

## HET INTERCULTURELE NADER BEZIEN

Een kijkje over de grenzen in Engeland

# racisme

---

*In Engeland is de discussie over intercultureel onderwijs verder gevorderd dan bij ons. Daardoor komen ook de strijdpunten in de – overigens grotendeels papieren – discussie scherper naar buiten.*

*Yvonne Leeman beschrijft deze strijdpunten.*

---

### Inleiding

De discussie over onderwijsaanpassingen als gevolg van de komst van grote groepen leerlingen die zelf of waarvan de ouders oorspronkelijk uit een ander land komen, wordt niet alleen in Nederland gevoerd. Het is in meerdere Westeuropese landen sinds de Tweede Wereldoorlog een belangrijke *onderwijs-politieke* kwestie. In dit artikel is de aandacht op Engeland gericht. Langer dan in Nederland is daar de discussie gaande.

Het overgrote deel van de kinderen van minderheidsgroepen die de Engelse scholen bezoeken, is in Engeland geboren. Toch zijn hun schoolprestaties laag. Veel van de in Nederland wonende buitenlandse kinderen zijn tijdens hun leven gemigreerd. Vaak hebben ze nog enkele jaren onderwijs in hun eigen land gevolgd. In Nederland kunnen we slechte schoolprestaties van buitenlandse kinderen daarom nog makkelijk toeschrijven aan aanpassingsproblemen, veroorzaakt door de verhuizing van de ene naar de andere maatschappij en aan het verschil in onderwijsmethoden waar

kinderen en jongeren ineens mee te maken krijgen. In Engeland ligt het ingewikkelder. Ondanks dat kinderen van minderheidsgroepen in Engeland geboren zijn, redden ze 't toch niet op school. Een aantal van de verklaringen en oplossingen die daarvoor in Engeland gezocht worden, zullen we in dit artikel bekijken. Eén van de meest opmerkelijke oplossingen is die van de zwarte ouders zelf. In zaterdagscholen spijkeren ze hun kinderen bij op het gebied van de basisvaardigheden: taal en rekenen.

Verklaringen voor de slechte schoolprestaties worden bijvoorbeeld gezocht in de biologische sfeer; in het negatieve zelfbeeld van kinderen; in tekorten in de voorschoolse socialisatie en de dagelijkse leefomgeving. Die verklaringen leggen de nadruk op het afwijken van *de norm* van de minderheidsgroepen zelf. Anderen leggen bij het zoeken naar verklaringen juist de nadruk op de organisatie en het functioneren van de maatschappij en het onderwijs tegenover minderheidsgroepen. Zij karakteriseren de maatschappij en het onderwijs als racistisch. Mensen met een andere huids-

kleur en met een andere culturele achtergrond, vaak afkomstig uit een Derde-Wereldland, worden gediscrimineerd in de witte, westerse wereld. Dat resulteert niet alleen in slechte schoolprestaties maar ook in het inperken van de mogelijkheid de eigen cultuur te behouden en te ontwikkelen.

Sinds de Race Relations Act van 1968 wordt in Engeland het racisme in het onderwijs officieel erkend en als terrein van daadwerkelijk overheidsbeleid beschouwd. In Nederland is het, anders dan in Engeland, geen gewoonte het onderwijs naar organisatie en inhoud als racistisch te bestempelen. Op grond van een vergelijking met Engeland kunnen we ons afvragen of het Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981) wel op de goeie weg zit. In het plan wordt slechts gesproken van cumulatie en extra zwaarte van de achterstandsfactoren bij kinderen uit minderheidsgroepen in vergelijking tot Nederlandse kinderen. De discrepantie tussen de normen en waarden thuis en op school zou bij minderheidsgroepen bijvoorbeeld groter zijn. Kwalitatieve verschillen in de problemen die zij in het onderwijs kunnen tegenkomen worden niet onderkend. Die kwalitatieve verschillen kunnen bijvoorbeeld op het vlak van discriminatie op grond van ras en afkomst liggen.

Nu volgt eerst wat informatie over minderheden in Engeland. Dan gaan we in op de verschillende opvattingen die bestaan over de integratie van minderheden in de maatschappij. Afgesloten wordt met een kort overzicht van de discussie over de onderwijssituatie van zwarte kinderen in Engeland en de gevolgen voor intercultureel onderwijs die daaruit getrokken kunnen worden. Even voor de duidelijkheid: de term 'intercultureel onderwijs' wordt in Engeland niet veel gebruikt. Eenzelfde soort discussie als in Nederland is daar geconcentreerd rond de termen multicultureel en multiraciaal onderwijs.

