

De multi-etnische en multi-culturele samenleving van straks

Integratie nader beschouwd

K. SIETARAM

Rijksuniversiteit te Leiden

Samenvatting

In dit artikel wordt kort aandacht besteed aan de multi-etnische en -culturele Nederlandse samenleving en de gevolgen die deze samenleving heeft voor het onderwijs. Er wordt ingegaan op de kentering in het denken en de beleidsombuiging van de centrale overheid. Centraal uitgangspunt hierbij is het definitief vastgestelde beleidsplan 'Culturele Minderheden in het onderwijs' (1981).

Gesteld wordt dat het intercultureel onderwijs niet los gezien kan worden van veranderingen in de samenleving, zoals het acculturatieproces.

Met name wordt in dit artikel getracht de verschillende facetten die aan de orde komen bij een poging tot integratie van allochtonen en autochtonen te bespreken, om zo te komen tot een nieuw cultuurbesef. Hierbij wordt integratie gezien als incorporatieve integratie. Deze vorm van integratie richt zich op een hoger niveau dan het beleidsplan (1981), dat zich beperkt tot het niveau van elkaar leren 'kennen, waarderen en accepteren', waarbij de termen assimilatie en culturele integratie als synoniemen worden gezien.

Opgemerkt wordt voorts dat het proces van integratie slechts zinvol is als deze voorafgegaan wordt door en samengaat met emancipatie.

1 Inleiding

Na de Tweede Wereldoorlog hebben binnen Nederland kleine en grote groepen mensen zich gevestigd, die uit verschillende landen gekomen zijn. Er zijn groepen die afkomstig zijn uit de (vroegere) Nederlandse koloniën: het voormalige Nederlands-Indië, Suriname en de Nederlandse Antillen; er zijn groepen die gekomen zijn uit het Middellandse Zeegebied, zoals: Spanje, Italië, Portugal, Griekenland,

Marokko, Turkije, Tunesië, Joegoslavië, Kaap-Verdische Eilanden en er zijn mensen die als vluchtelingen hierheen zijn gekomen.

Nu in Nederland verschillende groepen mensen wonen, die uit verschillende landen (werelddelen) afkomstig zijn, met o.a. hun eigen zeden, gewoonten, godsdienst, taal en leefwijze, heeft het land niet alleen een multi-cultureel en multi-etnisch karakter gekregen, maar is Nederland tevens multi-linguaal en multi-religieus geworden. Vandaar dat het van belang is te spreken van etnische groepen, en niet van culturele minderheden. In het laatste geval kan men bijv. woonwagenbewoners en de mensen uit Friesland eveneens onder de culturele minderheden rekenen.

Bovendien vormen de in Nederland verblijvende migranten allerminst een homogene groep. Het voornaamste gemeenschappelijke kenmerk dat ze hebben, is dat ze een andere culturele achtergrond hebben en dat ze er anders uitzien dan Nederlanders. Verder hebben zij met elkaar gemeen, en dit geldt voor de meerderheid, dat ze in een achterstandspositie en zelfs in een achtergestelde positie verkeren. Daarmee houdt echter de overeenkomst wel op. Met name ten aanzien van onderwijs/opvoeding is het van belang te beseffen, dat de culturen van de hier te lande verblijvende migranten niet alleen verschillen ten opzichte van de Nederlandse cultuur, maar ook verschillen ten opzichte van elkaar. Wat het laatste betreft kan nogmaals resumerend gesteld worden, dat culturen, nationaliteiten, achtergronden van de diverse etnische groepen, zeer verschillend zijn.

In deze bijdrage wordt de multi-etnische en multi-culturele samenleving in het licht van toekomstige ontwikkelingen als intercultureel onderwijs en integratie van allochtonen en autochtonen nader beschouwd. Met name wordt ingegaan op de vraagstelling dat het overheidsbeleid enerzijds gericht zal moeten zijn op een structurele versterking van de sociaal-economische, politieke en culturele positie van etnische groepen, en anderzijds op het bevorderen van wederzijdse acceptatie en participatie van de autochtonen en allochtonen, en op zich openstellen voor elkaars culturen, waarbij de

rol van het inter-culturele onderwijs nader be-
zien wordt.

2 Gevolgen voor het onderwijs

Onderwijs in eigen taal en cultuur, ingevoerd in het begin van de jaren '70, had aanvankelijk hoofdzakelijk het karakter van terugkeeronderwijs (zie: Van den Berg-Eldering, 1978). Het had oorspronkelijk ten doel kinderen van de etnische groep (niet alle groepen) mogelijkheden te bieden om te reintegreren in het onderwijs in hun land van herkomst. De taak van de (buitenlandse) onderwijsgevende beperkte zich aanvankelijk tot het geven van een dergelijk terugkeeronderwijs.

Hoewel het overheidsbeleid wat het onderwijs betreft beruiste op terugkeeronderwijs, bracht de immigratie ook een aantal maatschappelijke problemen met zich mee, die van direct belang zijn voor het onderwijs:

- de sociaal-economische positie in Nederland van het grootste deel van de leden van de etnische groepen is zwak en deze zwakke positie dreigt zich uit te strekken tot de volgende generaties;
- het onderwijs- en scholingsniveau van de volwassenen onder hen is laag; analfabetisme komt vrij veel voor en veel kinderen hebben onderwijsachterstanden;
- de culturele achtergrond wijkt over het algemeen sterk af van die van de meerderheid van de Nederlandse bevolking, zodat beide groepen zich voor aanpassings- en integratieproblemen geplaatst zien;
- het sociaal functioneren wordt belemmerd door taalproblemen en onbekendheid met de Nederlandse samenleving en cultuur;
- de moeilijke huisvestingssituatie heeft, in combinatie met de zwakke sociaal-economische positie van het merendeel van de immigranten, geleid tot een concentratie van leden van etnische groepen in de oude binnensteden, waar de onderwijsproblemen reeds groot waren;
- onbekendheid met elkaars cultuur, godsdienst en gewoonten kan ertoe leiden dat allochtonen en autochtonen zich voor elkaar afsluiten, waardoor de ontplooiingsmogelijkheden van met name de etnische groepen worden belemmerd;
- voor veel immigranten en hun kinderen heeft de confrontatie van de eigen culturele

verworvenheden met de sociaal-culturele situatie in Nederland tot identiteitsproblemen geleid.

