

## opleiding voortgezet onderwijs

**WAT WAAR IS IS NIET INGEWIKKELD  
WAT INGEWIKKELD IS IS NIET WAAR\***

---

*Intercultureel onderwijs stelt nieuwe eisen aan de lera(a)r(es). Siel van der Ree, docent Taalvaardigheid op de Nieuwe LerarenOpleiding VL-VU in Amsterdam, geeft vanuit zijn ervaring met buitenlandse leerlingen een aantal voorbeelden van communicatie-missers. Hij geeft ook aan hoe een goede beroepsvoorbereiding van leraren (Nederlands) zulke problemen kan voorkomen.*

---

Wat moet de tweede- en derde-graads leraar weten vóór hij<sup>1</sup> de nlo verlaat?

**De leraar Nederlands: terug naar de natuur?**

Wel eens tegen heug en meug vervult de leraar Nederlands op veel scholen een centrale functie. Daarbij wordt hij soms aangesproken op tekorten van leerlingen, waar andere collega's op vastlopen: een verondersteld tekort aan taalbeheersing. Soms ook poneert hij zelf zijn vak tot iets wezenlijks en wel vanuit het idee, dat een goede beheersing van de moedertaal borg staat voor hoog aangeslagen kansen óf een symptoom is van een cognitieve ontwikkeling die er wezen mag.

Met een goede taalbeheersing ben je dus al iets of word je in ieder geval geen arbeider. Taalbeheersing of taalvaardigheid, daar is het de laatste tijd om gegaan. Ondergebracht in vier, soms vijf deelvormen vormen die termen, gekoppeld aan maatschappelijk bewustzijn, nog steeds de mode. De laatste tien jaar is toevallig niet een multi-taal-

vaardige, maar een multiculturele factor in het geding gekomen, die enig roet in het beheersbaar geachte taal-eten gegooid heeft. Niet altijd even geachte afgevaardigden van een nieuwe klasse, gastarbeiders, waren wél goed voor het redden van formatieplaatsen, maar niet goed in taalbeheersing en bezorgden als vanouds de collega's heel wat kopzorgen. Het oude spelletje werd dan ook weer gespeeld: afschuiven naar de leraar Nederlands. Die kon in het isolement van de ISK vaststellen, dat hij over hoegenaamd geen middelen beschikte om snel en efficiënt Nederlands te leren aan anderstaligen. Na enig geknoei, gecombineerd met werkelijk briljante improvisaties, zijn we — geholpen door een ministerie dat stipt op tijd te laat was — nu beland op het punt van 'intercultureel onderwijs'.

Intercultureel. Daar staat de taalbeheerste leraar Nederlands. Terug naar de cultuur — dat schijnt het motto te worden. Het is om je taalbeheersing te verliezen: Is er nou echt niets nieuws onder de zon? Toch niet wéér zo'n eerbiedwaardige drager

der cultuur, zo'n echte tachtiger, maar dan een eeuw later? En al onze modellen dan? En ons betere taalwerk? Onze veilige taalwegen? We gaan toch niet terug naar Eenheid en nuance<sup>2</sup>? Of moet de volgende nieuwe methode Het Heen en Weer heten, want dat krijg je als je door de bomen het bos en door de rassen 'ons volk' niet meer ziet.

Inderdaad heeft intercultureel onderwijs consequenties die moeilijk te overzien zijn. In deze bijdrage tracht ik te schetsen, waar de leraar Nederlands op voorbereid moet worden, alvorens aan een interculturele aanpak te kunnen beginnen. De nlo heeft leraren af te leveren, die niet zozeer vervuld zijn van al dan niet aangeprate idealen of ingeprente modellen, maar juist als eerste eigenschap bezitten een enorme openheid en flexibiliteit; gekoppeld aan een combinatie van enerzijds kritische zin en anderzijds een opvallend gebrek aan vooroordelen; aangevuld met een zeer ruime kennis van taal, cultuur en pedagogiek; en afgerond met een onwrikbaar vertrouwen in de menselijke leergierigheid. Deze eigenschappen hebben leraren nodig om in de multiculturele klas het hoofd te bieden aan situaties, waarvoor zowel hun Westers waarnemingsvermogen als hun Nederlands taalgebruik falen. Vertrouwen in eigen kunnen en hun capaciteiten compenseert tekorten die inherent zijn aan elke opleiding.

Voor veel studenten zit er iets tegenstrijdigs in de eis én creatief (dus open) te staan tegenover elke nieuwe situatie én deskundig te zijn. Deskundigheid stroomlijnt juist het denken, richt de aandacht op specifieke kenmerken en factoren en beïnvloedt de beeldvorming dusdanig, dat de openheid die bij een creatieve aanpak behoort, daardoor teniet wordt gedaan. Een variant van dit conflict wordt door docenten in de nascholing onder woorden gebracht, als zij na vijf avonden verzuchten: 'Gut, je doet het dus nooit goed'. Waar het in beide gevallen om gaat, is het afstand nemen van de vertrouwde aanpak en het leren werken met andere denk- en observatiecategorieën.

In het vervolg van dit artikel zal ik trachten aan te tonen, dat we inderdaad te maken hebben met een situatie die ons dwingt tot een terug naar af. Achtereenvolgens komen ter sprake:

- op zoek naar een gespreksbasis: tweeërlei communicatie
- werkelijkheidszin gevraagd

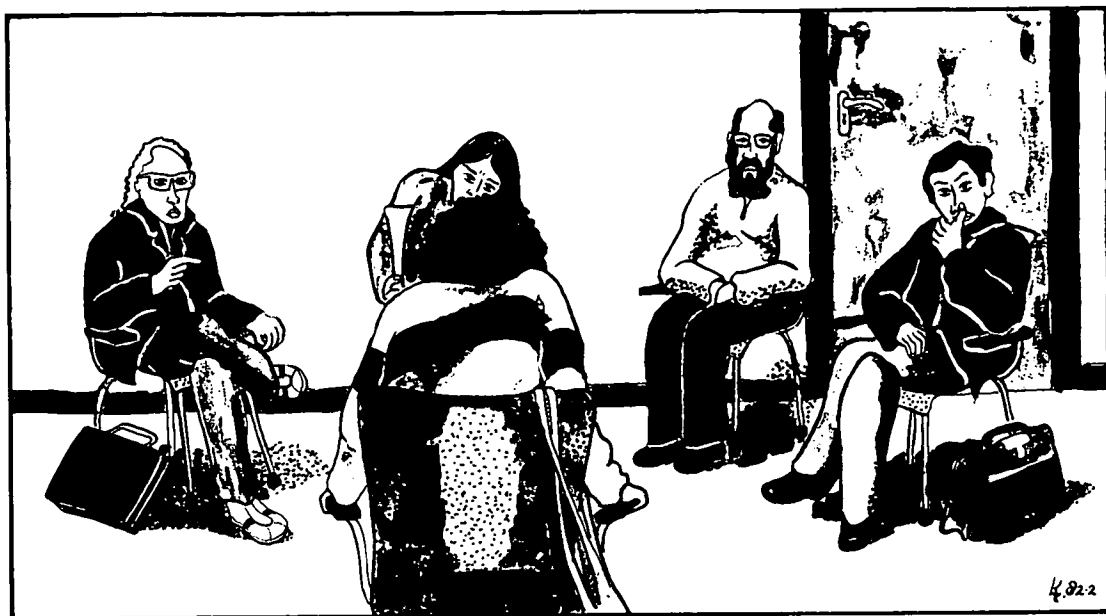
- van leren van een vreemde taal naar leren in een vreemde taal.

### **Op zoek naar een gespreksbasis: tweeërlei communicatie**

Woensdag 9 december 1981. Tien over twee. Tijd voor overleg. Vier blanken en één zwarte nemen plaats om een tafel. Namens 'de docenten' spreken de blanken zacht en overredend tot de zwarte: het gaat slecht met zijn studie, de docenten willen hem graag meenemen maar weten niet hoe. Het gesprek spitst zich na enige tijd toe op de vraag of de zwarte echt wil studeren en hoe hij denkt dat aan te pakken. De jongen verzekert, dat hij studeren leuk vindt, deze studie graag wil doen en, zeker na het fiasco van ettelijke mislukte pogingen elders in Nederland, hier graag succes wil hebben. Hij kán goed studeren, dat heeft hij bewezen, eerst in Ethiopië, later in Moskou, waar hij alle tentamens haalde. De extra hulp die hij hier krijgt, stelt hij zeer op prijs, hoewel die hulp volgens hem erg vermoeiend moet zijn voor de helpers. Hij noemt een paar oorzaken waarom de studie hier toch niet lukt: concentratieproblemen, te veel vakonderdelen tegelijk, vermoeidheid door overvolle dagen, veel moeilijke colleges volgen, slecht tegen onze rook- en drinkgewoonten kunnen.

