

# Mylène Hanson & Marianne Boogaard:

## Handen wassen voor het bidden

### *Interculturele communicatie in het basisonderwijs*

*Basisscholen zijn verplicht intercultureel onderwijs te verzorgen, om alle leerlingen voor te bereiden op de multiculturele samenleving. Maar hoe staat het eigenlijk in de praktijk met die mooie voornemens? Niet zo florissant, aldus Mylène Hanson en Marianne Boogaard, onderzoekers aan het Utrechts Instituut voor Linguïstiek/OTS van de Universiteit van Utrecht. Aan de hand van enkele lesfragmenten laten zij zien hoe het vage begrip intercultureel onderwijs concreet ingevuld kan worden. Niet zozeer kennisoverdracht is van belang, maar het oefenen in interculturele communicatie, in het uitwisselen van ervaringen. Daarbij speelt de manier waarop de les georganiseerd wordt een belangrijke rol.*

Al een flink aantal jaren (sinds 1985) zijn basisscholen wettelijk gebonden aan het verzorgen van intercultureel onderwijs. Uitgangspunt daarbij is het volgende: de leerlingen groeien op in een multiculturele samenleving, en het is voor alle leerlingen van belang dat zij in zo'n multiculturele omgeving leren functioneren. Ondanks deze mooie voornemens lijkt het in de praktijk nog niet zo florissant gesteld met de interculturalisatie van het (basis)onderwijs.

De belangstelling van scholen voor intercultureel onderwijs neemt de laatste jaren eerder af dan toe. Dat komt althans naar voren uit een onderzoek van Overmaat en Ledoux (1998). Ledoux geeft daarop in een andere publikatie de volgende toelichting: 'Scholen met veel allochtone leerlingen zijn zich gaan

richten op voor hen concretere zaken als taalbeleid, en scholen zonder allochtone leerlingen hebben het onderwerp verder laten rusten.' Zij veronderstelt dat de onduidelijkheid over wat intercultureel onderwijs eigenlijk is, hierin een niet te verwaarlozen rol speelt. 'Een onhelder concept, dat slechts steunt op een vage notie over een multiculturele samenleving en waarvoor geen duidelijke doelstellingen bestaan, kan moeilijk in praktijk worden gebracht' (Ledoux 1998).

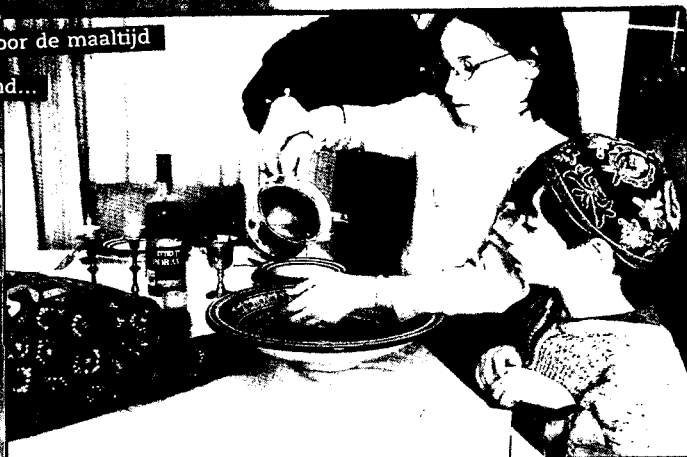
Leeman (1998) constateert dat intercultureel onderwijs in de praktijk meestal bestaat uit het bieden van kennis over 'etnische minderheidsgroepen' en over 'de multiculturele samenleving'. Zij baseert zich voor deze uitspraak op haar onderzoek van schriftelijke bronnen zoals de tijdschriften *Stimulans* en *Samenwijs*, en een telefonische informatieronde onder scholen die zich actief bezighouden met het vormgeven van intercultureel onderwijs. Eén van haar conclusies luidt: 'Als er aandacht is voor culturele diversiteit gaat het doorgaans om incidentele activiteiten. Intercultureel onderwijs lijkt meer te worden gezien als iets extra's ten behoeve van leerlingen uit etnische minderheden dan als een vernieuwing voor alle leerlingen' (Leeman 1996). Ook zij geeft aan in welke richting een oplossing kan worden gezocht als zij stelt dat er zelfs in de handleidingen van recent uitgegeven lesmateriaal voor intercultureel onderwijs nauwelijks aandacht is voor de interculturele dilemma's waar leerkrachten voor kunnen komen te staan. 'De nieuwe materialen veronderstellen als het ware een intercultureel vaardige leerkracht' (Leeman 1998).

### **Gelijke monniken ...**

Ook naar ons idee is het hard nodig dat er meer aandacht komt voor de praktische kant van onderwijs in multiculturele klassen. Het startpunt zou moeten liggen bij het stimuleren van vaardigheid in interculturele communicatie. Daarvoor is het nodig de bril weg te leggen waardoor allochtone leerlingen uitsluitend bekeken worden als probleemgevallen of achterstandsleerlingen. Ter illustratie het volgende citaat:

'Verruiming van de leerplicht voor allochtone kinderen zou een middel kunnen zijn

Dit joodse meisje wast voor de maaltijd  
haar linkerhand...



