopen week hadden ze het (overleg over WO-LOS) op maandag gedaan en toen zei die collega daarna: oh, sorry, we zijn je helemaal vergeten. Die voelde zich ook heel lullig”. Hoewel de school het van belang vindt om onderwijs te verzorgen voor nieuwkomerleerlingen, merkt zij dat er in de praktijk beperkt aandacht is voor de NKK, omdat collega’s hun handen vol hebben aan andere speerpunten die de school kent (zoals onderzoekend leren en Engels). Anke geeft verder aan dat zij kampt met een gebrek aan onderwijsmateriaal voor de NKK, omdat er bij het bestellen van nieuwe materialen niet automatisch rekening wordt gehouden met de NKK. Voor Anke betekent dit dat zij regelmatig om spullen moet vragen bij collega’s.

Bovenstaande voorbeelden maken inzichtelijk dat steun vanuit de schoolleiding en collega’s, en een goede werksfeer alleen niet voldoende zijn voor het bewerkstelling van een goede organisatorische inbedding van een NKK in de school. Voor deze inbedding is het ook nodig dat het team met elkaar bedenkt hoe de NKK organisatorisch ingebed kan worden: wie de leerkracht/leerlingen uit deze klas kan vertegenwoordigen in vergaderingen/overleggen en hoe de bekostiging van materiaal en uitjes geregeld wordt.

Het organiseren van onderwijs op maat

De tweede type uitdaging betreft het bieden van onderwijs op maat in een klas met leerlingen die verschillen qua leeftijd, onderwijsachtergrond, kennis van de Nederlandse taal, sociaal-culturele achtergrond en persoonlijke geschiedenis. Uitdagingen die Anke noemde in dit kader betreffen in het bijzonder het vinden van lesmateriaal voor nieuwkomerleerlingen dat aansluit bij hun belevingswereld, het bepalen van het niveau van leerlingen, het – in samenwerking met collega’s - borgen van de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen en de logistieke planning van onderwijs op maat.

Zo liep Anke met name in het begin erg aan tegen ontbrekend interessant materiaal voor de oudste leerlingen: “Pim op de wip is gewoon niet interessant voor de oudere leerlingen. Dus dat is nog steeds wat ik mis... wat er niet is. Dus zij vinden het lezen ook niet leuk. Terwijl zij juist kilometers moeten maken”. Uit gesprekken met uitgevers en collega’s over mogelijk geschikt materiaal maakt Anke op dat veel collega’s met dit probleem kampen, en gebruik maken van materialen die eigenlijk niet

geschikt zijn voor de doelgroep. Leesboeken voor leerlingen met dyslectie bieden bijvoorbeeld niet een verhaal in eenvoudige woorden dat aansluit bij de belevingswereld van oudere leerlingen.

Het niveau van een leerling laat zich ook niet altijd makkelijk inschatten. Anke maakt bijvoorbeeld mee dat leerlingen een liedje van Kinderen voor Kinderen meezingen, en dan achteraf vragen komen stellen over woorden die ze bekend veronderstelde (zoals het woord 'tante', dat door een kind verward werd met het woord 'tand'). Daarnaast komt het regelmatig voor dat cognitieve aspecten (met betrekking tot de beheersing van de Nederlandse taal) en sociaal-emotionele aspecten botsen:

Ik heb nu een leesgroepje met de oudste leerlingen. Eén meisje die kan er eigenlijk niet in. Ik heb dan iemand die dat voor mij doet. Ik zei, ja maar ik vind het zo sneu om haar als enige oudste er niet bij te zetten. Maar dan hebben ze nu twee keer gelezen en ja, mijn collega zegt wel, ze valt er wel uit. Ze kan het tempo niet bijhouden. Dan denk ik, oh ja. Het is lastig. Sociaal-emotioneel is het gewoon echt wel lastig voor ze. [...]. Ze kan het eigenlijk niet aan. Dat is gewoon steeds zoeken, waar doe je goed aan.

De uitdaging met betrekking tot het borgen van de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen, beschrijft Anke treffend aan de hand van het volgende voorbeeld:

Ik heb nooit een hele klas in de ochtend. Dus dan is het eigenlijk wel zonde, want dan heeft het weinig zin als ik... Het is geen effectieve leertijd. Dus dan ben ik ze eigenlijk een beetje aan het zoet houden - zo voelt het dan ook. Maar ik denk, ja, ik kan nu ook niet echt een les geven. Er mist een helft. Soms is het wel zo dat leerlingen gewoon dingen missen... Maar ik wil altijd zo graag dat ze allemaal effectief en nuttig bezig zijn

In haar dagelijks werk moet Anke steeds weer de afweging maken tussen wat een individuele leerling misschien aankan (meedoen met lessen voor begrijpend lezen voor het vak Engels, in een andere klas), aansluiting bij leeftijdsgenootjes (mee gymmen met je leeftijdsgenootjes) en het bewaken van effectieve leertijd in haar

eigen klas. Qua logistiek blijkt het een uitdaging om ervoor te zorgen dat de leerlingen op het juiste tijdstip naar de goede klas of activiteit gaan. Anke probeert dit te organiseren door schema's op te hangen in de klas (bijvoorbeeld voor gym) en door leerlingen zelf verantwoordelijk te maken voor hun planning.

De hierboven beschreven voorbeelden maken inzichtelijk dat het vinden van een balans tussen onderwijs op maat en het borgen van effectieve leertijd met de eigen groep om veel afstemming vraagt. Dit suggereert - opnieuw - dat het van belang is dat het team als geheel verantwoordelijkheid draagt voor het verwerven van inzicht in de leerbehoeften- en kansen van de nieuwkomerleerlingen, en het vormgeven van een passende leeromgeving.

Adequate ondersteuning welbevinden oudere leerlingen in NKK

Een derde type uitdaging betreft het *sociaal-emotioneel* welbevinden van met name de oudste leerlingen in een NKK. Voor Anke is dit de grootste en meest zorgwekkende uitdaging:

Waar ik gewoon enorm mee worstel (...) dat die oudsten, dat ik het gewoon echt niet goed vind dat die in zo'n klasje zitten, te veel in verhouding. Ik denk, de tijd dat ze hier zijn moeten ze gewoon leuke dingen ook doen, maar... Kijk, er is voor beide wat te zeggen. Die kleintjes, die in die middengroep, die hebben het wel oké. Maar die oudsten, denk ik, die moeten gewoon bij leeftijdsgenoten. En aardrijkskunde krijgen en geschiedenis krijgen.

Bovenstaand voorbeeld bevat een aantal elementen die van belang zijn voor het borgen van het sociaal-emotioneel welbevinden van leerlingen: dat de leerstof aansluit bij hun cognitieve en sociale ontwikkeling, dat leerlingen met leeftijdsgenootjes kunnen omgaan, en dat ze ook in een leeromgeving met leeftijdsgenoten kunnen optrekken. Ook hier maakt het voorbeeld van Anke inzichtelijk dat een leerkracht deze zaken niet alleen kan borgen, en dat het borgen van aandacht voor het sociaal-emotioneel welbevinden van (met name de) oudere leerlingen inspanning vraagt van het hele team.

4.3 Educatieve speeltuin

Kenmerkend aan lesgeven aan nieuwkomerleerlingen is niet alleen veelheid aan (additionele) uitdagingen bij het begeleiden van sociale en educatieve processen.

Een ander, positief, kenmerk dat uit tijdens interviews en observaties naar voren kwam, en dat wij in onze analyse meegenomen hebben, betreft de unieke kracht en dynamiek van deze plek. Die unieke dynamiek ontstaat juist doordat het veelal onduidelijk is wat leerlingen wel en niet kunnen en kennen, en welke mooie en minder fijne ervaringen, inzichten en talenten zij meenemen, en doordat het minder makkelijk is om deze zaken te ontsluiten, en omdat in het Nederland gangbare werkvormen en methoden soms nog onbekend zijn voor deze leerlingen. Deze dynamiek maakt de NKK tot een plek waar leerkrachten en leerlingen continu met en van elkaar leren en waarin er veel ruimte is voor leerlingen en leerkrachten om je te (laten) verrassen en verwonderen. De NKK vormt als het ware een pedagogische en didactische speeltuin. Om meer te weten te komen over de talenkennis van leerlingen, laat Anke haar leerlingen bijvoorbeeld spelen met woorden:

We hadden eerst dieren bedacht. Zo veel mogelijk dieren. Ik begon en toen een rijtje, tot we niks meer wisten. Dat is dan wel leuk, want er komt heel veel uit. Kunnen ze echt heel lang, dat ik denk, oh, ze weten echt al wel veel. En toen had ik ze vijf woorden gegeven en daar moesten ze zinnen mee maken. Want ik was benieuwd of ze dat al konden. En je ziet, sommigen kunnen dat echt al supergoed. Dus ik heb ook gezegd, dat wil ik even bewaren. En die ouderen vonden het ook echt leuk. Dus die heb ik dan weer nieuwe woorden gegeven. En dan gewoon de woorden die we hebben geleerd. Dus ook broek, trui, en dan had ik ook lief en verdrietig erbij. Dus alle woorden. En dan kijken, maak ik er zelf zinnen van.

Via dergelijke opdrachten draagt Anke eraan bij dat de leerlingen hun woordenschat op een speelse manier uitbreiden. Mede doordat het niveau van leerlingen erg verschilt, en gedeeltelijk onbekend is, leveren dergelijke opdrachten voor de leerkracht ook verrassende momenten en ervaringen op. Onderdeel van de didactische speeltuin is dat leerkrachten hun leerlingen vaker dan in het reguliere onderwijs, en op andere wijze, introduceren in het gebruiken van bepaalde werkvormen. Om leerlingen te leren om zelf vragen te maken bij een tekst, laat Anke bijvoorbeeld leerlingen die al gewend zijn om zo te werken voordoen wat de bedoeling is.

Ik zeg: nu gaan we zelf vragen maken. Dus je hebt je kladblokje, je maakt vragen. En je ziet, sommigen kunnen dat ook al heel goed, sommigen niet. Toen heb ik ze in groepjes het aan elkaar voor laten doen. En daarna heb ik nog een rondje gemaakt. Ik zeg, en nu mogen jullie iets aan mij vragen. Dat kunnen ze op zich best al wel goed. Want het is natuurlijk wel moeilijk. En luisteren en vragen. Het is best wel complex.

Daarnaast helpt het om elementen van drama in te zetten in de les. Tijdens het voorlezen van het verhaal van de koning die niet wist op welke stoel hij altijd zat [een prentenboek], nodigt Anke bijvoorbeeld een leerling uit om naar even de klas uit te gaan. Een aantal andere kinderen geeft ze de opdracht om van plekje te wisselen. De leerling die de klas uitgegaan was, mag vervolgens weer terug komen en raden wie volgens hem/haar van plek gewisseld is. Door veel te werken met samenwerkingsvormen en drama biedt het onderwijs de nieuwkomerleerlingen tegelijk de mogelijkheid om iets van zichzelf te laten zien in de klas.

4.4 Verbinden door uitwisseling

In ons onderzoek exploreerden wij hoe de school ruimte biedt voor uitwisseling tussen leerlingen, en tussen leerlingen en ouders. We keken hierbij naar ruimte voor uitwisseling van eigen verhalen en ervaringen, en ruimte voor uitwisseling van de betekenis die zij geven aan hun ervaringen en aan de wereld die door het pedagogisch handelen van leerkrachten bevorderd werd, en ruimte die spontaan ontstond. In deze paragraaf beschrijven we achtereenvolgens hoezo Anke het bevorderen van uitwisseling tussen leerlingen van belang vindt en de werkvormen en typen uitwisseling die zij in dit kader stimuleert. Een uitgebreide beschrijving van enkele van deze werkvormen is te vinden in Bijlage 1. Tot slot beschrijven we welke typen uitwisseling Anke bevorderde, of ontstonden, tussen leerkrachten, medewerkers, leerlingen en ouders.

Uitwisseling tussen leerlingen: pedagogische visie, sensitiviteit en responsiviteit

In de lessen van Anke blijkt uitwisseling tussen leerlingen veelal in het teken te staan van het bevorderen van taalvaardigheid. Hierbij heeft Anke tevens oog voor gerelateerde educatieve en existentiële behoeften van haar leerlingen. Een eerste behoefte die Anke noemt in dit kader hangt samen met de grote draaglast van deze leerlingen: ze moeten een nieuwe taal leren en nieuwe dingen leren en met leeftijdsgenootjes communiceren in een taal die ze nog niet beheersen. Anke realiseert zich dat leren en leven in een nieuwe taal lang niet altijd leuk is, en dat het belangrijk is

dat leerkrachten ervoor zorgen dat deze leerlingen school ook als een leuke en fijne plek kunnen ervaren.

Door het creëren van ruimte voor leerlingen om iets van zichzelf te laten zien, en zich actief en persoonlijk te verhouden tot de lesstof, probeert Anke het aantrekkelijk te maken voor leerlingen om hun taalvaardigheid te verbeteren. Uitwisseling wordt daarnaast ingezet als middel om met leerlingen stil te staan bij wat ze hebben geleerd. Zo vraagt Anke aan het eind van de dag aan de leerlingen om in tweetallen aan elkaar te vertellen wat ze geleerd hebben. Nadat ze dit gedaan hebben, vraagt Anke in de kring aan leerlingen om plenair te vertellen wat hun klasgenootje die dag geleerd heeft. Zo vond onder andere het volgende gesprekje plaats:

A: "Ja, wat heeft ze geléerd in de speeltuin?"

Leerling A: "Sneeuwballen maken."

A: "Ze heeft sneeuwballen gemaakt. OK". Leerling B, wat heeft leerling A gedaan vandaag op school, wat heeft hij geléerd? ... What did he learn, today? ... Heeft hij jou dat verteld? ... He told you? ... Leerling A, heb jij aan leerling B verteld wat je hebt geleerd?". Leerling B knikt van nee. "Dat had je nog niet verteld."

Leerling A: "Zij was nog praten"

A: "Zij was nog aan het vertellen. Kun jij ons allemaal nu vertellen wat jij vandaag hebt geleerd?"

Leerling B: "Ik heb geleerd het maken van briefjes... Kaarten maken. Ehh en eh..."

A: "nou, dat is iets. Je hoeft ook maar één ding te noemen. Leerling C, wat heb jij geleerd vandaag? Jijzelf?"

Leerling C: "Ik heb geleerd rekenen en gegymd."

A: "O ja, je hebt gegymd, ja. Wat heb je gedáán bij de gym?"

Leerling C: "Het gooien en de andere kruisjes (?) aan de jongen. Dan hij gaat uit spel."

Anke is zich er tevens van bewust dat een deel van haar leerlingen al veelvuldig van school en woonplek is gewisseld, en dat het voor deze kinderen moeilijk kan zijn om zich opnieuw met anderen te verbinden. Met het organiseren van werkvormen en rituelen waar leerlingen met verschillende niveaus van taalbeheersing aan mee kunnen doen speelt Anke in op deze moeilijkheid. Het bevorderen van uitwisseling tussen leerlingen binnen werkvormen en rituelen heeft draagt er tevens aan bij dat leerlingen zich thuis voelen in de klas en dat ze zich gezien en gehoord weten. In paragraaf 4.5. gaan we hier verder op in.

Uitwisseling tussen leerlingen: werkvormen en beoogde impact

Analyse van de interviews en observaties maakt inzichtelijk dat Anke diverse werkvormen gebruikt om taalontwikkeling, leergedrag en uitwisseling te bevorderen. Hieronder beschrijven we de verschillende werkvormen en de typen uitwisseling die in dit kader bevorderd worden.

Een eerste werkvorm die Anke gebruikt om taalontwikkeling en uitwisseling te bevorderen is het organiseren van een onderwijsleergesprek. Dat kan een gesprek zijn over waarin leerlingen met de leerkracht terugblikken op wat ze gedaan hebben en wat ze geleerd hebben tijdens de schooldag. Het kan ook een gesprek zijn over het thema van een project, en over wat ze gaan doen die dag. Zo laat Anke haar leerlingen voor Valentijnsdag een brief aan elkaar schrijven en op de post doen. In een kringgesprek loopt ze door wat leerlingen gaan doen, en oefent ze tegelijk de woordenschat van leerlingen: “We gaan naar de brievenbus inderdaad. Wat voor kleur heeft een brievenbus?”. Ook laat ze de leerlingen zinnen maken voor de brief met woorden die ze op het bord heeft geschreven, en laat ze hen vervolgens aan de klas voorlezen wat ze hebben opgeschreven. Leerlingen wisselen zo met elkaar uit wat ze aan een persoon die hen dierbaar is willen vertellen. Het onderwijsleergesprek waarin leerlingen uitwisselen over wat ze hebben geleerd, stelt leerlingen tevens in de gelegenheid met elkaar te delen wat ze hebben gedaan (sneeuwballen gegooid) en wat ze ervan vonden.

Een tweede werkvorm is de peer-leesopdracht, met leerlingen uit groep 7. Anke nodigt een aantal leerlingen uit groep 7 uit om met de NKK, in tweetallen, een boekje te lezen: om de beurt een pagina. Hierbij geeft Anke ook instructies op maat, om ervoor te zorgen dat leerlingen die minder goed kunnen lezen ook echt aan de slag gaan. Vervolgens laat ze de leerlingen in tweetallen vragen stellen aan elkaar over het boekje, en over hoe hun slaapkamers eruit zien, een aan het boek gerelateerd thema:

Terwijl de leerlingen lezen legt Anke leesboekjes op de tafel: de peer-lezers uit groep 7 zijn onderweg. En inderdaad komen al snel leerlingen uit groep 7 binnen. Anke maakt onmiddellijk koppels. Eén van de meisjes neemt ze zelf onder haar hoede, totdat nog een jongen uit groep 7 binnen komt. Ze ‘fluistert’ hem toe: ‘Ze zal proberen jou te laten lezen, maar ze moet zelf lezen’. De leerlingen lezen om beurten een pagina uit het boekje met een verhaal over de brandweer. (Een boek dat qua taalgebruik aansluit bij de voorkennis van de NKK, maar dat voor de oudere leerlingen inhoudelijk niet interessant of spannend is.) De leerlingen zijn intensief met elkaar bezig. Wanneer het eerste groepje zich bij Anke meldt dat ze klaar zijn,

geeft Anke ze de opdracht elkaar vragen te stellen over het boekje. En wanneer ook dat gebeurd is, mogen de leerlingen elkaar vertellen over elkaars slaapkamers en hoe die eruit zien. Anke laat alles in een super vloeiende manier verlopen, en dat zorgt voor een lekkere werksfeer. Een aantal koppels lijken het goed naar hun zin te hebben. Bij andere koppels is er weinig contact.

De peer-leesopdracht biedt zo dus gelegenheid aan leerlingen om vragen uit te wisselen die leerlingen hebben bij de woorden die ze lezen, vragen die het verhaal bij hen oproept, en antwoorden die zij zelf kunnen bedenken. Ook biedt de opdracht gelegenheid om een beeld te vormen van elkaars leefwereld. In bovenstaande: hoe hun slaapkamer eruit ziet; waar deze is; wat ze er fijn aan vinden en wat minder. Een derde werkvorm die Anke gebruikt is het bespreken van door leerlingen mee-gebrachte (plaatjes)boeken. Deze werkvorm kent verschillende varianten. In een eerste variant laat ze leerlingen – samen met haar- een ‘promotie- presentatie’ geven aan de groep over het boek. Leerlingen vertellen waar ze het boek vandaan hebben, waar het boek over gaat, en wat ze er leuk aan vinden:

Ik heb daar een hele bak met prentenboeken. Nu nemen ze allemaal boeken van thuis mee en dan doen we een soort boekpromotie steeds. Dus dan ben ik ook helemaal van: oh, wat leuk! Vandaag was er een jongetje, die had dan een boek van de bieb. Ook echt prima. Neem maar mee. En dan zeg ik: wil jij voorlezen, zal ik voorlezen? Dat werkt wel. Dat steekt elkaar wel aan.

In een tweede variant mogen leerlingen het boek uitbeelden. Zij mogen dan allebei een rol kiezen en – na een voorbereiding in tweetallen - deze rol spelen voor de groep.

Deze werkvorm stelt leerlingen in de gelegenheid om met elkaar te delen wat ze meegemaakt hebben, bijvoorbeeld hoe ze het boek gevonden hebben en mochten lenen bij de bibliotheek of bij de burens. Het delen van deze ervaring biedt leerlingen zo tevens inzicht in de verschillende bronnen die hen kunnen helpen bij het leren van de taal, en het vinden van een mooi boek voor hun eigen presentatie. Het biedt leerlingen tevens de mogelijkheid om te leren uitdrukken, verwoorden en delen wat ze mooi, spannend of gaaf vinden.

Een vierde werkvorm betreft toneelspelen: Anke laat leerlingen bijvoorbeeld uitbeelden dat ze soep maken, waarbij ze gebruik moeten maken van een aantal woor-

den die eerder op het bord verzameld zijn: “Voor sommigen was het echt moeilijk, maar ze vonden het wel heel leuk” (11). Een andere manier waarop Anke in haar lessen ook uitwisseling bevorderde, was door ruimte te laten voor gesprekjes tussen leerlingen na afloop van het uitvoeren van een taakje, en door thema’s die in deze gesprekjes naar voren kwamen op te pakken in haar lessen.

Uitwisseling tussen leerkracht, leerlingen en ouders

Onder meer vanuit de gedachte dat je een taal niet leert in een schoolklas maar in de echte wereld daarbuiten, probeert Anke ook ouders te betrekken bij het onderwijs. Tijdens informatieavonden en oudergesprekjes spoort zij hen aan om contact tussen hun zoon of dochter en Nederlands sprekende leeftijdsgenoten en volwassenen te bevorderen. Zij raadt hen bijvoorbeeld aan hun leerlingen mee te nemen naar de winkel en hen iets te laten bestellen. In het kader van de boekbesprekingen in de klas spoort ze ouders ook aan om naar de bibliotheek te gaan. Ook raadt ze hen aan om hun leerlingen in contact te brengen met burens of vrijwilligers. Ook informeert Anke ouders via een mailtje of app over wat leerlingen gedaan hebben, of aan het doen zijn:

Ik stuur meestal op vrijdag een mailtje met informatie ...wat links en wat apps. In elk gesprek probeer ik te zeggen: je leert het niet in een klas. Denk zelf na als je een taal leert. Dat leer je niet in een suf klasje. Dan moet je echt naar buiten. Dan moet je onderdeel worden van een gemeenschap. Ik zei ook: daar ligt een taak bij jullie. We hadden zo’n informatieavond in september. Daar heb ik ook gezegd: dat is het belangrijkste, zorg voor die sport, zorg voor die bibliotheek, ga met je leerling een winkel in, ga in het restaurant je leerling laten bestellen, zoek een Nederlands leeshulpje.

De ouderavonden, gesprekjes en berichtjes via sociale media bieden ouders ook gelegenheid om met elkaar en de leerkracht ideeën te delen over de begeleiding die hun leerlingen nodig hebben, en ideeën en ervaringen over wegen die ouders en leerlingen in dit kader kunnen bewandelen.

4.5 Verbinden door zich gezien en gehoord weten

In deze paragraaf beschrijven we hoezo Anke het van belang vindt te bevorderen dat leerlingen zich gezien en gehoord weten, en de werkvormen die zij in dit kader toepast. Vervolgens beschrijven we onze bevindingen ten aanzien van de spontane

momenten die mogelijk maken dat leerlingen zich (meer) gezien en gehoord weten, en onze bevindingen ten aanzien van contact met derden (zoals ouders) in dit kader.

