

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

Het Schoolvak
NEDERLANDS

134

EEN GEVAL VAN

Sjaak Kroon en Anja Swennen

interkultureel onderwijs: case-studiegegevens over interkultureel onderwijs bij Nederlands

1 Inleiding

Over intercultureel onderwijs is in de afgelopen jaren al heel wat geschreven. Een kenmerk van de meeste publikaties is, dat ze vooral ingaan op wat intercultureel onderwijs is (definities) of zou moeten zijn (wenselijkheden). Met name leraren in allerlei vormen van onderwijs zijn daarbij de aangesproken groep (zie o.a. Sietaram 1984 en 1986). Dit geldt ook voor de stukken van intercultureel onderwijs die de overheid tot nu toe heeft geproduceerd: intercultureel onderwijs is belangrijk, intercultureel onderwijs moet en leraren moeten het doen, dat is kort samengevat de boodschap. Wat leraren precies moeten doen en hoe, blijft veelal impliciet of wordt in het midden gelaten. Dat is opmerkelijk, omdat de overheid intercultureel onderwijs wel expliciet ziet als een van de manieren om inhoud te geven aan de bekende passage uit de Wet op het Basisonderwijs, die stelt dat het onderwijs er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1986).

Naast dit gebrek aan echt praktische informatie over de invoering van intercultureel onderwijs is een tweede kenmerk van de literatuur het gebrek aan onderzoeksgegevens over intercultureel onderwijs. Wat beweerd wordt, is

voorlopig gebaseerd op gezond-verstand-redeneringen en wordt verantwoord met verwijzingen naar Engelstalige publikaties, die echter bij nadere beschouwing ook meestal meer het karakter hebben van pamflet of proclamatie dan van onderzoeksverslag (zie o.a. Dors 1984). Een recente uitzondering in dit verband is het SVO-onderzoeksverslag van Fase en Van den Berg (1985). Daarin vinden we naast een literatuuroverzicht ook enkele enquêtegegevens over intercultureel onderwijs en enkele impressies van schoolbezoeken aan scholen die intercultureel werken. De op het onderzoek van Fase en Van den Berg geleverde kritiek (zie Alkan e.a. 1986) laat onverlet, dat we hier voor het eerst informatie krijgen over de opvattingen en ervaringen van leraren met betrekking tot intercultureel onderwijs. Wat er allemaal zou moeten, wisten we al.

Een van de bij het onderzoek van Fase en Van den Berg gemaakte kanttekeningen die zeker hout snijdt, is dat er door grootschalige schriftelijke enquêtering van scholen onvoldoende inzicht kan worden verkregen in wat er eigenlijk gebeurt in concrete onderwijsleersituaties. En dat is juist de plaats waar intercultureel onderwijs gestalte krijgt. Die praktijk in de klas staat centraal in een onderzoek naar leraren Nederlands en intercultureel onderwijs dat werd uitgevoerd aan de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant. Onderzoeksvragen waren:

- 1 Wat doen leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs (naar eigen zeggen) aan intercultureel onderwijs?
- 2 Wat betekent het voor de lespraktijk en dan met name de inhoud van het schoolvak Nederlands, als een leraar Nederlands zegt dat hij intercultureel onderwijs geeft?

De eerste vraag hebben we proberen te beantwoorden door een enquête onder leraren Nederlands. De tweede staat centraal in een case-study bij een leraar Nederlands, die van zichzelf zegt dat ze probeert intercultureel te werken.

In deze bijdrage presenteren we enkele gegevens uit de uitgevoerde case-study. We concentreren ons daarbij op de opvattingen en de praktijk van de leraar. Die praktijk lichten we toe aan de hand van een lesfragment. De analyse is nog niet afgerond; de gegevens die we presenteren, zijn voorlopig.

2 Introductie van de case en opzet van de case-study

De case-study werd uitgevoerd in een qua leerlingenpopulatie multi-etnische samengestelde brugklas in Amsterdam. De klas telt 8 autochtoon Nederlandse leerlingen en 14 kinderen uit etnische minderheidsgroepen (uit Suriname, Portugal, Turkije en Marokko; 10 leerlingen zijn in Nederland geboren, 4 in

het land van herkomst). De meeste leerlingen spreken en verstaan behalve Nederlands ook een taal van hun land van herkomst. Het gebruik van die taal is echter zeer gedifferentieerd: met hun ouders zeggen de meeste leerlingen nog de taal van het land van herkomst te spreken, met broers en zussen overheerst inmiddels het Nederlands.

De lerares waarbij we de case-study uitvoerden, is inmiddels 15 jaar in het onderwijs werkzaam. Ze studeerde eerst Frans en ging na haar kandidaats MO-Nederlands doen. Ze geeft nu beide vakken. Zo'n 10 jaar geleden maakte ze voor het eerst kennis met de problematiek van buitenlandse leerlingen op school (met name Chinezen). Ze werkte in de ISK, volgde na- en bijscholing op het gebied van onderwijs aan allochtonen en stimuleerde op haar school dat ook collega's zich lieten bijscholen. Ze leest geregeld Samen Wijs en Levende Talen en kan getypeerd worden als iemand die de discussie over onderwijs en etnische minderheden van redelijk dichtbij volgt en in praktijk probeert te brengen.