...en haar rechterhand.



En daarna de handen van haar broertje.



Afbeelding 1: *Handenwasrituelen* (uit: *De Grote Reis*, p. 27).

om hun taalachterstand te bestrijden. (...) Achterstand in taal en basisvaardigheden is al te constateren in de kleuterklas. Daardoor wordt er steeds vaker gepleit voor verlaging van de leerplichtleeftijd voor allochtone kinderen. Zou het verplicht naar school sturen van vierjarige allochtone kinderen een effectief strijdmiddel zijn tegen de achterstanden?’

Deze vraag legt Janine Leunessen voor aan drie onderwijsdeskundigen op de achterpagina van *TOON*, in januari 1998. De deskundigen zijn het er niet over eens of zo’n maatregel discriminerend is, danwel inderdaad een goede oplossing ‘om hun taalachterstand te bestrijden.’ Maar wat interessanter is, is dat het blijkbaar volstrekt geaccepteerd is om meertalige, allochtone leerlingen in de eerste plaats te beschouwen als leerlingen met (taal)-achterstanden. Liefst moeten alle verschillen met de Nederlandse ‘normgroep’ weggewerkt zijn, voordat de leerlingen beginnen aan het basisschoolprogramma. Het bestaan van verschillen tussen mensen in taal en cultuur is in deze visie een onwenselijke situatie.

Dat dit de meest gangbare manier is om aan te kijken tegen allochtone leerlingen, is eigenlijk ook wel logisch, of beter: historisch verklaarbaar. Sinds de ontwikkeling van de burgerlijke maatschappij in de periode van de Verlichting geldt in de liberale westerse samenleving het idee van de universele gelijkwaardigheid van alle mensen als uitgangspunt. De filosoof Taylor (1995) signaleert echter dat dit uitgangspunt een keerzijde heeft als het gaat om de erkenning van minderheden. Gelijkwaardigheid veronderstelt per definitie een norm: iedereen heeft dezelfde rechten en plichten. Maar wat die rechten en plichten zijn, wordt in de praktijk bepaald door de dominante cultuur, de meerderheid. Sinds de ontwikkeling in de negentiende eeuw van ‘natiestaten’ in Europa is er bovendien een streven naar de ontwikkeling van nationale identiteiten. Eenheid van taal en cultuur zijn belangrijke aspecten van zo’n nationale identiteit. Het onderwijs is de plaats bij uitstek waar een basis wordt gelegd voor die homogeniteit van taal en cultuur (Gogolin 1994).

Beide ‘idealen’ (het gelijkheidsideaal en het ideaal van eenheid van taal en cultuur) maken dat in de huidige maatschappij, en dus ook in

het onderwijs, meertaligheid en multiculturaliteit worden beschouwd als problematisch. Dat meertaligheid en multiculturaliteit ook beschouwd kunnen worden als positieve waarden, als verrijking, wordt onvoldoende belicht.

### **Interculturele communicatie**

In ons onderzoeksproject ‘Multiculturaliteit en meertaligheid in het basisonderwijs’ staan twee begrippen centraal die nauw met elkaar verbonden zijn: *multiperspectiviteit* en *narrativiteit*.

We beschouwen intercultureel onderwijs als een vorm van interculturele communicatie. In intercultureel onderwijs gaat het niet zozeer om passieve kennisoverdracht (over ‘de gewoonten van de Marokkanen’), maar is het belangrijker dat leerlingen leren dat je de wereld vanuit verschillende perspectieven en visies kunt bekijken, en dat zij leren open te staan voor de visies van anderen: *multiperspectiviteit*. Anders dan in de ‘achterstandsbenadering’ wordt dan de ervaring die leerlingen hebben met verschillende culturele contexten positief gewaardeerd.

Een in het onderwijs geschikte manier daarvoor lijkt ons: het gebruikmaken van ervaringen van leerlingen en de verhalen die zij daarover kunnen vertellen: *narrativiteit*. Juist het stimuleren van persoonlijke verhalen draagt bij tot een interculturele invulling van het onderwijs: elk kind heeft zijn eigen verhaal. Verschillende ervaringen, verhalen en perspectieven kunnen naast elkaar bestaan. Bovendien hebben verhalen de eigenschap dat de luisteraar zich kan indentificeren met de personen die er in voorkomen en inleven in hun denkwereld. De vaardigheid je te verplaatsen in het perspectief van een ander is essentieel voor het omgaan met (culturele) verschillen. Het werken met verhalen van de leerlingen heeft nog een aantal andere voordelen: het vergroot het enthousiasme en de betrokkenheid van de leerlingen, de leerkracht hoeft niet alles te weten van alle culturen die in de klas vertegenwoordigd zijn, en tenslotte voorkomt het dat de leerlingen worden vastgeprikt op culturele uitingen die wellicht de hunne niet zijn. Niemand is immers exemplarisch voor een cultuur, en

## Fragment 1

Lk = Leerkracht, LL = Leerling, LL'n = Meerdere leerlingen, Sabr = Sabrina, Ber = Berna, Bet = Betül.

