

Tilburg University

## Meningen van leerlingen over intercultureel onderwijs

Kerkhoff, A.; Kroon, S.

*Published in:*

Een conferentieverlag van Het Schoolvak Nederlands 24 oktober 1987

*Publication date:*

1988

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*

Kerkhoff, A., & Kroon, S. (1988). Meningen van leerlingen over intercultureel onderwijs. In *Een conferentieverlag van Het Schoolvak Nederlands 24 oktober 1987* (pp. 122-143). Unknown Publisher.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## MENINGEN VAN LEERLINGEN OVER INTERCULTUREEL ONDERWIJS

## 1. Inleiding

In het studiejaar 1985/86 bevatte het keuzecurriculum van de letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg een Onderzoeksgroep 'Intercultureel Onderwijs'. Samen met zo'n 16 studenten hebben we ons in die onderzoeksgroep bezig gehouden met enkele aspecten van de theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Dat betekent dat eerst een beperkte bibliografie van artikelen en boeken over intercultureel onderwijs werd doorgewerkt (vgl. Kerkhoff en Kroon 1985) en dat vervolgens werd geprobeerd gegevens uit die literatuurstudie te gebruiken als basis voor een bescheiden empirisch onderzoek.

Iedereen die wel eens een artikel of boek over intercultureel onderwijs gelezen heeft, zal zich kunnen herkennen in de samenvattingen die door onze studenten van de doorgenomen literatuur gemaakt werden. Afgezien van pogingen tot omschrijving of definitie van intercultureel onderwijs en historische overzichten van de geschiedenis en ontwikkeling van dit begrip, bevatten die samenvattingen vooral uitgebreide lijsten met adviezen, suggesties, voorschriften maar vooral ook bespiegelingen aan het adres van een drietal groepen direct bij intercultureel onderwijs betrokken: leraren, ouders en leerlingen. Op het eerste gezicht lijkt dat handig: dan weet je tenminste waar je je aan te houden hebt als je, als leraar bijvoorbeeld, intercultureel onderwijs wilt gaan geven. Een nadere beschouwing echter van wat de betrokkenen zoal wordt geadviseerd en voorgehouden, leert dat in de meeste gevallen vaagheid troef is. Ook met zo'n lijst in de hand zullen veel leraren niet weten wat ze nou precies moeten doen in de klas om bijvoorbeeld intercultureel onderwijs Nederlands te geven. En dan zijn de adviezen aan de leraren nog het concreetst.

Om te proberen in deze wat meer helderheid te verschaffen hebben we genoemde lijsten gebruikt als uitgangspunt bij de vervaardiging van schriftelijke vragenlijsten over intercultureel onderwijs voor leerlingen in het basis en voortgezet onderwijs en van een interviewleidraad voor gesprekken met ouders/verzorgers (allochtone en autochtone) en leraren (basis- en voortgezet onderwijs). Iedere student in de onderzoeksgroep heeft vervolgens een school gezocht, daarin een klas geïnterviewd, de leraar (in het voortgezet onderwijs de leraar Nederlands) van die klas geïnterviewd en een gesprek gehouden met twee ouders/verzorgers van leerlingen uit

die klas.

Hoewel het interessant zou zijn om op alle drie hier uitgebreid in te gaan, beperken we ons in het volgende tot één groep : de leerlingen. De belangrijkste reden hiervoor is, dat we over juist deze groep, de groep waar het uiteindelijk allemaal om begonnen is, eigenlijk niet zoveel, om niet te zeggen bijna niets weten. Wat er van leraren op het gebied van intercultureel onderwijs in de literatuur allemaal verwacht wordt, weten we ondertussen wel. En, wat belangrijker is, dat ze in de praktijk van het lesgeven allerminst aan dat in de literatuur gesuggereerde beeld van interculturele duizendpoot blijken te (kunnen) voldoen ook (vgl. Fase en Van den Berg 1985, Kroon en Swennen 1986 en Kroon 1987). Ook over de rol van ouders, autochtone en allochtone, in interculturele 'van school naar buurt'-projecten en op school als 'leveranciers' van etnisch-specifieke kennis en informatie is, ook vooral in termen van suggesties en aanbevelingen, in de literatuur het nodige terug te vinden (vgl. Tomlinson 1984). Empirische gegevens zijn ons op dit punt niet bekend (de eerlijkheid gebiedt echter te zeggen dat we er ook niet echt lang naar gezocht hebben).

Over de positie en de rol van leerlingen in intercultureel onderwijs is de literatuur het minst expliciet. Dat betekent niet, dat er geen aandacht aan wordt besteed. Integendeel, leerlingen 'moeten' in die literatuur ook van alles, net als de leraren waar ze les van krijgen. De vraag echter wat leerlingen zelf van intercultureel onderwijs vinden, of ze het überhaupt doorhebben als een leraar intercultureel probeert te werken (bij Nederlands bijvoorbeeld) en of ze wel iets merken van al het fraais dat hen als resultaat van intercultureel onderwijs aan vaardigheden, kennis en attitudes door de literatuur wordt toegedicht, komt in die literatuur meestal niet aan de orde. In het volgende proberen we enigszins in die leemte te voorzien. We gaan daartoe eerst (exemplarisch) in op wat de literatuur te melden heeft over de factor 'leerling' in intercultureel onderwijs (par. 2) en presenteren vervolgens enkele gegevens uit de afgenomen leerlingenenquête (par. 3.1 - 3.4). In een slotparagraaf formuleren we enkele conclusies (par.4).

## **2. Leerlingen en intercultureel onderwijs in de literatuur**

"Het onderwijs gaat er mede van uit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving", aldus artikel 8, lid 3 van de Nederlandse Wet op het Basisonderwijs. Een van de manieren om dit uitgangspunt in

de concrete lespraktijk inhoud te geven is volgens het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1986) intercultureel onderwijs. Maar dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Aan met name de theoretische onderbouwing en invulling van het acroniem ICO zijn namelijk sinds de geboorte van het begrip (waarbij overigens zelfs het vaderschap niet onomstotelijk lijkt vast te staan ; vgl. Kloosterman 1986a) al de nodige vellen druks gewijd. De hoofdtegenstelling in dit verband is die tussen wat we met paraplu termen 'interculturelen' en 'antiracisten' kunnen noemen. De eerste groep houdt zich vooral bezig met de inhouden van het onderwijs (thema's, programma's, werkvormen), de tweede met de structuur en de context van het onderwijs en met fundamentele vragen van macht en dominantie. Hoe diep deze tegenstelling zit, is bijvoorbeeld af te leiden uit de recente polemiek tussen Kloosterman (1986b) en Willemssen (1986) in Samenwijs naar aanleiding van de bespreking door medewerkers van het Amsterdamse Centrum voor Etnische Studies (vgl. Alkan e.a. 1986) van het onderzoeksrapport Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs van Fase en Van den Berg (1985) en, meer tussen de regels door, in de manier waarop in Onderwijs in interetnisch perspectief sommige publikaties worden besproken c.q. aangekondigd. Zo'n tegenstelling komt de praktische invulling van intercultureel onderwijs in de klas niet direct ten goede. Niet voor niets wijst Fase 1987 in een recente notitie het ontbreken van praktische vertalingen van op theoretisch niveau gangbare en nog bediscussieerde interculturele concepten en filosofieën naar concrete vakinhouden aan als een van de belangrijkste hinderpalen voor de invoering van intercultureel onderwijs op ruimere schaal dan tot nu toe het geval is. In die notitie constateert hij echter ook, dat, ondanks de diepliggende meningsverschillen tussen beide groepen, de ene richting de andere aanvult en omgekeerd. Het is daarom niet uitgesloten dat er op den duur een zekere convergentie zal ontstaan onder al degenen die voorstander zijn van onderwijsactiviteiten in het kader van etnische verhoudingen. Een convergentie, die uiteindelijk het onderwijs ten goede komt (zie ook Wilmink 1986).

