

Curriculumverandering en intercultureel onderwijs

M. ALKAN en E. BAUD

Vakgroep Onderwijskunde Vrije Universiteit
Amsterdam

Samenvatting

Op basis van een analyse van de tekortkomingen van de huidige benaderingen ten aanzien van de planning en uitvoering van intercultureel onderwijs in Nederland, worden twee mogelijke alternatieven besproken, die tot doel hebben het monoculturele karakter van schoolprogramma's te herzien.

Het eerste alternatief heeft de verbetering van curriculuminhouden voor ogen en wordt momenteel al gedeeltelijk gerealiseerd. Deze benadering heeft betekenis voor het tegengaan van culturele en racistische vooroordelen, die in de inhoud van een curriculum voorkomen. Een zwak punt is echter dat alleen de inhoudsdimensie van het curriculum eruit gelicht wordt als object van vernieuwingen. Het tweede alternatief ziet intercultureel onderwijs als een concept dat op het curriculum als geheel betrokken moet zijn. Als zodanig richt het zich op de verandering van de monoculturele vooronderstellingen, normen en waarden, die ten grondslag liggen aan de verschillende dimensies van het curriculum, met inbegrip van de inhoud. Het eindproduct van deze benadering wordt omschreven met de term 'bestaansgericht' ('life-centered') curriculum, waarbij de ontwikkeling van het individu en de sociaal-culturele context worden weergegeven in een wederzijds afhankelijke relatie.

1 Inleiding

Bij de bestudering van curriculumvraagstukken in politiek verband is tot nu toe voornamelijk aandacht besteed aan de sociaal-economische verschillen in een bepaalde samenleving, en weinig of geen betekenis gehecht aan de etnische samenstelling van die samenleving.

Echter met de recent toegenomen politieke belangstelling voor relatief grote etnische en raciale minderheidsgroeperingen in veel westerse landen, zijn ook het curriculumbeleid en de uitvoering ervan in een nieuw daglicht komen te staan, waarbij nieuwe dilemma's ten aanzien van onderlinge verhoudingen, maatschappelijke kansen en ongelijkheden van de verschillende groeperingen ter sprake komen. De ontwikkelingen in deze landen hebben laten zien, dat hiermee een herwaardering van de betekenis van onderwijs in het politieke gebeuren gepaard is gegaan, en wel – als instrument voor politieke en sociale controle, – als zelfstandige politieke eenheid, – als produkt van bepaalde economische en sociale structuren en – als strijdtoneel van met elkaar wedijverende sociale en politieke waardensystemen (zie voor een analyse van deze verhoudingen Alkan, 1978).

Gebaseerd op de overtuiging dat onderwijs invloed heeft op de houdingen, opvattingen en gedragingen van leerlingen, pogen onderwijsbeleidsmakers door middel van het curriculum etnische en raciale groeperingen te assimileren, te integreren of een pluralistische maatschappij te bevorderen. Mullard (1983) heeft betoogd dat een streven naar respectievelijk assimilatie, integratie of pluralisme in het curriculum samengaat met bepaalde sociale kenmerken en contexten. Bij elk beleidsaccent kan men onderscheiden, – de sociale basis en focus van het beleid, – de heersende algemene en specifieke onderwijsideologieën, – de bepalende groepsbelangen en – de socio-educatieve doelstellingen. Zo weerspiegelen ze elk bepaalde historische, economische en politieke omstandigheden. Mullard legt er daarom de nadruk op, dat alle onderwijskundige reacties op etnische en raciale groepen in wezen gegrondvest zijn op bredere maatschappelijke visies. Deze zienswijze houdt in dat onderwijskundigen de problemen van curriculumplanning en -uitvoering in een 'multiculturele, multi-etnische' maatschappij niet alleen vanuit een 'rationalscientific' of 'human-relations' gezichtspunt kunnen benaderen. Zoals Kirst en Walker (1971) reeds benadrukten worden curriculum-

planning en -verandering beïnvloed door politieke omstandigheden en vormen ze zelf in veel opzichten een politiek proces.

Met de hierboven vermelde punten in gedachten zal in dit artikel gepoogd worden de huidige benaderingen in de planning en uitvoering van intercultureel onderwijs in Nederland te analyseren en worden twee mogelijke alternatieven besproken, die aangewend kunnen worden bij het streven het monoculturele karakter van het curriculum te veranderen.

