

Jaap Schuitema & Hester Radstake

M. Hanson, *Klassengesprekken. Een interactieve benadering van onderwijs in multiculturele klassen*. Utrecht: De Graaff, 2002. ISBN 90-6665-194-6, 144 blz., Euro 16,25.

Intercultureel onderwijs is sinds 1985 verplicht voor alle basisscholen in Nederland. In de beleidsnota 'Intercultureel onderwijs' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1984, *Beleidsnotitie intercultureel onderwijs*. Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985, 18709, nrs. 1-2. Den Haag: Staatsuitgeverij) werd het doel van intercultureel onderwijs omschreven als het 'leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken'. Een concretisering van deze doelen voor de onderwijspraktijk

is een methode voor wereldoriëntatie voor de basisschool, getiteld *De Grote Reis*. In dit proefschrift staat de vraag centraal hoe visies op multiculturaliteit de praktijk van het lesgeven met *De Grote Reis* beïnvloeden.

Het proefschrift bestaat uit vijf hoofdstukken. In hoofdstuk 1 systematiseert Hanson visies op de multiculturele samenleving aan de hand van drie scenario's volgens Duyvendak en Veldboer (De toekomst van de multiculturele samenleving. In: J.W. Duyvendak & L. Veldboer (red.), *Meeting point Nederland. Over samenlevingsopbouw, multiculturaliteit en sociale cohesie*. Amsterdam: Boom, 2001). Deze auteurs onderscheiden een integratievisie en twee varianten van een positieve waardering van diversiteit. Vanuit de integratievisie wordt een homogene samenleving als ideaal gezien, waarbij diversiteit wordt opgevat als probleem. Kennis en cultuur worden gezien als statisch en overdraagbaar. In de eerste variant van het diversiteitdenken wordt diversiteit juist positief gewaardeerd, maar leven verschillende groepen in een samenleving langs elkaar heen. Hanson staat de tweede variant van het diversiteitdenken voor: de interactionele visie. Deze benadering geeft ruimte aan diversiteit vanuit het uitgangspunt dat interactie tussen verschillende belanghebbenden ervoor zorgt dat processen van betekenisverlening gezamenlijk tot stand komen. Deze visie impliceert een dynamische cultuurbenadering; cultuur wordt voortdurend geconstrueerd door interactie tussen mensen (Bruner, J., *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986). Het bestaan van verschillende perspectieven op de werkelijkheid (multiperspectiviteit) vormt het uitgangspunt. Voor het onderwijs staat volwaardige participatie van kinderen aan kennisconstructie in de klas centraal.

In hoofdstuk 2 wordt verder ingegaan op het begrip intercultureel onderwijs. Volgens Hanson ligt de nadruk bij intercultureel onderwijs eenzijdig op kennisverwerving en zou die meer moeten liggen op het interactieproces in de klas en de manier waarop multiperspectiviteit vorm krijgt. De in dit proefschrift onderzochte lesmethode *De Grote Reis* heeft een intercultureel karakter, waarbij multiperspectiviteit en interactief en zelfstandig leren uitgangspunten zijn. Het onderzoek richt zich op de manier waarop de leerkracht zijn of haar opvattingen en die van het Nederlandse onderwijs overbrengt in de klas. Daarnaast is de hoeveelheid ruimte die allochtone en autochtone leerlingen krijgen om ervaringen in te brengen onderwerp van onderzoek, alsook de mate waarin leerlingperspectieven bijdragen aan gezamenlijke kennisconstructie in de klas.

De data van dit onderzoek zijn afkomstig van twee basisscholen in verschillende steden in Nederland. Op iedere school werden twee verschillende groepen onderzocht. De data werden verzameld door middel van audio- en video-opnames, observaties in de klas en interviews met de betrokken leerkrachten en de schooldirecteuren. Uit dit materiaal werden 'key-incidenten' geselecteerd voor nauwgezette analyse. Hanson omschrijft deze key-incidenten als 'die momenten in de data, die opheldering geven over de deelname van leerlingen aan klasseninteractie' (p. 50).

In hoofdstuk 3 en 4 worden de verzamelde data gepresenteerd. Op school 1 worden culturele verschillen beschouwd vanuit een integratievisie en wordt expliciet waarde gehecht aan de opvoedende rol van de school. Deze opvattingen belemmeren het uitvoeren van multiperspectivisch denken in de onderwijspraktijk. Er is wel ruimte voor eigen inbreng van leerlingen. Echter, doordat de docent van school 1 selecties en interpretaties van de ervaringen van leerlingen maakt waarbij andere visies dan die van de docent zelf geen erkenning krijgen, vindt er geen gezamenlijke kennisconstructie plaats. School 2 wordt gekenmerkt door een positieve benadering van diversiteit, waarbij multiperspectiviteit en een interac-

tieve manier van lesgeven belangrijk worden gevonden door de directeur en docenten. Hanson constateert een verandering in de structuur van klasseninteracties ten opzichte van het traditionele transmissiepatroon. Er is geen sprake meer van één juist antwoord. De bijdragen van leerlingen worden beoordeeld op grond van argumentatie in plaats van inhoud, en leerlingen geven op eigen initiatief impulsen aan de interactie. Door deze interactiestructuur kunnen leerlingen deel uitmaken van de gezamenlijke kennisconstructie in de klas.

