

## Hoofddoeken, hoezo moet dat?

### Over multiculturaliteit en multiperspectiviteit in het basisonderwijs

#### 1. Inleiding

Multi-etnisch samengestelde schoolklassen zijn, zeker in de Randstad, inmiddels een gangbare praktijk, intercultureel onderwijs is dat nog niet. Er zijn weliswaar diverse leergangen op de markt die interculturaliteit als uitgangspunt hanteren, maar de principes van intercultureel onderwijs zijn nog weinig concreet. Belangrijke doelen zijn het bevorderen van goede schoolprestaties van alle leerlingen en sociale vorming gericht op multi-etnisch samenleven, maar leerkrachten hebben weinig handvaten gekregen om dit soort doelen te verwezenlijken (zie ook: Ledoux, 1998: 83-84).

In deze bijdrage willen we onderzoeken hoe intercultureel onderwijs in de praktijk eruit ziet. We zullen ingaan op de dilemma's waarvoor leerkrachten zich gesteld (kunnen) zien, en deze toelichten aan de hand van een casus uit de opnames die wij hebben gemaakt in het kader van ons project 'Multiculturaliteit en meertaligheid in het basisonderwijs'.

Wij gaan ervan uit dat *multiperspectiviteit* een basisprincipe zou moeten vormen voor goed intercultureel onderwijs: leerlingen zouden moeten leren dat je de wereld op verschillende manieren kunt bekijken. Vandaar dat wij hebben onderzocht in hoeverre een diversiteit aan perspectieven in de praktijk van het onderwijs zichtbaar is. Onze onderzoeksvraag luidt: Hoeveel ruimte krijgen en nemen leerlingen om hun eigen perspectieven op de werkelijkheid, hun eigen ervaringen naar voren te brengen in het onderwijs? En in hoeverre krijgt deze inbreng een plaats in wat geldt als op school te leren kennis.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, hebben wij data verzameld op drie basisscholen, in Utrecht, Rotterdam en Den Haag. Alle drie de scholen hebben een naar herkomst zeer diverse leerlingenpopulatie, en alle drie de scholen zijn bezig met de invoering van *De grote reis*. *De grote reis* is een geïntegreerde methode voor het onderwijs in zaakvakken op interculturele basis. Wij hebben in totaal in zes groepen een reeks video-opnames gemaakt van lessen waarin werd gewerkt met *De grote reis*. Eén maal ging het om groep 4, drie maal om groep 5, en twee maal om een combinatiegroep 7/8.

Bij de interpretatie van de analyses van key incidenten in deze opnames, maken we gebruik van een theoretisch kader waarin de ideeën van Bruner (1986; 1990) over de rol van betekenisonderhandeling in het onderwijs en die van Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982) over onderwijsopvattingen centraal staan.

## 2. Casus: hoofddoeken

De casus die we in dit artikel willen bespreken, is afkomstig uit een les in groep 5. De leerlingen zijn 8 en 9 jaar oud. De groep telt 23 leerlingen en is multicultureel van samenstelling: bijna de helft van de leerlingen heeft een Marokkaanse achtergrond, verder zijn er Nederlandse, Turkse en Surinaamse leerlingen. Het opleidingsniveau van de ouders is over het algemeen laag. De school heeft een katholieke signatuur, maar is enkele jaren geleden gefuseerd met een protestants-christelijke school uit de buurt. Enkele leerlingen uit de groep hebben bovendien een aantal jaren op een islamitische school gezeten, maar zijn overgestapt.

De les 'Zet aan die kraan' maakt onderdeel uit van een reeks lessen die gegeven wordt met *De grote reis*. *De grote reis* is, zoals gezegd, een methode voor intercultureel onderwijs waarin kennisgebieden als aardrijkskunde, geschiedenis en gezond gedrag in samenhang worden gepresenteerd. Eén van de centrale doelstellingen van de methode is dat de leerlingen kennismaken met kenmerken van uiteenlopende culturen en samenlevingen, zonder dat stereotiepen en vooroordelen ontstaan of worden bevestigd. "De kinderen ontdekken dat zich ook binnen etnische groepen zélf verschillen kunnen voordoen." (Informatiebrochure, z.j.: 5; zie ook: Ledoux, 1998: 88-89).

*De grote reis* kent een structuur van thema's en themalijnen. De les waaruit het onderstaande fragment afkomstig is, past in het thema Reiniging, en de themalijn Geloven. Het doel van deze derde les over het thema is, volgens de leerkrachthandleiding: "De kinderen vormen zich een beeld van de overeenkomsten en verschillen tussen geestelijke stromingen in de samenleving. Ze leren dat de levensbeschouwing in het dagelijks leven van mensen een rol speelt." In deze les gaat het om de belangrijke rol die water speelt in het dagelijks leven en de religie van allerlei verschillende mensen.

De kinderen hebben eerst geluisterd naar een geluidsdocumentaire met daarop uitspraken van verschillende kinderen, met kennelijk verschillende achtergronden. Alle uitspraken gaan over 'water'. De leerkracht stopt de band en vraagt de leerlingen wat zij allemaal hebben gehoord. Eerst is er een leerling die wil weten wat 'Hindoes' betekent. De leerkracht geeft daarover een uitleg. Daarna reageert Hassan met de volgende opmerking: "*Juffrouw, ik heb gehoord, (...) dat eh meisjes eh Marokkaanse meisjes ofzo, die moesten eh hoofddoeken altijd dragen. En dan deden ze, moeten ze zo helemaal dichtdoen.*" De leerkracht maakt de vraag van Hassan tot onderwerp van een groeps gesprek. Ondertussen vraagt een van de Nederlandse meisjes uit de klas een aantal malen: "*Moeten ze dat ook in het zwembad?*", maar daarop gaat verder niemand in.