2 Huidige benaderingen

De toepassing van het begrip intercultureel onderwijs bevindt zich in een ontwikkelingsfase, die gekenmerkt wordt door een overwegend produktgerichte verandering in het curriculum. Hierbij richten de inspanningen zich voor het grootste deel op de ontwikkeling en invoering van een bepaalde inhoud, die gewoonlijk behandeld wordt als een afzonderlijk geheel en gescheiden van de rest van het curriculum. Batelaan (1983) classificeert deze benaderingen in drie categorieën: 1. remediërende, compensatorische activiteiten, waarbij het doel is de 'deficiënties' van kinderen uit minderheidsgroepen te compenseren, 2. de conflictvermijdende benadering, waarbij de leerkracht probeert op basis van zijn/haar kennis van de waarden en kwetsbaarheid van kinderen uit minderheidsgroepen het dagelijks leven in de klas zo soepel mogelijk te laten verlopen, en 3. het bevorderen van wederzijds begrip, waarbij kinderen leren over de cultuur van de landen van herkomst van hun klasgenoten door projecten over voedsel, kleding, feesten, kunst, markten en godsdienst in verschillende landen (pp. 89-91).

De relevantie van deze benaderingen en de (beleids-)uitgangspunten die eraan ten grondslag liggen, moeten ter discussie gesteld worden. Hoewel elk van hen verondersteld wordt een referentiekader te weerspiegelen dat zijn oorsprong vindt in de ideologische context van het multiculturalisme (zie Beleidsplan, 1981; en Minderhedennota, 1983), schieten zij tekort in het bevatten van dat referentiekader.

Young (1979) stelt dat in een multiculturele maatschappij 'het beleid en de praktijk van het onderwijs gebaseerd kunnen zijn op de bestaande behoeften van de leerlingen binnen het onderwijssysteem en het streven de oorzaken

van sociale en onderwijskundige achterstelling van etnische groeperingen, die teweeg gebracht worden door het onderwijssysteem, op te heffen. Ze kunnen ook gebaseerd worden op waardeoordelen met betrekking tot de gewenste aard van de multiculturele maatschappij, met de bedoeling te functioneren als instrument voor sociale verandering (p. 360). De huidige benaderingen van intercultureel onderwijs in Nederland schieten tekort ten aanzien van beide gezichtspunten, die in deze stelling naar voren gebracht worden. In de eerste plaats bevatten zij geen duidelijk idee over hoe de samenleving er in de toekomst uit zou kunnen of moeten zien. Smolicz (1980) bijvoorbeeld beschrijft een aantal verschillende manieren waarop een maatschappij met meer dan één etnische groepering zich zou kunnen ontwikkelen. Ten tweede lijken de probleemstelling en de focus van het huidige beleid, voornamelijk nog gericht op de etnische minderheden, strijdig met de multiculturele ideologie. In de bovengenoemde verklaring van Young wordt aandacht gevraagd voor de tekortkomingen van het onderwijssysteem, en niet zozeer voor het ontwikkelen van voorzieningen voor het opheffen van gebreken, die zouden bestaan bij kinderen van etnische minderheden. Uit het feit dat deze kinderen als problematisch worden bestempeld kan volgens Mullard (1981) worden afgeleid, dat invloeden, belangen en zienswijzen van de witte middenklasse voor het grootste deel de sociale basis en probleemgerichtheid hebben bepaald van onderwijskundige maatregelen met betrekking tot raciale, etnische en andere minderheidsgroepen. Aangezien over het algemeen de ideologische systemen van de minderheidsgroepen en niet die van de dominante meerderheid als afhankelijke variabelen worden behandeld, worden de kinderen van deze groepen beschouwd als achtergesteld, zo niet tekortschietend. Dit standpunt is te vinden in overheidsverklaringen en gaat zelfs zo ver om te stellen dat deze kinderen in het onderwijs een probleem vormen, dat samenhangt met hun sociale achtergronden en waarschijnlijk hun morele waarden. De dominante meerderheid geeft, uitgaande van de waarde van de eigen cultuur, de grenzen en de aard van de culturele en sociale interactie aan, die tussen haarzelf en andere groeperingen dient plaats te vinden.

Een ander problematisch aspect van de huidige beleidsverklaringen en de hiermee ver-

bonden praktijken ten aanzien van intercultureel onderwijs is de opvallende afwezigheid van enige noemenswaardige verwijzing naar de overheersende positie en het strategisch belang van het reguliere, vanzelfsprekende aspect van het curriculum. Dit curriculum, dat monocultureel van karakter is, namelijk een produkt van en nauw verbonden met de culturele, economische en politieke geschiedenis van Nederland, neemt een bijna onaantastbare positie in in de leerervaringen van kinderen van minderheidsgroepen. De invloed van het reguliere programma heeft derhalve de implicatie, dat kinderen van etnische minderheden zich aanpassen volgens een éénrichtingsproces. Van elke eenzijdige aanpassing kan worden gesteld, dat sprake is van assimilatie, hetgeen op zich verworpen wordt door de multiculturele ideologie.