We observeerden 12 lessen die vielen in de periode mei/juni 1985, steeds op maandag, het eerste en het derde uur. De observaties waren zo open mogelijk. De geobserveerde lessen zijn integraal op de band opgenomen en, aangevuld met tekeningen, verwerkt tot schriftelijke lesverslagen. Bijlage 1 bevat een fragment van zo'n lesverslag.

Naast de observaties hebben we met de lerares twee uitvoerige diepte-interviews gehouden. Ook deze zijn tot door de lerares geautoriseerde verslagen uitgewerkt. Als aanvulling op de observaties en interviews hebben we documenten verzameld: het leerplan van de sectie Nederlands, lesmateriaal dat tijdens de geobserveerde lessen in de klas gebruikt werd, werk van leerlingen. Bovendien heeft de lerares tijdens de observatie een dagboek bijgehouden over haar lesgeven en de voorbereiding daarvan (zie Holly 1986).

Het betreft hier technieken van data-verzameling die kenmerkend zijn voor (school)etnografisch onderzoek¹. De verzamelde gegevens vormen de basis voor analyse. We hebben daarbij gewerkt volgens een inductieve analysemethode en zijn ons materiaal dan ook niet te lijf gegaan met geprefabriceerde categorieën-systemen en kant en klare theorieën. Veeleer hebben we geprobeerd het materiaal zelf te laten spreken.²

3 Retoriek en praktijk van intercultureel onderwijs bij Nederlands

In deze bijdrage staat zoals gezegd de vraag centraal wat er gebeurt in de

praktijk van het onderwijs Nederlands bij een lerares die zegt dat zij intercultureel probeert te werken. Deze vraag kunnen we splitsen in twee subvragen: wat zegt de lerares over haar interculturele onderwijspraktijk (de retoriek) en wat gebeurt er feitelijk in de klas (de praktijk)³.

3.1 Opvattingen van de lerares over intercultureel onderwijs Nederlands

De retoriek omvat de opvattingen van de lerares over wat zou moeten in het onderwijs (idealen, doelstellingen) en haar opvattingen over wat mogelijk is in de praktijk. In de diepte-interviews is over beide aspecten uitvoerig gesproken. In die interviews formuleert de lerares een aantal doelstellingen waaruit vooral duidelijk haar betrokkenheid bij de leerlingen en hun situatie blijkt. Doelen met betrekking tot intercultureel onderwijs nemen daarbij een belangrijke plaats in. Enkele steekwoorden: intercultureel onderwijs is voor alle leerlingen; waarden- en normenpatronen relativeren; je geest verruimen; emancipatie; iets bereiken in de maatschappij. Als belangrijke onderdelen van het vak Nederlands 'voor dit soort kinderen' noemt de lerares in dit verband begrijpend lezen en informatie over taal. Bij begrijpend lezen vind ze het belangrijk teksten te kiezen die de leerlingen achtergrondinformatie geven die ze in de maatschappij nodig hebben. Over het geven van informatie over taal zegt ze zelf, dat ze daarbij onderwerpen belangrijk vindt als "Wat stelt taal eigenlijk voor, wat is dat precies, je moedertaal, of het Nederlands dan? Ik probeer ze dan een beetje bewust te maken van die verschillen" (I-030685-4) en ook "Ik probeer dat een beetje te verbreden en daarbij hun eigen taal de plaats te geven die ze volgens mij heeft" (I-030685-4).

In de retoriek van de lerares staat de aandacht voor de leerling centraal en wordt de reguliere inhoud van het schoolvak Nederlands ondergeschikt gemaakt aan de interculturele doen die worden nagestreefd. Zij legitimeert deze handelwijze door te zeggen dat alle leerlingen in haar klas zich in een achterstands-situatie bevinden, ongeacht hun herkomst, en dat gegeven die achterstands-situatie een maatschappelijk relevante (lees: interculturele) invulling van het vak Nederlands noodzakelijk is.

De lerares erkent dat haar doelstellingen niet per se overeenkomen met de gangbare opvattingen over het schoolvak Nederlands, maar voor haar is dat niet zo'n probleem. "Ik heb dat niet zo, dat vakidee", zegt ze zelf, maar ze voegt eraan toe dat ze de leerlingen ook niet tekort wil doen. Als het om echt specifieke dingen van Nederlands gaat (I-030685-23). In dat verband ervaart ze toch een zekere spanning tussen haar doelen en de specifieke eisen die (door

anderen) aan het vak Nederlands gesteld worden. Ze probeert daar volgens eigen zeggen, ook wel gedeeltelijk aan tegemoet te komen, maar ze is allang blij als een collega, die een keer de lessen overneemt, iets aan spelling doet.

