

Omgaan met diversiteit en meertaligheid in het basisonderwijs

Expertisebevordering van de lerarenopleiding

Handleiding voor lerarenopleiders in Suriname



Ellen-Rose Kambel, Ellen-Petra Kester, Emmanuelle Le Pichon-Vorstman en Maggie Schmeitz



Universiteit Utrecht



RUTU
Foundation

Module 1 / door Maggie Schmeitz

Introductie: Interculturele en meertalige competenties

1	Inleiding	3
1.1	Doel en aanleiding van het Twinning project	3
1.2	Wie zijn de uitvoerders?	3
1.3	Overzicht van de verschillende onderdelen	4
2	Wat zijn Interculturele en Meertalige Competenties (IMC's)?.....	5
2.1	Waarom Intercultureel Onderwijs?	5
2.2	Het recht op Intercultureel Onderwijs	5
2.3	De basisbeginselen en praktische vereisten van Intercultureel Onderwijs	5
2.4	Interculturele en Meertalige Competenties	6
3	Verskillende manieren van omgaan met meertaligheid	7
4	Internationale en historische context	8
4.1	Historische context onderwijs Suriname en Nederland	8
4.2	Internationale context van economische en culturele dominantie	9
5	Nationale context: beleid en visie op onderwijs	10
6	Visie en beleid van de Pedagogische Instituten	11
	Bronnen	12

Leerdoelen module 1

- 1. Deelnemers begrijpen het doel en de opbouw van het project, de rol van de verschillende partners en hun eigen rol.**
- 2. Deelnemers weten wat interculturele en meertalige competenties (IMC's) inhouden.**
- 3. Deelnemers kunnen interculturele en meertalige competenties (IMC's) als voorwaarde voor kindvriendelijk onderwijs definiëren.**
- 4. Deelnemers kunnen IMC's plaatsen in de negen competenties van De Nieuwe Leerkracht (eerste poging).**
- 5. Deelnemers kunnen een interculturele lesinhoud voorbereiden voor een van de drie leergebieden.**
- 6. Deelnemers kunnen een interculturele les beoordelen aan de hand van het format.**

1 Inleiding

1.1 Doel en aanleiding van het Twinning project

Op 5 november 2015 ging in Paramaribo de eerste module van het Twinning project *“Omgaan met diversiteit in het basisonderwijs: expertisebevordering van de lerarenopleiding”* van start.

Het doel van dit project: *competenties voor intercultureel en meertalig onderwijs onderdeel maken van de vorming en toetsing van alle aankomende gediplomeerde leerkrachten voor de basisschool.*

Hoewel Suriname gekenmerkt wordt door een grote etnische en linguïstische diversiteit (meer dan 20 gesproken talen), is er slechts één officiële taal: het Nederlands. Het is de instructietaal op school en in alle schoolboeken. De Surinaamse overheid erkent dat slechte leerprestaties, met name in het binnenland, te wijten zijn aan de taalbarrière en het feit dat het curriculum niet aansluit op de lokale context (MINOV 2010). In het nieuwe curriculum voor het basisonderwijs (SLO/MINOV 2011) is het onderkennen en respecteren van culturele diversiteit en meertaligheid dan ook één van de uitgangspunten. In de praktijk is dat niet zo eenvoudig te realiseren: de meeste klassen in de districten of in en om Paramaribo bestaan uit kinderen die afkomstig zijn uit verschillende culturen; die thuis meerdere talen spreken (zie Sitaldien et al. 2011 en Kroon en Yagmur 2010). Ook in het Caraïbisch deel van het Nederlands Koninkrijk en in Nederland speelt de taalproblematiek in het onderwijs. Er is grote behoefte aan het vergroten van competenties bij leerkrachten om een kansrijke leeromgeving aan alle leerlingen te bieden (Smits 2011, Severiens 2014).

1.2 Wie zijn de uitvoerders?

Het project is een partnerschap tussen het Christelijk Pedagogisch Instituut (CPI) in Paramaribo, de Universiteit Utrecht (UU) en de Rutu Foundation voor Intercultural Multilingual Education (Rutu), gevestigd in Amsterdam. Alle drie de partnerorganisaties houden zich intensief bezig met de opleiding en professionele ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs. Het project werd gefinancierd door de Twinningfaciliteit Suriname Nederland.