### **Minderheden in Engeland**

Wanneer er sprake is van de problematiek van de immigranten in Engeland, dan is volgens Verma en Mallick (1981) de aandacht op gekleurde bevolkingsgroepen gericht, omdat zij het zijn die in de ogen van de Engelse maatschappij problemen opleveren. De navolgende informatie, die voornamelijk aan bovenstaande auteurs is ontleend, richt zich dan ook niet op witte mensen, zoals

Oost-Europeanen en Ieren, die naar Engeland zijn gekomen om zich daar permanent te vestigen. De meeste zwarte immigranten komen uit de Gemeenebesten zoals: India, Pakistan, Bangladesh, Jamaica en andere eilanden uit het Caraïbische gebied. Zij maken ongeveer 3,5 procent uit van de hele Engelse bevolking.

Ongeveer 40 procent van de zwarte bevolking in Engeland is afkomstig uit het Caraïbisch gebied; zij worden vaak West-Indiërs genoemd. In de jaren vijftig en zestig werden zij aangemoedigd naar Engeland te komen om te gaan werken in de noodlijdende industrieën. In die tijd had Engeland een groot tekort aan ongeschoolde arbeiders. West-Indiërs worden vaak als sterk verenigd beschouwd vergeleken met andere zwarte immigranten. Zij hebben vaak een christelijke achtergrond. Volgens Krauz (1971) is 45 procent van hen lid van de anglicaanse kerk. Het onderwijssysteem op Jamaica is analoog aan het Engelse. West-Indiërs spreken Creools. Door sommigen wordt Creools als een dialect van het Engels gezien. Anderen zeggen dat het een aparte taal is. Er gaan in Engeland overigens steeds meer stemmen op, die het culturele onderscheid tussen Engelsen en West-Indiërs benadrukken en er ook op wijzen dat de West-Indiërs zelf verre van een homogene groep zijn. Van de Westindische kinderen op de Engelse scholen is 95 procent in Engeland geboren.

In de jaren zestig vond de grootste migratie van Aziaten naar Engeland plaats. Net als de arbeiders uit het Middellandse-Zeegebied die naar Nederland kwamen, ging het in de eerste plaats om mannelijke arbeidskrachten, die voor ongeschoold werk werden ingezet. Later vond gezinshereniging plaats. Zo'n 30.000 vluchtelingen van Aziatische oorsprong zochten in 1972 hun toevlucht tot Engeland ten tijde van hun verbanning uit Oeganda. Zij zijn voornamelijk goedgeschoolden, die in de Oegandese maatschappij kaderfuncties vervulden op midden- en hoger niveau. Hindoeïsme, Islam en Sikh zijn de belangrijkste godsdiensten, Gujarati, Punjabi, Urdu en Bengali de belangrijkste talen die de Aziaten vertegenwoordigen. Meer dan de helft van de Aziatische kinderen op de Engelse scholen is in Engeland geboren.

### *Immigratiebeleid in Engeland*

In een vergelijking met arbeiders uit het Middellandse-Zeegebied in Nederland, wordt de positie

van immigranten in Engeland qua juridische status vaak als beter beschreven. Dit gezien het Britse staatsburgerschap waarover velen zouden beschikken omdat zij oorspronkelijk uit Gemeenbestanden afkomstig zijn, of omdat zij in Engeland geboren zijn. Maar ook de Engelse regeringspolitiek ten aanzien van immigranten is van een laissez-faire situatie in de jaren kort na de Tweede Wereldoorlog vanaf de jaren zestig veranderd in een zeer strikt beleid ten aanzien van bepaalde groepen immigranten. Uitdrukking van de verscherping van het beleid is bijvoorbeeld het wetsontwerp 'Nationality Bill' dat in 1980 is ingediend en de toekenning van de Britse nationaliteit opnieuw moet gaan regelen. De rechten en verblijfszekerheid van groepen zwarte mensen die al in Engeland wonen, zullen door de voorgestelde maatregelen worden aangetast. Het zal bijvoorbeeld voor mensen uit de Gemeenbest die al in Engeland wonen niet meer zo gemakkelijk zijn als voorheen om het Britse staatsburgerschap, dat recht geeft op permanent verblijf te verkrijgen. In het vervolg zullen velen naturalisatie moeten aanvragen via een dure, vijfjarige procedure, tegen de uiteindelijke beslissing waarover men niet in beroep kan gaan.

De meeste zwarte mensen zijn al tweede-rangsburgers in Engeland door hun lage economische en sociale positie. Zo'n wetsvoorstel zal die lage status nu ook wettelijk vastleggen. 'Imperialism, back home', zo kwalificeert het Manchester Law Centre (1981) de Nationality Bill. Engeland wil zich niet meer als een imperialistische grootmacht voordoen in de wereld, maar binnen haar eigen landsgrenzen geeft zij nu opnieuw vorm aan de lage status van zwarte gekoloniseerde volkeren, luidt de kritiek.

### Opvattingen over integratie

Als iemand je vertelt een fervent voorstander van integratie van minderheidsgroepen in de maatschappij of van intercultureel onderwijs te zijn, dan heb je nog maar weinig informatie. Zij kan nog heel verschillende posities innemen die een meer conservatieve, liberale of radicale kijk vertegenwoordigen op de integratie van minderheden in de maatschappij en het onderwijs. Kortom de termen integratie en intercultureel onderwijs kunnen verschillende ladingen dekken.

