

Tilburg University

Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs

Kroon, S.

Published in:
Etnische minderheden

Publication date:
1987

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

Citation for published version (APA):
Kroon, S. (1987). Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs. In G. Extra, R. van Hout, & T. Vallen (Eds.), *Etnische minderheden: Taalonderzoek, taalonderwijs, taalbeleid* (pp. 95-115). Foris.

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.

Leraren Nederlands en intercultureel onderwijs

S. Kroon

1. Inleiding

Bij wet bepalen dat het Nederlandse onderwijs er mede van uitgaat, dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving, is niet zo'n kunst. Tegen de achtergrond van de maatschappelijke werkelijkheid is dat ook niet zo'n schokkende bepaling. Het blijkt echter wel een hele kunst te zijn door intercultureel onderwijs concreet inhoud te moeten geven aan de aangehaalde wets-tekst. Dat spreekt bijvoorbeeld uit praktijkverslagen van pogingen in die richting zoals die te vinden zijn in onderwijsbladen als *Moer* (1982/2), *Jeugd in School en Wereld* (1981/3), *School* (1981/1), *Over Vernieuwing* (1983), *Interaktie* (1981/1) en *Onderwijs en Opvoeding* (1983/9 en 1986/7-8). Het is daarnaast ook een conclusie die te trekken is uit het onderzoekgegevens van Fase en Van den Berg (1985) dat minder dan de helft van de door hen ondervraagde scholen (49%; n = 150) 'iets' aan intercultureel onderwijs doet. Intercultureel onderwijs werd daarbij overigens heel ruim opgevat als "onderwijs dat aandacht schenkt aan de veranderingen die in de Nederlandse samenleving optreden door de komst van verschillende etnische groepen" (Fase en Van den Berg 1985, Bijlage 2, 1). De drempel voor een positief antwoord was met andere woorden niet bijster hoog.

De conclusie moet zijn, dat er ten aanzien van intercultureel onderwijs blijkbaar een aanzienlijk verschil bestaat tussen wat de overheid zegt te willen en wat leraren doen. Alkan en Baud (1985) hebben deze discrepantie in verband gebracht met de onderliggende innovatiestrategie die inzake onderwijs en allochtone leerlingen door de overheid stilzwijgend lijkt te worden gehanteerd. In tegenstelling tot wat in van overheidswege geïnitieerde onderwijsvernieuwing veelal gebruikelijk is (Lagerweij 1981), ligt de innovatielast hier primair bij de school en met name de individuele leraar. Waar bijvoorbeeld aan de invoering van Engels in het Basisonderwijs een uitgebreide, mede door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling ondersteunde, voorbereiding met bijscholing en materiaalontwikkeling voor leraren en leerlingen voorafging (Appelhof 1985), is de implementatie van artikel 8, lid 3 uit de Wet op het Basisonderwijs en de corresponderende passages uit de komende Wet op het Voortgezet Onderwijs voor alles een zaak van de man of de vrouw voor de klas: zij zijn het die de mooie woorden van beleidsmakers waar moeten maken; als zij het niet doen,

gebeurt het ook niet. Dat scholen die intercultureel onderwijs geven dat weinig frequent, weinig intensief en weinig systematisch doen en zonder duidelijke voorstelling van doelen, inhoud en organisatievormen, is volgens Fase en Van den Berg (1985) mede een gevolg van precies het feit dat de vormgeving van dit onderwijs, bij in gebreke blijven van overheid en schoolleiding, bijna volledig terechtkomt op de schouders van in dit opzicht onvoldoende opgeleide, onvoldoende begeleide en onvoldoende ondersteunde, individuele leraren.

Het onderzoek van Fase en Van den Berg gaat niet over bepaalde vakleraren en blijft in die zin tamelijk algemeen. In deze bijdrage zal ik nader ingaan op één specifieke groep leraren, namelijk leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs, en de manier waarop zij de hen toebedachte rol van "instruments of change" (Tomlinson 1981) in de curriculumverandering die intercultureel onderwijs heet, vorm en inhoud geven. Ik zal daarbij eerst kort ingaan op de opzet van het onderzoek waaraan ik mijn gegevens ontleen (par. 2) en vervolgens enkele onderzoeksresultaten bespreken: wat doen leraren Nederlands aan intercultureel onderwijs? (par. 3) en wanneer doen leraren Nederlands aan intercultureel onderwijs? (par. 4). In een slotbeschouwing ga ik nog kort in op de vraag in hoeverre case-study-gegevens uit de praktijk van intercultureel onderwijs bij Nederlands het geschetste enquêtebeeld kunnen aanvullen en verduidelijken (par. 5).

2. Opzet van het onderzoek

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, heeft plaatsgevonden in 1984-1985. Het is gefinancierd uit de Onderzoekspool van de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant. Centrale onderzoeksvragen waren: wat doen leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs (naar eigen zeggen) aan intercultureel onderwijs en wat betekent het voor de concrete lespraktijk - en dan met name de inhoud van het onderwijs Nederlands - als een leraar Nederlands zegt dat hij intercultureel onderwijs geeft?

Dat gekozen is voor onderzoek bij leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs heeft twee redenen. De ene hangt samen met de constatering dat de Nederlandse literatuur over intercultureel onderwijs enerzijds weliswaar sterk de nadruk legt op het belang van de factor taal, maar anderzijds die factor in de meeste gevallen niet of nauwelijks concreet, dat wil zeggen in termen van lerarengedrag en activiteiten voor alle leerlingen, uitwerkt (vergelijk bijvoorbeeld Dors 1984, Sietaram 1984 en Batelaan e.a. 1983 tegenover Edwards 1983). Een concrete uitwerking van intercultureel taalonderwijs voor alle leerlingen lijkt me in het voortgezet onderwijs in ieder geval mede een zaak van leraren Nederlands: hun vak is voor alle leerlingen verplicht, het heeft

raakpunten met alle andere vakken en biedt bovendien meer dan die andere vakken de mogelijkheid met het verschijnsel taal als zodanig bezig te zijn (Kroon 1986).

De tweede reden is dat ik bij de start van dit project net een onderzoek naar vakinhoudelijke ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs Nederlands had afgesloten (Kroon 1985a) (en enige continuïteit in mijn werkzaamheden wel prettig vond). In dat verband zie ik de invoering van intercultureel onderwijs (binnen Nederlands) als een onderwijsvernieuwing met consequenties voor de inhoud van het onderwijs die past binnen wat Matthijssen (1982) een sociale rationaliteit noemt en die als onderwijsvernieuwing onderzoekbaar is in termen van innovatiebereidheid en innovatieresistentie bij leraren (Klinkenberg e.a. 1984). Daarom staat in mijn onderzoek het doen en laten van leraren - en niet bijvoorbeeld dat van leerlingen - centraal.