3 Kentering in het denken, een beleidsombuiging

Zowel vanuit maatschappelijk als vanuit onderwijskundig oogpunt bleek het idee van onderwijs in eigen taal en cultuur als terugkeeronderwijs niet houdbaar, immers:

- in de praktijk blijkt slechts een zeer klein deel van de leden van de etnische groepen blijvend naar het land van herkomst terug te keren;
- onderwijs zoals dat in het land van herkomst wordt gegeven, blijkt niet aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van het allochtone kind in Nederland.

Voorts stelde de omvang van de immigratie, de betrekkelijk korte periode waarbinnen deze plaatsvond, aan het onderwijs in het algemeen hoge eisen; leerkrachten, schoolbesturen en gemeenten waren nauwelijks voorbereid op de komst van migrantenkinderen en zagen zich voor vele moeilijkheden geplaatst.

Met name met betrekking tot uitgangspunten en doelstelling van het onderwijs in eigen taal en cultuur en de taken van zowel de buitenlandse onderwijsgevendenden als de Nederlandse heeft in het afgelopen decennium een herbezinning plaatsgevonden. Deze heeft onder meer geresulteerd in beleidsprincipes, voornemens en maatregelen zoals geformuleerd in het 'Beleidsplan Culturele Minderheden in het onderwijs' (1981). Zo wordt in het beleidsplan gesteld, dat de veranderingen in onze samenleving consequenties hebben voor *alle* leerlingen, dus ook voor de autochtone kinderen. Het onderwijs, dat met betrekking tot enkele (niet alle) etnische groepen bicultureel is geweest, moet thans inter-cultureel worden voor *alle* leerlingen.

Hoewel onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen en veranderde onderwijskundige inzichten op het landelijke niveau met betrekking tot onderwijs in eigen taal en cultuur een beleidsombuiging heeft plaatsgevonden, behoeft deze nieuwe beleidslijn nog een nadere invulling, aanvulling en verdieping op lokaal niveau c.q. schoolniveau. De huidige onderwijspraktijk strookt in vele gevallen en in vele opzichten nog niet met het in het onder-

wijsbeleidsplan geschetste beeld. De discrepantie die hierin kennelijk bestaat tussen de ideële (wenselijk geachte) en reële (feitelijke) situatie is een indicatie van de maatschappelijke, wetenschappelijke (onderwijskundige) en beleidsmatige relevantie van dit onderwijsvraagstuk.

Uitgangspunt voor het schrijven en denken over inter-cultureel onderwijs is vrij recent en is te vinden in het eerder genoemde 'Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs', dat na de vaststelling in de Tweede Kamer van de Staten-Generaal in maart 1982, thans een belangrijk uitgangspunt vormt bij verder inhoud geven aan deze vorm van onderwijs.

4 *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*

Zoals in de inleiding van dit beleidsplan wordt gesteld, richt het algemene minderhedenbeleid zich op de samenleving als geheel, d.w.z. op minderheden en meerderheid. De volgende twee centrale doelstellingen van het onderwijsbeleidsplan sluiten hierop aan:

1. Het onderwijs dient de leden van minderheidsgroepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond.
2. Het onderwijs dient onder meer via inter-cultureel onderwijs de acculturatie van de minderheden en overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt hier verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan (Beleidsplan, pag. 6, 1981).

Doelstelling één tracht in te gaan op de specifieke onderwijsbehoeften van specifieke categorieën leerlingen, terwijl de tweede doelstelling gericht is op zowel de minderheid als de meerderheid en op het inter-cultureel onderwijs. Het gaat volgens het beleidsplan om het bevorderen van meer kennis en begrip voor de culturele achtergronden van de verschillende bevolkingsgroepen, ter stimulering van een zich wederzijds openstellen voor elkaars cul-

turen of elementen daarvan, vanuit het uitgangspunt dat alle culturen gelijkwaardig zijn.

Het is immers in de loop der tijd steeds duidelijker geworden dat de veranderingen in de schoolbevolking niet alleen verhaald kunnen worden op de nieuwkomers die zich maar aan het Nederlandse onderwijs hebben aan te passen, maar dat die veranderingen consequenties hebben voor de gehele Nederlandse samenleving en dus ook voor het hele onderwijs. Vandaar dat inter-cultureel onderwijs dan ook op alle leerlingen gericht is. Volgens het beleidsplan wil inter-cultureel zeggen: 'dat het onderwijs niet enkel gericht moet zijn op de minderheidsgroepen zelf, maar ook op alle leerlingen. Deze zullen op de scholen vertrouwd moeten raken met de onderscheiden culturen; zij zullen zowel de verschillen als de overeenkomsten moeten leren zien, waarbij de gelijkwaardigheid van de culturen als grondbeginsel zal moeten gelden. Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen kan een bijdrage zijn tot het voorkomen van een sociaal-isolement van bepaalde minderheidsgroepen' (Beleidsplan, pag. 11).