Gezien en gehoord: pedagogische visie, sensitiviteit en responsiviteit

Het onderzoek maakt goed zichtbaar hoe het bevorderen van het zich gezien en gehoord voelen van leerlingen samenhangt met de pedagogische visie, sensitiviteit en responsiviteit van Anke. Tijdens de interviews wijst Anke regelmatig op educatieve en existentiële behoeften van haar leerlingen, en geeft zij aan hoe zij als leerkracht recht probeert te doen aan deze behoeften.

Een eerste behoefte die Anke noemt in dit kader is de behoefte aan *onderwijs op maat*. Door de inbreng en vragen van leerlingen te vertalen naar opdrachten die aansluiten bij hun taalniveau en hun cognitieve behoeften, draagt Anke eraan bij dat de individuele leerlingen zich gezien en gehoord worden. Anke heeft ook oog voor de noden van oudere leerlingen. Hoewel het in de huidige onderwijscontext ingewikkeld is om hun sociaal-emotionele en intellectuele ontwikkeling op adequate wijze te ondersteunen, zet zij zich hier toch voor in.

Anke is daarnaast sterk gericht op het bevorderen van het *welbevinden* van leerlingen. Zij ziet dat NKK in de klas en op straat veel geconfronteerd worden met zaken die zij niet kunnen, en die hen niet makkelijk afgaan. Om hieraan tegenwicht te bieden, probeert zij te borgen dat leerlingen ook positieve ervaringen hebben in de klas, en dat er aandacht is voor wat leerlingen WEL kunnen (zoals andere talen spreken). Ook heeft ze oog voor discrepanties tussen de culturele normen en gewoontes die leerlingen vanuit hun leefomgeving meekrijgen (bescherm je zusje) en het gedrag dat er op school van hen verwacht wordt (laat het reageren op een incident over aan betrokken leerlingen, al dan niet met hulp van een leerkracht). Ook heeft Anke oog voor de trauma's die leerlingen mogelijk met zich meedragen, *de impact die trauma's kunnen hebben* op leergedrag, welzijn en de manier waarop leerlingen gebeurtenissen in de school beleven. In klassen met NKK komt het bovengemiddeld vaak voor dat leerlingen tussentijds instromen of de klas (moeten) verlaten. Anke realiseert zich dat deze wisselingen extra zwaar kunnen vallen voor leerlingen die vaker afscheid hebben moeten nemen van geliefde leeftijdsgenoten en volwassenen. Anke besteedt aandacht aan deze thematiek door rituelen in te bouwen. Rituelen die leerlingen kunnen helpen bij het zich onderdeel voelen van de dagelijkse lespraktijk, en rituelen die kunnen helpen om het afscheid nemen een plek te geven.

Gezien en gehoord: werkvormen en beoogde impact

Om onderwijs op maat te bieden zet Anke verschillende strategieën in. Zo zorgt ze ervoor dat leerlingen van hetzelfde niveau met elkaar aan aparte taken kunnen werken. Ook regelt ze dat (oudere) leerlingen af en toe in andere klassen mee kunnen doen, om te zorgen dat zij ook met leeftijdsgenoten kunnen leren en spelen en intellectueel uitgedaagd worden. Verder gebruikt ze een heel scala aan werkvormen die geschikt zijn voor leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen, en met verschillende niveaus qua taalbeheersing:

Terwijl de leerlingen wachten op leerling D krijgen ze van Anke de opdracht om de woorden – die ze voorafgaand aan het gesprek al op het digibord had gezet – zinnestukjes te maken. De leerlingen gaan met elkaar zinnestukjes maken. Anke complimenteert de leerlingen die hun kladblokjes al op tafel hebben, en spreekt de verwachting uit dat Leerling E hele goede zinnen maakt. Aan een leerling dat nog niet zo lang in Nederland is, legt ze nogmaals uit wat de bedoeling is.

Om het welbevinden van leerlingen te versterken zet Anke de volgende strategieën in: positief bekrachtigen; het creëren van saamhorigheid; zorgen dat leerlingen een leuke tijd hebben; en het creëren van momenten waarop leerlingen in hun kracht staan; en het creëren van dagelijkse rituelen.

Positief bekrachtigen beschouwt Anke als een belangrijk onderdeel van haar dagelijkse lespraktijk. Wanneer Anke binnenkomt complimenteert ze onmiddellijk de leerlingen die al aan het lezen zijn

Ik ben heel complimenteus, ik denk ik nog nooit zo lief geweest. Heel erg van complimenten en steeds van als ze iets afhebben, oh wat knap. En nee, dat geloof ik niet, dat kan jij niet. Of, echt? Om het heel positief... Dus alles waar ze mee komen, dat te belonen. En dan zie je ook dat ze daarvan groeien, dat ze dus ook heel trots dingen komen vertellen, laten zien.

In het project met de oudste leerlingen dat binnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden is gekozen voor een positieve benadering van de meertaligheid van de leerlingen. Dit project, waarin leerlingen woorden uit de eigen moedertaal delen, is ontwikkeld naar aanleiding van de spanning die Anke ervaart tussen het leren van

de Nederlandse taal en het waarderen van de moedertaal (en kennis en kunde die leerlingen binnen deze taal hebben verworven.

Monique: Jullie spreken allemaal Nederlands...

Verschillende leerlingen: een beetje

Monique: Nou, toch best goed?

Leerling: Ben nieuw.

Monique: Jij bent nieuw. Maar dat kan je al heel goed zeggen! Maar jullie spreken nog meer talen. Jullie spreken ook nog andere talen dan Nederlands. Of niet?

Leerling: Ja, uit Frankrijk en Marokko.

Monique: Frankrijk en Marokko. Dus dan spreek je Marokkaans en Frans?

Leerling: Ja, en English.

Monique: En English. [Tot een ander leerling:] En wat spreek jij allemaal?

Leerling: Frans, en een beetje Nederlands.

Monique herhaalt en vraagt aan een andere leerling welke talen zij spreekt.

Leerling: Arabisch, Nederlands en Engels.

Monique herhaalt en geeft de beurt aan een ander: En jij?

Leerling: Engels, Nederlands en Spaans.

Monique: Spaans ook nog? Wauw? [tot een ander leerling:] En heb jij nog een andere taal die je spreekt?

Leerling: Engels, Frans en Turks en Nederlands.

Monique vraagt haar of ze iets in het Turks kan zeggen waarvan wij kunnen raden wat zij zegt. Het meisje zegt iets in het Turks, en dat blijkt een begroeting te zijn: hallo. Iemand anders zegt dat in het Arabisch. Nadat de woorden wat herhaald zijn vraagt Monique hoe je dat in het Engels zegt: Hello. How are you? En in het Frans? Bonjour, zegt een leerling. Salut.

Monique: En hoe zeg je in het Arabisch "de zon schijnt"? Weet je dat?

Leerling: Ik weet alleen 'zon'.

Monique: Zon. Hoe zeg je zon?

Leerling zegt hoe je zon zegt, en een ander leerling vult meteen aan. Monique vraagt of ze het wat langzamer kunnen zeggen en de leerlingen helpen haar met het nazeggen van het woord 'zon' in het Arabisch. Monique vraagt verder naar het woord voor zon in het Frans, in het Engels, in het Turks zodat iedereen aan de beurt komt.

In de algemene reflectie op dit project door de onderzoeker, die het project ontwikkelde en uitvoerde met de oudste leerlingen, schrijft Monique:

Mij valt op dat ik veel vragen stel aan de leerlingen, en met die vragen zowel steeds impliciet de mogelijkheid aangeef dat er meerdere mogelijkheden zijn, als laat blijken dat ik wil weten wat de leerlingen denken. Omdat ik bij Anke gezien heb hoe belangrijk het is dat leerlingen bezig zijn met de Nederlandse taal, voel ik me nog minder dan anders geremd om zijsporen die de leerlingen inslaan, te volgen. Dat maakt ook dat de leerlingen meer vertellen wat ze zelf willen vertellen. Ook het terugkomen op opmerkingen of verhalen van de week ervoor waardeerden de leerlingen. Ze waren soms misschien wel een beetje verbaasd, dat ik dat nog wist. Al met al denk ik dat ruimte geven en het laten merken dat ik de leerlingen belangrijk vind de activiteiten het meest kenmerkten. En het plezier dat we zo samen hadden.

Door leerlingen te complementeren, hoopt Anke eraan bij te dragen dat leerlingen in zichzelf geloven, en dat zij zich gewaardeerd voelen. Het terugkomen op – en waarderen van – kennis en inzichten die leerlingen vanuit hun (oude) leefomgeving meenemen binnen projecten als het bovenstaande, maakt dat leerlingen zich ook gezien en gehoord kunnen voelen ten aanzien van de kennis en kunde die zij eerder verworven hebben.

Een andere strategie die Anke hanteert om leerlingen het gevoel te geven dat ze erbij horen, is dat ze regelmatig benadrukt hoe iedereen in de klas erbij hoort, en hoe iedereen in de klas mede verantwoordelijk is voor elkaars welbevinden: “Ik heb altijd zo’n mantra van, we zijn allemaal vrienden en vriendinnen. Dus dat weten ze ook en daar spreek ik ze ook op aan. En we zijn een groep. Ja, heel erg als klas”. Het groepsgevoel van de klas versterkt Anke tevens door gezamenlijke activiteiten te organiseren. Voor haar verjaardagsfeestje op school liet ze leerlingen bedenken wat ze wilden doen: “Wat hoort er bij een feest? Ja, lekker eten en drinken [...]”. Vervolgens deed ze samen met de leerlingen boodschappen voor het klassenfeest. Verder bevordert ze dat leerlingen verantwoordelijkheid nemen, omdat dit gelegenheid biedt aan leerlingen om in hun kracht te staan. Dit doet ze bijvoorbeeld door leerlingen een rol te geven/ laten innemen bij het doen van opdrachten of spellen:

Met mijn verjaardag gingen we [bijvoorbeeld] ook sjoelen en allemaal oudhollandse spelletjes doen. Dan is er zo’n oudere jongen, die gaat dan uit zichzelf bij het sjoelen staan. Zeg ik, oh, wat super dat jij dat doet. Die deed dan de punten schrijven. Dus het loopt dan ook wel. Dan nemen ze wel hun rol. Dat vind ik wel leuk, dat ze ook een beetje die verantwoordelijkheid krijgen.

Het nemen van verantwoordelijkheid sluit ook aan bij het leren in een gepersonaliseerde leeromgeving: het bieden van onderwijs op maat betekent immers ook dat van leerlingen verwacht wordt dat zij zelf aan de slag gaan. In de klas van Anke is goed te zien dat leerlingen die rol ook op zich nemen:

Zodra ze binnen komen gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Een oudere meisje dat volgens mij nog niet zo lang in Nederland is, en dat één van de Leven als een loser boeken vasthoudt, terwijl er een ander, taalkundig minder complex boekje op het programma staat. Twee oudere jongens mogen samen hardop oefenen met een boekje met plaatjes aan de ene kant en geschreven woorden aan de andere kant.

Een andere strategie betreft het creëren van rituele momentjes. Deze momentjes zorgen voor extra structuur en houvast in het jaar, ze zorgen voor rust, en bieden leerlingen gelegenheid om stil te staan bij zaken die ze mee maken. Naast de rituele momentjes in het dagelijks leven organiseert Anke ook rituelen die leerlingen kunnen helpen bij het omgaan met grotere gebeurtenissen, als het afscheid nemen van een klasgenoot, of het omgaan met verlies van geliefden en van plekken waar leerlingen zich mee verbonden voelen.

De hierboven genoemde strategieën dragen er (mogelijk) toe bij dat leerlingen zich gezien en gehoord weten ten aanzien van verschillende behoeften: hun behoefte om met leeftijdsgenootjes te kunnen optrekken, hun behoefte aan leerstof en leervragen die aansluiten bij hun cognitieve ontwikkeling, hun behoefte aan waardering voor hun inspanningen en aandacht voor hun belevenissen en vragen, en de behoefte die leerlingen mogelijk hebben aan ondersteuning bij hun leergedrag, ruimte voor eigen verantwoordelijkheid en het 'er mogen zijn' van de verlieservaringen die leerlingen met zich meedragen, en de emoties en spanningen die tussentijds vertrek, of aankomst van leerlingen oplevert.

Gezien en gehoord weten door derden

Om te bevorderen dat leerlingen (en de mensen die zich op school, thuis en op straat die zich bezig houden met de hun opvoeding) zich gezien en gehoord weten door derden, kunnen leerkrachten stimuleren dat ouders of mensen uit de buurt met leerlingen in gesprek gaan over wat zij meemaken, welke vragen hen bezighouden, wat ze moeilijk vinden, en wat ze op straat, op school of thuis meegemaakt hebben. Een van de manieren waarop Anke de leefwerelden van leerlingen en hun

ouders en het samen leren en leven op school met elkaar in verbinding brengt, is door met de klas op huisbezoek te gaan.

Vorige week hadden we een huisbezoek en één van die oudste jongens die had niet verteld dat hij een broertje krijgt. Ik zag die moeder en ik dacht, die lijkt wel zwanger. En toen kwamen we in de kamer van de ouders, daar stond echt een babybadje en kleertjes. Ik zeg, van wie is dat? Ja, ik krijg een broertje. Maar hij had het hier dus nooit verteld. Hij krijgt gewoon een broertje. Zo kom je er ook achter, op huisbezoek.

Het bezoek met de hele klas aan de families van haar leerlingen bevalt Anke erg goed: de kinderen zijn trots om hun huis te laten zien en Anke kan vervolgens in haar onderwijs inspelen op wat ze aan spullen gezien heeft bij de kinderen thuis. Het huisbezoek stelt haar tevens in staat om ouders (nog) meer bij het schoolleven van de kinderen te betrekken. Tijdens de reis van en naar school kan ze kinderen meteen leren hoe je met de tram reist.

4.6 Verbinden door het ontdekken van de wereld en elkaar

In deze paragraaf beschrijven we hoezo Anke het van belang vindt te bevorderen dat leerlingen met elkaar de wereld ontdekken, en welke werkvormen zij in dit kader toepast. Vervolgens beschrijven we onze bevindingen ten aanzien van de spontane momenten die mogelijk maken dat leerlingen met elkaar de wereld ontdekken, en onze bevindingen ten aanzien van contact met derden (zoals ouders) in dit kader.

De wereld ontdekken: pedagogische visie, sensitiviteit en responsiviteit

Ook in het kader van het ontdekken van de wereld heeft Anke oog voor de educatieve en existentiële behoeften van haar leerlingen. Een eerste behoefte die Anke noemt in dit kader is de behoefte om deel te kunnen nemen aan basale activiteiten, zoals boodschappen doen of een brief posten, en het voeren van een gesprek over deze activiteiten. Een tweede behoefte van leerlingen is volgens Anke om ook gewaardeerd te worden om de kennis en inzichten (van bijvoorbeeld de moedercultuur en -taal) die leerlingen meenemen. Anke wijst tevens op het inzicht dat gebruik maken van kennis in de moedertaal leerlingen kan helpen bij het zich eigen maken van de leerstof (o.a. Hajer, Spee, Nelisse, Schrijfgroep LPTN, Ministerie van OCW & PO-Raad, 2017).

De wereld ontdekken: werkvormen en beoogde impact

Teneinde in haar klas een gedeelde ruimte en dus verbinding met elkaar en – al dan niet direct - met de wereld tot stand te brengen, werkt Anke graag met kleine projecten en uitstapjes in de buurt. Een van deze projecten is het project Valentijnspost (dat we ook in het kader van het bevorderen van uitwisseling tussen leerlingen al kort beschreven in paragraaf 4.4). In dit project laat Anke leerlingen kennismaken met het gebruik om iemand waar je (stiekem) van houdt een kaart te sturen met Valentijn. In de loop van het proces leren kinderen om zelf een Valentijnsbrief te schrijven. Ze leren wat er allemaal op de envelopp hoort en hoe je een brief post. En ze breiden hun woordenschat uit op dit gebied:

Anke: Wie weet hoe dít heeft [wijst op adres], wat we hebben opgeschreven omdat anders de brief, de enveloppe, niet aankomt. Wat is dit?"

Leerling: "Een enveloppe" (in het Engels uitgesproken).

Anke: "Goed zo. Dit noemen we een enveloppe. Dé enveloppe. OK. Maar we kunnen niet zo naar de brievenbus gaan en de enveloppe er in doen. Want dan weet de postbode niet voor wie de brief is, voor wie de enveloppe is. Dus wat schrijven wij nog meer op de enveloppe?"

Leerling vertelt iets in het Engels.

Anke, in het Nederlands: "Ja, ik snap wat je bedoelt. We gaan straks kijken welke kleur de brievenbus heeft.

Aan andere leerling: "Weet jij wat ik bedoel?" "Daar schijft man de naam op..."

Anke: "De náám, de achternaam" "En waar hij woont..." "De straat",

Leerling: "Wie hij heet..."

Anke: "Hoe die heet. En dat noemen we: het adres." Sommige leerlingen herhalen dat woord. "Fijn, doe eens allemaal even mee: het adres" [allemaal in koor].

"OK, dus dit was de..."

Enkele leerlingen: "brief". [Daarna maakt Anke de overgang naar de postzegel die er op geplakt moet worden]

Terwijl een deel van de kinderen nog bezig is met het schrijven en adresseren van de brief, laat Anke de kinderen die klaar zijn een extra opdracht doen. Hierbij maken zij zelf zinnen met de woorden die zij voor dit project geleerd hebben, en die op het digibord gezet zijn. Anke loopt de klas rond, en complimenteert de kinderen met hun werk. Als iedereen klaar is, gaat de klas naar buiten. Ook tijdens de wandeling besteedt ze aandacht aan taalontwikkeling.

Bij het oversteken van een straat laat Anke al de leerlingen wachten op de stoep, om zowel het woord oversteken "dat woord vonden jullie de vorige keer moeilijk" als het naar links en naar rechts kijken voordat je oversteekt, te herhalen. Bij de brievenbus komt de vraag naar de kleur van de brievenbus terug.

Anke laat leerlingen tevens gebruik maken van de Engelse taal, die de leerlingen in verschillende mate machtig zijn, en van hun moedertaal. De moedertaal van de leerlingen wordt in deze klas niet als minder beschouwd, maar waar mogelijk als hulp ingezet bij het leren van het Nederlands. Wanneer leerlingen spelen, mogen ze van Anke ook in hun moedertaal spreken. Een kanttekening die zij hierbij plaatst, is dat dit ook groepsvorming in de hand werkt: "Ja, je ziet gewoon; het trekt allemaal naar elkaar toe, Arabisch naar Arabisch, Grieks naar Grieks, Russisch naar Russisch. Die Russische leerlingen spelen wel samen, maar ja, die praten dan Russisch" (I2).

De ontwikkeling van een gedeelde ruimte bevordert Anke tevens door ruimte te laten voor spontane initiatieven en gesprekken. Dit houdt in dat zij zich soms bewust afzijdig houdt of, in een gezamenlijk gesprek, meegaat op een door de leerlingen ingeslagen zijpad:

De groep is vandaag kleiner dan anders doordat er leerlingen ziek zijn. Vanuit groep 7 komen de peer-lezers binnen, die door Anke gekoppeld worden aan leerlingen uit de klas. "Ga goed je best doen!" De leerlingen- duo's zijn lekker bezig: iedereen werkt actief en zelfstandig. Een leerling en haar peer oefenen woorden, en de dubbele a in 'taart' kost haar hoorbaar moeite; de jongen uit groep 7 doet geduldig de klank voor. Twee andere leerlingen lezen een boekje over tennis. "Dit is altijd het fijnste stukje," zegt Anke me, "omdat ze allemaal actief bezig zijn. Ze willen het allemaal echt goed kunnen." Zelf houdt ze zich in zeker zin afzijdig: dit is echt de tijd van de leerlingen onderling. Wanneer ze merkt dat een leerling zich op gang meer laat voorlezen dan dat ze zelf leest, zegt de daar wat van tegen de leerling van groep 7 en tegen de betreffende leerling: "jij moet goed [zelf] oefenen."

Om leerlingen te stimuleren om kennis en kunde uit te wisselen over hun eigen thuisland, om te bevorderen dat leerlingen hun eigen taal kunnen gebruiken bij het verwerven van hun Nederlandse taalvaardigheid, en vooral ook in een poging het welbevinden van de oudere kinderen te bevorderen, ontwikkelde de onderzoeker in

overleg met Anke het project 'de school van vroeger'. In dit project laat de onderzoeker leerlingen met behulp van video en allerlei materialen zien en gedeeltelijk ervaren hoe het onderwijs er vroeger uit zag.

Wanneer de oudste leerlingen aan het eind van hun project een presentatie hebben gegeven aan hun klasgenoten, ontstaat spontaan een moment waarop de oudere leerlingen aan de jongere leerlingen lieten zien hoe je schrijft met een kroontjespen, hoe een leesplank werkt en hoe je met krijt op een schoolbord schrijft:

Na afloop van de presentatie wilde Anke de laatste 9 minuten gebruiken om de klas op te ruimen, maar toen gebeurde er iets grappigs: de oudste leerlingen gingen de jongere leerlingen laten zien hoe je op een schoolbordje en lei schreef. Anke gaf ze onmiddellijk ruim baan, en de oudste leerlingen waren nu echt 'in charge'.

Via deze werkvormen en strategieën bevordert Anke dat leerlingen met elkaar inzicht verwerven in algemene culturele en sociale gebruiken en praktijken. Zij bevordert tevens dat leerlingen een gedeelde wereld creëren en ervaren in de klas: een leer- en leefklimaat waar ook ruimte en waardering is voor de (talen-)kennis en kunde die zij meenemen van thuis.

De wereld ontdekken door derden

Leerkrachten kunnen er ook aan bijdragen dat ouders en mensen uit de buurt die een rol spelen bij de opvoeding van leerlingen, gezamenlijk met leerlingen de wereld ontdekken. Bijvoorbeeld door ouders uit te nodigen voor een kennismaking met feesten, rituelen of verhalen uit verschillende culturele en levensbeschouwelijke tradities. In de Parnassusschool werden dergelijke projecten (nog) niet georganiseerd. In de Bloemberg is in het kader van dit onderzoek een project georganiseerd om ouders en leerkrachten van de school in contact te brengen met de buurt. Dit project komt in het volgende hoofdstuk aan bod.



H5

De Bloemberg

In dit hoofdstuk bespreken wij de bevindingen van onze casestudie op de Bloemberg. Data voor deze casestudie zijn verzameld door Martien Schreurs, werkzaam als docent filosofie en educatie en onderzoeker aan de Universiteit voor Humanistiek, Jurre van der Veld, student aan dezelfde instelling en Bas van den Berg, als senior onderzoeker verbonden aan het Marnix Innovatie Centrum (MIC) van de Marnix Academie. Vervolgens zijn de data door leden van het CEPM onderzoeksteam geanalyseerd en geïnterpreteerd. Voordat we uiteenzetten welke inzichten het onderzoek heeft opgeleverd, geven we eerst een korte omschrijving van de school en van leerkrachten met hun schakelklassen die wij mochten volgen. Ook beschrijven wij vooraf enkele uitdagingen waar het lesgeven aan nieuwkomerleerlingen de leerkrachten voor stelt. Hoe spelen zij daarop in en hoe maken zij gebruik van de kwaliteiten van kinderen in hun groep?

5.1 De school en de nieuwkomerklassen

De Bloemberg is een school met circa 150 leerlingen, waarvan 50 tot 55 leerlingen regulier onderwijs volgen en 90 tot 95 leerlingen onderwijs hebben in schakelklassen. In 2017-2018 waren er 11 groepen, 16 leerkrachten, een Remedial Teacher, een Intern Begeleider, een directeur, een conciërge en een administratief medewerkster. Zo was de situatie in de periode dat wij de op de school rondliepen en met leerkrachten en leerlingen in contact traden. Vanaf het schooljaar 2018/19 verzorgt de Bloemberg alleen nog onderwijs voor kinderen van nieuwkomers. Er zijn nu 8 groepen en 10 leerkrachten naast de andere genoemde medewerkers. Onze contactpersoon is de intern begeleidster Gonda. Zij bracht ons in contact met leerkrachten die wij mochten interviewen, bij wie we lessen mochten volgen en van wij in mei 2018 een filmportret hebben gemaakt. Zo maakten wij kennis met de leerkrachten Greet, Lies, Daan en Lia en medewerker Loek.

