

INTERCULTUREEL ONDERWIJS

ofwel:

het onderwijs als bijdrage in de
emancipatie van ethnische minderheden;
of het onderwijs als pedagogische
legitimatie voor het 'klaarstomen' van de
volgende generatie gastarbeiders?

beleid

Alhoewel er al tientallen jaren ethnische minderheden in Nederland wonen, heeft het beleid in Nederland daar tot voor kort geen rekening mee gehouden. Sinds kort is er een aantal maatregelen getroffen. Wietske Miedema schetst de stand van zaken en geeft aan in welke richting intercultureel onderwijs vorm en inhoud zou moeten krijgen: het is méér dan het over en weer leren kennen en waarderen van elkaars culturen.

Inleiding

Hoe intercultureel moet het onderwijs zijn? Hoe bi, hoe multi? Wat houden deze termen in theorie precies in en wat is er binnen een gewone school in de praktijk mogelijk? Je zou hopen dat het antwoord op deze vragen net als in de televisieserie 'Soap' zou kunnen luiden: 'Deze en alle andere vragen zullen worden beantwoord in de volgende aflevering. Confused? You won't be after watching the next episode of ...'.

Allesbehalve. Het is meer zo dat er aan de discussie over intercultureel onderwijs niet meer te ontdekken valt en dat deze steeds ingewikkelder wordt. Werd door velen enkele jaren geleden genoeg genomen met extra ondersteunend (tweede) taal onderwijs, nu gaan hen zelfs uitgewerkte programma's voor intercultureel onderwijs niet ver genoeg (zie o.a. Carby 1981). In dit artikel zal ik een poging wagen de ontwikkelingen in het denken over het onderwijs van culturele minderheden globaal te schetsen. Daarvoor zullen we eerst enkele feitelijke gegevens op een rijtje zet-

ten: wie zijn de culturele minderheden, waar komen ze vandaan, waar komen ze terecht?

Daarna bekijken we de ontwikkelingen in het overheidsbeleid, in het bijzonder met betrekking tot het onderwijs.

Tenslotte beschrijven we de ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en doen we een poging deze in verband te brengen met het denken over onderwijsvernieuwing in bredere zin.

Om wie gaat het?

Oud-minister Pais omschrijft in zijn 'Beleidsplan culturele minderheden' (mei 1981) een minderheidsgroep als een 'groep personen van relatief beperkte omvang, met gemeenschappelijke ethnische en/of culturele kenmerken, die meerdere generaties omvat en waarvan het grootste deel, als gevolg van sociaal-economische en culturele factoren, problemen ondervindt bij de participatie in de Nederlandse samenleving'. Een ietwat cryptische omschrijving. De ACOM (Adviescommissie Onderzoek Minderheden) geeft een scher-

pere omschrijving. In haar eerste rapport (mei 1979) stelt de commissie duidelijk, dat het hier bovendien gaat om groeperingen wier leden naar objectieve maatstaven een lage sociale positie innemen en door de rest van de samenleving als een aparte groep worden beschouwd en wel in die mate dat het lidmaatschap van die groep als het allesoverheersende kenmerk van zijn leden geldt. Deze aanvullende definitie lijkt verre de voorkeur te verdienen, omdat zij niet alleen spreekt van problemen van minderheden bij de participatie aan de Nederlandse samenleving, maar bovendien het element van discriminatie en stereotypering vanuit de dominante Nederlandse maatschappij als medeveroorzaker van de problematiek aangeeft.

De ACOM spreekt van een ethnische minderheid ingeval het gaat om een minderheid wier cultuur (gewoonten, normen, waarden, taal) van vreemde origine is.

Het Beleidsplan van O&W somt op wie in de visie van de overheid tot de culturele minderheden gerekend worden:

- de buitenlandse werknemers en hun gezinnen, voornamelijk bestaande uit Turken, Marokkanen, Spanjaarden, Italianen, Joegoslaven, Portugezen, Grieken (allen afkomstig uit de zogenaamde wervingslanden) en voorts ook Kaap-Verdianen, Pakistani (ca 280.000 personen);
- ingezetenen van Surinaamse afkomst (ca 180.000 personen);
- ingezetenen afkomstig uit de Nederlandse Antillen (ca 30.000 personen);
- ingezetenen afkomstig van de Molukse eilanden (ca 38.000 personen);
- vluchtelingen, met name de vluchtelingen die na 1970 naar Nederland kwamen, voornamelijk afkomstig uit Chili, Argentinië, Uruguay en Vietnam (ca 7.000 personen), Turkije;
- zigeuners (ca 20 à 25.000 personen);
- woonwagenbewoners (ca 20.000 personen);
- personen van Chinese afkomst, een groepering die in het Beleidsplan niet wordt genoemd, wordt in het ACOM-rapport uitdrukkelijk wel vermeld. De ACOM schat de grootte van deze groep in mei 1979 op enkele duizenden; Grietje Bouwmeester schat hun aantal echter medio 1981 al op ca 40.000 personen (Interactie 1981).

Het meest opvallende in deze opsomming is de

grote diversiteit binnen de groepen van ethnische minderheden. Diversiteit qua uiterlijke kenmerken, qua moment van en redenen voor migratie, qua taal en cultuur. Ambonezen kwamen in 1951 met hun gezinnen uit Indonesië aan in Nederland. De Ambonezen vormen een zeer hechte, homogene groepering, die merendeels in speciale woonwijken samen woont (Ellemers 1980). De categorie Surinamers en Antillianen is veel minder homogeen. De migratie kwam al in de jaren vijftig op gang en is pas in de jaren zeventig sterk toegenomen. Behalve in omvang, zo schrijft Ellemers, is de migratie uit Suriname ook in samenstelling veranderd. Waren het eerst voornamelijk Creolen uit de middengroepen, de laatste jaren kwamen vooral Creolen uit lagere milieus en Hindoestanen naar Nederland toe.

Tenslotte de meest omvangrijke groep, die der buitenlandse werknemers. Dit is tegelijk ook de meest heterogene groep, naar nationaliteit, cultuur, religie, taal en rechtspositie. Ook binnen een nationaliteit treden grote verschillen op: gaat het om stedelingen of plattelanders, om Marokkaans of Berber sprekenden, islamitische of Christen-Turken, enz.

Een tweede belangrijk punt dat opvalt is dat, hoewel vele leden van minderheidsgroeperingen ervan dromen ooit nog eens terug te keren naar het land van herkomst en een enkeling dat ook doet, het merendeel van hen waarschijnlijk in Nederland zal blijven. Een aantal factoren is hiervoor aan te wijzen: met name de economische en politieke situatie in het land van herkomst zal voor velen een terugkeer onmogelijk maken. Bovendien is er de binding met Nederland: de verandering van een economische in een sociale migratiestroom in het geval van de buitenlandse werknemers door een nog steeds voortdurende gezinshereniging, een relatief hoog geboortecijfer, waardoor veel kinderen van buitenlandse werknemers Nederlandse scholen bezoeken, draagt hiertoe bij. Steeds meer buitenlandse werknemers komen in het bezit van een permanente vestigingsvergunning. De ingezetenen uit Suriname hebben veelal de Nederlandse nationaliteit: in ieder geval een duidelijke uitspraak voor een permanente vestiging. Helaas is deze werkelijkheid pas kort geleden tot regeringskringen doorgedrongen: nadat de Nederlandse overheid er (te) lang van is uitgegaan, dat Nederland geen immigratieland is, komt de jongste beleidsnotitie van het coördinerend

ministerie van Binnenlandse Zaken nu toch ook tot de conclusie, dat de aanwezigheid van ethnische minderheden in ons land een zaak van blijvende aard is (BZ-beleidsnotitie 1981). De Nederlandse samenleving is een multi-rationale, multi-ethnische, multi-nationale samenleving geworden.