Als we hier ingaan op de positie van leerlingen in de literatuur over intercultureel onderwijs (en verderop op onderzoeksgegevens betreffende meningen van leerlingen over intercultureel onderwijs), gebeurt dat zonder in de aangestipte discussie expliciet positie te kiezen. Vooralsnog beschouwen we als intercultureel onderwijs wat de aangehaalde auteurs en de geënquêteerde leerlingen zo noemen, en hanteren we als referentiepunt de louter descriptief bedoelde definitie van intercultureel/anti-racistisch onderwijs van de VALO-M (1987). Hierin wordt intercultureel onderwijs omschre-

ven als "geheel van activiteiten van beroepsopvoeders in het kader van geïnstitutionaliseerd onderwijs dat gericht is op het tegengaan van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid via onderwijs, langs de dimensie ras/etniciteit, maar ook langs dimensies als klasse, sekse, religie, geografische afkomst. De activiteiten zijn dus gericht op de opbouw van een rechtvaardige samenleving waarin bestaande etnische en culturele diversiteit niet opgeheven is, noch samenvalt met verschillen in macht, status en inkomen" (vgl. VALO-M 1987, Bijlage, 2).

Zoals al eerder opgemerkt, nemen in de literatuur over intercultureel onderwijs leerlingen niet direct een prominente plaats in. Tegen de achtergrond van de zojuist gegeven omschrijving is dat eigenlijk ook niet zo verwonderlijk. Intercultureel onderwijs heeft primair te maken met wat beroepsopvoeders doen of geacht worden te doen. Een zo ingrijpende onderwijsvernieuwing als intercultureel onderwijs staat of valt met de inzet en deskundigheid van de man of vrouw voor de klas. Die activiteiten zijn in het gros van de gevallen uiteraard gericht op leerlingen (meestal op leerlingen uit etnische minderheidsgroepen om precies te zijn, wat gezien de gegeven omschrijving natuurlijk bedenkelijk is). Voor zover leerlingen in de literatuur over intercultureel onderwijs worden aangesproken, is dat bijgevolg meestal in termen van wat ze als resultaat van geslaagd intercultureel onderwijs aan vaardigheden, kennis of houdingen geacht worden in huis te hebben.

De inventarisatie (in de werkstukken van onze studenten) van overwegingen aan het adres van leerlingen leverde weliswaar een redelijk uitvoerige lijst op, maar echt concreet of praktisch uitvoerbaar kunnen de opgesomde punten niet genoemd worden. Leerlingen 'moe-ten' wel van alles weten, kunnen en vinden, maar hoe ze precies aan die kennis, vaardigheden en houdingen moeten komen, blijft over het algemeen vaag.

Een auteur die wel expliciet ingaat op de factor leerling in het kader van intercultureel onderwijs is James Banks. Hoofdstuk 17 van zijn handboek Multiethnic Education (1981 en volgende drukken) bevat 23 zogenaamde Curriculum Guidelines for Multiethnic Education, waarvan er negen expliciet of impliciet (ook) betrekking hebben op de leerling. Daarbij komen zaken aan de orde als in staat zijn tot interetnische interactie en communicatie, een positief zelfbeeld verwerven, kennis hebben over etnische groepen, volwaardige participatie in een multi-etnische samenleving, het kunnen innemen van een etnisch perspectief en deel kunnen hebben aan ervaringen van etnische groepen, twee-of meertaligheid

en anti-lingocentrisme.

Deze leerplanrichtlijnen moeten er volgens Banks 1981 (p. 27) voor zorgen dat de leerlingen een zogenaamde "cross-cultural competency" ontwikkelen. Een probleem hierbij is echter, nog steeds volgens Banks, dat we niet precies weten wat dat inhoudt en welk niveau van cross culturele competentie geschikt en/of voldoende is als resultaat van intercultureel onderwijs, laat staan dat we beschikken over technieken om dit niveau vast te stellen. De alinea die Banks wijdt aan een verdere illustratie van dit probleem nemen we hier (in vertaling) integraal op.

Is het bijvoorbeeld zo, dat de Anglo-Amerikaanse student, die een keer per week gaat eten in een authentiek Mexicaans-Amerikaans restaurant, en die verder door de week geen interetnische contacten heeft, cross-cultureel functioneert? De meesten van ons zullen het er wel over eens zijn, dat het eten in een etnisch restaurant in en op zichzelf nog geen voorbeeld is van betekenisvol cross-cultureel gedrag. Maar als die Anglo-Amerikaanse student nu eens tijdens het eten in dat Mexicaans-Amerikaans restaurant de etnische symbolen in dat restaurant begrijpt en er deel aan heeft, als hij of zij in dat restaurant Spaans spreekt en positief en gemakkelijk communiceert en omgaat met mensen van Mexicaans-Amerikaanse herkomst, dan zou hij of zij wel op betekenisvolle wijze cross-cultureel functioneren (Banks 1981, p. 28).

Veel van de door Banks in termen van beoogd leerlingengedrag geformuleerde doelstellingen zijn terug te vinden in een oorspronkelijk door Jeffcoate (1976) voorgestelde en door Cohen en Manion (1983) verder ontwikkelde doelstellingslijst voor intercultureel onderwijs met als basiscomponenten 'respect for others' en 'respect for self'. De aanvulling van Cohen en Manion bestaat erin dat zij per hoofdcategorie een onderscheid maken tussen doelstellingen op het niveau van 'cognitive knowledge', 'cognitive skills' en 'affective attitudes, values and emotional sets'. Volgens Lynch 1986 waarin de lijst (overigens met enkele aanpassingen) is afgedrukt hebben we hier te maken met een van de tot nu toe meest ambitieuze en complete classificaties van doelstellingen voor intercultureel onderwijs. In onze weergave volgen we Lynch 1986 (p. 86-87).