De Bloemberg voelt veilig en gezellig aan. Dat zie je aan het feit dat de deuren open staan, je proeft het aan de informele sfeer en aan het feit dat de leerkrachten toegankelijk zijn voor buitenstaanders. Als leerlingen eruit gestuurd worden, omdat ze zich misdragen hebben, geeft de conciërge een taak op. Zo'n taak mag er niet uitzien als een taakstraf. Positieve bekrachtiging is een belangrijk pedagogisch instrument. Die uit zich in positieve feedback in de vorm van complimenten. Zo vertelt de

conciërge dat hij een leerling die moet overblijven na een conflict aan het werk zet met de idee dat zij samen een klus gingen klaren, bijvoorbeeld de rotzooi prikken van het schoolplein. Hij probeert de strijdsituatie om te buigen naar een vorm van samenwerking met leerlingen. “We gaan samen iets nuttigs doen”. Bij het vormen van groepjes in de klassen wordt er goed op gelet dat een leerling niet alleen overblijft. Er is duidelijk een knuffelcultuur herkenbaar in de klassen. We zien ook dat er voedsel wordt ingezameld voor de voedselbank.

De Bloemberg is een brede school verbonden aan een overkoepelende organisatie *InterAkker* waardoor wijk en school verbonden zijn. *InterAkker* is een wijk gebonden organisatie die het mogelijk maakt dat kinderen uit de wijk (en dus ook van verschillende scholen) activiteiten met elkaar doen.

Daan: We zijn een brede school. Ik merk nu dat het vanuit de schakelklassen ook wat drukker wordt op de *InterAkker*, maar dat heeft te maken met het feit dat ze nu een vaste status hebben of een tijdelijke vaste status hebben, omdat ze hier geplaatst zijn, dat ze hier in de wijk wonen. Dat was vorig (2016) jaar en de jaren daarvoor wat minder, omdat we veel kinderen van het AZC hadden die ook vroeger met de taxi naar het AZC terug gingen.

De leerkrachten van de nieuwkomerklassen die participeren

Lia werkt sinds 2004 als dramadocent o.a. op de Bloemberg. Zij werkt vanuit een centrum voor de kunsten de Lindenberg op deze school en andere scholen. De scholen vragen medewerkers van de afdeling onderwijs om les te geven op de scholen. Vaak in het kader van kunsteducatie of van taal-speel-groepslessen.

Daan werkt al jaren op de Bloemberg en heeft hiervoor 8 jaar in M. op een Jenaplanschool gewerkt. Hij maakt nog steeds veel gebruik van zijn ervaring op de Jenaplanschool. Dat type onderwijs gaat ervan uit dat je samen met elkaar leert en dat je veel gebruik maakt van elkaars kwaliteiten als leerlingen. Dat principe hanteren zij op de Bloemberg ook.

Greet werkt vanaf begin jaren '90 op de Bloemberg met kinderen van nieuwkomers. Zij vindt dit type onderwijs echt de leukste vorm van onderwijs. Vier jaar werkte zij in het reguliere onderwijs. In schakelklassen kan zij alles kwijt wat zij belangrijk en uitdagend vindt. De vrijheid die zij voelt om op een eigen wijze haar kennis, kunde

en ervaring in te zetten als professional, zonder gebonden te zijn aan een methode, vindt zij een groot goed. Werken aan integratie van kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond door het verbeteren van de onderwijsprestatie en taalbeheersing is het doel van onderwijs aan deze doelgroep.

Lies werkt al zes jaar op de Bloemberg in de schakelklassen. In de periode tot zomer 2017 werkte zij op de Bloemberg zelf, in het jaar 2017-2018 op de Vossenburcht samen met juf Greet. Zij hebben daar een groep Eritrese en Syrische kinderen. Aan het einde van het schooljaar keert zij weer terug naar de Bloemberg. Zij ziet het als haar taak het groepsgevoel te stimuleren, de veiligheid van elk kind te waarborgen en leerlingen verantwoordelijkheid bij te brengen voor de anderen in de groep. En haar ambitie is om zoveel mogelijk leerlingen van nieuwkomers in staat te stellen op niveau mee te komen in het basisonderwijs en daarbij zo krachtig mogelijk de eigen persoonlijkheid tot ontwikkeling te laten komen.

Loek werkt sinds 2015 als medewerker op de Bloemberg. Hij doet volop mee in het proces om alle leerlingen die de Bloemberg binnenkomen oog te laten krijgen voor elkaar en voor het samen leren ontdekken van de wereld. Op geheel eigen wijze laat hij dat dagelijks zien in zijn werk. Hij speelt een belangrijke rol in de contacten met leerlingen, leerkrachten, ouders en met mensen uit de wijk of van andere scholen. Contact maken met leerlingen staat bij hem centraal. Soms moet je strenger optreden opdat kinderen zich kunnen ontwikkelen.

5.2 Uitdagingen

Wisselende in-en uitstroom

Op de Bloemberg zijn er in de periode dat wij rondlopen in de school, tussen 2016-2018 zowel reguliere klassen als schakelklassen. Het werken in schakelklassen vraagt van de leerkrachten dat zij continu inspelen op onverwachte situaties, en op wisselingen in de groep. NK-leerlingen komen en gaan. De groepen zijn nooit constant.

Greet: In een reguliere school groeien leerlingen met dezelfde kinderen op, dus dat zijn al bondjes van jaren. Maar hier moet het steeds weer opnieuw ontstaan, het moet hier steeds weer gemaakt worden. Daarom zijn die wisselingen soms funest, want dat betekent dat er weer kinderen weggaan en er weer nieuwe kinderen bijkomen. En afhankelijk van het karakter van die nieuwe kinderen wordt die hiërarchie weer omver gegooid.

In de Nieuwkomerklas van Daan zitten in 2017-2018 aan het begin 16 kinderen. De in- en uitstroom gaat continu door. Dat geldt ook voor de klassen van Lies, Greet en Lia. Vanaf het moment dat leerlingen instromen heb je ze als leraar officieel tien maanden in de klas. Maar door dit systeem heb je het gehele jaar door in- en uitstroom. De school houdt wel vast aan vakanties, maar er zijn voortdurend kinderen die uitstromen en kinderen die op de wachtlijst staan.

Daan: Nu moet ik zeggen dat het dit jaar redelijk stabiel is, omdat we te maken hebben met mensen die al een plaats bij de gemeente toegewezen hebben gekregen. Maar vorig jaar en het jaar daarvoor hadden we veel gezinnen die al op het AZC zaten en die hun tijd aan het uitzitten waren met de vraag waar ze geplaatst zouden worden.

Groepsgrootte

Een ander aandachtspunt is de groepsgrootte en hoe nauw dat luistert. Lies bijvoorbeeld had in 2017-2018 18 kinderen in haar klas, terwijl 15 leerlingen de limiet is. Met 18 leerlingen zit je echt bomvol. Eerder draaide zij samen met een andere leerkracht ook wel groepen van 25. Dat werkte niet, omdat dan bijvoorbeeld de één woordenschat moest geven aan groep 3 en de ander in dezelfde ruimte met activiteiten voor de kleuters bezig was.

In alle klassen worden afspraken gemaakt waar alle kinderen zich aan leren houden. Dat geef rust: de leerlingen weten dan wat er van hen verwacht wordt. Die afspraken kunnen anders zijn dan wat zij thuis of in het land van herkomst gewend zijn.

Verschillen tussen reguliere- en schakelklassen:

Voor kinderen in Nederland is het vanzelfsprekend dat zij onderwijs hebben. Kinderen van nieuwkomers, vooral zij die met hun ouders gevlucht zijn, zijn dankbaar dat zij naar school mogen. Dat is voor hen loskomen uit hun dagelijkse, onrustige bestaan. De ouders van deze kinderen zijn ook heel dankbaar dat hun kinderen naar school kunnen, dat zij zich ontwikkelen kunnen en opgenomen worden in een cultuur waarin zij hun eigen weg leren zoeken.

Er wordt ook op een andere manier les gegeven in een schakelklas.

Lia: Leerkrachten in schakelklassen gaan veel meer op het moment in, op dat wat op dat moment gebeurt of speelt, en zijn veel meer bezig met taalontwikkeling.

Lia onderkent een grote kloof tussen de wereld van kinderen in het reguliere onderwijs en die van kinderen in schakelklassen. Kinderen in reguliere groepen hebben niet automatisch begrip voor kinderen van nieuwkomers. Hebben die überhaupt een idee waarom deze kinderen hier zijn, of wat zij hebben meegemaakt? Er is een kloof tussen de leef-en belevingswereld van de ouders van nieuwkomerkinderen en die van kinderen in reguliere klassen, bemerken de leerkrachten. Het is een uitdaging voor een school met schakelklassen en reguliere klassen als de Bloemberg om kinderen en ouders van andere scholen in de wijk een goed beeld te laten krijgen van de school. De school heeft een niet zo positief imago in de wijk ('een zwarte school') en wil daar graag iets aan veranderen. Dat is geen eenvoudige opgave.

Verschillende landen en talen

Leerlingen in nieuwkomerklassen komen uit verschillende landen. Sommige zijn kinderen van expats, maar de meeste kinderen op de Bloemberg zijn kinderen van vluchtelingen. Er zijn veel Syrische kinderen, maar ook kinderen uit landen als de Oekraïne, Bosnië, Nepal, Eritrea. In zo'n klas worden verschillende talen gesproken. Dat ligt per groep anders. Als er in een klas een meerderheid aan Syrische kinderen is, moet je bijvoorbeeld afspreken dat er geen Syrisch of Arabisch gesproken wordt, omdat dat andere kinderen uitsluit. Iedereen moet Nederlands leren spreken om elkaar en de wereld in de klas te leren begrijpen en om actief mee te kunnen doen in het samen ontdekken van een onderwerp als 'verjaardag vieren' of een 'kasteel bouwen'.

Verschillen in beginniveau

Lies begon met groep 5/6 en die kan al snel bepaalde opdrachten aan. Toch kwam ze ook daar leerlingen van 9 a 10 jaar oud tegen die geen woord konden lezen of nog nauwelijks konden rekenen. Daan onderkent in de bovenbouw vergelijkbare problemen. De ene leerling heeft 4 of 5 jaar geen onderwijs gehad omdat hij midden in de oorlog heeft gezeten, en de andere heeft een onderwijssysteem gekend waarin de stem van de leerling eigenlijk niet telt. Er zijn kinderen uit Afrika die überhaupt nog niet op school hebben gezeten. Dan komen ze hier binnen op kleuterniveau, terwijl ze 11 jaar oud zijn. Wat Daan doet, en dat doen de andere leerkrachten ook, is zoveel mogelijk gebruik maken van de kwaliteiten van de kinderen die ook in de groep zitten.

Rituelen

Om nieuwe kinderen op te nemen in de groep en ook om kinderen op een goede manier afscheid te laten nemen, maken de leerkrachten van schakelklassen gebruik

van een heel repertoire aan rituelen. Deze rituelen hebben een goede uitwerking op zowel de nieuwkomers als op de leerlingen die al langer in de groep zitten. De ervaring leert, dat zowel het binnenkomen in een nieuwe groep als het uitstromen spannende momenten zijn. Dit geldt voor de leerlingen die weggaan, de leerlingen die komen of overblijven, en voor de leerkrachten. “Voor mij als leerkracht is het ook heftig, want ik moet ze loslaten”, zegt Daan, Sommige kinderen zijn na 10 maanden niet klaar om naar het vervolgonderwijs te gaan. Dat is best lastig af en toe. Voor het kind is het onzekere periode, maar voor de leerkrachten net zo goed. De leerkrachten kunnen hen maar tot op bepaalde hoogte begeleiden bij de overdracht naar een andere school.

Samen spreken over cultuurverschillen

Vaak wordt er naar aanleiding van het nieuws over verschillen gesproken, zoals de kinderen een onderwerp beleven. Die beleving is veelal gekoppeld aan religieuze rituelen en manieren van kijken. De leerkrachten op de Bloemberg benadrukken in de communicatie dat mensen allemaal hetzelfde zijn. Het maakt niet uit welke cultuur je komt of welk geloof je aanhangt. We zijn allemaal hetzelfde. Daarbinnen is er wel ruimte voor ieders eigen persoonlijkheid, maar niemand is belangrijker dan wie dan ook. Niemand is belangrijker dan een ander. Het mooie is dat de leerkrachten ervaren dat NK-leerlingen wel open staan voor cultuurverschillen. Als zij bijvoorbeeld horen dat er in Nederland veel vrijer wordt omgegaan met het huwelijk en met samenwonen, dat stellen niet trouwen en toch kinderen krijgen, dan is dat in de beleving van de kinderen wel lastig. Velen snappen niet zo goed waarom, maar je kunt het als leerkracht er prima over hebben met leerlingen.

Daan: Ook over de andere geaardheid, dat vind ik ook heel interessant om met deze kinderen te kunnen bespreken. Ook als gelovigen lijnrecht tegenover elkaar komen te staan, want we hebben hier christenen en we hebben hier moslims. Soms zit daar onbegrip tussen, maar dan ga er dieper op in en dan zie je dat er juist alleen maar heel veel overeenkomsten zijn, dat ze het beestje een andere naam hebben gegeven, maar in feite is het hetzelfde.

5.3 Educatieve speeltuin

De ontmoeting tussen nieuwkomerleerlingen in schakelklassen met elkaar en met de leerkracht opent nieuwe mogelijkheden voor allen. Het nodigt leerkrachten uit

om sensitief te zijn voor wat leerlingen aanreiken en responsief om daar improviserend op in te spelen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de rituelen die in ontmoetingen met nieuwkomers ontstaan, zowel als zij instromen als dat zij uitstromen.

Ritueel bij instromen:

Greet: Wat ik veel doe, is dat ik kleine toneelstukjes speel, bijvoorbeeld bij het verwelkomen van nieuwkomers. Voor de kinderen die al een tijdje meelopen, is dit begroetingsspel ook belangrijk, omdat zij veel herkennen van de tijd dat zij zelf nieuwkomers waren. Het gaat zo in de vorm van een spel: het ene kind loopt naar het nieuwe kind toe en zegt: "hoi ik ben Sala". En dan zegt de ander: "hoi, ik heet..", dat gaat zo simpel, maar de kinderen die hier al langer zijn, vinden het leuk om daaraan mee te doen, want dan herinneren zij zich weer hoe het voor hen was toen zij op de eerste dag op school waren.

Ritueel bij de uitstroom:

Daan: Ja, sowieso maak ik per kind een fotoboek, een collage met alles wat ze hebben meegemaakt, met veel foto's, alle kinderen schrijven een vriendenboekje voor het kind dat uitstroomt. Met kenmerken van zichzelf, maar ook met dingen die ze met dat kind hebben meegemaakt zodat ze een blijvende herinnering hebben. Het moment van afscheid nemen is het er met elkaar over hebben over de vraag waar ga je naartoe, wat heb je geleerd en wat heb je eraan gehad, wat ga je missen?

Knuffelcultuur

De omgang met kinderen van nieuwkomers vraagt een op de goed manier fysieke presentie van de leerkracht. De omgang met een kind, de keuzes die je als leerkracht maakt in de omgang met het kind, drukt zich veelal uit in lichamelijk contact. En dat is niet zomaar voor iedere leerkracht weggelegd. Er heerst op de Bloemberg een warm klimaat en dat is heel fijn voor de kinderen. Een warm klimaat moet je als leerkracht creëren in de klas. Je kunt in een nieuwkomerklas niet klassikaal lesgeven. J bent als leerkracht met de groep bezig en tegelijkertijd met ieder individueel kind. Het pedagogische klimaat in de klas van aandacht hebben en oog hebben voor elkaar is het allerbelangrijkste. Als een kind zich niet prettig voelt, als het kind zich niet vertrouwd

voelt bij jou als leerkracht, dan kun je willen onderwijzen wat je wilt, maar dan werkt het niet. Een kind gaat pas stappen zetten als het zich op zijn gemak voelt.”

Lichamelijk contact via drama, dans, muziek

Op deze scholen werkt drama heel goed. heb je ook het idee dat de lichamelijke. Om een goed band met kinderen te krijgen die het vaak onveilig hebben gehad worden spel en dramavormen gebruikt? Dan nodig je uit tot spel.

Lia: Bij mij zat er zo'n onderdeel in de les: Twee muisjes worden vriendjes. Ja en dat gaat dan eigenlijk al vanzelf. Wat doen die vriendjes daar in dat holletje. Gaan ze samen slapen of logeren bij elkaar? Gaan ze samen spelen? Dus al spelende gebeurt ... en sowieso heb je opdrachten ook vaak die meer fysiek zijn. Dat ze elkaars handen vast moeten houden of samen door middel van contactpunten door de ruimte gaan.

Bij een vak als aardrijkskunde, geschiedenis, taal en rekenen, kan dat ook, de nadruk leggen op beleven en verbeelden. Dat zijn aspecten van drama die in de reguliere lessen eigenlijk niet zo aan bod komen. Drama en spel zijn heel belangrijk voor leerlingen om samen te leren werken en iets te ontdekken. Creativiteit en fantasie worden dan aangesproken worden en dat helpt leerlingen om zich te leren handhaven in deze maatschappij. Kunstvakken, zoals muziek, dans, beeldend en dram helpen daar zeer bij.

Greet: Ook bewust kiezen voor dramavormen waarbij ze elkaar zachtjes aanraken. Voelen: wie is dat? Dat is veilig, want dat jongetje of meisje doet er niet toe, ze gaan op in het spel. Dan zijn ze heel voorzichtig met elkaar bezig.

Gebruik van voorwerpen

Lia: Als ze de taal niet spreken dan pak je een voorwerp, dat is herkenbaar. En als je daar dan een woord aan koppelt of een handeling dan wordt het veel eerder duidelijk waar het om gaat. En het blijkt ook als kinderen in beweging zijn en al bewegende woorden leren, dat het ook eerder beklift.

Sfeer creëren heeft prioriteit:

Het gaat om sfeer creëren in een groep die steeds wisselt, om de afspraken die je met elkaar maakt, de normen en waarden die je belichaamt, maar het gaat er vooral om dat een kind zich prettig voelt. Een kind functioneert pas als het zich veilig voelt, dat is een voorwaarde, daar ga je als leerkracht als eerste mee aan de slag. Omdat schakelklassen zo fluctueren in aantallen, met in- en uitstroom, is dat een hele opgave voor een leerkracht.

Improvisatietalent

Leerkrachten ervaren de speelruimte die het werken met nieuwkomerkinderen hen biedt. Die ruimte is er, dat heeft een mooie kant, dat je veel meer van je creativiteit kwijt kunt, veel meer dan in een reguliere groep. Het nadeel is dat je als leerkracht veel zelf moet ontwikkelen, want er is niet zo veel.... je kunt geen kant en klare methode uit de kast trekken. Er worden wel methodes gebruikt zoals 'Veilig leren lezen' bijvoorbeeld, maar er wordt heel vaak daarvan afgeweken.

Omslag: kijken vanuit overeenkomsten

Leerkrachten als dramadocente Lia was ingevlogen op school vanuit de idee, hoe je kunt leren omgaan met kinderen die zo verschillend van elkaar zijn? Dat is ook de vraag die onze multiculturele samenleving ons stelt: Hoe ga je om met mensen uit meerdere culturen? In het tam van de Bloemberg kwam een omslag in het denken: is het niet veel interessanter om uit te gaan van datgene wat mensen van elkaar gemeen hebben?

Lia: Als je meer gaat kijken van waar zijn we allemaal hetzelfde in...we zijn allemaal mensen...zij hebben ook een familie, een gezin...zij hebben ook doelen in het leven...en die liggen niet zo ver verwijderd van wat mensen in Nederland en in Europa willen. Ja, dat vraagt inlevingsvermogen. Ik denk dat dat een hele belangrijke basis is, misschien wel een begin. Als je dat kunt of leert, kun je ook gaan nadenken ...kan ik in het klein iets betekenen voor die mensen?

Anticiperen op wat zich aandient

Iedere leerkracht of medewerker moet omschakelen en wennen. Eenmaal gewend vinden zij dit soort onverwachte situaties waarin zij moeten handelen uitdagend.

Loek: Er komen ook moeders met kinderwagens die hun banden opgepompt willen zien en dat doe ik dan. Dan pak ik een fietspomp en leg uit hoe het ventiel werkt. Maar de bedoeling is wel dat ze het de volgende keer zelf gaan doen en dan geef ik heb bij wijze van spreken huiswerk mee. Dus heel veel dingen die voor ons normaal zijn, daar moet je eigenlijk een beetje op anticiperen... je moet vooruit denken.

5.4 Verbinding door uitwisseling met leerlingen en ouders

Werken vanuit ervaring en beleving

De LK werken vooral via de weg van *ervaring* en *beleving*. Die bieden de beste ingang om leerlingen verbinding te laten maken met hun eigen leefwereld en zich in te leren leven in de leefwereld van andere kinderen in de klas. Daardoor gaan leerlingen elkaar beter begrijpen en samen ook een onderwerp of thema begrijpen dat in een les aan de orde komt. Als je leerlingen onderwerpen laat uitbeelden, voordoen, uitspelen of via muziek bij hun eigen belevingswereld laat komen, activeer je hun vermogen om zich *uit te drukken* in woorden, beelden of klanken.

Lia: Nou ja, dat je... veel meer doet met uitbeelden, voordoen.. veel ook visueel materiaal, muziek.. En tegelijkertijd heb je ook woorden nodig. Woorden komen wel aan bod, maar het is toch vooral door het beleven, ervaren dat kinderen het gaan begrijpen.

Oog krijgen voor elkaar en voor elkaars wereld

De kinderen die binnenkomen zijn nog sterk op zichzelf gericht. De insteek van de leerkrachten is om hen naar elkaar te leren luisteren. Regelmatig vraagt Lies bijvoorbeeld terug: ‘Wat heeft hij of zijn nu verteld? Er wordt veel tijd geïnvesteerd in het met aandacht en respect leren luisteren naar een ander kind. Want zo is de redenering, het andere kind luistert ook naar jou. De leerkrachten werken dus echt aan bewustwording bij alle kinderen in de klas dat ze iedere dag samen een ruimte maken om samen iets te leren. Dat kan alleen maar als je eerst echt leert luisteren naar een ander.

Veel onderling hulpbetoon van leerlingen

Als je als leerling nieuw binnenkomt, zijn er altijd kinderen die hier al langer zitten en die kunnen helpen. Ze spreken al wat meer Nederlands zodat ze daarmee ook weer

kunnen helpen. Er gebeurt ook heel veel onderling, dat stuurt de leerkracht wel aan maar er komt veel uit die kinderen zelf. De kinderen zien ook heel veel dingen.

Lies: Ik heb er een paar die misschien cognitief niet zo heel sterk zijn, maar sociaal-emotioneel wel, die duiken meteen op die nieuwe kinderen. Ze zorgen er echt voor dat ze er helemaal bij horen. Dat zijn echt kwaliteiten van die kinderen, dat je denkt van wow. De nieuwe kinderen voelen zich er heel welkom door.

Aftasten en aanvoelen

Leerkrachten staan open voor signalen van de groep en doen hun best goed aan te voelen wat er speelt. Zo proberen zij op verschillende manieren lastige onderwerpen wel bespreekbaar te maken. Wat de leerkrachten van de Bloemberg verbindt is dat zij geen dingen willen opleggen aan de leerlingen, of dat ze hun eigen visie willen opdringen.