Maar niet overal in gelijke mate. Want, hoewel het aandeel van de minderheden in de gehele bevolking zo'n 5 à 6 procent bedraagt, gaat het in feite om een concentratie in enkele gebieden. De minderheden zijn vooral getrokken naar de vier grote steden, en hierbinnen dan weer naar de oude negentiende-eeuwse wijken, waar de woningen goedkoop en dus slecht zijn, en enkele industriegebieden daarbuiten: Twente, de Oostelijke Mijnstreek, West-Brabant.

Deze tendens zal zich verder voortzetten: was het aandeel van niet-Nederlandse geboorten in Nederland in 1978 6,3 procent (i.v.m. 1971 2,7 procent), voor Amsterdam zijn de cijfers 24,4 procent in 1978 tegenover 6,2 procent in 1971. In de ons omringende landen doet hetzelfde verschijnsel zich voor. Verscherping van de problematiek treedt op doordat die concentratiegebieden tegelijkertijd die wijken zijn, waar vooral autochtone Nederlanders wonen, die ook in een achterstandssituatie verkeren. Het zijn juist de stimuleringsscholen — scholen met veel Nederlandse kinderen uit achterstandssituaties — die ook grote aantallen buitenlandse en/of Surinaamse kinderen moeten opnemen (Vd Berg 1980). Een en ander heeft tot gevolg dat 'autochtone kinderen met de grootste achterstanden zich vaak als minderheid tussen allochtone kinderen met eveneens zeer grote achterstand bevinden' (Toeloo en Leegloop 1979).

Binnen deze concentratiegebieden zijn de effecten van de bestaande maatschappelijke ongelijkheid op het terrein van arbeid, huisvesting, onderwijs en inkomen het duidelijkst zichtbaar. En hier zou zich een multiculturele samenleving moeten ontwikkelen. Een samenleving die onder grote spanning staat. Want hoezeer men ook uitgaat van de gelijkwaardigheid van culturen, de dagelijkse omstandigheden waarin men met elkaar te maken heeft, laten een andere realiteit zien: spanningen op de arbeidsmarkt: werkeloosheid; op de woningmarkt: een tekort aan betaalbare en goede woningen en een groot gebrek aan buurtvoorzieningen; in het onderwijs: denk aan de angst van vele Nederlandse ouders dat de kan-

sen van hun toch al kansarme kinderen nog worden verslechterd door de aanwezigheid van relatief grote aantallen allochtone kinderen. Het zijn juist de autochtone Nederlandse arbeiders, ouden van dagen, andere uitkeringstrekken in de oude wijken in de grote en middelgrote steden van ons land die het meest rechtstreeks worden geconfronteerd met de fricties in een multiculturele samenleving.

De onderwijssituatie

In deze paragraaf zal ik een schets geven van de aantallen allochtone kinderen in het onderwijs, de verdeling over de verschillende schoolsoorten en de prognose voor de nabije toekomst.

In de tabel op pagina 6 zijn de grootste categorieën ethnische minderheden, zoals ze per 16/10/1980 over kleuter- en lager onderwijs waren verdeeld, weergegeven.

Het aantal buitenlandse leerlingen in het basisonderwijs is sinds 1978 meer dan verdubbeld. Deze stijging is niet voor alle nationaliteiten dezelfde: het aantal Turkse leerlingen was in 1980 ten opzichte van 1972 verzesvoudigd, het aantal Marokkaanse leerlingen vertienvoudigd, terwijl de groep Spaanse leerlingen sinds 1976 nagenoeg gelijk bleef (Vd Berg 1980).

Uitgesplitst per nationaliteit, leeftijd en schoolsoort valt op hoeveel oudere Turkse en Marokkaanse leerlingen op een kleuter- of lagere school verblijven, die daar qua leeftijd eigenlijk niet thuishoren: 7 jaar en ouderen op de kleuterschool, 13 jaar en ouderen op de lagere school. Hieruit mag blijken dat de problematiek van de allochtone leerlingen verscherpt naar voren komt wanneer het gaat om de overgang van de ene naar de andere school. Uit een in 1981 in Amsterdam gehouden enquête bleek dat het verblijf van 6-jarige allochtone leerlingen op de kleuterschool veel vaker wordt verlengd (nog maar een jaartje kleuteren) dan van autochtone 6-jarige leerlingen (Steen en Van Ittersum 1982). Problemen met de taal, het nog niet 'ingeburgerd' zijn in de Nederlandse cultuur, maar vooral ook de aansluitingsproblematiek tussen het kleuter- en lager onderwijs spelen hierbij een rol. Ook de overgang lager/voortgezet onderwijs blijkt een belangrijk knelpunt te vormen.

Bekijken we de verdeling van buitenlandse leer-

Buitenlandse kinderen in het kleuteronderwijs en gewoon lager onderwijs naar nationaliteit en richting van de school per 16/10/1980

	<i>k.o.</i> <i>totaal</i>	<i>g.l.o.</i> <i>totaal</i>
Nationaliteit:		
Grieks	165	457
Italiaans	428	1.906
Joegoslavisch	523	905
Marokkaans	4.497	9.933
Portugees	364	1.241
Spaans	684	2.364
Tunesisch	109	133
Turks	6.650	20.433
Overige	<u>3.462</u>	<u>9.596</u>
<i>buitenlands totaal</i>	16.822	46.968
Moluks	609	2.266
Surinaams/Antilliaans	4.064	17.776

Bron: Interne registratie leerlingen Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Het gaat om computertellingen met een voorlopig karakter.

lingen over de schoolsoorten binnen het voortgezet onderwijs, dan blijkt dat het overgrote deel van de Turkse en Marokkaanse leerlingen het lbo volgt: Marokkaanse leerlingen ongeveer vijf maal zoveel, de Turkse leerlingen ongeveer drie maal zoveel als de groep leerlingen op het avo. Ook de

Portugese leerlingen nemen ten opzichte van het lbo minder aan het avo deel. De Spanjaarden en Grieken vertonen een ongeveer gelijke verdeling, terwijl de groep Italiaanse leerlingen vaker het avo bezoekt dan het lbo (twee en een half keer zo vaak).

Aantal leerlingen naar nationaliteit bij het voortgezet volledig dagonderwijs per schoolsoort, per september/oktober 1978 (in absolute aantallen)

	<i>avo</i>	<i>lbo</i>	<i>mbo</i>	<i>hbo</i>
Marokko	341	1.550	13	10
Turkije	1.121	3.183	61	30
Spanje	571	565	34	23
Portugal	243	326	11	5
Griekenland	88	89	2	7
Joegoslavië	101	74	4	9
Tunesië	27	37	2	1
Italië	<u>811</u>	<u>349</u>	<u>40</u>	<u>25</u>
	3.303	6.173	167	110

Bron: De Vries 1981.

