

Dagelijks mislukken of status verbeteren? Over intercultureel taalonderwijs

Wietske Miedema schrijft in dit artikel over een belangrijk – vaak vergeten – aspect binnen het onderwijs aan allochtone kinderen. Het gaat haar niet alleen om goed taalonderwijs maar om een klimaat waarin racisme slecht gedijt en allochtone kinderen zich gerespecteerd voelen. Zij beschrijft de theoretische achtergronden van een in ontwikkeling zijnde methodiek voor begrijpend lezen in meertalige klassen. De uitgangspunten op basis waarvan antiracistisch onderwijs alle kinderen alfabetiseringskansen kan bieden, gelden beslist niet alleen voor begrijpend lezen.

Over de positie van allochtone leerlingen in het onderwijs is de laatste decennia in Nederland veel gepubliceerd. Een aantal zaken heeft daarbij de meeste aandacht gekregen: doorstroming, het onderwijs in eigen taal en cultuur, intercultureel onderwijs, en de laatste tijd ook de discussie over witte en zwarte scholen. Terwijl het onderwijs in eigen taal en cultuur een omstreken zaak blijft, lijkt een ieder het eens te zijn over één ding: allochtone leerlingen zijn met name gebaat bij 'goed' onderwijs, met hoge kwaliteit en effectiviteit. Ook de uitspraak dat dat onderwijs op interculturele leest moet zijn geschoeid zal weinig tegenstand ondervinden. Eveneens lijkt men het eens te zijn over het feit dat 'kwalitatief goed onderwijs' vooral betekent goed (en veel) taalonderwijs. Echter, wanneer het erom gaat de uitwerking van een en ander te expliciteren, of om beide doelen met elkaar te verbinden, ontstaat er een discussie, dan wel een diepe stilte. Hoe maak je nu het hele onderwijs intercultureel of interetnisch? Heb je het concept van intercultureel taalonderwijs te pakken met andere inhouden – denk aan een

in early infancy: a description of primary intersubjectivity' in: M. Bullowa (ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

Vygotsky, L.S., *Thought and language*. New York, Wiley, 1962.

Waterson, N., & C. Snow, *The development of communication*. New York, Wiley, 1978.

Wertsch, J.V., 'From social interaction to high psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory' in: *Human Development* 22, 1979, p. 1-22.

Wesdorp, H., & J.B. Hoeksma, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: lees- en schrijffprestaties van zesdeklassers*. Amsterdam, SCO, 1985. SCO-rapport.

Wittgenstein, L., *Philosophical investigations*. Oxford, Blackwell, 1972.

Marokkaanse jongen als hoofdpersoon van een jeugdboek –, of de problemen die samenhangen met de multiculturele maatschappij als onderwerp van een leestekst? De verbinding van beide doelen zal in dit artikel nader beschouwd worden. Achtereenvolgens worden enkele uitgaven van auteurs over 'goed' (taal)onderwijs besproken, waarna een tweetal theorieën over een interculturele/antiracisme taalaanpak ter discussie worden gesteld. Met name wordt de aandacht gericht op de voorwaarden voor het welslagen van een interculturele taalaanpak, in de sfeer van de verdeling van statusposities en van de sociale verhoudingen in de klas en op school.

'Goed' (taal)onderwijs

Dat er iets aan het taalonderwijs in Nederland mankeert mag blijken uit de talloze opsommingen van de problemen die dat taalonderwijs in de praktijk oplevert (zie onder anderen Werts & De Zanger 1987). Ook is er veel kritiek op de gangbare methoden. Niet alleen taalmethoden, ook het onderwijs in de wereldoriëntatie heeft het moeten ontgelden (Reinsch 1989). Reinsch richt zich voornamelijk op de inhoud van de methoden, en stelt vast dat schoolboeken een soort lofzang op de westerse cultuur bevatten, die voorstellingen over de superioriteit van het 'rijke' Westen bevestigt, en de maatschappelijke ongelijkheid binnen het Westen negeert. De westerse maatschappij wordt als een perfect functionerende culturele smeltkroes voorgesteld, of juist als een kleurrijk mozaïek van allerlei culturen. Zo wordt geen realistisch beeld van de werkelijkheid gegeven, maar van een geïdealiseerd (droom)beeld ervan.