Hoewel in het beleidsplan het inter-cultureel onderwijs niet expliciet een criterium wordt genoemd, blijkt dit duidelijk uit een gelijke gedachtegang, wanneer dit onderwijs gezien wordt als: 'leidraad bij de inrichting van het onderwijs' (pag. 12), en bovendien gesteld wordt: 'Het op acculturatie gerichte inter-cultureel onderwijs zal belangrijke consequenties hebben voor onderwijsleerplannen, leermiddelen, en opleiding en nascholing van onderwijsgeevenden' (pag. 11).

De vraag kan gesteld worden waarop men zich bij de vormgeving van het inter-cultureel onderwijs moet richten, zodat men werkelijk kan spreken van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen, oftewel een bevordering van het acculturatieproces. In ieder geval moet uitgegaan worden van de multi-culturele en multi-rationale samenleving *als geheel*. Consequentie hiervan is dat op *alle scholen* hiermee rekening gehouden moet worden. Het gaat hierbij immers niet om een apart vak, maar om *een manier van denken en handelen door de hele school heen*. Noodzakelijk hiervoor is een houding, die overal doorheen speelt.

Deze vorm van onderwijsgeven is belangrijk om onderling begrip te kweken tussen de mensen van de verschillende cultuurgroepen (zowel allochtonen als autochtonen), waardoor

communicatie bevordert wordt en onderwijs mogelijk wordt. De kinderen zullen hierdoor elkaar beter leren kennen, accepteren, waarderen, begrijpen en met elkaar samenleven, in plaats van elkaar met vooroordelen te benaderen en te discrimineren.

Bij het ontwikkelen van aangepast lesmateriaal bijvoorbeeld moet men rekening houden met de verschillende etnische groepen (cultuurgroepen), zodat wederzijdse informatie over de verschillende cultuurwaarden aan de orde kan komen. Bovendien is het ontwikkelen van integratief lesmateriaal van belang, omdat de huidige school onvoldoende aansluit bij de eigensoortige behoeften van de kinderen, zoals die in eigen cultuur gevormd zijn voordat ze naar school gaan. De sociale positie van allochtone leerlingen in de Nederlandse klas is vaak complex van aard. Het sociale klimaat in de klas is van groot belang voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van de leerling. Uit onderzoek is immers gebleken, dat de sociale status in de klas nauw verband houdt met o.a. het zelf-concept, het psychisch welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen (Schmuck & Schmuck, 1971; Lewis & St. John, 1974; Zeichner, 1978; Kohnstamm, 1979).

Met nadruk wijzen we erop, dat de verbanden niet causaal zijn; dat wil zeggen, men mag hier niet uit afleiden, dat een goed sociaal klimaat automatisch tot bijvoorbeeld goede leerprestaties leidt. Wel is het zó dat een goed sociaal klimaat zal bijdragen aan het welbevinden van de leerlingen en mogelijk aan hun leerprestaties.

Inter-cultureel onderwijs zal in verschillende opzichten een aanpassing van de school vragen, zoals: in eerste opvang van de kinderen, in organisatie van klassen en groepen, in samenstelling en samenwerking van het schoolteam, in het ontwikkelen van schoolwerkplannen en leermiddelen, in het verzorgen van zowel de initiële opleiding als de nascholing van onderwijsgeevenden. Ook is het nodig dat er een goede communicatie ontstaat tussen allochtone en autochtone ouders en tussen ouders en school. Slechts op deze manier kan het acculturatieproces bevordert worden. Van belang is in dit verband om het begrip acculturatie nader te beschouwen. Hierdoor wordt het mogelijk een duidelijker beeld te verkrijgen van wat men eigenlijk met acculturatie en daarmee met inter-cultureel onderwijs voor ogen heeft.

Van Kemenade geeft in 'Onderwijs Bestel en Beleid' de volgende definitie van cultuur: 'Het samenhangende geheel van normen, waarden, houdingen, verwachtingen en ideeën waardoor een groep de werkelijkheid zin geeft en interpreteert, en de wijze waarop dit tot uitdrukking komt in gedragingen, gevoelens, symbolen, uitingen en in de bewerking van de omgeving' (Van Kemenade, 1981, pag. 598).

Gesteld kan worden dat cultuur geen statisch begrip is, maar als iets dynamisch gezien moet worden; het is dus niet voor altijd vastgelegd, doch voortdurend aan veranderingen onderhevig. Met een veranderende werkelijkheid is een cultuur altijd aan veranderingen onderhevig. Dit impliceert, dat het begrip 'eigen culturele achtergrond' niet alleen de cultuur behelst die in het thuisland van het kind te plaatsen is, maar ook beïnvloed wordt door het verblijf in Nederland. Door het dynamische karakter van cultuur is zelfs in dezelfde etnische groep een verschil in cultuur waar te nemen tussen de eerste en de tweede generatie. Over het dynamische karakter van het cultuur-begrip bestaat over het algemeen overeenstemming.

Moeilijker wordt het wanneer men tracht te komen tot een omschrijving van het begrip acculturatie. Zo geeft Ralph Beals in 'Anthropology Today', wanneer hij het heeft over 'Acculturation' (Ralph Beals, 1962), een overzicht van de veelheid van definities die in omloop zijn. Uit zijn verhandeling blijkt, dat vooral in Britse studies de termen 'cultuur-contact' en 'acculturatie' als synoniemen worden gezien. Beals geeft zelf een zeer algemene omschrijving, wanneer hij stelt, dat acculturatie de gehele hoeveelheid processen omvat die bij accepteren, verwerpen en reorganiseren komen kijken. Hoewel het proces van verandering zelf vaak als acculturatie wordt geïnterpreteerd, wordt de term acculturatie over het algemeen beperkt tot cultuur-contact, waarbij er sprake is van het in contact treden van Westerse en niet-Westerse culturen. Beals stelt dat de term ook buiten deze situaties gebruikt kan worden (vgl. verder: L. Mulder, 1982). Met Mulder houden we vast aan de meest gebruikte en vrij algemene definitie van acculturatie, namelijk: 'Het proces van cultuurverandering, op gang gebracht door de ontmoeting van twee of meer culturele systemen'.