Specifieke onderdelen van het vak Nederlands waar ze nog wel iets aan doet, zijn onder andere spreken (maar dat moet dan wel zoveel mogelijk in een normale situatie gebeuren; bijvoorbeeld leerlingen die voor de klas iets vertellen over een onderwerp dat hen bezig houdt), literatuur (vooral gericht op het zoveel mogelijk laten lezen van de leerlingen; ze leest veel voor maar doet niets aan verhaalanalyse of iets dergelijks), schrijven (maar dat komt slechts zelden voor).

Wat lacherig wijst ze "dat stereotype gedoe" van tegenstellingen, stijlfiguren, spreekwoorden en dergelijke, kortom "Nederlands volgens het boekje" van de hand (I-030685-24). De lerares kan interculturele doelen hoog in het vaandel schrijven, omdat ze weet dat ze nauwelijks beperkt wordt door eisen die vanuit de vakinhoud op het LBO, de directie of de sectie Nederlands gesteld worden. Ze voelt zich evenmin gebonden aan een leerplan of methode, "veel te weinig misschien" zegt ze zelf (I-030685-5).

3.2 Praktijk van de lerares inzake intercultureel onderwijs Nederlands

De volgende vraag is hoe de praktijk van deze lerares eruit ziet. De twaalf lessen die we observeerden overziend, is er geen diepgaande analyse nodig om te constateren, dat er grote verschillen bestaan, tussen de eerste en de laatste zes lessen. We nemen die constatering in het volgende als uitgangspunt, maar beseffen daarbij heel goed, dat zo'n tweedeling tussen les 1-6 en 7-12 een artefact van het uitgevoerde onderzoek kan zijn⁴. Hoewel we daarover op het niveau van de retoriek wel enige informatie hebben, weten we immers niet precies wat er voor en na de observatieperiode in de lessen gebeurde. Volgens de lerares wijken de lessen in de gehele observatieperiode niet wezenlijk af van haar praktijk in de rest van het jaar. Toch hebben we aanwijzingen dat de aanwezigheid van de onderzoeker invloed heeft gehad op de lessen. We komen daar nog op terug.

Wat het gekozen lesmateriaal in de geobserveerde lessen betreft, merken we op dat in les 1-6 het onderwerp 'taal' centraal staat. Het materiaal voor die lessen wordt vooral gehaald uit *Vreemde talen, hoezo vreemd?*, een door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling ontwikkelde experimentele methode, die bedoeld is om leerlingen voor te bereiden op het onderwijs in de moderne

vreemde talen (Van Eynen e.a. 1983). In die methode worden bovendien interculturele doelen nagestreefd. Een keer wordt ook *Onder Anderen* gebruikt, een schoolboek over de multi-etnische samenleving in Nederland (Spruit 1981). Geen van deze methoden is speciaal afgestemd op het vak Nederlands, maar in beide wordt aandacht geschonken aan taal in intercultureel perspectief en de lerares kiest precies die onderwerpen. De gekozen teksten en opdrachten zijn erop gericht verschillende aspecten van het centrale onderwerp 'taal' te belichten: bijvoorbeeld teksten met opdrachten over het ontstaan van taal en schrijftaal, zelf een geheimspraak maken, een spreekbeurt over gebarentaal en opdrachten naar aanleiding van een talenposter. Het doel van alle teksten en opdrachten is het geven van informatie over taal, de werkvormen zijn hiertoe het middel.

In de eerste zes lessen wordt niet getoetst. Wel zegt de lerares een keer dat ze werk van leerlingen in hun mappen zal stoppen. Dit sluit aan bij haar opvatting dat intercultureel onderwijs niet met de gangbare middelen getoetst kan worden (I-030685-A). De lessen 7-12 hebben geen centraal onderwerp. De opdrachten en werkvormen zijn hier doel op zich en de inhoud is daaraan ondergeschikt gemaakt. Als opdrachten komen aan de orde: oefeningen over afkortingen, tegenstellingen, uitdrukkingen en dergelijke; een tekstverklaring over Columbus, het opzoeken van telefoonnummers en een luistertekst over een Eskimo-meisje. Al dit lesmateriaal is door de lerares gekopieerd uit *Taal Vandaag*, een reguliere methode voor het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs (Vos en Van der Laan 1977). In de laatste twee lessen worden twee toetsen gegeven: een luistertoets over een jongetje dat problemen heeft in de klas en een tekstverklaring over een meisje dat zwembkampioene is.

Illustratief voor de lessen 1-6 is het in bijlage 2 opgenomen gedeelte uit *Vreemde talen, hoezo vreemd?* : de talenposter met vragen. Het is in één oogopslag duidelijk dat deze opdracht aansluit bij de interculturele doelstellingen die de lerares formuleerde voor het vak Nederlands: informatie geven over taal, de relativiteit van talen inzien en de talen van leerlingen een plaats geven. Kortom: de doelstellingen van de lerares met betrekking tot Nederlands en intercultureel onderwijs worden, op het niveau van de gekozen lesinhoud, in dit fragment zichtbaar⁵.