Christelijk Pedagogisch Instituut (CPI)

Voor het CPI horen de interculturele en meertalige competenties in het pakket competenties die leerkrachten moeten verwerven om inclusief onderwijs te verzorgen. Het project past daarom uitstekend in het vernieuwingstraject *“De Nieuwe Leerkracht”* dat samen met de andere Pedagogische Instituten (PI's) wordt uitgevoerd. Het CPI is één van de vier instituten in Suriname die leerkrachten opleiden voor het basisonderwijs. Het instituut werkt nauw samen met de drie overige PI's, te weten het Surinaams Pedagogisch Instituut (SPI), het Albert Cameron Instituut (ACI), en het Pedagogisch Instituut Nickerie (PIN)¹.

Universiteit Utrecht (UU)

De ervaring van docenten en leerkrachten in Suriname vormt voor de docenten/onderzoekers van de UU een belangrijke input een vertaalslag te maken binnen de Nederlandse context van meertaligheid. Dr. Emmanuelle Le Pichon en Dr. Ellen-Petra Kester, beiden docent aan de universiteit, zijn actief betrokken bij de master Interculturele Communicatie van de UU (Faculteit Geesteswetenschappen). Zij doen beiden onderzoek naar en geven tevens onderwijs over meertaligheid en meertalig onderwijs. In samenwerking met de Rutu Foundation verzorgde Le Pichon in 2014 een aantal workshops in Suriname. Dr. Kester doet onderzoek naar de taalsituatie op de voormalige Nederlandse Antillen, en is sinds 2010 als gastdocent verbonden aan de University of Curaçao.

¹Sinds 2015 wordt de pedagogische opleiding door het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur (MINOWC) ook aangeboden te Atjoni, het dorp dat het eindpunt vormt van de wegverbinding uit de stad, en het begin van de rivierverbinding met alle dorpen aan de Boven-Surinamerivier.

Rutu Foundation voor Intercultureel and Meertalig Onderwijs (Rutu Foundation)

De Rutu Foundation richt zich met haar zusterorganisatie Stichting Intercultureel en Tweektalig Onderwijs Suriname (ITOS) op de bevordering van meertalig onderwijs voor inheemse en migrantenkinderen wereldwijd. Dr. Ellen-Rose Kambel (directeur/oprichter van Rutu) heeft vijftien jaar als trainer en onderzoeker gewerkt op het gebied van mensenrechteneducatie en heeft zich de laatste vier jaar gespecialiseerd in intercultureel meertalig onderwijs. Samen met Ralph Schreinemachers (MSc) en Maggie Schmeitz (MSc) is door Rutu een cursus Intercultureel Onderwijs ontwikkeld en verzorgd; voor leerkrachten en onderwijsinspecteurs/lerarenbegeleiders die al werkzaam zijn in het binnenland van Suriname. Dit Twinning project, gericht op de lerarenopleiders van de pedagogische instituten, is een strategische uitbreiding en verduurzaming van dit traject.



Universiteit Utrecht



RUTU
Foundation

1.3 Overzicht van de verschillende onderdelen

Het Twinning-project *“Omgaan met diversiteit in het basisonderwijs: expertisebevordering van de lerarenopleiding”* bestaat uit vier onderdelen.

1. De lerarenopleiders namen actief deel aan vier lesmodules opgebouwd uit:
 - colleges en begeleidde oefeningen (totaal 37 contacturen);
 - individuele en groepsopdrachten die werden uitgevoerd op praktijkscholen in Paramaribo (meertalige situatie) en in Brokopondo (tweektalige situatie); de ontwikkeling van de vaardigheden werd gemeten door middel van een bij te houden portfolio (per module werd er feedback van de desbetreffende docent ontvangen).
2. Deelnemers aan de cursus presenteerden de concepten die zij zich eigen hebben gemaakt op een interactief symposium *“Intercultureel en meertalig onderwijs: eigen culturen en talen als sleutel tot (school)succes”*.
3. Een kerngroep van vijf deelnemers ontwikkelde op basis van het geleerde zelf een module Interculturele en Meertalige Competenties (IMC's). Deze module zou aan moeten sluiten op het curriculum voor aankomende leerkrachten voor de basisschool.
4. De handleiding die u nu voor zich heeft is het vierde onderdeel. Hierin hebben de docenten per lesmodule de basistheorie vastgelegd, aangevuld met enkele praktijkoefeningen. In de bronvermelding is extra literatuur te vinden voor verdere verdieping.