Mensen die er een meer conservatieve mening op na houden, willen de minderheden alleen accep-

teren als zij zich echt aan het Engelse of Nederlandse leven aanpassen. Dat betekent dat ze niet mogen opvallen als 'anders' wat betreft hun taal, gedrag, kleding en godsdienst. In het onderwijs hoeven maar weinig maatregelen getroffen te worden, volgens deze opvatting. Het is voldoende om in de eerste opvangperiode aandacht te besteden aan de verwerving van Engels of Nederlands als tweede taal.

Het kenmerkende van een meer pluralistische of liberale visie is, dat het naast elkaar leven van een verscheidenheid aan culturen, niet als negatief, maar als positief en interessant wordt gezien.

Volgens deze opvatting is het een zaak van fundamentele mensenrechten dat groepen hun eigen taal, godsdienst en gewoonten in stand kunnen houden en verder ontwikkelen. Naast eerste opvangactiviteiten zul je je vanuit deze visie in het onderwijs ook met andere zaken moeten bezighouden. Je zult informatie over de verschillende culturen die in de maatschappij samenleven aan de leerlingen moeten geven. Leerlingen zouden moeten leren positief te staan tegenover verschillen tussen mensen. Ze zouden het leven in een pluralistische maatschappij moeten leren waarderen. Extra aandacht voor het lezen van literatuur van zwarte schrijvers is dan zeker op z'n plaats.

Vanuit deze opvatting hoeft je in eerste instantie niet afwijzend te staan tegenover onderwijs in eigen taal en cultuur van zwarte kinderen.

Meer radicaal denkenden kunnen een eind meegaan met de pluralistische visie, maar zij wijzen erop dat het niet genoeg is om louter welwillend en positief te staan tegenover andere culturen. Zij leggen er de nadruk op, dat de vraag onder welke materiële omstandigheden en machtsverhoudingen groeperingen leven, een heel belangrijke is. Zij zien een maatschappij die op grond van ras ongelijk verdeeld is naar macht en inkomen, maar ook naar de beschikbaarheid over mogelijkheden om je eigen definitie van de werkelijkheid, je eigen wijze van tegen jezelf en de wereld aankijken, verder te ontwikkelen en vorm te geven. Zij denken dat een maatschappij die ongelijkheid, die structureel verankerd is, actief moet bestrijden. Volgens deze opvatting is het een illusie te denken dat culturen op basis van gelijkwaardigheid zomaar geïntegreerd kunnen worden in een multiculturele, pluralistische maatschappij. Tussen groeperingen binnen een maatschappij bestaan fundamentele belangenconflicten naar ras, maar ook naar klasse en naar sekse. Cultuur moet

binnen deze visie niet opgevat worden als folklore die terug te vinden is in bepaalde eetgewoonten of festiviteiten. Het gaat om manieren van denken en doen, die zich telkens ontwikkelen in aansluiting op ervaringen uit het verleden en in relatie met de dagelijkse leefomgeving. Belangrijk in je cultuur is bijvoorbeeld hoe je jezelf ziet en gedraagt in relatie tot familie en vrienden; hoe je denkt over werken en consumeren; hoe je denkt over eigendom; hoe je denkt over de relatie tussen ouderen en jongeren of tussen personen van verschillend geslacht. Vanuit deze visie is het niet genoeg alleen iets aan de inhoud van het onderwijs te veranderen. De hele onderwijsaanpak zou moeten veranderen teneinde om te kunnen gaan met de verschillen tussen de leerlingen. Het gaat dan om verschillen naar de mate van voorbereiding op het schoolse leren en verschillen in de kijk op de maatschappij. De onderwijsaanpak vanuit deze visie zal in de laatste paragraaf van dit artikel verder worden uitgewerkt.

## Racisme in het onderwijs

### *Onderwijsbeleid*

Op centraal onderwijsbeleidsniveau werd eerst nauwelijks gereageerd op de stroom leerlingen uit het buitenland. De maatregelen die naderhand op onderwijsgebied genomen worden, lijken sterk op die in Nederland. Het gaat om faciliteiten voor onderwijs in het Engels als tweede taal, het toewijzen van extra leerkrachten aan multiraciale scholen en het bieden van mogelijkheden voor extra begeleiding.