## Fragment 1

1	LK	Wanneer draag jij een hoofddoek? Eh Nadia
2	Siham	Ik alleen thuis.
3	LL	Ik ook juf
4	LK	Wacht nou even want je moet wel naar elkaars antwoord even luisteren.
5	Nadia	°soms als ik ga bidden en als ik naar de moskee ga°
6	LK	Soms als je gaat bidden . Dus als het iets met godsdienst echt te maken
7		((Fatiha, Siham, Karima en Songül hebben vingers omhoog))
8	LK	heeft hè? Als je naar school gaat, dat heeft niet echt iets met godsdienst
9		iets te maken , dan heb je hem dus niet op. Maar heeft het wel met de
10		godsdienst te maken (.) dan wel.

In het hierop volgende gedeelte van het gesprek (niet weergegeven in een transcriptie) vraagt de leerkracht Nadia of zij het misschien moeilijk vindt te vertellen dat zij een hoofddoek draagt als zij 'met haar godsdienst bezig is', en of ze bang is dat er kinderen zullen gaan lachen. De leerkracht denkt dit namelijk te zien aan haar gezicht of reactie. Nadia ontkent, zij schudt althans 'nee'. Een ander Marokkaans meisje uit de klas, Siham, reageert echter met 'ikke wel' en vertelt dat zij uitgelachen werd toen ze een hoofddoek droeg vanwege een bezoek aan haar familie. De leerkracht gaat hierop kort in door te vragen wat zij vervolgens heeft gedaan. Na Sihams antwoord ('Ga ik wel lekker zonder hoofddoek op'), volgt een bevestiging, in de vorm van een geherformuleerde herhaling van Sihams antwoord. ('Toen deed je hem af omdat ze je gingen'). In eerste instantie lijkt de leerkracht nog een vervolgvraag te willen formuleren, maar zij komt terug op de eerder gestelde vraag: 'Wie loopt er weleens met een hoofddoek?'

## Fragment 2

1	LK	Wie loopt er wel, loop jij wel eens met een hoofddoek Karima?
2	Karima	ja
3	LK	Heb jij wel eens een hoofddoek om? En wanneer heb jij, loop jij ook met
4		een hoofddoek op straat?
5	LL	Nee
6	Karima	Nee, ik niet.
7	Nadia	ik wel
8	LK	Niet, jij loopt, jij hebt hem ook wel eens thuis op?
9	LK	((kijkt naar Nadia))
10	Nadia	Ja
11	LK	Ik weet nog dat jij en Saloua laatst ineens met een hoofddoek naar school



12	kwamen hè	
13 LK	((knikt naar Nadia))	
14 Nadia	((lacht))	
15 LK	hè? Naar mijn idee (.) was dat meer een beetje van, nou: dit vinden we	
16	eigenlijk wel even gezellig, dat doen we even,	
17 LL	ja::	((gelach))
18 LK	(Loopt naar Nadia toe))	
19 LK	en we hebben, hier op school, dat weet je besloten dat, ook de	
	Marokkaanse	
20	meisjes geen hoofddoek dragen,	
21 LL	O:h ja:.	
22 LK	maar (.) er zijn al <u>heel weinig</u> Marokkaanse meisjes, > <u>maar</u> we hebben	
	ze	
23	wel gehad<. Toen ik groep 7/8 had (.)	
24 LL	ja die	
25 LK	had ik drie kinderen in de klas die een hoofddoek om hadden.	
26 LL		ja, ik ken hun eh
	die	
27 LK	En die hebben hem dus <u>altijd al</u> gedragen.	
28 Esther	(Iemand van) groep 6 (.) die draagt hem ook.	
29 LK	Ik (.) jij praat dwars door mij heen.(.) Die hebben hem altijd	
30	al gedragen en toen hadden we de re:gel nog niet op school. Wa:nt (.)	
31	wat <u>ik</u> gehoord heb in de loop der tijd, is dat (.) zoals	
32 LK	zij zegt, we dragen hem nog <u>wel</u> , ik draag hem nog wel als het met	
33 LK	(wijst naar Nadia))	
34 LK	godsdiens te maken heeft, maar verder hoeven we hem niet meer te	
	dragen.	
35	Ik zie er ook (.) eh zie ik? ik ma', nee, Marokkaanse moe:dersl, kan ik	
	me	
36	((Fatiha en Karima hebben vinger omhoog))	
37 LK	niet herinneren, >De meeste Marokkaanse moeders, als ze dus echt (.)	
38	<u>heel groot zijn</u> , hè? als de Marokkaanse meisjes volwassen zijn.<	
39 LL C		Dan moeten ze ook.
40 LK	<u>dan</u> hebben ze wel een hoofddoek om en dan maar het staat niet in de	
	Koran	
41 LL		moet.
42 LL		
	nee	
43 LK	(.) dat jullie een hoofddoek moeten dragen. Maar (.) jullie (.) de	
44	Marokkaanse vrouw bedekken dus <u>wel</u> (.) <u>heel veel</u> van hun hui:d, ze	