In het licht van de sterke assimilatietendenzen van de reguliere programma's, zou het daarom niet reëel zijn te veronderstellen dat de interculturele projecten, die zijn ontworpen om het wederzijds begrip tussen schoolkinderen te bevorderen veel effect zullen hebben. Hetzelfde kan gezegd worden van de lessen in eigen taal en cultuur, die de bedoeling hebben de etnische identiteit van de kinderen uit minderheidsgroepen te versterken, in relatie met de ontwikkeling van een positief zelfconcept en sociale bewustwording. Met andere woorden, het reguliere schoolprogramma, interculturele projecten en lessen in eigen taal en cultuur vertegenwoordigen geen complementaire onderwijsdoelen. Vanuit een curriculumgezichtspunt wijst deze situatie op fragmentatie in de leerervaringen van de kinderen uit minderheidsgroepen, met mogelijk extra nadelige gevolgen voor hun huidige en toekomstige onderwijskansen. Aangezien de verschillende componenten niet systematisch met elkaar in verband gebracht worden, noch goed doordacht zijn, bestaat er grote kans op onwenselijke (neven)effecten op de waarden en houdingen van de kinderen. Men kan zich bijvoorbeeld afvragen of lessen in eigen taal en cultuur, die bestaan naast het reguliere schoolprogramma, inderdaad kinderen uit minderheidsgroepen kunnen aanmoedigen om hun taal en cultuur te bewaren en bijdragen aan de ontwikkeling van een positief zelfconcept en sociale bewustwording, of bijdragen aan de ontwikkeling van bittere gevoelens tegenover de meerderheid, ghettomentaliteit, en wat Banks

(1981) etnische 'psychologische gevangenschap' en 'etnische inkapseling' noemt.

Bovenstaande discussie geeft aan dat het huidige beleid en de praktijk met betrekking tot intercultureel onderwijs gezien de onderliggende assimilerende en monoculturele tendensen in het curriculum als geheel, op zijn best een overgangskarakter dragen. Als zodanig hebben zij, in tegenstelling tot de multiculturele fraseologie, die beleidsverklaringen hanteren, de devaluatie van etnische culturen en de desocialisatie en resocialisatie van kinderen uit etnische minderheidsgroepen tot gevolg. Deze conclusie heeft niet de bedoeling om enkele originele pogingen, die gedaan zijn om de mogelijkheden te verkennen interculturele elementen in de schoolprogramma's op te nemen, te ondermijnen. Niettemin moeten deze pogingen gebaseerd worden op een beter begrip van de vraagstellingen en overwegingen, die een rol spelen, wanneer men de waardenoriëntaties van de reguliere monoculturele schoolprogramma's wil beïnvloeden.

3 *Veranderingen in de onderwijsinhoud*

Zoals hiervoor gesteld gaan programma's en projecten, die ontworpen zijn om interculturele doeleinden te bereiken, in feite niet verder dan het uitbeelden van de culturen van minderheidsgroeperingen ofwel vanuit een 'speciale gelegenheden' gezichtspunt, ofwel gericht op achtergrondinformatie over deze groepen. Behalve over de problematische aard van een dergelijke inhoud, bestaat er ook onvrede over het incidentele of aanvullende karakter van deze projecten en programma's. Daarom zijn door verschillende auteurs voorstellen gedaan om deze inhouden in het geformaliseerde curriculum 'op te nemen'. Enkele van die voorstellen gaan er van uit dat intercultureel onderwijs een 'body of knowledge' (dat wil zeggen, specifieke feiten, begrippen, principes of generalisaties) inhoudt, die aan schoolkinderen aangeboden moet worden.

In een overzicht van de ideeën, die in deze richting ontwikkeld zijn, merkt Van Esch (1982) op dat van de verschillende vakgebieden (instrumentele, wereldoriënterende en expressieve vakken) 'vooral de wereldoriënterende vakken in de belangstelling staan van de voorstanders van multi-/intercultureel onderwijs' (p. 141). Deze belangstelling komt

zowel naar voren ten aanzien van nieuwe inhouden in de reguliere schoolprogramma's zoals 'sociale tegenstellingen, de oorzaken en gevolgen daarvan', als ten aanzien van het uitsluiten van bepaalde inhouden, die 'Europacentrisch' zijn (p. 147).