Als illustratief voor de lessen 7-12 kunnen we de tekstverklaring over Columbus noemen uit *Taal Vandaag*. Hoewel de tekst daar wel aanleiding toe geeft, werd deze in de les niet in een intercultureel kader geplaatst en werd volstaan met

puur en alleen het beantwoorden van tekstverklaringsvragen die in het reguliere onderwijs Nederlands normaal zijn (Wat is het verband tussen ...; wat betekent...; waarnaar verwijst... en dergelijke) en die, zoals de lerarees het in haar dagboek uitdrukt, best wel "bruikbare technieken" bevatten.

Hoe wordt nu dit materiaal in de klas geconcretiseerd? We zullen dat bekijken aan de hand van het uit deel 1 afkomstige lesfragment 'De talenposter' (zie bijlage 1). Het fragment is niet representatief voor het hele materiaal maar wel karakteristiek voor les 1-6 en tegelijkertijd voldoende algemeen om er de overeenkomsten en de verschillen tussen les 1-6 en les 7-12 aan te kunnen illustreren. We zullen het fragment eerst globaal doorlopen, waarbij onze aandacht vooral uitgaat naar aspecten die voor alle lessen gelden. Daarna bespreken we het fragment nog een keer waarbij we juist stilstaan bij de verschillen tussen les 1-6 en 7-12. Het patroon in dit fragment is als volgt: de lerarees geeft een opdracht (r.1-10); de leerlingen maken de opdracht (r.11 en 12) en de opdracht wordt nabesproken (r.12-83). Hierna introduceert de lerarees meteen weer een nieuwe opdracht. Dit patroon is kenmerkend voor de opdrachten in alle lessen. Over het algemeen valt op dat de lessen behoorlijk worden volgepland met opdrachten. De ruimte voor verwerking en reflectie is niet bijzonder groot. De opdrachten volgen elkaar bovendien bijzonder snel op; de leerlingen worden goed bezig gehouden (Hoogeveen en Verkampen 1986). Wat bij de nabespreking meteen opvalt, is het inventariserende karakter ervan: steeds passeert een hele reeks leerlingenantwoorden de revue. Dit is kenmerkend voor het hele materiaal. Daarnaast zien we dat de lerarees zich nogal strikt aan de opdracht houdt. Als de leerlingen daarvan afwijken, wat niet vaak gebeurt, worden ze snel weer tot de orde geroepen. Een aardig voorbeeld hiervan is te vinden in r.31-44. We zien dat de leerlingen met enthousiasme laten horen dat ze Engels en Frans spreken, ook al kunnen ze "le peuple Français" nauwelijks uitspreken. In r.41 doet een leerling er nog een schepje bovenop: zij zegt dat ze Duits spreekt. Deze talen worden echter niet door de lerarees bedoeld en zonder opgaaf van redenen zegt ze dat met Duits nog even gewacht moet worden. De leerlingen veronderstellen blijkbaar, dat dat alleen voor Duits geldt, want de volgende noemt weer Engels en Frans, maar daarna komen wel de talen die de lerarees bedoelde.

Het in een snel tempo en volgens een vast stramien geven van de opdrachten, het inventariserende karakter van de nabespreking en het zich strikt houden aan de opdrachten vatten we op als kenmerken van de schoolse situatie. Zo gaat

onderwijs en de leerlingen weten dat. Deze aspecten brengen structuur en vaart in de lessen en het geheel wordt er levendig door. Tegelijkertijd is het zo, dat ze waarborgen dat er gewerkt wordt zoals dat op school hoort, dat wil zeggen volgens vaste routines die de leerlingen kennen en herkennen.

Tot zover enkele van de overeenkomsten. Nu de verschillen van de lessen in deel 1 en deel 2. We beginnen nog een keer bij het begin: het geven van de opdracht. In les 1-6 wordt, net zoals in het fragment, bij alle opdrachten toelichting gegeven. In les 7-12 volstaat de lerares soms met het zonder meer opgeven van de opdracht, bijvoorbeeld als huiswerk. In de eerste lessen komt geen huiswerk voor. Alleen als een opdracht erg veel eigen inbreng van de leerlingen vergt, wordt er ook in deel 2 toelichting gegeven. In een aantal gevallen in deel 1 laten de leerlingen weten dat de opdracht onduidelijk is. Een voorbeeld daarvan vinden we in r.29 en 30. De leerling weet blijkbaar nog niet precies wat er bedoeld wordt met 'eigen taal' en de lerares geeft een onduidelijk antwoord, want een 'eigen' taal is niet een taal die 'je zelf spreekt'. Dergelijke onduidelijkheden zijn er veel te vinden in les 1-6. De nabespreking in dit fragment, en in deel 1 in het algemeen, verschilt van die in deel 2. In deel 2 gaat het meer om nakijken: er is op de vragen maar één antwoord mogelijk en de lerares kent dit goede antwoord. In dit fragment liggen de antwoorden van de leerlingen iets minder vast. De leerlingen hebben ook enige kennis van zaken die de lerares niet heeft. Bijvoorbeeld betreffende de uitspraak van het Arabisch en het Portugees. Van het Arabisch zegt de lerares zelf dat ze het niet kan uitspreken (r.61-68). Bovendien stimuleert de lerares Fasiel, een Hindoeestaanse leerling, om zijn taal op de poster op te zoeken. In de nabesprekingen van opdrachten in deel 2 is van dit soort kenmerken weinig te vinden. De aandacht voor de eigen talen van de leerlingen, al dan niet voorkomend op de talenposter, is een duidelijk intercultureel element in dit fragment. Niet alleen geeft de lerares allenkans om te zeggen wat hun eigen taal is, maar ze neemt tevens een positieve en stimulerende houding aan tegenover de (talen van) leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in haar klas. Ook in andere opdrachten in deel 1 zijn interculturele elementen te vinden (bijvoorbeeld een leestekst over het Arabisch; de herkomst van Nederlandse woorden). In deel 2 daarentegen is geen enkel gepland intercultureel element te vinden en worden ook mogelijkheden die zich voordoen om interculturele accenten te leggen niet aangegrepen (Columbus; het Eskimo-meisje). Een laatste belangrijk verschilpunt tussen de twee groepen lessen illustreren wij aan de regels 84 tot 113. Hierin vinden we een initiatief van de leerling dat van