Gegevens over aantallen jongeren die hun schoolloopbaan afsluiten met einddiploma zijn niet voorhanden. Een telefonische enquête onder Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs in 1979 doet vermoeden dat de leerlingen die een einddiploma halen een grote uitzondering zijn (Miedema e.a. 1980). Evenmin kunnen we uitspraken doen over leerlingen die voortijdig de school verlaten. Wel zijn er aanwijzingen dat het voortijdig schoolverlaten meer bij de meisjes dan bij de jongens voorkomt.

Uit een telling van oktober 1978 bleek dat er tweemaal zoveel Turkse en Marokkaanse jongens deelnemen aan het voortgezet onderwijs als meisjes. Weliswaar zijn bij de 12- tot 16-jarige Turken en Marokkanen in Nederland de jongens oververtegenwoordigd, maar er zijn er niet twee keer zoveel (De Vries 1981, gebaseerd op CBS-gegevens per 1 januari 1977). Hieruit valt zeker voor de meisjes op te maken, dat er onder hen absoluut verzuim in de leerplichtige leeftijd voorkomt.¹

Aanwijzingen dat er in deze leeftijdscategorie ook door jongens wordt verzuimd zijn er vele, maar er zijn geen kwantitatieve gegevens (Vd Berg 1981, zie hiervan het hoofdstuk over deelname aan het onderwijs).

Wanneer schoolverlaters, met of zonder diploma, de arbeidsmarkt betreden vallen zij nog onder de leerplicht. De 16- en 17-jarige partieel leerplichtigen bezoeken één of twee dagen in de week een vormingscentrum: ongeveer de helft van deze centra hebben te maken met buitenlandse leerlingen. Waren er in 1975 nog slechts 425 cursisten, in 1981 is hun aantal toegenomen tot ca 1600 jongeren. In hoeverre leerlingen uit die categorie verzuimen, laat zich slechts raden.

Voor velen, en vooral voor hen die pas in Nederland zijn komen wonen, vormt het vormingscentrum de enig overgebleven opleidingsmogelijkheid. Omdat zij bij aankomst in Nederland te oud zijn (!) en de taal (nog) niet spreken, worden ze in het reguliere dagonderwijs niet geaccepteerd. Immers ook de Internationale Schakelklassen mogen geen leerlingen boven de 16 jaar accepteren (Baelde 1981). Op de vormingsinstituten wordt geen beroepsgerichte educatie geboden. Hiervoor moet men zijn bij het kmbo, dat in 1980 slechts twee groepen anderstaligen opving. Grietje Bouwmeester vermoedt op grond van eigen onderzoek dat de deelname aan de streek-

scholen (opleidingen in techniek, textiel, horeca, e.d.) op ca 1380 allochtone leerlingen geschat mag worden. Het gaat hier zowel om opleidingen in het kader van het leerlingwezen als om 'cursussen bijzondere doeleinden'.

Uit Bouwmeesters onderzoek blijkt voorts dat de streekscholen hoofdzakelijk door die allochtonen bezocht worden, die, hoewel ze al langere tijd aan het Nederlandse onderwijs hebben deelgenomen, toch vaak met onvoldoende vooropleiding (voortijdig schoolverlaten) bij de school aankloppen. De streekscholen blijken zich zeer behoedzaam op te stellen met betrekking tot het opnemen van allochtone leerlingen, en Bouwmeester suggereert zelfs dat zeer velen van hen niet tot de opleiding worden toegelaten.

Voor jong volwassenen en volwassenen tenslotte is het moeilijk de cijfers bijeen te schrapen. In 1980 namen ca 480 allochtone cursisten deel aan dag/avondonderwijs voor volwassenen. De Centra voor Beroepsoriëntatie en Beroepsuitoefening werden in 1980 door ca 800 personen bezocht. De meeste activiteiten binnen de volwasseneneducatie vinden echter niet bij officiële onderwijsinstellingen plaats, maar worden door vrijwilligers in buurthuizen en dergelijke uitgevoerd. Aan de gesubsidieerde projecten als taallessen, nailessen, etc., gegeven door vrijwilligers nemen momenteel ca 12.000 personen deel. Hoe groot de deelname buiten deze gesubsidieerde projecten is, is niet bekend.

Prognose

Uit een prognose van het Sociaal Cultureel Planbureau (1980) blijkt, dat er in de jaren 1981-1989 nog zo'n 60.000 Turkse en Marokkaanse kinderen en jongeren tot 25 jaar in Nederland worden verwacht. Leerplichtige kinderen uit Turkije zullen nog tot in 1985 komen, Marokkaanse tot in 1987. Verwacht wordt, dat het proces van gezinshereniging in 1989 voltooid zal zijn. Meer dan de helft van deze groep zal bestaan uit jongeren van 16 t/m 24 jaar, namelijk ca 33.600 personen. Het aantal lagere-schoolkinderen zal ca 13.000 bedragen, terwijl op scholen voor voortgezet onderwijs nog zo'n 9.500 kinderen zullen instromen, op kleuterscholen bijna 5.000 kinderen.²

De scholen krijgen dus nog enkele jaren te maken met kinderen die direct uit het land van her-

komst op school komen, in Nederland geheel vreemd zijn, de taal niet spreken, etc. Na medio 1985 krijgen we in toenemende mate te maken met kinderen die hier zijn geboren en vanaf de kleuterschool-leeftijd op school zijn geweest. Volgens de SCP-prognose zal de situatie per 1 januari 1990 zo zijn, dat de kleuterschoolpopulatie praktisch geheel hier geboren is en de lagere-schoolpopulatie (autochtoon én allochtoon) in overgrote meerderheid. Voorts voorspelt men dat de Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs voor 60 procent hier geboren zullen zijn dan wel vanaf 1977 hier aanwezig zijn, terwijl de overige 40 procent hier uiterlijk vanaf het begin van de lagere-schoolperiode is gearriveerd; voor de Marokkaanse leerlingen in het vervolgonderwijs geldt dat zij voor 37 procent hier geboren zijn dan wel vanaf 1977 aanwezig, terwijl ruim 60 procent elders geboren is en net voor, tijdens of aan het eind van de lagere-schoolperiode is gearriveerd of — en dat geldt voor een zeer kleine minderheid — tijdens de voortgezet-onderwijsperiode binnen gekomen.

De Vries licht uit deze cijfers de conclusie, dat de leerlingpopulatie binnen de leerplichtige leeftijd sterk zal toenemen, terwijl de eerste-opvangproblematiek na 1985 zal afnemen: de aard van de onderwijsproblemen zal dan veranderen. De problematiek van jongeren boven de 16 jaar zal toenemen. Voor hen bestaan nu al zeer weinig faciliteiten, terwijl zij als groep de grootste problemen hebben met betrekking tot de deelname aan enigerlei vorm van onderwijsactiviteiten (zie voor gedetailleerde informatie over deze leeftijdscategorie het themanummer van *Interaktie*).