In hoofdcategorie 1 'respect voor anderen' staat onder afdeling

- 1.1 'cognitieve kennis' dat alle leerlingen op de hoogte moeten zijn ('know and understand') van :
- de basisfeiten van ras en rasverschil (ethniciteit)
  - de gewoonten, waarden en normen en verworvenheden van

- de belangrijkste culturen op de wereld, in Groot-Brittannië en in de eigen omgeving
- waarom de verschillende groepen in het verleden naar Groot-Brittannië geëmigreerd zijn en hoe het komt dat de plaatselijke gemeenschap er qua huidige etnische samenstelling uitziet zoals ze er uitziet
  - de onderlinge afhankelijkheid van naties en culturen op de wereld
  - hoe internationaal en nationaal met mensen- en burgerrechten gesteld is,

onder afdeling

1.2. 'cognitieve vaardigheden' dat alle leerlingen in staat moeten zijn ('be able') om :

- racisme en andere vormen van vooroordeel en discriminatie te herkennen en in de les daarnaar te handelen
- stereotypering en zondebok-zoekerij op te sporen in wat ze zien, horen en lezen en geschikte strategieën te ontwikkelen om daar iets tegen te doen
- hun eigen en andere culturen objectief te evalueren tegen de achtergrond van expliciet overeengekomen nationale criteria

en onder afdeling

1.3. 'affectieve attitudes, waarden en emoties' dat alle leerlingen moeten accepteren ('accept') :

- de unieke waarde van ieder individu
- de basiswaarden die alle democratische samenlevingen gemeen hebben
- het principe van gelijke rechten en rechtvaardigheid voor iedereen en de waarde van verworvenheden van andere legitieme culturen en naties
- vreemdheid (anders zijn) zonder zich daardoor bedreigd te voelen
- dat Groot-Brittannië een multiculturele samenleving is, altijd geweest is en ook altijd zal blijven
- dat culturen nooit statisch zijn en dat een constante wederzijdse aanpassing van alle culturen, waaruit zich een multiculturele samenleving ontwikkelt, normaal is
- dat vooroordelen en discriminatie in Groot-Brittannië even wijd verbreid zijn als moreel onacceptabel en de historische en sociaal- en politiek-economische oorzaken die tot het bestaan ervan geleid hebben
- dat vooroordelen en discriminatie een schadelijke invloed hebben op alle groepen in de samenleving
- het proces van meervoudige acculturatie in een multiculturele samenleving en de legitimiteit en acceptabiliteit van meervoudige loyaliteit in een democratische samenleving.

Onder hoofdcategorie 2 'respect voor jezelf' staat onder afdeling

2.1. 'cognitieve kennis' dat alle leerlingen op de hoogte moeten zijn ('know') van :

- de geschiedenis, de waarden en verworvenheden van hun eigen cultuur en wat die van andere onderscheidt

- de gemeenschappelijke waarden van de Britse samenleving en hun eigen gemeenschap  
onder afdeling

2.2. 'cognitieve vaardigheden' dat alle leerlingen in staat moeten zijn om :

- effectief te communiceren in het Engels en, als Engels niet hun moedertaal is, hun moedertaal
- creatieve relaties aan te gaan met leden van andere culturen
- de overige basisvaardigheden te beheersen die nodig zijn voor schoolsucces
- criteria voor beoordeling en actie te formuleren die niet strijdig zijn met de waarden van een multiculturele samenleving
- alternatieve opvattingen over waarden en normen van verschillende culturele groepen te analyseren
- bij te dragen tot conflictoplossing door overtuigingskracht en rationele discours

en onder afdeling

2.3. 'affectieve attitudes, waarden en emoties' dat alle leerlingen

- een positief zelfbeeld
- vertrouwen in de zin van hun eigen identiteit
- een gevoel van tevredenheid met culturele diversiteit en bereidheid en vaardigheden om van anderen te leren ontwikkeld moeten hebben.

Met behulp van dergelijke beschrijvingen van de doelstellingen van intercultureel onderwijs, hebben we met onze studenten vragenlijsten samengesteld om na te gaan welke ideeën leerlingen zelf hebben ten aanzien van intercultureel onderwijs.

### 3. Onderzoeksresultaten

#### 3.1. De leerlingen

In onze bespreking van de enquêteresultaten beperken we ons tot de meningen van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hierover zijn door acht van de vijftien studenten gegevens verzameld. Zij hebben daartoe contact gelegd met docenten Nederlands. Via die docenten werden leerlingen klassikaal geënquêteerd.

Omdat intercultureel onderwijs niet alleen van toepassing zou moeten zijn op het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, was de aanwezigheid van deze leerlingen in een klas in principe geen voorwaarde voor deelname aan het onderzoek. Desondanks hebben de meeste studenten hun best gedaan docenten te vinden met multi-etnisch samengestelde klassen. Daardoor zijn er slechts twee klassen bij het onderzoek betrokken waarin geen leerlingen van allochtone herkomst



zitten. We hebben de antwoorden die de leerlingen in deze klassen op de vragenlijst hebben gegeven vergeleken met de antwoorden van autochtonen die wel in multi-etnische klassen zitten. Over het algemeen leveren deze vergelijkingen geen verschillen op tussen beide groepen leerlingen. Hierna worden de resultaten van deze analyses daarom alleen afzonderlijk besproken wanneer er wel sprake is van uiteenlopende antwoorden. Een opmerking die we ten aanzien van de gepresenteerde gegevens verder nog willen maken, is, dat we erg dicht bij de vragenlijst blijven, alleen frequenties geven en nauwelijks generaliseren. Voor meer dan dat zou een betere, dat wil zeggen van te voren uitgeteste vragenlijst en een grotere en beter gespreide groep respondenten nodig zijn geweest.

In totaal zijn er 183 leerlingen uit het voortgezet onderwijs bij het onderzoek betrokken geweest. Van drie leerlingen ontbraken essentiële gegevens over etnische herkomst. De door hen ingevulde vragenlijsten zijn daarom buiten beschouwing gelaten.

De leerlingen zijn gemiddeld 15 jaar oud en afkomstig uit vijf verschillende typen voortgezet onderwijs. De meesten (74) zaten ten tijde van de dataverzameling in klas 3 of 4 van het HAVO. De anderen zijn afkomstig uit het derde leerjaar van het LRAO (17), 2 of 3 MAVO (46), het derde leerjaar van een experimentele middenschool (21) en 4 VWO (25).