Ter beantwoording van de genoemde onderzoeksvragen zijn twee activiteiten uitgevoerd: een schriftelijke post-enquête onder leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs en een case-study bij één lerares die van zichzelf zegt dat ze in haar lessen Nederlands intercultureel probeert te werken.

De lerarenenquête beoogt informatie te verzamelen over leraren Nederlands en intercultureel onderwijs in het VWO, HAVO, MAVO en LBO. Uit deze onderzoekspopulatie is met gebruikmaking van twee dichotome stratificatiecriteria, een steekproef getrokken. De stratificatiecriteria zijn ontleend aan Fase en Van den Berg (1985). Het betreft het percentage buitenlanders (met als waarden meer dan 3% en minder dan 3%) en de bevolkingsdichtheid (met als waarden meer dan 400 inwoners per km² en minder dan 400 inwoners per km²). Bij de stratificatie werd uitgegaan van de door het C.B.S. gehanteerde indeling van Nederland in 80 zogenaamde nodale gebieden, dat wil zeggen regio's die een functionele eenheid vormen ten aanzien van wonen, werken, voorzieningen (onder andere wat betreft onderwijs) en sociale relaties, en die als zodanig voor het onderzoek relevant zijn. Kruising van de beide stratificatiecriteria leverde vier cellen op. Elk nodaal gebied werd in een van deze vier cellen ondergebracht en uit een lijst van alle scholen voor voortgezet onderwijs werd vervolgens per cel een aselechte steekproef getrokken van 125 elementen. De totale steekproefomvang kwam daarmee op 500 elementen, dat wil zeggen 500 adressen van scholen voor VWO, HAVO, MAVO, LBO. Om een volledig anonieme, non-responsverhogende adressering te voorkomen, werd de vragenlijst vervolgens gericht aan de hoofden van secties Nederlands van deze scholen. Dat was in het begin van 1985. In augustus van dat jaar waren, na herhaalde rappels, 190 vragenlijsten bruikbaar ingevuld teruggestuurd, wat goed is voor een responspercentage van 38%. De meest genoemde redenen van non-respons waren "tijdgebrek" en "geen allochtone leerlingen op school". De enquête bevatte vragen over de feitelijke en beoogde inter-

culturele praktijk van leraren Nederlands en over hun opvattingen aangaande intercultureel onderwijs. Deze vragen vormen de afhankelijke variabelen van het onderzoek. Intercultureel onderwijs werd in dit verband omschreven als "onderwijs dat aandacht schenkt aan en rekening houdt met de veranderingen die in de Nederlandse samenleving optreden als gevolg van de aanwezigheid in Nederland van mensen uit de zogenaamde etnische of culturele minderheden" (Vragenlijst, p. 1). Daarnaast bevatte de vragenlijst nog vragen over achtergrondkenmerken van de leraar, de sectie waarvan hij deel uitmaakt en de school waaraan hij verbonden is. Deze worden opgevat als onafhankelijke variabelen. Beide groepen variabelen werden, voor zover hun meetniveau dat toeliet, onderworpen aan een factoranalyse. Relaties tussen de resulterende afhankelijke en onafhankelijke variabelenfactoren (en afzonderlijke onafhankelijke variabelen) werden opgespoord met behulp van correlatieve analyses.

Hoewel daar in deze bijdrage verder niet uitvoerig op wordt ingegaan, vermeld ik hier ook enkele gegevens over de case-study. Deze vond plaats bij een lerares Nederlands in een multi-etnisch samengestelde Amsterdamse LBO-brugklas. De case-study-gegevens werden verkregen met behulp van schoolethnografische dataverzamelingstechnieken (Sturm 1983). In mei 1985 werden 12 lessen Nederlands bijgewoond en geobserveerd; verder werden er audio-opnames en veldnotities gemaakt, heeft de lerares in kwestie over de geobserveerde uren een dagboek bijgehouden (Holly 1986) en werd zij twee keer uitvoerig geïnterviewd. Hoewel de centrale aandacht in de case-study uitgaat naar de onderwijsgevende, is er ook leerlingmateriaal verzameld (huiswerk, schriften, proefwerken) en is aan de leerlingen een beperkte schriftelijke vragenlijst voorgelegd over intercultureel onderwijs en onderwijs Nederlands. De analyse van de case-study-gegevens (lesprotocollen, interviews, dagboek, etc.) waaraan wordt meegewerkt door Anja Swennen, is nog niet afgerond. Ik kom er kort op terug in mijn slotbeschouwing (zie ook Kroon en Swennen 1986).

3. Wat doen leraren Nederlands aan intercultureel onderwijs?

Uitgaande van de in de vragenlijst gehanteerde zeer ruime omschrijving van intercultureel onderwijs, is de vraag naar de interculturele activiteit van leraren Nederlands opgesplitst in vijf deelvragen. Deze hebben betrekking op onderwerpen waarvan op basis van theoretische overwegingen aannemelijk kan worden gemaakt dat zij idealiter deel zouden moeten uitmaken van intercultureel onderwijs Nederlands (Giesbers en Kroon 1986). Het gaat hierbij om de mate waarin leraren Nederlands in hun lessen aandacht besteden aan de taal en cultuur van allochtone leerlingen, aan onderwijs Nederlands als tweede taal, aan hulp- of bijspij-

kerlessen voor allochtone leerlingen, aan intercultureel (taal)-onderwijs als zodanig en aan onderwijsvernieuwing in verband met de aanwezigheid van allochtone leerlingen in het algemeen. Als antwoordmogelijkheid diende steeds een vijfpuntsschaal met de waarden 'zeer veel', 'veel', 'soms', 'bijna nooit' en 'nooit'. De antwoorden op deze vragen, met correctie voor de gehanteerde stratificatiecriteria, zijn samengevat in tabel 1.

vragen	zeer veel	veel	soms	bijna nooit	nooit	n	schaal- gemid- delde
onderwijsvernieuwing i.v.m. allochtone leerlingen	.2	5.6	21.5	16.1	56.6	172	4.232
taal en cultuur van allochtone leerlingen	-	4.6	11.4	8.4	75.6	178	4.551
Nederlands als tweede taal	1.1	8.8	16.1	8.9	65.2	178	4.282
hulplessen voor allochtone leerlingen	5.3	25.4	17.5	11.6	40.2	184	3.560
intercultureel (taal)onderwijs	1.7	2.2	25.2	27.9	43.0	183	4.083

Tabel 1: Interculturele activiteiten van leraren Nederlands (percentages)