45 LL	Mijn moeder heeft ook	
46 LL	nee	
47 LL	juffrouw	
48 LK	<b>lopen ook altijd met lange jurken aan&lt;</b>	
49 Siham	Mijn moeder trekt ook een broek aan.	
50 LL	Mijn moeder ook	
51 LK	<b>maar dan zijn ook haar benen bedekt&lt; Er lopen heel veel</b>	
52 LL	Juffrou:w	
53 LL	Juffrouw	
54 LK	<b>Marokkaanse moeders, Even wachten (.) Luister</b>	
55 Karima	Mijn moeder trekt ook wel eens een korte broek aan.	
56 LLn	((door elkaar praten .....	
57 LK	<b>even Mounir</b>	<b>Even</b>
wachten.		
58 Karima	Juffrouw, mijn moeder trekt ook wel eens een korte broek aan.	
59 LLn	((door elkaar praten.....))	
60 LK	<b>Even wachten eh Siham.</b>	
61 LL	Een korte?!)	
62 Karima	ja, in de zomer.	
63 LLn	((gepraat.....))	
64 LK	<b>Hij zegt, maar juffrouw, nou snap ik het niet, zeg het eens even hard op,</b>	
65	<b>want misschien kunnen anderen je helpen&lt; want ik weet ook niet alles</b>	
	<b>van</b>	
66	<b>Jullie geloof natuurlijk hè.</b>	
67 Hassan	Ik snap eigenlijk ook niet hoezo ze eigenlijk hoofddoeken dragen.	
68 LK	<b>Omdat</b>	
69 Bas	Hoezo moet dat? Hoezo moet dat juf?	
70 LK	<b>Oké, hoezo moet dat? (.) <u>Wie kan</u> °wacht even° hij vraagt dat dus, en</b>	
71	<b>ik zie daar vingers gaan</b>	
72	((Fatiha, Bahar, Songül en Karima hebben vinger omhoog))	
73 LL	Weet ik veel, ik weet er niks van hoor	
74 LL	Ik wel	
75 LL	Ik weet het	
76 LK	<b>Fatiha, weet jij waarom het moet?</b>	
77 Fatiha	Eh mijn vader zegt altijd tegen mijn moeder dat ze een hoofddoek moet	
78	dragen, maar (.) soms zegt ie dat niet, dan doet ze het niet om, maar soms	
79	als hij het ook niet <u>zegt</u> dan doet ze gewoon wel.	

### 3. Analyse

#### 3.1 Beschrijving fragmenten

In het gesprek voorafgaand aan deze fragmenten is sprake van een vrij open discussie, waarin niet alleen de leerkracht vraagt naar ervaringen van de kinderen over het dragen van hoofddoeken (door hun moeders), maar waarin de kinderen onderling elkaar ook vragen stellen. Siham vraagt bijvoorbeeld expliciet aan Fatiha of zij een hoofddoek om heeft als ze naar de moskee gaat. De leerlingen zijn erg betrokken bij het onderwerp: zij vragen vaak om een beurt, nemen het initiatief om zelf iets naar voren te brengen, stellen elkaar vragen en vertellen over hun ervaringen. In de hier gepresenteerde fragmenten komen verschillende ervaringen van kinderen aan bod, de een draagt wel een hoofddoek, de ander soms, de volgende nooit. Ook de situaties waarin zij wel of geen hoofddoek dragen variëren: als je naar buiten gaat, als je naar de moskee gaat, als je naar familie gaat.

In fragment 1 vraagt de leerkracht aan Nadia wanneer zij een hoofddoek draagt. Siham en nog een leerling antwoorden voor hun beurt (r2): *"Ik alleen thuis"* en (r3) *"Ik ook juf"*. Nadia antwoordt (r5): *"Soms als ik ga bidden en als ik naar de moskee ga"*. De leerkracht concludeert (r6) dat Nadia "dus" een hoofddoek draagt *"als het iets met godsdienst echt te maken heeft"* en stelt vervolgens (in r8) vast dat naar school gaan niet echt iets te maken heeft met godsdienst en dat daarom op school geen hoofddoeken gedragen worden (r9): *"Dan heb je hem dus niet op"*.

In fragment 2 mag Karima een soortgelijke vraag beantwoorden (r1): *"Wie loopt er weleens met een hoofddoek"*. Karima bevestigt dat zij weleens een hoofddoek op heeft, maar op de vraag of zij ook met een hoofddoek op straat loopt, geeft zij een ontkennend antwoord. Nadia roept daarop (r7): *"ik wel"* en blijkt ook weleens thuis een hoofddoek te dragen (dus niet alleen bij het bidden en in de moskee, de situaties die zij in fragment 1 al noemde).

In aansluiting hierop vertelt de leerkracht over een situatie, waarbij Nadia en Saloua op school kwamen met een hoofddoek op. Zij beschrijft die situatie alsof het ging om een grap van de twee meisjes en refereert in r19-20 aan een regel die bepaalt dat er op school geen hoofddoeken gedragen (mogen) worden. Zij vertelt erbij dat er voordat die regel bestond wel een paar Marokkaanse meisjes op school waren die consequent een hoofddoek droegen. In r30-32 motiveert de leerkracht waarom de regel volgens haar bestaansrecht heeft: een hoofddoek draag je alleen als het met godsdienst te maken heeft.