Net als in Nederland wonen ethnische minderheden geconcentreerd in de grote steden in de industriegebieden. Volgens Rex (1981) is het vrij algemeen dat daar op binnenstadscholen 70 procent van de leerlingen van Westindische of Aziatische afkomst is. In wijken daaromheen gaat het dan om percentages van 20 en minder. Little en Willey (1981) doen verslag van hun recente onderzoek in Engeland en Wales naar de stand van zaken op het gebied van multi-ethnisch onderwijs in het voortgezet onderwijs. Hoewel er volgens hen sprake is van een aanzienlijke mentaliteitsverandering ten gunste van de aanpassing van de hele onderwijsinhoud aan de multi-ethnische maatschappij, is er nog maar weinig vooruitgang op het gebied van concrete curriculumveranderingen. Scholen met weinig zwarte leerlingen ondernemen zeer weinig op het gebied van multi-

cultureel onderwijs. Op concentratiescholen wordt het meeste geld voor multi-ethnisch onderwijs in het onderwijs in Engels als tweede taal gestoken.

Het beeld dat dit onderzoek oplevert, is niet zo opwekkend voor het ideaal van intercultureel onderwijs. Het leert ons hoe langzaam, ondanks een lange discussie, echte veranderingen in een leerplan plaatsvinden. Onderwijs in het Engels als tweede taal is in feite prioriteit nummer één in Engeland. De aanpassing van het curriculum aan de multiculturele maatschappij hobbelt er langzaam achteraan. We zullen er dus hard tegenaan moeten, willen we in Nederland uit de 'papieren' discussie rond intercultureel onderwijs komen. Volgens het onderzoek is het een uitzondering als scholen voor voortgezet onderwijs lessen in Urdu of Punjabi verzorgen. In het reguliere onderwijs zijn weinig leerkrachten uit minderheidsgroepen werkzaam. Op veel plaatsen hebben minderheidsgroepen, buiten de officiële schooltijd om, onderwijs in eigen taal en cultuur opgezet. Een praktijk, zoals het onderwijs in eigen taal en cultuur in het glo in Nederland heeft zich in Engeland niet ontwikkeld. Dat is waarschijnlijk te verklaren uit het feit dat de immigranten uit de Gemeenebesten afkomstig zijn en niet expliciet als tijdelijke arbeidskrachten naar Engeland zijn gehaald. In de jaren zeventig was er in het voortgezet onderwijs wel aandacht voor een vorm van onderwijs in de eigen cultuur: 'black studies' genoemd. Met de bedoeling het zelfbeeld van de zwarte leerlingen op te krikken werd, vaak in aparte lesuren, les gegeven in de eigen dans, muziek, godsdienst etc. De aandacht hiervoor is grotendeels weer verdwenen. Aparte lessen voor zwarte leerlingen zouden maar onnodig onderscheid tussen leerlingen creëren. Nadruk ligt nu officieel op de ontwikkeling van multicultureel onderwijs voor alle kinderen.

### *Schoolprestaties*

In 1971 al was het Bernard Coard die opschudding veroorzaakte met zijn boekje, dat de opvattingen van Westindische ouders vertegenwoordigde, en de suggestieve titel draagt *How the West-Indian child is made educationally sub-normal in the British school system*. Daarin wordt scholen apert racisme verweten vanwege onder meer de disproportionele verwijzing van Westindische kinderen naar het Engelse buitengewoon onderwijs. Tien jaar later veroorzaakte het interimrapport

van de commissie Rampton<sup>1</sup> een felle discussie over de duidelijk lage schoolprestaties van Westindische kinderen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten. Volgens het interimrapport behalen slechts 2 procent van de Westindische kinderen het diploma ter afsluiting van het voortgezet onderwijs met één van hun vakken op het hoogste niveau.

Voor Aziatische en andere schoolverlaters zijn de resultaten respectievelijk 13 en 12 procent. Slechts 9 procent van de Westindische kinderen konden op hoog niveau het vak Engels afsluiten, tegenover 21 procent van de Aziatische leerlingen (voor hen is Engels vaak een tweede taal) en 29 procent van de andere schoolverlaters.<sup>2</sup>

We wagen ons niet aan het bieden van meer cijfermateriaal over de lage schoolprestaties van Westindische en Aziatische kinderen. Taylor (1981) concludeert onder meer in een overzicht van het onderzoek naar de schoolsituatie van Westindische kinderen, dat er op dit gebied nog veel verschillende en deels tegenstrijdige resultaten te melden zijn. De reden hiervan is dat veel onderzoek kortlopend was en slechts op kleine schaal verricht. Ook is de vergelijkbaarheid van gegevens vaak onduidelijk. Het maakt heel wat uit of Westindische kinderen worden vergeleken met een andere minderheidsgroep, met witte kinderen die bij hen in de klas zitten of dat binnen de groep Westindische kinderen onderscheidingen zijn aangebracht naar milieu, sekse, duur van het verblijf van de ouders in Engeland en dergelijke. Eenduidige verklaringen voor de slechte schoolprestaties van de Westindische kinderen als groep zijn dan ook niet te geven.