In de SLO-serie Werken met Boeken, waarin Jan de Zanger en Marjan Werts toewerken naar een didactiek voor het literatuuronderwijs voor kinderen van 4 tot 12 jaar, is ook een aflevering 'Leesbevordering en intercultureel onderwijs' uitgekomen. Ook hierin wordt de gangbare leerstof als monocultureel gekenschetst, als eenzijdig gezien vanuit de blank-Nederlandse samenleving. 'Er wordt nog maar weinig rekening gehouden met de leervoorwaarden van allochtone leerlingen: leerinhouden, werkvormen, leermaterialen en methoden gaan uit van nederlandstalige leerlingen met een 'Nederlands' referentiekader. Begripsvorming vindt

plaats met voorbeelden die voor allochtone leerlingen weinig of geen inhoud kunnen hebben' (Werts & De Zanger 1987, groeiboek deel 8, p. 6). Deze kritiek richt zich dus ook voornamelijk op de inhoud van de methoden. De Zanger vindt dat het onderwijs moet aansluiten bij de leefwereld van *alle* leerlingen en dat het verdieping moet geven in de achtergronden van leerlingen uit elke etnische minderheidsgroep die in de Nederlandse samenleving voorkomt. Niet in de vorm van aparte lessen, maar in een onderwijs dat er voortdurend van uitgaat dat de Nederlandse samenleving van vandaag multicultureel of multi-etnisch is (p. 7).

Wat het lezen betreft doet De Zanger (1987) dan een aantal suggesties: bij het voorlezen ook boeken betrekken die zijn geschreven door auteurs uit de in Nederland vertegenwoordigde etnische groepen, of boeken van Nederlandse auteurs over kinderen uit etnische groepen; in de boekenhoek boeken opnemen waarin kinderen uit etnische groepen een rol spelen, en liefst ook boeken in de eigen talen of cassettebandjes met verhalen in de eigen talen; tijdens de boekenkring de uitwisseling tussen autochtone en allochtone leerlingen bevorderen; en ook eens schrijvers uit een etnische groep op school uitnodigen. Een en ander uiteraard in samenwerking met de OETC-leerkracht op school, en met de grootste voorzichtigheid omgaand met de persoonlijke gevoelens van de leerlingen uit etnische groepen. Dat is heel wat meer dan wat op de reguliere Nederlandse school gebeurt.

Een meer fundamentele bijdrage geven Werts & De Zanger wanneer het gaat om de principes van 'goed' leesonderwijs als zodanig. De constatering dat het leesonderwijs gewoonlijk ontaardt in het onderwijzen van deelvaardigheden staat centraal in de kritiek. Het oefenen van deelvaardigheden veronderstelt ten onrechte dat de som van de samenstellende delen wel een geheel zal opleveren. Dit is zeker niet het geval als die deelvaardigheden niet op een zinvolle manier met elkaar zijn verbonden. Het aanbieden van het begrijpend lezen bij voorbeeld wordt volgens Werts & De Zanger gekenmerkt door een vervreemdend vragen-antwoordspel, dat meer weg heeft van het oplossen van een puzzel dan van een benadering van een tekst als een middel tot communicatie (Aarnoutse & De Moor, 1983). De verhouding

tussen het *onderwijs in het lezen* en *lezen in het onderwijs* is volkomen zoek geraakt. Het onderwijs in het lezen voert de geïsoleerde boventoon en bij het lezen in het onderwijs wordt het onderwijs in het lezen genegeerd. Zo wordt ook de aandacht voor de leesvoorwaarden: leesmotivatie, leesplezier, en het kunnen werken met verschillende leesstrategieën in het reguliere onderwijs veronachtzaamd.

De traditionele aanpak

De traditionele aanpak van het begrijpend lezen kenmerkt zich door een sterk geïsoleerd benaderen van teksten en tekstdelen (Miedema 1988). Vier elementen worden onderscheiden:

- een *inhoudelijk* isolement, want in het begrijpend leesonderwijs gaat het vooral om teksten die los van een context worden aangeboden. De tekst verwijst uitsluitend naar zichzelf, refereert niet aan het belang van het onderwerp, of aan het verband tussen het onderwerp en andere kennisinhouden. Hierdoor wordt wat betreft de doelen van begrijpend lezen een beroep gedaan op abstracte, formele, cognitieve vaardigheden. Dit is met name nadelig voor meertalige leerlingen, omdat zij het sterkst te maken hebben met het ontbreken van een bekend referentiekader
- een *functioneel* isolement, want het begrijpend lezen wordt geïsoleerd van de overige taalbeheersingsgebieden: spreken, luisteren, schrijven, actief gebruiken van taal, zodat een deel van de reeds bestaande kennis en vaardigheden niet kan worden toegepast. Dit is extra nadelig voor meertalige leerlingen omdat zij het sterkst behoefte hebben aan integratie van taalvaardigheden op begripsmatig en functioneel (doelmatig) niveau
- een *cultureel* isolement, want er wordt niet aangesloten bij de ervaringen, de werkelijkheid en de eigen talen van leerlingen. Heeft de tekst in geen enkel opzicht met henzelf te maken, dan 'herkennen' leerlingen zich niet in het thema en wordt de koppeling naar eigen beleving problematisch, zo niet onmogelijk. Dat proces wordt nog eens krachtig versterkt waar het gaat om een tekst waaruit de Nederlandse of westerse dominantie dan wel superioriteit duidelijk spreekt. In plaats van emotionele verankering van begrippen – de woorden tot je *eigen* woorden maken –, blijven begrippen

vreemd, *van de ander*, zonder eigen zingeving
 • een *sociaal* isolement, want de traditionele didactiek van het begrijpend lezen isoleert leerlingen van elkaar. Wederzijdse ervaringen kunnen niet worden ingebracht dan wel uitgewisseld, samenwerking en andere sociale vaardigheden, zoals het zelf formuleren dan wel het stellen van vragen, kunnen niet worden geoefend, er kan niet *van elkaar* geleerd worden. Dit proces versterkt de bestaande verdeling van sociale statusposities en dus processen van sociale uitsluiting (hierop kom ik straks terug). In de meertalige klas is een communicatieve en coöperatieve aanpak nodig, niet alleen voor de functionele integratie van taalvaardigheden, maar ook en vooral voor de sociale integratie van de leerlingengroep.

Bovenstaande opmerkingen betreffen een algemeen niveau van kritiek op schoolboeken en leermethoden. Ze hebben naast een algemene geldigheid voor alle leerlingen een specifieke geldigheid voor allochtone en meertalige leerlingen. De besproken kritiek beweegt zich voornamelijk rond twee thema's: de inhoud van de leerstof en de taaldidactische aanpak. Hans Cohen de Lara (1988) is een van de auteurs die de moedertaalmethoden Nederlands geanalyseerd heeft op de specifieke talige problemen voor tweede-taalverwervers. Hij wijst met name op het zinloze oefenen en herhalen van voor meertalige leerlingen betekenisloze stof, die noch de grammaticale beheersing van het Nederlands noch de woordenschatuitbreiding ondersteunt. Contextloze oefeningen zijn een regelrechte ramp, 'een loterij met veel nieten'. Volgens Cohen zijn struikelblokken vooral: het figuurlijk taalgebruik (ergens bij stilstaan, erachter komen, het hoekje om zijn), het gebruik van functiewoorden (zelfs, toch, al) en homoniemen. Hij pleit er dan ook voor naast een methode Nederlands een methode voor tweede-taalverwerving te gebruiken, met een adequate taaldidactische aanpak.

Is dat het nu? Andere, meer interculturele of interetnische inhouden, leerlingen betrekken in een actief taalleerproces en hen een op maat gesneden tweede-taalverwervingsprogramma aanbieden? Hebben we dan wat betreft de meertalige leerlingen aan de voorwaarden voor schoolsucces in het algemeen of voor het leren

lezen in het bijzonder voldaan? Ik denk dat het hier gaat om noodzakelijke maar op zich niet voldoende voorwaarden. Tot de overige voorwaarden behoren in ieder geval een zekere mate van weerbaarheid van leerlingen, en een zekere mate van gelijkwaardigheid binnen de leerlingengroep: zaken die door bovenstaande drie kenmerken (inhoud, aanpak en aandacht voor tweede-taalverwerving) van 'goed' taalonderwijs in genen dele zijn gegarandeerd.