In r37-48 presenteert de leerkracht vervolgens enkele feiten: (a) de meeste Marokkaanse moeders/meisjes hebben wel een hoofddoek om als ze volwassen zijn; (b) het staat niet in de Koran dat *jullie* een hoofddoek moeten dragen, en (c): *jullie/de* Marokkaanse vrouwen, bedekken wel heel veel van *hun* huid. Ze lopen ook altijd met lange jurken aan. Enkele leerlingen reageren hierop door ervaringen te vertellen die de uitspraken van de leerkracht weerspreken. Siham stelt (r49): *"mijn moeder trekt ook*



een broek aan." De leerkracht antwoordt daarop (51): *"Maar dan zijn ook haar benen bedekt"*. Op de opmerking van Karima (r55): *"mijn moeder trekt ook weleens een korte broek aan"* reageert de leerkracht niet. Zij gaat op dat moment in het gesprek door op een vraag van zowel Hassan als Bas. De vraag van Hassan luidt in eerste instantie (r67): *"ik snap eigenlijk ook niet hoezo ze eigenlijk hoofddoeken dragen"* maar wordt door Bas en de leerkracht geherformuleerd tot (r69): *"hoezo moet dat?"*.

In r76 krijgt Fatiha de gelegenheid om deze vragen te beantwoorden. Zij antwoordt met een persoonlijk verhaal over de onderlinge discussie tussen haar ouders over het wel of niet dragen van een hoofddoek. Na het in dit artikel weergegeven gedeelte van het gesprek, is te zien dat nog enkele leerlingen trachten de vraag te beantwoorden op basis van hun eigen ervaringen over het moment waarop hun moeder een hoofddoek draagt: als we naar familie gaan, als ze moet werken, of met regels: het staat in de Koran, het is om je hoofd te verstoppen.

Uiteindelijk besluit de leerkracht de hulp in te roepen van de Marokkaanse OALT-leerkracht (OALT= Onderwijs in Allochtone Levende Talen) om een antwoord te krijgen op de vraag: waarom die regel is, waarom Marokkaanse en Turkse (islamitische) vrouwen eigenlijk hoofddoeken dragen? Daarbij geeft ze aan dat zij niet helemaal zeker is van haar eigen kijk op de zaak, door formuleringen als: *"tenminste wat ik ervan gehoord heb"*, en: *"ik dacht dat het was, nee volgens mij staat het niet in de Koran, maar misschien heb ik het fout"*.

### 3.2 Stimulated recall interview

In stimulated recall interviews wordt aan deelnemers achteraf gevraagd commentaar te geven op hun handelingen tijdens een gesprek. Meestal gebeurt dat aan de hand van de gemaakte video-opnames.

Ook met de leerkracht die in dit fragment aan het woord is, hielden wij zo'n stimulated recall interview. Haar lesdoel vatte zij voor ons als volgt samen: *"Wat ik ze in deze les zou willen meegeven is gewoon het feit dat je bij de verschillende geloven verschillende gebruiken hebt en dat je daar respectvol mee moet omgaan"*. De leerkracht vond de les succesvol omdat veel leerlingen enthousiast aan de discussie deelnamen. Op de vraag waarom zij eigenlijk inging op de vraag waarom Marokkaanse vrouwen hoofddoeken dragen, terwijl het thema van de les eigenlijk was 'de rol van water in het dagelijks leven en in het geloof', gaf zij aan dat zij vooral benieuwd was naar wat er bij de kinderen over was van het idee *"dat het in de Koran zou staan"*, aangezien zij ervan op de hoogte was *"dat het niet in de Koran staat en dat het dus niet verplicht is"*. Ook vroegen wij de leerkracht of het dragen van hoofddoeken voor haar een negatieve betekenis had. De leerkracht ontkende dit, maar vertelde wel het volgende:

*"En ik denk dat het op een gegeven moment gewoon over gaat. Kijk de orthodoxen niet waarschijnlijk, maar dat er een liberale vleugel zal komen die de hoofddoek niet meer draagt. Meisjes die hier geboren zijn en nooit een hoofddoek hebben gedragen, ik vraag me af of die niet zo westers en zo mondig*

*worden dat ze zeggen: "ja sorry, ik zie daar het nut niet van in". En dat dat inderdaad iets is wat puur bij het geloof blijft, dat als je met godsdienst bezig bent dan draag je die hoofddoek. Dat is hetzelfde als dat ik vroeger met een mutsje op naar de kerk ging. Toen moesten wij ook nog ons hoofd bedekt hebben, maar je ziet nu niemand meer met een hoed op in de kerk. Dus ik denk dat het bij hun langzamerhand op dezelfde manier verflauwt. Het kan nog wel jaren duren, maar ik vermoed dat dat wel overgaat".*

Het stimulated recall interview met de leerkracht geeft ook inzicht in haar onderwijsopvattingen. Zij constateert dat *De grote reis* haar te weinig achtergrondinformatie biedt over de specifieke kenmerken van de verschillende culturen die in de les aan de orde komen, en ervaart dat als vervelend. Zij vindt dat zij eventuele vragen van de leerlingen in de trant van: 'wat hoort bij welk geloof?' zou moeten kunnen beantwoorden, maar mist daarvoor de benodigde informatie in de handleiding. Hieruit komt naar voren dat zij zichzelf in haar rol als leerkracht vooral opvat 'bezitter van kennis', en degene die de informatie overdraagt op de leerlingen, ook als die informatie betrekking heeft op 'kenmerken van verschillende culturen'. Anderzijds wordt zowel in het interview als in het fragment duidelijk dat zij zichzelf niet beschouwt als 'alleswetend' (r65-66) "*want ik weet ook niet alles van jullie geloof natuurlijk*" en wel wil openstaan voor de perspectieven die de leerlingen naar voren brengen.