- 1 Lk We hadden het net over eten.
- 2 Lk We hebben het vorige keer al over veel over water gehad
- 3 Lk er waren kinderen die bij, die vertelden, bladzijde zesentwintig Jes,
- 4 Lk over wassen en toen hebben we ook gehoord,
- LL moet je deze kijken.
- 5 Lk dat je dat er hele wasrituelen zijn, heet dat heel deftig, precies regels,
- 6 Lk hoe je moet wassen, voordat je gaat bidden. Als je nou thuis eens
- 7 Lk als je nu eens even bedenkt thuis wanneer je je handen wast.
- 8 Lk Wanneer Sabrina Sst, Sabrina?
- LL Als ik vieze handen heb.
- LL'n ((praten door elkaar))
- 9 Lk Wanneer was jij thuis je handen?
- Sabr Als ik als ik, als ik buiten heb gespeeld
- 10 Sabr en we gaan eten, dan was ik m'n handen.
- 11 Lk Als je buiten hebt gespeeld en je gaat eten, waarom moet
- 12 Lk Waarom moet jij dan je handen wassen?
- Sabr Dat is dan, als ik buiten heb gespeeld
- 13 Sabr en ik kom binnen dan zitten er bacteriën aan mijn handen.
- 14 Lk Ja, bijvoorbeeld, je bent buiten geweest je hebt er aan dingen buiten gezeten,
- 15 Lk je handen worden vies, zelfs al lijken ze schoon
- 16 Lk en dan is het toch beter dat je ze even wast met eten
- 17 Lk want als je met vuile handen aan het eten zit,
- 18 Lk dan krijg je vuile troep dus naar binnen eventueel.
- LL Ik weet het.
- 19 Lk Berna wanneer was jij thuis je handen?
- Ber Na het eten.
- 20 Lk Na het eten. Waarom doe je het na het eten?
- 21 Ber Als ik bijvoorbeeld heb gegeten, nou eh zegt mijn moeder
- 22 Ber 'je moet je handen wassen ook al lijken ze schoon'.
- 23 Lk Heb jij, eet jij thuis met mes en vork of eet jij, dingen ook met je handen?
- 24 Lk Ja. Let op, let op we eten kip met onze handen.
- Ber (...)
- LL Wij alle twee.
- 25 Lk Ja
- Ber Ik eet kip ook met mijn handen.
- LL Ik ook.
- LL Ik hoor niks.
- 26 Lk Dan moet je goed luisteren. Ze eet kip met haar handen,
- 27 Lk ze eet patat met haar handen, dus zegt haar moeder na het eten van
- 28 Lk 'je handen zijn nu vies en vettig geworden, ga ze even schoonmaken'
- 29 Lk Kan ik me voorstellen. Betül
- Bet Als ik uit de wc kom.
- 30 Lk Als je naar de wc gewee- als naar de toilet geweest bent,
- LL'n ((.....gelach.....))
- 31 Lk en dat is (.) Dat is natuurlijk heel belangrijk,
- LL ja wij ook.
- LL'n ((gelach.....))

cultuur is een veranderlijk verschijnsel: niet alle Turken zijn islamiet, niet alle islamitische

meisjes en vrouwen dragen hoofddoeken, niet alle Nederlanders gaan naar 'de camping',

niet iedere Nederlander viert z'n verjaardag of zoent met z'n huisdier, niet alle Marokkanen rouwen om de dood van koning Hassan, enzovoort.

Natuurlijk hebben niet alle verhalen en ervaringen van kinderen evenveel waarde voor de les. Alleen wanneer het voor de leerkracht duidelijk is wat het doel van de les is en de inbreng van de leerlingen daarbij aansluit, kunnen ervaringen en verhalen van kinderen heel waardevol zijn. Het is de taak van de methode om in de instructie concreet te maken hoe met de inbreng van kinderen de doelen bereikt kunnen worden.

De Grote Reis

In het kader van ons onderzoek zijn in drie klassen video- en audio-opnames gemaakt van lessen die werden gegeven met *De Grote Reis*, een methode voor wereldoriëntatie op interculturele grondslag. De opnames zijn gemaakt in groep 5 van basisscholen in Rotterdam en Utrecht met een hoog percentages allochtone leerlingen. De leerlingen waren ongeveer acht of negen jaar oud. Het kernbegrip in *De Grote Reis* is 'multiperspectiviteit'. Eén case willen we in het onderstaande verder uitdiepen, om zo te laten zien hoe subtiel de nuances kunnen zijn waar het in goed, intercultureel onderwijs, om gaat. In deze case dragen leerkracht, leerlingen en methode bij aan intercultureel onderwijs. De positieve en minder positieve kanten die wij belichten zijn dus nooit te danken of te wijten aan slechts een van deze actoren, maar komen tot stand in wisselwerking met elkaar.