Wanneer we de antwoordcategorieën 'zeer veel', 'veel', 'soms', en 'bijna nooit' als een positief antwoord beschouwen op de gestelde vragen, volgt uit de gegevens in Tabel 1 dat een duidelijke meerderheid van de ondervraagde leraren Nederlands in hun lessen aan de taal en cultuur van allochtone leerlingen (75.6%) en aan Nederlands als tweede taal (65.2%) geen aandacht besteedt. Hetzelfde geldt voor onderwijsvernieuwing in verband met de aanwezigheid van allochtone leerlingen in het algemeen (56.6%). Iets meer dan de helft van de leraren zegt in het onderwijs wel interculturele accenten aan te brengen (57%) en een nog iets grotere groep (59.8%) verzorgt hulplessen voor allochtone leerlingen. Als we deze gegevens samenvatten, ervan uitgaande dat ze als zodanig iets zeggen over de mate waarin leraren Nederlands in hun lessen intercultureel actief zijn, en er een gemiddelde over berekenen, blijkt dat circa 44% van de ondervraagde leraren 'iets' aan intercultureel onderwijs doet en circa 56% niet. Die cijfers liggen

lager dan de gegevens van Fase en Van den Berg (1985, 90), die concluderen dat van 131 geënquêteerde scholen 49% wel en 51% geen aandacht besteedt aan intercultureel onderwijs. Als we bij onze gegevens nog bedenken dat in alle gevallen de antwoordcategorieën 'soms' en 'bijna nooit' het sterkst bezet zijn, kunnen we niet anders dan constateren dat interculturele accenten in de praktijk van het onderwijs Nederlands slechts zeer aarzelend ingang vinden.

Minder dan de helft van de ondervraagde leraren Nederlands in het VWO, HAVO, MAVO en LBO doet dus 'iets' aan intercultureel onderwijs in de lessen Nederlands. Een voor de hand liggende volgende vraag is dan wat dat 'iets' precies inhoudt. Wat is intercultureel onderwijs Nederlands, hoe wordt het gegeven, in welke klassen, met welke hulpmiddelen, over welke onderwerpen? De enquêtegegevens die hier over deze vragen worden gepresenteerd, hebben uiteraard alleen betrekking op die leraren die een positief antwoord gaven op de enquêtevraag "In welke mate besteedt U in de praktijk van het onderwijs Nederlands aandacht aan intercultureel onderwijs?" (n = 108; als gevolg van non-respons per vraag komen er in dit aantal de nodige fluctuaties voor).

Van de leraren die op enigerlei wijze intercultureel taalonderwijs geven, zijn de meesten werkzaam in het LBO (42%), daarna volgen MAVO (29%), HAVO (17%) en VWO (12%). De enquêtegegevens wijzen verder uit dat in het LBO en MAVO het onderwijs Nederlands de meeste interculturele accenten krijgt in de hogere klassen en in het HAVO en VWO in de lagere klassen.

Als het gaat om de manier waarop leraren Nederlands aandacht besteden aan intercultureel onderwijs, blijkt de antwoordcategorie 'geïntegreerd in het totale lesgeven binnen Nederlands' het hoogst te scoren: 73.3% van de leraren (n = 86) geeft op deze manier intercultureel onderwijs. Op afstand volgen de categorieën 'in samenwerkingsprojecten met andere vakken' (24.4%), 'als afzonderlijk aanwijsbaar onderdeel binnen Nederlands' (15.1%) en 'in samenwerkingsprojecten met personen/instanties buiten de school' (10.5%). De belangrijkste onderdelen van het vak waarop daarbij (geïntegreerd of niet) de nadruk ligt, zijn lezen (door 74.1% van de leraren genoemd; n = 85), tekstverklaring (61.2%) en spreken (54.1%); op afstand volgen literatuuronderwijs (38.8%), stellen (31.8%), spelling en dictee (31.8%), luisteren (28.2%), taalbeheersing en stijl (27.1%) en grammatica/taalbeschouwing (21.2%).

Een overzicht van de verschillende onderwerpen die leraren Nederlands bij intercultureel taalonderwijs aan de orde stellen, staat in Tabel 2.

Onderwerpen	noemfre- quentie	leraarper- centage
vooroordelen/discriminatie/racisme	76	87.4
gebruiken en gewoonten van allochtonen	64	73.6
informatie over herkomstlanden	44	50.6
kinder/jeugdboeken over allochtonen	42	48.3
het koloniale verleden van Nederland	41	47.1
leven in twee culturen	39	44.8
Nederlandse gebruiken en gewoonten	37	42.5
taalverschillen in Nederland	33	37.9
(vertaalde) literatuur van allochtonen	28	32.2
het leren van Nederlands als tweede taal	23	26.4
informatie over talen van allochtonen	19	21.8
tweetaligheid en meertaligheid	13	14.9
vergelijkende taalbeschouwing	8	9.2
muziek en expressievormen van allochtonen	8	9.2

Tabel 2: Onderwerpen bij intercultureel onderwijs in het onderwijs Nederlands (n = 87).

Volledig in overeenstemming met de onderzoekgegevens van Fase en Van den Berg (1985, 95) is de hoge score op het onderwerp vooroordelen/discriminatie/racisme. Een verdere conclusie die uit Tabel 2 te trekken valt, is dat intercultureel onderwijs voor veel leraren betekent de overdracht van informatie over of in verband met aspecten van het multi-etnische karakter van de Nederlandse samenleving (onderwerpen als gebruiken en gewoonten van allochtonen en Nederlandse gebruiken en gewoonten, herkomstlanden, het koloniale verleden van Nederland, muziek en expressievormen van allochtonen en leven in twee culturen). Het betreft hier informatie die niet specifiek is voor het vak Nederlands. Wel specifiek voor Nederlands (of taalonderwijs) zijn de onderwerpen (vertaalde) literatuur van allochtonen, allochtone talen, kinder/jeugdliteratuur over allochtonen, taalverschillen in Nederland, vergelijkende taalbeschouwing, twee- en meertaligheid en het leren van Nederlands als tweede taal.

Bij de behandeling van genoemde onderwerpen van intercultureel onderwijs sluiten de leraren meestal aan bij informatie uit de reguliere taalmethode (66.2%; n = 77). Daarnaast maakt men gebruik van door derden (41.6%) of zelf ontwikkeld materiaal (37.7%). De meest gebruikte werkvorm bij intercultureel onderwijs is het klassegelsgesprek (door 75.0% van de leraren genoemd; n = 84); op afstand volgen daarnaast frontaal lesgeven (48.8%), individueel werken (44.1%), groepswork (41.7%), werken in projecten en thema's (31.0%) en dramatische werkvormen (11.9%).