### 3.3 Herformuleringen en selecties door de leerkracht

Het is de bedoeling van de leerkracht om een open gesprek te voeren over het onderwerp 'hoofddoeken'. Ook in het interview geeft zij aan dat ze het belangrijk vindt dat veel leerlingen in het gesprek participeren, en het lukt haar inderdaad om de leerlingen vrijelijk over hun hoofddoekervaringen te laten vertellen: de leerkracht vraagt verschillende leerlingen naar hun persoonlijke ervaringen, de leerlingen doen actief aan het gesprek mee en willen graag iets over het onderwerp vertellen.

De visie van de leerkracht op het dragen van hoofddoeken die zij in het interview verwoordt, sluit aan op de betekenissen die zij in de les naar voren brengt. In het interview refereert zij aan haar persoonlijke ervaring van het dragen van een hoed in de kerk. Zij verwacht dat naarmate islamitische vrouwen westers en mondiger worden, het dragen van hoofddoeken op dezelfde manier zal afnemen als het dragen van hoeden in de kerk. De formulering 'ik denk dat het op een gegeven moment gewoon overgaat' in combinatie met waarden als 'westers en mondiger' lijken uit te drukken dat zij dit een positieve ontwikkeling vindt. In het gesprek in de klas drukt zij zich op vergelijkbare wijze uit, vooral waar zij formuleringen gebruikt als in r34: "*hoeven we hem niet meer te dragen.*"

Het is natuurlijk niet ongebruikelijk dat een leerkracht een mening heeft over het dragen van hoofddoeken op school. De posities, de rollen die leerkracht en leerlingen innemen in de schoolse context bepalen echter dat leerkrachten in belangrijke mate de definiërmacht hebben. In de context van het fragment veroorzaakt dit een



spanningsveld: de leerkracht wil aan de ene kant de kinderen meegeven dat zij elkaar(s) cultuur) moeten respecteren (zoals zij zegt in het interview), maar aan de andere kant is zij als leerkracht in de positie om haar eigen visie door te voeren in dat wat in de klas geleerd wordt. Zo kan het gebeuren dat de subjectieve mening van de leerkracht tot (potentieel) gemeenschappelijke kennis wordt gemaakt. En dat is wat er in onze visie in dit fragment gebeurt.

In dat proces van betekenisgeving spelen twee interactie-kenmerken een rol. Ten eerste maakt de leerkracht bepaalde selecties uit wat er gezegd wordt in de klas. Ook haar selectie bij het toewijzen van beurten speelt daarin een rol. Ten tweede maakt zij gebruik van herformuleringen van uitspraken van de leerlingen. Beide heel gangbare activiteiten in klasse-interacties, maar tegelijk zijn het dit soort onbewuste en gangbare processen waar betekenissen tot stand komen. Het nauwkeurig beschrijven ervan kan, naar ons idee, inzicht te geven in de dilemma's waar leerkrachten en leerlingen voor komen te staan tijdens de praktijk van intercultureel onderwijs.

De leerkracht vraagt in bovenstaand fragment naar persoonlijke ervaringen van kinderen over het dragen van een hoofddoek. In haar reacties op de antwoorden maakt de leerkracht ten eerste gebruik van *herformulering*. In het gesprek komen diverse situaties en plaatsen naar voren waar Marokkaanse meisjes uit de klas een hoofddoek dragen (thuis, soms als ik ga bidden, soms als ik naar de moskee ga, op straat, op school), desondanks concludeert de leerkracht dat het dragen van een hoofddoek alleen in typisch godsdienstige situaties gebeurt (r30-34): "*Want wat ik gehoord heb in de loop der tijd, is dat, zoals zij zegt, we dragen hem nog wel, ik draag hem nog wel als het met godsdienst te maken heeft, maar verder hoeven we hem niet meer te dragen.*" Bovendien zet zij de uiting van Nadia in in haar eigen betoog: ze herformuleert het antwoord van Nadia, waarbij ze subjectief gekleurde woorden toevoegt, die niet door Nadia zelf zijn geuit (*nog wel, hoeven*): "*nog wel*" impliceert een zaak van voorbijgaande aard, het gebruik van "*hoeven*" en later (r43) "*moeten*" duidt op een element van verplichting.

Door in de betreffende passage "*we*" en "*ik*" te gebruiken lijkt de leerkracht het perspectief van Nadia in te nemen. Ook maakt ze een syntactische parallel tussen "*we*" en "*ik*": individueel gedrag wordt geherinterpreteerd als groepsgedrag, en omgekeerd. De individuele identiteit en het gedrag van Nadia worden op deze manier benoemd in termen van groepsidentiteit (Marokkaanse vrouwen en meisjes).