Lies: Ik ben niet gelovig. Maar ik probeer wel gewoon heel open te staan voor..., als ze zeggen van 'Allah is geweldig, Allah is de enige', ja dan ga ik er ook niet tegen in.....ik ga er dan een beetje blanco op in zeg maar.. en sommige kinderen reageren daar weer op van ja dat is inderdaad zo. Anderen zeggen van huh? Wie is dat? Dus zo komen ze er denk ik gaandeweg ook zelf ontdekkend achter van er is meer dan.

Het is vooral een zaak van aftasten en aanvoelen (improviseren) hoe de leerkracht reageert als leerlingen iets zeggen waarbij je aanvoelt dat er een verhaal achter zit. Als zij bijvoorbeeld dingen zien op het jeugdjournaal, dan worden sommige leerlingen stil en soms durft iemand dan te zeggen: 'meester, ik ook boot.' Dan is het aftasten of ze er meer over willen vertellen. Het is een regel op de Bloemberg dat je niet naar trauma's vraagt. Als het ter sprake komt, laat je het gebeuren.

Greet: Toen kwam er een jongetje, Karim....hij kwam vorige week de klas binnen en hij zei: "juf, ik ben heel blij vandaag.". Ik zeg: "dat kan ik zien." En dat allemaal met die smile. Dus ik vraag: "ben je nu extra blij?" 'Ja', zegt hij, 'want mijn moeder komt.' Hij woont met zijn vader hier en zijn moeder is met een broer en zus die zijn

nagekomen, dat is heel onzeker geweest. Die gingen ze woensdag ophalen van Schiphol. Dat was dus de aanleiding. Dus ik zei: 'dan zal papa ook wel heel blij zijn.' Want zijn vader heeft het heel moeilijk hier. 'Ja, ja, toen hij moest huilen.' 'Dat is raar he', zeg ik, en ik zeg: 'je bent blij en je moet huilen. Kan dat dan? Dat je dan moet huilen?' 'Ja', zegt Tiranka, 'want je kunt huilen als je heel "geluk" bent. Dan kun je ook huilen.' 'Ja dat klopt', zeg ik, 'je kunt ook huilen als je iets heel moois ziet of als je gelukkig bent. En als er erge dingen gebeuren, dan kun je ook huilen. En wat denken jullie nu. Zullen het tranen van zijn van geluk of van verdriet?' 'van geluk natuurlijk'.

Zelf enthousiast zijn

Je kunt je door drama ook zekerder gaan voelen als leerling. Er zijn een aantal kinderen in de klas die zijn heel onzeker maar die laten bij drama dingen zien waar ze heel positieve feedback op krijgen. Dat werkt uiteindelijk heel goed door op het zelfvertrouwen. Dus als leerkracht moet je zelf ook enthousiast zijn voor je vak.

Positief bekrachtigen

Positief leerlingen bekrachtigen is een belangrijk instrument voor leerkrachten om leerlingen zelfvertrouwen te geven. Complimenten geven leerlingen zelfvertrouwen, ze voelen zich dan gehoord en gezien. Leerlingen leren in schakelklassen om elkaar ook complimenten te geven en zo het onderlinge vertrouwen te versterken.

Verbinden door uitwisseling met ouders

Betrokkenheid

Ouders van de kinderen uit de schakelklas zitten op een te grote afstand. Ze kunnen gewoon niet overal bij zijn, want dat is te moeilijk. Ook is het niet altijd makkelijk om met de ouders te communiceren, omdat zij bijvoorbeeld de Nederlandse taal niet machtig zijn. Er is zeker betrokkenheid van ouders, maar de realiteit is dat kinderen op de Bloemberg met sprongen vooruit gaan, ze leren de taal en daarmee bouwen zij snel een voorsprong op hun ouders op. Als leerlingen ziek zijn, bellen die zelf naar school. Op de reguliere school krijg je de ziekmeldingen altijd voor half negen. Maar hier moet er vaak achterheen gebeld worden omdat het thuisfront niets laat weten. Dat ze niet uit zichzelf bellen, komt niet omdat ouders onwillig zijn, maar omdat ze het moeilijk vinden. En als de conciërge, is het niet altijd duidelijk dat ze hem begrijpen. Dus ouderparticipatie is lastig. Als wij vrijwilligers nodig hebben voor dingen, lukt dat wel, maar het is geen eenvoudige opgave. En daarom is op de Bloemberg teambuilding erg belangrijk.

Daan: Kijk, dat is het lastige, omdat ze uit alle hoeken van het land rondom hiernaar toe komen. We hebben wat dat betreft weinig ouderparticipatie, alleen van ouders die hier in de buurt wonen, die ouders proberen we wel zo veel mogelijk in de school te krijgen. Maar ouders met kinderen die met de taxi komen, dat is lastig of een hele uitdaging om ze überhaupt op gesprek te krijgen. Dat zouden we veel meer willen, maar dat gaat gewoon niet.

Gesprekken voeren over hun kinderen

Gesprekken voeren met ouders over hun kinderen is een uitdaging voor de leerkrachten op de Bloemberg. Het is afhankelijk van hoe goed ouders de taal beheersen. Soms gaat het met een tolk erbij. Je moet er als leerkrachten voor waken dat jij een duidelijke en korte boodschap bij hen neerlegt, en niet zoals wij gewend zijn, er heel erg om heen praten. Als bijvoorbeeld het niveau van een leerling echt laag is, maar zij doet enorm haar best, zeggen de ouders: 'ze doet zo goed haar best, dus het gaat goed, dus het niveau is goed'. Maar zo werkt het niet. Dus het is belangrijk dat je helder en duidelijk communiceert. Ouders zijn volgens de leerkrachten meer dan bereid zijn om mee te werken en mee te helpen ondanks de afstand en de taalbarrière.

Welke regels gelden?

Soms botsen de regels op school met die van thuis. Wat mag je als leerkrachten wel zeggen en wat niet. De leerkrachten hanteren dan het principe dat in de school de regels van de school gelden. Hier luister je naar de juf of meester, thuis naar je vader of moeder. In de omgang met elkaar dienen heldere regels te gelden. Anders kun je niet samenwerken en tot samen leren komen.

Ouders kennis laten maken met spelend leren:

Leerkrachten denken dat je eigenlijk met de ouders zouden moeten beginnen om een cultuur van samen leren en samen ontdekken te creëren. De bewustwording van het belang van samen werken, van creativiteit bevorderen door samen spelen is cruciaal. In de *taal-speel-groepslessen* ervaren de leerlingen hoe je met behulp van drama taal spelenderwijs ontdekt en aanleert. Ouders daarbij betrokken van begin af aan is een goed ingang om ook bij ouders een bewustzijn te ontwikkelen dat spelend leren en ontdekken een heel krachtige en mooie weg is om kinderen maar ook hen zelf in de wereld van Nederland te laten komen zoals die nu is. Als dat bewustzijn groeit, stimuleren zij ook hun kinderen thuis en op school om spelende te leren. Als kinderen achterstanden hebben, kunnen ouders ook helpen om die in te lopen.

Lia: Er zijn ook ouders die het jammer vinden dat hun kinderen op hun vrije woensdagmiddag niet met hun vriendjes kunnenspelen. Terwijl die op een hele leuke spelende manier leren toch met taal om leren gaan en zo komen ze spelenderwijs in aanraking met een kunstvak. Dat is heel moeilijk om aan ouders duidelijk te maken. Dus nodigen we ook ouders uit bij lessen om te komen kijken en dan hoor je wel heel vaak goh... nou zie ik pas wat het inhoudt.

5.4 Verbinding door zich gezien en gehoord weten

Leerlingen willen gezien en gehoord worden zoals ze zijn

Leerlingen van nieuwkomers willen gezien worden, gezien en gehoord inclusief het verhaal dat ze met zich meedragen. Ze komen graag naar school omdat dat een plek is waar zij zichzelf kunnen ontdekken door de vele ontmoetingen met de andere leerlingen en met de wereld die ze willen leren kennen.

Daan: Ze willen gezien worden, ze willen ervaren dat ze er ook toe doen. Dat is het en dat kan hier. Ik denk dat dit een van de sterke punten is van de Bloemberg. Wat we bespreken met elkaar, dat gebeurt.

Het belangrijkste is dat kinderen zich veilig voelen op school en dat ze zich op hun gemak voelen. Dingen veranderen ook. Als je als leerkrachten kinderen vaker ziet van wie je eerst denkt dat ze wat afstandelijk zijn en als je ze dan vaker meemaakt of je doet er iets voor of ze hebben je eigenlijk nodig, dan ga je anders naar leerlingen kijken.

Loek: Een conciërge heb je altijd wel een keertje nodig, bij een absentie of je wilt iemand opbellen. Dan komt vanzelf dat contact, ook als je elkaar dan geen hand kunt geven, dan heb ik zoiets van ach: onze wegen kruisen elkaar wel weer een keer.

Hebben de leerkrachten veel kennis nodig van de thuissituatie? Eigenlijk niet. Daar letten vooral de intern begeleider en de schoolarts op. Wat eerder opvalt is dat leerlingen het gewoon fijn vinden om op school te zijn. Vooral de rust en de structuur

die de leerkrachten bieden maken dat de trauma's van kinderen niet zo zichtbaar worden. Tenzij een leerling zelf met een ervaring komt.

Lies: Twee weken terug zat hier nog een kind met woordenschat, het ging over een familie die vanuit het buitenland hier op bezoek kwam. En toen begon hier aan tafel een leerling spontaan te huilen omdat het natuurlijk over opa en oma ging. En toen ging het van'oma zit nog daar en daar...'. Dus dat kwam toen in een keer naar buiten.. 'en mijn vriendjes...' dus dat kwam in een keer heel erg binnen.

Leerkrachten reageren sensitief in die situaties:

Lies: Ja er even over praten. Rust geven, even wat drinken. Wel een beetje doorvragen. Je gaat het natuurlijk niet helemaal aan de kant schuiven. Want het komt er spontaan uit dus het kind wil ergens ook gehoord worden. En ook goed aanvoelen of het kind er nu klaar mee is. Wil het nu even rust, of wil het kind er wel wat over kwijt. Ja, dus dat wisselt ook heel sterk.

Leerkrachten en ondersteunend personeel leren gaandeweg hoe zij met deze leerlingen en hun ouders om moeten gaan. Zij proberen zo flexibel mogelijk te reageren. Op het juiste moment leg je iets terug bij de intern begeleider of bij de directeur. Dan deel je dingen die je gezien en gehoord hebt. Het is belangrijk dat alle kinderen duidelijk weten wat de cultuur en de omgangsvormen in de school zijn. Dat je bijvoorbeeld respect hebt voor alle juffen en meesters. Je handelt als Leerkracht of ondersteuner vaak op gevoel en intuïtief:

Loek: Je weet natuurlijk nooit wat hun achtergrond is. Mensen kunnen uit een oorlogsgebied komen en getraumatiseerd zijn, ze kunnen streng gelovig zijn, ze kunnen onderdrukt worden thuis, ja ik weet het niet.., dus ik handel maar gewoon een beetje op mijn gevoel en ik vraag of ze een kop thee willen.

Je moet wel inspelen op de individuele situatie van kinderen. Als conciërge bijvoorbeeld moet je denken in taken en in verantwoordelijkheden. De conciërge is een

belangrijke schakel naar iedereen maar is tegelijkertijd onafhankelijk. Iedereen heeft hem nodig en hij kan als een verbindingsfiguur optreden.

Loek: Dus op het moment dat hier een leerling zit en die huilt omdat hij op zijn donder heeft gehad, dan kan ik hem een klap op zijn schouder geven of een glas water.... Vaak zijn ze boos, er is iets gebeurd, ze mogen niet voetballen, ze moeten van het schoolplein of ze hebben geen controle. Op dat moment kan ik dan een momentje nemen en dan zeg ik: 'nou, het is niet leuk wat er gebeurt. Je hebt ruzie met hem of haar, los het op, probeer te ontspannen en probeer je momentje te nemen.' Ik luister even naar het verhaal en dan zeg ik: 'dat is ook niet leuk voor je'.

Werkwijzen rond gezien en gehoord worden en hun impact

Inspelen op de fysieke kant

Nieuwkomerkinderen reageren heel fysiek. Ze geven graag een *hug* en zowel leerkrachten als ondersteuners vinden dat heel leuk. Dat zijn momenten in het dagelijkse leerproces die zij koesteren. Het gebeurt met enige regelmaat dat een kind heel verdrietig is en de volgende dag terugkomt en je omhelst. Knuffelen is een dagelijks terugkerend gebeuren op de Bloemberg. De fysieke aanraking, het knuffelen is ook aan de orde bij het afscheid van groep 8. Volgens meester Daan zijn de kinderen dan verdrietig omdat ze niet naar school kunnen. Zeker als leerlingen nog met hun ouders op het AZC zitten, zijn zij liever op school dan 'thuis'.

Daan: En als het vakantie is. Meester waarom is het vakantie? Waarom kunnen we niet naar school komen? Dat is de omgekeerde wereld. Op een gewone school denken ze: Yes, vakantie, maar hier op deze school zijn ze verdrietig dat ze niet naar school kunnen.

Lotsverbondenheid

Er is sprake van een zekere lotsverbondenheid tussen nieuwkomerskinderen die zich lichamelijk uit: Dat is te zien als er een nieuwe leerling komt. Die wordt dan omarmd: 'Jij komt ook Syrië', 'jij komt uit Jemen', 'jij komt ook uit...'. Dat kan ook uit Polen zijn of het kunnen ook Nederlandse kinderen zijn. Op de Bloemberg worden kinderen gekoppeld aan andere kinderen om zo de nieuw kinderen te helpen aller-

lei situaties beter en sneller te leren begrijpen. De verbondenheid met school blijft bestaan na afloop. Als kinderen van school af zijn, komen ze me enige regelmaat ook terug. Dan bellen ze soms even aan. De conciërge biedt hen wat te drinken aan. Ze voelen zich blijkbaar zo veilig dat ze terugkomen, ook jaren later. De hugs met hun leerkrachten worden dan opnieuw gemaakt.

Pedagogische sensitiviteit

In het onderzoeksproject 'de pedagogische professional voor het voetlicht' is een vragenlijst ontwikkeld om de pedagogische sensitiviteit van leerkrachten in kaart te brengen (Diemel & Van Eijk, 2015). De pedagogische sensitiviteit en de daarop aansluitende responsiviteit van leerkrachten wordt in de literatuur toegespitst op de volgende kenmerken: a) Alertheid in het waarnemen van signalen bij leerlingen (Schwarmer, 2007); b) De interpretatie van signalen van leerlingen (Tirri & Nokelainen, 2011); c) zich inleven in de positie van leerlingen (Tirri & Nokelainen, 2011) en d) een passende en tijdige respons geven op een vraag /behoefte van leerlingen (Van Manen, 1991; Deci & Ryan, 2000) . In deze subparagraaf beschrijven we enkele signalen van de pedagogische sensitiviteit die we bij de leerkrachten op de Bloemberg waarnamen.

Alertheid in het waarnemen van signalen:

Als er sprake is van een traumatische ervaring die opspeelt in een gegeven situatie en die wordt waargenomen door een leerkracht wordt er hulp gezocht.

Loek: Laatst was er een moeder hier, die had een meisje bij zich en dat wilde heel graag bij haar zijn. Ze kwam uit Jemen, de bommen vielen om haar heen. 'Sindsdien was ik bij haar en wil ze niet meer weg van mij'. Dat zijn heel traumatische ervaringen voor zo'n kind. Wij denken er niet over na als er een straaljager overvliegt. We denken, wat een herrie, ze zijn weer aan het oefenen. Kinderen hier kunnen onder de tafel kruipen of ze kunnen zich helemaal rot schrikken, omdat ze een heel andere indruk daarvan hebben.

Dat was voor de conciërge ook nieuw. Hoe ga je om met kinderen met een rugzakje? Het is de kunst om wat je waarneemt op tijd voor te leggen aan een intern begeleider.

De interpretatie van signalen van leerlingen

Voor de leerkracht is het aftasten bij een kind als er een ervaring naar boven komt of het kind er meer over wil vertellen. De leerkrachten ontwikkelen hier wel een zintuig voor. Zo kan een leerling iet ernstigs vertellen maar op een grappige manier. Het is dan de kunst van de leerkracht om de andere leerlingen echt te laten horen wat deze leerling feitelijk wil vertellen.

Greet: Die jongen vond het niet leuk. Toen zei ik tegen de kinderen: Dit kan niet. Jullie moeten nu lachen, maar is dat wel leuk? Kijk naar zijn gezicht. Vindt F. het leuk? Nee. Hij snapt niet waarom wij lachen en dat kan heel vervelend zijn. Net zoals je de taal niet begrijpt en er is een groepje dat praat en ze kijken lachend naar jou. Dan lach je hem misschien niet uit. Maar hoe kan hij dat nu weten? Want hij weet niet waar jullie het over hebben.

Zich inleven in de positie van leerlingen

De leerkracht neemt waar wat er met F. gebeurt. En ze stimuleert dat andere leerlingen zich inleven in hem. Soms kan een stil meisje heel goed aanvoelen en waarnemen wat er gebeurt in een klas. Juf Greet had daar ook oog voor. 'Dat stille meisje zegt dus dat ze wel snapt wat F. wil zeggen. Dus ik vraag haar meteen: 'Kun jij vertellen wat F. zei?'

Greet: Toen vertelde zij dat F. gewonnen had met voetbal op zaterdag en dat op woensdag de training was. Dus ik vraag: "F. klopt dat? Jij oefent op woensdag en jij speelt de wedstrijd op zaterdag. En heeft A. jou goed begrepen". "Ja," zegt F., dat klopt."

Passende respons op vraag of behoefte van een leerling:

Iedere situatie is anders, en de kinderen nemen steeds hun achtergrond mee. Als leerkracht moet je je bewust zijn van wat ze hebben meegemaakt, maar eigenlijk moet je dat zo snel mogelijk ook weer los laten. Ze zijn op school om daar eigenlijk niet meer aan te denken. Ze moeten zich hier ontwikkelen en zich veilig voelen. Leerkrachten zijn wel gericht op de achtergrond van hun leerlingen en spelen daar actief op in als er iets gebeurt.

5.6 Verbinding door het ontdekken van de wereld en elkaar

Er mogen zijn

Veiligheid is een basisvoorwaarde voor het ontstaan van contact en verbinding. Een sfeer van ‘er mogen zijn’, dat is wel een van de belangrijke dingen die je wilt bereiken als leerkracht wanneer al die losse individuen je klas binnen ziet komen, vooral ook omdat ze op verschillende momenten binnenkomen. Er is geen gezamenlijke start, je begint bijvoorbeeld met acht leerlingen, dan komen er twee bij en dan gaan er weer twee weg. Dat wisselt snel. Elke keer begin je opnieuw met een groep te creëren. De eerste vraag is dan wat zij delen? Deze leerlingen zijn weggaan uit hun land van herkomst. Ze hebben hier een onzeker verblijf. Ze beheersen de Nederlandse taal niet. Het belangrijkste is dat leerlingen zich hier veilig voelen, dat ze het gevoel krijgen dat ze hier mogen zijn. ‘Dan maar wat minder woorden leren’, zegt een leerkracht.

Leerkrachten creëren veel veiligheid door structuur te bieden in de klas. Als leerlingen uit een situatie komen waarin het gezinsleven niet altijd stabiel is en zij soms op een paar vierkante meters bij elkaar zitten en je komt dan op school, waar een bepaald ritme is, dat de kinderen gaan leren met het digibord, gymnastiek gaan doen, en je komt weer thuis, dan kan het thuis onvoorspelbaar zijn. Richtlijnen geven met leuke dingen om te doen en soms minder leuke dingen, dat is heel belangrijk voor deze nieuwkomerkinderen. Zij absorberen dat. Eigenlijk zijn deze kinderen bezig om ‘een nieuw leven’ op te bouwen, zodat ze verder kunnen gaan met leven en zich ontwikkelen. En die speelruimte en ontwikkelruimte, dat is precies wat een school als de Bloemberg te bieden heeft. Dat geeft deze kinderen perspectief. Voor de ouders van deze kinderen is het geruststellend om te zien dat hun kinderen het fijn hebben gehad op school. Die ouders hebben andere dingen aan hun hoofd, zoals of ze hier mogen blijven wonen, of dat ze weer moeten verhuizen en hoe ze dingen financieel geregeld krijgen.

Warmte en sfeer

Een sfeer van warmte en gezelligheid maakt kennis delen en samen leren en ontdekken mogelijk. Leerkrachten mopperen tegen leerlingen als die veel meer kunnen dan dat zij laten zien, maar zetten een leerling ook echt in het zonnetje als die echt iets goeds heeft gedaan. En er zijn ook leerlingen die er niet tegen kunnen als een andere leerling en compliment krijgt:

Lies: Ik heb er ook een leerling bij als ik dan iemand een compliment geef dat hij dan zegt van 'ik heb het ook goed gedaan toch juf? En dan ben ik ook echt van 'heb ik het nu tegen jou?' ja dan ben ik ook heel kort en duidelijk.

Leerlingen ontwikkelen zich in een warme sfeer heel verschillend. Sommige kinderen gaan heel snel op cognitief vlak, maar moeten veel harder werken aan hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling. Die moeten vaak eerst hun 'rust' vinden voordat zij echt gaan leren. Waar het ene kind zonder met de ogen te knippen tot tien kan tellen kan het andere kind nog nauwelijks een potlood vasthouden. Maar een warme sfeer kan beide leerlingen tot leren brengen.

Duidelijke lesdoelen

Het zijn heldere lesdoelen die het creëren van een gedeelde wereld mogelijk maken, en die bewerken dat leerlingen de wereld en elkaar ontdekken. Dat kunnen meerdere doelen zijn. Op nummer één staat *plezier beleven*. Dat geldt zowel voor de leerlingen als ook voor de leerkracht. Het tweede hoofdoel is *nieuwe dingen leren*, en dan in het verlengde daarvan het ontwikkelen van de *motoriek* (leren is primair fysiek en emotioneel!), en van de *verbeeldingskracht*, want leren is allereerst je iets voor kunnen stellen dat er niet is maar dat via je verbeeldingskracht toch mogelijk kan zijn en werkelijk kan worden. Alle leerkrachten van de Bloemberg laten leerlingen op een veelvormige wijze kennis maken met de wereld en ontdekken deze intenser via deze drie doelen.

Werkwijzen rond het creëren van een gedeelde wereld

Verbindingen creëren

Leerlingen leren elkaar te helpen. Leerlingen helpen elkaar op alle vlakken, ook als ze zien dat een medeleerling iets duidelijk wil maken, maar dat hij de taal nog niet beheerst. Dan hoor je vaak: 'ik denk dat hij dat bedoelt, ik snap hem.' Die leerling wordt dan bijna trots dat hij begrepen wordt, terwijl hij nog geen goed Nederlands kent. En dat geldt ook voor de kinderen die het wel begrijpen. Die trots is terug te voeren op de herkenning dat ze zelf eerder in een dergelijke situatie gezeten hebben.

Lies: Ja je wilt banden kweken, want ik begon dit schooljaar met twee meisjes op veertien jongens. Wat voor keuze heb je dan als meisje, waarvan een meisje heel introvert en het andere meisje heel extravert is? En die trekken naar elkaar toe. Juist

nu ik drie nieuwe meisjes erbij heb gekregen, laat ik die twee even bij elkaar, ik ga ze ook wel weer uit elkaar halen, maar eventjes voor de onderlinge band kan dat goed zijn en heb ik daar voor dit moment voor gekozen.