Miedema (1982) heeft vergelijkbare opvattingen getoond. Zij stelt voor dat in de klas aandacht gegeven zou worden aan maatschappijleer (inzicht verwerven in de structuur van de samenleving en veranderingsstrategieën) en mondiale vorming (achtergrond van trekarbeid, kolonialisme, arm/rijk verhoudingen, culturen van herkomstlanden). Zij ziet deze als voorwaarde voor het scheppen van collectieve leerervaringen binnen de klas, waarbij ervaren kan worden waar de gemeenschappelijke punten en overeenkomsten tussen leerlingen liggen, zodat er een mogelijkheid kan ontstaan onderlinge verschillen te relativeren (p. 14).

In de nota van de ACLO-Moedertaal i.o. (1982) wordt ook verwezen naar de inhoud van intercultureel onderwijs. De nota stelt dat 'de meest concrete resultaten van het streven naar intercultureel onderwijs zichtbaar zullen zijn in de leerstof' (p. 101). De nota bekritiseert de huidige praktijken als zijnde 'vrijblijvend en oppervlakkig' en stelt dat een project over kleding, bijvoorbeeld, meer relevant zou zijn wanneer 'zo'n project . . . niet een incidentele activiteit is, maar geïntegreerd in het schoolwerkplan. Dan komt men bijvoorbeeld ook toe aan relaties als die tussen kleding en klimaat, kleding en modegeschiedenis, kleding en arbeid, kleding en sekse en de rollen van mannen en vrouwen in de samenleving' (loc. cit.).

Intercultureel onderwijs zou volgens sommige andere auteurs onderdelen moeten bevatten met betrekking tot de bestrijding van racisme, vooroordelen, discriminatie en stereotypingen (zie bv. Leeman en Karsten, 1983).

De bovenstaande keuze uit gezichtspunten en ideeën laat de grote reikwijdte van mogelijkheden zien om de inhoud van het reguliere schoolprogramma individueel en maatschappelijk relevant te maken. Met hun veelzijdige karakter en achtergronden, kunnen zij tot aanzienlijke veranderingen en wijzigingen in de monoculturele schoolprogramma's leiden. Het bereiken van zinvolle resultaten door middel van deze opstelling zal echter afhankelijk zijn van enkele principiële overwegingen. In het andere geval zullen de inspanningen al te vaak

uitmonden in een reeks overhaaste beslissingen, waarbij weinig moeite gedaan wordt de huidige problemen te relateren aan lange termijn doelstellingen.

Eén belangrijke overweging is dat ieder voorstel met betrekking tot interculturele inhoud zich niet mag beperken tot alleen feitelijke kennis, maar zorgvuldig (haar) proces- en waardencomponenten moet aangeven. Het aanbieden van feitelijke kennis en informatie op zich, bijvoorbeeld, garandeert geen positieve verandering in de waarden en attitudes van de leerlingen (Banks, 1981). Een tweede overweging is dat het opnemen van interculturele inhoud in schoolprogramma's geen willekeurig proces mag zijn. Het moet voldoen aan de gebruikelijke criteria voor leerstofordening, namelijk sequentie, continuïteit en integratie (Saylor, Alexander en Lewis 1981, pp. 21-23). Daarom moet het opnemen van nieuwe inhoud gepaard gaan met de wijziging en zonodig uitsluiting van bepaalde inhoudselementen in het bestaande curriculum.

Voor deze opstelling ten aanzien van curriculumverbetering is veel te zeggen, vanwege het feit dat schoolvakken en leerstof in het algemeen nog steeds de vormgeving van het curriculum bepalen. Een recent onderzoek wees op culturele en raciale vooringenomenheid in deze vakken, zoals deze tot uiting komen in schoolboeken en materialen (Van den Berg en Reinsch, 1983; voor een algemene analyse van waarden, culturele vooroordelen en het curriculum, zie Zais, 1976).

Desalniettemin is deze benadering tot curriculumverbetering niet zonder nadelen en zwakheden. De grootste zwakte houdt in dat het accent van de innovatie in grote mate op de inhoudsdimensie van het curriculum ligt. Een dergelijk accent brengt noodzakelijkerwijs een methode van curriculumontwikkeling met zich mee, die zwaar beïnvloed is door het traditionele vakgerichte planningsmodel. Dit model is voornamelijk gebaseerd op die gevestigde kennisgebieden en vakken, die orde en structuur hebben. De inhoud voor intercultureel onderwijs kan men echter beschouwen als extradisciplinair of misschien interdisciplinair. Als zodanig zou het gezien en gepland kunnen worden als een domein binnen het curriculum, met andere woorden als ' . . . a grouping of learning opportunities planned to achieve a single major set of closely related educational goals with corollary subgoals and specific objectives'

(Saylor, et al., 1981, p. 32. Zie bv. de formulering die Jeffcoate geeft, 1981, pp. 4-5).