Weerbaarheid

In zijn monografie *Empowering minority students* beschrijft Jim Cummins hoe in zijn ogen leerkrachten hun taak definiëren met betrekking tot het leerproces en tot etnische groepen (Cummins, z.j.). Hij stelt dat 'goed' onderwijs alleen maar mogelijk is wanneer leerkrachten hun taak definiëren in termen van het weerbaar maken van leerlingen uit etnische groepen. Weerbare leerlingen ervaren 'a sense of control' over hun eigen leven, dat hun in staat stelt het vermogen, het zelfvertrouwen en de motivatie te ontwikkelen om op school te slagen.

De nadruk op weerbaarheid komt voort uit Cummins' analyse van 'minority failure': machtsverhoudingen en verschillen in statusposities tussen minderheids- en meerderheidsgroepen bepalen grotendeels of kinderen slagen of falen in het schoolsysteem. En – en dat is essentieel in zijn theorie – dit mechanisme werkt op dezelfde manier met betrekking tot de etnische gemeenschappen. Het weerbaar maken van de leerlingen uit etnische groepen moet dus hand in hand gaan met de weerbaarheidsbevordering van de etnische gemeenschappen (Cummins 1986; zie ook Baker 1988). Samenwerken met ouders en hen serieus nemen als deskundige opvoeders, minderheidstalen en -culturen opnemen in het leerplan, kinderen stimuleren tot actieve kennisverwerving en voortdurend voor hun belangen opkomen; dat zijn de elementen van onderwijsvernieuwing die Cummins voor ogen staan.

Toch laat Cummins één aspect onderbelichten. Ondanks de aandacht voor de context en de inhoud van het onderwijs, en de aandacht voor weerbaarheid en 'being in control' als voorwaarde voor elke leeractiviteit, worden de consequenties uit deze analyse niet getrokken op

het niveau van de sociale verhoudingen in de school en in de klas. Het is juist dit aspect dat centraal staat in de aanpak van het Project Begrijpend Lezen (zie Miedema & Soutendijk 1989), van het Centrum voor Etnische Studies van de Universiteit van Amsterdam (CRES) en het Amsterdamse Advies en Begeleidingscentrum (ABC), uitgewerkt door Wietske Miedema en Mildred de Baas. Hieronder worden de theoretische uitgangspunten van het project kort uiteengezet.

Sociale verhoudingen in school en klas

De ABC/CRES-aanpak wil de meertaligheid als een positief kenmerk van leerlingen en dus ook van schoolklassen erkennen. De 'eigen' talen van kinderen worden in de alledaagse schoolpraktijk gewaardeerd en benut, niet in een lesje tussendoor, maar in de reguliere taallessen. Wat de inhoud van de lessen betreft, in afwijking van het gebruikelijke westerse referentiekader wordt nu eens het referentiekader van een of meerdere etnische groepen centraal gesteld. Dat is op zich niet zo hemelschokkend. Anders dan de hierboven beschreven benaderingen wordt echter hier de meertalige en interetnische aanpak uitgewerkt naar een vak uit het kerncurriculum: het begrijpend lezen. De meertalige aanpak wordt op deze manier uitgewerkt naar één van die kernvakken die in het gewone leerproces een hoge status bezitten. Hierbij worden de sociale verhoudingen waarbinnen het leren plaatsvindt als essentieel problematisch gezien. Onderlinge gelijkwaardigheid is niet gegeven: het moet dagelijks bevochten worden. Hiermee is de kern van de antiracisme doelen gegeven: de verhoudingen waaronder het leren plaatsvindt zodanig te veranderen dat een dagelijkse niet-racistische praktijk ontstaat. Drie kernbegrippen vatten dit proces samen: *ruimte, dominantiebestrijding en positieverbetering*. Dominantiebestrijding schept ruimte en bewerkstelligt positieverbetering.

De antiracisme doelen

De aanpak van het project is gebaseerd op het inzicht dat de objectieve en subjectieve maatschappelijke ongelijkheid die buiten de school bestaat, niet kan worden buitengesloten op het moment dat de schooldeuren dichtgaan, alle