Voor Nederland zijn aanwijzingen over de verschillen in schoolprestaties tussen Aziatische en

Westindische kinderen belangwekkend. Zullen die verschillen ook tussen de kinderen uit het Middellandse-Zeegebied en de Surinaamse en Antilliaanse kinderen optreden? In Engeland ontbreken jammergenoeg goede, eenduidige onderzoekresultaten om de betere schoolprestaties van Aziatische kinderen te kunnen verklaren. Speculaties gaan in de richting van sociaal-economische en cultuurverschillen. Westindische kinderen zouden bijvoorbeeld zo druk zijn in de klas, Aziatische kinderen veel rustiger. Sommigen denken dat de verschillen verklaard kunnen worden uit de extra aandacht die Aziatische kinderen op school hebben gekregen. Aziatische kinderen kregen vaak onderwijs in Engels als tweede taal, terwijl er voor Westindische kinderen geen speciale voorzieningen voor taalonderwijs waren. Ook werden Westindische kinderen vaak als kleine Engelsen gezien, die zich makkelijk zouden kunnen aanpassen. Zo werd aan de speciale problemen van hen te weinig aandacht besteed.

De lage schoolprestaties van zwarte kinderen werden door sommigen toegeschreven aan biologische factoren. Jensen (1969) zegt dat zwarte kinderen gewoon minder intelligent zijn dan witte kinderen. Aandacht was er ook voor de aanpassingsproblemen door de verhuizing van de ene naar de andere maatschappij en later voor de identiteitsproblemen van zwarte kinderen die in een witte maatschappij moesten opgroeien.<sup>3</sup> Voor ons zijn verklaringen interessant die de verantwoordelijkheid voor de slechte schoolprestaties niet alleen bij de kinderen leggen. Het is van belang dat een overheidscommissie als de commissie Rampton de oorzaken van het falen op school niet bij de kinderen maar bij het functioneren van het onderwijs zelf zoekt. De commissie

*Hebben jullie ervaring in het werken aan racistische dingen die je tussen kinderen ziet?*

'We hebben in de vijfde en zesde klas gewerkt met wat heet het 'klachten- of standbeelden-theater'. Mensen moeten daarbij wat ze ervaren hebben als onderdrukkend neerzetten in een standbeeld. Andere kinderen reageren dan. Het beeld komt langzaam in beweging en dan wordt het gespeeld. Tenslotte moeten ze ook een oplossing in een standbeeld uitdrukken.

Dus, stel dat een Surinaams jongetje niet mee mag spelen omdat-ie zwart is en hij heeft dat in een standbeeld gezet, dan merk je ook hoe hij reageert: hij kruipt dan bijvoorbeeld in zijn schulp. Daarna krijg je ook heel vaak irreële oplossingen, bijvoorbeeld dat hij in z'n eentje de hele boel in elkaar slaat. Totdat er een groepje kinderen is dat met een reële oplossing komt. Maar met jongere kinderen kun je dat niet doen. Veel te saai. Het is toch een beetje stilstaan.'

*Lucy Visch, medewerkster VREK Amsterdam*

heeft voor haar onderzoek niet alleen informatie gevraagd aan officiële instanties maar is ook scholen en ouders gaan opzoeken om met hen als direct betrokkenen te kunnen praten. Door Westindische ouders, die over het algemeen cynisch en wantrouwend tegenover het onderzoek stonden, werd vaak racisme binnen het onderwijs als *de* bepalende factor voor de lage schoolprestaties genoemd. De commissie gaat er in haar rapport derhalve vanuit dat expliciet en impliciet racisme een direct en belangrijk effect op de prestaties van Westindische kinderen uitoefenen. Onderwijskrachten waarmee zij gesproken hebben, noemden de Westindische kinderen vaak *de* probleemkinderen van de klas. Vaak hadden leerkrachten een lage verwachting van de intellectuele prestaties van de kinderen, maar hoge verwachtingen van hun mogelijkheden op het gebied van sport, dans en drama. Het gevaar dat stereotype denkbeelden over leerlingen gaan overheersen is niet denkbeeldig. Gevolg daarvan kan zijn, dat leerlingen in het onderwijs niet worden aangespoord hoge intellectuele prestaties te leveren, maar eerder gestimuleerd worden veel aandacht aan sport te besteden. De commissie geeft ook een kritische beschrijving van de mening van leerkrachten die zeggen geen onderscheid te willen aanbrengen tussen de leerlingen en daardoor in feite kleurenblind opereren. Leerkrachten moeten volgens de commissie juist rekening houden met de ervaringen van Westindische kinderen die als zwarten in een witte maatschappij moeten opgroeien. Jammer is dat de commissie in haar analyse veel nadruk legt op de racistische houding van individuele leerkrachten en niet verder het racisme in het onderwijs onderzoekt. Het is iets te gemakkelijk om leerkrachten alle schuld in de schoenen te schuiven. Het verbeteren van het contact tussen school en ouders, verdere curriculumontwikkeling voor multicultureel onderwijs, verbetering van de opleiding van leerkrachten, zijn enkele van haar aanbevelingen. Zo algemeen geformuleerd zeggen ze weinig. Pas in de uitwerking ervan kunnen we zien of zulke activiteiten werkelijk perspectief bieden op het terugdringen van racisme in het onderwijs.