De etnische herkomst van de leerlingen werd bepaald op basis van hun antwoorden op vragen naar het land van herkomst van hun ouders/verzorgers. Wanneer we ervan uitgaan dat een leerling tot een allochtone groep behoort wanneer één van beide ouders (of allebei) niet in Nederland is geboren, blijken in totaal 33 leerlingen (18 %) als 'allochtoon' beschouwd te kunnen worden. De betreffende ouders zijn afkomstig uit in totaal 14 verschillende landen. De grootste groepen komen uit West-Duitsland (5), Suriname (4), Marokko (3) en de Molukken (3). De overige 10 landen worden slechts door een of twee leerlingen genoemd. Dat geldt opmerkelijk genoeg ook voor Turkije, een van de belangrijkste emigratielanden. Het is duidelijk dat het aantal leerlingen per etnische minderheidsgroep te klein is om daarvoor afzonderlijke analyses uit te voeren. We onderscheiden daarom slechts twee groepen: leerlingen van wie de ouders (of een van hen) afkomstig zijn uit de Westeuropese EEG-landen (West-Duitsland, België,

Oostenrijk en Engeland; voortaan : Westeuropeanen) en de andere leerlingen. De laatste groep, bestaande uit 21 leerlingen, wordt daarbij beschouwd als de 'echte' etnische minderheidsgroep. Dat de Westeuropeanen niet als minderheidsgroep beschouwd hoeven te worden blijkt onder andere uit het schooltype waaruit ze afkomstig zijn. Elf van de 12 betreffende leerlingen (92 %) zitten in het HAVO of VWO. Zij zijn wat dat betreft 'succesvoller' dan hun autochtone leeftijdsgenoten, van wie slechts 51 % deelneemt aan deze hoogste vormen van voortgezet onderwijs. De echte etnische minderheidsgroepen, dat wil zeggen de leerlingen afkomstig uit de wervingslanden, de voormalige koloniën en China, doen het in onze steekproef overigens even goed als de autochtonen : 52 % zit in HAVO of VWO. Ook wat betreft de sociaal-economische klasse waaruit de leerlingen afkomstig zijn, geïndiceerd op basis van het beroepsniveau van de vader, blijken autochtonen en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen sterk met elkaar overeen te komen. De sociale herkomst van de Westeuropese leerlingen is opvallend : meer dan de helft (59 %) geeft aan dat vader een beroep uitoefent dat zich bevindt op de hoogste niveaus van de ITS-beroepenklapper (Van Westerlaak, Kropman en Collaris 1975). Voor de autochtone leerlingen en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen geldt dat voor respectievelijk 32 en 19 %. Autochtonen en allochtonen zijn even sterk vertegenwoordigd in de laagste sociale klassen (32 %). Het is duidelijk dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen voornamelijk uit de middenklasse komen : 49 %. Hoewel de onderzochte groep te klein is om uit deze gegevens vergaande conclusies te trekken, en het bovendien ook niet de bedoeling van het onderzoek was om het schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen te vergelijken, is het toch opmerkelijk dat de leden van de etnische minderheidsgroepen het in onze steekproef zo goed blijken te doen. Het is mogelijk dat dat samenhangt met het feit dat de meesten van hen reeds lang in Nederland verblijven : slechts 5 leerlingen waren op het moment van de dataverzameling minder dan 10 jaar in Nederland. Daarnaast kan ook het feit dat de meeste studenten de gelegenheid te baat hebben genomen om nog eens naar hun 'eigen' middelbare school terug te keren, de gegevens hebben beïnvloed. Daardoor ligt slechts een van de betrokken scholen in de Randstad. Er bestaat een groot aantal onderzoeksgegevens (De Jong 1987, Kerkhoff in voorbereiding) die erop wijzen dat de situatie van etnische minderheidsgroepen in de Randstad minder florissant is dan in de rest van Nederland.

Overigens blijken niet alleen het herkomstmilieu en het scholingsniveau van de onderzochte groep leerlingen relatief hoog te zijn. Ook het gewenste vervolgonderwijs en de beroepen die men wil gaan uitoefenen verwijzen over het algemeen naar de hogere ITS-categorieën. Dit geldt voor alle leerlingen. Nog afgezien van de vraag waar zij uiteindelijk terecht zullen komen, lijkt er van een lager aspiratieniveau bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in ieder geval geen sprake te zijn. Dit komt overeen met onderzoeksgegevens uit Utrecht en Rotterdam (vgl. De Jong 1987, Luyckx & Uniken-Venema 1985 en Vlug 1984).

Voordat we hierna ingaan op de meningen van de onderzochte leerlingen over intercultureel onderwijs, proberen we eerst een indruk te geven van de mate waarin zij beschikken over wat Banks 'cross-culturele competentie' noemt. We schetsen daartoe een beeld van hun kennis, vaardigheden en attitudes ten aanzien van een aantal aspecten van Nederlands als multi-etnische samenleving. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende schooltypen die vertegenwoordigd zijn. Wel wordt ingegaan op overeenkomsten en verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en op een aantal kenmerken van de laatsten afzonderlijk.

### 3.2. Kennis over etnische minderheidsgroepen

In de literatuur wordt relatief uitgebreid ingegaan op de kennis die leerlingen zouden moeten hebben van de achtergronden van etnische minderheden en van de wijze waarop een multi-etnische samenleving in elkaar zit. In ons onderzoek hebben we ervoor gekozen alleen 'basiskennis' van de leerlingen te onderzoeken: wat weten ze over de landen van herkomst, de taal en de godsdienst van etnische minderheidsgroepen. Onderzoek naar het inzicht dat leerlingen hebben in de wijze waarop het internationaal gesteld is met de burgerrechten, in de achtergronden van het feit dat de Nederlandse samenleving multi-etnisch is samengesteld etc. vergt een veel uitvoeriger onderzoek dan dat waartoe een groep studenten in een bestek van een cursus van 170 uur in staat is.

Om na te gaan in hoeverre leerlingen op de hoogte zijn van de achtergronden van hun allochtone klasgenoten hebben we hen gevraagd aan te geven uit welke landen hun klasgenoten oorspronkelijk stammen, en welke talen daar gesproken worden. Hun antwoorden zijn vergeleken met de feitelijke situatie in de onderzochte klassen.

Zowel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen als autochtone leerlingen blijken goed op de hoogte van de herkomstlanden : ongeveer 70 % geeft een compleet of bijna compleet overzicht van de in zijn of haar klas vertegenwoordigde landen van herkomst. Over de talen die in die landen gesproken worden hebben autochtone Nederlandse leerlingen minder te melden : slechts 43 % kan de juiste talen noemen. Van de leerlingen uit etnische minderheidsgroepen geeft 62 % de juiste antwoorden. De Westeuropese leerlingen zijn op dit punt echter iedereen de baas : 90 % beantwoordt de vraag correct. Het is mogelijk dat de problemen van de autochtone leerlingen op dit punt samenhangen met het feit dat hun klasgenoten op school uitsluitend Nederlands spreken. Bovendien blijkt uit antwoorden op vragen naar de taal die thuis gesproken wordt, dat slechts één op de drie allochtonen met zijn of haar ouders de taal van het land van herkomst spreekt. Met broers en zussen wordt nog vaker Nederlands gesproken : 75 % van de allochtonen geeft dat te kennen.

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt een schatting te geven over de mate waarin ze beschikken over kennis van landen, godsdiensten en talen van etnische minderheidsgroepen in het algemeen, dat wil zeggen niet beperkt tot de groepen die in hun klas vertegenwoordigd zijn, blijken ze zichzelf niet al te hoog aan te slaan. Slechts 23 % van de autochtonen zegt veel of tamelijk veel te weten over de landen van herkomst. Over de talen die daar gesproken worden weet slechts 18 % (tamelijk) veel. De aanwezige kennis over de verschillende godsdiensten blijkt minimaal : nog geen 10 % van de autochtone Nederlanders zegt daarover meer dan 'een beetje' te weten. Allochtone leerlingen zijn maar weinig beter op de hoogte : 33 % weet (tamelijk) veel over andere landen van herkomst, 24 % over talen en godsdiensten. Er bestaan op dit punt weinig verschillen tussen West-Europeanen en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. West-Europeanen weten alleen over godsdiensten (nog) minder.