De schrijvers van dit artikel aanvaarden wel dat intercultureel onderwijs bepaalde doelstellingen behelst, die nauw met elkaar verbonden zijn, maar geloven dat dit begrip niet teruggebracht dient te worden tot een gebied of domein binnen het curriculum. Het moet daarentegen gezien worden als een totaal concept met een onderliggende waardenopstelling, waarvan het gehele curriculum een weerspiegeling moet zijn.

Een ander zwak punt van de inhoudsvernieuwende en inhoudsreorganisatie benadering heeft te maken met de beperkingen die door de structuur en het functioneren van het schoolsysteem worden opgelegd. Methodisch zou zo'n innovatie minimaal drie fases moeten omvatten, namelijk initiatie, verwerking en besluitvorming. De aanleiding tot de innovatie zal liggen in de persoonlijke en maatschappelijke inzichten in, bijvoorbeeld, kwesties en problemen in een multiculturele samenleving, contextinformatie vanuit de directe gemeenschap, kenmerken van leerlingen, enz. Dit inzicht zou niet alleen in het bezit moeten zijn van schoolfunctionarissen en degenen, die zich bezig houden met de verbetering van curriculuminhouden, maar ook verwerkt moeten worden door de leerkrachten. Deze verwerking van kennis betekent begrijpen, toepassen, integreren, waarderen enz. Beslissingen over wat opgenomen, uitgesloten en/of gewijzigd moet worden in het bestaande curriculum, moeten dan het gevolg zijn van de verwerkingsfase. Op basis van hun observaties en ervaringen in het veld, zien de schrijvers van dit artikel weinig mogelijkheden in pogingen deze fases op schoolniveau te doorlopen. Ook regionale organisaties zoals schooladviesdiensten, die zich bezig houden met dit soort activiteiten tot curriculumverbetering worden geconfronteerd met ernstige beperkingen. Zij functioneren bijna altijd in een kader, waarin zij niet verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor hun producten, wanneer ze ingevoerd zijn.

Het lijkt daarom dat, wil men enig significant resultaat van deze benadering verwachten, voldaan moet worden aan twee voorwaarden. Ten eerste moet de inhoudsgerichtheid van de innovatie-inspanningen vergezeld gaan van noodzakelijke veranderingen in de andere dimensies van het curriculum. Ten tweede zou-

den pogingen in het werk gesteld moeten worden, waardoor de noodzaak voor verandering wordt onderkend en tot op grote hoogte unanimiteit geaccepteerd door het onderwijzend personeel.

Met het oog op de zwakheden van de inhoudsvernieuwende en -reorganisatiebenadering ten aanzien van curriculumverbetering, lijkt een meer omvattende strategie vereist, die rekening houdt met alle identificeerbare dimensies van curriculuminnovatie, met inbegrip van de inhoud. In het volgende deel van dit artikel zal een bespreking plaats vinden over de ontwikkeling van een dergelijke strategie, waarbij vooral de theoretische en methodologische aspecten, die hierbij een rol spelen in beschouwing komen.

3 *Veranderingen in het curriculum als geheel*

Lynch (1981) stelt dat 'just as there is no overarching theory of instruction, so there is no theory of multicultural education, in the sense of an articulated body of theoretically valid knowledge with scientific characteristics and predictive capacity' (p. 5). Intercultureel onderwijs bevindt zich daarom op zijn hoogst in een vroege fase van ontwikkeling. Het ontwikkelingsproces, zoals het hier beschreven wordt, begint met het toevoegen van enkele afzonderlijke en gefragmenteerde projecten en activiteiten aan het reguliere programma, waarna mogelijkserwijs series leerervaringen georganiseerd worden rond bepaalde onderdelen en gebieden binnen het programma, om tenslotte het totale onderwijskundige handelen te beïnvloeden. Dienovereenkomstig geven sommige auteurs er de voorkeur aan intercultureel onderwijs als een onderwijsprincipe te zien, dat kan leiden tot het vaststellen van doelen voor een omvattende innovatie van schoolprogramma's (Everts en Teunissen, 1981), of als een criterium met consequenties voor verschillende categorieën in het onderwijs (ACLO-Moedertaal, 1982, pp. 97-107). De Minderhedennota (1983) doet vergelijkbare voorstellen: 'Intercultureel onderwijs is geen afzonderlijk vak naast andere vakken. Het is een streven om in alle vakken op een zodanige wijze inhoud te geven aan dit onderwijs, dat in het gehele lesprogramma rekening wordt gehouden met het feit dat in Nederland een multiculturele samenleving bestaat' (p. 27).