Het is vooral een combinatie van activiteiten die verbindingen tussen leerlingen creëert en waardoor zij samen een gedeelde wereld kunnen scheppen. De Bloemberg kent een *boekenweek* en organiseert ook een *picknick* samen met ouders, met een uitstraling naar de wijk. De afgelopen juni hebben wij als onderzoekers mogen participeren in het gebeuren van de picknick. Dat was een fantastisch gebeuren: ouders namen de heerlijkste hapjes mee. Op een feestelijke wijze werd zo het schooljaar afgesloten. Over en weer konden zo kinderen, ouders en leerkrachten het wederzijds respect en de dankbaarheid voor het samen leren vorm geven. De Bloemberg probeert veel activiteiten te doen waarin kinderen uit verschillende culturen gemêleerd samen leren en samen leven. Het is soms lastig te organiseren, omdat ouders bijvoorbeeld niet altijd de middelen hebben om met taxi of bus naar de school te komen, maar op de school wordt het heel belangrijk gevonden dat leerlingen contact met elkaar maken, verbindingen creëren door de uitjes die zij hebben met elkaar en door samen ook belangrijke overgangsmomenten te vieren. Leerlingen leren ook te luisteren naar elkaar. De leerkrachten zorgen ervoor dat de andere kinderen heel geïnteresseerd raken, dat ze goed leren luisteren en ook dingen na kunnen vragen. Ze weten het vaak ook niet, want dit is informatie die vaak mondjesmaat naar buiten komt.

De wereld ontdekken door taal

De leerkrachten van de Bloemberg hebben een repertoire ontwikkeld waardoor leerlingen van nieuwkomers elkaar en de wereld om hen heen spelenderwijs ontdekken. *Taal en taalontwikkeling* spelen daarbij een belangrijke rol. Voor alle leerkrachten is het een leerdoel om de woordenschat van hun leerlingen zo groot mogelijk te maken. Dat gebeurt door allerlei spelvormen door muziek, drama, dans en sport.

Daan: Ik probeer er zelf wel meer mee te doen. Veel in vorm van muziek, drama... ja, alles overgoten natuurlijk met de woordenschat, want dat is wel het allerbelangrijkste, om die woordenschat zo groot mogelijk te maken. Dat hoort erbij, en je ziet dat ze dan opleven. En sport ook, ja absoluut. Sport is een vrij moment, daar zie je dat sommige kinderen opbloeien die in de klas heel stil zijn en waar niks uit komt. Die kunnen hun ei kwijt met sport.

Taal wordt heel gevarieerd aangeboden. Bij woordenschat worden er twee cursussen aangeboden, een beginnerscursus en een gevorderde cursus. Maar heel gedifferentieerd wordt het aangeboden, en zoveel mogelijk o maat voor alle kinderen. De leerkracht moet dan wel clusteren anders kan hij of zij niet iedereen bedienen. In het reguliere onderwijs bieden ze iedere dag een les aan. En hier in het nieuwkomersonderwijs biedt je bijvoorbeeld 2 x een half uur aan en dan aan twee verschillende groepen.

Lies: En dan bij de ene groep bied ik daar wat meer uitdaging of bij de andere daar wat meer. Maar af en toe heb je gewoon eigenlijk tijd en handen te kort om ze echt allemaal precies te kunnen helpen.

De taal leren is het eerste en belangrijkste wat de kinderen in NK-klassen leren. Alle leren begint met de taal. Op het moment dat je afscheid neemt in groep 8 en weggaat, dan ga je de grote wijde wereld in. Dat merk je als leerkracht of ondersteuner heel goed aan de vriendenboekjes waarin leerlingen over elkaar schrijven. ‘Dat zijn vaak hele leuke boekjes met hele leuke dingen die daarin staan’, zegt Loek.

Spel als motor voor het creëren van een gedeelde wereld

Kinderen willen graag spelen en fijn bezig zijn en plezier met elkaar hebben. Spelen doen kinderen van nature. Dat is wel wat hun heel snel bindt en verbindt. Spel overstijgt ook taal als het gaat om het creëren van een gedeelde wereld. Spel is iets heel elementairs. Met taal kun je nog om een heleboel dingen heen draaien, maar als het gaat om spel, bijvoorbeeld met emoties, die kun je heel ‘goed lezen’ met behulp van non-verbaal spel en daar spelen woorden geen hoofdrol.

Lia: Als een kind bijvoorbeeld zegt van ‘het doet me niks hoor’ maar zit ondertussen te friemelen of ik zeg maar wat en we gaan het hebben bij drama ook hebben over hoe kun je bepaalde emoties duidelijk maken he boos, verdrietig, blij. En als kinderen dat ook gaan herkennen en we gaan dat nabespreken en ze zeggen van ja hij zegt wel dit of dat maar ik zag wel dat hij dit of dat deed, hoe zit dat dan? Snap je? En daar heb je wel denk ik ook spel of drama voor nodig, om dat te kunnen herkennen.

Spel maakt het mogelijk dat leerlingen iets kunnen herbeleven en dat zij zich ervan bewust worden wat zich afspeelt: een ruzie ontstaat, die wordt uitgespeeld, toen zei hij 'sorry' en het was het weer goed. Dus het loste zich mooi op. Als leerkracht speel je daar een actieve rol in, want je maakt het mogelijk dat leerlingen iets als het ware kunnen 'beleven' of 'herbeleven'. Leren samenwerken kun je als leerkracht heel goed faciliteren. Dat zit hem bijvoorbeeld in het samen iets kunnen afspreken. De leerkracht bedenkt creatieve opdrachten die leerlingen uitnodigen om samen te werken. Het gaat in een les bijvoorbeeld over 'creativiteit'. Dan pakt de leerkracht een voorwerp en zegt: 'dit is een microfoon'. Dan vraagt de leerkracht: 'wat zou het kunnen worden?' Een ijsje? Daarna nodigt de leerkracht leerlingen uit om met elkaar te overleggen wat het voorwerp zou kunnen gaan worden. En dan laat de leerkracht de leerlingen samenwerken die geen vriendjes of vriendinnetje met elkaar zijn, om te stimuleren dat je met iedereen in de groep kunt samenwerken. Zo leren zij luisteren naar elkaar.

Lia: Dus tweetallen vormen, dan met elkaar afspreken en naar elkaar luisteren dus niet je eigen zin doordrijven maar... 'wat had jij als idee? wat zullen we kiezen?' Dus een knoop doorhakken. En dan; oké dat wordt het en dan samen een klein stukje voorbereiden. Hoe begint dat? Hoe loopt het verder? Hoe loopt het af? Dat doe je allemaal samen. Dus je moet het met elkaar proberen eens te worden om het te kunnen spelen. En dan ga je het met elkaar presenteren.... En dan op een gegeven moment in een klein groepje. Dan wordt het al wat moeilijker, want dat betekent dat je nog naar meerdere ideeën moet luisteren en keuzes moet maken. En dat is niet per se voor die schakelklas kinderen maar dat geldt voor alle kinderen.

In het uitspelen van dergelijke situaties onderscheidt het nieuwkomeronderwijs zich van het reguliere onderwijs. Binnen het reguliere onderwijs wordt er niet zoveel aandacht aan spelend leren en ontdekken gedaan als in het nieuwkomeronderwijs. Leerlingen in NK- klassen spelen heel graag omdat ze zo dicht bij de eigen en bij de belevingswereld van andere kinderen kunnen komen.

Onderlinge gesprekken

Leerkrachten in NK- klassen maken veel ruimte voor het voeren van onderlinge gesprekken. Het komt voor dat kinderen van nieuwkomers elkaar eerder op hun vlucht hebben ontmoet en een tijd later elkaar opnieuw tegen komen in een nieuwkomerklas.

Daan: Nu al een half jaar geleden had ik een jongetje net in de klas en daar kwam een nieuw jongetje kijken en die hadden elkaar voor het laatst gezien in Turkije net voor de boot. Dus die vlogen elkaar om de armen en die wisten niet van elkaar of ze het überhaupt hadden gehaald, die zagen elkaar voor het eerst hier in de klas. Zo onwerkelijk is het.

Kinderen zelf brengen deze ervaringen naar voren. Ze gaan er dan in aanwezigheid van de meester en de andere leerlingen over praten. Daarin zijn ze heel behulpzaam naar elkaar toe, en naar de leerkracht toe, dat is een soort van vanzelfsprekendheid.

Daan: Ook als er een nieuw jongetje of meisje in de klas komt, ze staan allemaal meteen op, ze gaan allemaal elkaar de hand geven, ze zijn heel geïnteresseerd in elkaar omdat ze zichzelf herkennen. Ze hebben het allemaal zelf meegemaakt. Ze zijn allemaal hier voor de eerste keer in de klas gekomen.

H6

Conclusies

Doel van dit project was om, via het opzetten en uitvoeren van twee casestudies, diepgaand inzicht te verwerven in wijze waarop leraren en medewerkers in beide scholen het wereld ontdekkend onderwijs gestalte geven en een gedeelde wereld creëren samen met leerlingen. Het onderzoek richtte zich tevens op het verwerven van inzicht in de pedagogische sensitiviteit en responsiviteit van leerkrachten in het vormgeven van nieuwkomeronderwijs, en de kwaliteiten en competenties die nodig zijn om goed en inventief te handelen in dergelijke situaties.

De centrale onderzoeksvraag luidde: *Hoe geven leerkrachten en medewerkers vorm aan een pedagogiek van verbinden?* Hierbij formuleerden wij de volgende deelvragen:

- 1) Wat kenmerkt de NK-klassen in beide scholen, en welke uitdagingen identificeren leerkrachten en medewerkers bij het verzorgen van onderwijs aan NK-leerlingen in hun school?
- 2) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door *uitwisseling* tussen leerlingen, leerkrachten en ouders, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 3) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het zich *gezien en gehoord weten* van leerlingen, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?
- 4) Middels welke vormen van pedagogisch handelen dragen leerkrachten en medewerkers bij aan verbinding door het ontdekken *van de wereld en van elkaar*, en welke sensitiviteit en responsiviteit ligt aan hun pedagogisch handelen ten grondslag?

Wij formuleren eerst twee algemene conclusies. Daarna gaan we in op de eerste antwoorden die wij, op basis van onze analyse van de onderwijspraktijk in nieuwkomer- klassen op de Parnassusschool en de Bloemberg kunnen geven op de deelvragen.

6.1 De dynamieken van verbinden in de nieuwkomerklas

In dit onderzoek verkenden wij hoe leerkrachten en medewerkers (hierna aangeduid als 'leerkrachten') vormgeven aan een pedagogiek van verbinden. De interviews en observaties boden tevens een beeld van de dynamieken die verbinden en

het ontstaan van een gedeelde ruimte in klassen beïnvloeden. De dynamieken van verbinden (delen, verbeelden en spelen, zie ook hoofdstuk 2) en het creëren van een gedeelde ruimte blijken reeds in de klassen zelf in gang gezet, los van de interventies van de leerkrachten. Deze dynamieken ontstaan, zo blijkt uit de ervaringen van de leerkrachten, vrijwel direct in de klas, ook bij relatief jonge kinderen. Daarmee vinden (jonge) kinderen hun weg in een superdiverse situatie, en overstijgen ze spelenderwijs culturele en levensbeschouwelijke barrières. De verschillen worden niet weggepoetst, maar worden in de spelsituaties die kinderen zelf scheppen, in beelden, verhalen, woorden en attitudes gerepresenteerd.

De sensitiviteit en responsiviteit ten aanzien van de sociaal-culturele, emotionele en leerbehoeften van individuele leerlingen, maakt dat leerkrachten die onderwijs verzorgen met en aan nieuwkomerklassen kunnen aansluiten bij deze dynamieken, die in de klas telkens weer en telkens anders ontstaan. Iedere leerkracht ontwikkelt hierbij zijn of haar 'pedagogiek van verbinden'. De praktijk bestaat niet zozeer uit het ontwerpen en implementeren van wat er daarvoor nog niet was, maar vooral het bevorderen, kanaliseren en expliciteren van wat zich al aandient.

6.2 Leerkrachten ontwikkelen intuïtief een pedagogiek van verbinden

Het onderzoek biedt tevens inzicht in de betrokkenheid van leerkrachten bij het onderwijs, en de manier waarop zij werken aan hun professionele ontwikkeling. Een algemene conclusie in dit kader luidt dat leerkrachten hun pedagogiek van verbinden vooral gaandeweg en improviserend ontwikkelen, op basis van intuïtie en pedagogische tact in het moment. Uit de interviews blijkt hoezeer leerkrachten improviseren en experimenteren, vaak op basis van een latent talent en een ontwikkelde gevoeligheid. Vrijwel nooit wordt er verwezen naar een uitgewerkte en getoetste techniek van lesgeven. Integendeel, uit de filmportretten die we met drie leerkrachten maakten nadat we hen een ochtendlang gevolgd hadden in hun (on)bewust bekwaam handelen, bleek dat ieder van hen het heerlijk vindt om in de vrije ruimte naar beste inzicht en ervaring te handelen. Het onderzoek suggereert ook dat *tacit knowledge* (zie paragraaf 1.2) tot nu toe nog beperkt gedeeld te worden met andere leerkrachten binnen - en tussen - scholen. Op de Bloemberg heeft men daar wel ervaring mee. Tijdsdruk lijkt echter een belangrijke beperkende factor. De bij het onderzoek betrokken leerkrachten geven aan meer van elkaars ervaring, kennis en kunde te willen leren. Uit de gesprekken bleek ook dat de leerkrachten behoefte hebben aan een cursus of een opleiding waarin ze ook leren om hun ervaringskennis en hun bijzondere kijk op de ontwikkeling van kinderen van nieuwkomers te expliciteren en te verbinden met relevante concepten. Vertelvormen, spelvormen en dialoogvormen zouden een belangrijke rol kunnen spelen in dit expressie, articulatie- en zingevingsproces.

6.3 Onderwijs in NK-classes: een educatieve speeltuin vol uitdagingen

Werken met NK-classes of schakelclasses is een bijzondere uitdaging voor leerlingen en leerkrachten. De groepen wisselen voortdurend, vanwege de constante in- en uitstroom. Er zijn grote verschillen tussen leerlingen qua taalvaardigheid, culturele en etnische achtergronden, hoe ze in Nederland gekomen zijn en onderwijsachtergrond. Leerlingen komen in het dagelijks leven op school en thuis veelvuldig in aanraking met levensgebeurtenissen (zoals het vertrek van een klasgenoot en de zoektocht naar een nieuw thuis). Ook is er geen gouden standaard voor het geven van onderwijs aan een groep leerlingen met uiteenlopende talenkennis en onderwijsniveaus, en zijn gangbare lesmaterialen en methoden niet altijd bruikbaar voor NK-leerlingen. Het sociaal-emotioneel welbevinden van (met name de oudere) leerlingen bevorderen is eveneens een uitdaging in classes met veel verschillende leeftijdsgroepen. Het ondersteunen van verbinding tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en de leerstof (uit de wereld) en tussen leerkrachten, leerlingen en leerstof, vraagt daarmee extra en creatieve inspanning van leerkrachten en leerlingen.

Leerkrachten gaven aan dat bovenstaande zaken hun werk ook erg bijzonder en betekenisvol maakt. De leerkrachten op de Bloemberg vinden het bijvoorbeeld ook prettig dat er weinig lesmateriaal is voor NK-classes. Dat geeft hen de vrijheid om naar beste inzicht onderwijs te laten ontstaan in interactie met de groep die aanwezig is. De nieuwkomerklas en –school vormt voor hen als het ware een ‘educatieve speeltuin’: een plek waar leerlingen samen met de leerkracht vorm geven aan educatieve processen op basis van interactie en improvisatie, een vraag van een leerling, een reactie van een medeleerling of een vraag rond de leerstof. Als onderzoekers hebben wij veel voorbeelden gezien van hoe leerkrachten en leerlingen op beide scholen samen een gedeelde ruimte creëren, waarbinnen iedereen iets kan leren of ontdekken. Hoe leerkrachten ernaar streven om onderwijs op maat te leveren, waarbij ze creatief inspelen op en aansluiten bij de verschillende existentiële- en leerbehoeften van de leerlingen.

De casus van de Parnassusschool laat daarnaast goed zien hoe belangrijk (organisatorische) ondersteuning vanuit de schooldirectie en collega’s is bij het opzetten van onderwijs aan nieuwkomerleerlingen in een school. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om meer inzicht te verwerven in huidige en wenselijke ondersteuning en facilitering van NK-leerkrachten en scholen op dit gebied door onderwijsontwikkelaars en beleidsmakers.

6.4 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door uitwisseling

Leerlingen in NK-classes hebben als eerste opdracht om de Nederlandse taal te leren. De leerkrachten in beide scholen doen er dan ook veel aan om de taalvaar-

digheid van hun leerlingen spelenderwijs en heel gevarieerd te vergroten. Voor alle leerlingen in schakelklassen is het leren van een nieuwe taal een grote opgave. Het is echt niet gemakkelijk om te communiceren met andere kinderen als je nog zo weinig woorden kent, of als je niet weet hoe je iets moet zeggen. Ons onderzoek laat zien dat de leerkrachten een leerklimaat scheppen waarin de leerlingen worden uitgenodigd zich zelf te laten zien en waarin ze zich actief en persoonlijk leren verhouden tot de lesstof. Door structuur te bieden en een veilige en rustige leeromgeving, waar leerlingen met elkaar plezier hebben en waarin leerlingen elkaar helpen bij het leren, ontstaat er plezier in leren. Hierbij houden de leerkrachten ook rekening met het feit dat het voor een deel van de kinderen moeilijk(er) is om zich te verbinden met anderen: bijvoorbeeld kinderen van ouders die gevlucht zijn uit hun land van herkomst en veel wisselingen van scholen en woonplaatsen achter de rug hebben. Ons onderzoek maakt ook inzichtelijk dat de leerkrachten in hun onderwijs veelvuldig aansluiten bij de ervarings- en belevingswereld van leerlingen, bijvoorbeeld om hen in staat te stellen iets te ontdekken over een onderwerp waar ze mee bezig zijn. Diverse vormen zijn in de praktijk ontwikkeld om leerlingen in staat te stellen iets wat zij denken of vinden onder woorden te brengen of op een beeldende of spelende manier tot expressie te brengen. Wat we gezien hebben op de scholen zijn het organiseren van leergesprekken tussen twee of drie leerlingen, het uitvoeren van opdrachten in twee- of viertallen, het samen bespreken van prentenboeken, en vooral ook het uitspelen en uitbeelden van situaties en personages daarin. Via het lijfelijk ervaren en beleven van situaties wordt bij de leerlingen nieuwsgierigheid, verwondering en verbeelding bevorderd.

6.5 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door het zich gezien en gehoord weten

Onze exploratie van de manier waarop leerkrachten bevorderen dat leerlingen zich gezien en gehoord weten wijst uit dat leerkrachten van beide scholen een special zintuig ontwikkeld hebben voor de existentiële behoeften van de kinderen die aan hun zorg worden toevertrouwd. Zij dragen er vanaf dag 1 toe bij dat NK-leerlingen zich welkom voelen en dat zij er toe doen in hun uniciteit. Dit doen zij onder andere door onderwijs op maat aan te bieden. Concreet doen zij dit door leerlingen van hetzelfde niveau aan taken te laten werken, of door leerlingen die al langer inde groep zitten jongere leerlingen te laten helpen.

De leerkrachten beschouwen daarnaast het bevorderen van het welbevinden van de leerlingen en het versterken van de onderlinge betrokkenheid (Laevers & Heylen, 2013) als belangrijk pedagogisch doel. Om dit doel te bewerkstelligen creëren zij, onder andere, momenten waarin leerlingen in hun kracht komen te staan en waarin

zij zichzelf durven te laten zien. Leerkrachten scheppen ook een sfeer waarin iedereen voelt 'ik hoor er ook bij'. Zij zijn er kien op dat leerlingen positief bekrachtigd worden. Tegelijkertijd worden leerlingen spelenderwijs ook uitgedaagd om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces en daarin ook oog te hebben voor hun medeleerlingen.

De leerkrachten gaven ook blijk van hun sensitiviteit en responsiviteit ten opzichte van de last die een deel van de leerlingen met zich meedraagt. Zij spreken hun leerlingen er niet direct op aan, maar als leerlingen de moed vinden om iets over wat ze hebben meegemaakt te berde te brengen, organiseren de leerkrachten een gesprek met de klas waarin dat verhaal ook kan klinken.

Ouders worden ook zoveel mogelijk betrokken bij leeractiviteiten of bij andere activiteiten op school, zoals het organiseren van een picknick. Hoe meer ouders gaan aanvoelen hoe hun kinderen spelenderwijs de taal zich eigen maken en zo de wereld en elkaar ontdekken, hoe meer zij ook zelf in de thuissituatie hun kinderen kunnen ondersteunen om hun weg te vinden in deze nieuwe wereld. Bijzonder op de Parnassusschool is dat juf Anke met de klas op thuisbezoek gaat bij ouders van een leerling. Dat is voor iedereen een leerzaam en verbindend gebeuren. Het blijft echter wel ingewikkeld om de ouders van deze leerlingen echt voor langer te verbinden met de school. Dit mede doordat de taal en daarmee de communicatie niet eenvoudig is, en vanwege de vele wisselingen.

6.6 Pedagogisch handelen dat verbinding bevordert door het samen ontdekken van de wereld en van elkaar

Onze verkenning van de manier waarop leerkrachten bevorderen dat leerlingen zich gezien en gehoord weten laat zien hoe het pedagogisch handelen van de leerkrachten op beide scholen onder andere gericht is op het *verkennen van een wereld die onbekend* is voor leerlingen. Leerkrachten helpen hun leerlingen bij het leren kennen van deze wereld door hen deel te laten nemen aan basale activiteiten zoals boodschappen doen of slingers maken voor een verjaardagsfeest. Het verkennen van deze wereld, en het verbinden met deze wereld vraagt om handigheid, creativiteit en durf van leerlingen, en om leerkrachten die leerlingen stimuleren zich te ontwikkelen op deze vlakken.

Bij alle stappen die leerlingen zetten is het belangrijk dat leerlingen de waardering van de leerkrachten ervaren. Het ervaren van waardering door leerlingen kan gesterkt worden door belangstelling en waardering van leerkrachten voor de kennis en wijsheid die leerlingen vanuit hun cultuur van herkomst meebrengen (o.a. in gewoontes, gebruiken ,rituelen en verhalen). In ons onderzoek zagen wij hoe leerkrachten ruimte creëerden voor leerlingen om te leren van en met elkaars

kennis en kunde: Door het leren schrijven van een brief voor Valentijnsdag op de Parnassusschool; Door het leren kennen van sprookjes met behulp van vragenkaarten op de Bloemberg; en door leerlingen bij het project 'de school van vroeger' hun moedertaal als hulp te laten inzetten bij het leren van de Nederlandse taal op de Parnassusschool. Via dergelijke projecten en lessen wordt op beide scholen een speelse leerruimte geschapen waarin iedere leerling op een eigen manier mee kan doen en indirect kan werken aan de eigen taalontwikkeling. Via deze projecten en lessen (zie ook bijlage 1)

leren leerlingen elkaars wereld ook beter kennen, en kunnen zij de eigen binnenwereld, de wereld van school & omgeving en de (sociaal-culturele) wereld van herkomst met elkaar op een nieuwe manier verbinden. In die met elkaar gecreëerde en gedeelde wereld leren zij hun weg te vinden. Op beide scholen is ook zichtbaar geworden hoe de leerkrachten geoefend zijn om in te spelen op spontane situaties. Ze zijn behendig geworden in het inspelen op, en improviseren bij spontaan opkomende vragen, gebeurtenissen en interacties tussen leerlingen en weten deze te benutten om leerlingen iets van zichzelf aan anderen te laten zien.