De door ons geselecteerde fragmenten zijn afkomstig van video-opnames, gemaakt in groep 5 van een Utrechtse basisschool en opgenomen tijdens les 4 uit het thema 'Rei-

niging' van *De Grote Reis*. In de betreffende les, met de titel 'Schoon', ontdekken de kinderen volgens de themahandleiding: '... dat water in verschillende religies de symbolische betekenis heeft van schoonwassen en reiniging.' Een van de opdrachten die de kinderen moeten uitvoeren is 'Wasritueel ordenen': 'Met behulp van de pagina in het zoekboek bepalen de kinderen hoe een moslim zich wast voordat hij de moskee binnengaat om te bidden. Ze noteren de juiste volgorde waarin de lichaamsdelen worden gewassen.' (Themahandleiding *De Grote Reis*, 5c, 'Reiniging' p. 12 en 13).

In fragment 1 leidt de leerkracht de les in door te informeren naar handenwas-gewoonten van de kinderen (zie afbeelding 1).

De leerkracht laat verschillende kinderen aan bod komen waardoor handenwassen met diverse situaties in verband gebracht wordt: na het buitenspelen, voor/na het eten, na een wc-bezoek. Uit de bijdragen van de kinderen blijkt, dat er bij verschillende kinderen handenwasrituelen bestaan (zie fragment 1). De leerkracht reageert op de kinderen door aanvullingen en concluderende opmerkingen. Door middel van haar vragen en opmerkingen en de verschillende reacties van de kinderen geeft de leerkracht aan, dat iedereen wat betreft handenwassen verschillende en overeenkomstige gewoontes heeft. In het vervolg van deze klasseninteractie wordt besproken in welke situatie kinderen met hun handen eten: kip, karbonade, krabbetjes. Ook hierover vertellen verschillende kinderen iets.

Fragment 2 laat zien hoe de leerkracht handen wassen en bidden met elkaar in verband brengt.

In fragment 2 brengt de leerkracht handenwassen als vanzelfsprekend in verband met bidden en God door het voorstellen van een fictieve situatie: op bezoek bij de koningin.

Fragment 2

Lk = Leerkracht, LL = Leerling, LL'n = Meerdere leerlingen.

- 1

Lk

Allemaal dus momenten

dat je handen weer vuil worden.
- LL

Ik alleen met mijn handen.
- 2

Lk

Hé nu

Moet je luisteren,
- LLa

ik eet gewoon brood zonder ( ).
- LL

Ik eet alleen met mes.

3 Lk je komt strakjes thuis en er ligt heel belangrijke post voor je.  
 LLa ik eet brood  
 4 Lk Je mag namelijk op visite bij de koningin,  
 LL Wouh  
 LL Heuh  
 LL Oeh  
 LL Krijg je lekker.  
 LL Is toch leuk.  
 5 Lk Wat ga je, en eh d'r wordt gezegd dus, er staat in de brief,  
 6 Lk dat ze je komen halen met een auto van het paleis,  
 LL heuh  
 LL Wou  
 7 Lk en jij kijkt op je horloge of op de klok, en je ziet dat die auto  
 8 Lk al voorrijdt, je hebt dus geen tijd meer om je om te kleden,  
 9 Lk Wat zou je nog net even snel doen, Waarom?  
 LL Je handen wassen.  
 LL handen wassen.  
 10 LL Omdat je bij de koning.  
 LL Is zij?  
 LL De koningin  
 11 Lk Maar hij ook, hij zit vlakbij ik hoorde het.  
 LL'n ((praten door elkaar))  
 12 Lk Waarom zou jij nog even je handen wassen voor je naar de koningin gaat?  
 LLb Omdat je dan  
 13 LLb op de bank gaat zitten en als die heel keurig schoon is en je gaat  
 14 Lk Denk je dat het bij de koningin erg netjes is.  
 LLb met je handen erop, dan  
 LL'n Jaa  
 15 Lk Ja, ik denk het wel hè, ja, die heeft daar een werkster voor,  
 LLc Juffrouw.  
 16 Lk die hoeft dat niet zelf te doen.  
 LLc Juffrouw,  
 LLd als je( ), en je moet goede  
 17 Lk Ja, je geeft haar dus een hand waarschijnlijk.  
 LLd morgen zeggen, en de handen  
 LL Ja  
 18 Lk Mag je nog niet eens zelf doen, moet je wachten tot de koningin het doet,  
 19 Lk maar ze is dus iemand die heel ze is dus iemand die heel belangrijk is.  
 20 Lk He, dat vinden we allemaal, iedereen is er van overtuigd dat  
 21 Lk de koningin heel belangrijk mens is. Nou Vind je het,  
 LL Juffrouw.  
 22 Lk nou kan je waarschijnlijk, want waar wil ik nou naar toe, al begrijpen  
 23 Lk wie is er nou belangrijk god of de koningin?  
 LL'n God  
 LL God  
 LL God  
 LL God natuurlijk.  
 24 Lk Nou, voor mensen die dus geloven, is god belangrijker.  
 25 Lk Dan kun je je dus ook voorstellen, dat mensen  
 LL Voor mij de koning.  
 26 Lk voordat ze, als je met de koningin gaat praten zorg je dus dat je helemaal schoon bent,  
 27 Lk laat staan als je gaat bidden en met god gaat praten,  
 28 Lk dat je ook schoon bent.  
 LL dan moet je ook.