In samenhang met de specifieke inhoudssuggesties, die wij in het voorafgaande deel van het artikel hebben genoemd, vragen deze voorstellen meer dan een 'curriculumverbetering', die slechts een verfijning van de status quo met een minimale verandering in de waardenoriëntatie van het bestaande curriculum betekent. Veeleer impliceren zij een 'curriculumverandering', hetgeen verandering betekent in de waardenveronderstellingen, waarop het hele curriculum, inclusief ontwerp, doelen, inhoud, leeractiviteiten enz., is gebaseerd.

Fullan en Pomfret (1977) identificeren vijf dimensies, waarmee in zo'n benadering rekening gehouden moet worden: a) leerinhouden en -materialen, b) organisatiestructuur, c) gedragingen en rolverhoudingen, d) kennis en inzicht en e) waardeninternalisering (p. 361). Volgens deze auteurs kan het niet onderkennen van de noodzaak tot verandering in één of meer van deze dimensies leiden tot aanname van de vorm, maar niet de inhoud van de innovatie.

Leithwood (1981) benadrukt, dat de fundamentele opgave van een innovatie de identificatie is van wenselijke eindpunten of doelen en van de ontwikkelingsfasen naar deze eindpunten toe (p. 25). Zijn model van curriculuminnovatie bevat de volgende dimensies: 'platform' of 'image', doelen, leerlingen-aanvangsgedrag, beoordelingsinstrumenten en -procedures, instructiemateriaal, leerervaringen, onderwijsstrategieën, inhoud en tijd. Het 'platform' of 'image' ligt ten grondslag aan ieder van de andere dimensies en wordt gedefinieerd als 'systems or patterns of implicit or explicit beliefs and assumptions accepted as the bases for decisions about what to include and what to exclude from curriculum' (p. 27).

Voor een succesvolle planning en uitvoering van intercultureel onderwijs als een totaal onderwijsproces is het daarom essentieel dat die impliciete en expliciete overtuigingen en veronderstellingen, die aan de verschillende dimensies van het monoculturele curriculum ten grondslag liggen, voldoende begrepen worden, en wel op alle beslissingsniveaus. Voor dit doel kunnen curriculumconcepten of -ontwerptheorieën gebruikt worden als analytisch kader. Eisner en Vallance (1974) hebben deze concepten in vijf categorieën ondergebracht, te weten: – de cognitieve procesbenadering, – de technologische benadering, – de zelfverwerkelijgingsbenadering, – de sociale recon-

structiebenadering en – de academisch-rationalistische benadering (zie voor vergelijkbare indelingen Saylor, e.a., 1981; Zais, 1976). Deze auteurs hebben ook de waarde van deze indeling aangetoond als instrument om een bestaand curriculum te beschrijven en om rekenschap te geven van de dominante richting van een curriculum, dat gepland wordt. Zij leggen er verder de nadruk op dat praktisch alle curricula, die ontworpen zijn, verschillende maten van ieder van deze oriëntaties zullen weerspiegelen (pp. 193-199).

Bij het onderzoeken van het monoculturele curriculum vanuit het gezichtspunt van de hiervoor aangegeven curriculumconcepten, kan verwacht worden, dat sommige aspecten van dat curriculum de nadruk zullen leggen op het stabiliseren, overdragen en waarborgen van de continuïteit van de dominante cultuur (d.w.z. die aspecten, die academisch rationalisme en vakgerichte oriëntaties aangeven). Enkele andere aspecten van het monoculturele curriculum zullen het karakter hebben van betrekkelijk gemakkelijk ingevoerde verfijningen van die cultuur (d.w.z. aspecten, die de cognitieve procesbenadering, de technologische benadering, en tot op zekere hoogte de sociale reconstructie en zelfverwerkelijgingsbenaderingen, weergeven). Een nader onderzoek echter van deze opvattingen, zoals die naar voren komen in het monoculturele curriculum, zal aangeven dat alleen de zelfverwerkelijgings- en sociale reconstructie oriëntaties direct voortvloeien uit een filosofische positie die de cultuur wil veranderen. Deze beide oriëntaties houden zich bezig met de groei, verandering en verbetering van de kwaliteit van het leven van mensen.