*Intercultureel onderwijs als pedagogische truc*  
 'De mythe van multiraciaal onderwijs' is de ondertitel van het boek van Maureen Stone (1981), dat evenals het interimrapport van de commissie Rampton op Westindische kinderen gericht is en

recentelijk stof heeft doen opwaaien in Engelse onderwijskringen. Zij wijst in haar boek op het succes van de zaterdagscholen bij het motiveren van Westindische kinderen om goede leerprestaties te leveren.

Westindische ouders en Aziatische ouders laten de opvoeding van hun kinderen namelijk niet uitsluitend aan het Engelse reguliere onderwijs over. Over het hele land hebben ouders gezorgd voor aanvullend onderwijs in de avonduren of op zaterdag. Het aanvullend onderwijs voor Westindische kinderen is sterk gericht op het aanleren van basisvaardigheden zoals het goed kunnen rekenen en het beheersen van het standaard-Engels. Daarnaast is er aandacht voor het ontwikkelen van kennis en begrip voor de eigen tradities en geschiedenis.

Ook Stone stelt het onderwijs verantwoordelijk voor het falen van het Westindische kind. De aandacht die daar aan intercultureel onderwijs wordt besteed ten behoeve van het opkrikken van het zogenaamde negatieve zelfbeeld van de kinderen, draagt volgens haar juist bij tot de lage schoolprestaties van zwarte kinderen. Met het optreden van een steelband worden ze zo afgehouden van de werkelijk belangrijke zaken, zoals met name het werken aan basisvaardigheden. Op de zaterdagscholen wordt volgens haar aangetoond dat kinderen wel degelijk belangstelling hebben voor cognitieve kennis en daarin ook goede prestaties kunnen halen. Zij wantrouwt de bedoelingen van het Engelse onderwijssysteem en gelooft niet dat Engelse scholen een rol kunnen spelen in het koesteren van de culturele identiteit van de kinderen. Volgens haar is er geen aandacht nodig voor Creoolse of voor Westindische culturele tradities op de Engelse scholen. Aandacht daarvoor is slechts een goedkope pedagogische truc om kinderen rustig te houden, maar ze ondertussen wel af te houden van een brede algemene ontwikkeling.

Stone valt theorieën over identiteitsproblemen of het 'lage zelfbeeld' van zwarte kinderen aan, omdat die de individuele kinderen de verantwoordelijkheid in de schoenen schuiven voor hun lage schoolprestaties. Het eigenlijke probleem is volgens haar het racisme in de maatschappij en in het onderwijs. Het gaat niet aan om, daar waar een maatschappelijke fout zit, een psychologische deficiëtheorie te ontwikkelen. Hoewel haar eigen onderzoek, waarop ze de stelling baseert dat Westindische kinderen geen negatief

zelfbeeld hebben, nogal zwak is, vinden we de discussie hierover op zichzelf wel de moeite waard.

Jammer is dat Stone in haar boek een vorm van multiraciaal onderwijs bekritiseert die erg lijkt op de gangbare praktijk van 'black studies'. Ze beschrijft namelijk vooral de aandacht voor eigen taal en cultuur, zoals die vorm kreeg in incidentele cursussen in muziek, godsdienst en geschiedenis, voor groepen van meestal uitsluitend Westindische kinderen. Dat maakt het minder interessant om vergelijkingen met Nederland te maken. Toch is het voor ons ook van belang dat zij in de discussie over allerlei prachtige multiculturele waarden weer eens expliciet de aandacht op schoolprestaties vestigt. In Nederland hebben we bijvoorbeeld ook de neiging een interessante discussie over intercultureel onderwijs te voeren, waarbij we de gebrekkige opvang van buitenlandse leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs boven lbo-niveau gewoon vergeten.

Stone benadrukt vrijwel uitsluitend het belang van cognitieve prestaties. Zij zoekt het succes van de zaterdagscholen ook voornamelijk in de aandacht die daar besteed wordt aan basisvaardigheden. Misschien ligt het succes van de zaterdagscholen veel meer in de context waarin les wordt gegeven dan in het feit dat daar hard getrokken wordt aan basisvaardigheden. Met die context bedoelen we de onderwijsaanpak: het vertrouwen dat in kinderen wordt gesteld en de manier waarop ze gemotiveerd worden. Westindische kinderen zijn op zaterdagscholen onder elkaar, misschien is faalangst dan niet meer zo sterk. In de volgende paragraaf willen we aandacht besteden aan een benadering van intercultureel onderwijs, waar meer nadruk op de onderwijsaanpak wordt gelegd. We baseren ons daarbij voornamelijk op Carby (1980). In die benadering is ook meer aandacht voor de gezamenlijke strijd om racisme terug te dringen.