Iedereen is het erover eens dat je in dat geval eerst je handen wast. Bovendien brengt de leerkracht een nuancering aan: 'Nou voor mensen die dus geloven, daar is God dus belangrijker' (dan de koningin) (r.24). Ook probeert ze de kinderen zich te laten verplaatsen in de situatie: 'dus dan kun je je ook voorstellen, dat mensen voordat ze ...' (r. 25/26).

Een reinigingsritueel wordt door deze introductie als vanzelfsprekend aan de orde gesteld. Wasgewoontes worden niet als iets eigenaardigs gepresenteerd, typisch iets voor moslims. De kinderen krijgen de mogelijkheid om hun eigen ervaringen te vertellen en de leerkracht gaat hier op in. Er worden geen generaliserende uitspraken gedaan over gewoonten van moslims en er wordt nergens een (negatief) waardeoordeel aan gekoppeld.

In het derde fragment geeft de leerkracht instructie voor de opdracht 'wasritueel ordenen' (zie afbeelding 2).

Ze somt de volgorde op zoals die in het boek afgebeeld en beschreven staat: 'Dus, spoel 3 keer je mond etc' (r.4). Verschillende kinderen maken opmerkingen dat het bij hen anders gaat (onder andere Zakarya: 'Dat doen wij niet juffrouw, dat doen wij niet' (r. 23/24)). De leerkracht laat de leerlingen hun

eigen volgorde vertellen door te informeren naar hun persoonlijke ervaringen: 'Jullie doen het anders. Berna hoe doe jij het?' (r.28). En 'Vul elkaar even aan, ja. Handen' (r. 32/33). Niet alle leerlingen – die van huis uit islamitisch worden opgevoed – blijken hetzelfde wasritueel te hebben, bovendien wijkt de volgorde van hun handelingen af van de beschrijving in het boek. Tijdens het verloop van dit klassengesprek wordt het voor de leerkracht steeds onduidelijker hoe precies het wasritueel van moslims verloopt, omdat elk kind weer iets anders noemt. De leerkracht keert uiteindelijk terug naar de oorspronkelijke opdracht: 'in welke volgorde moet een moslim zich wassen voor het gebed en die volgorde staat dus hier'. De volgorde die het boek aangeeft, krijgt daarmee hogere prioriteit dan de ervaringen van de kinderen zelf: 'En dan moet je dus niet zeggen, mijn vader doet het anders Fatima. Nu even deze plaatjes gebruiken, deze volgorde. Ga je gang.'

De leerkracht streeft naar een bepaalde consensus die voor de kinderen kan gelden als 'dat moet ik weten'. Haar doel is dat de kinderen iets leren over – in dit geval – de islam: namelijk, er is een vaste volgorde waarin een moslim zich wast voordat hij de moskee binnengaat. Het inventariseren van ervaringen van de leerlingen alleen is dan niet

### Fragment 3

Lk = Leerkracht, LL = Leerling, LL'n = Meerdere leerlingen, Nat = Natasja, Fun = Funda, Zak = Zakarya, Mou = Mounia, Ber = Berna, Fat = Fatima.

- |   |     |  |              |
|---|-----|--|--------------|
| 1 | Lk  | De tekeningen laten zien, hoe mensen zich wassen.                          |              |
| 2 | Lk  | Hoe mensen zich wassen voordat ze de moskee ingaan om te bidden tot allah. |              |
| 3 | Lk  | Daar heb je het Fatima, jij zei, ik weet de volgorde niet meer precies,    |              |
| 4 | Lk  | hier staat het, één, spoel drie keer je mond.                              |              |
|   | LL  | Allah.   |              |
| 5 | Lk  | Waar zou dat voor zijn denk je.  |              |
|   | LL  | Eerst je handen.   |              |
|   | Nat | Schone tanden.   |              |
|   | LLa | Als je gaat praten,  |              |
| 6 | Lk  | Ja   | Ja maar wat? |
|   | LLa | als je gaat praten.  |              |
|   | LL  | Dan heb je een schone mond.  |              |
|   | LL  | mond   |              |
|   | Nat | Schone   |              |
| 7 | Lk  | Nee, heeft niks met schone tanden te maken.                                |              |
|   | Nat | tanden.  |              |
|   | LLb | Dan heb je geen vieze  |              |