invloed is op de lesinhoud. Marcia, een Surinaamse leerling, vraagt waarom Suriname niet op de poster staat. De lerares legt uit wat de reden daarvan is en nodigt haar uit om in het Sranan op het bord te schrijven "het Surinaamse volk". Iets later vindt er op initiatief van een leerling een gesprek plaats over mogelijke negatieve connotaties van het woord 'koelie'. We denken dat de interculturele inhoud van de les, het onderwerp eigen taal, en de positieve houding van de lerares ertoe bijdragen dat leerlingen zelf initiatieven nemen. In les 1-6 komt dit vaker voor, terwijl dat in les 7-12 slechts één keer het geval is (als het op het einde van de les gaat over roken, stellen de leerlingen daarover een paar vragen aan de lerares).

4 Conclusie

Wat gebeurt er met de vakinhouden van Nederlands als een leraar Nederlands intercultureel onderwijs geeft, vroegen we ons af. We vatten het voorgaande kort samen. Op het niveau van de retoriek ligt de hoofddoelstelling van de lerares op het gebied van intercultureel onderwijs: dat is een maatschappelijke noodzaak en daaraan wordt het schoolvak Nederlands ondergeschikt gemaakt. Centraal aandachtspunt is het verschijnsel taal. Specifieke onderdelen van het vak Nederlands krijgen een wat marginale positie, hoewel niet ontkend wordt dat het hierbij in een aantal gevallen toch wel om handige technieken gaat. Er wordt af en toe aandacht aan besteed om de leerlingen niet te duperen. In een sollicitatiebrief mag tenslotte geen spellingsfout zitten. Nog steeds: op het niveau van de retoriek. In de geobserveerde praktijk komen beide doelstellingen-aspecten terug: er is sprake van specifiek intercultureel ingevulde lessen over het fenomeen taal en er is sprake van lessen waarin reguliere vakinhouden van Nederlands aan de orde zijn. Anders dan in de retoriek gesuggereerd wordt, hebben deze laatste echter geenszins een marginale positie. En het is ook niet zo dat interculturele doelstellingen hoger staan in de hiërarchie en doordringen in alle lessen: zes lessen worden gevuld met intercultureel onderwijs en zes met onderwijs Nederlands, zonder dat in dat laatste geval interculturele doelen überhaupt een rol spelen. De analyse laat zien dat de verschillen tussen de beide reeksen lessen groot zijn (één onderwerp tegenover geen vast onderwerp; werkvormen als middel tegenover werkvormen als doel; geen huiswerk tegenover huiswerk; geen toetsing tegenover toetsing; eigen initiatief tegenover geen initiatief); ze laat echter ook zien dat de schoolse routines waarlangs de lessen verlopen in beide gevallen in grote lijnen hetzelfde zijn. We hebben de indruk dat die routines de aandacht sterk afleiden van wat er in de lessen inhoudelijk aan de orde wordt gesteld. De interculturele inhoud die de lessen

1-6 onmiskenbaar bevatten en de doelen die de lerares ernaar beoogt, komen daardoor onvoldoende uit de verf (zie voor een verdere uitwerking Kroon 1986).

Intercultureel taalonderwijs betekent in ieder geval dus niet dat het reguliere onderwijs Nederlands met zijn traditionele inhouden, volgens het criterium van de interculturaliteit opnieuw wordt doordacht en vormgegeven. Veeleer is het zo, dat er nieuwe, interculturele vakinhouden worden gecreëerd die in duidelijk gescheiden lessenreeksen worden aangeboden zonder dat ze enige relatie hebben met het reguliere onderwijs Nederlands, dat als zodanig intact blijft. De totale geobserveerde lessenreeks overziend kunnen we stellen dat er sprake is van intercultureel onderwijs en onderwijs Nederlands zonder dat beide geïntegreerd zijn. Intercultureel onderwijs krijgt op deze manier de status van een apart vak. Dat is misschien wel voor de hand liggend en makkelijk, maar het is net niet de bedoeling van het interculturele paradigma.