Al deze uitspraken van de student brengen niet tot uiting wat tenslotte door een van de docenten achterhaald wordt: de manier van studeren hier heeft bijna niets te maken met wat in Ethiopië en Moskou van hem verwacht werd. Daar wist je gewoon waar je aan toe was, want daar leerde je alles gewoon. Als je maar hard en lang genoeg werkte, soms tot drie uur 's nachts, dan slaagde je zeker. Vlak voor het eind van het gesprek verzekert de student plotseling, dat niemand zich echt druk hoeft te maken: wat hem betreft is het helemaal geen probleem de studie te staken, hij heeft zó werk. Het gesprek eindigt zonder dat er een oplossing gevonden is. Hoe onzeker de zwarte is blijkt, als hij na vijf minuten terugkomt om te vragen, of hij nu nog geacht wordt college te volgen of niet. Naderhand blijkt, dat hij totaal in de war is en het gesprek interpreteert als een soort ultimatieve aanduiding van de impasse, waarin hij verkeert.

Het is duidelijk dat hier een gesprek aangegaan is, waar geen gespreksbasis was. De vier docenten



... en het gesprek interpreteert als een soort ultimatieve aanduiding.

wilden volstrekt te goeder trouw aangeven, dat zijn impasse juist de hunne was. Zij handelden uit ronduit edele motieven: hoewel de student kansloos leek en extra hulp dát alleen maar onderstreept had, wilden ze hun bereidheid om alles te doen voor deze student duidelijk maken en wat ze hem wilden vragen was: vertel ons alsjeblieft, hoe we je wel kunnen helpen. Ze wilden begrip tonen en begrip vragen, hetgeen mislukte — zoals een der docenten na afloop verklaarde — door de 'taalbarrière'.

De student zat voor zijn gevoel echter tegenover een vierschaar, die hem op omslachtige wijze de eer liet zonder gezichtsverlies zelf een einde te maken aan een onverkwikkelijke situatie.

De begripsvorming tussen beide partijen valt terug te voeren op een aantal factoren, die ik hieronder geef in volgorde van belangrijkheid:

- de invloed van rol en positie in deze setting
- de manier waarop je volstrekt langs elkaar heen praat, als je je codes niet eerst op elkaar hebt afgestemd
- de volstreekte onwetendheid van elkaars achtergrond en bedoelingen en het niet uitgaan van die onwetendheid
- de taalbarrière.

In feite zijn ze onscheidbaar; ik maak ze onderscheidbaar voor de goede schrijforde.

#### *Rol, positie, setting*

Voor de normale Nederlandse student (aangenomen dat die bestaat) is een confrontatie met vier docenten over een pijnlijk onderwerp, waarin hij in een verliezerspositie zit, al een hele toer. Maar wordt zo'n gesprek goed voorbereid, geven de docenten voldoende blijk van hun goodwill en spelen zij handig en met begrip in op signalen van gespannenheid en angst, dan kunnen zij hun rol van hulpverlener aanvaardbaar maken en kan de student aan een houding geholpen worden waarmee hij de helpende hand accepteert en uitlegt, wat hij daarmee wel en niet kan doen. Een beroep op de persoonlijke verantwoordelijkheid van de student en een verzoek om medewerking vormen geen dwaasheden in een samenleving, die een persoon als *individu* verantwoordelijk kan stellen voor zijn daden en daar *expliciet* over kan praten. We moeten ons echter realiseren dat onze Westerse samenleving<sup>3</sup> in dat opzicht een ontwikkeling heeft doorgemaakt, die heel bijzonder is; zó bijzonder dat wij er niet van mogen uitgaan, dat niet-Westerlingen zo maar in staat zijn, het resultaat van die ontwikkeling te volgen of te snappen.

Normaler<sup>4</sup> is een samenleving, waarin niet zozeer het individu als wel de groep verantwoordelijkheden draagt en vaststelt en waarin de communica-

tie zich over het individu heen richt tot wat door het individu vertegenwoordigd wordt: de groeps-moraal. Daarin ligt communicatie wat anders: de hoofdzaak is, dat er contact *is* (en niet zozeer waarover dat contact precies gaat) en dat je als deelnemer je rol in dat contact (groeps-)waardig speelt: een beroep op *persoonlijke* (dus aan je eigen ik gebonden) verantwoordelijkheid is daarin eenvoudig onbestaanbaar.

In een gesprek als het onderhavige betekent dat, dat de zwarte in de eerste plaats student was en dat bleef, ook op het moment, dat de docenten probeerden op voet van gelijk(waardig)heid met hem te praten: zijn positie lag vast. Dat leidde tot een correct, of liever niet anders denkbaar rolgedrag en wel: blijven meepraten zoals 'men' van je verwacht, zonder daarbij veel meer wezenlijks in te brengen dan het verduidelijken van je eigen positie, eventueel gecombineerd met het naar de mond praten van je gesprekspartners. Want wat mag je van hén anders verwachten dan gezag en deskundigheid? Dáárop behoort hun optreden gebaseerd te zijn: zij vertegenwoordigen het docentencorps, zij zijn deskundig en al mag het spel ondoorzichtig gespeeld worden en kan zelfs volstrekt onduidelijk zijn, wat de diepere bedoelingen ervan precies zijn, hun rol is vast en hun positie bepaald.

Van hen mag je advies en aanwijzingen verwachten; verpakken ze dat op een heel vreemde manier in een zachtaardig gesprek, waarin ze advies vragen, dan staat je weinig anders te doen dan met een mond vol tanden hen toch maar naar de mond te praten.

Als dat laatste niet lukt en je partners expliciet blijven vragen naar oplossingen of ideeën die je niet hebt, dan wijk je uit, in dit geval naar een formele oplossing van zaken, die bovendien het eigen gezicht redt: niemand hoeft zich druk te maken, je staakt de studie en hebt zó werk, flagrante tegenspraak, maar een keurige uiterlijke aanpassing! *Als Westerling* in een persoonsgerichte samenleving met uitgebreide, expliciete communicatiecodes *kan je niet praten met niet-Westerlingen* uit een groepsgerichte samenleving met communicatiecodes en nadruk op het rolgedrag, *tenzij je je hele manier van praten aangepast hebt*<sup>5</sup>.

#### *Langs elkaar heen praten*

Als een student klaagt over concentratieproblemen, dan zit daar meestal wat achter.

'Concentratie' is veelal de resultante van andere factoren, zoals vermoeidheid, gebrek aan motivatie of inspiratie, er geen gat in zien, geloven dat je het niet kan, kopzorgen van persoonlijke aard en kleinigheden zoals te veel licht bij het lezen (of te weinig) of andere fouten bij het inrichten van je werkhoeke.

Toch klagen studenten terecht over concentratieproblemen, althans ze gebruiken dat woord omdat ze niet beter weten. De ervaren docent weet dat zo'n student onbedoeld analoog communiceert: bij analoge communicatie moet je wat zoeken achter de letterlijke uitspraak.

Diezelfde student kan bedoeld analoog communiceren wanneer hij zegt: 'Zeg, heb je nog een kop koffie voor me?' en bedoelt: 'Heb je even tijd voor een gesprek met me?' Studenten aan nlo's en PA's moeten getraind worden in het onderkennen van dit soort taalgebruik. Dat is niet zo moeilijk, want we kennen voldoende voorbeelden uit onze dagelijkse praktijk en bovendien is er door Gordorf een goed boek over geschreven. Daaruit kun je ook leren dat het alleen in moeilijke of spannende situaties nodig is, analoge uitspraken te laten verduidelijken via een uitgekien-de vraagtechniek. Zodoende zorg je voor een soort gelijkrichter: beiden weten precies, waar ze over praten, de codes zijn op elkaar afgestemd. Wat moet je nu met uitspraken als 'die hulp moet wel erg vermoeiend zijn voor de helpers' of 'slecht tegen onze rook- en drinkgewoonten kunnen' waar onze student mee kwam? Achter de eerste uitspraak kán zitten:

- die hulpgever is een uitslover
- die hulpgever doet altijd of die erg vermoeid, respectievelijk ontmoedigd raakt van zijn werk
- deze vorm van hulp is vermoeiend en vergeefs voor mij
- ik stel hulp op prijs, maar niet in deze vorm
- ik stel geen enkele hulp op prijs.

Een uitspraak als 'slecht tegen onze rook- en drinkgewoonten kunnen' kan onmogelijk niet-analoog bedoeld zijn. Er kán achter zitten, dat hij wel moet meedoen met onze leef- en sociale gewoonten, maar die in feite afwijst; of dat hij niet tegen onze dagindeling, waaronder het doorbrengen van onze avonden, kan of ... van alles en nog wat.