Spicer (1976) – die we hieronder zullen be-

handelen, om het begrip zoals in het Beleidspan van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen wordt gehanteerd te vergelijken met de vormen van culturele integratie die Spicer bij zijn studie heeft aangetroffen – voegt een zeer belangrijk element aan het hierboven gehanteerde begrip acculturatie toe, namelijk: 'de specifieke condities waaronder het cultuurcontact plaatsvindt'.

6 Vormen van contact en processen van verandering¹

Door Spicer worden in: 'Perspectives in American Indian culture change' (Spicer, 1976, aangehaald door L. Mulder) zes case-studies beschreven over de wijze waarop Indiaanse culturen veranderingen ondergingen. Hij beschrijft met name in het hoofdstuk 'Types of contact and processes of change' de relatie tussen deze veranderingen in de verschillende Indiaanse culturen en de contact-condities waaronder deze veranderingen plaatsvonden. Tezamen vormen deze specifieke condities een bepaald type contact-situatie. Zo wordt onder acculturatie hier verstaan: cultuurveranderingsprocessen, als gevolg van het in contact komen van twee (of meer) culturen onder specifieke condities.

Na een analyse van het begrip contact stelt hij zich de vraag: wat gebeurt er wanneer verschillende culturen met elkaar in contact komen? Volgens hem doen zich twee processen voor die met elkaar in relatie staan, namelijk een proces van *sociale integratie* en een proces van *culturele integratie*.

- Onder sociale integratie verstaat hij het proces van de groei van een gemeenschappelijk sociaal systeem. Hierbij ontwikkelen zich werkrelaties en een gevoel van gemeenschappelijke identiteit waaruit zich een gemeenschappelijk sociaal systeem verder ontwikkelt.
- Onder culturele integratie verstaat hij het proces van aanpassing van geloof en gewoonten van verschillende tradities aan elkaar, zodat de leden van de verschillende gemeenschappen met elkaar overweg kunnen.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat, hoewel dit een essentieel uitgangspunt is, deze twee extremen nooit als zodanig zullen worden bereikt. Nochtans bevat elk cultuur-contact altijd

een zekere mate van culturele en sociale integratie.

Spicer onderscheidt verder twee vormen van contact-situaties, namelijk directe en indirecte situaties. Er is sprake van directe contactsituatie, wanneer de samenlevingen op zodanige wijze verweven zijn, dat de participanten in een sociaal systeem niet enkel onderworpen zijn aan sancties (o.a. politieke, economische, morele, bovennatuurlijke) in hun eigen systeem, maar ook aan sancties die in het andere systeem werkzaam zijn. Bovendien zijn de leden van de overheersende samenleving gebaat bij een verandering in het culturele gedrag van leden van de andere samenleving. Dit kan overigens beperkt blijven tot een bepaald aspect, doch kan ook het gehele gedrag betreffen. In zo'n situatie is er dan sprake van een dominante en een overheerste cultuur. Van een indirecte contact-situatie is er sprake, wanneer er geen overheersing is van één samenleving over de andere òf wanneer de heersende samenleving geen interesse heeft in het veranderen van het culturele gedrag van de andere samenleving.

De hierboven beschreven contact-situaties leiden uiteraard tot verschillende culturele processen, waarbij zeker bepaalde interacties zullen plaatsvinden. Het karakter van deze interacties zal echter bepaald worden in het verschil van de situaties, waaronder ze plaats (zullen) vinden. Het verloop van de gebeurtenissen dat in een bepaalde contact-situatie plaatsvindt – dus het proces van verandering – kan bekeken worden vanuit verschillende perspectieven.

Spicer bekijkt het allereerst als een proces van culturele integratie. Hij gaat na op wat voor wijze er een combinatie van traditionele elementen van verschillende culturen plaatsvindt. Hij komt daarbij tot vier vormen van culturele integratie, namelijk:

a. 'Incorporative integration'

Bij deze vorm van integratie gaat het om culturele integratie onder condities van indirect contact, waarbij het behouden van het eigen culturele systeem samengaat met het incorporeren van geselecteerde elementen uit andere culturen. Het incorporeren gebeurt zodanig dat de geselecteerde elementen in overeenstemming worden gebracht met de betekenisvolle en functionele relaties van de eigen cultuur. Een fundamentele verandering vindt er dus niet plaats, maar er ontstaat een verrijking van

inhoud. Hierbij worden de nieuwe vormen zelfs zodanig geaccepteerd, dat er een versterking van de bestaande culturele organisatie plaatsvindt.

b. *'Assimilative integration'*

Bij deze vorm is er niet alleen sprake van acceptatie van 'vormen', zoals bij incorporatieve integratie, doch ook van 'betekenis'. Hierbij vindt bovendien naast 'acceptatie' ook 'vervanging' van eigen cultuurelementen plaats, hetgeen bepaald wordt door het culturele systeem van de dominante cultuur, waarbij er sprake is van een directe contact-situatie waarin de culturele determinanten volledig van de dominante cultuur afkomstig zijn. Dit in tegenstelling tot incorporatieve integratie, waarbij niet gesproken kan worden van een dominante cultuur en geen vervanging van het culturele systeem plaatsvindt.

c. *'Fusional integration'*

Ook bij deze vorm van integratie gaat het om een resultaat, dat voortkomt uit een directe contact-situatie. Hierbij is er sprake van een fusie van elementen uit beide culturen, doch de combinatie is noch geheel van de ene, noch geheel van de andere cultuur afkomstig.

d. *'Isolative integration'*

De elementen en patronen die van de dominante cultuur zijn overgenomen, worden bij geïsoleerde integratie apart gehouden. De geaccepteerde elementen hebben geen verbinding met andere complexen, ondanks het feit dat ze vrij identieke functies vervullen. Hoewel ook hier sprake is van een directe contact-situatie, blijven ze binnen de cultuur geïsoleerd in een onderscheidbaar subsysteem van betekenis.