Een laatste opmerking die we hier willen maken betreft het omslagpunt tussen de eerste en de laatste zes lessen. Dit wordt gemarkeerd door een diepte-interview dat we met de lerares hadden. Een onderwerp dat daarin uitvoerig aan de orde kwam was de vraag in hoeverre de door haar geformuleerde interculturele doelstellingen en een aantal in het begin van het schooljaar uitgevoerde projecten uit het boek *Onder Anderen* over "buitenlanders in Nederland", nog wel beschouwd konden worden als specifiek voor het schoolvak Nederlands. De stelling dat een en ander net zo goed bij maatschappijleer plaats had kunnen vinden, wordt door de lerares in dit interview van harte beaamd en ze vindt dat ook geen enkel probleem. Het gaat haar om het bereiken van maatschappelijk zinvolle interculturele doelen. Het belang van deze doelen voor leerlingen in een multi-etnische samenleving staat buiten kijf. Maar het is dan wel de vraag waar het schoolvak Nederlands met zijn specifieke doelen en inhouden blijft. Dat precies ook die vraag de lerares in onze case-study na het interview is gaan bezighouden, blijkt duidelijk uit de inhoud van les 7-12. "Zo'n interview zet je wel aan het denken, daarom heb ik vandaag maar eens wat stencils met opdrachten gemaakt", zegt ze voor het begin van les 7 aan de observator. En dan begint de les. Ze gaat over het in alfabetische volgorde zetten van bepaalde woorden, over afkortingen en slagzinnen. Ook de lessen die volgen bevatten slechts onderdelen die traditioneel tot het vak Nederlands gerekend worden.

Het geven van intercultureel onderwijs Nederlands, ook als dat uit volle overtuiging en met de beste bedoelingen gebeurt, is met andere woorden niet onproblematisch. Met name de integratie van interculturele doelen en inhouden en

doelen en inhouden van het vak Nederlands blijkt daarbij een centraal probleem.

Noten

1. Het is hier niet de plaats om in te gaan op de uitgangspunten en werkwijzen van school-etnografisch onderzoek. We volstaan met de opmerking dat het gaat om een kwalitatieve onderzoeksmethode met als doel "to understand the framework by which teachers and student interpret their thoughts, feelings and actions, and how classroom settings affect behaviour of participants in these settings" (Martin, 1983. p.12). Het is gebruikelijk binnen school-etnografisch onderzoek gegevens te verzamelen met behulp van verschillende technieken: (participerende) observatie, diepte-interviews, documentenonderzoek (Martin 1983; Hammersly en Atkinson 1983). Voor de toepassing van school-etnografie in het Nederlandse onderwijs zie Hoogeveen, Sturm en Verkampen (1986).
2. "Thus ethnographers often prefer to proceed by 'induction'. That is to say, rather than seeking evidence to support or refute hypotheses derived from a priory theory (the hypothetic-deductive method), they seek to induce concepts and theory from the data as it is revealed." (Woods 1979, p.269. Zie ook Delamont en Hamilton 1976).
3. De begrippen 'retoriek' en 'praktijk' ontleen we aan Klinkenberg e.a. 1984.
4. Binnen (school)etnografisch onderzoek wordt de invloed van de onderzoeker (reactiviteit) beschouwd als onvermijdelijk of zelfs als data. Wij hebben bij de analyse van de data gebruik gemaakt van de tweedeling in de lessenreeks die vermoedelijk ten dele veroorzaakt is door de aanwezigheid van de observator (zie Hammersley en Atkinson 1983).
5. De vraag of onderwijs over de verschillende facetten van het verschijnsel taal intercultureel te noemen is, laten we hier buiten beschouwing. Wij gaan uit van de opvattingen van de lerares en zij zegt nadrukkelijk dat "informatie over taal" behoort tot intercultureel onderwijs bij het vak Nederlands.

Sjaak Kroon en Anja Swennen

Literatuurverwijzingen

Alkan, M. e.a. (1986) Onderwijsonderzoek in Nederland: etnicisme in de wetenschap? Een kritische bespreking van W.Fase en G.van den Berg's Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Amsterdam: Centrum voor Etnische Studies. Working Paper 1.