Hoe dan ook, er zit wat achter. Het ligt dan ook voor de hand, dat je op zoek gaat naar een methode om dat uit te zoeken. Daarvoor zul je het domein van school moeten verlaten en proberen

het territorium van je tegenspeler te verkennen. 'Op bezoek' of 'op huisbezoek' héét dat, maar dat is het weer niet precies. Want de regels van gastvrijheid verschillen van cultuur tot cultuur ingrijpend. Het belangrijkste wat je in elk geval moet weten is, dat je bij Westerlingen vrij snel ter zake kunt komen, maar dat je bij niet-Westerlingen nooit met de deur in huis moet vallen. 'Jezelf blijven', een hoog gewaardeerde houding bij ons, vloekt met je waardig gedrag als gást bij anderen. Daarbij hoor je te weten, wie er de baas is in huis, wie er wel en niet in een gesprek betrokken kan worden en hoe je in andere opzichten je gedrag moet aanpassen. Vaak draait een eerste bezoek om de kennismaking en bereid je daarmee een tweede bezoek voor; vaak ook kun je op de stoep bij het afscheid nemen langs je neus weg en heel voorzichtig verpakt nog even kwijt waar je wel eens over zou willen praten. Dit kan bijvoorbeeld, als je bedankt wordt voor je komst en je belangstelling en (overigens pro forma) uitgenodigd wordt voor een volgend bezoek, door middel van een reactie als: 'Graag, dan kunnen we nog eens verder praten, bijvoorbeeld over ...' Daarvandaan naar een gesprek over de bezwaren tegen onze rook- en drinkgewoonten en wat daar achter zit is voor ons niet alleen een mijl op zeven, maar ook dubbel moeilijk zoniet onmogelijk, doordat bij voortduring afgevraagd moet worden, naar welke niet-Nederlandse werkelijkheid de Nederlandse woorden van onze gesprekspartner verwijzen. Maar wat weten we daar eigenlijk van?

*Je geen raad weten met analoge uitspraken en hun achtergrond en zelfs niet eens doorhebben dat ze gedaan zijn, veroorzaakt 'gesprekken' die evenveel waarde hebben als het hiervolgende:*  
 'Zeg, heb je nog een kop koffie voor me?'  
 'Zeker, hier heb je een kwartje en een stuiver. Je weet waar de automaat hangt, hè? Dag!'  
 Er worden heel wat van dit soort gesprekken gehouden tussen mensen met een verschillende achtergrond.

#### *Wederzijds onwetend zijn*

Het handig omspringen met vreemde-taalvormen verdoezelt vaak, dat er geen enkele notie bestaat van de vreemde taalwerkelijkheid achter die vormen. De student vindt studeren 'leuk', een woord dat vrijwel niets meer betekent. Toch trappen de gesprekspartners in deze nietszeggendheid, waarschijnlijk doordat ze ervan uitgaan, dat het

woord 'leuk', bij studenten gewoonlijk een synoniem voor 'goed', 'bruikbaar', 'zinnig' of iets dergelijks, normaal opgevat moet worden, dat wil zeggen of er een Westerling aan het woord is. Pas bij het betoog, hoe goed studeren hem buiten Nederland afgegaan is, ruikt een der docenten lont en informeert hij eens wat studeren dáár dan inhoudt.

Na de uitleg, dat dit uit het hoofd leren van stof plus vragen én antwoorden, eventueel opgaven mét oplossingen, is, komt het gezelschap niet tot een preciese analyse van de verschillen van de studie hier, vergeleken met die in Moskou en Ethiopië. ('Hij mist elke basis' was een conclusie, die reeds vóór het gesprek vaststond.) Dat komt doordat we geneigd zijn er van uit te gaan, dat de buitenlander met het leren spreken van de taal ook de werkelijkheid hier heeft leren kennen. Niets is minder waar. *Het is beter als uitgangspunt te kiezen, dat we niks van elkaar weten. Erger nog, dat we geneigd zijn elkaars werkelijkheid te blijven vertalen in eigen termen, waardoor we denken te verstaan wat we kunnen vatten.*

Het vinden en hanteren van terugkoppelingsmechanismen om dat effect teniet te doen is niet alleen moeilijk, maar maakt van een gesprek ook zó een verhoor.

*De toekomstige docent Nederlands zal van gesprekstechniek in trans-culturele situaties voldoende moeten weten om ook z'n collega's uit andere vakken te adviseren of bij te springen.*

#### *Taalbarrière*

De taalbarrière is slechts één factor, maar die moeten we niet onderschatten. Ten eerste is spreken en luisteren in een vreemde taal veel vermoeiender, doordat luisteren een vorm van race-puzzelen is<sup>7</sup> en spreken een vorm van zoeken naar het juiste woord of de goede omschrijving, waardoor de vorm-kant de aandacht krijgt, die de inhoud-kant nodig heeft.

Ten tweede is reageren op een tweede-taalspreker ook een sport apart: je bent te snel geneigd in je gedachten aan te vullen of als af te interpreteren wat onvolledig, niet correct of onduidelijk is. Tenslotte is het precies afchecken van bedoelingen vervelend voor beide partijen; het ergste is daarbij natuurlijk, dat we niet weten van elkaar of het hele gespreksonderwerp niet te zwaar of zelfs volstrekt misplaatst gekozen is.

Het hiervoor oppervlakkig weergegeven gesprek duurde ongeveer een uur, een uitputtingsslag aan

beide zijden van de scheidslijn. Een serie korte gesprekjes met een bepaald ritueel en onder voortdurende controle ('wat er nou weer is misgegaan') is bij zo'n moeilijk probleem minder kansloos.

Het is de lezer inmiddels duidelijk geworden, dat ik nauwelijks geloof in dit soort gesprekken: ze vereisen een vorm en een mate van aanpassing (van hen aan ons), die ik voor normale mensen teveel gevraagd acht. Voor iemand die zelf het beroep van leraar kiest, gelden echter andere normen: van zo iemand verwacht men terecht, dat hij heeft leren inspelen op deze specifieke moeilijkheden van anderstaligen.

### Werkelijkheidszin gevraagd

Een hoog percentage nlo-studenten ziet van het leven voornamelijk school: vanaf vier, vijf jaar tot het halen van de bevoegdheid, zo'n twintig jaar later, voltrekt het leven van alledag zich binnen de vier muren van het schoollokaal. Aan sport, creativiteit en praktische kennis en vaardigheden wordt daar weinig gedaan. Dat blijkt onder meer uit het feit, dat heel wat studenten werkelijk geloven, dat een spijker met een nijptang getrokken moet worden en dat je een klauwhamer (waarvan je de naam niet weet) pakt, waar je een vuist ('t is tat?) nodig hebt.

Dat belooft niet veel goeds voor hun toekomst op een lbo. Die linkshandigheid wordt niet gecompenseerd door wat vakantiebaantjes, een krantenwiltje of aan de kassa bij de Hema. Ook het begrip algemene ontwikkeling is allang uit. Reeds de traditionele Neerlandicus moest echter een semantische duizendpoot zijn: zowel voor de beoordeling van opstellen en spreekbeurten als voor het beschikken over voldoende vertelstof moest hij zowat van alle markten thuis zijn. En deze brede kennis van de werkelijkheid had hij des te harder nodig, naarmate hij overging op projectwerk, zoals Gericht Schrijven. Er is van een heilzame uitwerking van deze laatste ontwikkeling op onze eerstejaars weinig te merken. Integendeel, zonder overdreven generalisering valt te stellen, dat het gros van de nlo-studenten narrow-minded gemaakt is, zowel qua kennis van de maatschappij en de wereld, als qua openheid voor werkelijk nieuwe ideeën. Ook hun inzicht in verhoudingen wordt in hoge mate bepaald door wat ze op school aan hiërarchische hoogstandjes hebben gezien. Gelukkig hebben ze hun leeftijd

mee en een bewonderenswaardige flexibiliteit, waardoor zich in heel wat studenten een bijna stormachtige ontwikkeling voltrekt in de richting van meer openheid ten opzichte van andere ideeën en verhoudingen. Bovendien verwerft een aantal onder hen zich geleidelijk een houding van 'leren in vrijheid'.<sup>8</sup>

Het enige, dat mij werkelijk benauwt in hun situatie is, dat ze echt geloven, dat wat we in Nederland hebben en doen gewóón is, en — één stap verder — wat mondiaal een ongekend voorrecht is voor hen doodgewoon is: mensen en samenlevingen die zoiets niet hebben, díe wijken af, die zijn in feite onaangepast 'of zo'. Nu is elke cultuur in zekere zin idiosyncratisch (ieder meent dat wat je zelf denkt en doet het beste en de enige manier is<sup>9</sup>), maar als één groep dat nu net niet mag zijn, dan is dat de groep toekomstige onderwijskrachten. En dat geldt des te harder in een multiculturele samenleving.