Samenvatting

Het aantal allochtonen in Nederland neemt sterk toe. Op het moment gaat het om zo'n 600 à 700.000 personen, die wij tot de groeperingen der ethnische minderheden kunnen rekenen. Deze groeperingen vertonen onderling grote verschillen, terwijl er ook binnen één groepering grote verschillen bestaan. Hoewel velen onder de allochtonen in Nederland ooit naar het eigen land terug zouden willen keren, zullen zij waarschijnlijk op grond van economische, sociale en persoonlijke motieven in Nederland blijven. Is hun aandeel in de bevolking als totaal vrij laag (5 à 6 procent), in de praktijk wonen zij in concentratiegebieden in enkele grote steden, industriële

centra en woonwijken bijeen. Zij wonen daar tussen de Nederlanders die zich eveneens in een achterstandssituatie bevinden.

De aantallen allochtone kinderen op school zullen zeer snel toenemen: in enkele jaren verdrie- of viervoudigen. Door oververtegenwoordiging in het Ibo en een zeer geringe deelname aan het beroepsbegeleidend en vormingsonderwijs kunnen we slechts pessimistische verwachtingen koesteren ten aanzien van de kansen waarmee allochtone jongeren de arbeidsmarkt betreden. Dit pessimisme wordt nog eens onderstreept door de verwachting, dat nog enkele tienduizenden jongeren op niet-meer leerplichtige leeftijd in Nederland zullen arriveren, een leeftijd waarvoor er praktisch geen voorzieningen bestaan.

Het overheidsbeleid

In het voorgaande heb ik — heel in het kort — getracht een overzicht te geven van aantallen en aard van de diverse categorieën ethnische minderheden, van huidige deelname aan het onderwijs en de te verwachten aantallen in de toekomst. Hier zal het overheidsbeleid aan de orde komen. Eerst geef ik een korte historische schets van de algemene uitgangspunten van beleid ten aanzien van minderheden, om daarna de bespreking toe te spitsen op het onderwijs.

Uitgangspunten van beleid

In het door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid gepubliceerde rapport 'Ethnische Minderheden' (1979) concludeert R. Penninx dat het overheidsbeleid tot dan toe gebaseerd is op het uitgangspunt dat het verblijf van ethnische minderheden in Nederland van tijdelijke aard is. Deze 'tijdelijkheid' leidde ertoe, dat gestreefd werd naar een zekere inpassing in de Nederlandse samenleving voor de periode dat men hier zou verblijven, terwijl tegelijkertijd een zekere voorbereiding op de terugkeer werd nagestreefd (Penninx, p. 164).

De ACOM noemt dit beleid gericht op 'integratie met behoud van eigen identiteit' (p. 22) en stelt vast, dat deze twee elementen van beleid ten opzichte van elkaar in een spanningsvolle relatie staan.

Pas in 1980 wordt in een reactie op het WRR-rapport (Regeringsreactie, z.j.) voor het eerst duidelijk gezegd, dat de overheid het beleid zal gaan baseren op de verwachting dat het verblijf van

ethnische minderheden in Nederland een blijvend verschijnsel zal zijn.

Een tweede uitgangspunt van de overheid betreft de identiteitsproblematiek. De regering spreekt zich uit vóór 'wederzijdse aanpassing in een multi-culturele samenleving met gelijke kansen voor autochtonen en allochtonen' (p. 6), ... 'op het weg nemen van onrechtvaardig geachte sociale verschillen tussen mensen, op het bevorderen van ontplooiing in leren, leven en werken, volledige werkgelegenheid en een rechtvaardige inkomensverdeling ... bij dit alles heeft het Kabinet in het bijzonder aandacht voor mensen in achterstands-situaties' (p. 7 van de Regeringsreactie). Tenslotte is er het uitgangspunt, dat het minderhedenbeleid een verbijzondering moet zijn van een algemeen beleid, gericht op groepen in achterstandssituaties.

Deze uitgangspunten worden dan in de nota uitgewerkt op diverse beleidsterreinen: onderwijs, huisvesting, justitie, welzijn, gezondheidszorg, vrouwenemancipatie en ontwikkelingssamenwerking. Vreemd genoeg ontbreekt hier het terrein van de arbeidsmarkt. Ellemers (1980) zegt hier onder meer over, dat het vraagstuk van de ethnische minderheden juist primair een probleem is van de arbeidsmarkt en hun zwakke positie op deze markt.

Ethnische minderheden werken in het instabiele segment van de arbeidsmarkt (Kok 1980). Ze doen ongeschoold werk, zware, vuile, onregelmatige arbeid waarin regelmatig een beroep wordt gedaan op overwerk. Het is routinematig, machine-gebonden, continue- en ploegenarbeid. Het werk wordt laag beloond en heeft weinig stabiele werkgelegenheidsposities. En hoewel leden van minderheidsgroepen individueel uit deze deelmarkt kunnen treden, zijn er tal van factoren die dit kunnen belemmeren. Bovenkerk (1979) noemt discriminatie als factor. Er zijn zeker wat betreft de buitenlandse werknemers ook belangrijke wettelijke beperkingen. Andere factoren zijn onbekendheid met de taal en met het arbeidsbestel. Bovendien ligt het gevaar van werkloosheid op de loer: terwijl het percentage werklozen in december 1980 voor de autochtonen 7,2 procent bedroeg, was het onder allochtonen bijna tweemaal (m.b.t. de buitenlandse werknemers 13,5 procent) of driemaal (m.b.t. de Surinamers 21,4 procent, Molukkers 22,0 procent en Antillianen 23,0 procent) zo hoog.

De problemen in de sfeer van huisvesting, onderwijs en welzijn zijn grotendeels tot de zwakke arbeidsmarktpositie te herleiden.

Het overheidsbeleid lijkt grotendeels gericht te zijn op de 'afgeleide' beleidsterreinen. De mogelijkheden echter om tekortkomingen die op de arbeidsmarkt zijn ontstaan op andere gebieden teniet te doen of te compenseren lijken betrekkelijk gering.

Het beleidsterrein onderwijs

In vogelvlucht zullen hieronder de maatregelen van het ministerie van O&W de revue passeren (gebaseerd op Spier/Ten Doesschate 1980).

1974: *Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties*: onderscheid tussen kinderen die weer vertrekken en die hier langer zullen blijven. Bicultureel onderwijs, bij de eerste groep gericht op het moederland, bij de tweede vooral op Nederland.

Faciliteiten op het terrein van boventallige leerkrachten: de leerkrachten eigen taal en cultuur, lange tijd denigrerend de zogenaamde onderwijs-assistenten genoemd, en de zogenaamde taakleerkrachten (bedoeld om de kinderen Nederlands te leren), specifieke maatregelen ten behoeve van brugklassen bij het avo en opvangklassen bij het lbo, de zogenaamde ISK's.

1975: Verschijning eerste Contourennota. Voegt niets toe aan in 1974 gestelde uitgangspunten. Aanstelling coördinatoren en consultants; het CIO (Commissie Innovatie Onderwijs) wordt gevraagd leer- en hulpmiddelen te ontwikkelen. 1976: Twee-sporenbeleid opnieuw bevestigd: het beleid heeft ten doel 1. integratie in het Nederlandse onderwijsstelsel, waardoor deze kinderen in het onderwijs gelijke kansen worden geboden als de Nederlandse en 2. onderwijs in eigen taal en cultuur van de buitenlandse leerling, waardoor deze bij een eventuele immigratie ingepast kan worden in het onderwijs van het land van herkomst.