- Delamont, S. en D. Hamilton (1976), Classroom Research: a critique and a new approach. In: M. Stubbs en S. Delamont (eds.), Explorations in classroom observation. London, p.3-20.
- Dors, H.G. (1984), Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs. Een notitie voor onderwijskundigen, beleidsmakers en andere belangstellenden. Amsterdam.
- Eunen, K. van e.a. (1983), Vreemde talen, hoezo vreemd? Enschede, SLO (experimentele versie).
- Fase, W. en G. van den Berg (1985), Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs. Eindrapport van SVO-project 1078. 's-Gravenhage SVO.
- Hammersly, M. en P. Atkinson (1983), Ethnography: principles in practice. London/ New York: Tavistock.
- Holly, M.L. (1986), Journal writing and professional development. In: Mother Tongue Education Bulletin, 1, 1/2. p.36-44.
- Hoogeveen, M. en M. Verkampen (1986), Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M., J. Sturm en M. Verkampen (1986), Schooletnografisch onderzoek naar leerplanontwikkeling en onderwijspraktijk. In: L. Lentz, J. Sturm en H. van Tuijl (red), Schrijfonderwijs onder het mes. Enschede: SLO, p.9-28.
- Klinkenberg, S. e.a. (1984), Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: Spiegel, 2, 3. p.5-32.
- Kroon, S. (1986), Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs. In: G. Extra e.a. (red), Etnische minderheden: taalonderzoek, taalonderwijs, taalbeleid. Dordrecht: Foris (te verschijnen).
- Martin, J.M. (1983), Approaches to research on teaching: implications for curricular theory and practice. East Lansing, Michigan: Institute for Research and Teaching, Michigan State University.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1986), Notitie Intercultureel Onderwijs 1985. Tweede Kamer der Staten Generaal, Vergaderjaar 1985-1986, 18709, nr.4.
- Sietaram, K. (1984), Intercultureel onderwijs voor de PABO. Leiden: Martinus Nijhoff.

- Sietaram, K. (1986). Intercultureel onderwijs voor de PABO. Leiden, Martinus Nijhoff.
Spruit, R. (1981) Onder Anderen. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en De Does.
Vos, J. en H. van der Laan (1977), Taal Vandaag. Meppel: Ten Brink.
Woods, P. (1979), The divided school. London: Routledge and Keagan Paul.

Bijlage 1: een fragment uit de observatieverslagen

De talenposter

Dit fragment is afkomstig uit les 2, gegeven op 13 mei 1986 van 10.10 uur tot 11.00 uur, het derde lesuur. Aan het einde van het vorige lesuur, gegeven op dezelfde ochtend van 8.30-9.20 uur (het eerste lesuur van die dag en tevens de eerste les die geobserveerd werd) heeft de lerares kopieën uitgedeeld van p.43 en 44 van *Vreemde talen, hoezo vreemd?* met de mededeling dat de leerlingen p.43, waarop opdrachten staan, moeten gaan lezen. In les 2 wordt dus pas goed met de opdrachten naar aanleiding van de talenposter begonnen.

Hier volgt een gedeelte uit het lesverslag van les 2.

De lerares licht toe hoe de opdracht gemaakt moet worden: de leerlingen moeten het antwoord eerst alleen opschrijven en later vergelijken met hun buurvrouw of buurman. De lerares en leerlingen praten over de opdracht: Nederland en België mogen bij elkaar genomen worden.

Lerares: Als je dat gedaan hebt, kun je ze ook uitknippen en in groepjes verdelen. Als je dat niet wil doen, als je ze heel wil laten, dan moet je zorgen dat je ze overschrijft. Dat is wat lastiger. Dat mag ook.

De leerlingen gaan aan het werk. Na ongeveer 20 minuten begint de nabespreking.

Lrs :Uhm luister eens even. Ik wil graag kijken wat jullie uiteindelijk hebben en dan gaan we even kijken naar de volgende opdrachten (...). Als je dan even blad 44 voor je neemt met al die eh woorden (...) dan zullen we proberen van boven naar beneden te werken en dan aan jullie vragen: welke woorden heb je herkend uit je eigen taal? Dus eerst de eigen taal die je spreekt, of talen die je spreekt. Wat heb je daarvan gevonden?

Leerling:Nederlands

Lrs :Nederlands, noem er eens eentje?

Ll :Het Nederlandse volk.

Lrs :Ja, wat staat er nog meer in het Nederlands?

L1 : Het Belgische volk.

Lrs : Ja goed, dat staat er ook in het Nederlands. Wie heeft er een andere eigen taal ontdekt?

L1 : Mijn eigen taal?

Lrs : Een taal die je zelf spreekt.

L1 : Frans.

L1 : Engels.

Lrs : Jij spreekt Frans en Engels, ja.

Er wordt gesproken over Frans en Engels. Een leerling heeft er moeite mee om 'le peuple français' uit te spreken.

Lrs: Le peuple français.

L1 : Ja.

L1 : En ook eh, Frans, Engels.

Lrs: Ja, wat nog meer?

L1 : Die (Norddeutsche), die deutsche of wat dan ook.

Lrs: Wacht even, wat heb je daar? Ja, laat die nog maar even weg, want die (?).
Welke nog meer? Jij?

Nog een leerling heeft Engels gevonden. Er wordt gesproken over Engels, Frans, Amerikaans en tweetaligheid in Canada.

Lrs: Waarom staat het er in twee talen?

L1 : Ze spreken twee talen.

Lrs: Omdat ze allebei de talen spreken, precies. Er is een stuk waar ze Frans spreken en er is een stuk waar Engels wordt gesproken. Nou hetzelfde geldt voor België wat natuurlijk ook tweetalig is, Nederlands en Frans.