Want als je in een vreemd land komt, dat bovendien enige decennia tot eeuwen 'verder' is in zijn ontwikkeling, dan valt alles je op, de geur, de kleur, het geluid, de vlakheid, het asfalt, de bouwvormen, de manier van lopen, kijken, praten en lachen van de mensen; de sfeer die je niet kunt vatten, maar die je wel te pakken krijgt. Niks is echt normaal, in van alles denk je dingen te kunnen herkennen en dat de eerste landgenoot die je meent te herkennen óók langs je heen loopt, dat is één van die schokjes die ooit wel wennen.

De Nederlander die een stad als Bangkok in gaat, slaakt ongemerkt een zucht van verlichting, als hij tussen al die onbegrijpelijke karakters een Coca-Cola-reclame ziet opgloeien: die kan hij lezen, daar ziet hij wat in! De buitenlander die vanuit een achterstandssituatie in eigen land ons wilde Westen binnenkomt, die komt niet alleen de Nederlandse stad of maatschappij binnen, voor hem is reeds het licht gevaarlijk diffuus, drinkbaar leidingwater een wonder en de geur die wij 'zilt' noemen, ongekend; de werkelijkheid wordt eerst van a tot z als ongewoon ervaren, na jaren is het nog een halve werkelijkheid.<sup>10</sup>

Diezelfde werkelijkheid is ook vol grappige voorvallen en bruikbare vertelstof. De docent Nederlands zal moeten leren de eigen omgeving met vreemde ogen te zien: wat is de nieuws waarde van alles voor anderen? Hij moet leren het perspectief te kiezen van een marsmannetje, dat straks alles doorvertelt. Leert hij dat niet en blijft

hij geloven dat hij maar het beste op de vlakke (van de vanzelfsprekendheid van het eigene) kan blijven, dan mist hij kansen en onthoudt hij anderen kansen.

Ik wil deze zienswijze illustreren aan een paar willekeurig gekozen, maar relevante voorbeelden, die hun rol in het onderwijs spelen.

Deze betreffen:

- spel, speels en andere cultuurfacetten
- cultuurtechniek
- onze structurerende van de werkelijkheid
- de twijfelachtigheid van traditioneel emancipatorisch onderwijs.

#### *Spel, speels en andere cultuurfacetten*

Tijdens een les over *kennismaken* in een ISK spelen twee stagiaires zo'n kennismaking eerst voor. Vervolgens stellen ze een paar vragen om te controleren of de procedure begrepen is en leggen ze uit hoe de leerlingen nu een kennismaking kunnen naspelen. Vol ijver werpen die zich op de uitgedeelde fotokopieën en beginnen met hardop leren van de tekst. Een stagiaire gaat naast een der leerlingen zitten en helpt met repeteren. Hierbij ontwikkelt zich het volgende gesprek:<sup>11</sup>

Stagiaire (S): Ik ben dus de leraar en ik stel je dus voor ...

Leerling (L): Ja, meester

S: Goed, ik zeg dus: 'Dag jongens, dit is Ahmed en ...'

L: Nee, meester, Mehmet

S: Goed, Mehmet dan. 'Dag jongens, dit is Mehmet en die komt vandaag voor het eerst. Een nieuwe leerling, dus. Achm ... Mehmet, uit welk land kom je?' en dan zeg jij dus 'Uit Marokko, meneer.'

L: Uit Turkije, meester. Adana, is in Turkije.

S: Goed, jij zegt dus 'Uit Turkije, meneer'. Dan vraag ik: 'Hoe oud ben je?' en dan zeg jij 'Achtien jaar, meneer'.

L: Zestien, meester, Ik ben zestien jaren.

S: Goed, zestien dan. Dan vraag ik 'Heb je nog broers op school?' en dan zeg jij dus 'Ja, meneer' en dan vraag ik 'O ja, hoe heten die dan?' en dan zeg jij: 'Een broer, Ali, meneer en hij is zestien'. Wacht eens, dat kan nu niet, jij bent zestien, dus ... Hoe oud is jouw broer?

L: Tien jaren, meester, maar nog in Turkije.

S: Hè?

L: In Turkije, bij tante. Nog klein, meester.

S: Nou, je zegt maar uh ... veertien. Dus: Eén broer, Ali, meneer ...

L: Geen Ali, meester (...)

S: Nou uh, zég maar wat. Dit is niet echt. Dit moet je spelen. Dit is uh spel, Alsóf, uh, niet echt. Dus lees gewoon maar op wat er staat.

L: Ja, meester.

Wat zich vervolgens afspeelt, is heel levendig en ziet er op de video-opname speels uit. Het is echter helemaal geen spel, maar toegewijd reciteren, met het spiekbriefje in de hand voor als het letterlijk fout gaat. Dat hóór je soms ook, bijvoorbeeld in één zin met meer dan één eind: 'Ik ben achttien ... Jaar, meneer'.

Exact imiteren en precies reciteren, dat is geen rollenspel. Toch dachten de stagiaires, dat ze dáár-mee bezig waren. Dat was in één betekenis nog waar ook: voor de leerlingen was er geen sprake van een echte les, maar van iets dat minder serieus werd, doordat die stagiaires er waren (een echte les was met de eigen meester en met veel opschrijven erbij). De leerlingen waren dus zo attent het spelletje mee te spelen alsof het een echte les was. (Een vriendelijke inschikkelijkheid die valt te waarderen bij anderstaligen.) Maar verder dan deze beleefdheid gingen ze niet. Er werd niet gespeeld. Want 'spel' in de betekenis van naspelen of toneelspeken of in de betekenis van rollenleving en bewustwording, dat bestaat op school alleen in onze cultuur.

Afgezien van het feit dat dit soort spel weggelegd is voor een betrekkelijke elite in onze eigen maatschappij<sup>12</sup>, bevat de uitgangspositie van de anderstaligen op onze scholen nog extra handicaps, die rollenspeken als werkvorm voor hen bijna onmogelijk maken.

In de eerste plaats is in hun culturen toneel weliswaar een oud en populair, maar volstrekt niet gerespecteerd beroep: het is het beste dat maar te vergelijken met de manier waarop veel Nederlanders tegenover circus- en kermisartiesten staan.<sup>13</sup> De moeilijkheid voor de docent is, dat hij wel op zijn tellen kan passen, maar niet weet tot hoever hij moet tellen in de 50 nationaliteiten die op school kunnen voorkomen en waarvoor dat natuurlijk niet zonder uitzonderingen geldt. Je lost die moeilijkheid op door je te realiseren, dat ónze cultuur bijzonder is in dat opzicht en dat dramatische vorming thuisheert in een specifiek ontwikkeld onderwijs.

Het tweede punt dat hierbij van belang is, dat toneel en spel buiten het normale bestaan vallen; daartegenover is onderwijs ernstig of het behoort

dat te zijn. Speelse lessen vloeken dus met een serieuze aanpak. Dit geldt dubbel als het oudere leerlingen (dan 12) betreft, want die zijn in hun cultuur veelal geen kind meer (als ze het al echt zijn geweest<sup>14</sup>) en mogen in feite weinig doen, dat niet thuishoort in de wereld van volwassenen. Het derde punt is de 'openbaarheid': de aanwezigheid van anderen in de klas roept het beeld op van publiek of toeschouwers. Daardoor zijn Nederlandse kinderen al geremd. Maar anderstaligen uit wij-culturen<sup>15</sup> moeten soms wel verlamd raken bij de gedachte, dat praten *in* een groep verandert in optreden *voor* een groep, waardoor je het veilige reddingsmiddel dat je kent (je klein maken en zwijgen om niet op te vallen en niet te hoeven praten) kwijt bent. Dit geldt niet alleen voor spel in de klas. Ook in andere situaties zullen ze dan weigeren mee te doen óf op de toer gaan van de hanige bravoure om hun gezicht althans naar de groep toe te redden.

De stagiaire in kwestie had uit de reactie van zijn leerling kunnen opmaken, dat de jongen steeds probeerde het werkelijkheidsgehalte van de oefening te vergroten. Daarmee gaf deze impliciet aan de zaak serieus te nemen en geen ogenblik te overwegen af te wijken van de werkelijkheid. Werkvormen en hun mate van realiteit voor mensen met een andere realiteitszin, daar zal het ook om moeten gaan bij de opleiding. Het is te hopen, dat de transculturele pedagogiek snel over de brug komt met bruikbare ideeën voor het onderwijs.