Op de vraag waar ze de kennis die aanwezig is, hebben opgedaan antwoorden alle leerlingen dat dat in de eerste plaats is gebeurd via de media : kranten, televisie en radio. Slechts een derde noemt ook de school als een plaats waar men op dat punt wat geleerd heeft. Vrienden, bibliotheken en andere kennissen blijken slechts zelden bij te dragen aan het vermeerderen van kennis over andere landen, talen en godsdiensten.

### 3.3. Cognitieve vaardigheden

Intercultureel onderwijs zou contacten tussen leden van verschillende etnische groepen moeten bevorderen, doordat kinderen leren omgaan met leden van andere etnische groepen en met waarden, normen en gewoonten die afwijken van die van henzelf. Deze vaardigheden zijn onderzocht door de leerlingen te vragen naar hun contacten met leden van (andere) etnische groepen.

Uit de verzamelde gegevens komt naar voren dat alle leerlingen op school veel van dergelijke inter-etnische contacten hebben: alle leerlingen uit etnische minderheidsgroepen en alle autochtonen op twee na, geven te kennen op school veel of heel veel contact met leerlingen uit etnische minderheidsgroepen te hebben. Dat betekent echter geenszins dat er ook buiten de school sprake is van veelvuldige contacten: slechts 5% van de autochtonen en geen enkele Westeuropeaan heeft naar eigen zeggen nog veel contact met leden van etnische minderheidsgroepen. Voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen geldt hetzelfde, zij het in iets mindere mate. Van hen gaat 30% ook buiten de school om met andere 'buitenlanders'. Met name de gegevens over buitenschoolse contacten laten zien, dat de bevordering van positieve inter-etnische relaties tussen leerlingen ook in het voortgezet onderwijs nog de nodige aandacht verdient (vgl. Dors 1987).

Volgens sommige theoretici zouden kinderen in een multi-etnische samenleving moeten leren stereotypering, racisme etc. te onderkennen en daarmee om te gaan. We hebben in het kader van ons onderzoek een aantal vragen gesteld die op dit punt betrekking hebben.

De eerste vraag betreft het voorkomen van discriminatie en vooroordelen ten aanzien van etnische minderheidsgroepen in schoolboeken. Geen enkele leerling uit een etnische minderheidsgroep geeft te kennen dat vaak, of zelfs maar soms, tegen te komen. Van de autochtonen vindt 6% dat er op dat punt wat op de gehanteerde schoolboeken valt aan te merken. Bij dit gegeven willen we opmerken dat er mogelijk in die boeken inderdaad weinig voorkomt dat niet door de beugel kan. Iets anders, veel subtieler en daarom niet bevroegd in de enquête, is het voorkomen van ethnocentrisme in de schoolboeken. Alleen een analyse van de gebruikte boeken zou hier uitsluitsel kunnen geven, maar gezien de op dit punt beschikbare gegevens, lijkt hier enig pessimisme wel op zijn plaats (vgl. Van den Berg & Reinsch 1983 en Van der Vegt 1987). Met moppen en scheldpartijen over buitenlanders

hebben de kinderen veel meer ervaring. Vooral moppen en andere grappig bedoelde opmerkingen blijken veelvuldig gemaakt te worden : rond 80 % van alle leerlingen hoort die vaak of zeer vaak. De West-Europeanen horen het vaakst moppen (83 %), de leerlingen uit etnische minderheidsgroepen het minst (73 %). Op de vraag waar ze dergelijke grappen etc. te horen krijgen antwoorden alle leerlingen "in de buurt". Het schoolplein is een goede tweede. In de klas en thuis schijnen weinig moppen getapt te worden. Dat geldt voor alle leerlingen.

Autochtonen blijken vaker dan allochtonen te horen dat er gescholden wordt op leden van etnische minderheidsgroepen : 35 % van de autochtonen en 25 % van de beide allochtone groepen hoort vaak of zeer vaak dat er gescholden wordt. Opnieuw blijkt de buurt de omgeving waar dat het meeste voorkomt, gevolgd door het schoolplein.

Cross-culturele competentie veronderstelt dat leerlingen discriminerende opmerkingen niet alleen herkennen, maar er ook adequaat op kunnen reageren. De door ons onderzochte leerlingen zeggen allemaal een goede 'buitenlandersgrap' te kunnen waarderen en erom te lachen. Dat geldt ook voor de 'buitenlanders' zelf. Scheldwoorden worden niet geaccepteerd. Hoewel de leerlingen zeggen er doorgaans niet op te reageren, schijnen ze wel duidelijk te laten merken dat ze "het stom vinden". Terugschelden, in discussie gaan, het voor het slachtoffer opnemen, of troostende woorden uitspreken, komt in geen van de onderscheiden groepen vaak voor.

Het is moeilijk na te gaan in hoeverre de leerlingen in staat zijn adequaat om te gaan met uitingen van discriminatie en racisme. De gerapporteerde reacties beperken zich primair tot "laten merken dat je het stom vindt". Wat dat allemaal kan betekenen is niet helemaal duidelijk. Meer in het algemeen is het trouwens de vraag of schriftelijke zelfrapportagegegevens überhaupt wel geschikt zijn om iets te weten te komen over houdingen ten aanzien van zo gevoelige onderwerpen als discriminatie en racisme.

#### 3.4. Meninge n over intercultureel onderwijs

Uit het voorafgaande blijkt dat de kennis over de verschillende etnische minderheidsgroepen van de door onze studenten bevraagde leerlingen zich over het algemeen beperkt tot de achtergronden van hun eigen klasgenoten. Om na te gaan in hoeverre leerlingen het op prijs zouden stellen als er in de lessen aandacht besteed zou worden aan het feit dat Nederland een multi-etnische samenleving is,

hebben we daarover een aantal vragen gesteld. De antwoorden van de leerlingen die in multi-etnische klassen zitten, zijn positief : 80 % van de betreffende autochtonen en 75 % van de Westeuropeanen zegt het van groot belang te vinden dat er tijdens de lessen Nederlands aandacht wordt besteed aan het feit dat er in Nederland mensen uit veel verschillende landen bij elkaar wonen. De leerlingen die geen allochtone klasgenoten hebben, zijn een andere mening toegedaan. Geen van die leerlingen vindt het nodig dat er in de les aandacht wordt besteed aan het multi-etnische karakter van de Nederlandse samenleving. Dat neemt niet weg dat ook deze leerlingen te kennen geven dat zij lessen over de landen van herkomst en de talen die daar gesproken worden 'leuk' zouden vinden. Respectievelijk 80 en 75 % van de autochtonen met allochtone klasgenoten en de Westeuropeanen zouden het leuk of zeer leuk vinden wanneer hun docent aandacht zou besteden aan de achtergronden van etnische minderheidsgroepen. Autochtonen die geen allochtone klasgenoten hebben, staan even positief tegenover informatie over andere landen en talen als autochtonen die wel in een multi-etnische klas zitten.