### Intercultureel onderwijs

Het onderwijs kan in haar eentje nooit zorgen voor een gelijke, evenwichtige maatschappij. Het levert zelfs haar eigen bijdrage aan het ontstaan van ongelijke schoolprestaties, maar ook aan het onderdrukken van denkbeelden die afwijken van het officiële gangbare denken over de manier waarop de wereld in elkaar zit. De kennis over de manier hoe dat gebeurt in het onderwijs, moeten



*Onderwijs levert zelfs haar eigen bijdrage aan ontstaan van ongelijke schoolprestaties.*

we beetje bij beetje verzamelen. Wel moet vanuit dit idee intercultureel onderwijs gekritiseerd worden dat erop uit is tolerantie tussen groepen te bevorderen om zo een evenwichtige, harmonieuze samenleving te creëren voor groeperingen die zich onderscheiden naar afkomst en sociaal milieu. Daarnaast is het een illusie te denken dat het mogelijk is in een ongelijke maatschappij een gelijke en harmonieuze sfeer in de klas te scheppen. De scheidingen van buiten de school kunnen niet anders dan daarbinnen teruggevonden worden. In een racistische maatschappij kunnen zwarte mensen geen of beperkte politieke en economische controle en macht uitoefenen. Als ze daarover willen beschikken moeten ze tegenstand bieden aan de macht van dominante sociale groeperingen. Multicultureel onderwijs zal dan gede-

finieerd moeten worden in termen van macht, controle en strijd over denken en doen van mensen. Het gaat dan om mensen van verschillende klasse en verschillende sekse niet alleen binnen maar ook tussen culturen.

Ga er maar aanstaan, dat is gemakkelijker opgeschreven dan in praktijk gebracht.

Hazel Carby leert ons dat het in ieder geval niet voldoende is om met een potje correctielak in de hand de negatieve ethnocentrische opmerkingen over minderheidsgroepen weg te lakken. Het is ook niet voldoende een Surinaams verhaal te vertellen. Het gaat niet alleen om aandacht voor het lesmateriaal, we moeten ons juist ook richten op de sociale relaties in de klas. Leerkrachten en leerlingen denken niet allemaal hetzelfde als ze in de school binnenstappen. Vanuit zijn of haar eigen ervaringen en denkwijze zal iedereen met hetzelfde lesmateriaal anders omgaan en het anders interpreteren. Het is belangrijker hoe met lesmateriaal wordt omgegaan, dan wat er gebruikt wordt.

Onderwijs in eigen taal en cultuur kan binnen deze visie van belang zijn voor leerlingen. Niet als zoethoudertje, maar als een manier om de eigen cultuur te bestuderen in relatie tot de dominante cultuur.

Vanuit deze opvatting moet je politiek niet buiten de klas houden. Het is verstandiger om expliciet over discriminatie te lezen en te praten dan het onderwerp maar angstvallig te vermijden. Be-

langrijk is, omdat je van elkaar kunt leren, om ruimte te geven aan de ervaringen van iedereen. Zwarte mensen kunnen bijvoorbeeld goed vertellen over de manier waarop onderdrukking op je inwerkt. Op leerkrachten rust de zware taak het klimaat te scheppen waarin de ervaringen aan de orde kunnen komen. Maar als leerkracht ben je niet neutraal, je hebt je eigen kijk op de wereld. De denkwijze van anderen zul je moeten leren kennen. Dat kost inspanning.

Problematisch voor leerkrachten is het dat weinig schriftelijk materiaal bestaat over de manier waarop minderheden zelf hun situatie in Engeland en Nederland zien. Over buitenlandse vrouwen in Nederland bestaat er bijvoorbeeld weinig literatuur en dat wat er is, is geschreven om Nederlanders over hen te informeren. Hoe vrouwen zelf hun leven in de Nederlandse maatschappij ervaren, hoe zij zichzelf zien in relatie tot Nederlandse vrouwen, daar weten we nog weinig van.<sup>4</sup> Gevolg is dat er een beeld bestaat van zielige, thuiszittende onmondige buitenlandse vrouwen. Er zal nog een heel gevecht geleverd moeten worden om die beelden te herzien.

Voor een onderwijskracht blijft het gissen naar de cruciale dagelijkse ervaringen van een zwart kind in de klas.

Het perspectief ligt in een gezamenlijke strijd tegen het racisme op school en in de maatschappij en in een persoonlijke strijd tegen racisme in jezelf, alleen of in samenspraak met anderen.