goede interculturele wil ten spijt. In alle aspecten van het onderwijs, het curriculum, het Nederlands als medium van instructie, en de sociale verhoudingen op school en in de klas, valt deze ongelijkheid samen te vatten als een dominantieverhouding. De witte dominantie uit zich onder andere in de westerse cultuurgebondenheid van de leerstof, in het gebruik van het Nederlands als enige voer- en doeltaal, en in de – in dit kader welhaast natuurlijke – dominantie van de witte leerlingen, wiens referentiekader en taal in de gangbare onderwijspraktijk de enige legitieme lijken te zijn. Je zou kunnen zeggen dat de onderwijspraktijk de witte leerlingen, zeker de witte middenklasse leerlingen, toerust met een haast objectieve superioriteit, door betere schoolresultaten, het erbij horen, die dan vervolgens hand in hand gaat met een subjectieve superioriteit; denken dat je 't altijd beter kan. Deze processen van insluiting en dominantie aan de witte kant, verkeren dan aan de zwarte kant in hun tegendeel: daar zien we processen van uitsluiting, van marginalisering en van inferiorisering: het er niet bij horen, te verstaan krijgen dat je er allemaal niets van terechtbrengt. Of, zoals Coleman het al een hele tijd geleden zei: als je in een minderheidspositie verkeert, krijg je 'a daily lesson in failure' (Coleman 1968). Cohen (1982, 1984) legt een direct verband tussen verschillen in sociale statusposities en verschillen in academische status, zeker wanneer de leerlingen met lage statusposities tot etnische minderheidsgroepen behoren. Positieve interetnische relaties kunnen zich pas dan ontwikkelen als de status en de macht van de verschillende etnische groepen gelijk zijn. Bovendien moeten de leerlingen in de klas vooral gericht zijn op samenwerking en niet op wedijver en competitie. Ten slotte moet de omgeving (ouders, leerkrachten, directie) interetnische relaties positief waarderen en stimuleren (Scofield 1982). Zelfs als aan deze voorwaarden is voldaan, blijken sociaal-economische verschillen en de verschillen in schoolprestaties, die hiervan immers niet onafhankelijk zijn, een rol te spelen bij problemen met betrekking tot de ontwikkeling van interetnische verhoudingen. Cohen (1975) stelt dat zich in interetnische relaties bepaalde verwachtingspatronen voordoen die leiden tot dominante gedragingen van de witte leerlingen in de interactie. Zo leidt het behoren tot een bepaalde etnische groep op

zichzelf al tot ongelijke deelneming aan de interactie, hetgeen uiteindelijk weer leidt tot verschillen in status.

Er zijn dus verschillen in effecten van die dominantieverhoudingen op witte en zwarte leerlingen. Juist vanwege die verschillen moeten de doelen van een antiracisme aanpak dan ook verschillend geformuleerd worden voor witte en voor zwarte leerlingen. Hoewel deze observatie zeer voor de hand lijkt te liggen, heeft het vrij lang geduurd voordat dit inzicht doorbrak. Een inzicht dat overigens in de aanloop tot het project al een tijd sluimerend aanwezig was, bij voorbeeld in het denken over weerbaarheid en etnische verhoudingen. Maar ook een inzicht dat haaks staat op de idee van veel leerkrachten, dat alle kinderen gelijk zijn en dus ook gelijk behandeld moeten worden.

Het verschil in doelstelling met betrekking tot de witte en de zwarte kinderen komt tot uiting in de drie kernbegrippen, die centraal staan in de hierbeschreven aanpak. Het gaat om het voorkomen en tegengaan van etnicistische dominantieverhoudingen in de klas (*dominantiebestrijding*) door het inbrengen van leerstof die vanuit het referentiekader van een of meer etnische groepen geschreven is, door het benutten van de 'eigen' talen van de leerlingen naast het Nederlands. Op deze manier worden de eigen talen opgewaardeerd in de ogen van alle leerlingen, blijkt de betrokkenheid en de mogelijkheid tot eigen inbreng te groeien. Vaak zien we onmiddellijk een beginnende prestatieverhoging. Een verbeterde status van gemarginaliseerde leerlingen kan hiervan het gevolg zijn (door vastgeroeste verdelingen van statusposities in de klas is dit effect een van de moeilijkst bereikbare): *positieverbetering*. Ten slotte het begrip *ruimte*: wie het dominante gedrag laat varen, laat ruimte voor het perspectief van gedomineerde groepen. Die ruimte moet dan wel door de gedomineerde groepen worden opgepakt en uitgebreid. Ruimte voor het eigen perspectief, het eigen referentiekader en de eigen talen moet genomen worden en steeds opnieuw gecreëerd.