- 8 Lk Welk Nederlands kind, heeft van z'n ouders wel eens gehoord  
LLb eh mond euh.
- LL Geur.
- 9 Lk als die iets heel lelijks zei van ga je mond spoelen, ja,  
LL Oh, je moet met zeep je mond spoelen.  
LL Ja ikke.
- 10 Lk met zeep. Ga je mond spoelen.  
LL Hij gaat ruiken.  
LL Mijn moeder.  
LL Dat je niet  
LL Het gaat eten.
- 11 Lk Ga je mond schoonmaken. Goed zo.  
LL Stinken!
- 12 Lk Nee, het heeft niet met het stinken te maken, het heeft dus met het  
13 Lk slechte woorden praten, over iemand roddelen.
- Fun Juffrouw hier ( ) boekje.
- 14 Lk Nare dingen over iemand vertellen. En je gaat je mond dus spoelen,  
LL Eerst moet je je handen.
- 15 Lk om te zorgen dat je goed praat over andere mensen.
- 16 Lk Om goede dingen te zeggen. Dus, spoel drie keer je mond.
- 17 Lk Nummer twee, maak je neus schoon.
- 18 Lk Je kunt slechte dingen ruiken. Was je gezicht, zorg dat je schoon bent,  
LL Schoon maken.
- 19 Lk Ja, je kunt naar slechte dingen, naar slechte dingen kijken.
- 20 Lk Was je handen en je onderarm.
- 21 Lk Nou met je handen kun je een heleboel dingen doen die niet goed zijn natuurlijk.
- 22 Lk Was je oren. Je luistert naar verkeerde dingen. Was je hals, dat is,  
LL Meppen.
- 23 Lk daar daar staat je hoofd op, dat kan dus alle kanten op.  
Zak Dat doen wij niet. Juffrouw dat doen
- 24 Lk Houd je voeten onder de kraan, want je kunt  
Zak wij niet.  
LL Ja, wij doen het anders.
- 25 Lk naar slechte dingen, naar verkeerde dingen.  
LL Juffrouw eerst handen.  
LL Wij doen het anders.  
LL Juffrouw je moet
- 26 Lk Jullie doen het anders. Hoe doen Wacht even.  
LL Juffrouw.  
Fun Ja, wij ook. Ik heb er een boekje van.  
LL
- 27 Lk Ja deze doen we  
Sst. Is dit Turks? Maar zij zegt, zij doen het anders.  
LL Nee nee.  
LL Wij doen alle drie
- 28 Lk Berna hoe doe jij het? Wa- Berna.  
Mou Bij ons gaan we eerst
- 29 Lk Nou mag jij Mounia, want zij weet het niet.  
Ber Weet niet hoor.  
LL Ik weet het.
- 30 Lk Ja. Ja  
Mou Eh wij gaan eerst onze handen wassen, en euh drie keer, en dan eh onze  
LL Drie keer.



31 LK Fatima ja.  
 mou Nee, nee.  
 LL mond  
 LL mond  
 Fat Nee, ik weet het.  
 LL neus hoor.  
 32 Lk Vul mekaar even aan,  
 Fat Eerst moet je eerst moeten je handen en dan eh  
 LL Van achteren en dan van voor.  
 33 Lk Ja handen.  
 Fat eerst moet je je haren, en dan eh  
 LL en dan achter? van achter en dan van voor  
 LL  
 34 Lk Als je je helemaal wast? Oh ja  
 Fat wacht nou even ( )  
 LL Zo moet je het. Ja. Voor het bidden.  
 35 Lk Ja maar dat is niet in de moskee? Of wel?  
 LL Wij hebben iets anders.  
 Fat Juffrouw  
 LL  
 LL Wel.  
 LL Ik denk het wel  
 36 Fat Juffrouw, je moet eerst je handen en zo wassen en dan moet je je.  
 LL Van achteren,  
 37 Lk Hé ga gaan jullie vaders iedere dag he- zich helemaal  
 Fat en dan moet je je  
 38 Lk wassen in de moskee?  
 Fat Mijn vader die wast zijn eigen thuis.  
 LL Doet het thuis.  
 39 Lk Oh zie je wel.  
 LL Mijne ook.  
 LL Mijne doet  
 LL Mijne ook, helemaal  
 40 Lk Oké, en dan wast die in de moskee alleen z'n handen nog?  
 LL Nee, mijn vader niks.  
 41 LLc Maar als maar mijn vader gaat eerst bidden, want hij moet altijd op ons wachten,  
 42 LLc dan ging die eerst bidden, toen was die klaar; ging die de koran lezen gewoon  
 43 Lk En dan wachtte die op jullie tot jullie kwamen ja.  
 44 Lk Oké, op de volgende bladzijde van het zoekboek,  
 45 Lk En op blad-, opdracht drie, daar staat kijk op bladzijde negenenvijftig  
 46 Lk van je zoekboek. Dat is dit zoekboek.  
 47 Lk En dan moet je, in welke volgorde moet een moslim zich wassen voor het gebed.  
 48 Lk En die volgorde die staat dus hier.  
 LL Hier op deze.  
 49 Lk En dan kun je kiezen is nummer één, begint die met z'n voeten wassen.  
 LL Eerst handen.  
 50 Lk Of is nummer één mond of is nummer één oren of is nummer.  
 LL handen.  
 51 Lk Dat zoek je dus uit op deze plaatjes.  
 LL mond  
 52 Lk En dan moet je dus niet zeggen, mijn vader doet het anders, nu even, Fatima,  
 53 Lk nu even deze plaatjes gebruiken, deze volgorde. Ga je gang.

De kinderen moeten zich wassen  
voordat ze de handen tot Afdruk

① Spoel drie keer je mond.



② Maak je neus schoon.



③ Was je gezicht.



④ Was je handen en onderarmen.



⑤ Was je oren.



⑥ Was je hals.



⑦ Houd je voeten onder de kraan.