In 1976 werken 100 taakleerkrachten in het kleuteronderwijs, 400 taakleerkrachten en 150 buitenlandse leerkrachten in het lager onderwijs. 1977: Scholingscursussen voor Nederlandse leerkrachten.

1978: Het onderwijs in eigen taal en cultuur moet naast de (her)integratie bij terugkeer nu ook de identiteitsvorming ondersteunen. Opnieuw: extra taakleerkrachten, meer consultants bij de onderwijsbegeleidingsdiensten, cursussen voor Nederlandse en nu ook buitenlandse leerkrachten. Het voortgezet onderwijs krijgt naast schakelklassen nu ook hulplessen of 'extra

leseenheden' genoemd.

1979: Het actieplan van het ministerie: aparte aandacht aan ethnische minderheden in het kader van een banenplan voor werkloze (Nederlandse) leerkrachten. Opnieuw wordt het biculturele onderwijs bevestigd. Er worden maatregelen in de formatie-sfeer genomen ten behoeve van zowel buitenlandse arbeiderskinderen als nu (pas) ook ten behoeve van Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Schoolcontactpersonen worden aangesteld en extra faciliteiten toegekend ten behoeve van de opvang van Molukse leerlingen. Ook maatregelen in het voortgezet onderwijs en alfabetiseringscursussen worden aangekondigd.

Ten Doesschate concludeert uit haar onderzoek dat het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs wel, maar de kleuteropvang en het onderwijs aan jongeren/jong volwassenen nauwelijks aandacht krijgen in het overheidsbeleid. Enige maar veel te weinig aandacht is er voor de bijscholing, volstrekt onvoldoende voor de samenhang school — gezin — overige maatschappelijke sectoren. Ten Doesschate suggereert dat er voldoende aandacht zou zijn geweest voor een goed beleid op de kleuter- en lagere scholen. In mijn visie is van een 'goed' beleid geen sprake: tot 1980 toe, wanneer het Concept Beleidsplan verschijnt, wordt het beleid gekenmerkt door ad-hoc maatregelen en tweeslachtigheid. Uitgangspunt was een gerichtheid op zowel een toekomst in Nederland, als een toekomst in het land van herkomst: De taakleerkracht moest het kind Nederlands leren, de buitenlandse leerkracht moest het voorbereiden op een mogelijke terugkeer naar het land van herkomst. Een tweede uitgangspunt is geweest dat de problematiek van allochtone kinderen vooral een taal/problematiek was: faciliteiten zijn lange tijd afgestemd geweest op het aantal jaren dat een kind aan het Nederlandse onderwijs had deelgenomen. Hieruit mag ook worden verklaard waarom er voor kinderen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst lange tijd geen extra faciliteiten waren — pas in 1979 wordt de extra taakleerkracht ook voor hen ingezet. Een 'eigen taal- en cultuuronderwijs' is er voor hen al helemaal niet! Ten derde valt op te merken dat de faciliteitenregelingen geen enkel verband vertoonden met het zogenaamde stimuleringsbeleid dat ten behoeve van Nederlandse arbeiderskinderen wordt gevoerd.

In mei 1981 verschijnt het *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*, waarin de minister zijn visie zou neerleggen. Dit beleidsplan brengt nauwelijks wijzigingen in het feitelijke beleid aan. Wel worden de doelstellingen anders, en vooral ook mooier, geformuleerd. Samengevat:

1 Het onderwijs dient de leden van minderheidsgroepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch te functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond.

2 Het onderwijs dient, onder meer via intercultureel onderwijs de acculturatie van de minderheden en overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt hier verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars culturen of elementen ervan.

Doelstelling 1 tracht in te gaan op de specifieke onderwijsbehoefte van specifieke categorieën leerlingen, terwijl de tweede doelstelling gericht is op minderheid én meerderheid, op intercultureel onderwijs.

Het beleidsplan formuleert een aantal 'aangrijpingspunten van beleid' om deze doelstellingen te realiseren: om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoefte van allochtone leerlingen wil men:

- faciliteiten creëren voor de eerste opvang (Nederlands leren, oriëntatie op de samenleving, schakeling naar reguliere klassen)
- het eigen taal- en cultuuronderwijs een wettelijke basis geven (waarom nog steeds niet voor leerlingen van Surinaamse en Antilliaanse afkomst? — W.M.), gericht op het ontwikkelen van het zelfconcept en het zelfbewustzijn van leerlingen, én ook op een vergemakkelijking bij de re-integratie in het onderwijssysteem in het land van herkomst
- de meerzijdige achterstandsproblematiek aanpakken, via Nederlandse taallessen, het verstevigen van de relatie school — ouders, en via het intercultureel onderwijs. Speciale aandacht zal worden geschonken aan de achterstandspositie van meisjes en vrouwen.

Om de tweede doelstelling: het bevorderen van acculturatie, te realiseren kiest men als aangrijpingspunt het intercultureel onderwijs.

Het gaat volgens het Beleidsplan om het bevoor-

ren van meer kennis en begrip voor de culturele achtergronden van de verschillende bevolkingsgroepen, ter stimulering van een zich wederzijds openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan, vanuit het uitgangspunt dat alle culturen gelijkwaardig zijn. Er dient hierbij ervoor gewaakt te worden dat het overwicht van het culturele grondpatroon van de autochtone Nederlandse bevolking zou leiden tot een niets ontziende druk tot assimilatie, zo voegt het Beleidsplan hieraan toe.

Tot zover een samenvatting van de doelstellingen en beleidsaangrijpingspunten van het Beleidsplan met betrekking tot het basisonderwijs. Het zou hier te ver voeren het plan in zijn geheel samen te vatten.

Het komt neer op extra taalonderwijs, onderwijs in eigen taal en cultuur, en de voorbereiding op het leven in een multiculturele samenleving. Of hiertoe voldoende faciliteiten ter beschikking worden gesteld is één vraag. Een tweede vraag betreft de dubbelzinnigheid van de doelstelling van het eigen taal- en cultuuronderwijs, dat zowel de identiteitsontwikkeling van de leerlingen moet ondersteunen als ook moet voorbereiden op een eventuele terugkeer, terwijl het tevens een bijdrage moet leveren aan het intercultureel onderwijs. Tenslotte zou ik een vraagteken willen plaatsen bij het begrip acculturatie. Het uitgaan van gelijkwaardigheid van culturen is een mooie zaak; we hebben echter te maken met een samenleving waarvan ongelijkheid — ook in het onderwijs — een kenmerk is. De verhouding minderheid — meerderheid is niet een getalsverhouding, het is een dominantieverhouding. Het gaat om fundamentele verschillen in maatschappelijke positie, om discriminatie ook, om het (ongewenste?) vreemdeling zijn in een ander land, in het land van een ander.

Een multiculturele samenleving is Nederland niet: hoogstens een samenleving waarin meerdere culturen trachten te overleven. Het Beleidsplan is van een ongehoord optimisme, het is gebaseerd op het liberale beginsel van individuele sociale mobiliteit (een ieder die wil en kan, heeft de mogelijkheid hogerop te komen), en ontkent — niet in bewoordingen, wel als men het op de keeper beschouwt — het structurele karakter van de ongelijkheid in onze samenleving.