Geen confrontatie

We zijn ons ervan bewust dat deze beschrijving een beeld zou kunnen oproepen van harde confrontatie. Dat is vanzelfsprekend niet de

bedoeling, nog afgezien van het feit dat confrontatie een zeker verzet van de witte leerlingen zou teweegbrengen. Bovendien is het natuurlijk zo, dat de witte leerlingen in de meertalige klassen nu niet bepaald uit de middenklasse afkomstig zijn. Ook zij hebben in zekere mate te maken met achterstelling doordat hun realiteit niet in het curriculum wordt uitgedrukt. Het gaat er vooral om een onderwijsaanpak te creëren die grotere inbreng en invloed van alle leerlingen mogelijk maakt, om ruimte te kunnen scheppen voor de extra zeggenschap van meertalige leerlingen en mogelijkheden voor de omkering van dominantie zonder dat witte leerlingen zich beknot voelen of onderdrukt worden. Dat neemt niet weg dat de verschillende doelen hierboven zo duidelijk mogelijk zijn geformuleerd, met het doel theoretische helderheid te scheppen en daardoor de juiste handelingskeuzen te maken (zie ook de videoband 'Begrijpend lezen in de meertalige klas', waarin de mogelijkheden en problemen van de aanpak getoond worden).

Er moet dus op verschillende niveaus interven- tie in de school gepleegd worden wil de poging om alle leerlingen schoolsucces te bieden kunnen slagen. De inhoud van het curriculum, de didactische aanpak en het toesnijden van het onderwijs op een multi-etnische leerlingengroep zijn noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarden. Veranderingen in de sociale werkelijkheid van de school, in de machtsverhoudingen tussen de etnische groepen, ook binnen de leerlingengroep zijn een absolute noodzaak om enig resultaat van welgemeende interventies te mogen verwachten.

Literatuur

Aarnoutse, C. A. J., & W. A. M. de Moor, 'Voortge- zet leesonderwijs in de basisschool' in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, SG 1123, nov. 1983.
 Baker, C., *Key issues in bilingualism and bilingual edu- cation*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1988.
 Cohen, E. G., 'The effects of desegregation on race relations' in: *Law and contemporary problems* 39/2, 1975.
 Cohen, E. G., 'Expectation states and interracial interaction in schoolsettings' in: *Annual Review of Sociology* 1982/8.

Cohen, E. G., 'The desegregated school: problems in status power and interethnic climate' in: N. Miller & M. D. Brewer (eds.), *Groups in contact, the psychology of desegregation*. Orlando, Aca- demic Press, 1984.
 Cohen de Lara, H., 'Methoden voor Nederlands als moedertaal deugen niet voor migrantenkin- deren' in: *Moer* 1988/6, p. 2-8.
 Coleman, J. S., e. a., *Report on equality of educational opportunity*. Washington D. C., 1966.
 Cummins, J., *Empowering minority students*. Onta- rio, z.j. Monograph Ontario Institute of Edu- cation.
 Cummins, J., 'Empowering minority students, a framework for intervention' in: *Harvard Educa- tional Review* 56/1, 1986.
 Hulsenbeck, C., W. G. Miedema, F. van de Vooren & J. Wassenberg, *Greep op je eigen woorden*. Am- sterdam, Informatiepunt Basisonderwijs, 1985. Kijk op taal in de meertalige klas, deel 6.
 Miedema, W. G., m. m. v. M. de Baas, 'Juf, wanneer is mijn taal weer aan de beurt' in: *School*, nov. 1988.
 Miedema, W. G., & S. Soutendijk, 'Begrijpend le- zen in de meertalige klas' in: *Moer* 1989/4 (ver- slag van de VON-jubileumconferentie).
 Reinsch, P., 'Schoolboeken, een interculturele ach- terstand' in: *Handboek Intercultureel Onderwijs*. Alphen aan de Rijn, Samsom, jan. 1989.
 Scofield, J. W., *Black and white in school: trust, tension or tolerance?* New York, Praeger, 1982.
 Videoband 'Begrijpend lezen in de meertalige klas', te lenen bij M. de Baas (ABC) of W. Miede- ma (CRES).
 Werts, M., & J. de Zanger, *Werken met boeken in de basisschool*. Enschede, SLO, 1987.
 De Zanger, J., *Leesbevordering en intercultureel onder- wijs*. Enschede, SLO, 1987.