Afbeelding 2: Opdracht voor het ordenen van wasrituelen.

genoeg, omdat dat – naar haar idee – een te chaotisch beeld oplevert: de een doet het zus en de ander zo. Haar streven naar eenduidigheid plaatst de leerkracht voor een dilemma: afstappen van dat wat in het boek wordt gepresenteerd op grond van wat de leerlingen haar vertellen (maar dat is nogal divers), of toch de autoriteit van het boek overeind houden en de daar geschetste volgorde als ‘de juiste’ presenteren? Ze kiest voor de laatste oplossing.

## Toets

In de eindtoets die kinderen na de twaalf lessen over dit thema maken, komt de opdracht ‘wasritueel ordenen’ terug (zie afbeelding 3). De meeste kinderen noteren als antwoord op de toetsvraag de volgorde van het wasritueel zoals die in het zoekboek aangegeven wordt: 1 mond, 2 neus, 3 gezicht, 4 handen en onderarmen, 5 oren, 6 hals, 7 voeten. Er zijn echter enkele kinderen die kiezen voor de volgorde die zij zelf gewend



## reiniging

Chahid

Genie

Je ontdekt wat je hebt geleerd van het thema Reiniging.

### 1 Je mag je zoekboek gebruiken.

Voor de gelovigen in de moskee gaan bidden, wassen zij zich.

Nummer de lichaamsdelen in de volgorde waarin ze worden gewassen.

- ☒ 3 neus
- ☒ 4 voeten
- ☒ 2 mond
- ☒ 4 gezicht
- ☒ 5 hals
- ☒ 1 handen en onderarmen
- ☒ 6 oren

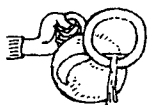
Heb je dat gedaan?



### 2 Gebruik je leesboek en zoekboek.

Bij welk geloof horen de handen die je ziet op de vier plaatjes?

Kies uit: katholiek - joods - moslim - hindoe.



hindoe



joods



moslim



katholiek

### 3 Je mag je leesboek en zoekboek gebruiken.

Kies een voorwerp dat past bij Ganesh.

Leg ook uit waarom het bij hem past.

Ik kies driftruch

omdat De Driftruch is het teken van het sterven van de mensheid

Afbeelding 3: Toets over handenwasrituelen (uit: De Grote Reis, p. 27).

zijn. Het gaat overigens om leerlingen die in de klas actieve deelnemers zijn in interacties,

en volgens de leerkracht om juist die kinderen die wat eigengereid zijn en denken de

opdracht uit hun hoofd, zonder zoekboek te kunnen maken. De leerkracht beoordeelt hun antwoorden als fout en zet rode strepen.

De vraag is: hoe kan een eigen ervaring 'fout' zijn? Wat zijn de interculturele aspecten van deze les en wat zijn de gemiste kansen?

### Eigen ervaringen

De leerkracht volgt in de uitvoering van de les vrij nauwkeurig de instructies in de themahandleiding. De methode stimuleert expliciet interacties met kinderen over hun eigen ervaringen, maar biedt geen houvast wanneer de ervaringen van de kinderen afwijken van de theorie in het boek. Het past in de onderwijsopvatting van de betreffende leerkracht dat zij uiteindelijk teruggrijpt op de autoriteit van het boek om te komen tot een oplossing die iedereen uit het hoofd kan leren: kennis wordt overgedragen. Voor wie het belangrijker vindt dat leerlingen een kritische houding ontwikkelen, is echter het simpelweg als juist beschouwen van boekenkennis een minder geslaagd antwoord in de ontstane situatie.

De leerkracht had het gesprek ook kunnen (laten) afronden met de conclusie dat kennelijk iedere moslim zich wast voor het bidden, dat dat wassen een bepaalde functie heeft, maar dat de volgorde waarin dat gebeurt kan verschillen, dus dat blijkbaar niet alle moslims precies hetzelfde zijn. Maar voor de leerkracht is de diversiteit aan reacties onverwacht. De handleiding van *De Grote Reis* suggereert bovendien dat het gaat om een vastliggend ritueel.

In interviews geeft de leerkracht aan dat zij intercultureel onderwijs beschouwt als het aandacht besteden aan en respect aanleren voor andere culturen. Zij mist in de methode duidelijke achtergrondinformatie over de gewoontes, gebruiken en religies die aan de orde komen. Ook dat laat zien dat zij zichzelf als leerkracht opvat als degene die de kennis bezit en overdraagt op de leerlingen. Als het gaat om intercultureel onderwijs, kan die rol echter geen uitgangspunt zijn, dan gaat het immers om leren als een (inter)actief proces, waarbij zowel leerkracht als leerlingen kunnen bijdragen aan de constructie van kennis.

### Hoe kan het anders?

Uit de fragmenten komen een aantal positieve aspecten van interculturele communicatie naar voren, er worden ook enkele kansen gemist. Positieve punten zijn:

- De kinderen leren praten over hun alledaagse handelingen, en daarmee leren zij daarop, op meta-niveau te reflecteren;
- Ze leren dat iedereen, moslim of niet, wasrituelen of wasgewoontes heeft, maar dat deze niet voor iedereen precies gelijk zijn;
- Ze leren dat wasrituelen met hygiëne, maar ook met innerlijke reinheid te maken kunnen hebben;
- Ze leren iets over de betekenis van het wasritueel bij moslims;
- De leerkracht laat bepaalde cultuuruitingen als vanzelfsprekend aan bod komen, ze worden niet als eigenaardigheid beschouwd.