Bij de hierboven beschreven vormen van culturele integratie gaat het om verandering van cultuur in een bepaalde contact-situatie. Dit veranderingsproces kan men ook zien als een proces van *sociale integratie*, waarmee bedoeld wordt de participatie van individuen van verschillende samenlevingen in een gemeenschappelijk sociaal systeem. Spicer beschrijft voorts een bepaalde vorm van sociale integratie, die voor ons begrip van inter-cultureel onderwijs met name van belang is. Het gaat hier om het vertonen van *'bicultural behaviour'*, waarbij er sprake is van onvermengde sociale processen, die opereren om dubbele deelname aan culturele systemen aan te moedigen en toe

te staan. Dit proces bevat echter niet direct een ontwikkeling of verandering van culturele systemen. Gesproken kan worden van een vorm van sociale integratie en niet van culturele integratie. Een belangrijke conditie van dit 'biculturalisme' is dat er toe wordt gestaan of zelfs aangemoedigd, dat individuen van de overheerste samenleving geëncultureerd worden in de patronen van de dominante samenleving.

Opgemerkt dient te worden, dat wanneer hier gesproken wordt over enculturatie het dan gaat om het proces van in- en aanpassing aan een cultuur van de samenleving, met als doel: het verwerven van de nodige kennis en vaardigheden, inclusief sociale en emotionele, ter voorbereiding op de vervulling van een taak in de maatschappij, en het leren van hoe men zich in het contact met mensen uit de andere groep moet gedragen. Tevens kan gesteld worden, dat aanpassing verschillend is in verschillende levenssferen: minder in de privé-sfeer, meer in de publieke sfeer. Aanpassing kan over het algemeen op drie niveaus plaatsvinden:

- op het instrumentele niveau (uiterlijk gedrag, objectieve vaardigheden b.v. met elkaar omgaan in een werksituatie, het voeren van een gesprek, het schrijven van een (soliciterings-)brief);
- op het normatieve niveau (houden aan normen en waarden, of normen en waarden worden overgenomen);
- op het esthetische niveau (beleving, gevoel b.v. iets lekker vinden, iets mooi vinden).

De aanpassing verloopt echter niet lineair.

In de privé-sfeer wordt het eigen stelsel het langst gehandhaafd, zolang het niet in strijd komt met de publieke sfeer en met objectieve vaardigheden. Studies over aanpassing differentiëren thans meer en meer, b.v. in: soorten van aanpassing, verschillende generaties.

7 De hoofddoelstellingen van het beleidsplan 'Culturele minderheden in het onderwijs' in het licht van Spicer

Uitgaande van de twee hoofddoelstellingen van het beleidsplan 'Culturele minderheden in het onderwijs', zoals opgenomen op pag. 210, kan het volgende opgemerkt worden:

- In de eerste doelstelling wordt de nadruk gelegd op de noodzaak om in een gemeenschappelijk sociaal systeem te kunnen func-

tioneren. Dit zal echter dienen te geschieden met behoud van de eigen culturele identiteit. Intercultureel onderwijs, en daarmee acculturatie, kan gezien worden als een noodzaak om de culturele diversiteit te waarborgen. Immers, in het beleidsplan wordt gesteld: 'Intercultureel onderwijs zal er bewust toe moeten bijdragen te voorkomen dat dit overwicht (= getalsmatig) verwordt tot een niets ontziende druk tot assimilatie' (Beleidsplan, 1981, pag. 12). Hieruit zou men kunnen afleiden dat culturele integratie en assimilatie in het beleidsplan als synoniemen worden gezien.

- Acculturatie wordt in het beleidsplan wel als een proces gezien, namelijk als een proces dat moet leiden tot het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen. Hieruit kan men de indruk krijgen alsof cultuur als een statisch gegeven gezien wordt. Terecht stelt Mulder (1982) dat daar een cultuur altijd in verandering is, men zich kan afvragen of het niet beter zou zijn om het accent te leggen op de *cultuurontwikkeling* die plaats zal vinden naar aanleiding van dit cultuur-contact.
- Zeer expliciet wordt in het beleidsplan gesteld: 'Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen kan een bijdrage zijn tot het voorkomen van een sociaal isolement van bepaalde minderheidsgroepen' (Beleidsplan, pag. 11). Het op acculturatie gerichte interculturele onderwijs blijkt hier duidelijk een sociale functie te hebben.