Ook door haar eigen beeld van de werkelijkheid te formuleren als een algemeen feit, maakt zij haar subjectieve mening tot (potentieel) gemeenschappelijke kennis (r40-43) "*maar het staat niet in de Koran dat jullie een hoofddoek moeten dragen*", (r43-48) "*Maar jullie, de Marokkaanse vrouw, bedekken dus wel heel veel van hun huid, ze lopen ook altijd met lange jurken aan.*"

Verder maakt de leerkracht in het gesprek gebruik van *selecties*, en ook daarmee heeft zij invloed op welke 'kennis' toegelaten wordt tot de mogelijk gedeelde kennis en welke niet. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in het fragment, op het moment waar enkele leerlingen reageren op de hiervoor genoemde uitspraken van de leerkracht: Siham zegt (r49): "*mijn moeder trekt ook een broek aan.*" Voor de leerkracht echter is dit geen

geldig argument om haar uitspraak in twijfel te trekken. Zij stelt (r51): "*maar dan zijn ook haar benen bedekt*". Een andere leerling (Karima) maakt vervolgens een opmerking die de juistheid van de uitspraken van de leerkracht zeker aan het wankelen zou moeten brengen (r55): "*mijn moeder trekt ook wel eens een korte broek aan.*" De leerkracht reageert hier niet op. Karima herhaalt haar opmerking weliswaar (r58), maar de leerkracht gaat er ook deze keer niet op in. De opmerkingen van Siham en Karima worden hiermee uitgesloten van opname in de gemeenschappelijke kennisconstructie. De leerkracht gaat door op de vraag van Hassan en Bas (r64, r71) en gaat vervolgens op zoek naar het antwoord op de vraag waarom Marokkaanse vrouwen hoofddoeken moeten dragen. Deze vraag 'waarom moet dat?' maakt daarmee wel onderdeel uit van het potentieel aan gedeelde kennis.

In de passage (fragment 1 is het vervolg daarvan) waar gesproken wordt over de situaties waarin hoofddoeken gedragen worden, is eigenlijk sprake van een combinatie van selectie en herformulering door de leerkracht: de meisjes melden allerlei omgevingen waarin zij weleens een hoofddoek dragen: thuis, bij het bidden, in de moskee, op school, bij familie, op straat. Het zijn echter alleen de typisch godsdienstige situaties die terugkeren in de uitingen van de leerkracht "*dus alleen als het iets met godsdienst te maken heeft*".

In het vervolg van het klasse-gesprek (niet in dit fragment opgenomen) vraagt de leerkracht uiteindelijk de Marokkaanse OALT-leerkracht erbij om uitsluitsel te geven. De OALT-leerkracht krijgt hiermee de positie van deskundige en autoriteit, en de inbreng van de leerlingen, als experts over hun eigen leefwereld, wordt 'overruled'. De visie van de OALT-leerkracht sluit aan op wat de leerkracht al in het begin van het gesprek zelf - door het stellen van vragen - naar voren wilde laten komen: het dragen van een hoofddoek is een religieuze uiting, en gebeurt dus als je gaat bidden, als je dingen doet die iets met godsdienst te maken hebben, maar niet als je naar school gaat want dat heeft niet echt iets te maken met godsdienst. De leerkracht stelt bovendien dat niet in de Koran staat dat vrouwen verplicht hoofddoeken moeten dragen, en rechtvaardigt zo haar mening, plus de schoolregel dat meisjes op school geen hoofddoek mogen dragen. De OALT-leerkracht brengt weliswaar eveneens naar voren dat de regel niet in de Koran staat, maar voegt daaraan toe dat hij afkomstig is uit de Hadith, de uitspraken van de Profeet die vooral betrekking hebben op sociale gebruiken, gedragsregels voor islamieten.

## **4. Discussie**

### **4.1 Opvattingen over kennis en leren**

In het zoeken naar een antwoord op de onderzoeksvraag en zodoende naar een verklaring voor wat er in deze les gebeurt, fungeren de theorieën van Van der Aalsvoort en Van der Leeuw en van Bruner als kader. Ook maken we gebruik van de functioneel pragmatische analyse van communicatie op school zoals die beschreven wordt door Ehlich, Rehbein & Ten Thije (1993).

Volgens Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982) bestaan er op het gebied van de rol die taal speelt in het schools leren twee modellen: het transmissie-model en het interpretatie-model. Bij het transmissie-model gaat het om feitenkennis, waarbij leren een passief en receptief proces is. Leren volgens het transmissie-model heeft geen relatie met alledaags leren, waarbij de lerende zijn/haar alledaagse handelen baseert op een interpretatief systeem. Ehlich, Rehbein & Ten Thije (1993) geven een kader voor het analyseren van taalhandelingspatronen in interacties in het onderwijs. Volgens het transmissie-model is kennis een losstaande inhoud die moet worden overgedragen. De lerende is daarbij een passief object waarin de informatie ingevoerd moet worden. Het interpretatie-model, dat aansluit bij de inzichten van met name Vygotsky, Piaget en Bruner, gaat uit van leren als een proces waarin de lerende voortdurend interpretaties maakt van de wereld om hem/haar heen, en deze telkens (her)construeert en (her)structureert. Leren is, in deze opvatting, een actief en interactief proces. De rol van de leerkracht is dan ook veel meer die van begeleider en niet zozeer die van kennisoverdrager. De manier waarop de leerkracht uiteindelijk handelt, laat iets zien over haar onderwijsopvatting: zij beschouwt kennisoverdracht kennelijk als kern van haar taak als leerkracht. Tegelijkertijd is er een overgang zichtbaar naar een andere visie op haar rol, bijvoorbeeld in uitspraken als "ik weet ook niet alles over jullie geloof", en in de wijze waarop zij ruimte biedt aan leerlingen om hun eigen ervaringen naar voren te brengen in de klas.