Wij hopen dat u de handleiding goed kunt gebruiken en kijken uit naar uw feedback!

Graag mailen naar:

Ellen-Rose Kambel (ellen-rose@rutufoundation.org)

Emmanuelle Le Pichon (e.lepichon@utoronto.ca)

Ellen-Petra Kester (P.M.Kester@uu.nl)

Maggie Schmeitz (mmschmeitz@gmail.com)

2 Wat zijn Interculturele en Meertalige Competenties (IMC's)?²

2.1 Waarom Intercultureel Onderwijs?

Interculturele en Meertalige Competenties (IMC's) van de leerkracht zijn cruciaal in het geven van intercultureel onderwijs. Maar waarom is dit zo belangrijk? Pedagogen zijn het erover eens dat kinderen zich zowel fysiek als emotioneel veilig moeten voelen in hun leeromgeving. Kinderen die zich veilig voelen in de klas, hebben meer plezier in leren en presteren daardoor beter. Kinderen kunnen echter beschadigd worden als hun culturele achtergrond niet wordt gewaardeerd, of als deze (bewust of onbewust) wordt gebruikt om hen zich minderwaardig te laten voelen. Het herkennen van de eigen leefwereld in het schoolmateriaal en het zich kunnen uiten in de eigen taal, zijn factoren die bijdragen aan een gevoel van veiligheid voor het kind.

“We kunnen (als leerkrachten) kinderen geen positief zelfbeeld geven, maar we kunnen wel de juiste omgeving en voorwaarden scheppen waarin dat zich kan ontwikkelen.”³



2.2 Het recht op Intercultureel Onderwijs

Onderwijs dat de eigen culturele identiteit respecteert is zo belangrijk, dat het recht erop internationaal is vastgelegd. Het VN Verdrag voor de Rechten van het Kind⁴ (dat door vrijwel elk land ter wereld - inclusief Suriname - is ondertekend) stelt in artikel 29: *'dat onderwijs onder andere gericht dient te zijn op het bijbrengen van respect voor de ouders van het kind; voor de eigen culturele identiteit, taal en waarden; voor de nationale waarden van het land waar het kind woont; voor het land waar het kind is geboren; en voor andere beschavingen dan de zijne of de hare.'*

2.3 De basisbeginselen en praktische vereisten van Intercultureel Onderwijs

UNESCO hanteert drie beginselen:

Beginsel I: Het respecteren van de **culturele identiteit van de leerling** door het aanbieden van cultureel passend kwaliteitsonderwijs voor iedereen.

Beginsel II: Het verschaffen van culturele kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn voor een actieve en volledige **participatie** in de samenleving.

Beginsel III: Het verschaffen van culturele kennis, houding en vaardigheden om een bijdrage te leveren aan **eerbied, begrip en solidariteit** tussen personen, bevolkingsgroepen en naties.

² Dit hoofdstuk is gebaseerd op de handleiding Intercultureel onderwijs voor trainers die in 2013 werd ontwikkeld door Ellen-Rose Kambel en Ralph Schreinemachers voor de Rutu Foundation.

³ UNESCO Toolkit Booklet #11 - Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms, 2004, pg. 11

⁴ The Convention on the Rights of the Child was adopted by resolution 44/252 of 20 November 1989 at the Forty-fourth session of the General Assembly of the United Nations.