Resumerend kan gesteld worden dat het-geen in het beleidsplan als definitie van acculturatie wordt gehanteerd, in de termen van Spicer in het geheel geen acculturatie is. Immers, bij acculturatie in de zin van Spicer gaat het om een cultuur-veranderingsproces, terwijl men in het beleidsplan juist de thans bestaande diversiteit van culturen in stand wil houden, want: vanuit de eigen culturele achtergrond moet participatie van de diverse groepen in een gemeenschappelijk sociaal systeem mogelijk worden. Wat echter met het op 'acculturatie' gerichte interculturele onderwijs in feite beoogd wordt, is niets anders dan een vorm van *sociale integratie*. Het komt in grote lijnen overeen met wat Spicer verstaat onder '*bicultural behaviour*'. Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen zal immers moeten leiden tot een bepaald *gedrag*, dat culturele verscheidenheid en het als gelijkwaardig waarderen van deze verschillende culturen mogelijk

maakt (vgl. ook Mulder, 1982). Dit gedrag moet als het ware de basis vormen voor de mogelijkheid om samen in een gemeenschappelijk sociaal systeem op gelijkwaardige wijze te participeren. Tevens moet volgens Spicer (zoals reeds eerder gesteld is op pag. 213), voldaan worden aan de conditie, namelijk 'dat er toe wordt gestaan of zelfs aangemoedigd dat individuen van de overheerste samenleving geencultuureerd worden in de patronen van de dominante samenleving'. Hieraan zal ook met betrekking tot de etnische groepen voldaan moeten worden. Zo zal b.v. in dit verband het aanleren van de Nederlandse taal van groot belang zijn, doch het interculturele onderwijs goed ingericht en onder bepaalde voorwaarden, condities, kan hier óók een zeer relevante functie vervullen. Bovendien zullen bepaalde maatregelen buiten het reguliere onderwijs, bijvoorbeeld een breed opgezette, laagdrempelige volwasseneneducatie, noodzakelijk zijn om participatie in de Nederlandse samenleving mogelijk te maken.

Wanneer men het accent gaat leggen op *verandering*, waaraan iedere cultuur onderhevig is, en deze verandering ook ziet als een ontwikkeling die bepaald wordt door specifieke contactcondities waaronder zij plaats vindt, kan men allicht tot de conclusie komen, dat deze sociale integratie niet het enige proces is dat plaats zal vinden als het voorgestelde interculturele onderwijs naar wens zal verlopen. In dit geval zal de incorporatieve culturele integratie, zoals door Spicer is beschreven, het meest tegemoet komen aan een *culturele verscheidenheid in cultuur-ontwikkeling*.

Gesteld kan worden dat men het belang van culturele verscheidenheid dan ook in het licht van deze ontwikkeling moet zien en niet als een statisch behoud van de eigen cultuur. Uiteraard zal het moeten gaan om een identiteitsontwikkeling vanuit de eigen culturele achtergrond.

8 Integratie nader beschouwd

Er kan slechts sprake zijn van een multi-etnische en multi-culturele samenleving als de etnische groepen niet meer als zodanig onderscheiden worden, maar (h)erkend worden op basis van eigen identiteit. Alleen dan zal er sprake zijn van samenleven op basis van structurele gelijkwaardigheid. Om deze toestand te bereiken is een integratieproces nodig, waar-

aan zowel de overheid (centraal, provinciaal, plaatselijk) als het educatieve veld een bijdrage zullen moeten leveren.

Het totaalbeeld van de etnische groepen is dat van een isolement: sociaal-economisch, politiek en cultureel. De kans dat de etnische groepen door dit isolement in zichzelf gekeerd zullen raken en daardoor in botsing komen met de buitenwereld, is niet klein. Zowel de autochtonen als de allochtonen moeten elkaar wederzijds beïnvloeden. De eigen identiteit moet uiteraard behouden blijven, maar ze moet zich wel kunnen ontwikkelen, anders is er sprake van culturele verstarring. Hoewel men een cultuurpatroon nooit kan opleggen, is het toch belangrijk dat men de voorwaarden schept voor een natuurlijke ontwikkeling daarvan. Dit moet leiden tot een culturele pluriformiteit met de *erkenning* en *waardering* van en voor elkaar.

Gegeven de noodzaak te streven naar integratie zowel in onderwijs- en leersituatie als daarbuiten, is het relevant het begrip integratie hieronder nader te beschouwen. Het begrip integratie kan tweeduidig benoemd worden, al naar gelang men van de kant der *integratie zoekende* of der *integratie biedende* kijkt (J. van Weelden, 1982). Integratie is het besef dat iemand onvervreemdbaar deel uitmaakt van zijn/haar omgeving en dat men ervaart dat men als persoon tot zijn/haar recht komt. Anders gezegd: integratie is het ervaringsbesef van de omgeving dat de persoon erbij hoort als persoon en niet qua zijn/haar etniciteit².

De omgeving kan zijn:

- het eerste leefmilieu ofwel de primaire groep rondom het kind. Deze primaire groep rondom het kind kan ook aangeduid worden als de sociale infrastructuur van het kind;
- het tweede school- of werkmilieu;
- het derde vrijetijds- of recreatiemilieu;
- het vierde toevallige ontmoetingsmilieu.

Deze vier milieus zijn geen abstracta, ze zijn niet generaliseerbaar, ze zijn niet universeel, ze zijn alle situatie- en persoonsgebonden. Bijvoorbeeld: het eerste milieu verschilt sterk al naar gelang moeder het kind aanmoedigt om zich snel aan te kleden, opdat het op tijd weg kan naar school, of dat moeder een meisje van 14 jaar niet meer naar school stuurt, rekening houdend met coëductie, of dat de huisvesting van dien aard is dat zich alles in één kamer moet afspelen.