Opmerkelijk is dat de attitudes ten aanzien van dergelijk 'intercultureel onderwijs' van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen minder positief zijn : slechts 50 % van deze leerlingen geeft te kennen voorstander te zijn van intercultureel onderwijs, en dat bovendien ook leuk te vinden. Opmerkelijk in dit verband is ook, dat slechts een minderheid van deze leerlingen prijs zegt te stellen op Eigen-Taalonderwijs (46.9 %) - dit tegen 66.4 % van de autochtone leerlingen, gesteld dat ze zich in een emigratiesituatie zouden bevinden. Het is zeer wel mogelijk dat deze bevinding verklaard kan worden door de opmerking van een van de geïnterviewde docenten, die aangeeft dat hij de indruk heeft dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, evenals hun autochtone leeftijdsgenoten, liever niet opvallen en daarom geen prijs stellen op extra aandacht. Heel wat positiever geluiden van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, vooral ten aanzien van Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur, zijn onlangs gepresenteerd op basis van een recent door de Inspectie voor speciale diensten op scholen voor voortgezet onderwijs met Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur uitgevoerde enquête (vgl. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1987).

Wanneer de veronderstelling dat leerlingen uit

etnische minderheidsgroepen liever niet opvallen door extra aandacht juist is, kan uit de door ons verzamelde gegevens geconcludeerd worden, dat zij wat dat betreft tevreden kunnen zijn : volgens de informatie die de leerlingen geven besteden hun docenten zeer weinig aandacht aan intercultureel onderwijs. Van elke groep leerlingen geven er slechts 2 (resp. 3, 10 en 10 %) aan dat zij de indruk hebben dat hun docent tijdens de lessen met enige regelmaat aandacht besteedt aan het feit dat de Nederlandse samenleving niet alleen uit autochtone, standaard-Nederlandssprekende inwoners bestaat.

De opvattingen van de leerlingen komen overeen met de informatie die de betrokken docenten geven. Ook zij geven aan slechts sporadisch 'intercultureel' te werken. De verklaringen die de docenten daarvoor geven lopen uiteen. Als belangrijkste argumenten komen naar voren een gebrek aan tijd, het ontbreken van inzicht in de wijze waarop intercultureel onderwijs vorm gegeven kan worden, een gebrek aan geschikt lesmateriaal, twijfels over de mate waarin met name allochtone leerlingen dat op prijs zouden stellen. Een aantal docenten twijfelt ook aan de noodzaak van intercultureel onderwijs. De weinige leerlingen uit etnische minderheidsgroepen die zij in hun klassen hebben, beschouwen zij voor het grootste deel als volkomen geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Dergelijke argumenten, met nadruk op de geringe omvang van de groep of het helemaal ontbreken van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in hun klassen, zijn ook gerapporteerd in grootschaliger enquête-onderzoek naar de meningen en activiteiten van leraren Nederlands betreffende intercultureel onderwijs (vgl. Kroon 1987).

De aandacht die docenten Nederlands besteden aan de aanwezigheid van allochtonen in hun klas blijft volgens de leerlingen beperkt tot het geven van extra hulp aan kinderen die met taalproblemen kampen. Volgens 40 % van de autochtone, en 50 % van de beide groepen allochtonen komt dat vaak voor. De leerlingen noemen verschillende manieren waarop die extra aandacht tot uitdrukking komt : allochtonen worden geholpen, krijgen extra lessen buiten de klas, krijgen in de klas extra beurten en ander lesmateriaal. Opmerkelijk is dat er daarnaast ook leerlingen zijn die signaleren dat allochtonen geholpen worden door ze juist minder beurten te geven. Verder merken sommige leerlingen op dat hun docent het tempo van de les aan de allochtone leerlingen aanpast. Twee autochtone



leerlingen merken op dat de allochtonen soms ook worden 'voorgetrokken'. Hoe dat tot uitdrukking komt, geven ze echter niet aan. Ook deze observatie komt in grote lijnen overeen met de door de betrokken leraren zelf gegeven informatie : intercultureel onderwijs, voor zover dat al voorkomt, zien zij vooral als extra aandacht besteden aan de (weinige) leerlingen uit etnische minderheidsgroepen die dat (in het voortgezet onderwijs) nog nodig hebben. Deze opvatting van intercultureel onderwijs als primair remediërend onderwijs ten behoeve van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen komt haarscherp overeen met gegevens uit het eerder genoemde enquête-onderzoek bij leraren Nederlands (vgl. Kroon 1987).

Ongeveer de helft van de onderzochte West-Europeanen en autochtone leerlingen is van mening dat het terecht is, dat hun docent extra ondersteuning biedt aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. In antwoord op de vraag of deze leerlingen bij het volgen van de lessen met problemen te maken krijgen antwoordt 56 % van de autochtonen en 44 % van de West-Europeanen bevestigend. Van de kinderen die oorspronkelijk afkomstig zijn uit de wervingslanden, de voormalige koloniën etc., en die over het algemeen beschouwd worden als de groepen die in het Nederlandse onderwijs bij uitstek te maken krijgen met problemen, geeft slechts 27 % te kennen dat ze van mening zijn dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in het onderwijs op extra moeilijkheden stuiten. Ook wanneer we afzien van de vraag wie er nou 'gelijk heeft', wijst ook deze discrepantie tussen de antwoorden van de minderheidsgroepen zelf en die van de andere leerlingen erop dat allochtonen die tot de etnische minderheden behoren liever niet 'opvallen'.

De leerlingen geven een aantal suggesties met betrekking tot de wijze waarop hun docent rekening zou kunnen houden met de moeilijkheden van autochtone leerlingen. In de meest gevallen sluiten zij op dit punt aan bij de remedies die de docent volgens hen toepast. Daarnaast worden echter wat nieuwe ideeën genoemd : extra duidelijk spreken, meer geduld opbrengen, vaker op huisbezoek gaan en de allochtonen extra in de gaten houden. Opmerkelijk is dat 8 leerlingen, voornamelijk autochtonen, aangeven dat allochtonen het beste geholpen kunnen worden door 'een gelijke behandeling'.

Ten slotte hebben we de leerlingen gevraagd naar hun mening over twee aanbevelingen die in de literatuur worden gedaan aan leraren die intercultureel

onderwijs willen verzorgen. Het betreft het idee dat het goed zou zijn om leden van etnische minderheidsgroepen in de school te halen om de leerlingen te informeren over hun achtergronden etc., en de aanbeveling aan docenten om bij hun leerlingen op huisbezoek te gaan. Het is opvallend dat autochtonen en West-Europeanen het idee om buitenlanders in de klas te halen meer waarderen dan de leerlingen uit etnische minderheidsgroepen : slechts 52 % van de allochtonen zou dat waarderen tegenover ruim 75 % van de andere twee groepen. Huisbezoeken van docenten worden niet erg gewaardeerd : nog geen 25 % van de afzonderlijke groepen stelt het op prijs wanneer hun docent hen thuis bezoekt. Een hoopgevende gedachte voor docenten die huisbezoeken afleggen, is misschien dat een aantal leerlingen bij deze vraag opmerkingen plaats in de trant van "het ligt eraan wie er komt".