De leerkracht laat echter een paar belangrijke kansen liggen om de les vanuit intercultureel gezichtspunt nog veel interessanter te maken, namelijk:

- Dat niet alle moslims qua gewoonten over een kam te scheren zijn, er wordt niet benadrukt dat er wat betreft wasrituelen ook tussen moslims verschillende gewoontes zijn. Dat voorkomt generaliserende beelden;
- Dat persoonlijke ervaringen van kinderen belangrijk zijn bij de constructie van betekenissen en dat deze minstens zo belangrijk zijn als boekenkennis;
- Dat een kritische houding van kinderen belangrijk is. Kinderen leren op die manier na te denken over wat zij leren, zij hoeven de leersof niet als zoete koek te slikken;
- Doordat de leerkracht de bijdragen van de leerlingen, in fragment 3, nauwelijks structureert, ontstaat een nogal chaotische interactie, waardoor het lastig wordt de ervaringen van de leerlingen een plaats te geven.

Hoe kan de leerkracht in de klasseninteractie ook deze aspecten toch tot hun recht laten komen?

- Door uitgebreider in te gaan op persoonlijke ervaringen van leerlingen en te benadrukken dat er blijkbaar niet een vaste manier is waarop moslims zich voor het bidden wassen, maar dat er juist ook verschillende manieren bestaan;

- Door de kinderen de opdracht niet precies volgens de instructie te laten uitvoeren, maar ze bijvoorbeeld de opdracht te geven daarnaast hun eigen ritueel op te schrijven;
- Door duidelijker het kerndoel van *De Grote Reis*, multiperspectiviteit, voor ogen te houden, zou de leerkracht een handvat hebben om de les zodanig te structureren dat de ervaringen van de leerlingen een eigen plaats krijgen.

## Conclusie

Wij vatten intercultureel onderwijs op als een vorm van interculturele communicatie. Daarin spelen verschillen een belangrijke rol. In de 'achterstandsopvatting' worden verschillen ook geconstateerd, maar als ongewenst gezien. Versillen tussen allochtone en autochtone kinderen worden begrepen in termen van achterstand. Bij intercultureel onderwijs staat juist de positieve waardering van verschillen voorop. Bij het oefenen in interculturele communicatie gaat het niet in de eerste plaats om kennisoverdracht, maar veel meer om het uitwisselen van ervaringen. Ondanks de wettelijke verplichting is de invulling van intercultureel onderwijs in de praktijk nog een vaag begrip. Er is behoefte aan een concretere invulling daarvan. Ook in dit artikel hebben we geprobeerd om concreter te laten zien hoe intercultureel onderwijs er uit kan zien, en voor welke dilemma's een leerkracht kan worden geplaatst. Uit de fragmenten komt naar voren dat het niet alleen gaat om inhoud gaat, maar dat ook de manier waarop de les georganiseerd kan worden, een belangrijke rol speelt. Aan beide aspecten moet liefst in de instructie en invoering aandacht worden besteed.

Hier ligt een interessante taak voor schoolbegeleidingsdiensten. Het gebruik van voorbeeldmateriaal op video, zoals de hierboven besproken fragmenten, zou kunnen dienen als uitgangspunt voor discussie. In elk geval was het terugzien van de les op video voor de leerkracht uit de voorbeeldfragmenten vaak aanleiding voor reflectie op haar eigen handelen en keuzes en was het effect daarvan in positieve zin zichtbaar in de volgende lessen.

## Noot en literatuur

- 1 Het onderzoek wordt uitgevoerd bij het Utrechts Instituut voor Linguïstiek/OTS van de Universiteit Utrecht.

De Slimme Gids (Schrijverscollectief), *De Grote Reis*. Den Bosch, Malmberg, 1998.

Gogolin, I., *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York, Waxman, 1994.

Herrlitz, W. & J. Sturm, 'Toleranz und Homogenisierung' in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 1994, blz. 77-99.

Ledoux, G., 'Multiperspectiviteit op de basisschool. De visie op intercultureel onderwijs in *De Grote Reis*' in: *Migrantenstudies*, 1998, nr. 1, blz. 83-97.

Leeman, Y., m.m.v. A. Veen, *Interculturele communicatie in het onderwijs. TWCM Voorstudie 7*. SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Amsterdam, Het Spinhuis, 1996.

Leeman, Y., 'Multiculturalisme, interculturele communicatie en onderwijs' in: *Migrantenstudies*, 1998 nr 1, blz. 69-82.

Overmaat, M. & G. Ledoux, *School- en klasmerken basisonderwijs. Basisrapport PRIMA-cohort-onderzoek. Tweede meting, 1996-1997*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1998.

Taylor, C., *Multiculturalisme*. Amsterdam, Boom, 1995.