In termen van de planning en implementatie van intercultureel onderwijs, kan men twee gevolgtrekkingen maken uit bovenstaande gezichtspunten. Ten eerste moeten aspecten van het monoculturele curriculum, die bijdragen aan het stabiliseren en overdragen van de cultuur de aandacht krijgen van degenen die intercultureel onderwijs bestuderen en uitvoeren. Dit betekent dat de monoculturele overdracht zodanig veranderd moet worden, dat ze het multiculturele en multi-etnische karakter van de maatschappij weergeeft. Ten tweede zou de ontwikkeling van het begrip intercultureel onderwijs en de realisering ervan in schoolprogramma's voornamelijk baat hebben bij de begrippen zelfverwerkelijking en sociale reconstructie. Zelfverwerkelijking is relevant

voor intercultureel onderwijs omdat het als functie van het curriculum de waarde inhoudt iedere leerling persoonlijk bevredigende leerervaringen aan te bieden, en daarom kindgericht en groeigericht is. Dat wil zeggen, onderwijs als een proces, dat de middelen aanbiedt om persoonlijke bevrijding en ontwikkeling mogelijk te maken. De sociale reconstructie oriëntatie heeft ook een directe relatie met intercultureel onderwijs, omdat het maatschappelijke doelen in het algemeen benadrukt. Sociale hervorming en zorg voor de toekomst van de maatschappij zijn fundamenteel in deze oriëntaties, en scholen moeten hun rol als brug tussen wat is en wat kan zijn, tussen het bestaande en het ideale onderkennen en eraan beantwoorden (zie Eisner en Vallance, pp. 5-14).

In een maatschappij, waarin etnische, raciale en andere minderheidsgroeperingen leven kan een curriculum, dat kindgerichte zelfverwerkelijking en maatschappijgerichte sociale reconstructie oriëntaties met elkaar verbindt een 'bestaansgericht' ('life-centered') curriculum genoemd worden. In zo'n curriculum zullen opvoeders de verantwoordelijkheid hebben om te zien, dat individuele ontwikkeling en de kwaliteit van de sociaal-culturele context met elkaar verband houden en afhankelijk van elkaar zijn. Intercultureel onderwijs, gebruikt als begrip voor een totaal onderwijsleerproces, zou de mogelijkheid moeten bieden om een zodanig curriculum te ontwikkelen. De opvatting, die hier naar voren wordt gebracht is de leerling op vier fundamentele gebieden te ondersteunen om het voortdurende proces van de eigen en de maatschappelijke ontwikkeling te volbrengen. De eerste heeft te maken met de leerling zelf en kan beschreven worden als de ontwikkeling van vaardigheden, die nodig zijn om de intrapersonlijke bronnen te benutten om zo goed mogelijk te leven in de maatschappij. De tweede is de ontwikkeling van een serie interpersoonlijke vaardigheden, die nodig zijn om te leven in de maatschappij op een emotioneel gezond niveau. De derde houdt verband met de relatie van een individu tot de wereld van de arbeid en met het bereiken van bevrediging en zekerheid op economisch gebied. Tenslotte is er de deelname aan, het openbare leven, met het doel de omstandigheden in de gemeenschap en de maatschappij in het geheel te verbeteren.

5 Slot

Samengevat bevatten onze discussie en suggesties ten aanzien van het veranderen van de waardenveronderstellingen en de organisatie van het monoculturele curriculum twee verschillende, maar wederzijds afhankelijke, uitgangspunten. Aan de ene kant moeten de subcategorieën inhoud en intellectuele vaardigheden van het monoculturele curriculum relevant gemaakt worden ten aanzien van de kenmerken en behoeften van de leerlingen en de maatschappij, en moeten ze een nauwgezette weergave van de werkelijkheid zijn. Ten tweede zou intercultureel onderwijs gezien moeten worden als een totaal onderwijsleerproces met een bestaansgericht curriculum, waarin leerervaringen met betrekking tot zelfverwerkelijking en sociale reconstructie in een veranderende maatschappij met elkaar verbonden moeten worden (zie voor analytische modellen van curriculumconstructie met betrekking tot multiculturele scholing Claydon, Knight en Rade, 1977; Lynch, 1983).

Innovatie-inspanningen met betrekking tot intercultureel onderwijs kunnen, als zij gebaseerd zijn op een coherent en alternatief geheel van waardenveronderstellingen, leiden tot samenhangende veranderingen in alle dimensies van het curriculum. Iedere beweging in de richting van verandering of wijziging van een subcomponent van het curriculum (ontwerp, doelen en doelstellingen, inhoud, onderwijsstrategieën, leeractiviteiten enz.) zonder de nodige aandacht voor de bijzonder context, waarmee deze verband houdt, zal gedurende het innovatie-proces zeer waarschijnlijk veranderingen ondergaan, waardoor resultaten ontstaan, die minder of anders zijn, dan die door de initiators bedoeld waren.