#### 4. Besluit

De door ons geënquêteerde leerlingen in het voortgezet onderwijs blijken over het algemeen weinig kennis te hebben over de culturele, godsdienstige en talige achtergronden van de etnische groepen die in Nederland vertegenwoordigd zijn; wel zijn ze enigszins op de hoogte van de achtergronden van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in de eigen klas. De kennis die zij hebben, is hoofdzakelijk via de media vergaard. De leerlingen blijken echter wel geïnteresseerd in de achtergronden van andere etnische groepen. Zowel leerlingen met als zonder klasgenoten uit etnische minderheidsgroepen geven te kennen kennisgericht intercultureel onderwijs op prijs te stellen. Met de thematiek van vooroordelen, stereotypering, discriminatie en racisme ligt het allemaal wat minder duidelijk. De leerlingen lijken geen echt welomschreven idee te hebben van wat nu precies als zodanig beschouwd dient te worden : in schoolboeken zien ze niets van dien aard, om een goede 'buitenlandersgrap' zeggen ze wel te kunnen lachen, maar schelden op buitenlanders vinden ze niet door de beugel kunnen. Of "laten merken dat je het stom vindt" in dit verband echter de meest succesvolle bestrijdingsstrategie is, valt te betwijfelen. Onze enquête was er niet op gericht iets te weten te komen over effecten van intercultureel onderwijs bij leerlingen. Dat neemt niet weg, dat onze resultaten lijken aan te sluiten bij onderzoeksgegevens van Fase & Van den Berg 1985 die wel expliciet betrekking hebben op deze effecten. Op het gebied van kennis ten aanzien van aspecten van Nederland als multi-etnische samenleving blijkt intercultureel onderwijs wel een positieve

invloed te hebben, op het gebied van houdingen en attitudes ten aanzien van (leerlingen uit) etnische minderheidsgroepen daarentegen is dit veel minder het geval. Fase & Van den Berg formuleren daarom de aanbeveling bij de vormgeving van intercultureel onderwijs, met name in het voortgezet onderwijs, de nadruk te leggen op het kennisaspect, om langs die weg te werken aan de bestrijding van vooroordelen, stereotypering, discriminatie en racisme.

In publikaties over de noodzaak van intercultureel onderwijs ontbreekt het doorgaans aan concrete aanwijzingen over de wijze waarop aan dergelijk onderwijs vorm gegeven kan worden, ook bij Nederlands. Vaak aangetroffen en voor de hand liggende suggesties zoals het afleggen van huisbezoeken en het naar school halen van leden van etnische minderheidsgroepen die wat te vertellen hebben over hun eigen achtergronden etcetera worden door lang niet alle leerlingen gewaardeerd. Het blijkt moeilijk om aan te geven hoe intercultureel onderwijs er dan wel uit zou moeten zien. Uit de antwoorden van leerlingen die tot de etnische minderheidsgroepen behoren, komt naar voren dat bij de vormgeving van intercultureel onderwijs in elk geval rekening moet worden gehouden met het feit dat veel leerlingen niet als 'curiositeit' of 'probleemgeval' beschouwd wensen te worden. Bij de vormgeving van intercultureel onderwijs zal er dan ook voor gewaakt moeten worden dat het streven naar het opheffen van de maatschappelijke ongelijkheid van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, niet gepaard gaat met opvallende extra aandacht voor bepaalde leerlingen of groepen. Veel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen lijken een dergelijke 'positieve discriminatie' te beschouwen als een ongewenste vorm van ongelijkheid.

Wat betekent dit alles nu voor leraren Nederlands ? Onzes inziens zouden leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs er goed aan doen primair als Neerlandicus intercultureel onderwijs te geven. Dit betekent onder andere, dat zij niet koste wat kost onderwerpen als kolonialisme, immigratiegeschiedenis, herkomstlanden, racisme etc. aan de orde zouden moeten proberen te stellen. Dergelijke lessen sluiten niet aan bij wat leerlingen als 'Nederlands' kennen, zijn mede daardoor vaak weinig effectief (zeker gemeten aan de tijd die vaak in de voorbereiding gaat zitten) en bezorgen ook de docent een gevoel van onzekerheid : hij/zij kan niet terugvallen op vakmatig verworven kennis en heeft steeds het idee achter de feiten aan te hollen. "Als je dit soort lessen wilt geven, heb je eigenlijk veel meer tijd nodig om ze voor te bereiden" is een in dit verband veel gehoorde verzuchting (vgl. Kroon & Swennen 1987).

Leraren Nederlands zouden bij de vormgeving van intercultureel onderwijs dan ook vooral uit moeten gaan van het eigen vak : Nederlands of, algemener, taal. In dit verband lijken de volgende aandachtspunten van belang (vgl. ook Giesbers, Van Helvert & Kroon 1986 en Dors & Kroon 1987).

1. Taalonderwijs, dat wil zeggen onderwijs Nederlands en onderwijs in andere talen dan Nederlands, moet aandacht besteden aan het bestaan van taalverschillen in de klas, op school, in de wijk, in de stad, het land, de wereld. Leraren moeten bovendien autochtone en allochtone moedertalen en dialecten die door leerlingen in hun klassen gebruikt worden, naast de Nederlandse standaardtaal bij het onderwijs betrekken. Een aanpak van aansluiten bij de taal van de leerling (in de zin van Hagen 1982) lijkt daarbij het meest verkieslijk. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat leraren al die talen ook zouden moeten beheersen. Wel is het voor alle leraren die taalonderwijs geven een goede zaak ook eens verder te kijken dan die ene taal die zij onderwijzen of die hun moedertaal is.

2. Onderwijs Nederlands is voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen (ook zonder dat het als zodanig gegeven wordt) in de meeste gevallen een vorm van tweede-taalonderwijs. In het voortgezet onderwijs gaat het dan meestal om gevorderd tweede-taalleren. Dit in te zien is belangrijker, naarmate het Nederlands op school abstracter en moeilijker wordt en bovendien vakken instructietaalkenmerken krijgt die voor alle leerlingen, maar met name voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, problemen opleveren, ook als deze leerlingen het 'alledaagse' Nederlands goed beheersen. Omdat Nederlands in alle onderwijs een rol speelt, geldt dit voor alle vakken. Een geïntegreerde vorm van tweede-taalonderwijs, geïncorporeerd in het reguliere onderwijs door een extra leerkracht in de klas (bij voorkeur in alle vakken), lijkt in dit verband het meest wenselijk.