Ontwikkeling in de onderwijspraktijk

Bicultureel onderwijs

Op vele scholen in Nederland met allochtone leerlingen is de situatie zo, dat de extra taakleerkracht de kinderen in kleine groepjes uit de klas haalt om ze Nederlands te leren; buitenlandse en Molukse leerlingen volgen binnen of buiten schooltijd een hele of halve dag het onderwijs in eigen taal en cultuur; ze kunnen na de lagere school bij onvoldoende aanspreekbaarheid een internationale schakelklas bezoeken, waarna ze op het reguliere voortgezet onderwijs — wanneer ze daar tenminste naar doorstromen — een geringe ondersteuning van enkele extra lessen per jaar ontvangen. Overigens geldt dat hoe langer het kind het Nederlandse onderwijs heeft genoten, hoe minder het recht kan doen gelden op extra ondersteunende faciliteiten. Dit is in grote lijnen de gangbare onderwijspraktijk. Dat wil niet zeggen dat er geen grote verschillen zijn binnen deze praktijk: er zijn ook enkele scholen die de extra taakkracht benutten om de klassen te verkleinen, er zijn er ook waarin de extra taakleerkracht in de klas komt en met de klasseleerkracht een gecoördineerde onderwijsaanpak ontwikkelt. Niettemin blijft haar taak voornamelijk gericht op het proces van tweede-taalverwerving. Ook het onderwijs in eigen taal en cultuur wordt in de verschillende steden verschillend georganiseerd: in Amsterdam kent men het systeem van de lespuntscholen, elders onder meer dat van de 'vliegende brigades'.

Een schatting van het ministerie van O&W van de wijze waarop allochtone kinderen hun lagere schooltijd doorbrengen: 'Van de 6000 uren lager onderwijs:

- zouden naar schatting 1000 uren verloren gaan, zolang het kind nog onvoldoende Nederlands verstaat en spreekt
 - worden 1200 uren gebruikt voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur
 - worden 600 uren doorgebracht bij de taakleerkracht om Nederlands te leren.
- Tesamen 2800 uren. In de resterende 3200 uren moet het kind zich die leerstof eigen maken waarvoor het Nederlandse kind 6000 uren de tijd krijgt. Hoewel bij deze schatting wel enige kritische kanttekeningen te maken zijn, geeft dit wel de ernst van de situatie aan' (Vd Berg 1981, p. 26).

Wij zouden deze gangbare onderwijspraktijk wil-

len betitelen als het *biculturele* onderwijs: ondersteuning van het proces van tweede-taalverwerving via een remedial teaching-achtige praktijk, en geheel apart hiervan, en van de rest van het Nederlandse onderwijs, het onderwijs in eigen taal en cultuur. Het kind wordt 'bijgespijkerd' in het Nederlands, en als het eenmaal voldoende aanspreekbaar is dan kan het met de normale les meedraaien is de veronderstelling. We vinden in deze benadering de gedachte van het compensatie-onderwijs terug: het kind heeft een (taal)achterstand en moet worden bijgewerkt. De taalcompensatieprogramma's bleken niet te werken: de ingelopen achterstand na het programma bleek na enkele jaren weer teloor te gaan.

In reactie hierop is het stimuleringsonderwijs voor arbeiderskinderen ontstaan, dat niet alleen de taal, maar een complex geheel van verschillende factoren aangreep om de onderwijssituatie te kunnen verbeteren.

Multicultureel onderwijs

In de praktijk is dan ook veel kritiek op het biculturele onderwijs ontstaan, die te maken had met principiële, organisatorische, didactische en inhoudelijke bezwaren. Bovendien waren er problemen met de opleiding van leerkrachten, die niet op deze taken waren voorbereid. De reactie van het onderwijsveld ging in de richting van wat we het multiculturele onderwijs willen noemen. Hierin kunnen we verschillende posities onderscheiden. Het ging er vooral om de aparte positie van allochtone leerlingen te bestrijden en een poging te doen deze leerlingen in de klas te integreren. In de eerste plaats werd gewerkt aan het informeren van autochtone leerlingen over en hen waardering bij te brengen ten aanzien van de cultuur van de allochtone kinderen. Het *Project Thuisland* (NCB) (Theunissen en Papendorp) is hiervan een goed voorbeeld. De naam zegt het al: het ging erom de cultuur uit het land van herkomst in de klas te brengen. Het project *Samen Wonen Samen Leven* (SWSL-Centrum) uit Rotterdam is hiervan ook een voorbeeld. Dit project is themagewijs uitgewerkt, en richt zich op thema's als voeding, wonen, literatuur, liedjes e.d. Voor de allochtone kinderen zou deze aanpak er toe moeten leiden dat zij nu ook eens het gevoel zouden krijgen in het middelpunt te staan, aandacht te krijgen, en zich trots zouden kunnen voelen op hun afkomst. Een project als *Vlakbij* (ABC-Oud-West i.s.m. VREK) werkt ook met

thema's: feest, spelletjes, kleding, maar stelt zich vooral ten doel de onderlinge relaties tussen allochtone buitenlandse en autochtone Nederlandse kinderen te bevorderen, hen te leren samen te werken en samen te spelen, binnen én buiten de school.

De verschuiving in uitgangspunt is er een van een nadruk op de cultuur van het land van herkomst, naar een nadruk op de multiculturele situatie op school en in de buurt. Deze aanpak sluit in tegenstelling tot hetgeen is opgemerkt rond bicultureel onderwijs, veel meer aan bij de uitgangspunten en de traditie van het stimuleringsonderwijs, dat we kortweg samenvatten als de school — ouders — buurt-aanpak, met als didactisch principe het uitgaan van de beleavings- en ervaringswereld van kinderen in de school. Wat de taalverwerving betreft legt *Vlakbij* de nadruk op het creëren van taalgebruikssituaties die de natuurlijke taalontwikkeling van alle kinderen moeten stimuleren. Impliciet lijkt men ervan uit te gaan dat de Nederlandse taalontwikkeling voor allochtone én autochtone kinderen op kleuter- en lagere school-leeftijd vergelijkbaar verloopt en dus vergelijkbaar ondersteund moet worden. Hier lijkt het project wellicht als reactie op de al te zware nadruk op apart taalonderwijs in de biculturele situatie ietwat te zijn doorgeschoten naar het andere uiterste: creëer zoveel mogelijk taalgebruikssituaties, stimuleer het samen werken, praten, doen, aan elkaar rapporteren, en dan komt het Nederlands wel, zo lijkt men te denken.