Tenslotte is het noodzakelijk er op te wijzen, dat planners en implementatoren van intercultureel onderwijs zich moeten realiseren, dat ze functioneren en zullen functioneren in een politieke context, die wijder is dan die van het instituut onderwijs. De effectiviteit van hun invloed op beslissingen, die geformuleerd worden binnen de bredere context zal aan de ene kant afhangen van hun vermogen en kennis om macht te verwerven en te gebruiken, en aan de andere kant van de volledigheid en de gevoeligheid van hun curriculumideeën en -voorstellen voor de bijzondere context van raciale, etnische en minderheids-meerderheidsverhoudingen in ons land.

Literatuur

- ACLO-Moedertaal i.o., *Onderwijs in een Multiculturele en Multi-etnische Samenleving*. Enschede: SLO, 1982.
- Alkan, M., *The Evolution of Selected Issues and Problems in Turkish Education Through Different Governmental Periods*. Doctoral Dissertation, University of Florida, 1978.
- Banks, J. A., *Multi-ethnic Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1981.
- Batelaan, P., Four Approaches to Multicultural Education. In: L. van den Berg-Eldering, F. J. M. DeRijke and L. V. Zuck (eds), *Multicultural Education A Challenge For Teachers*. Dordrecht: Foris Publications, 1983, 89-93.
- Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981.
- Berg, H. van den en P. Reinsch, *Racisme in Schoolboeken*. Amsterdam: Uitgeverij SUA, 1983.
- Claydon, L., T. Knight and M. Rade, *Curriculum and Culture*. Sydney: George Allen & Unwin, 1977.
- Eisner, E. W. and E. Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Pub. Corp., 1974.
- Esch, W. van, *Etnische Groepen in het Onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, 1982.
- Everts, H. en J. M. F. Teunissen, *Notitie inzake Intercultureel Onderwijs*. Ongepubliceerd projectvoorstel. Utrecht: OOBK, 1981.
- Fullan, M. and A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 1977, 47, spring, 335-397.
- Jeffcoate, R., Curriculum Planning in Multiracial Education. *Educational Research*, 1976, 18, 3, 192-200.
- Kirst, M. W. and F. W. Walker, An Analysis of Curriculum Policymaking. *Review of Educational Research*, december 1971.
- Leeman, Y. en S. Karsten, Racisme in het Onderwijs. *Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij*, 1984, 43, 2, 2-7.
- Leithwood, K. A., The Dimensions of Curriculum Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 1981, 13, 1, 25-36.
- Lynch, J. (ed.), *Teaching in the Multicultural School*. London: Ward Lock Educational, 1981.
- Lynch, J., *The Multicultural Curriculum*. London: Batesford Academic and Educational Ltd., 1983.
- Miedema, W., Intercultureel Onderwijs. *Moer*, 1982, 2, 3-15.
- Minderhedennota*. 's-Gravenhage: Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1983.
- Mullard, C., The Social Context and Meaning of Multicultural Education. *Educational Analysis*, 1981, 3, 1, 117-140.
- Mullard, C., Anti-Racist Education: A Theoretical Basis. Institute of Sociology, University of Orebo, Sweden. Nog te verschijnen in *Sociological Review*, 1984.
- Saylor, J. G., W. M. Alexander and A. J. Lewis, *Curriculum Planning for better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- Smolicz, J. J., Culture, Ethnicity and Education: Multiculturalism in a Plural Society. In: J. Megarry, S. Nisbet and E. Hoyle (eds), *World Year Book of Education 1981: Education of Minorities*. New York: Nichols Publishing Company, 1981.
- Smolicz, J. J. and M. J. Secombe, Cultural Interaction in a Plural Society. *Ethnic Studies*, 1977, 1, 1, 1-16.
- Young, R. M. H., Ethnic Identity and Education. In: P. R. de Lacey and M. E. Poole (eds), *Mosaic or Melting Pot*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich Group, Pty. Ltd., 1979, 343-365.
- Zais, R. S., *Curriculum, Principles and Foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Co., 1976.

Curricula vitae

M. Alkan (1949) voltooide in 1970 zijn studies aan de onderwijskunde faculteit van de Universiteit van Ankara in Turkije. Hij zette zijn studie voort aan de Florida University Verenigde Staten, waar hij in 1978 promoveerde. Sinds 1983 is hij wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit in het kader van de Interuniversitaire Werkgroep Intercultureel Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit.

E. Baud (1950) studeerde onderwijskunde te Groningen. Van 1978 tot 1981 was zij als onderwijskundig medewerkster verbonden aan het MELLO-project te Groningen. Vanaf 1981 is zij wetenschappelijk medewerkster bij de vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit en lid van de Interuniversitaire Werkgroep Intercultureel Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Vrije Universiteit,
Van Eeghenstraat 100, 1071 GL Amsterdam

Manuscript aanvaard 15-5-1984