### *Cultuurtechniek*

In het spelen van kinderen en de reactie daarop van de omgeving ligt de kiem van een groot aantal automatismen, waar we ons niet alleen nauwelijks van bewust zijn, maar ook moeilijk van los kunnen maken. Deze automatismen betreffen waarnemings-, denk- en handelingspatronen, waar we ons leven lang mee kunnen zitten.

Natuurlijk weerspiegelen die patronen veel meer van de vormende invloed van de omgeving, dan alleen in spel zichtbaar wordt. Maar de volgende karikatuur maakt wellicht duidelijk, waar het om gaat. Playmobil, Lego en Fishertechniek vormen de minitechnocraat, die later maximaal onderdelen vervangt teneinde mobiel, legaal en technisch te zijn; poppenmoeders leren popperig moederen; en wanneer je van jongs af aan beeldbuisbengeltje en Hilversum-drie-hangertje bent gemaakt, dan weet je later met je vrije tijd niet veel meer raad

dan bengelen en hangen; je wordt opgevoed voor buis en drie.

Hoe diepgaand de invloed is van uitgekiend speelgoed (aangevuld met het geweldige materiaal van onze kleuterscholen), zie je duidelijk wanneer je in het voortgezet onderwijs te maken krijgt met leerlingen die heel anders opgevoed zijn. Hun spel is natuurlijk ook leren; in hun spel is een aantal verschillen te zien, die zich in onze samenleving echter manifesteren als manco's. Kinderen die veel spelen op de grens van binnen en buiten (in warme gebieden zoek je schaduw als rustpunt) en daarbij hun speelmateriaal zoeken in en maken uit wat in de directe omgeving voorhanden is en die tenslotte modern technisch speelgoed ontberen (hooguit uit wat ijzerdraad en hout voertuigjes vervaardigen), die ontwikkelen enerzijds een andersgerichte creativiteit: meer doen met minder, van alledaagse dingen valt nog wat te maken, wat kapot gaat vervang je niet, dat repareer je; je handvaardigheid is veel groter, gericht en preciezer, meer vertrouwd in het omgaan met natuurlijke materialen. Anderzijds is hun visie op de dingen ook gebonden: basisvormen neem je mee, naar je gastland. Daar blijkt, dat ook in dit opzicht alles anders is. Je vriendjes hebben een heel specifiek balspel voor stoepranden en krijgen afgedankte brommers weer aan de praat. Voor hen zijn driehoeken, vierhoeken, vierkanten, cirkels en kegels, ook in relatie tot elkaar, volstrekt gewoon: in een driehoek past een cirkel en samen gaan ze weer in een vierhoek, als de basis en de hoogte maar kloppen. Een kubus kan je uitklappen en weer invouwen, van sommige emmers kan je een kegel maken, een stad past op een kaart, de wereld op een globe en een te vervaardigen onderdeel in een Amerikaanse projectie<sup>16</sup>.

Op straat en in stations vind je ontzettend veel, dat aan schema's doet denken en waarin je van alles kunt en maar één ding mag zien.

Die vriendjes zien allerlei kleuren en benoemen die ook feilloos, hoewel oranje en rood, beige en bruin, lila, roze en grijs soms niet te onderscheiden zijn. Bovendien schijnen sommige kleuren te vloeken, heet hun zee blauw terwijl-ie grijs is en wordt hun zand soms zilver, dan weer rivier-, dan weer zwart of vuil genoemd. Jouw handigheid is hier achterhaald, op deze omgeving ben je niet afgestemd, in tal van kleinigheden moet je een nieuwe relatie met een vreemde werkelijkheid opbouwen en in het onderwijs vallen ze terug op iets wat niet is: *eenzelfde cultuurtechniek*. Een



## 2 de kaart

### 2.1 globe en kaart

De enige goede manier om de vormen van land en zee verkleind weer te geven, is ze te tekenen op een bol: een globe.

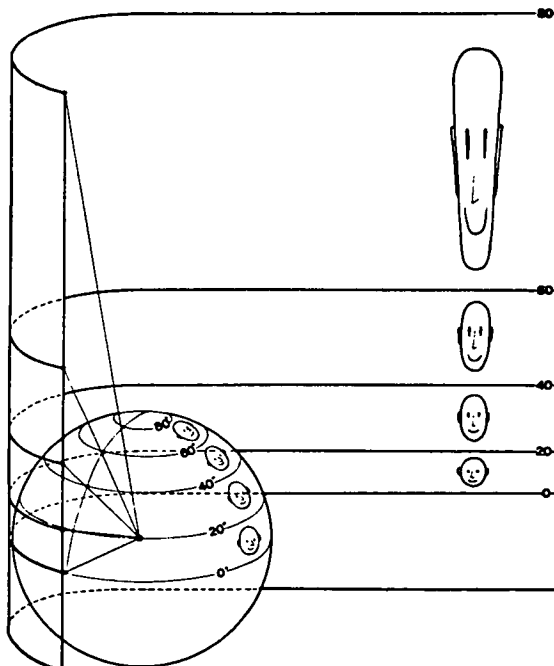
Op een platte kaart is dat niet mogelijk zonder dat er fouten optreden, maar er zijn wel veel manieren om de vertekening te beperken.

Een eenvoudige manier voor het maken van een platte kaart is de volgende:

Stel je voor, een lichtpunt in het midden van een doorschijnende globe. Dit licht

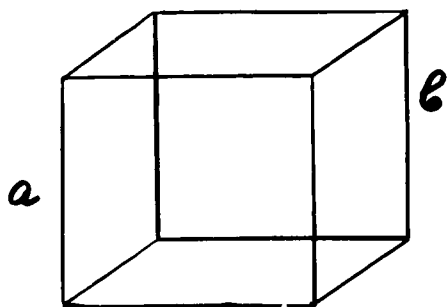
schijnt door de oppervlakte van de globe (zoals bij een dia) en werpt schaduwen daarvan op een projectiescherm, dat de vorm heeft van een, om de bol geschoven cylinder.

Tekent men nu deze geprojecteerde vormen (bijv. een kustlijn), op de cylinder na, en knippen we daarna de cylinder open, dan heeft men een afbeelding van de aarde op een plat vlak. Zo'n afbeelding heet een projectie.

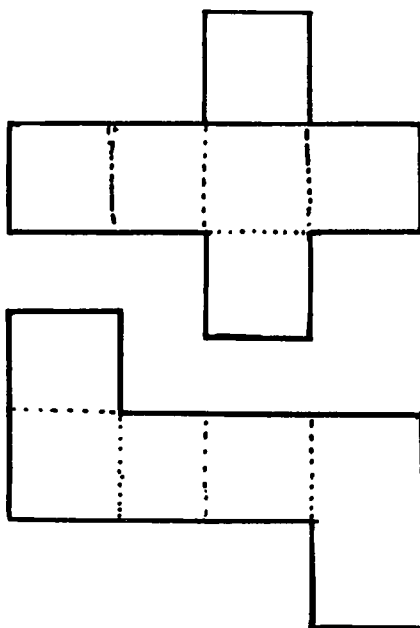


2-1 Het projecteren van een bol op een platte kaart

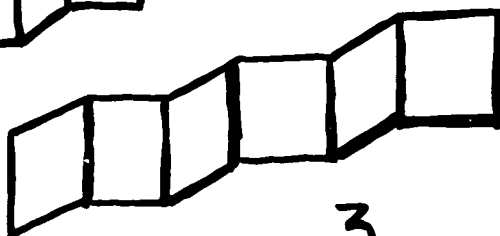
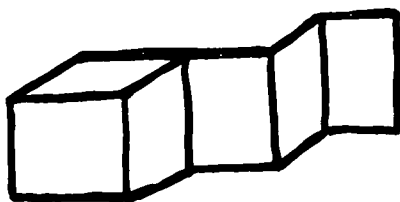
Kultuurtechniek 2.



1



2



3

Deze uitleg bevat voor Nederlandse leerlingen een aantal aangrijpingspunten: globe, vertekening, lichtpunt, doorschijnend (dus plastic of plexiglas o.i.d.), dia, projectiescherm, cylinder (?), plat vlak. Bovendien kunnen de schrijvers ervan uitgaan, dat een schematische weergave als in figuur 2.1 niet volstrekt nieuw is voor Nederlandse brugklassers, zelfs als zo'n figuur een stuk van het proces laat zien: de projectie wordt als het ware voor je ogen van de bol afgewikkeld, waarbij de onderste helft van de bol vergroot kan worden en getallen niet meedoen in de perspectivische vervorming.