#### 4.2 Cultuur als forum en narrativiteit

In ons onderzoek hebben wij het begrip 'multiperspectiviteit' nader uitgediept. Daarvoor hebben we vooral de ideeën van Bruner (1986) benut. Bruner stelt dat de taal van het onderwijs per definitie niet neutraal is: leerkrachten spreken altijd vanuit een bepaald standpunt, vanuit een bepaalde opvatting. De wereld is, volgens Bruner - en andere pragmatici - niet een op feiten gebaseerde realiteit, maar een 'realiteit' die ontstaat doordat mensen hun wereld interpreteren en hun interpretaties met elkaar uitwisselen. Dat uitwisselen, of onderhandelen over betekenissen gebeurt via taal en vindt bijvoorbeeld plaats in het onderwijs. Door onderhandelen over betekenissen kunnen er gedeelde betekenissen ontstaan en een herkenbaar referentiekader. Anders gezegd: kennisconstructie vindt plaats in interactie met anderen, en dat geldt ook voor 'culturele kennis'. Omgekeerd geldt natuurlijk ook dat de betekenisonderhandeling gebeurt op basis van 'cultuur', ofwel door bepaalde groepen mensen gedeelde betekenissen. Cultuur is zodoende geen constante waarde, maar een proces van voortdurende verandering op basis van interactie tussen deelnemers aan die cultuur onderling en met anderen. In termen van Bruner: cultuur is een forum voor onderhandeling over betekenissen, en het onderwijs is daarvoor een belangrijk podium.

"The most general implication is that a culture is constantly in process of being recreated as it is interpreted and renegotiated by its members. In this view, a culture is as much a forum for negotiating and renegotiating meaning and for explicating action as it is a set of rules or specifications for action. Indeed, every



culture maintains specialized institutions or occasions for intensifying this "forum-like" feature. Storytelling, theater, science, even jurisprudence are all techniques for intensifying this function - ways of exploring possible worlds out of the context of immediate need. Education is (or should be) one of the principal forums for performing this function - though it is often timid in doing so. It is the forum aspect of a culture that gives it's participants a role in constantly making and remaking culture - an active role as participants rather than performing spectators who play out their canonical roles according to rule when the appropriate cues occur." (Bruner 1986:123)

Bruner vertegenwoordigt een constructivistische opvatting van cultuur: cultuur verschaft de mogelijkheden om over betekenissen te onderhandelen (het forum) en tegelijk vormen de resultaten van die onderhandelingen de cultuur. Betekenisgeving vindt plaats in interactie met anderen en het onderwijs is een van de plaatsen bij uitstek waar betekenissen worden ontwikkeld. Dit gebeurt voornamelijk in de interacties tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Bruner wijst de opvatting van cultuur als een verzameling van vaste betekenissen af. Hij gebruikt de metafoor van cultuur als een 'tool kit' (Bruner 1990:68): in het proces van interactie maken leden van een cultuur selecties van de veelheid aan gedeelde betekenissen en middelen die de betreffende cultuur heeft voortgebracht en die haar leden dus tot hun beschikking hebben. In het gebruik dat zij maken van betekenissen en middelen veranderen zij tegelijkertijd die cultuur. Zo ontstaat cultuur in voortdurende wisselwerking tussen subjectieve selecties en collectieve betekenissen. Dat cultuur geen individueel gegeven is, maar juist in de wisselwerking tussen individu en collectiviteit bestaat, brengt Bruner ertoe om narrativiteit centraal te stellen in zijn cultuurvisie. Door te vertellen geven personen zin en samenhang aan hun ervaringen en hun leefsituatie op een manier die overdraagbaar is aan anderen. Dialogen met anderen - in het forum - maken de ervaringen en betekenissen deelbaar, en zo dringen subjectieve betekenissen door tot de collectieve betekenisgeving.

Als didactische vorm in het onderwijs is een factieve benadering door de leerkracht weinig productief als het gaat om gezamenlijke processen van betekenisconstructie. Een factief perspectief biedt immers geen mogelijkheid voor een onderhandelingsforum. Van feiten valt alleen nog te zeggen of ze waar zijn of niet. Kennis wordt niet ontwikkeld in een objectief perspectief, niet in een argumentatief perspectief, maar juist in de uitwisseling van betekenissen. Wanneer het bij onderwijs gaat om het uitbreiden en ontwikkelen van betekenissen, van kenniskaders, dan is dus het narratieve perspectief van belang. Ervaringen van leerlingen kunnen anders nooit deel uitmaken van het leerproces. Leerlingen moeten in staat zijn om een eigen perspectief duidelijk te maken. 'Verhalen' (in de zin van het vertellen over eigen ervaringen) zorgen voor een verbinding tussen de te leren, theoretische kennis en het eigen kennissysteem: via eigen ervaringen (en via identificatie met ervaringen en verhalen van anderen) kan nieuwe kennis worden ingepast in het zich voortdurend ontwikkelende betekenisstelsel van de lerende. Ook alledaags leren gebeurt op deze manier. Zo wordt nieuwe kennis eigen kennis, in plaats van kennis van buitenaf.