H7

Discussie

7.1 Beperkingen van het huidige en suggesties voor vervolgonderzoek

Deze studie heeft waardevolle eerste inzichten opgeleverd in de manier waarop leraren en medewerkers het wereld ontdekkend onderwijs gestalte geven en een gedeelde wereld creëren samen met leerlingen. Een belangrijke beperking betreft het aantal casussen dat is onderzocht. Oorspronkelijke opzet van het project was om een viertal scholen te werven met vergelijkbare leerling-populaties. Dit bleek binnen de context van dit onderzoek niet haalbaar: vanwege werkdruk, ziekte, personeelwisseling of prioritering konden uiteindelijk maar twee scholen binnen het gegeven tijdsbestek meedoen. Deze twee scholen bleken daarnaast erg verschillend: de Parnassusschool is recent begonnen met het aanbieden van onderwijs aan NK-leerlingen en heeft momenteel 1 nieuwkomerklas. De Bloemberg biedt al jaren onderwijs aan nieuwkomerleerlingen en heeft een leerling-populatie die voor het grootste gedeelte uit nieuwkomerleerlingen bestaat. Vanwege het beperkte aantal scholen dat in deze studie participeerde en vanwege de variëteit tussen de scholen, is het niet mogelijk uitspraken te doen over patronen tussen scholen. Ons onderzoek geeft wel een mooie indruk van de uitdagingen die leerkrachten in een brede range aan scholen met NK-leerlingen ervaren, en uitdagingen die mogelijk specifiek zijn voor scholen die net begonnen zijn met een nieuwkomerklas, en voor scholen waarvan de leerling-populatie voor een groot deel bestaat uit NK-leerlingen. Een andere beperking van dit onderzoek dat wij niet hebben gesproken met de ontvangers van het onderwijs in scholen met NK-leerlingen: de NK-leerlingen zelf en de reguliere leerlingen. Als ervaringsdeskundigen in het volgen van onderwijs als – of met – NK-leerlingen, vormen zij een rijke informatiebron. Zij kunnen bijdragen aan inzicht in de kunde van leerkrachten en de manieren waarop leerkrachten en medewerkers bij (kunnen) dragen aan uitwisseling, het gezien en gehoord weten en het ontdekken van de wereld en elkaar. Het betrekken van NK-leerlingen is echter ingewikkeld te organiseren, onder andere vanwege taalbarrières en (mogelijk) wantrouwen van leerlingen of ouders ten opzichte van mensen die je ‘willen interviewen’. Gezien het unieke perspectief van (NK-)leerlingen en ouders is het wel relevant om, met het oog op vervolgonderzoek, in samenwerking met betrokken partijen te doordenken hoe wij hun inzichten op zorgvuldige wijze kunnen ontsluiten.

7.2 Bijdrage aan de onderwijspraktijk

De uitgebreide beschrijvingen in de hoofdstukken 4 en 5 maken duidelijk wat een rijke en veelvormige praktijk er gegroeid is op beide scholen. Leerkrachten creëren daar dagelijks onderwijs waardoor NK-leerlingen zich kunnen verbinden met de wereld om hen heen en zich gezien en gehoord weten. Beide hoofdstukken staan vol voorbeelden van inventief en creatief pedagogisch handelen van leerkrachten en medewerkers. Voorbeelden die voor leerkrachten op andere basisscholen instructief kunnen zijn. Voorbeelden die uitnodigen om in de context van hun eigen scholen met schakelklassen ook een gedeelde ruimte te scheppen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot vrije en verantwoordelijke mensen.

Wij hopen dat deze publicatie het gesprek op scholen met schakelklassen stimuleert en een grondige bezinning op gang brengt tussen scholen. Het delen van kennis, kunde en ervaring tussen leerkrachten op dergelijke scholen is zeer gewenst, omdat langs deze weg scholen meer en meer van en met elkaar goed onderwijs realiseren. Ook het opleidingsonderwijs en nascholingsprogramma's kunnen van de hier verzamelde kennis en inzichten profiteren.

Literatuur

- Alma, H. A. (2009). De esthetische en religieuze dimensie van het alledaagse: John Dewey's naturalistische visie op de religieuze ervaring, in: Pieper, J. & M. van Uden (red.). *Zichtbare en onzichtbare religie* (pp. 28-38), Tilburg: KSVG.
- Alma, H. A. (2011). Aisthesis en transcendentie: over beleving en zingeving, in: L.G. Jansma & H. Tieleman. *Religie & Samenleving, themanummer Religie als theater, homo religiosus, homo ludens*, Delft : Eburon.
- Arendt, H. (2012; 1971). *Het leven van de geest I: Denken*. Zoetermeer: Klement.
- Berg, B. van den (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen*. Gorinchem: Narratio.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Broadhead, P. (2005). *Play-a four letter word or the key to learning?* Leeds: Metropolitan University.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et education*, Paris: L'Harmattan.
- Brown, S. (2009). *Play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*, New York: Avery
- Chase, S. E. (2011). *Narrative Inquiry. A Field in the Making*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 421-434). Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: Sage Publications, Inc.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the next Generation*. New York and London: Teachers College Press.
- Castoriadis, C. (1987) *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge MA: MIT Press.
- Taylor, Ch. (2004) *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montessori, N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, p.152-160.
- Dieleman, A. & De Beer, F. (red.)(2010). *De eigen wereld van het kind. Oriëntatie op de leefwerelden van kinderen*, Bussum: Coutinho.
- Droogers, A.(2010). *Zingeving als spel. Over religie, macht en speelse spiritualiteit*. Almere: Parthenon.
- Egan, K. (1990). *Romantic understanding*

- ding: the development of rationality and imagination, ages 8-15*, New York: Routledge.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning, The middle school years*, Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic Fieldnotes* (Second ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Evers, J. (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hajer, M., Spee, I., Nelisse, R., Schrijfgroep LPTN., Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap., & PO-Raad. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Huizinga, J. (2009; 1938). *Homo ludens. Een proeve van een bepaling van het spel-element in de cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In: D. Harper & A.R. Thompson (Eds). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, (209-224). Uk: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kessels, J. (2012). *Spelen met ideeën*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. (2016). *Scholing van de geest. Wat ik leerde van Socrates*. Amsterdam: Boom.
- Laevers, F. & Heylen, L. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6-12 jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO publishers.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2005). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Meijlink K., & Van den Berg, A. (red.) (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool*, Utrecht: Marnix Academie / Utrechts Centrum voor de Kunsten.
- Merriam, S. B. (1988). *The Jossey-Bass education series, The Jossey-Bass higher education series and The Jossey-Bass*

- social and behavioral science series. Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Narvaez, D. (2010). Building a sustaining classroom climate for purposeful ethical citizenship. In T. Lovat and R. Toomey (Eds.), *International Research Handbook of Values Education and Student Wellbeing* (pp. 659-674) New York: Springer Publishing Co.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst.* Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo.
- Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, Oratie VU Amsterdam.
- Oers, B. van, Verbeeldend spel, in: Aalvoort, G. van der, Kwakkel-Scheffer, J. C. & De Vries, A. K. (red.). *Puur plezier. Spelsuggesties voor de basisschool* (pp. 101-118), Leuven/Voorburg: Acco.
- Manen, M. van (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness.* Albany, NY: SUNY Press.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges.* Cambridge MA: Society for Organizational learning.
- Schmidt, C. (2015). Power and Knowledge in Research with immigrant Teachers: Questioning the Insider/ Outsider Dichotomy. In G. Smyth, & N. Santoro, *Methodologies for Researching cultural Diversity in Education. International Perspectives* (pp. 14-25). London: Trantham Books.
- Smyth, G. (2015). Overcoming Barriers in Researching Diversity. In G. Smyth, & N. Santoro, *Methodologies for Researching cultural Diversity in Education. International Perspectives* (pp. 58-73). London: Trantham Books.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in Education.* Rotterdam: SensePublishers.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. In *Ethnic and Racial Studies* 30-6 (2007): 1024-1054.
- Winnicott, D.W.(1971). *Playing and reality*, London: Tavistock.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods.* London: Sage Publications.

Bijlage 1: Les- en project beschrijvingen

Lesvoorbereiding: Peerlezen

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-12 |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ... | <ul style="list-style-type: none">• De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen• De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen.• De bovenbouwleerlingen (peers) hebben een goede beheersing van de Nederlandse taal |
| Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc | <ul style="list-style-type: none">• Uitwisseling tussen nieuwkomerleerlingen en bovenbouwleerlingen wordt in deze les bevorderd door:<ol style="list-style-type: none">1. Beide groepen leerlingen met elkaar in talig contact te brengen2. Het inzicht in de Nederlandse taal van nieuwkomerleerlingen te verdiepen via het samenwerkend leren.3. Bovenbouwleerlingen te oefenen met geduldig overbrengen van hun taalkennis op nieuwkomerleerlingen vanuit elkaars zwaktes en sterktes. |
| Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben? | <ul style="list-style-type: none">• Nieuwkomerleerlingen verkrijgen meer kennis van Nederlandse woorden, zinnen en uitspraak• Bovenbouwleerlingen kunnen ervaren hoe de gedeelde ruimte met nieuwkomerleerlingen kan bijdragen aan het verkrijgen van meer kennis van de Nederlandse taal door nieuwkomerleerlingen. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|---|--|
| Didactische Werkvormen Wat doe jij? | <ul style="list-style-type: none">• Instrueren• Organiseren van duo's• Organiseren plenaire bespreking |
| Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none">• Hardop voorlezen en meelesen• Vragen maken en beantwoorden |
| Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij? | <ul style="list-style-type: none">• Bord (evt. elektronisch) voor visuele ondersteuning (bijv. PowerPoint-presentatie) |

| | |
|--|---|
| Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Kinderboeken geschikt voor de leeftijd tussen 6-12 jaar |
|--|---|

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|--|---|
| Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken? | <ul style="list-style-type: none"> • Groepjesopstelling, • Kinderboeken worden uitgereikt door leerkracht. |
| Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product? | <ul style="list-style-type: none"> • Duo's kunnen worden gevormd tijdens de les. • De leerlingen kunnen naast elkaar met elkaar één boekje kunnen lezen. |
| Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten? | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leveren boekjes, eigen gemaakte vragen en antwoorden in bij de leerkracht. • Leerlingen gaan zitten op eigen plaats. • Bovenbouwleerlingen gaan terug naar eigen klas. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI | | | | | | | | |
|---|----------------------------------|-----|-----|--------------------------------|--|------------------------|--|--|--|---------------------------------------|---|
| <table border="1"> <tr> <td data-bbox="177 1193 224 1248">x</td> <td data-bbox="224 1193 514 1248">IKA</td> </tr> <tr> <td data-bbox="177 1248 224 1303"></td> <td data-bbox="224 1248 514 1303">Activerende Directe Instructie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="177 1303 224 1357"></td> <td data-bbox="224 1303 514 1357">Ander model, namelijk:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="177 1357 224 1392"></td> <td data-bbox="224 1357 514 1392"></td> </tr> </table> | x | IKA | | Activerende Directe Instructie | | Ander model, namelijk: | | | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| x | IKA | | | | | | | | | | |
| | Activerende Directe Instructie | | | | | | | | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel | | | | | | | | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|-------------------|-------|---|
| Inleiding | 00.00 | Wanneer de bovenbouwleerlingen zijn gearriveerd, koppelt de leerkracht deze leerlingen aan nieuwkomerleerlingen in duo's. |
| | 01.00 | <p><i>Instructie leerkracht</i>, visueel ondersteund d.m.v. het (e-)bord:</p> <p>A. "We gaan nu in tweetallen met elkaar een boekje lezen. Ik zal elk van jullie koppelen aan een jongen of meisje uit groep ... De bedoeling is dat jullie, wanneer ik een seintje geef, om de beurt één bladzijde voorlezen uit het boekje. De leerlingen uit groep ... zullen jullie uitleggen hoe je een woord uitspreekt of wat het betekent als je dat niet weet."</p> <p>B. "Na een kwartier geef ik opnieuw een seintje. Dan mogen jullie allebei apart van elkaar een vraag over het verhaaltje dat jullie hebben gelezen proberen te maken. Als het je niet lukt om een vraag te maken, dan kun je aan je maatje om hulp vragen. Als jullie er samen niet uitkomen, dan vragen jullie mij om hulp. Schrijf je naam boven de vraag die je opschrijft."</p> <p>C. Om de wederzijdse afhankelijkheid te vergroten: "Daarna is het de bedoeling dat je <i>elkaars</i> vragen gaat beantwoorden. Schrijf ook weer je naam boven het antwoord dat je geeft op de vraag van je maatje. Na afloop leveren jullie de vragen en antwoorden bij mij in."</p> |
| | 05.00 | De leerkracht verdeelt de boekjes over de leerlingen zodat elk duo één boekje om te lezen heeft. |
| Kern | 06.00 | De leerlingen lezen om de beurt een pagina uit het boekje hardop voor. De andere persoon leest en luistert oplettend mee. De leerkracht controleert of beide leerlingen van de duo's telkens aan de beurt komen. Ook let de leerkracht op de instructies van bovenbouwleerlingen aan hun nieuwkomermaatje: lukt het bovenbouwleerlingen om hun taalkennis over te brengen op de nieuwkomerleerlingen, als nieuwkomerleerlingen woorden niet begrijpt of niet kan uitspreken? |
| | 21.00 | De leerkracht herhaalt kort <u>instructie B</u> voor volgende opdracht. |
| | 22.00 | Leerlingen maken ieder één vraag over wat ze hebben gelezen in het boekje. De leerkracht loopt de klas rond en ondersteunt waar nodig. |
| | 30.00 | De leerkracht herhaalt kort <u>instructie C</u> voor volgende opdracht. |
| | 31.00 | Leerlingen beantwoorden elkaars vraag. De leerkracht loopt de klas rond en ondersteunt waar nodig. |
| Afsluiting | 38.00 | De leerkracht organiseert plenaire bespreking aan de hand van enkele vragen: <ul style="list-style-type: none"> • Wat was leuk/ minder leuk aan de opdracht? • Wat was moeilijk/ makkelijk? |
| | 45.00 | De leerlingen leveren hun vragen en antwoorden per duo in bij de leerkracht. De leerkracht controleert of van alle leerlingen vragen en antwoorden zijn ingeleverd. |

Lesvoorbereiding: Peerlezen + drama

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-12 |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| <p>Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen • De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen. • De bovenbouwleerlingen (peers) hebben een goede beheersing van de Nederlandse taal |
| <p>Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Uitwisseling tussen nieuwkomerleerlingen en bovenbouwleerlingen wordt in deze les bevorderd door: <ol style="list-style-type: none"> 1. Beide groepen leerlingen met elkaar in talig contact te brengen 2. Gezien en gehoord te worden door de rest van de klas via het in duo's begrijpen en uitbeelden van het gelezen verhaal |
| <p>Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nieuwkomerleerlingen verkrijgen meer kennis van Nederlandse woorden, zinnen en uitspraak • Bovenbouwleerlingen kunnen ervaren hoe samenwerken met nieuwkomerleerlingen kan leiden tot het verkrijgen van meer kennis van de Nederlandse taal door nieuwkomerleerlingen. • De leerlingen leren om voor een klas met andere leerlingen het door hun gelezen verhaal uit te beelden. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| <p>Didactische Werkvormen Wat doe jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Instrueren • Organiseren van duo's • Organiseren plenaire uitwisseling |
| <p>Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Hardop voorlezen en meelezen • Het gelezen verhaal uitbeelden |
| <p>Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Bord (evt. elektronisch) voor visuele ondersteuning (bijv. PowerPoint-presentatie) |
| <p>Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Kinderboeken geschikt voor de leeftijd tussen 6-12 jaar |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|---|
| <p>Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Groepjesopstelling met lege ruimte vóór de klas • Kinderboeken worden uitgereikt door de leerkracht |
| <p>Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Duo's kunnen worden gevormd tijdens de les. • De leerlingen kunnen naast elkaar met elkaar één boekje kunnen lezen. • De leerlingen hebben vóór de klas fysieke ruimte nodig om uit te beelden. • Leerlingen leveren boekjes in bij de leerkracht. • Leerlingen gaan zitten op eigen plaats. • Bovenbouwleerlingen gaan terug naar eigen klas. |
| <p>Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten?</p> | |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|-----|-----|--------------------------------|--|------------------------|--|--|--|--|---|
| <table border="1" data-bbox="180 1088 512 1281"> <tr> <td data-bbox="180 1088 228 1139">x</td> <td data-bbox="228 1088 512 1139">IKA</td> </tr> <tr> <td data-bbox="180 1139 228 1190"></td> <td data-bbox="228 1139 512 1190">Activerende Directe Instructie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="180 1190 228 1241"></td> <td data-bbox="228 1190 512 1241">Ander model, namelijk:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="180 1241 228 1281"></td> <td data-bbox="228 1241 512 1281"></td> </tr> </table> <p data-bbox="180 1306 498 1390">benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel</p> | x | IKA | | Activerende Directe Instructie | | Ander model, namelijk: | | | | <p data-bbox="728 1088 824 1172">1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting</p> | <p data-bbox="860 1088 1076 1263">1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie</p> <p data-bbox="860 1294 1021 1317">continu: REFLECTIE</p> |
| x | IKA | | | | | | | | | | |
| | Activerende Directe Instructie | | | | | | | | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|-------------------|-------|---|
| Inleiding | 00.00 | <p>Wanneer de bovenbouwleerlingen zijn gearriveerd, koppelt de leerkracht deze leerlingen aan nieuwkomerleerlingen in duo's.</p> <p><i>Instructie leerkracht, visueel ondersteund d.m.v. het (e-)bord:</i></p> <p>A. "We gaan nu in tweetallen met elkaar een boekje lezen. Ik zal elk van jullie koppelen aan een jongen of meisje uit groep ... De bedoeling is dat jullie, wanneer ik een seintje geef, om de beurt één bladzijde voorlezen uit het boekje. De leerlingen uit groep ... zullen jullie uitleggen hoe je een woord uitspreekt of wat het betekent als je dat niet weet."</p> <p>B. "Na een kwartier geef ik opnieuw een seintje. Dan kiezen jullie samen één gedeelte van het verhaal dat jullie hebben gelezen uit om te komen naspelen vóór de klas zodat we het allemaal kunnen zien." Ter vergroting van individuele aanspreekbaarheid: "Ik zal 5 tweetallen naar voren roepen om het verhaaltje dat jullie gelezen hebben uit te beelden."</p> <p>C. "De rest van de leerlingen let goed op! Want jullie mogen na afloop van elk toneelstukje proberen te raden wat elk tweetal heeft uitgebeeld."</p> |
| | 05.00 | De leerkracht verdeelt de boekjes over de leerlingen zodat elk duo één boekje om te lezen heeft. |
| Kern | 06.00 | De leerlingen lezen om de beurt een pagina uit het boekje hardop voor. De andere persoon leest en luistert oplettend mee. De leerkracht controleert of beide leerlingen van de duo's telkens aan de beurt komen. Ook let de leerkracht op de instructies van bovenbouwleerlingen aan hun nieuwkomermaatje: lukt het bovenbouwleerlingen om hun taalkennis over te brengen op de nieuwkomerleerlingen, als nieuwkomerleerlingen woorden niet begrijpt of niet kan uitspreken? |
| | 21.00 | De leerkracht herhaalt kort <i>instructie B</i> voor volgende opdracht en wijst eerste tweetal aan. |
| | 22.00 | Eerste tweetal komt naar voren en beeldt verhaal uit. De leerkracht instrueert de rest van de groep nogmaals om goed op te letten. Na afloop van het toneelstukje wijst de leerkracht een leerling aan om te raden wat het duo heeft uitgebeeld. |
| | 25.00 | Tweede tweetal (...) |
| | 28.00 | Derde tweetal (...) |
| | 31.00 | Vierde tweetal (...) |
| | 33.00 | Vijfde tweetal (...) |
| Afsluiting | 36.00 | De leerkracht organiseert plenaire bespreking aan de hand van enkele vragen: <ul style="list-style-type: none"> • Wat was leuk/ minder leuk aan de opdracht? • Wat was moeilijk/ makkelijk? |
| | 45.00 | De leerlingen leveren hun vragen en antwoorden per duo in bij de leerkracht. De leerkracht controleert of van alle leerlingen vragen en antwoorden zijn ingeleverd. |

Lesvoorbereiding: Reflectie

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-12 |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ... | <ul style="list-style-type: none"> • De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen • De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen. |
| Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen raken op de hoogte van elkaars leermomenten door naar hun ervaringen te luisteren en deze met elkaar uit te wisselen. • Bijdrage aan een klimaat van een veilige, gedeelde ruimte waarin fouten maken mag en leerlingen elkaar helpen. |
| Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben? | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen leren om inzicht te krijgen in wat zij zelf hebben geleerd. • De leerlingen leren wat hun klasgenoten hebben geleerd. • De leerlingen leren om de ervaringen van hun klasgenoten voor andere klasgenoten te verwoorden. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| Didactische Werkvormen Wat doe jij? | <ul style="list-style-type: none"> • Opdracht geven tot kringopstelling vormen. • Instrueren en begeleiden volgens het de samenwerkingsstructuur van 'Denken – delen – uitwisselen'. |
| Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Nadenken over iets wat ze hebben geleerd tijdens de les van vandaag • In duo's delen wat ze hebben geleerd tijdens de les van vandaag • Het antwoord van zijn/haar maatje uitwisselen tijdens plenair kringgesprek |
| Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij? | <ul style="list-style-type: none"> • Bord (evt. elektronisch) voor visuele ondersteuning (bijv. PowerPoint-presentatie) |
| Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Een schrift en pen of (kleur)potlood voor de leerlingen om te tekenen. |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|--|
| <p>Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De leerkracht geeft leerlingen opdracht om kringopstelling te vormen. • In de kring vormt de leerkracht duo's onder leerlingen |
| <p>Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De organisatie hoeft niet te worden aangepast. |
| <p>Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Na afloop van deze werkvorm is de les afgelopen. De leerlingen maken met de leerkracht een geschikte klassenopstelling voor de volgende dag. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| x | IKA | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| | Activerende Directe Instructie | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | |
| | | | | |
| <p>benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel</p> | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|-------------------|-------|---|
| Inleiding | 00.00 | De leerkracht instrueert de leerlingen om een kringopstelling te vormen en instrueert ze om te gaan zitten met een schrift en (kleur)potlood. |
| | 03.00 | De leerkracht vormt duo's onder de leerlingen in de kringopstelling (sommige leerlingen zullen daar eventueel voor moeten verhuizen – zorg ervoor dat leerlingen goed met elkaar in contact kunnen komen). |
| | 05.00 | Instructie reflectie-werkvorm via de structuur van 'denken – delen – uitwisselen': "Ik ga jullie straks een vraag stellen. Als ik die vraag heb gesteld, mogen jullie een paar minuten voor jezelf nadenken wat jullie hebben geleerd. Je mag het ook voor jezelf opschrijven of je mag het tekenen. Op mijn seintje mogen jullie met je maatje om de beurt aan elkaar vertellen wat jullie hebben geleerd. Als jullie daar allemaal mee klaar zijn, gaan we dat met elkaar bespreken. "De vraag die ik jullie nu wil stellen is: "wat hebben jullie geleerd tijdens de lessen vandaag?" Kies vooral iets dat je leuk vond om te leren. Teken in 5 minuutjes een tekening daarvan in je schrift." |
| Kern | 10.00 | Leerlingen denken na over wat ze hebben geleerd hebben vandaag en tekenen dat in hun schrift. De leerkracht loopt rond om te controleren of alle leerlingen wat opschrijven/tekenen of helpt leerlingen op weg. |
| | 15.00 | Herhaling <i>instructie B</i> : "Jullie mogen nu met je maatje bespreken wat jullie hebben geleerd. Laat je maatje eerst lezen wat je hebt opgeschreven of zien wat je hebt getekend. Daarna mag je om de beurt verder uitleggen of vragen stellen. Luister heel goed wat je maatje te vertellen heeft, want jullie mogen straks aan ons allemaal vertellen wat hij of zij heeft geleerd! |
| | 17.00 | De leerlingen bespreken met elkaar in duo's wat ze vandaag hebben geleerd. De leerkracht loopt rond om leerlingen te ondersteunen waar nodig. |
| | 22.00 | De leerkracht heeft er aandacht voor dat beide leerlingen van elk duo aan bod komt. Herhaling <i>instructie C</i> : "Probeer nu goed te onthouden wat je maatje heeft verteld. Want jullie mogen nu een voor een vertellen wat je hebt onthouden." Vragen voor de leerkracht: <ul style="list-style-type: none"> • "[leerling x], wie is jouw maatje? • Wil je laten zien wat je maatje heeft getekend? • Wat heeft hij/zij geleerd vandaag? • Klopt dat [maatje leerling y]?" |
| Afsluiting | 30.00 | Eventueel vooruitblikken op de volgende dag. |