3. In het basisonderwijs bestaat voor bepaalde groepen leerlingen de mogelijkheid onderwijs in eigen taal en cultuur te volgen. In het voortgezet onderwijs werkt het ARTUVO-project in deze richting voor Arabisch en Turks. Voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen moet de mogelijkheid bestaan moedertaalonderwijs te volgen. Het is echter de vraag of aparte, alleen voor de leerlingen uit die specifieke groepen toegankelijke lessen op school daarvoor het beste middel zijn. Eigen-taal- en cultuuronderwijs is uiteindelijk een zaak van de etnische groepen zelf. Talen van etnische minderheidsgroepen echt serieus nemen en als gelijkwaardig accepteren zou betekenen deze, met name in het voortgezet onderwijs, als keuzevak voor alle leerlingen

aan te bieden.

4. Taalonderwijs moet intercultureel taalonderwijs zijn. Dat wil zeggen dat het algemene doel van intercultureel onderwijs, het bereiken van een positieve houding ten opzichte van 'anders zijn' en een kritisch-relativerende houding ten opzichte van 'het eigene' met betrekking tot taal concreet wordt gemaakt. Dit betekent vooral dat men werkt aan de bestrijding van wat, parallel aan ethnocentrisme, lingocentrisme (Molony 1980) genoemd zou kunnen worden. Lingocentrisme betekent dat men de eigen taal en taalgewoonten als superieur beschouwt en tegelijkertijd de talen en taalgewoonten van anderen minacht, waarbij die gevoelens van superioriteit en minachting dan vaak bewust of onbewust worden overgedragen op de sprekers van die andere talen. Het middel bij uitstek om hieraan in het kader van onderwijs Nederlands iets te doen is intercultureel taalbeschouwingsonderwijs (vgl. Giesbers & Kroon 1986, Kroon & Rasenberg 1987 en Rasenberg, deze bundel).

Anne Kerkhoff en Sjaak Kroon

## BIBLIOGRAFIE

- Alkan, M. e.a. (1986), Onderwijsonderzoek in Nederland : ethnicisme in de wetenschap ? Een kritische bespreking van W. Fase en G. van den Berg's Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. CRES Working paper 1. Amsterdam : Centrum voor Etnische Studies.
- Banks, J.A. (1981 e.v.), Multiethnic Education. Theory and Practice. Boston etc. : Allyn and Bacon.
- Berg, H. van den & P. Reinsch (1983), Racisme in schoolboeken. Het gladde ijs van het westers gelijk. Amsterdam : SUA.
- Cohen, L. & L. Manion (1983), Multicultural Classrooms. London : Croom Helm.
- Dors, H. (1987), Vriendschap en sociale relaties in multi-etnisch samengestelde schoolklassen. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Dors, H. & S. Kroon (1987), Intercultureel onderwijs en taalonderwijs. In : VALO-M (1987), 23-39.
- Fase, W. (1987), Intercultureel onderwijs tussen denken en doen. Interne notitie, Erasmusuniversiteit Rotterdam.
- Fase, W. & G. van den Berg (1985), Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Eindrapport van SVO-project 1078. 's-Gravenhage : SVO.
- Giesbers, H. & S. Kroon (1986), Intercultureel onderwijs, moedertalen anders dan standaard-Nederlands en taalbeschouwing. In : Moer, 2/3, 116-124.
- Giesbers, H., K. van Helvert & S. Kroon (1986), Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In : R. Appel (red.), Minderheden : Taal en onderwijs. Muiderberg : Coutinho, 122-137.
- Hagen, A. (1982), Dialect. In : A. Hagen & J. Sturm, Dialect en school. Groningen : Wolters-Noordhoff, 13-117.
- Jeffcoate, R. (1976), Curriculum Planning in Multiracial Education. In : Educational Research, 18, 3, 192-200.
- Jong, M.J. de (1987), Herkomst, kennis en kansen. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Kerkhoff, A. (1988), Taalvaardigheid en schoolsucces. (in voorbereiding)
- Kerkhoff, A. & S. Kroon (red.) (1985), Syllabus Intercultureel onderwijs. Keuzecurriculum 1985/86, Subfaculteit Letteren, KHT, 823.85.k31.
- Kloosterman, A. (1986a), Ontwikkelingen rond intercultureel onderwijs. In : Jeugd in School en Wereld, 71, 1, 4-10.
- Kloosterman, A. (1986b), Het wetenschappelijk onderzoek en de etnische groepen. Niemand is immuun voor kromredeneren. In : Samenwijs, 7, 68-71.

- Kroon, S. (1987), Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs. In : G. Extra, R. van Hout & T. Vallen (red.), Etnische Minderheden : Taalonderzoek, Taalonderwijs, Taalbeleid. Dordrecht : Foris Publications, 95-115.
- Kroon, S. & A. Rasenberg (1987), Interculturele taalbeschouwing. In : Handboek Intercultureel Onderwijs, Alphen a/d Rijn : Samson, 2705/1-2705/16.
- Kroon, S. & A. Swennen (1987), Een geval van intercultureel onderwijs : case-studiegegevens over intercultureel onderwijs bij Nederlands. In : VALO-M, Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs, een conferentieverslag. Enschede : VALO-M, 134-150.
- Luyckx, M. & P. Uniken-Venema (1985), Wegblijven van school : een onderzoek naar het verzuim en het voortijdig verlaten van de school bij 14/15-jarige Turkse, Marokkaanse en Nederlandse meisjes. Utrecht : Vakgroep Onderwijskunde RUU.
- Lynch, J. (1986), Multicultural Education. Principles and Practice. London etc. : Routledge & Kegan Paul
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1986), Notitie intercultureel onderwijs 1985. Tweede Kamer der Staten Generaal, Vergaderjaar 1985-1986, 18709, nr. 4
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1987), Onderwijs in eigen taal en cultuur in het voortgezet onderwijs. Stand van zaken in scholen met OETC 1986-1987. Inspectierapport 15. Juni 1987. Inspectie voor speciale diensten.
- Molony, C (1980), Choosing Bicultural Programs for Moluccan Children : an Argument for a Sociolinguistic Approach. In : Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 8, 7-38.
- Tomlinson, S. (1984), Home and School in Multicultural Britain. London : Batsford Academic and Educational Ltd.
- VALO-M (1987), Taalonderwijs in een multi-etnische samenleving. Enschede : VALO-M.
- Vegt, N. van der (1987), Op vooroordelen bekeken. Het toetsen van leermiddelen voor intercultureel onderwijs. Enschede : SLO
- Vlug, I. (1984), Waarom ze niet (meer) komen. Over schoolverzuim van oudere Turkse en Marokkaanse meisjes. Rotterdam : Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid EUR (doctoraalscriptie).
- Westerlaak, J.M. van, J.A. Kropman & J.W.M. Collaris (1975), Beroepenklapper. Nijmegen : ITS.
- Willemsen, G. (1986), Over krom redeneren gesproken. De klusters van Kloosterman. In : Samenwijs, 7, 108-109.
- Wilmink, H. (1986), Zin en onzin over intercultureel onderwijs. In : ID, Tijdschrift voor Lerarenop-leiders, 7, 3, 125-129.