Intercultureel onderwijs

Als reactie op het begrip multicultureel onderwijs is het begrip intercultureel onderwijs ontstaan. Van eenstemmigheid over de invulling van dit begrip is echter geen sprake. Verschillende auteurs leggen heel verschillende klemtonen. Zo benadrukken Van Wijck en Soutendijk (1980) het intercultureel onderwijs als het thematisch uitwerken van interculturele conflicten op school en in de buurt. Dors (1981) benadrukt het intercultureel onderwijs als voorbereiding voor alle kinderen, ook die in Heemstede en Aerdenhout, op leven en werken in een multiculturele samenleving. In mijn visie moet het intercultureel onderwijs drie elementen omvatten:

- het moet gericht zijn op alle kinderen in de klas, autochtone zowel als allochtone (hierop kom ik nog terug);
- het moet daarenboven, maar didactisch wel er-

mee overeenstemmend, tegemoet komen aan de specifieke onderwijsbehoefte van allochtone leerlingen. Hiermee wordt in de eerste plaats bedoeld het ondersteunend onderwijs in de *eigen* én in de Nederlandse taal. Over de verdere invulling van deze specifieke onderwijsbehoefte valt op dit moment nog niet zoveel te zeggen. Tot nog toe is hiernaar bitter weinig onderzoek gedaan; — het moet inhouden dat er, ook op scholen waar geen allochtone kinderen zijn, gewerkt wordt aan de bestrijding van discriminatie en racisme. Ten aanzien van dit laatste punt is de formulering niet toevallig een andere dan die in het Beleidsplan wordt gehanteerd: ik geloof niet zo aan die multiculturele samenleving. Voor de totstandkoming ervan zal meer nodig zijn dan het over en weer leren kennen en waarderen van elkaars culturen. Hiervoor is een fundamentele verandering van de samenleving nodig die meer wordt gediend met een gevecht tegen discriminatie en racisme. En dit gevecht tegen de bestaande ongelijkheid in de samenleving moet worden gevoerd door allochtonen en autochtonen samen, en wel dáár waar ze wonen, werken en naar school gaan: ook vandaar de term intercultureel onderwijs.

Keren we nog eenmaal terug naar de praktijk. Daar valt het onderscheid multi-/intercultureel onderwijs niet zo makkelijk te maken. Dit blijkt wel uit de bespreking van het *Vlakbij*-project. Wel valt op dat in de ontwikkelingen van de laatste tijd vooral datgene wat ik als eerste element van intercultureel onderwijs heb genoemd, wordt uitgewerkt. Hieronder wil ik proberen dit element nader te omschrijven, en aan te geven hoe de gemeenschappelijke noemer in de ontwikkeling van het denken over intercultureel onderwijs weergegeven kan worden:

a Intercultureel onderwijs is *geïntegreerd* onderwijs, gericht op *alle* kinderen in de klas. Het wil het isolement van de buitenlandse kinderen in de klas doorbreken, evenzo het isolement van de school in de buurt. Het vat de klasseleerkracht, de extra taakleerkracht én de buitenlandse leerkracht op als leden van hetzelfde team, met dezelfde status, dat werkt aan de didactische en inhoudelijke invulling van het begrip 'intercultureel onderwijs'.

b Intercultureel onderwijs wil ook zeggen: het erkennen en het scheppen van een *eenheid in de belevingswereld* van het kind: kinderen leren niet

alleen *binnen*, maar ook *buiten* de school, vandaar de nadruk op school-búúrtprojecten.

c De uitwerking naar een intensieve *ouderparticipatie* vloeit logisch uit het voorgaande voort: ouders serieus nemen als opvoeders, en hen zich medeverantwoordelijk laten voelen voor de gang van zaken op school.

d Intercultureel onderwijs is vooral thematisch, ervaringsgericht onderwijs: samen ervaringen opdoen, samen op onderzoek uitgaan, samen reflecteren op voor de eigen belevingswereld relevante thema's.

Wanneer we een poging doen de principes te achterhalen achter deze gedachtengang, komen we uit op de volgende redenering (Leeman/Miedema 1981). We herkennen een aansluiting bij de theorie ten aanzien van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid; het gaat er niet alleen om de ontwikkelingsmogelijkheden van alle kinderen te vergroten en te zorgen dat alle kinderen in principe kunnen doorstromen naar alle typen van voortgezet onderwijs, het gaat er ook vooral om om de *kwaliteit* van het onderwijs te verbeteren. Theorieën over de ongelijkheid in het onderwijs tonen aan dat gegeven dezelfde talenten, onderwijssucces van kinderen milieu-bepaald is. We hebben te maken met een maatschappij, waarin een structurele ongelijkheid zit ingebakken. Allochtone kinderen hebben in deze maatschappij het meest te lijden van deze structurele ongelijkheid. Autochtone arbeiderskinderen zijn evenzeer structureel kansarm.

Een verbetering van het onderwijs is dus noodzakelijk: door effectieve samenwerking van school — gezin — buurt, door ouders en kinderen in hun talige en culturele uitingen serieus te nemen, door aan te sluiten bij de ervaringen van de kinderen, moet het kind zich geaccepteerd en veilig weten om zich zo optimaal te kunnen ontwikkelen. Maar dit is niet voldoende. Al deze maatregelen zijn niet alleen bedoeld om de motivatie van kinderen om te leren te verhogen, intercultureel onderwijs wil de kinderen ook inzicht laten verwerven in de eigen situatie, in die structurele ongelijkheid in de samenleving, ze weerbaar laten worden, ze handelingsbekwaam maken. Daarom gaat intercultureel ook verder dan het onderling vergelijken van culturen, het grijpt momenten van interculturele conflicten, van discriminatie, van identiteitsproblemen aan om kinderen te leren meester te zijn over hun eigen situatie.

Het bewust worden van de eigen positie in de sa-

menleving, het analyseren van de maatschappij in termen van belangentegenstellingen, het stimuleren van onderlinge solidariteit tussen kinderen op school, maar ook tussen ouders, dat geeft aangrijpingspunten om het intercultureel conflict te overwinnen en je eigen antwoorden te vinden op de eisen die je situatie je stelt. Voor de hele klas wil dat zeggen dat ervaren kan worden waar de gemeenschappelijke punten, waar overeenkomsten tussen leerlingen liggen, en kan er een mogelijkheid ontstaan onderlinge verschillen te relativeren. Voorwaarde voor een dergelijke onderwijspraktijk is wel, dat in de klas ruime aandacht wordt besteed aan maatschappijleer (inzicht verwerven in de structuur van de samenleving en veranderingsstrategieën) en mondiale vorming (denk aan achtergrond van trekarbeid, kolonialisme, arm/rijk-verhoudingen, culturen van herkomstlanden).

Het thematisch en ervaringsgericht leren geeft dan de mogelijkheid collectieve leerervaringen op te doen en deze te vertalen naar gemeenschappelijke en individuele gegevens van de eigen situatie, en gemeenschappelijke en individuele aangrijpingspunten te vinden om te zoeken naar handelingsmomenten en veranderingsstrategieën.

Discussie

In de beschrijving van de ontwikkelingen in het overheidsbeleid en in de onderwijspraktijk is de nadruk komen te liggen op het basisonderwijs. Op dat terrein heeft zich het denken over intercultureel onderwijs het verst ontwikkeld – wellicht geeft de praktijk van het basisonderwijs ook de meeste mogelijkheden hiertoe.

Een betoog over intercultureel onderwijs binnen het voortgezet onderwijs, of de volwasseneneducatie zou waarschijnlijk heel anders moeten worden opgezet.