Het narratief perspectief heeft nog een aantal belangrijke functies in het onderwijs: het biedt de leerlingen, wanneer zij zich identificeren met de personen uit een verhaal, de mogelijkheid zich te verplaatsen in het perspectief van anderen, en daarmee in andere manieren van leven en denken. Boeiende verhalen zorgen voor betrokkenheid en aandacht van de leerlingen en kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van een eigen identiteit: waar hoor ik bij, waar vinden anderen dat ik bij hoor en waarom? Dit geeft hen vervolgens mogelijkheden om na te denken en te onderhandelen over dergelijke indelingen. Aan de andere kant geven verhalen van leerlingen tegelijkertijd inzicht aan de leerkracht in hun kennis en hun ervaringen. De leerkracht is daardoor in staat om de leerlingen in te schatten en te interpreteren wat zij weten en hoe zij denken.

Samenvattend stellen wij, dat in de hier besproken klasse-interactie enerzijds wel sprake is van ruimte waarin kinderen over hun persoonlijke ervaringen kunnen praten. De leerkracht vraagt de leerlingen naar hun ervaringen met het dragen van hoofddoeken en er wordt tijd ingeruimd voor hun antwoorden. Anderzijds is het zo, dat in de meeste gevallen de verwoorde ervaringen van de kinderen in de praktijk niet toegelaten worden tot de in de les (potentieel) geconstrueerde kennis. Doordat de leerkracht uitingen van de leerlingen selecteert en er interpretaties aan geeft, definieert alleen zij wat als kennis verondersteld wordt in de klas. Van een onderhandelingsproces is dus slechts gedeeltelijk sprake. Alhoewel de 'toon' van dit klasgesprek voornamelijk narratief genoemd kan worden, lijkt in het hier gepresenteerde fragment het factieve perspectief de overhand te krijgen: de leerkracht komt uit bij een antwoord waar het gaat om als feitelijk gepresenteerde kennis.

## 5. Conclusie

Op basis van de antwoorden die de leerkracht verwacht van de leerlingen en die aansluiten bij haar eigen visie en idee over wat er in de les geleerd moet worden, maakt de leerkracht selecties wat betreft de beurtverdeling in de klas. Kinderen die andersoortige kennis inbrengen komen relatief weinig aan bod. Op bepaalde feitvragen, zoals: "*Hoezo moet dat juf?*" gaat de leerkracht wel in. Omdat de leerkracht de antwoorden van de leerlingen op de vraag waarom vrouwen hoofddoeken dragen te onduidelijk vindt, vraagt zij uiteindelijk de Marokkaanse OALT-leerkracht om een deskundig antwoord.

Uit de analyse van de klasse-interactie en uit het stimulated recall interview is op te maken dat de leerkracht een bepaald beeld heeft van het dragen van hoofddoeken: het betreft iets dat van buitenaf is opgelegd, het is traditioneel religieus en haar verwachting is dat er een verandering zal optreden in die zin dat islamitische vrouwen die langer in Nederland wonen 'moderner' zullen worden, en daarom de hoofddoek zullen afschaffen. De leerkracht interpreteert en selecteert de bijdragen van de kinderen vanuit deze visie en brengt generaliserende beelden over wat betreft bepaalde islamitische gebruiken. Op de ervaringen van de kinderen, bijvoorbeeld dat

hoofddoeken dragen niet altijd 'moet' en dat er Marokkaanse moeders zijn die ook wel eens een (korte) broeken dragen, gaat de leerkracht nauwelijks in.

Hier wordt zichtbaar dat 'de taal' van het onderwijs, of eigenlijk: van de leerkracht, niet neutraal is (Bruner, 1986:121). Dat geeft ook niet. Wanneer zij zich opstelt als begeleider en deelnemer aan het gesprek, zou zij veel minder in conflict komen met de multiperspectiviteit die in dit gesprek naar voren komt. Lesdoel, doel van de methode is immers, leerlingen te laten zien dat er veel perspectieven zijn op de werkelijkheid: conclusie van het gesprek zou dus kunnen zijn dat veel Marokkaanse vrouwen hoofddoeken dragen, en dat de redenen waarom en de situaties waarin zij dat doen kunnen verschillen.

Er is sprake van een spanningsveld tussen Bruners forum en het verloop van deze interactie. Aan de ene kant is er in deze les sprake van het uitwisselen van persoonlijke ervaringen en betekenissen, waardoor de les wel het karakter heeft van een onderhandelingsproces. Als antwoord op onze onderzoeksvraag kunnen we concluderen dat er in het fragment inderdaad ruimte is voor het naar voren brengen van verschillende ervaringen. Aan de andere kant worden er door de leerkracht interpretaties en selecties gemaakt, die uiteindelijk de persoonlijke betekenissen transformeren tot feiten. En het zijn deze 'feiten', die worden geselecteerd en daarmee vervolgens worden toegelaten tot de gelegitimeerde schoolkennis.

## Noot

In de fragmenten worden de volgende transcriptiesymbolen gebruikt:

<u>Hoofddoeken</u>	Nadruk
HOOFDDOEKEN	Stemverheffing
°Hoofddoeken°	Zachter
> Hoofddoeken <	Sneller
< Hoofddoeken >	Langzamer
Hoo::fddoeken	Verlenging
(.)	Pauze minder dan 0.3 sec
(0.5)	Pauze van 0.5 sec

## Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1982). *Leerlingen taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede: SLO/VALO-M.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ehlich, K., J. Rehbein. & J.D. ten Thije (1993). *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Informatiebrochure (z.j.). *De grote reis. Kennisgebieden in samenhang. Informatiebrochure voor toekomstige reisleiders*. Den Bosch: Malmberg.