De redenen tot slot waarom leraren Nederlands al dan niet aan-

dacht besteden aan intercultureel onderwijs, zijn weergegeven in de tabellen 3 en 4.

motieven	noemfre- quentie	leraarper- centage
verbetering verstandhouding tussen etnische groepen	40	50.6
bestrijding vooroordelen/discrimina- tie/racisme	19	24.1
hoort bij algemene ontwikkeling van leerlingen	17	21.5
omdat er reden/aanleiding is	16	20.3
belang van informatie over etnische groepen	14	17.7
ten behoeve van allochtone leerlingen	13	16.5

Tabel 3: Motieven voor het geven van intercultureel onderwijs Nederlands (n = 79)

motieven	noemfre- quentie	leraarper- centage
weinig/geen allochtone leerlingen op school	70	78.7
aanwezige allochtone leerlingen zijn al geïntegreerd	22	24,7
geen tijd en/of faciliteiten	12	13,5
intercultureel onderwijs hoort niet bij Nederlands thuis	3	3.4

Tabel 4: Motieven voor het niet geven van intercultureel onderwijs Nederlands (n = 89)

De hoge score in Tabel 3 op de motieven 'verbetering van de verstandhouding tussen etnische groepen' en 'bestrijding van vooroordelen/discriminatie/racisme' en de hoge score in Tabel 4 op het motief 'weinig/geen allochtone leerlingen op school' komen overeen met de bevindingen van Fase en Van den Berg (1985, 95 en 91).

Ten aanzien van de interculturele activiteit van leraren Nederlands in het onderwijs Nederlands kunnen we samenvattend opmerken, dat deze (ook in een zeer welwillende interpretatie) tamelijk beperkt is. Wat leraren Nederlands aan interculturele activiteiten zeggen te ontplooiën lijkt bovendien qua aan de orde gestelde onderwerpen in belangrijke mate niet specifiek voor het

vak Nederlands. Het zou met andere woorden met evenveel, of zelfs meer recht deel kunnen uitmaken van vakken als maatschappijleer, aardrijkskunde of geschiedenis. De grote nadruk die leraren Nederlands bij intercultureel onderwijs leggen op vakonderdelen als lezen, tekstverklaring en spreken doet verder vermoeden, dat intercultureel onderwijs in belangrijke mate wordt opgevat en vormgegeven als remediërend onderwijs, specifiek ten behoeve van allochtone leerlingen. De relatief grote aandacht voor hulp- en bijspijkerlessen voor allochtone leerlingen en de motivering van het geven van intercultureel onderwijs ten behoeve van allochtone leerlingen c.q. het niet geven van intercultureel onderwijs omdat er weinig of geen allochtone leerlingen op school zitten of omdat die leerlingen al geïntegreerd zijn, bevestigen dit vermoeden.

Of dit beeld in de nabije toekomst ingrijpend gewijzigd zal worden, is overigens sterk de vraag. Van de leraren Nederlands die op dit moment intercultureel onderwijs geven, is slechts 28.1% (n = 89) van plan die activiteit verder uit te breiden en van de leraren die nog geen aandacht besteden aan intercultureel onderwijs is een meerderheid (62.9%; n = 97) ook niet van plan dat in de toekomst wel te gaan doen.

Een factor die in een mogelijke verklaring van deze stand van zaken zeker een rol speelt is het enquêtegegeven dat een grote meerderheid van de leraren in hun opleiding of nascholing (bijna) nooit (resp. 94.7% en 87.9%, n = 189) te maken heeft gehad met de problematiek van onderwijs en allochtone leerlingen en dat 68.9% (n = 186) (bijna) nooit vakbladen leest met betrekking tot onderwijs en allochtone leerlingen. Wie niet eerst zelf geleerd heeft dat - bijvoorbeeld - tweede-taalleren iets heel anders is dan moedertaalonderwijs, zal én niet bedacht zijn op de specifieke taalleerproblemen van gevorderde tweede-taalleerders in het voortgezet onderwijs én niet op de hoogte van de mogelijkheden om daar als leraar Nederlands iets aan te doen (zie ook Kroon 1985b).

4. Wanneer doen leraren Nederlands aan intercultureel onderwijs?

In paragraaf 3 was sprake van gegevens ontleend aan frequentie-overzichten van de verschillende in de enquête opgenomen vragen. Hier wordt nader ingegaan op de vraag wanneer leraren Nederlands intercultureel onderwijs geven, dat wil zeggen, wat bepalend kan worden geacht voor de vraag of een leraar Nederlands intercultureel onderwijs geeft of niet. Het gaat daarbij om de relatie tussen enerzijds een hele reeks onafhankelijke variabelen die kenmerken vertegenwoordigen van de leraar, de sectie, de school en het gebied en anderzijds een serie afhankelijke variabelen die een operationalisering vormen van verschillende aspecten van fei-

telijke en beoogde interculturele activiteit van leraren Nederlands, en van hun opvattingen over intercultureel onderwijs. Ik zal me hier verder beperken tot de relatie tussen de verschillende onafhankelijke variabelen en de mate waarin leraren Nederlands in hun lessen aandacht besteden aan intercultureel onderwijs en/of plannen hebben dit te gaan doen. De afhankelijke en onafhankelijke variabelen werden hiertoe vooraf onderworpen aan een factoranalyse (principale componentenanalyse met varimax-rotatie). De op basis van de resultaten van deze analyse samengestelde factoren worden samengevat in de tabellen 5 t/m 8.

De variabelenreeks die betrekking heeft op de (beoogde) interculturele activiteit van leraren Nederlands bleek gereduceerd te kunnen worden tot twee factoren. De samenstelling van deze factoren (FAL 1 en FAL 2), die samen goed zijn voor 70.9% verklaarde variantie, is weergegeven in Tabel 5.

factor constituerende variabelen	lading
FAL 1 activiteit leraar i.v.m. onderwijsvernieuwing	
allochtone leerlingen in het algemeen	.82
activiteit leraar i.v.m. taal en cultuur van allochtone leerlingen	.50
activiteit leraar i.v.m. onderwijs Nederlands als tweede taal	.86
activiteit leraar i.v.m. hulplessen voor allochtone leerlingen	.87
activiteit leraar i.v.m. intercultureel (taal)onderwijs	.58
FAL 2 plannen leraar om (meer) intercultureel (taal)onderwijs te gaan geven	.92

Tabel 5: Resulterende factoren afhankelijke variabelen.

Factor FAL 1 is op te vatten als een indicatie van de mate waarin leraren intercultureel actief zijn. Factor FAL 2 geeft aan in hoeverre leraren van plan zijn (meer) aandacht te gaan besteden aan intercultureel onderwijs bij Nederlands.

De variabelenreeks die betrekking heeft op de in het onderzoek betrokken achtergrondkenmerken werd, wat de leraar kenmerken betreft, gereduceerd tot drie factoren (FOL 1 - FOL 3), die samen goed zijn voor 48.8% verklaarde variantie. Ze staan in Tabel 6.