Hoe moeilijk deze uitleg moet zijn voor leerlingen met een andere cultuurtechniek, realiseren we ons onmiddellijk, als we zien op welke aangrijpingspunten de tekst terugvalt: stuk voor stuk begrippen die gebonden zijn aan een samenleving waarin alles in winkels te zien is en diavondjes de vakanties kunstmatig verlengen.

Wat we ons moeilijk kunnen voorstellen is wat zij zich moeten voorstellen bij het schema van figuur 2.1. Om dat te verduidelijken moeten we een stapje terug, naar een veel eenvoudiger schema. Bekijken we de figuur van 'Kultuurtechniek 2', dan staat bovenaan een kubus; denken we ons deze in als van transparant materiaal dan kost het slechts weinigen moeite zich in vlak a beurtelings te zien het voorvlak en het achtervlak en in b respectievelijk het achtervlak en het voorvlak — in het ene geval kijk je bovenop de kubus, in het andere geval er van onder tegenaan. Dit 'schakelen' zorgt ervoor, dat we in één afbeelding meer dan één ding zien: de 'Gestalt' wisselt min of meer op commando. Het denkmechanisme, dat deze commando's afgeeft, is gevormd door training vanuit omgeving en school binnen onze cultuur.

Mensen met een andere cultuurtechniek kunnen dit niet. Anderstalige leerlingen van een lts in Amsterdam blijken in allerlei afbeeldingen niet het perspectief te zien, dat wij normaal vinden. Eenvoudige manipulaties, waaronder het tekenen van uitslagen van een kubus maken de verwarring alleen nog maar groter. Figuur 2 (van Kultuurtechniek 2) laat twee van die uitslagen zien, de eenvoud zelve voor ons: zoek het grondvlak, denk aan een taartdoos en je bent eruit. Maar anderstaligen reageren geheel anders, want na zo'n oefening met uitslagen slaan ze er naar ons gevoel een slag naar. In figuur 3 is te zien wat zij tekenen, als je vraagt een (doorzichtige) kubus te tekenen: alleen het aantal vlakken klopt. Verge-

leken bij de eenvoud van deze kubus is de moeilijkheidsgraad van het projecteren op een plat vlak van een globe enorm. Het lijkt me ook niet moeilijk in te zien, dat deze uitleg onmogelijk ingewikkeld is voor onze anderstalige leerlingen. Zij zullen zich dom voelen en er verder niet veel in zien.

De zoektocht naar aangrijpingspunten, gecombineerd met het leren ontdekken van volstrekt nieuwe zienswijzen zal begeleid moeten worden door iemand die met de anderstalige terug wil naar de bronnen (zonder zijn bestaan, i.c. zijn kern-persoonlijkheid aan te tasten). De docent Nederlands dus, die voldoende van taal en denken en werkelijkheid en expressie afweet om te snappen wat zijn concepten zijn tegenover de Westerse wereld die hij vertegenwoordigt. Is zo iemand er niet, dan voelt de anderstalige zich ongewenst en onwaardig, het kerngevoel van de gehandicapte mens.

De leraar zal in dit opzicht twee rollen moeten spelen: als lid van de 'outgroep', die gezag heeft en de meerderheid vormt, moet hij zich bewust zijn van het feit, dat hij buitenstaander is voor de anderstaligen, maar wel een buitenstaander die zich hun lot aantrekt. Als leraar die zakelijk en inhoudelijk op de hoogte moet raken van de problemen van zijn anderstalige leerlingen, moet hij kunnen fungeren als participierend observant, dat wil zeggen, dat hij door middel van participatie in leerprocessen onderwijsproblemen zo observeert, dat hij weet 'hoe het voelt' en voelt hoe een betere benadering tot stand gebracht kan worden. Het komt erop neer, dat hij min of meer verdacht blijft als outsider, maar op kritieke momenten toch als insider hulp kan bieden en als zodanig even toegelaten wordt tot hún wereld.

#### *Onze structurering van de werkelijkheid*

In het Maleis betekent *teduh* niet alleen schaduw, maar ook rust(punt); het Russische *mir* betekent wereld en vrede; Arabisch *salam* betekent vrede en gegroet (een morfeem dat je terug vindt in *Islam*, de vrede Gods); Nederlands *plat* is synoniem met vlak en grof en *arbeider* is niet alleen lid van de groep die industrieel werk verricht, maar ook behorend tot de klasse, waar je (bijvoorbeeld door beter onderwijs) bovenuit getild moet worden.

Hoewel je met idiote generaliseringsen moet oppassen, laten deze paar voorbeelden zien wat iedereen al weet: de werkelijkheid is hoe wij hem

uiten. Taalvormen geven onze ideeën over de realiteit weer; taal verradt ons denken en in ons denken weerspiegelt zich ons beeld van de werkelijkheid of liever: het beeld van onze werkelijkheid.

Verreweg de beste methode om onze visie op de werkelijkheid te achterhalen lijkt me bestudering van ons eigen lexicon, dat wil zeggen je verdiepen in wat onze woorden precies uitdrukken, zowel qua betekenis als qua bijbetekenis; in de relaties die er bestaan tussen begrippen en de relaties die je kunt leggen in de 'concepten' zoals die bestanddeel zijn van onze 'geestelijke encyclopedie'<sup>18</sup>.

Niet dat deze methode eenvoudig is: als je ziet welke problemen er bestaan met betrekking tot woordbetekenis en concept<sup>19</sup> weet je wel beter. Maar het lijkt me de relatief elegantste oplossing als het erom gaat je te verdiepen in de sleutels tot de geheimen van je eigen taal en cultuur. De omgekeerde werkwijze, waarbij je ontzettend veel bestudeert van talloze andere culturen is weliswaar niet minder spannend, maar duurt te lang. Het is een kwestie van prioriteiten stellen.

Wat semantiek en psycholinguïstiek opgeleverd hebben, vormt indringend nieuws en is binnen elke nlo-studie verwerkbaar, bijvoorbeeld in de vorm van een aantal blokcursussen. Slaagt de cursusleider er ook in het universele als invalshoek te leren beleven tegenover het cultuurgebondene, dan kan de student een houding leren verwerven, waarin hij contrastief kan denken over en reageren op het voor ons vanzelfsprekende. Nodig is een nieuwe ontvankelijkheid voor de woorden die je kiest, bijvoorbeeld waarom is *ijs* een algemener begrip dan *wak*?; waarom had het Maleis daarvoor een leenwoord nodig?

Deze ontvankelijkheid wordt vergroot als onze huidige woordenschat gezien wordt mede als resultaat van zijn voorgeschiedenis. Een begrip als *landkaart* heeft een lange en interessante voorgeschiedenis; het *pictogram* is beter bespreekbaar als je weet welke fouten er gemaakt zijn bij de vervaardiging van de eerste; *inspraakprocedure* is schitterend te visualiseren als je die kunt uitleggen, dat wil zeggen dat ietwat verkreukt rakend begrip ontrollen voor de ogen van de toeschouwer<sup>20</sup>. Zo wordt de kans groter, dat je werkelijk kritisch komt te staan tegenover je vertrouwde werkelijkheid, leert hem waar te nemen zoals anderen hem zouden kunnen zien en in staat bent je eigen ontdekkingen over te dragen aan ande-

ren. Afstand leren nemen moet er ook toe leiden, dat je gespitst raakt op de woorden die anderen kiezen en waaruit je niet kan wijsworden via eigen taal en denken. Dit geldt in het bijzonder voor fouten of onverwachte antwoorden op vragen, die je stelt. In plaats van die als een automaat af te keuren, moet je leren ontdekken wat er schuil gaat achter die idiote woordkeuze, wat er aan te ontdekken is, bijvoorbeeld *culturele interferentie*. Hieronder versta ik het verwarren van concepten uit de nieuwe cultuur met die van de eigen cultuur, vooral te verwachten in beschouwende vakken.

Als een Hindoestaanse leerling op de vraag 'Wat betekent de uitdrukking "maatschappelijk welzijn"?' antwoordt 'Het streven van de maatschappij door om je geestelijk te laten voelen', dan gaat in deze nonsens schuil de gebrekkige verwoording van de visie van zijn thuisland op het begrip in kwestie.<sup>21</sup> Ook het volgende voorbeeld is in dit opzicht tekenend. De vraag luidde: 'Eenzaamheid is het gevolg van het feit, dat een wezenlijk element van het mens-zijn te weinig aan bod komt. Welk wezenlijk element van mens-zijn is dit?' Antwoord: 'Het sociaal zijn van de mens, dus het openstaan van/voor andere kansen.' De nonsens zit in de omschrijving van *sociale zijn*. Vanuit onze context zijn we geneigd 'kansen' te interpreteren als maatschappelijk (d.i. ook en vooral economisch bepaalde) kansen. Maar wat betekent *kansen* in andere culturen?