L1 : Drie.

Lrs: (?) Wie, wie heeft er nog een eigen taal ontdekt?

L1 : Turks.

Lrs: Turks, wat staat er dan?

L1 : Türkler.

Lrs: Türkler staat er. Goed wie nog meer?

L1 : Arabisch.

Lrs: Arabisch, vertel eens.

L1 : Moet ik het doen?

Lrs: Ja, lees jij het maar, want ik kan het niet.

De leerling leest het Arabisch voor. Hij herhaalt het een paar keer, omdat de

rest van de klas het niet verstaat. Op de vraag van de lerares wat er in het Arabisch staat, antwoordt de leerling:

Ll : De Arabische talen.

Lrs: De Arabische talen, nog een?

Ll : Portugees.

Lrs: Portugees, wat staat er?

Ll : Os Portugueses.

Lrs: Os Portugueses. Dat is dus duidelijk Portugees. Iemand nog? Eh Fasiel, heb jij nog een eigen taal ontdekt?

Ll : Niks.

Lrs: Nee, geen andere? (...) Dan gaan we over naar de talen die je wel herkent, dus die je niet zelf spreekt.

De bespreking van dit deel van de opdracht slaan we over. We pakken de draad weer op als de lerares een nieuwe opdracht introduceert.

Lrs: Uhm, nou moet je eens kijken naar die kaart die ik je gegeven heb. (...) Je moet proberen om die talen waar we het nu over gehad hebben om die op hun land van oorsprong te leggen. Waar komen ze nou eigenlijk vandaan? En zoals we de vorige keer gezien hebben in Onder Anderen, in die reizen van Nederlanders, van Portugezen, van Spanjaarden, ook Zuid-Amerika onder andere. Daar hebben we van geleerd dat mensen ook hun taal achtergelaten hebben. Nou dat weet je allemaal van Suriname, dat Nederlands daar nog steeds de voertaal is.

Ll : Ma, ma, ma, mag ik u wat vragen?

Lrs: En Brazilië en in Zuid Amerika, dat ze daar Portugees spreken.

Ll : Mag ik u wat vragen?

Lrs: Ja.

Ll : Waarom staat er geen Suriname bij?

Lrs: Ik denk omdat dit over Michigan gaat en dat daar toevallig, waarom weet ik niet, geen mensen uit Suriname wonen. Dat zou een van de oorzaken kunnen zijn.

Ll : (?)

Lrs: Nee, maar deze kaart, dat staat ook in het verhaaltje, is gemaakt in Michigan. Daar hebben ze dus al deze talen verzameld. Schrijf het er eens bij. Wat zou jij dan opschrijven?

De leerling schrijft, met behulp van anderen, in het Sranan op het bord 'het Surinaamse volk'.

Lrs: Okay, als we het straks even opschrijven van onze klas. Dan moet Surinaams er ook wel bij, hè?

Bijlage 2: Een fragment uit *Vreemde talen, hoezo vreemd?*

Deel 4: Waar horen vreemde talen thuis?

Kijk nu naar deze poster. Hij werd gemaakt om te laten zien wat er voor verschillende volken in de staat Michigan (Verenigde Staten) wonen.

Oh ja, je dacht misschien dat er in de Verenigde Staten alleen Amerikanen woonden? Wel, je hebt een beetje gelijk, behalve dat echte Amerikanen niet bestaan.

De mensen die eerst in Noord-Amerika woonden, waren de Indianen. Dat zijn misschien de echte Amerikanen, alleen, er zijn er niet meer zoveel. En degenen die overbleven, wonen in afgesloten plaatsen (reservaten) en mogen niet zoveel. Hun taal? Er zijn veel Indianentalen, maar weinig mensen kennen ze.

Wie zijn dan de mensen die wij Amerikanen noemen?

Nou, Nederlanders b.v., maar ook Engelsen en Fransen en... maar kijk dan naar die poster.... De naam van ieder volk is geschreven in de taal van dat volk.

- welke taal (talen) ken je goed en herken je meteen?
- welke namen kun je wel raden, terwijl je de taal eigenlijk niet kent?
- als je deze 2 vragen -alléén- hebt beantwoord, vergelijk dan dat wat je hebt met dat van andere leerlingen. Als de hele klas er aan werkt, is er best kans dat jullie veel meer herkennen dan je in je eentje dacht.
- ga nu op het volgende letten:
 - zijn er namen van verschillende volken in dezelfde taal?
- is de naam van één volk in verschillende talen uitgedrukt?
Hoe zou dat komen?
- knip alle namen uit en verdeel ze in groepjes:
 - plak alle talen die op elkaar lijken in één groep.
 - Vergelijk daarna met de anderen en probeer aan elkaar uit te leggen, waarom je vindt dat sommige talen op elkaar lijken.
- maak een schoolposter, waar alle nationaliteiten in de school, zichzelf, in hun eigen taal, kunnen noemen.

- Probeer, aan de hand van de volgende kaart, zoveel mogelijk talen thuis te brengen bij hun land van oorsprong.