Belangrijk is te vermelden dat integratie

geen produkt is, maar een nooit aflopend proces, waarin beide partijen, zowel de samenleving als de integratie zoekende persoon, steeds opnieuw moeten zoeken hoe ze bij elkaar horen. De samenleving zal steeds, in welke van de vier hierboven genoemde milieus dan ook vertegenwoordigd, zich opnieuw moeten instellen en bezinnen op eigen grondhouding, op woordgebruik, op handelen, omdat onverwachte aspecten en consequenties zich kunnen voordoen in het contact met een bepaalde persoon. De allochtoon zal steeds onbegrip moeten overwinnen, afweer moeten doorbreken. Hij zal steeds ervaren dat zijn anders-zijn niet alleen bestaat in zijn uiterlijk, in zijn minder toegerust zijn, wat zijn instrumentele vaardigheden betreft, en zijn eigen reactie erop. De sociale context van zijn anders-zijn zal hij nooit definitief kunnen beheersen. Zeker als er een probleemsituatie met een allochtoon ontstaat, komen gemakkelijk generaliserende associaties naar boven in de vorm van stereotypen. Bovendien ervaren de leden van de etnische groepen dat ze vaak 'dubbel geregistreerd' worden, namelijk als Turk . . . en als mens, als Surinamer . . . en als mens, terwijl zij zich bij uitstek als individu willen presenteren en zich als zodanig behandeld willen zien.

Terecht gebruikt Van Weelden de termen enerzijds integratie zoekende en anderzijds integratie biedende. Immers, beide partijen zijn integratie zoekend en integratie biedend. De allochtoon, die zoekt in de gemeenschap opgenomen te worden, is integratie zoekend, maar biedt zichzelf daarbij aan, is integratie biedend. Wanneer b.v. een club of een klas de ander wil opnemen, is ze integratie biedend, doch tevens integratie zoekend.

Integratie is een proces dat goeddeels ook op een onvrijwillige aanpassing berust. Hoewel het een wezenlijke behoefte van de mens is bij anderen te horen – deze behoefte wordt aangeduid als de affiliatiebehoefte – moet men daarvoor altijd iets van zichzelf willen en kunnen geven. Hierbij is er steeds een spanning tussen wat men in diepste wezen wil, waar men naar verlangt, en de ruimte die de samenleving biedt om dat te verwerkelijken. Allochtonen moeten als het ware twee integratieprocessen meemaken:

- een integratieproces waarbij hij/zij het twijfelachtige voorrecht van zijn anders-zijn geniet; pas als hij/zij dat doorgemaakt heeft komt er

- een integratieproces op hoger niveau, waarbij hij/zij ook de frustraties ondergaat die ieder van ons in zijn aanpassing ervaart en die niets meer met het anders-zijn van de persoon te maken hebben.

Integratie is alleen mogelijk als beide partijen elkaar iets te bieden hebben. Een integratie, waarbij de omgeving alleen op grond van medelijden, menselijkheid of welk ander nobel gevoel dan ook, mogelijkheden schept voor de integratie zoekende, zal nimmer een gelijkwaardige relatie betekenen. De geïntegreerde is als het ware in feite een mascotte, een troeteldier, de persoon zal als persoon niet tot zijn/haar recht komen. In dit verband stelt Van Weelden zeer terecht dat ook in die eenzijdige verhouding de omgeving bepaalde eisen stelt aan de ander, bijvoorbeeld: de persoon moet een hoge mate van aabaarheid hebben, goedgheumeurd zijn, dankbaar zijn, er aardig uitzien. Van haar kant biedt de omgeving de ander dan het gevoel: erbij te horen, mee te mogen doen.

Integratie is alleen zinvol als deze voorafgegaan wordt *door* en samengaat *met* emancipatie. Emancipatie is de mogelijkheid van de betrokkene zin te geven aan zijn/haar eigen bestaan. De samenleving dient deze emancipatie niet alleen te herkennen, doch ook te honoreren. Ze moet de beperkingen op wettelijke, sociale, politieke, culturele, intellectuele en morele terreinen trachten weg te nemen. Hoewel de integratie over het algemeen plaats vindt in de opvoedingsruimte van zelfontplooiing en taakmotivatie, dient de allochtoon niet alleen te ervaren dat hij/zij een recht heeft op integratie, maar dient hij/zij ook te beseffen dat hij/zij een taak heeft ten aanzien van de ander door zich te integreren. Van belang is dat de persoon zich ervan bewust is, dat hij/zij tegelijkertijd subject en object is. Anders gezegd: de persoon moet zichzelf kunnen objectiveren, dus zich door de ogen van een ander kunnen zien; voorts moet de persoon zichzelf kunnen subjectiveren: zich dus in de ander kunnen verplaatsen.

Integratie heeft een ruimtelijke en een persoons-dimensie. Onder ruimtelijke dimensie wordt verstaan de plaats waar de integratie haar beslag krijgt, idealiter: opvoeding thuis; onderwijs op een school; werk in een open situatie. Onder persoons-dimensie wordt verstaan de mate waarin men ervaart als persoon deel te hebben aan zijn/haar omgeving; bij-

voorbeeld dat men uitgenodigd wordt voor partijtjes; vriendschapsrelaties heeft; ervaart dat men zichzelf kan zijn en zich niet voortdurend beter behoeft voor te doen. Opgemerkt dient te worden, dat integratie in de ene dimensie nimmer ten koste mag gaan van de integratie in de andere dimensie. Immers, integratie die in de ene dimensie uiterlijk voltooid zou zijn en in de andere dimensie niet aanwezig is, is een schijnintegratie.

Integratie kan ook een technische of instrumentele dimensie en een persoons-dimensie hebben. Zo zou men de onderwijsdoelen eenvoudigweg in vier vaardigheidsgebieden kunnen indelen:

- leervaardigheid;
- levensvaardigheid/sociale vaardigheid (life skills);
- motorische vaardigheid;
- taakmotivatie/plangedrag.

Uiteraard mag de integratie op één der instrumentele gebieden niet ten koste gaan van de integratie in de persoons-dimensie en omgekeerd.