#### Noten

- 1 Deze Commissie is in 1979 door de Engelse regering als onafhankelijke commissie ingesteld met de opdracht om de oorzaken van de lage schoolprestaties van kinderen uit ethnische minderheidsgroepen in de Engelse scholen te onderzoeken. Haar eindrapport zal eind 1982 verschijnen. Het reeds verschenen interimrapport legt de nadruk op de situatie van Westindische kinderen, omdat die over het algemeen als alarmerend wordt beschouwd.
- 2 Volgens Rampton (1981) zijn de gegevens gebaseerd op een onderzoek uitgevoerd in 1978/79 in zes districten met hoge concentraties van leerlingen van ethnische minderheden op de scholen. In die gebieden zijn de gegevens van alle schoolverlaters van het voortgezet onderwijs meegenomen, zodat ongeveer de helft van de schoolverlaters uit ethnische minderheidsgroepen in Engeland in het onderzoek opgenomen zijn.
- 3 Zie voor een kort overzicht van onderzoek: Lashley, H. 'Culture, education and children of West-Indian background' in: *Teaching in the Multi-cultural*

*school* Lynch, J. (ed.), London 1981, en Taylor (1981).

- 4 Een van de eerste boeken door vrouwen zelf geschreven: Meulenbelt, P. *Aysel en de anderen* Amsterdam, SARA, 1981.

#### Literatuur

Carby, Hazel 'Multi-Culture' in: *Screen Education* 34, spring 1980  
Coard, Bernard *How the West Indian Child is made educationally sub-normal in the British School System* Published for the Caribbean Education and community workers association by New Beacon Books, 1971  
Dodgson, Pauline & D. Stewart 'Multiculturalism or anti-racist teaching: a question of alternatives' in: *Multiracial education*, vol. 9, 1981, London  
Jensen, A. 'How much can we boost IQ and Scholastic Achievement?' in: *Harvard Educational Review* vol. 39, 1969  
Little, A. & R. Willey *Multi-ethnic education: the way forward* Schools Council, London 1981



Manchester Law Centre Immigration handbook *The thin end of the white wedge* Manchester 1981  
 Rampton, A. (chairman) *West Indian children in our schools* Interim Report of the committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. London 1981  
 Stone, Maureen *The education of the black child in Britain* Fontana, London 1981  
 Taylor, M.J. *Caught between* (a review of research into

the education of pupils of west-indian origin). NFER, Berks 1981  
 Rex, J. 'Aims and objectives' in: *Teaching in a multicultural society* Craft, Maurice (ed.), Palmer Press, Lewes 1981  
 Verma, G.K. & K. Mallick 'Social, personal and academic adjustment of ethnic minority pupils in British schools' in: *Educating Immigrants* Bathnagar, J. (ed.). Croom Helm Ltd, London 1981

Interview van de *Kinderkrant* (uitgave VREK Amsterdam) met Abdulla en Fatima uit Marokko. Ze zitten in de zesde klas van een school in de Spaarndammerbuurt in Amsterdam, fragment april 1979.

*Kinderkrant (K): Zijn jullie gelijk naar school gegaan in Nederland?*

*Abdulla: Ja.*

*K: Wat vind je ervan?*

*Fatima: Vreemd eigenlijk. Die kinderen zijn heel anders en die denken: 'Die is gek en zo. Die komt uit een heel ander land.'*

*Abdulla: Ze denken niks. Ze denken dat ik geen Nederlands snap. Ze zeggen over mij wat.*

*K: Wat voor dingen zeggen ze dan bijvoorbeeld tegen je?*

*Abdulla: Die is gek en hij gaat niet mee gymen.*

*Fatima: Ze zeggen ook wel eens Turk tegen je. Scheldwoorden. Nu nog als je over straat loopt. (...) Vooral jongens pesten.*

*K: Weet je waar dat aan ligt?*

*Fatima: Misschien denken ze, wat moet die hier. Die is buitenlandse en dit is d'r eigen land niet. Dit is ons land.*

*K: Vertelde je in het begin thuis dat kinderen je ontzettend pestten?*

*Fatima: Als ik het vertel zeggen ze: 'Ze wennen wel aan je. En dan gaat het vanzelf over.' (...)*

*K: Krijgen jullie nu nog Marokkaanse les?*

*Fatima: Ja. Om Marokko niet te vergeten. Als je naar Marokko terug gaat, kan je niet schrijven. En als je groot bent, heb je pech gehad.*

*K: Denk je dat je weer teruggaat?*

*Fatima: Dat weet ik niet. Ik denk het wel. Een of andere dag zeggen ze: 'Alle buitenlanders naar hun land terugkeren.'*

*K: Je denkt dus dat je terug moet?*

*Fatima: Ja, dat denk ik.*

*Abdulla: Ja, omdat veel kinderen stelen. Niet alleen Marokkaanse, maar ook Turkse en Nederlandse kinderen. Gaan ze wat in de winkel stelen.*

*K: Vinden jullie het eerlijk als jullie weer terug zouden moeten?*

*Fatima: Nou, ze hebben eigenlijk een klein beetje gelijk, want dit is ons land niet hè?*

*Abdulla: Ja het is de regering zijn schuld. Als wij niet hadden mogen komen, waren wij niet hier gekomen. Nou zijn we wel in Nederland. Kan je nou zeggen: 'Terug, weg'?*