In hoofdstuk 5 concludeert Hanson dat visies op intercultureel onderwijs geen abstracties zijn maar concreet vorm krijgen in lokale interactieprocessen. Betreffende de methode *De Grote Reis*, wordt geconcludeerd dat zowel de achterliggende visie als de leerkrachtinstructie aanknopingspunten bieden voor interactioneel onderwijs en multiperspectiviteit. Op school 2 is men in staat om dit met behulp van *De Grote Reis* te realiseren. Voor school 1, waar men weinig ervaring heeft met intercultureel onderwijs, blijkt daarvoor een veranderingsproces nodig te zijn dat tijd zal vergen. Wat ontbreekt aan de methode, zijn praktische aanwijzingen waarmee docenten tijdens klassengesprekken gezamenlijke kennisconstructie kunnen realiseren. Daarnaast is er begeleiding van de leerkrachten nodig. Hanson stelt dat een interculturele onderwijsmethode alleen kans van slagen heeft wanneer er gewerkt wordt vanuit een interactionele benadering van diversiteit.

Publieke discussies over de multiculturele samenleving zijn nauwelijks gegrond op empirisch onderzoek. In dit opzicht kan dit proefschrift gezien worden als een waardevolle bijdrage. Ook de manier waarop Hanson aantoont dat niet alleen een lesmethode maar vooral ervaringen en opvattingen van de docent bepalend zijn voor het in praktijk brengen van intercultureel onderwijs, is verhelderend.

Helaas slaagt Hanson er niet in te voldoen aan de verwachtingen die het onderwerp van haar proefschrift en door haar ingenomen normatieve standpunt wekken. Vanuit het bekritisieren van de integratiebenadering beargumenteert Hanson haar keuze voor de interactionele diversiteitbenadering als alternatief. De uitwerking schiet echter tekort en de gevolgen zijn merkbaar in de bespreking en analyse van de onderzoeksbevindingen. De toegevoegde waarde van de interactionele diversiteitbenadering is, aldus Hanson, dat deze verder gaat dan alleen het positief waarderen van verschillen. Voor het onderwijs betekent dit dat alle leerlingen moeten kunnen deelnemen aan het proces van gezamenlijke kennisconstructie in de klas. Wat Hanson niet doet, is vanuit de theorie komen tot een definitie van gezamenlijke kennisconstructie. Ook blijft onduidelijk hoe gezamenlijke kennisconstructie en het onderhandelingsproces over betekenissen in klasseninteracties plaatshebben en waar te nemen zijn. Op grond van bespreking van de key-incidenten worden echter wel uitspraken gedaan over het al dan niet plaatshebben van gezamenlijke kennisconstructie. Dit komt voor de lezer zodoende uit de lucht vallen. Waaraan is te zien dat gezamenlijke kennisconstructie tot stand is gekomen? Welke criteria heeft de onderzoeker gehanteerd? Het verzuimen van het definiëren van een concept dat centraal staat in haar onderzoek, doet twifelen aan de betrouwbaarheid van haar conclusies. Het beperkte aantal key-incidenten (zes) waar ze zich op baseert, geeft hier nog meer aanleiding toe.

Hansons kritiek op *De Grote Reis*, namelijk dat de methode tekortschiet in het geven van concrete aanwijzingen om tot gezamenlijke kennisconstructie te komen, blijkt ook op haar proefschrift van toepassing. Vragen die, gezien het onderwerp en ingenomen normatieve standpunt, relevant zijn voor de onderwijspraktijk blijven onbeantwoord. Wat wordt er geleerd als leerlingen slechts lui-

steren naar elkaars verhalen en daar geen reflectie over plaatsvindt? Hoe wordt er volgens de interactionele diversiteitbenadering omgegaan met leerlingperspectieven die met elkaar in strijd zijn? Wanneer de leerkracht geen kennis overdraagt, niet evalueert, niet structureert en niet meer is dan een 'gelijke gesprekspartner', wat voegt hij of zij dan nog toe? Vanuit de overtuiging dat kennis van culturen dynamisch is en in interactie gecreëerd wordt, is Hanson tegen het toetsen van kennis die is opgedaan tijdens de lessen. Hanson geeft nergens aan wat mogelijke leerdoelen van intercultureel onderwijs zouden moeten zijn, behalve het creëren van wederzijds begrip. Het blijft derhalve onduidelijk welke eisen gesteld kunnen worden aan intercultureel onderwijs.

Door niet in te gaan op deze vragen, boet haar pleidooi voor de meerwaarde van een interactionele diversiteitbenadering aan kracht in. Het is zodoende twijfelachtig of dit proefschrift er in zal slagen meer mensen te overtuigen om vanuit de interactionele diversiteitbenadering invulling te geven aan intercultureel onderwijs.