Lesvoorbereiding: Dierenketting + drama

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-12 |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ... | <ul style="list-style-type: none"> • De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen • De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen. |
| Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen zien en horen elkaar spelenderwijs. • De leerlingen wisselen hun creatieve drama-talenten uit. • De leerlingen nemen de gedeelde ruimte van het midden van de kring in tijdens het uitbeelden. • De leerlingen spelen elkaar na. |
| Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben? | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen helpen om elkaars woordenschat te vergroten via het thema dieren. • De leerlingen leren om dieren na te spelen. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| Didactische Werkvormen Wat doe jij? | <ul style="list-style-type: none"> • Werkvormen instrueren en begeleiden. • Het initiatief voor de leerlingen nemen in de woordketting. • Het narratief van de dierentuin leiden. • Optioneel: blaadjes uitdelen. |
| Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Woorden die bij de ketting horen benoemen. • Dieren uitbeelden. • Optioneel: lievelingsdier buurman/buurvrouw tekenen. |
| Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij? | Bord (evt. elektronisch) voor visuele ondersteuning (bijv. PowerPointpresentatie). |
| Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Optioneel: • kleurpotloden • tekenblaadje |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|--|
| <p>Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Kringopstelling van stoelen in de klas |
| <p>Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Stoelen moeten aan de kant gezet worden. • Optioneel: tekenblaadjes uitdelen. |
| <p>Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tafels en stoelen terug in reguliere klassenopstelling. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| x | IKA | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| | Activerende Directe Instructie | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | |
| | | | | |
| <p>benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel</p> | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|------------------|-------|--|
| Inleiding | 00.00 | <p><i>Instructie leerkracht:</i> dierenketting (kettingen met andere woordgroepen zijn uiteraard ook mogelijk):</p> <p>“We gaan dierenketting spelen. Ik begin met een dier te noemen en dan gaan we de hele klas rond. Als je aan de beurt bent, noem je een dier totdat we allemaal geen dieren meer weten. Laten we proberen om zoveel mogelijk dieren te noemen. Ik schrijf ze op het bord.”</p> |
| Kern | 02.00 | De leerkracht begint: “Ik begin met ...” (bijvoorbeeld ‘hert’), waarna de leerlingen één voor één volgen. |
| | 07.00 | <p><i>Instructie leerkracht:</i></p> <p>A. “Nu hebben we heel veel dieren opgeschreven. Kies allemaal voor jezelf één dier uit dat je straks hier voor de klas wilt uitbeelden. Je mag daarbij dierengeluiden nadoen, maar je mag ook lichaam gebruiken. De rest van ons gaat proberen te raden welk dier je uitbeeldt.”</p> <p>B. “De rest van ons moet goed opletten, want straks gaan we doen alsof we naar de dierentuin gaan. En dan komen we bij alle dieren die we nu gaan uitbeelden langs, maar dan doen wij allemaal alsof wij die dieren zijn!”</p> |
| | 10.00 | De leerkracht doet in het midden van de kring als eerste één dier na en streept die van het bord. De leerlingen kunnen het dier raden. Daarna volgt de eerste leerling uit de kring totdat alle leerlingen zijn geweest en alle dieren zijn geraden en weggestreept van het bord. |
| | 20.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> “Heel knap gedaan allemaal! Zet allemaal jullie stoel aan de kant en ga allemaal door elkaar staan in de klas. Zorg dat je helemaal alleen staat.” |
| | 21.00 | <p>De leerlingen verplaatsen hun stoel en gaan alleen staan.</p> <p><i>Herhaling instructie B:</i> “We onthouden nu alle dieren die op het bord zijn weggestreept, want we gaan doen alsòf we naar de dierentuin gaan. Máár, wat doen we als eerste als we bij de dierentuin komen? We gaan een kaartje kopen, want anders mogen we de dieren niet zien. Dus, ik wil dat jullie doen alsòf jullie een kaartje kopen. Dus, je geeft je geld aan de meneer achter de balie en die meneer geeft jou een kaartje.</p> <p>De leerlingen doen alsof ze geld geven, een kaartje kopen etc.</p> <p>“Mooi! We hebben nu het kaartje, maar we staan voor een zware poort die we moeten duwen zodat die gaat draaien en wij de dierentuin kunnen inlopen. Dus doe alsof je een zware poort duwt.”</p> <p>De leerlingen doen alsof ze een zware poort duwen.</p> |

| | | |
|-------------------|-------|---|
| Kern | 22.00 | De leerkracht vervolgt: "En tada, we zijn binnen! Het is een heel grote, groene dierentuin met veel dieren. Welk dier willen jullie het eerste zien?!" |
| | 23.00 | De leerlingen geven antwoord en de leerkracht kiest een dier. |
| | 24.00 | De leerkracht vervolgt: "Oke, daar is de giraffe! We doen alsof we naar de herten lopen en over het hek leunen om de herten héél goed te kunnen zien!" |
| | 25.00 | De leerlingen doen alsof (...) |
| | 26.00 | De leerkracht vervolgt: "We kijken zó goed naar het hert, dat het lijkt alsof we zelf ook een hert worden. We doen alsof we een hert zijn!" |
| | | De leerlingen doen alsof (...) |
| | | De leerkracht vervolgt: "En daar zijn de apen. De apen kijken ons aan alsof wij zelf ook apen zijn! Volgens mij kunnen we heel goed doen alsóf. Dus hoe doet een aap?" |
| | | De leerlingen doen alsof (...) |
| | | Enzovoorts met de dieren uit de vorige opdracht. |
| Afsluiting | 30.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> "We gaan nu weer alle tafels en stoelen in de groepjes zetten. Dus pak je tafel en stoel en zet hem op de oude plek." |
| | 35.00 | <i>Optioneel:</i> "We hebben nu heel veel dieren gezien. Maar je vindt vast niet alle dieren even leuk. Bedenk daarom welk dier je het liefst voor één dag zou willen zijn. Vraag aan je buurman of buurvrouw welk dier dat voor hem/haar is. Teken dat dier voor hem/haar en geef het aan het einde van de les mee naar huis. Pak je kleurpotloden en ik kom nu langs om blaadjes uit te delen." |

Lesvoorbereiding: Vragen maken

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| <p>Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen • De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen. |
| <p>Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen worden gestimuleerd om elkaar te ondersteunen in het maken van vragen. • De leerlingen zien en horen elkaars bevindingen (vragen, interpretaties) in de opdracht. |
| <p>Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen leren om aandachtig naar een Nederlands-gesproken fragment/verhaal te luisteren. • De leerlingen leren om op basis van waarnaar ze hebben geluisterd zelf vragen te maken. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| <p>Didactische Werkvormen Wat doe jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Werkvormen instrueren en begeleiden. • Afspelen luistertekst. • Ondersteunen bij het vragen maken. |
| <p>Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aandachtig luisteren. • Vragen maken. • Klasgenoten ondersteunen. |
| <p>Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Opname luistertekst. |
| <p>Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Schrift. • Schrijfgerei |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|--|
| <p>Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Opname luistertekst |
| <p>Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Kringopstelling van stoelen in de klas. |
| <p>Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tafels en stoelen terug in reguliere klas-senopstelling. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI |
|---|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| x | IKA | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| | Activerende Directe Instructie | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | |
| | | | | |
| benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|------------------|-------|---|
| Inleiding | 00.00 | <p><i>Instructie leerkracht:</i> luisteren en vragen maken: "We gaan nu luisteren naar een tekst die we al eens eerder hebben beluisterd, namelijk [een tekst voor mondeling Nederlands]. We weten allemaal al waar die tekst over gaat. Weet jij het nog, [naam leerling]?"</p> <p>De leerling antwoordt. De leerkracht laat het antwoord van deze leerlingen eventueel aanvullen door een andere leerling.</p> <p><i>Vervolg instructie:</i> luisteren en vragen maken: "Ik ga zo de band weer starten, maar ik wil dat jullie zelf vragen over de tekst gaan opschrijven. Dus doe alsof jij de juf/meester bent en je straks iemand een vraag over de tekst gaat stellen. [Naam leerlinge], kun jij voor iedereen herhalen wat de opdracht is?"</p> <p>De leerling antwoordt.</p> <p>Leerkracht: "Goed, dan ga ik nu de band starten."</p> |
| Kern | 05.00 | De Nederlands gesproken tekst wordt afgespeeld. De leerlingen maken vragen. |
| | 15.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> "Steek allemaal een vinger op als jullie dit een makkelijke opdracht vonden. En wie van jullie vonden dit een moeilijke opdracht?" |
| | 16.00 | Leerlingen steken vingers op. |
| | 17.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> "Laten we kijken welke vragen jullie allemaal hebben bedacht. [Naam leerling] mag ik met jou beginnen? Wat heb jij opgeschreven?" |
| | 22.00 | Een leerling begint. De leerkracht gaat de groep rond en noteert welke leerlingen moeite hebben en welke leerlingen de opdracht al goed kunnen uitvoeren. |

| | | |
|-------------|-------|---|
| Kern | 23.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> “Nu mogen de leerlingen die het gelukt is om een vraag op te schrijven het voordoen aan de leerlingen wie dat niet is gelukt. Dus ga even bij elkaar zitten en laat zien hoe jij een vraag hebt opgeschreven. Daarna kom ik bij jullie terug en dan mag iedereen proberen om zijn/haar op te lezen.” |
| | 33.00 | De leerlingen gaan bij elkaar zitten onder begeleiding van de leerkracht. De leerkracht checkt aan de hand van eerste notities of leerlingen die moeite hebben met vragen maken terecht kunnen bij leerlingen die wel vragen hebben. |
| | 35.00 | Goed jongens en meisjes, nu mogen jullie weer allemaal één voor één jullie vragen oplezen. Mag ik met jou beginnen [naam leerling]? |
| | 37.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> “Heel goed gedaan allemaal! Ik wil jullie nu vragen om de tafels naar de randen van het lokaal te schuiven en om allemaal met jullie stoel in een kring te gaan zitten. Leerlingen maken kringopstelling. <i>Instructie leerkracht:</i> We gaan nu oefenen met andere vragen. Wat vinden jullie van vakantie?” |
| | 35.00 | Leerlingen reageren. |
| | 40.00 | <i>Vervolg instructie leerkracht:</i> “Dan mogen jullie nu van mij allemaal proberen om een vraag te bedenken waarop het antwoord ‘vakantie’ is. Ik zal het voordoen, kijk:” |
| | 45.00 | De leerkracht toont een voorbeeld op het bord: “Wat hadden wij vorige week?” De leerlingen antwoorden: “vakantie!” <i>Vervolg instructie leerkracht:</i> “Probeer nu allemaal één vraag te bedenken met je buurman of buurvrouw waarop het antwoord ‘vakantie’ is. Jullie mogen mekaar helpen en ik zal ook rondlopen.” De leerlingen voeren de opdracht uit. De leerkracht ondersteunt de leerlingen. <i>Instructie leerkracht:</i> We gaan nu de hele kring rond. Jullie mogen allemaal jullie vraag benoemen en dan noemt de rest het antwoord. [Naam eerste duo] mag ik met jullie beginnen? Het eerste duo benoemt hun vraag. De leerkracht neemt het voortouw om iedereen in koor ‘vakantie’ te roepen. <i>Optioneel:</i> De leerkracht bedenkt meerdere woorden die als antwoord kunnen dienen op zelfgemaakte vragen van leerlingen. Bijvoorbeeld: ‘rood’, ‘school’, ‘Nederland’, ‘mama’ etc. |

| | | |
|-------------------|-------|--|
| Afsluiting | 50.00 | <i>Optioneel:</i> De leerkracht organiseert plenaire bespreking aan de hand van enkele vragen: Wat was leuk/ minder leuk aan de opdracht? Wat was moeilijk/ makkelijk? |
| | 55.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> "We gaan nu weer alle tafels en stoelen in de groepjes zetten. Dus pak je tafel en stoel en zet hem op de oude plek." |
| | 60.00 | De leerlingen leveren aan het einde van de les/lesdag hun schrift in bij de leerkracht om door de leerkracht gezien te worden. |

Lesvoorbereiding: Begrijpend luisteren

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 8-10 jaar |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ... | <ul style="list-style-type: none"> • De nieuwkomerleerlingen zijn afkomstig uit verschillende culturen. • De nieuwkomerleerlingen zijn redelijk bekend met de Nederlandse taal en zijn op basis van deze kennis bijvoorbeeld in staat om (onder begeleiding) kinderboeken te lezen en begrijpen of te luisteren naar Nederlandstalige sprookjes. • De nieuwkomerleerlingen zijn bekend met de traditionele sprookjes van Roodkapje en de Drie Biggetjes. |
| Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc | <ul style="list-style-type: none"> • Bijdragen aan uitwisseling met vragen en antwoorden formuleren in de groep. • Via het principe van wederzijdse afhankelijkheid hebben alle leerlingen een stem. • Leerlingen horen en zien elkaar doordat ze worden uitgenodigd om elkaar te helpen in taalontwikkeling en begrijpend luisteren. |
| Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben? | <ul style="list-style-type: none"> • Enkele nieuwe, moeilijke Nederlandse woorden. • Alternatieve versies van twee klassieke sprookjes. • Leerlingen oefenen met de methode van vragenkaarten om beter een verhaal te begrijpen. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| Didactische Werkvormen Wat doe jij? | <ul style="list-style-type: none"> • Instrueren • Vragen • Voorlezen |
| Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Begrijpend luisteren • Antwoorden formuleren |
| Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij? | <ul style="list-style-type: none"> • Twee spookjes van Roald Dahl (Gruwelijke Rijmen): Roodkapje en de Drie Biggetjes • e-board met illustraties van de sprookjes en vragenkaarten |
| Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen? | <ul style="list-style-type: none"> • Diverse vragenkaarten om gericht naar het sprookje te kunnen luisteren. Mogelijke vragen: wie, wat, waar, wanneer, begin-einde, probleem-oplossing. |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|---|
| Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken? | <ul style="list-style-type: none"> • Kringopstelling. • Boek met sprookjes. • e-board met illustraties. |
| Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product? | <ul style="list-style-type: none"> • Leerkracht deelt vragenkaarten uit tijdens instructie. |
| Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten? | <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen leveren de vragenkaarten in bij de leerkracht. • Overgang naar traditionele klassenopstelling. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI |
|---|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| x | IKA | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| | Activerende Directe Instructie | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | |
| | | | | |
| benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|------------------|-------|--|
| Inleiding | 00.00 | <p><i>Instructie leerkracht</i> over de verschillende kaartjes: “Dit zijn kaartjes waarop vragen staan die jullie aan het eind van het verhaal beantwoorden. Kijk mee op het bord welke vragen ik allemaal voor jullie heb.” De leerkracht toont verschillende vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie-vraag (wie spelen een rol in het verhaal?) • Wat-vraag (wat gebeurt er in het verhaal?) • Wanneer-vraag (wanneer speelt het verhaal zich af?) • Waar-vraag (waar speelt het verhaal zich af?) • Probleem-vraag (wat is het probleem in het verhaal?) • Oplossing-vraag (wat is de oplossing voor het probleem?) • Begin-vraag (hoe begint het verhaal?) • Afloop-vraag (hoe loopt het verhaal af?) |
| | 05.00 | <p>Vervolg instructie leerkracht: De kijk-goed vraag doen we nu samen: wat zien we allemaal op de voorkant van het boek?”</p> <p>“Ik ga nu de kaartjes met de vragen uitdelen”</p> <p>Afhankelijk van het niveau van de leerlingen: “Er zijn een aantal moeilijke woorden in de sprookjes van Roodkapje en de Drie Biggetjes. In Roodkapje vinden we de woorden “taai en schriel”. Dat betekent (...) Daarnaast vinden we “traditiegetrouw. Dat betekent (...) We hebben ook nog “watertanden en likkebaarden”. Dat betekent (...) En als laatste voor dit sprookje “bontjas”. [Naam leerling], wat is een bontjas?</p> <p>In het sprookje over de Drie Biggetjes hebben we ook een paar moeilijke woorden. Namelijk “snugger en kien”. Dat betekent (...) Dan hebben we “medelij”. Dat betekent (...) En als laatste hebben we een “weekendas”. Dat is (...)</p> <p>“Dit zijn de woordjes die het belangrijkste zijn voor deze twee sprookjes. De andere woorden kennen jullie allemaal. Luister maar eens goed en vergeet niet allemaal te letten op de vraag die op je kaartje staat.”</p> |
| Kern | 11.00 | De leerkracht leest het sprookje van Roodkapje voor en toont onderwijl de illustraties uit het boek op het e-board zodat de leerlingen kunnen meekijken. |
| | 15.00 | Het zal blijken dat het sprookje van Roodkapje van Roald Dahl anders eindigt dan de traditionele versie ervan. De leerkracht vraagt de leerling met het “afloop” kaartje wat dat verschil inhoudt. |
| | 16.00 | De leerling legt uit. |
| | 17.00 | De leerkracht vervolgt met het volgende sprookje: de Drie Biggetjes. De leerkracht vraagt “Waarom heb ik deze twee samen gekozen?” Het juiste antwoord: “omdat er in allebei de verhalen wolven voorkomen”. |

| | | |
|-------------------|-------|--|
| Kern | 21.00 | Wederom blijkt dat het sprookje van de Drie Biggetjes van Dahl een andere wending heeft dan de traditionele versie. De leerkracht vraagt de leerlingen waar het verschil in zit. |
| | 22.00 | <i>Instructie leerkracht:</i> "We gaan nu naar weer naar Roodkapje en we gaan de vragen op jullie kaartjes beantwoorden. We beginnen met 'wie': wie kwamen er allemaal in het verhaal voor?" (De leerkracht toont telkens de betreffende vragenkaart op het e-board.) De leerling met het 'wie'-kaartje geeft antwoord. |
| | 24.00 | Leerkracht: "En in de Drie Biggetjes [naam leerling]? Wie kwamen daarin voor?" De leerling met het 'wie'-kaartje geeft antwoord. |
| | 40.00 | De leerkracht begeleidt de overgangen naar de andere vragenkaarten totdat alle vragen kort zijn beantwoord over zowel Roodkapje als de Drie Biggetjes. De leerkracht nodigt klasgenoten uit om leerlingen te helpen als ze moeite hebben met de antwoording. <i>Instructie leerkracht:</i> "Welk gevoel krijgen jullie bij dit verhaal? Welke emotie hoort hierbij? [Naam leerling], woorden komen er bij jou op?" Leerlingen geven antwoord en de leerkracht stimuleert ze om emoties concreet te benoemen (boos, verdrietig, blij etc.). |
| Afsluiting | 45.00 | De leerkracht bedankt de leerlingen voor het meedoen, neemt de kaartjes in en instrueert de leerlingen om weer aan hun tafels te gaan zitten. |

Lesvoorbereiding: Didactische Analyse

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-9 jaar |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|---|
| <p>Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leerlingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cognitief: De leerlingen kunnen al een aardig woordje Nederlands. Ze kennen het liedje voor meester Mark. • Affectief: De leerlingen kennen de juffen Greet en Lies en weten wie meester Mark is. |
| <p>Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Door het creëren van een gezellige sfeer kan een veilige, gedeelde ruimte worden gecreëerd. • Leerlingen zien en horen elkaar doordat ze samen met elkaar knutselen. • Leerlingen zien en horen elkaar doordat ze hun zwaktes en sterktes kunnen uiten. |
| <p>Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leren woorden. • Oefenen met verven van meester Mark op een poster. • Muizentrapjes maken. • Slingers maken. |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| <p>Didactische Werkvormen Wat doe jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Instrueren • Dramaspel • Begeleiden. |
| <p>Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Luisteren • Knutselen • Opruimen • Elkaar ondersteunen |
| <p>Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Twee stoelen • Doos met mutsen, waaronder een feestelijke 'taartmuts' |
| <p>Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Posters • Pot met kwasten • Verf • Water • Bordjes, schaaltes en eierdoosjes • Strookjes papier voor muizentrapjes en slingers • Lijmstiften, scharen. |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|---|---|
| <p>Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Twee stoelen • Groepjesopstelling van 4-6 tafels • Doos met mutsen, waaronder een feestelijke 'taartmuts' • Posters • Pot met kwasten • Verf • Water • Bordjes, schaalpjes en eierdoosjes • Strookjes papier voor muizenrapjes en slingers • Lijmstiften, scharen. |
| <p>Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Opruimen tussendoor om plaats te maken voor volgende opdracht. • Producten worden in een naburig lokaal gelegd om meester Mark te ontwijken. |
| <p>Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen krijgen taken voor het opruimen: tafels en stoelen leegmaken, aanschuiven en schoonmaken, materialen terug op de plek zetten, vloer vegen, rest papier in de papierbak. • Leerlingen gaan weer op hun plaats zitten. |