Deze voorbeelden vormen geen pleidooi voor het goedkeuren van antwoorden waar geen touw aan vast te knopen is. Waar ik wel voor pleit, is het alert zijn op lijnen, die zij doortrekken vanuit hun denken naar onze vraagstellingen: de voorstellingen die zij zich maken bij onze vaststellingen, daar gaat het om. Een wetenschappelijke houding (d.i. uitstel van oordeel en vergaren van meer informatie) is nodig om te leren de problemen op te lossen mét en niet vóór je toekomstige pupillen. Die houding meet je je niet zomaar aan, die moet je inoefenen.

### *De botsing van waarden bij emancipatorisch onderwijs*

'Zo denk ik. Wat kan ik anders doen?', zo luidt een uitspraak van een Turkse jongen, wanneer hij klem zit en niets meer weet te zeggen. Hij is klemgeraakt onder een spervuur van vragen, die een kritische onderwijzeres hem stelt over inconsequenties in de consequentie, waarmee hij zijn

zusjes 'bescherm't tegen Hollandse jongens en bijgevolg de pas afsnijdt voor betere onderwijskanalen. De uitspraak van deze eenvoudige en ongeschoolde migrant<sup>22</sup> wordt ondersteund en verduidelijkt door een verontwikkelde Turkse studente in Nederland, Newin. Aan het eind van de serie 'Dubbellevens'<sup>23</sup> houdt zij een pleidooi voor maatschappelijke aanpassing van anderstaligen, maar geen 'culturele'. Met dit pleidooi moet zij ongeveer bedoelen: 'In de manieren waarop Nederlanders omgaan met elkaar, werken, onderwijs verzorgen en op allerlei manieren de werkdag met elkaar doorbrengen, daarin moeten anderstaligen werkelijk insiders worden, compleet met een vergaande uiterlijke aanpassing in details die hen tegen de borst stuiten (aanpassing aan de maatschappelijke werkelijkheid); maar daarbuiten, in hun eigen tijd, moet er keuze mogelijk blijven: in het gezin en binnen de familie en de kring van landgenoten met eigen tradities op tal van gebieden (waaronder de opvoeding), moet de immigrant zichzelf kunnen blijven en niet staan onder de druk van op te geven wat heilig of dierbaar is. Er moet ruimte zijn voor de eigen cultuur.' Maak plaats voor outsiders op dat gebied, die hun eigen identiteit niet kunnen opgeven, die zelfs met weerzin kunnen kijken naar wat wij ervan maken met elkaar. Neen, zij denken zo, wat kunnen zij anders doen?

Deze tweedeling in maatschappelijke werkelijkheid — culturele achtergrond zal veel Nederlanders bevreemden, slecht bevallen of zelfs tegen de borst stuiten. En zo'n tweedeling botst ook met onze neiging om bij het beschouwen van kinderen in achterstandssituaties, mensen met handicaps en 'gevallen' met psychische stoornissen juist zoveel mogelijk, zo niet alles, te betrekken bij het stellen van een diagnose, omdat elke factor van belang kan zijn en alles direct of indirect bijdraagt tot de wording respectievelijk verworping van mensen. Toch zullen we ons moeten afvragen in hoeverre onze uitgangspunten, bijvoorbeeld terzake van emancipatorisch onderwijs niet veel te veel cultuurgebonden zijn. Voor de buitenstaander spreekt uit emancipatorisch onderwijs niets anders dan minachting voor de arbeid. En uitspraken als 'Die jongen wil nu wel automonteur worden, maar daar is hij eigenlijk te goed voor' moeten een heel vreemde indruk maken op iemand, die ondanks extra handicaps wil proberen een goed beroep uit te oefenen. Het getrek en geruk om iemand 'hogerop' te krijgen,

waar komt dat nou precies uit voort?

### **Van leren van een vreemde taal naar leren in een vreemde taal**

Ga je uit van de audio-lexicale methode<sup>24</sup> van taalonderwijs, dan is alles gebaseerd op de wijze hoe wij in taalvormen de interpretatie van onze werkelijkheid weergeven.

Er is over het verwerven en leren van een vreemde taal zo langzamerhand voldoende bekend om te kunnen weten, dat verwerven (informeel of incidenteel leren) beter verloopt dan formeel (of intentioneel) leren. De docent zal dus moeten leren hoe de leerling geholpen kan worden bij het verwerven om (eventueel) in een latere fase het leren beheersen van het moeilijker werk en de regelmaat te begeleiden. Ik vrees dat de docent daarom regelmatig de klas uit moet, de werkelijkheid in. Daarbij moet hij leren, dat er van alles wat te maken is.

Voor het kunnen volgen van lessen in het voortgezet onderwijs is het bezitten van een grote begrippenschat niet voldoende, want actief meedoen is er niet door gegarandeerd. Een goede kennis van andere onderwijs tradities, waaronder ook het leren van nieuwe begrippen uit het verband waarin ze aangeboden worden<sup>25</sup>, begrip voor moeilijkheden van tweede-taalsprekers, inzicht in onze spreek- en vaktaal en de nodige tact zullen moeten dienen tot het geleidelijk aan herzien van slechte gewoonten in ons onderwijs. De docent Nederlands vervult hier onbedoeld een katalysatorfunctie; men wendt zich nu eenmaal tot hem.

Inzicht in ongekende facetten van interactie en communicatie heeft hij nodig om ons taalgebruik aan te (helpen) passen aan leerlingen in achterstandssituaties, niet alleen anderstaligen. Die kunnen zo beter geholpen worden te leren in een voor hen vreemde taal. Aan de hand van de driedeling letterkunde, taalkunde, taalvaardigheid geef ik aan, welke wensen je kunt formuleren om aan het bovenstaande enigszins tegemoet te komen.

### *Literaire en andere waarden*

Een flard van een gesprek op de VL-VU, 21 januari 1982:

'Pulp'.

'Pullup? Hoezo pullup?'

'Er zit nogal wat púlp in die Derde Spreker Se-

rie<sup>26</sup>. Althans dat hoor je zo als beoordeling.  
 'O, je bedoelt literair gezien pulp?'  
 'Zeker, en wat ik nou wel eens zou willen doen, dat is aan de hand van een vergelijking van romans uit die Derde Spreker Serie met onze boeken komen tot een bepaling van waarden: door welke ontwikkelingen in de literatuur en de literaire smaak hier in Nederland zijn we nu zover, dat we de schaarse literatuur uit de Derde Wereld deels als pulp zien. Wat is literatuur dáár eigenlijk, waar gaat het om, wat is daar waardevol, wat is daar nou goed, mooi, indrukwekkend?'  
 Uitvoering van deze gedachte zou een goed begin zijn voor een verruiming van de letterkunde als onderdeel van de opleiding tot leraar Nederlands: een confrontatie van waarden.  
 Maar dat is de culturele kant van de zaak. In het voorafgaande is echter ook de nadruk gelegd op de cultureel-technische kant. Het is in Derde-Wereldlanden volstrekt niet verwonderlijk, als een universiteitsstudent vertelt op de middelbare school ooit 'een boek' gelezen te hebben, maar daar de titel niet meer van te weten. In veel van die landen ontbreekt een leestradije, zeker zoals die zich hier sinds de volksboeken, dus al zo'n eeuw of vijf geleden ontwikkeld heeft. De hele sociale en economische context maakt het daar nu nog bijna onmogelijk, je in je eentje terug te trekken en een boek te gaan zitten lezen: niet alleen passen zulke egotrippers niet in een wij-cultuur, maar ook is er vaak doodgewoon geen plaats om alleen te zijn.  
 Dat betekent mijns inziens, dat het begrip *leesvaardigheid* weer een eenheid moet worden, altijd uitgaande van de *waarde*, die deze tekst (van welke aard ook) op dit moment voor mij heeft: wat betekent deze advertentie, wat moet ik met dit briefje, wat staat er in deze aankondiging voor mij, wat staat er van mijn gading in deze krant, hoe kom ik via deze kaart of dit spoorboekje waar ik wezen wil, wat heeft er in dit lastige artikel precies betrekking op mij, waar vind ik meer gegevens over gezondheidszorg, gezinshulp, etc., Wat is de waarde van dit kort verhaal voor mij, enzovoort. Deze willekeurige opsomming geef ik als ondersteuning van mijn pleidooi leesvaardigheid als eenheid te leren opbouwen tot literair niveau en niet langer mee te doen met het verheffen van een onderscheid (zakelijk/niet zakelijk), dat alleen geldig is voor een elite in onze samenleving (havo en hoger). Ik denk, dat we ook in dat opzicht terug moeten naar af.