Factor FOL 1 vormt een indicatie van de mate van betrokkenheid bij en bekendheid met de problematiek van allochtone leerlingen en onderwijs. Factor FOL 2 is een maat voor de innovatiebereidheid van de leraar (in het algemeen en met betrekking tot Neder-

lands). Factor FOL 3 is een maat voor de tevredenheid van de leraar met zijn functioneren als leraar (Nederlands). Behalve deze drie factoren gaan als leraar kenmerken nog in de analyse mee

factor	constituerende variabelen	lading
FOL 1	lezen vakbladen i.v.m. allochtone leerlingen	.80
	aandacht in opleiding voor problematiek allochtone leerlingen	.45
	bijscholing i.v.m. allochtone leerlingen	.74
	aanwezigheid van allochtone leerlingen in de klas	.62
	contact met allochtonen in het algemeen	.51
FOL 2	opvatting over onderwijsvernieuwing in het algemeen	.78
	opvatting over vernieuwing van onderwijs Nederlands	.78
	activiteit i.v.m. onderwijsvernieuwing in het algemeen	.64
	activiteit i.v.m. vernieuwing van onderwijs Nederlands	.71
FOL 3	tevredenheid met school als werkomgeving	.78
	tevredenheid met werk als leraar Nederlands	.76

Tabel 6: Resulterende factoren onafhankelijke variabelen (leraar-kenmerken)

de variabelen: leeftijd, sekse, anciënniteit, vakbondslidmaatschap, lidmaatschap vereniging Nederlands, taakomvang en opleiding en bevoegdheid.

De sectiekenmerken werden gereduceerd tot twee factoren (FOC 1 en FOC 2), samen goed voor 66.6% verklaarde variantie. Deze staan in Tabel 7.

Factor FOC 1 is een indicatie van de mate waarin secties Nederlands intercultureel actief zijn. Factor FOC 2 is een maat voor de innovatie-activiteit van secties Nederlands (in het algemeen en met betrekking tot Nederlands).

De schoolkenmerken werden eveneens teruggebracht tot twee factoren (FOS 1 en FOS 2), samen goed voor 54.12% verklaarde variantie. Deze staan in tabel 8.

Factor FOS 1 is een maat voor de interculturele activiteit van de school. Factor FOS 2 is een maat voor de innovatie-activiteit van

de school (in het algemeen en met betrekking tot Nederlands). Behalve deze twee factoren worden nog de schoolkenmerken denominatie, aanwezigheid van allochtone leerlingen, aanwezigheid van allochtoon personeel, schoolgrootte en schoolstructuur in de analyse betrokken en de gebiedskenmerken bevolkingsdichtheid en percentage buitenlanders.

factor	constituerende variabelen	lading	
FOC 1	activiteit sectie i.v.m. onderwijsvernieuwing allochtone leerlingen in het algemeen	.86	
	activiteit sectie i.v.m. taal en cultuur van allochtone leerlingen	.79	
	activiteit sectie i.v.m. onderwijs Nederlands als tweede taal	.77	
	activiteit sectie i.v.m. hulplessen voor allochtone leerlingen	.73	
	activiteit sectie i.v.m. intercultureel (taal)onderwijs	.76	
	plannen sectie om meer intercultureel (taal) onderwijs te geven	.66	
	FOC 2	activiteit sectie i.v.m. onderwijsvernieuwing in het algemeen	.88
		activiteit sectie i.v.m. vernieuwing van onderwijs Nederlands	.87

Tabel 7: Resulterende factoren onafhankelijke variabelen (sectiekenmerken)

factor	constituerende variabelen	lading	
FOS 1	activiteit school i.v.m. onderwijsvernieuwing allochtone leerlingen in het algemeen	.76	
	activiteit school i.v.m. intercultureel onderwijs binnen school	.64	
	activiteit school i.v.m. intercultureel onderwijs buiten school	.67	
	activiteit school i.v.m. onderwijs Nederlands als tweede taal	.68	
	activiteit school i.v.m. taal en cultuur van allochtone leerlingen	.71	
	activiteit school i.v.m. hulplessen voor allochtone leerlingen	.68	
	FOS 2	activiteit school i.v.m. onderwijsvernieuwing in het algemeen	.77
		activiteit school i.v.m. vernieuwing van onderwijs Nederlands	.81

Tabel 8: Resulterende factoren onafhankelijke variabelen (school-kenmerken)

onafhankelijke variabelen	afhankelijke variabelen			interculturele activiteit van leraren Nederlands (FAL 1)			plannen (meer)interculturele activiteit leraren Nederlands (Fal 2)		
	Pears:	n	p	Pears:	n	p	Pears:	n	p
FOL 1	.73	179	.000	.19	188	.004			
FOL 2	.08	172	ns	.23	175	.001			
FOL 3	.05	177	ns	-.01	185	ns			
leeftijd	-.20	178	.004	-.06	187	ns			
sekse	-.09	179	ns	-.06	189	ns			
anciënniteit	.15	179	.023	.09	188	ns			
vakbond	.01	178	ns	.09	187	ns			
vereniging	-.06	177	ns	.01	186	ns			
taakomvang	.05	172	ns	-.02	180	ns			
opleiding/bevoegdheid	-.19	177	.006	-.10	186	ns			
FOC 1	.68	161	.000	.35	165	.000			
FOC 2	.10	158	ns	.10	165	ns			
FOS 1	.77	179	.000	.30	187	.000			
FOS 2	.09	176	ns	.02	184	ns			
denominatie	.08	180	ns	-.15	190	.019			
allochtone leerlingen	-.42	180	.000	-.09	190	ns			
allochtoon personeel	-.14	180	.026	-.02	190	ns			
schoolgrootte	-.26	167	.003	-.08	176	ns			
schoolstructuur	-.19	180	.005	-.11	190	ns			
bevolkingsdichtheid	-.16	180	.014	-.07	190	ns			
% buitenlanders	-.07	180	ns	.08	190	ns			

Tabel 9: Pearson-correlatiecoëfficiënten over relatie tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen

Over de relatie tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen zijn pearson-correlatiecoëfficiënten berekend. De resultaten van deze analyses staan in Tabel 9.

Uit Tabel 9 blijkt dat er een verband bestaat tussen de mate van interculturele activiteiten en plannen van leraren Nederlands enerzijds en de leraarmerken leeftijd, anciënniteit, opleiding/bevoegdheid, betrokkenheid/bekendheid met de problematiek van allochtone leerlingen en onderwijs en innovatiebereidheid met betrekking tot Nederlands en onderwijs in het algemeen, het sectiekenmerk interculturele activiteit van de sectie, de schoolkenmerken denominatie, aanwezigheid van allochtone leerlingen en allochtoon personeel, schoolgrootte, schoolstructuur en interculturele activiteit van de school en het gebiedskenmerk bevolkingsdichtheid anderzijds.