Resumerend kan gesteld worden dat integratie zowel voor de allochtonen als de autochtonen moeite met zich meebrengt. Integratie betekent echter vooral voor de etnische groepen een vergroting van zijn/haar inspanning, zijn/haar pijn, zijn/haar problemen. Immers, integratie wordt ondanks alle toewijding en inspanning over het algemeen gedragen door de zwakste schouders. Hoewel technologie, didactiek, schoolorganisatie, enz. de voorwaarden kunnen scheppen voor integratie en deze kunnen vergemakkelijken, kunnen ze echter de persoonsfactoren nimmer vervangen. Integratie zal slechts dan mogelijk zijn, als mensen ervaren als personen tegenover elkaar te staan.

Tenslotte dient gesteld te worden dat wanneer allochtonen zich blijvend in een samenleving gaan vestigen, niet meer volstaan kan worden met het nemen van maatregelen gericht op tijdelijke opvang en begeleiding. Het overheidsbeleid zal enerzijds gericht moeten zijn op een structurele versterking van de sociaal-economische, politieke en culturele positie van etnische groepen en anderzijds gericht moeten zijn op het bevorderen van wederzijdse acceptatie en participatie van de autochtonen en allochtonen en op zich openstellen voor elkaars culturen. In deze opvatting onderscheidt het integratieproces zich nadrukkelijk van een

assimilatieproces. Het is onze mening dat het laatste zal leiden tot nivellering, terwijl de multi-etnische en multi-culturele samenleving die ons voor ogen staat, gekenmerkt wordt door een rijkdom aan verscheidenheid, die zich alleen dan zal kunnen manifesteren als de bestaande ongelijkwaardigheid wordt opgeheven. Deze ongelijkwaardigheid wordt naar onze mening in hoge mate veroorzaakt door het ontbreken van voorwaarden voor de etnische groepen om zich in eigen waarde te kunnen manifesteren en de geringe bereidheid bij de autochtonen om deze eigen waarde te kunnen accepteren en te integreren.

Beperken we ons tot het onderwijs, dan heeft het voorgaande nogal consequenties voor de doelstellingen van het Nederlandse onderwijs.

In onze samenleving met haar multi-culturele karakter kunnen we ons niet vrijblijvend opstellen in het contact met (sub)culturen. Immers, de confrontatie met de diverse cultuurvormen en -uitingen voltrekt zich zodanig, dat een ieder in deze samenleving als het ware gedwongen wordt zich te verdiepen in het hoe en waarom van het totaal van levensuitingen van de samenleving, waarbij cultuurbotsingen en -conflicten niet uitgesloten zijn.

Onderkent men dit, dan impliceert dit dat men het interculturele onderwijs voor *alle* leerlingen (allochtonen en autochtonen) moet aanvaarden en dat men het onderwijsleerproces volgens dit principe op gang moet brengen. Eén van de middelen die in dit verband binnen de school gehanteerd zal moeten worden is het ontwikkelen van integratief lesmateriaal, zoals reeds eerder is gesteld³.

Noten

1. Uitgebreide aandacht hieromtrent wordt door Liesbeth Mulder besteed in haar scriptie die ze geschreven heeft in het kader van haar bijvakstudie: Niet-Westerse Volken. Hiervan heb ik dankbaar gebruik gemaakt.
2. Van Weelden gaat uit van een negental stellingen, wanneer hij het heeft over integratie van gehandicapte kinderen in onderwijs- en leersituaties. Ik heb enkele van deze stellingen als uitgangspunt genomen en getracht deze te vertalen naar de etnische groepen.
3. Een nadere uitwerking van intercultureel onderwijs treft men aan in het binnenkort te verschijnen boek: K. Sieteram, *Intercultureel onderwijs*, een

samenleving van vele culturen vraagt opvoeding tot nieuw cultuurbesef middels intercultureel onderwijs, Educaboek, Culemborg, 1984.

Literatuur

- Beals, R., *Acculturation*. In: *Antropology today*. University of Chicago Press, 1962.
- Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, Den Haag: 1981.
- Berg-Eldering, L. van den, *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Dissertatie. Alphen a/d Rijn: 1978.
- Kemenade, J. van, *Onderwijs Beleid en Bestel*. Groningen, 1981.
- Kohnstamm, G. A., *De socialisering van kinderen*. In: W. Koops & J. J. van de Werff, *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen: 1979.
- Lewis, R. & N. St. John, *Contributions of cross-racial friendship to minority group achievement in desegregated classrooms*. *Sociometry*, 1974, 37, nr. 1, 79-91.
- Mulder, L., *Acculturatie via intercultureel onderwijs*. Scriptie (intern). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Niet-Westerse Sociologie, 1982.
- Schmuck, R. & P. Schmuck, *Group processes in the classroom*. Iowa: Brown Company Publishers, 1971.
- Spicer, E. H., *Types of contact and processes of change*. In: E. H. Spicer e.a. (eds), *Perspectives in American Indian Culture Change*. University of Chicago Press, 1976.
- Weelden, J. van, *Integratie als opgave*. Lezing gehouden op IBO-Manifestatie, 14 oktober 1982. In: *Manifestatie-boek*. Amersfoort: 1982.
- Zeichner, K. M., *Group membership in elementary classroom*. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 4, 554-564.

Curriculum vitae

K. Sieteram (1932) studeerde aan de Rijksuniversiteit Utrecht, na een aantal jaren eerst als onderwijzer in Suriname werkzaam te zijn geweest. Promoveerde in 1969 tot doctor in de Sociale Wetenschappen (eveneens aan de R.U. Utrecht).

Vanaf 1974 is hij verbonden als wetenschappelijk hoofdmedewerker aan de Intersubfacultaire Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Intersubfacultaire Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit
Postbus 9507, 2300 RA Leiden

Manuscript aanvaard 22-11-'83