Lesvoorbereiding: Lesopbouw (wat ga je precies doen)

| Keuze lesmodel | Aanvullende vakdidactische eisen | IKA | ADI | | | | | | | | |
|---|----------------------------------|-----|-----|--------------------------------|--|------------------------|--|--|--|---------------------------------------|---|
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%; text-align: center;">x</td> <td style="width: 95%;">IKA</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Activerende Directe Instructie</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ander model, namelijk:</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>benoem hieronder in de eerste kolom de fasen die horen bij het gekozen lesmodel</p> | x | IKA | | Activerende Directe Instructie | | Ander model, namelijk: | | | | 1 Inleiding 2 Kern 3 Afsluiting | 1 Terugblik 2 Oriëntatie 3 Uitleg 4 Begeleide inoefening 5 Zelfstandige verwerking 6 Evaluatie continu: REFLECTIE |
| x | IKA | | | | | | | | | | |
| | Activerende Directe Instructie | | | | | | | | | | |
| | Ander model, namelijk: | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| lesfase | tijd | activiteit |
|-----------|-------|---|
| Inleiding | 00.00 | Voorstellingsronde; elk kind wordt door de juf uitgenodigd om zijn/haar naam te noemen. De juffen beginnen het namenrondeje. |
| | 02.00 | <p>Juffen spelen, zittend op stoelen voor de klas, dat ze zich voorbereiden op het feest van meester Mark (25 jaar meester). De leerlingen worden uitgenodigd om mee te denken over wat er allemaal nodig is voor het feest en leren daarbij verschillende woorden met elkaar. Telkens is er aandacht voor deze woorden (hieronder onderstreept) De juffen letten op elkaar tijdens instructies in de verschillende stappen van de leeractiviteit.</p> <p>A. De juffen zoeken naar een <u>'feestmuts'</u>. De juffen hebben een 'feestmuts' uitgezocht. Het blijkt echter geen goede feestmuts te zijn, want een hoed. Docent: in de doos gaan de juffen op zoek naar een echte feestmuts en proberen de kinderen met allerlei hoofddeksels te overtuigen dat het dit keer wél een goede feestmuts is. De kinderen gaan roepen "nee, nee, nee!" Daarop pakken de juffen andere hoeden/helmen en zetten die op in de overtuiging dat het een mooie feestmuts is – wanneer de kinderen hebben geraden waarom de 'muts' geen feestmuts is, speelt de docent het spel verder met een volgende muts: "dit is toch een mooie feestmuts? Waarom niet dan?" De docenten zetten uiteindelijk een muts in de vorm van een taart op hun hoofd = een feestmuts, maar alsnog zijn de meesten niet overtuigd.</p> <p>B. Juffen <u>vragen</u> aan de leerlingen: "wat is er nog meer nodig voor een feest?" Leerlingen roepen "slingers", "ballonnen", "taart", "cadeautjes", "kaarsjes". Greet beeldt geïmproviseerd uit wat er nog meer nodig is: muziek – er moet een liedje gezongen worden, maar wel zachtjes!</p> <p>C. Juffen <u>zingen</u> samen met leerlingen zachtjes een <u>liedje</u> voor Mark dat de leerlingen al kennen en beelden verschillende woorden uit liedje uit. Iedereen doet mee.</p> <p>D. Juffen merken op dat er nog slingers nodig zijn. De leerlingen worden gevraagd of ze weten waar de slingers zijn. Juffen opperen dat ze misschien moeten die nog gemaakt worden? Of misschien liggen ze nog wel in de kast van Mark? Twee leerlingen worden gevraagd of ze zachtjes <u>op je tenen</u> willen kijken in de kast.</p> <p>E. Wat is er nog meer nodig voor het feest? Andere leerlingen worden uitgenodigd om te gaan zoeken in de kast van Mark naar ballonnen. De juf komt kijken om de hoek van het lokaal en speelt voor de andere leerlingen na wat ze ziet.</p> <p>F. Mark komt onverwachts langslopen; de juffen verstoppen snel hun taartmutsen! Geschrokken vragen ze de leerlingen of zij denken dat Mark hun muts heeft gezien. De juffen sluiten zichtbaar aan bij de leefwereld van de leerlingen: leerlingen reageren geschrokken en zeggen dat de meester niets heeft gezien.</p> <p>G. De juffen vragen of er nog iemand één keer wilt zoeken naar cadeautjes in de kast van Mark. Op aandringen van de leerlingen gaan ze zelf, maar de hele groep wilt en gaat lachend mee. Allemaal komen ze rennend terug, voordat de meester ze ziet. Er zijn geen cadeautjes.</p> <p>H. De juffen leggen, wederom zittend voor de klas, uit wat er dus allemaal gedaan moet worden: slingers maken, cadeautjes...</p> <p>I. Er komt een leerlinge (ongeveer zelfde leeftijd) binnen en wordt individueel geïnstrueerd om plaats te nemen tussen de andere leerlingen.</p> <p>J. Wat er dus gedaan moet worden: slingers maken, een poster maken, een feestmuts voor meester Mark maken.</p> |

| | | |
|-------------|-------|---|
| | | <p>K. De juffen spelen verder. Lies vraagt: “Ja Greet, ik heb al een klein beetje iets gemaakt, zal ik het laten zien?” Ze laat een poster met daarop alleen Mark’s hoofd in het klein afgebeeld, Greet zegt: “Maar dit is alleen het hóófd van Mark, Mark heeft toch nog iets meer?” Een leerlinge benoemt voor de klas verschillende lichaamsdelen.</p> <p>L. Met deze leerlinge heeft juf Greet ook eenzelfde poster gemaakt, maar dan heeft de leerlinge de meester niet staand, maar zittend op een stoel met wietjes afgetekend. Met twee voeten, twee benen, twee armen, een buik en een feestmuts.</p> <p>M. Andere posters (van andere leerlingen) worden ook getoond, waarop de meester staat en eentje waarop de meester is afgetekend als dansend en waarop hij zingt. Juf Greet speelt dit een beetje na en lachen om de poster met enkel het hoofd.</p> <p>N. Juf Greet pakt een pot met kwastjes. Greet vraagt de leerlingen waar de kwasten voor zijn: “voor de oren misschien, of voor de neus, of om tanden mee te poetsen?” (Greet beeldt dit uit). De leerlingen roepen dat het voor het verven is! “Het zijn kwasten en toevallig staat hier verf”.</p> <p>O. Greet heeft nóg een idee: muizenrapjes maken voor de armen en de benen. Een van de leerlingen zegt: “dat kan ik ook!” Daarop legt Greet uit dat je de armen en benen kunt verven, maar dat je daar ook muizenrapjes voor kunt gebruiken.</p> |
| | 26.00 | <p>“Jullie krijgen straks allemaal zo’n poster (met het hoofd van meester Mark), en je krijgt een kwast. Ik doe zo de verf in de bakjes. En dan mogen jullie beginnen met verven om Mark verder af te maken. Je kunt kiezen of je de armen en benen ook verft of dat je muizenrapjes gebruikt. En is de poster klaar, dan kunnen we verder met slingers. Juf Greet heeft ook al een voorbeeld van een slinger (Greet laat slinger zien). En we gaan nog de letters van meester Mark maken (Greet laat getekende letter M zien). Maar eerst de poster.”</p> |
| Kern | | <p>Greet: “Je kunt de poster alleen maken, maar jullie kunnen elkaar ook goed helpen hè? Dus als ik het niet weet, dan stap ik naar jou X en dan kun jij het voor mij maken?” X vertoont voor de klas zijn kunst in het maken van een muizenrapje waarbij Greet hem uitdaagt door X opzettelijk verkeerd na te doen.</p> |
| | 31.00 | <p>De leerlingen verven hun poster van meester Mark af. De juffen lopen rond, geven aanwijzingen en complimenten en delen vaak het enthousiasme van de leerlingen (ook klassikaal): “Ik zie bij X al een feestmuts! Ja, bij Y ook!” “Dat is erg feestelijk, heel mooi!” “Oranje, dat is ook al een feestkleur!”</p> <p>Greet haalt zwarte verf en instrueert de leerlingen om de zwarte kleur niet te mengen met de andere kleuren. Leerlingen delen verf en water met elkaar en worden aangespoord om bij elkaar te kijken.</p> |
| | 45.00 | <p>Uitleg: “wanneer je klaar bent met de tekening, mag je je kwast en bordje afwassen en opruimen wat je op tafel hebt. Breng de tekening weg (naar een beschikbare ruimte), maar pas op dat meester Mark je niet ziet!”</p> |
| | 45.00 | <p>De juffen faciliteren het opruimen; dit is ook een mogelijkheid om het leren van taal faciliteren.</p> |
| | 55.00 | <p>De leerlingen maken slingers met elkaar en delen materialen. Ze werken allemaal voor hetzelfde doel, namelijk voor het feest van meester Mark. Wederom faciliteren de juffen de uitvoering van deze opdracht: ze reiken en verdelen materialen en schenken aandacht aan de resultaten.</p> |

| | | |
|-------------------|-------|---|
| | | <p><i>Meester Mark blijft een onderwerp:</i> de juffen gaan om het hoekje spieken of me- neer Mark er is, en zo nee, dan is er mogelijkheid om een tekening naar een ander lokaal te brengen om het te laten drogen. De juffen nemen leerlingen letterlijk bij de hand.</p> <p>De juffen verdelen veel <i>individuele aandacht</i> over de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sommige leerlingen houden trots hun zelfgemaakte slinger in de lucht en roepen de juffen voor aandacht. De juffen beantwoorden hieraan en verdelen hun aandacht over de leerlingen. • Een hele langer slinger die door de leerlingen is gemaakt wordt gebruikt als 'touw' om touwtje mee te springen. Juf Lies gaat eerst, waarna leerlingen staan te popelen om ook te springen. • Een andere slinger wordt in de vorm van een hartje neergelegd op de grond. De juffen trekken hierom de aandacht van andere leerlingen. Sommige leerlingen beantwoorden hieraan, anderen werken vrolijk verder met hun slinger of versie- ren papieren letters. • Juf Greet zingt een liedje met een leerling. |
| Afsluiting | 90.00 | <p>Instructie: gezamenlijk lokaal opruimen: "Julie mogen nu met elkaar de tafels en stoelen leegmaken, aanschuiven en schoon- maken, materialen terug op de plek zetten, vloer vegen, rest papier in de papierbak."</p> |

Lesvoorbereiding: Didactische Analyse

| | |
|--------------------------|--|
| Plek in de school | les/project in een nieuwkomerklas ; in de school; in/met de schoolomgeving |
| Leeftijdsgroep | 6-9 jaar |
| Focus | uitwisselen/ gezien en gehoord voelen / ontwikkelen van gedeelde ruimte |

Verantwoording (waarom ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| <p>Beginsituatie Beschrijf wat de leerlingen al weten, of ze er wel eens mee te maken hebben, welke leer- lingen problemen hebben met dit onderwerp of met de werkvorm, ...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitief</u>: De leerlingen kunnen al een aardig woordje Nederlands. Ze kennen het liedje voor meester Mark. • <u>Affectief</u>: De leerlingen kennen de juffen Greet en Lies en weten wie meester Mark is. |
| <p>Doelstellingen 1 Welke bijdrage beoog je te leveren aan uitwisselen /etc</p> | |
| <p>Doelstellingen 2 Wat moeten de leerlingen aan het einde van de les geleerd hebben?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen moeten woorden leren • Oefenen met verven van meester Mark op een poster • Muizenrapjes maken • Slingers maken |

Werkwijze en middelen (hoe en waarmee ga je dit doen)

| | |
|--|--|
| Didactische Werkvormen Wat doe jij? | |
| Leeractiviteiten Wat doen de leerlingen? | |
| Instructie-middelen Welke middelen gebruik jij? | |
| Leermiddelen Welke middelen gebruiken de leerlingen? | |

Organisatie (Aan welke praktische zaken moet je denken bij de uitvoering; maak eventueel een schets van de ruimte)

| | |
|--|---|
| Vooraf Wat moet klaarliggen? Waar kunnen leerlingen spullen zelf pakken? | <p>Vooraf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Twee stoelen • Groepjesopstelling van 4-6 tafels • Doos met mutsen, waaronder een feestelijke 'taartmuts' • Posters • Pot met kwasten • Verf • Water • Bordjes, schaaltes en eierdoosjes • Strookjes papier voor muizenrapjes en slingers • Lijmstiften, scharen <p>Tijdens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opruimen tussendoor om plaats te maken voor volgende opdracht. • Producten worden in een naburig lokaal gelegd (oppassen voor meester Mark!) <p>Na afloop:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen krijgen taken voor het opruimen: tafels en stoelen leegmaken, aanschuiven en schoonmaken, materialen terug op de plek zetten, vloer vegen, rest papier in de papierbak. • Leerlingen gaan weer op hun plaats zitten. |
| Tijdens Moet de organisatie aangepast worden? Waar leggen de leerlingen hun product? | |
| Na afloop Zorg een rustige overgang naar de volgende les. Wie ruimt wat op? Waar moeten leerlingen gaan zitten? | |

Bijlage 2 Instrumenten dataverzameling

2.1 Richtlijnen voor het kennismakingsgesprek

Het doel van de kennismakingsgesprekken in de scholen was elkaar te leren kennen en te verkennen wat we voor elkaar zouden kunnen betekenen. Dit kennismakingsgesprek bevat vaak zo veel en zulke rijke informatie, dat het zinvol is onmiddellijk na het gesprek aantekeningen (*fieldnotes*) te noteren. Voortbouwend op methodische richtlijnen voor verslaglegging van participerende en open observaties en gesprekken, hanteren wij de volgende richtlijnen:

- Deze aantekeningen zijn op de eerste plaats beschrijvend: ze zijn gedateerd, bevatten informatie over tijd, plaats en aanwezigheid, en over de activiteiten die plaatsvonden. De *fieldnotes* beschrijven tevens eerste indrukken zoals geuren, geluiden en kleuren. Ze kunnen ook letterlijke citaten van mensen bevatten (Emerson, Fretz en Shaw, 2011; Patton, 2015).
- Gevoelens, reacties en reflecties van de onderzoeker, interpretaties en beginnende analyses van de onderzoeker worden ook in de *fieldnotes* opgenomen. Zij beschrijven tevens wat de onderzoeker van belang vindt, en wat voor de onderzoeker onverwacht was.
- Van belang is verder dat de onderzoeker voorbijgaat aan zijn of haar persoonlijke reacties om expliciet aandacht te richten op wat de mensen in de setting ervaren en belangrijk vinden. Notities worden daarbij zo systematisch mogelijk geschreven, waarbij vooral oog is voor de wijze waarop routines binnen een setting georganiseerd zijn en gebeuren (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011)

2.2 Richtlijnen voor het open interview

Kennismaking, informatie over het onderzoek, doornemen en tekenen consentformulier

Voorvraag (voor zover nog niet bekend na lezen website en in kennismakingsgesprek): kenmerken van school, team en de leerkracht.

- Hoeveel jaar leservaring algemeen + dit type groep, m/v
- Leerling populatie; omvang; aantal gemengde/schakel etc. klassen
- Samenstelling team (m/v verhouding; achtergrond)
- (i.v.m. aandacht voor beeldvorming in het project) Relatie met wijk + toelichting (hoe wijk naar school kijkt en vice versa)
- Samenwerking instanties

Introductie van de hoofdvraag met de leerkracht: Hoe verloopt uitwisseling in jouw klas en is dat anders dan in een reguliere school? We willen een beeld krijgen van hoe het bij jullie gaat in jullie specifieke context: de interacties tussen leerlingen, en tussen leerlingen en de leerkracht en de interactie met de leerstof. Welke pedagogisch interventies pas jij toe en zijn daar nu nodig?

Hoofdvraag: Vertel eens hoe jij je onderwijs vormgeeft in de specifieke context van jouw klas?

Doorvraag 1: Wat doe jij als leerkracht om **uitwisseling** in jouw klas plaats te laten vinden en welke dilemma's kom je daarbij tegen?

Doorvraag 2: Welke dingen dragen ertoe bij dat leerlingen zich **gezien en gehoord voelen** in de klas? Met dingen bedoelen wij (interventies, gedrag docenten en medeleerlingen en omgevingsfactoren).

Doorvraag 3 : Wat doe jij als leerkracht om in jouw klas een **gedeelde ruimte** en dus **verbinding** te realiseren?

Richtlijnen interview 2 [voor filmportretten leerkrachten van de Bloemberg]

Hoofdvraag: Hoe lukt het jou om een gedeelde ruimte te creëren in de klas samen met de nieuwkomerleerlingen?

Vervolgvragen:

1. Hoe bewerk je dat leerlingen meer oog voor elkaar(s) wereld krijgen en met elkaar gaan samenwerken?
2. Hoe bewerk je dat leerlingen zelf nieuwsgierig worden naar een onderwerp waar ze mee bezig zijn en nieuwe dingen ontdekken?
3. Hoe maak je je leerlingen zelfbewust en weerbaar om hun eigen weg in de klas en in de wereld daarbuiten te vinden?

Richtlijnen observaties

Setting: observatie les./ meerdaags project (bv project waarin leerlingen samen kasteeltjes maken en die aan elkaar presenteren)

2 typen observatie:

- gestructureerd (eerste deel van observatie) en
- open (2e deel)

Doel is info te genereren over hun kennis en kunde en de uitdagingen die zij tegen komen.

We willen een leerkrachtversie van de verslaglegging van de observaties graag achteraf met hen doornemen. We willen immers MET hen in kaart brengen welke expertise zij hebben op deze drie gebieden, en welke uitdagingen zij tegen komen. Zij kunnen suggesties doen voor aanvulling van onze uitgewerkte verslaglegging en notities t.b.v. vergroten betrouwbaarheid data.

Focus observatie, gekozen voor:

- Interventies van leerkracht & reacties van leerlingen hierop.
- Momenten van toename/afname van gedeelde wereld tijdens de les
- Open gedeelte. Wat opvalt in relatie tot de thematiek

Plek: bij voorkeur zijkant of achterkant van de klas, liefst in het midden, zodat de afstand tot de docent beperkt blijft.

Vorbereiding leerkrachten

De observatielijst mag van tevoren met leerkrachten doorgenomen worden. Zo nemen we leerkrachten mee in het proces en is er gelegenheid om bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van de observatielijst.

Observatieformulier gestructureerde observatie:

A) Algemene gegevens

Docent:

Klas:

Leerlingen(aantal):

Dagdeel:

Locatie:

B) Gegevens over de les/het lesonderdeel

| Aandachtsgebied | Vraag | Antwoord |
|--|--|-----------------|
| Inhoud (leerinhoud) WAT | Waar gaat het project over? | |
| Doelen (beoogde doelstellingen) WAT | Wat zijn de beoogde doelstellingen die de docent met het project wil realiseren? | |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Werkvorm | Welke werkvormen worden gebruikt? | |
| Omvang | Hoeveel dagen/lesuren duurt het project? | |
| reikwijdte deze observatie | Welk moment in het project heb je geobserveerd? Welk deel open/gestructureerd? | |
| Overige opmerkingen | | |

Observatieformulier open observatie:

Wat valt me op tav ruimte in de klas voor het ontwikkelen van een gedeelde wereld?

| | |
|--|--|
| (non) verbale interventies/context (bv tijd voor spontane uitwisseling) tbv uitwisseling | |
| Uitdagingen hierbij | |
| Interventies/context tbv gezien en gehoord voelen | |
| Uitdagingen hierbij | |
| Interventies/context tbv gedeelde ruimte | |
| uitdagingen hierbij | |
| Uitwisseling/gehoord/gedeelde ruimte door leerlingen zelf | |
| Uitdagingen hierbij | |
| OVERIG: | |

Bijlage 2.5

| Codegroep | Subcodes |
|--|---|
| Uitwisseling door Interventie leerkracht | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Uitwisseling spontaan | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Uitwisseling met derden | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Gezien en gehoord voelen door interventie leerkracht | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Gezien en gehoord voelen spontaan | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Gezien en gehoord voelen met derden | Ervaring Geleerde; Afscheid/kennismakingsgesprek; Overig |
| Gedeelde Ruimte door Interventie leerkracht | Inzetten Humor; Kader/ grenzen aangeven; Pedagogische afstemming; Plek moedertaal; Project of uitstapje; Rituelen; Ruimte bieden; Spel; Strijd; Uitpluizen misverstand |
| Gedeelde Ruimte spontaan | Inzetten Humor; Kader/ grenzen aangeven; Pedagogische afstemming; Plek moedertaal; Uitstapje; Rituelen; Ruimte bieden; Spel; Strijd; Uitpluizen misverstand |
| Gedeelde Ruimte met derden | Inzetten/bevorderen van Humor; Kader/ grenzen aangeven; Pedagogische afstemming; Plek moedertaal; Project of uitstapje; Rituelen; Ruimte laten; Spel; Strijd; Uitpluizen misverstand) |
| Competenties Leerkracht | Competenties t.a.v. impact van gebeurtenissen op NKK en groep; Sociaalcult en educatieve achtergrond NKK; Spanning systeem behoeften |
| Context leerkracht | Opleiding; ervaring; functie plek in school; Uitdagingen vragen niveau leerkracht en team; Visie en inspiratiebronnen; Speelruimte; Overig |
| Context School | Status/imago; Uitdagingen vragen schoolniveau; Visie en praktijk; Overig |
| Context Klas | Achtergrond; Praktijk; Samenstelling; Sfeer; Overige |

Personalia

Bas van den Berg (1953) is theoloog en pedagoog. Hij was in de periode 2004-2016 lector *Dynamische Identiteitsontwikkeling* (DIO) aan de Marnix Academie te Utrecht. Tussen 2008 en 2016 was hij academic director van de *Master Leren en Innoveren* (MLI) aan deze instelling evenals senior onderzoeker bij het *Marnix Innovatie Centrum* (MIC). Hij is projectleider van het CEPM project *De wereld ontdekken in de klas* (2016-2018).

Sylwin Cornielje volgt de Master Humanistiek aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht en studeert Filosofie aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Hij is gediplomeerd HVo docent. Hij is student-assistent en heeft voor het project *De Wereld ontdekken in de klas* alle lesbeschrijvingen gemaakt op basis van gegevens die door de onderzoekers in de projectgroep zijn aangeleverd.

Ada van Dalen is werkzaam zowel als onderwijsadviseur als ook als docent nascholing op taal/lezen/NT2/meertaligheid aan de Marnix Academie in Utrecht (MOC). Zij ontwikkelde met anderen De post-HBO-opleiding 'specialist nieuwkomersonderwijs'. In het studiejaar 2016/2017 heeft zij met collega's de opleiding specialist nieuwkomersonderwijs aan het docententeam van de Bloemberg in Nijmegen verzorgd.

Isolde de Groot is universitair docent educatie en democratie aan de Universiteit van Humanistiek. Zij doet onderzoek naar vormingsonderwijs, leerling-participatie en identiteitsontwikkeling vanuit democratisch perspectief. Zij is werkgroep lid en onderzoeker bij de werkplaats onderwijsonderzoek Utrecht (WOU) en coördinator van het internationale Education for Democratic and Intercultural Citizenship programma (EDIC).

Laurens ten Kate is filosoof en theoloog. Sinds 2002 is hij verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht (UvH) als universitair hoofddocent filosofie en religiestudies en als bijzonder hoogleraar vrijzinnige religiositeit en humanisme. Samen met Kees Meijlink ontwikkelde hij het theoretisch kader voor het project 'De wereld ontdekken in de klas.'

Monique Leijgraaf, opleider en onderzoeker binnen het domein Diversiteit & Kritisch Burgerschap aan Hogeschool iPabo te Amsterdam. Als onderzoekers participeerde zij in het project op de Parnassusschool in Amsterdam.

Kees Meijlink is filosoof. Hij was van 2005 - 2017 verbonden aan de Marnix Academie als docent 'kritisch denken', en filosofie bij diverse masteropleidingen, waaronder de Master Leren en Innoveren (MLI). Samen met Laurens ten Kate ontwikkelde hij het theoretisch kader voor het project *De wereld ontdekken in de klas*.

Martien Schreurs (1966) is verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek (UvH) sinds 1989 als universitair docent filosofie en educatie. Als onderzoeker participeerde hij in het project op de Bloemberg.

Jurre Verveld (1991) doet de Master Humanistiek aan de UvH en is vanaf het begin actief betrokken geweest bij het project *De wereld ontdekken in de klas*. Hij is gediplomeerd HvO docent. Als onderzoeker participeerde hij in het project op de Bloemberg.

In dit cahier doen we verslag van onze ontmoetingen met leerkrachten en medewerkers op de Parnassusschool in Amsterdam en de Bloemberg in Nijmegen. Ontmoetingen die hen en ons veel nieuwe kennis en inzichten hebben opgeleverd over de vraag die wij stelden: hoe slagen jullie erin om van de individuele kinderen van nieuwkomers een groep te maken die met elkaar de wereld ontdekt en die samen leert spelen?

Door de gesprekken met de leerkrachten en medewerkers, door participatie aan voor hen belangrijke activiteiten, werden zij uitgedaagd onder woorden te brengen wat zij vanuit een intuïtieve kennis en door improviserend handelen op basis van ervaring en kunde dagelijks doen om samen met leerlingen te leren en iets nieuws te ontdekken over de wereld om hen heen.

De rapportage laat mooi zien hoeveel dit onderzoek- en ontwikkelproject ons, onderzoekers en leerkrachten, heeft opgeleverd. Het rapport laat tevens zien dat er nog vele vragen zijn die verdere uitdieping behoeven. Hoe mooi zou het zijn als we in vervolgonderzoek kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van onderwijs waarin leerlingen in superdiverse scholen en klassen zichzelf en de wereld kunnen ontdekken.

Als leden van de projectgroep wilden wij van meet af aan samen met betrokkenen op de scholen kennis en inzicht ontwikkelen over het pedagogisch handelen van de leerkrachten. Wij zijn als onderzoekers heel dankbaar dat wij op deze wijze werkelijk welkom waren op beide scholen en als nieuwsgierige en bescheiden kijkers en luisteraars meegenomen werden in hun onderwijspraktijk en hun verhalen hierover.