De richting van deze relatie is zodanig, dat leraren Nederlands die intercultureel actief zijn, behoren tot de leeftijdsgroep van twintigers en dertigers (geboren vanaf 1948) met een gering aantal jaren leservaring (1-11 jaar), een lagere opleiding (meestal derdegraads; in ieder geval niet universitair) en een hoge mate van betrokkenheid bij en bekendheid met de problematiek van allochtone leerlingen en onderwijs. Intercultureel actieve leraren Nederlands maken verder deel uit van secties Nederlands die gekenmerkt worden door een hoge mate van interculturele activiteit en werken op de LBO-afdeling van grote scholen (400 leerlingen) in verstedelijkte gebieden (400 inwoners per km²) die bezocht worden door allochtone leerlingen (10) en allochtone leraren en waar op schoolniveau aandacht wordt besteed aan de problematiek van onderwijs en allochtone leerlingen.

Plannen om (meer) intercultureel onderwijs te gaan geven, treffen we vooral aan bij leraren Nederlands met een grote betrokkenheid bij en bekendheid met de problematiek van allochtone leerlingen en onderwijs en een hoge mate van innovatiebereidheid ten aanzien van onderwijs in het algemeen en onderwijs Nederlands in het bijzonder, die deel uitmaken van intercultureel actieve secties Nederlands van intercultureel actieve openbare scholen.

De hoogte van de in Tabel 9 gepresenteerde correlatiecoëfficiënten wijst uit dat een meer specifiek antwoord op de vraag wanneer leraren Nederlands iets doen aan intercultureel onderwijs, primair gezocht lijkt te moeten worden bij de via factoranalyse samengestelde onafhankelijke variabelenfactoren FOL 1, FOC 1 en FOS 1. Dit betekent dat behalve geschooldheid in en betrokkenheid bij de problematiek van onderwijs en allochtone leerlingen vooral ook de sectie- en schoolomgeving van doorslaggevend belang zijn voor de mate waarin leraren Nederlands intercultureel actief zijn, en wel in die zin dat interculturele activiteit op school- en sectieniveau met interculturele activiteit van de individuele leraar hand in hand gaan. Ook van belang in dit verband blijkt de aanwezigheid van allochtone leerlingen op school. Naarmate er namelijk minder allochtone leerlingen op school zitten daalt, onafhankelijk van de vraag of de school ligt in een gebied met een hoog of

een laag percentage buitenlanders, de kans dat leraren Nederlands aandacht besteden aan intercultureel onderwijs.

Ten aanzien van de interculturele plannen van leraren Nederlands geldt in grote lijnen hetzelfde. Van doorslaggevende betekenis zijn ook hier naast geschooldheid en betrokkenheid de sectie- en schoolcontext. Een bijkomende factor is nog de innovatiebereidheid van leraren in verband met onderwijs in het algemeen en onderwijs Nederlands in het bijzonder. Blijkbaar lopen ook bij intercultureel onderwijs die leraren voorop die bij elke onderwijsvernieuwing in de frontlinie te vinden zijn, leraren met andere woorden die het niet meer zo hard nodig hebben om bijgeschoold, aangespoord en begeleid te worden. Wil een innovatiestrategie voor intercultureel onderwijs succes hebben, dan zal ze zich juist moeten richten op leraren die geen vakbladen lezen, geen bij- of nascholing bezoeken en niet betrokken zijn bij de problematiek van onderwijs en allochtone leerlingen.

5. Bij wijze van slotbeschouwing: intercultureel onderwijs in praktijk

Zonder daarmee een discussie over de voor- en nadelen van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoekparadigma's te willen oprakelen, wil ik hier tot slot het belang illustreren van een combinatie van onderzoeksgegevens uit beide tradities. Ik doe dat door tegen de achtergrond van een voorval uit het verzamelde case-study materiaal een paar kanttekeningen te plaatsen bij de in het voorafgaande gepresenteerde gegevens. Wie enquête-onderzoek doet, moet zich ervan bewust zijn dat hij/zij de maatschappelijke werkelijkheid bestudeert van grote afstand en met behulp van vooropgezette categorieën. Hierdoor ontbreekt de voor een goed begrip van de werkelijkheid noodzakelijke directe vertrouwdheid met de bestudeerde verschijnselen en is vaak moeilijk te zien wat er eigenlijk aan de hand is. De door enquêtering relatief gemakkelijk bereikbare precisie kan daardoor maar al te gemakkelijk veranderen in alleen maar een bedrieglijke schijn van exactheid (Goudablom 1983).

De uitgevoerde enquête is wat dat betreft illustratief. Een van de onderwerpen die leraren Nederlands bij intercultureel onderwijs aan de orde zeggen te stellen, is vergelijkende taalbeschouwing. Vanuit een sociolinguïstische optiek op taaldiversiteit en taalvariatie valt dan bijvoorbeeld te denken aan interculturele taalbeschouwingslessen waarin de leerlingen in een vergelijkende analyse uitvinden dat allochtone en autochtone talen en dialecten linguïstisch volwaardige maar verschillende systemen zijn die niet voor elkaar onder hoeven te doen (Kroon en Rasenberg 1986). Maar wat leraren precies bedoelen met de toch tamelijk exact lijkende categorie 'vergelijkende taalbeschouwing', zeker als daar

een percentage achter staat, en wat ze precies doen als ze ermee bezig zijn, is niet duidelijk - en daar is door enquête-onderzoek ook moeilijk achter te komen.

Het verzamelde case-study-materiaal bevat een voorbeeld van wat interculturele of vergelijkende taalbeschouwing genoemd zou kunnen worden. Ik zal dat geval kort bespreken. Er blijkt uit, hoe misleidend het kan zijn alleen maar af te gaan op mededelingen van leraren (in enquêtes of interviews) over wat ze doen in de klas en niet ook de concrete onderwijspraktijk in de analyse te betrekken. Er blijkt bovendien uit, dat het geven van intercultureel onderwijs ook met de beste bedoelingen niet onproblematisch is en vol voetangels en klemmen zit.

In de vierde geobserveerde les gaat het over de herkomst van een aantal op het eerste gezicht 'gewone' Nederlandse woorden en over de vraag hoe die in het Nederlands zijn terechtgekomen. Het hierbij gebruikte stencil is afkomstig uit een proefversie van Vreemde talen, hoezo vreemd? van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (Van Eunen e.a. 1985). Als huiswerkopdracht hebben de leerlingen de woorden suiker, admiraal, koffie, thee, chocola, cijfer, katoen en kannibaal moeten opzoeken in copieën uit een etymologisch woordenboek. In de les wordt die huiswerkopdracht besproken. Uit die bespreking een fragment waarbij ik steeds tussen haakjes commentaar geef.