### *Veel vraagstukken voor taalkunde*

Taalverwerving, nu een aspect van taalkunde, zal kernpunt moeten worden in een programma, dat verder voorziet in een bewustwording van structuur en gebruik van ons lexicon, wat er zoal schuilgaat achter onze syntaxis, wat tekstgrammatica of discourse-analysis oplevert. In welke, al dan niet grammaticale, categorieën denken we gezien onze woordkeuze, zinsbouw en tekststructuren. Wat is onze logica erachter?  
 De geldigheid en bruikbaarheid van bestaande grammatica's moeten ter discussie, zeker tegen de achtergrond van de behoefte aan een 'practical grammar' voor sommige leerlingen, die echt niet anders dan deductief denken te kunnen leren. Deductie, inductie, algoritme, heuristiek als leer- en ontdekkingsstrategieën, wanneer en hoe verwerk je die tot taaltheoretietjes ad hoc? Of behoren die tot een andere kunde? Allemaal vragen. De belangrijkste lijkt mij: Als het leren van een vreemde taal toch al een onderzoeks karakter heeft, bijvoorbeeld in het voortdurend stellen van hypothesen, hoe kun je als taalbeschouwer daar dan bij aansluiten?

### *Taalvaardigheid:*

#### *zoveel mogelijk varianten van begeleiding*

Betrekkelijk nieuwe vakonderdelen hebben vaak moeite met de afbakening van eigen terrein. Sommige moedertaalbeheersers worden dan wereldbestormers. Toch is en blijft vaardigheidstraining gewoon het opstarten en begeleiden van processen, die tot concrete resultaten moeten leiden. Leg je het accent op procesmatigheid en weet je, dat die processen ergens bij aan moeten sluiten, dan leer je de nodige bescheidenheid bij het formuleren van doelen. Procesbegeleiding vereist grote kennis van zaken omtrent creativiteit en de psychologie daarvan, voorwaarden voor individuele en groepstraining, momenten van mislukking en hoe daarop in te spelen; daarnaast de aard van zoek- en oplossingsstrategieën, spanning, ontspanning en concentratie en tenslotte studievaardigheden en studiebegeleiding. Die grote kennis van zaken leert je slechts kleine taken te laten doen en zo geleidelijk te laten werken aan ongeschijnlijk onhaalbare doelen. Zinnig werk op elk niveau, daar gaat het om. Geen zoethoudertje met infantiliserende invuloefeningen, maar ook geen overdreven pittige BMD<sup>27</sup> in de klas. Gewoon, een beroep op wat geen mens niet heeft: creativiteit. Maar dan gedoseerd.

Want al zijn anderstaligen gemiddeld veel gemotiveerder, ze zijn niet zo geduldig als dit papier.

#### Noten en literatuur

- \* Na de vele gesprekken over intercultureel onderwijs met *Irène Randoe* is me niet meer duidelijk welke denkbeelden van haar en welke van mij zijn. De lezer zij dit bekend. (Natuurlijk blijf ik verantwoordelijk voor de vormgeving van dit artikel.)
- 1 *Leraar* op te vatten als functienaam, niet als onderwijskundige mannetjesputter. Lees dus voor 'hij' ook 'zij', voor 'hem' ook 'haar' etc. De goede verstaander snapt dat het mij om mensen gaat.
  - 2 Methode Nederlands uit de jaren vijftig en zestig.
  - 3 Westerse samenleving: daaronder versta ik wat de Westeuropese en de Noordamerikaanse samenlevingen gemeenschappelijk hebben.
  - 4 Normaler: frequenter, meer verbreid. Zie ook de bijdrage van Papatya Nalbantoglu.
  - 5 Zie instructies en voorbeelden in Andreas Eppink *Cultuurverschillen en communicatie* Problemen bij hulpverlening aan migranten in Nederland. Samson, Alphen a/d Rijn/Brussel 1981.
  - 6 Thomas Gordon *Beter omgaan met kinderen*.
  - 7 Zie: Siel van der Ree *Rechtdoen aan krompraters* Interne publikatie VL-VU, Amsterdam. Te bestellen door overmaking van f 6,50 op postgiro 4291423 t.n.v. G.R. Lodder, Prinseneiland 75D, Amsterdam.
  - 8 Carl Rogers *Leren in vrijheid* De Toorts, Haarlem 1973.
  - 9 Zie Eppink (noot 5).
  - 10 Zie *Rechtdoen aan krompraters* (noot 7).
  - 11 Reconstructie van een gesprek op een Its in Amsterdam.
  - 12 Onder de studenten zijn er heel wat die niets van 'overdracht' of 'thematische werkvormen' moeten hebben.
  - 13 Een compliment, door mij eens gemaakt tegen een perfect Nederlands-sprekende Chinese collega ('Tjee, wat heb je dat handig opgelost — je lijkt wel een artiest') bleek later de dame in kwestie gekwetst te hebben, doordat 'zij met een artiest vergeleken was'. Ook een uitspraak over een grappig klein kind ('wat een enig clowntje') kan verkeerd vallen, doordat de vergelijking met een clown een zware belediging inhoudt.
  - 14 Zie hiervoor Andreas Eppink (red.) *Kind-zijn in twee culturen* Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland. Kinderen als beroep. Van Loghum Slaterus, Deventer 1981.
  - 15 *Wij-culturen* zijn die samenlevingen, waarin de groep, de positie binnen die groep, de rol die je in overleg speelt, de groepsmoraal en -controle en schaamte, als je in het openbaar daar niet aan voldoet, kernpunten vormen.  
Ik-culturen zijn samenlevingen, waarin het individu, de persoonlijke ontplooiing, het jezelf zijn, de eigen verantwoordelijkheid ook ten opzichte van anderen en schuldgevoelens kernpunten vormen.  
Zie voor een beter overzicht Eppink (noot 5).
  - 16 Amerikaanse projectie: standaardtekening met specificaties voor te vervaardigen technische produkten.
  - 17 Uit: *Aardrijkskunde* methode voor de eerste drie jaren mavo, havo en vwo, door drs. G.M. Cannoo en drs. J. van der Elst. Versluys, Amsterdam 1978. Tekstboek 1, p. 10.
  - 18 Voor dit begrip: Herbert H. Clark & Eve V. Clark *Psychology and Language* An introduction to Psycholinguistics. 1977, p. 412.
  - 19 Ibidem, Part 5: Meanings and thought, p. 407 e.v.
  - 20 Voorbeeldig acht ik in dit opzicht *Bewoners in het ontwerpteam* Gemeentelijke Dienst Volkshuisvesting Amsterdam 1980.  
Copyright Hans Paradijs c/o Beeldrecht, Amsterdam.
  - 21 Het thuisland, maar dan beperkt tot het platteland, aldus een informant van Hindoestaande afkomst, november/december 1981 nascholingscursus VL-VU te Amsterdam.
  - 22 Gedaan in Ama bv okvmasi larim (Maar deze moet leren) VPRO 1979/80.
  - 23 Televisie-serie, uitgezonden door het IKON, 1981.
  - 24 De audio-lexicale methode draait om begripsvorming en woordjes leren via een uitgekende luister-leesaanpak, grote aandacht voor het receptieve dus, uitspraak en grammatica komen op de laatste plaats. Representanten van deze methoden (of een variant ervan) zijn in Nederland: Mooijman (Engels) en Hoekstra (Frans) en in België, Leuven: Nieuwborg (Nederlands). Publikaties hierover zijn te verwachten na de NLO-Talendag op de Gelderse Leergangen, Nijmegen, 26 mei 1982. Voor een korte, maar relevante bibliografie zie T. Hoekstra 'French in a lower technical school: practice and theory' in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 11, 1981, 3, p. 290 e.v. Zie ook Hanneke de Bode in dit nummer.
  - 25 Dit vormt een der kernpunten uit de audio-visuele methode. Een veelbelovende aanzet tot onderzoek levert Carolien Schouten-van Parreren 'Het opmaken van de betekenis van een woord uit de context: een kwalitatieve analyse' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* jrg. 3, p. 103 e.v. Zie ook voor verwante problemen M.C. Schouten-van Parreren 'De verwerving van een vreemdtalige woordenschat' in: *Levende Talen* 341, apr. 1979; verder Carolien Schouten-van Parreren 'Factoren die het onthouden van vreemdtalige woorden beïnvloeden' in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 11, 1981, 3, p. 227 e.v.  
Voor praktische raadgevingen: zie *Rechtdoen aan Krompraters* (noot 7).
  - 26 *De Derde Spreker Serie*, romans en verhalen uit Afrika, Azië en Latijns Amerika. (Opbrengst voor Solidariteitsfonds voor schrijvers in de Derde Wereld. NOVIB, Antwoordnummer 362, 2500 WB Den Haag, tel. 070 — 624081.)
  - 27 Brede Maatschappelijke Discussie.