Naast de beperking tot het basisonderwijs, tekent zich binnen het intercultureel onderwijs een beperking af tot één bepaald aspect ervan, namelijk een nadruk op het sociaal leren. Het is hiertegen dat Maureen Stone (1981) waarschuwt in haar boek *The myth of multi-cultural education*. Bevorderen van onderlinge solidariteit, het analyseren van je eigen positie in de samenleving, bestrij-

ding van racisme ... allemaal goed en wel, zegt ze, als het maar niet ten koste gaat van het nastreven van een goed prestatieniveau in de zaakvakken. Het gaat er immers om dat allochtone jongeren met een redelijke kwalificatie de arbeidsmarkt betreden. Maar al te vaak is dit niet het geval, en dan heeft volgens Stone multi- of intercultureel onderwijs gefunctioneerd als pedagogische legitimatie voor een onderwijsmodel dat allochtone jongeren weinig anders overlaat dan de 'gast'arbeiders van morgen te zijn.

Ook de in het begin van dit artikel aangehaalde Hazel Carby heeft haar bedenkingen. Haar standpunt is, dat de school die uitgaat van een *multi-culturele* gemeenschap binnen haar muren, in feite het begrijpen van de maatschappij als een verhouding van *dominante* en *ondergeschikte* culturen uitsluit. Alleen wanneer we ook de schoolklas als terrein van racisme en strijdterrein tegen racisme begrijpen, kunnen we het begrip intercultureel onderwijs zinnig invullen.³

Carby's definitie van de mythe van intercultureel onderwijs is de mythe van gelijkheid tussen kinderen die erachter steekt: ze haalt een citaat aan uit de film 'Blacks Britannica'⁴:

I mean, its something that was generated from school. They were saying 'You're gonna want a car, you're gonna want a house, and you gotta do this and you gotta do that, and you wanna earn a wage about a certain amount.' It's all drummed into you, you know, time after time. 'You're gonna need this, and you're gonna want that, and so on – you're gonna need a holiday at least once a year, and all them things; and you gotta study, you know.' And what they didn't tell you was that: *you're black*, and we're going to stop you doing all this, we're going to do our best to stop you getting all this.

Zowel Stone als Carby, hoewel vanuit totaal verschillende uitgangspunten, roepen fundamentele vragen op rond de invulling van het begrip intercultureel onderwijs. Dit soort vragen zal de leerkracht, die dagelijks doende is enigerlei vorm van intercultureel onderwijs in praktijk te brengen, hen waarschijnlijk niet in dank afnemen. Want hoe we ook theoretiseren, het is de leerkracht die iedere dag opnieuw voor de zware taak staat zijn of haar onderwijs zo in te richten, dat allochtone leerlingen maximale kansen worden geboden.

Noten

- 1 Zie de tekst van 'Een goed initiatief' van Dorine Juray in dit nummer.
- 2 Bij het ter perse gaan van dit nummer werd het tweede deel, over Surinamers, gepubliceerd. Deze gegevens kon ik echter niet meer verwerken.
- 3 Zie voor een gedetailleerder bespreking van Stone en Carby het artikel van Yvonne Leeman in dit nummer.
- 4 'Blacks Britannica' is een film over de positie van zwarte mensen in Engeland. Te bestellen bij: Fugitive Cinema, Amsterdam (zie adres achterin dit nummer).

Literatuur

- Advies onderzoek minderheden.* Rapport van de Adviescommissie Onderzoek Culturele Minderheden (ACOM), Staatsuitgeverij, 's Gravenhage 1979
- Bodde, G. 'Kulturele minderheden in het voortgezet onderwijs' en 'Vorming werkt, ook voor buitenlandse jongens en meisjes!' in: *Interaktie* themanummer, sept. 11e jaargang nr. 1, 1981
- Beleidsplan Culturele minderheden in het Onderwijs* Ministerie van O&W, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage 1981
- Van den Berg-Eldring, L., A. Adriaansen en H. Grebel 'Van kansloos naar kansarm: buitenlandse kinderen in het Nederlandse onderwijs' in: 'Tussen wal en schip', themanummer *Intermediair* 1/2, januari 1980
- Van den Berg-Eldring, L., A. Adriaansen en H. Grebel *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen* een exploratieve studie, uitgave 7, Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen, Rijksuniversiteit Leiden, 1980
- Blacks Britannica* transcriptie van een uitspraak in de film, geciteerd in A. Paris 'Blacks Britannica: Race Cinema and the Public Sphere' in: *Socialist Review* nr 48, nov.-dec. 1979, door mij gevonden bij Hazel Carby
- Bouwmeester, G. 'Nog te weinig allochtone leerlingen op de streekscholen' in: themanummer *Interaktie* 1981
- Bovenkerk, F. (red.) *Omdat zij anders zijn* Boom, Mepel 1978, geciteerd bij H. Kok
- Carby, H. 'Multi-Culture' in: *Screen education* Spring 1980, nr 34
- Dors, H. 'Intercultureel onderwijs als pedagogisch perspectief' in: *De Nederlandse Gemeente* nov. 1981
- Ellemers, J.E. 'Ethnische minderheden in Nederland' in: *Intermediair* themanummer, 1980; zie ook: Ellemers, J. E. 'Probleem van de tweede generatie van minderheden in Nederland, een sociologische analyse' in: *Beleid en Maatschappij* 1979
- Van Ittersum, G. en J. Steen *Concept-versie van een onderzoek naar kleuterschoolverlenging van allochtone kinderen in Amsterdam* PDI, UvA, 1982
- Kok, H. 'We vroegen arbeidskrachten, we kregen mensen' in: themanummer *Intermediair* 1980
- Leeman, Y.A.M. & W.G. Miedema *Een poging tot evaluatie van de ISVOK-onderzoeksprojectgroep 'Intercultureel Onderwijs'* interne publikatie PDI, UvA 1981
- Leegloop en toeloop* nota over de bevolkingsbewegingen in Rotterdam, Gemeentebestuur van Rotterdam, 1979
- Miedema, W.G. *Marokkaanse meisjes in het vervolgonderwijs* PDI, UvA 1980
- Ontwerp Minderheden-nota* Ministerie van Binnenlandse Zaken, 's Gravenhage 1981
- Project Vlakbij* subsidie-aanvraag en jaarverslagen ABC-Oud-West, in samenwerking met VREK, Amsterdam 1978-1982
- Project Samen Wonen Samen Leven* projectkranten, uitgave SWSL-Centrum, Rotterdam, 1981
- P.J. Teunissen en B. Papendorp *Project Thuisland* NCB, Utrecht z.j.
- Regeringsreactie op het rapport Ethnische Minderheden van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid* Ministerie van Binnenlandse Zaken z.j.
- Ten Doesschate, S. 'Inventarisatie onderwijsbeleid landelijke overheid' in: *Culturele minderheden in het (Rotterdamse onderwijs)* Uitgave Project Onderwijs en Sociaal Milieu en de Rotterdamse schooladviesdienst, 1980. Ten Doesschate citeert beleidsplannen van de overheid en toelichtingen bij de begrotingen van O&W
- De Vries, M. *Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt* een ACOM-rapport, Ministerie van CRM, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage 1981
- Van Wijck, J. en S. Soutendijk *Discussiebijdrage over de gewenste samenhang tussen onderwijsstimulering en onderwijs voor culturele minderheden* ORD-papier, stencil, 1980
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Ethnische minderheden* Staatsuitgeverij, 's Gravenhage 1979
- Stone, M. *The education of the black child in Britain, the myth of multicultural education* Fontana Books 1981