Lesfragment I (P200585-II-I)

Doc. Goed, we werken eerst het rijtje af. Het woord suiker, Lucenda, waar denk jij dat het vandaan is gekomen?

(Lucenda heeft haar huiswerk goed gemaakt; het gevraagde antwoord komt meteen.)

Luc. Frans.

Doc. Frans, dat is het eerste stapje terug. Als je wat verder teruggaat, dan moet je naar het ... ?

Luc. Arabisch.

Doc. Arabisch.

(De leerlingen hebben nu door hoe het werkt en gaan uit eigen beweging verder met het geven van de goede antwoorden.)

L1 Perzisch.

Doc. Ga je nog verder weg, dan kom je naar het Perzisch.

L1 Oud-Indisch.

Doc. En uiteindelijk kom je bij het Oud-Indisch. Goed. Waarom denk je dat het woord daar vandaan komt?

L1 (roepen door elkaar heen)

(Verklaringen liggen blijkbaar voor de hand.)

L1 Omdat het daar warm is.

Doc. Omdat het daar warm is.

L2 Omdat het daar groeit.

(De lerares is tevreden; de antwoorden kloppen.)

Doc. Omdat daar de suiker vandaan komt, precies. Dus dat is iets dat ingevoerd is in Nederland. Eerst in de Arabische landen, daarna in Frankrijk, en uiteindelijk pas hier. Dus dat is een stof die hier niet altijd bekend is geweest.
 (-) Het woord admiraal, Saskia, waar komt dat vandaan?

Volgens dit stramien wordt de rij zonder problemen in vaste vraag-antwoordroutines afgewerkt en komen we bij een rijtje woorden die uit het Nederlands in andere talen terechtgekomen zijn: het Franse bâbord en tribord, het Engelse yacht en apartheid en het Duitse Matjeshering en Düne. Een fragment uit dezelfde les met weer mijn commentaar tussen haakjes.

Lesfragment P200585-II-2

Doc. Dus wat betekent het woordje bâbord?
 LL (Door elkaar) Weet ik niet. Wat. Bakboord.
 Doc. Bakboord, juist, bakboord, heel goed. En tribord dat betekent?
 L1 Stuurboord.
 (Nu volgt de hamvraag, net als in het vorige fragment.)
 Doc. Stuurboord. Waarom denk je dat deze woorden in het Frans gebruikt worden? (stilte) Ze komen uit het Nederlands. Waarom denk je dat dat gebeurt? (stilte; geen reactie) Waarom denk je dat woorden als bakboord en stuurboord ...
 L2 Wat was het eerste?
 (Ik interpreteer deze vraag zo, dat de leerling bedoelt of het woord bakboord het eerst in het Frans of het eerst in het Nederlands voorkwam. De leerling denkt deze informatie nodig te hebben om het antwoord te kunnen vinden op de hamvraag, maar de lerares begrijpt de vraag anders.)
 Doc. Bakboord was de eerste, de tweede stuurboord.
 (Ze begint wel te vermoeden dat er iets mis is, maar in haar diagnose gaat ze de verkeerde kant op. Ze verduidelijkt de woordbetekenissen.)
 Doc. Je weet toch dat dat de beide kanten van een schip zijn hé? Je praat niet over links en rechts, je praat over bakboord en stuurboord.
 (Weer de hamvraag.)
 Doc. Waarom denk je dat die woorden terechtgekomen zijn in het Nederlands?
 LL ??
 (De klas begrijpt niet waar de lerares heen wil. Dan maar het antwoord.)
 Doc. Omdat Nederland, veel, in de scheepvaart veel betekenis heeft en dus heel veel termen daar ook zijn overgenomen.
 (-)
 L1 Waarom is dat dan?
 (Nog een keer dan.)

Doc. Waarom? Omdat Nederland veel scheepvaart had!
(L2 is ondertussen het spoor bijster en gooit het (ook) over de boeg van de woordbetekenissen. Maar daar blijkt het dan toch weer niet om te gaan.)

L2 Yacht betekent jacht?

Doc. Ja, yacht betekent jacht, ja.

(Waar gaat het dan wel om?)

Doc. Dat is weer hetzelfde. Jacht gaat over de scheepvaart waarin wij natuurlijk veel gedaan hebben en daarom ook veel woorden hadden.

(Nog niet duidelijk - wie zijn overigens "wij".)

L1 Waarom zijn die terechtgekomen in die taal?

Doc. Weer hetzelfde. Omdat Nederland daar veel, veel in ontwikkeld heeft en er dus veel woorden in heeft.

De behandeling van apartheid, het volgende woord in de rij loopt op deze manier enigszins vast; dat sla ik nu even over.

Doc. Dan kijken we nu naar Matjeshering.

(De lerares gaat er bij de introductie van dit woord aan voorbij dat de bedoeling van het geheel de leerlingen (ook na "apartheid") nog steeds niet duidelijk is.)

LL (roepen door elkaar) Wat? Wat is dat?

Doc. Ja, wat is dat voor vis?

L1 Haring.

Doc. Haring, maatjesharing, nou dat kennen jullie allemaal. Waarom komt dat daar terecht, Saakia? Waarom denk je. Schrijf je het ook nog op intussen? Of niet? Helemaal niet meer? Nou kom zeg!

(Weer een aanwijzing dat de lerares door heeft dat er iets misloopt. Maar weer kiest ze een foute richting: er wordt niet hard genoeg gewerkt, de leerlingen doen niet mee, daarom lukt het niet. Voor de leerlingen is dit (uiteraard) een bekend gegeven. Ze gaan erop door, daarmee het echte probleem omzeilend.)

L1 Juffrouw ik kan het niet bijhouden

Doc. Ja, als je gewoon meedoet wel, maar als je niets doet is het vrij moeilijk ja (-).

(En dan nog maar een keer.)

Doc. Waarom is maatjesharing in het Duits erin gekomen vanuit het Nederlands? Omdat Nederlanders veel op haring vissen. Haringvisserij is een belangrijke Nederlandse bezigheid.

Dat er 'vreemde' woorden in het Nederlands zijn terechtgekomen, snappen de leerlingen wel en ook de verklaring 'waar het het eerst vandaan komt, daar komt de naam ook vandaan' wordt zonder morren genoteerd. Bij het rijtje 'Nederlandse' woorden in andere talen gaat er echter iets mis. In een bewust als intercultureel taalonderwijs geplande les maakt de lerares zonder opzet en met de beste bedoelingen, daar kan geen twijfel over bestaan, pardoes

een forse schuiver op het "gladde ijs van het westers gelijk" (Van den Bergh en Reinsch 1983). Wat er namelijk gebeurt is dat ze in haar verklaring van de aanwezigheid van van oorsprong Nederlandse woorden in andere talen volkomen vanzelfsprekend appelleert aan collectief bekend veronderstelde kennis van een welbepaalde fase uit de roemruchte en glorieuze historie van 'Nederlandse stam'. Misschien dat bij 'wien Neerlands bloed door d'adren vloeit' de herinnering aan de tijd dat jongens van Jan de Wit de zeven zeeën bevoeren, het hart sneller doet kloppen, de acht Surinaamse, twee Turkse, drie Marokkaanse, de ene Portugese en (ook) de zes Nederlandse leerlingen in haar klas zegt het in ieder geval niets. Een analyse van het fragment maakt duidelijk dat dit door de lerares niet wordt opgemerkt, ook niet als de leerlingen er door (andere) vragen te stellen blijk van geven niet over het gevraagde cultuurspecifieke referentiekader te beschikken, en het enige wat ze doet is enkele keren herhalen dat Nederland ("wij") in de scheepvaart zoveel ontwikkeld heeft. Het relativiseren van de eigen cultuur, een van de door de lerares in de interviews expliciet uitgesproken doelstellingen van het interculturele onderwijs dat ze geeft, is op deze manier ver te zoeken. Je kunt je zelfs afvragen of zo'n les door de ethnocentrische boodschap die ze op de keper beschouwd bevat, niet ongewild juist het tegendeel bewerkstelligt van wat wordt beoogd: relativiseren van de eigen cultuur via vergelijkende taalbeschouwing verandert in die eigen cultuur juist presenteren als de maat van alle dingen, er daarbij aan voorbijgaand dat driekwart van de klas bij 'eigen cultuur' niet onmiddellijk denkt aan de Gouden Eeuw, bakboord en maatjesharing.

De geanalyseerde lesfragmenten laten zien dat, ook wanneer leraren wel geschoold zijn in en betrokken bij de problematiek van allochtone leerlingen en onderwijs - en blijkens de interviews die we met haar hadden is de lerares uit de case-study dat - en ook wanneer zij bewust en weldoordacht interculturele accenten aanbrengen in hun lessen - en blijkens de lesobservaties en nabesprekingen doet de lerares uit de case-study dat -, het geven van intercultureel onderwijs (bij Nederlands) niet eenvoudig is.

In het eerste lesfragment is sprake van een vaste vraag-antwoord-routine die zonder problemen verloopt, maar die als zodanig waarschijnlijk tegelijkertijd voorkomt dat de leerlingen de eigenlijke interculturele boodschap van de les doorzien. Het is voor hen gewoon Nederlands: een les volgens het boekje die ook over de betekenis van vreemde of moeilijke woorden had kunnen gaan. In het tweede fragment gebeurt iets anders. Het vraag-antwoordspel komt daarin niet op gang. Gevolg is dat niet alleen de interculturele boodschap van de les gemist wordt, maar dat ook niet meer zo duidelijk is wat het allemaal met Nederlands te maken heeft. Pogingen van de leerlingen om van de les, via vragen over woordbeteke-

nissen 'een echte les Nederlands' te maken, zijn er wel. Ze lopen echter stuk op de door de lerares vastgehouden beoogde interculturele inhoud van de les die daardoor op zijn beurt ook niet uit de verf komt. Voor het succesvol geven van intercultureel onderwijs is met andere woorden meer inzicht nodig in de manier waarop de vakinhouden die (bij Nederlands) aan de orde zijn en de vaste routines waarin deze in de concrete lespraktijk voor het voetlicht komen, het doen en laten van leraren en leerlingen mee bepalen. Voor het verwerven van dit inzicht, lijken case-studies de aangewezen weg.

Bibliografie

- Alkan, M. & E. Baud, Curriculumverandering en intercultureel onderwijs. In: *Pedagogische Studiën* (1984), 61: 354-361.
- Appelhof, P.N., Onderwijs voor culturele minderheden. Ten geleide. In: *Pedagogische Studiën* (1984), 61: 325-326.
- Batelaan, P. e.a. (red.) (1983), *Over de praktijk van intercultureel onderwijs*, SLO, Enschede.
- Berg, H. van den & P. Reinsch (1983), *Racisme in schoolboeken. Het gladde ijs van het westers gelijk*. SUA, Amsterdam.
- Dors, H. (1984), *Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs. Een notitie voor onderwijskundigen, beleidmakers en overige belangstellenden*. Amsterdam.
- Edwards, V. (1983), *Language in Multicultural Classrooms*, Batsford, London.
- Eunen, K. van e.a. (1983), *Vreemde talen, hoezo vreemd? Experimentele versie*. SLO, Enschede.
- Fase, W. & G. van den Berg (1985), *Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs*. SVO, 's Gravenhage.
- Giesbers, H. en S. Kroon, *Intercultureel onderwijs, moedertalen anders dan standaard-Nederlands en taalbeschouwing*. In: *Moer* (1986), 1-2: 116-124.
- Goudsblom, J. (1983), *Balans van de sociologie*. Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen (tweede druk).
- Holly, M.L., *Journal Writing and Professional Development*. In: *Mother Tongue Education Bulletin* (1986), 1, 1/2: 36-44.
- Klinkenberg, S. e.a., *Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in (voortgezet) moedertaalonderwijs*. In: *Spiegel* (1984), 2, 3: 5-32.
- Kroon, S. (1985a), *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*, Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Kroon, S., *Moedertaalonderwijs of onderwijs Nederlands*. In: *Spiegel* (1985b), 3, 1: 87-92.
- Kroon, S., *Interkultureller Sprachunterricht*. In: *Diskussion Deutsch* (1986), 90: 413-423.
- Kroon, S. & A. Rasenberg, *KIJK TAAL! de ontwikkeling van een programma voor intercultureel taalbeschouwingsonderwijs*. In:

- Moer (1986), 5: 14-19.
- Kroon, S. & A. Swennen (1986), Een geval van intercultureel onderwijs: case-study-gegevens over intercultureel onderwijs bij Nederlands. Het schoolvak Nederlands; een conferentieverlag. In: VALO-M, Enschede: 134-151.
- Lagerweij, N. (1981), De veranderbaarheid van onderwijs. In: J.A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Wolters-Noordhoff, Groningen: 502-567.
- Matthijssen, M.J.A.M. (1982), De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Van Loghum-Slaterus, Deventer.
- Sietaram, K. (1984), *Intercultureel onderwijs. Een samenleving van veel culturen vraagt opvoeding tot nieuw cultuurbesef via intercultureel onderwijs*. Educaboek, Culemborg.
- Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van onderzoek van het (moedertaal)onderwijs. In: *Gramma*, (1983), 7, 2/3: 369-391.
- Tomlinson, S. (1981), The Research Context. In: M. Craft (ed.), *Teaching in a Multicultural Society. The Task for Teacher Education*. Falmer Press, Lewes: 55-74.