In de praktijk vertaalt dit zich naar een aantal vereisten op verschillende niveaus van het onderwijsaanbod (het nationale beleid, het beleid op school en het beleid in de klas):

- *open en flexibele curricula* die daadwerkelijk rekening houden met het profiel van de leerlingen; teksten en illustraties waarin het kind zichzelf en de eigen leefwereld kan herkennen;
- *een fysieke inrichting* van het klaslokaal die de diversiteit van de leerlingen weerspiegelt; ruimte voor diverse kunst-, cultuur- en natuurelementen;
- het bevorderen van het gebruik van zowel de *moedertaal als de nationale taal* op school en op het schoolplein, door leerkrachten, leerlingen en ouders;
- het bevorderen van *participatie* van familie en gemeenschap aan de schoolactiviteiten;
- leerkrachten die intercultureel competent zijn

We zien dat het gebruik van zowel de moedertaal als de nationale taal onderdeel is van de vereisten voor intercultureel onderwijs in de praktijk. Meertaligheid wordt expliciet genoemd om het belang ervan te benadrukken. Het is namelijk een impliciet onderdeel van intercultureel onderwijs.

2.4 Interculturele en Meertalige Competenties

Wanneer is een leerkracht intercultureel competent? Dit valt af te meten aan het niveau van cognitieve, interculturele en pedagogische competenties:⁵

Cognitieve competenties (kennis)

- Een basisniveau van **kennis** over de culturen en talen van de leerlingen in de klas;
- Een basisniveau van **kennis** over taalontwikkeling;
- Een basisniveau van **kennis** over intercultureel onderwijs (onder andere interculturele communicatie en interactie).

Interculturele competenties (attitude)

- Een minimumniveau van **respect en waardering** voor 'de ander';
- Een minimumniveau van **zelfbewustzijn** van de eigen identiteit, eigen taal en eigen status; zelfbewustzijn van de eigen ervaringen met in- en uitsluiting, en het effect ervan;
- Een minimumniveau van **flexibiliteit en aanpassingsvermogen**;
- Een minimumniveau van **culturele bescheidenheid; bewustzijn** van eigen perceptie; en **bewustzijn** van de talloze andere mogelijkheden om de werkelijkheid te zien.

Pedagogische competenties (vaardigheden)

- Diversiteit beschouwen als een positieve, verrijkende en waardevolle bron van leren;
- Het gebruiken en/of uitproberen van andere methoden en andere invalshoeken voor onderwijs;
- Buiten je comfortzone gaan om je leerdoelen te bereiken; buiten het tekstboek; buiten het schoolgebouw; buiten je eigen kennis; buiten je status van alwetende docent; buiten je taal;
- Het betrekken van ouders en/of familie bij het onderwijs;
- Het betrekken van de buurt en/of gemeenschap bij het onderwijs.

⁵ Bewerkt uit: Sabine Severiens, Rick Wolff & Sanne van Herpen (2013): Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. European Journal of Teacher Education, DOI:10.1080/02619768.2013.845166

3 Verschillende manieren van omgaan met meertaligheid

Kinderen wiens thuistaal niet de schooltaal is, hebben op school twee leerdoelen. Naast het zich eigen maken van de lesinhoud (de schoolvakken), moeten zij zich ook de schooltaal (of tweede taal) eigen maken. Er zijn vanuit de school bekeken verschillende manieren om hiermee om te gaan.⁶

We kunnen onderscheiden:

1. *Onderdompeling (submersion)*: Leerlingen worden zoveel en zo snel mogelijk ondergedompeld in de schooltaal (*sink or swim*); de thuistaal wordt niet gebruikt of zelfs verboden;
2. Leerlingen volgen extra schooltaallessen buiten de klas, naast het reguliere onderwijs in de schooltaal;
3. *Early-exit* overgangsmodel oftewel het overbruggingsmodel (*transitional schooling*): De thuistaal wordt gebruikt als een brug naar de schooltaal > gedurende de eerste twee of drie schooljaren wordt (mondeling) gebruik gemaakt van de thuistaal voor instructie; in de daaropvolgende jaren wordt er overgeschakeld naar onderwijs in exclusief de schooltaal;
4. *Late-exit* overgangsmodel: vergelijkbaar met het Early-exit overgangsmodel, echter wordt er hierbij gedurende de gehele basisschoolperiode gebruik gemaakt van de thuis- en schooltaal;
5. *Onderhoud (maintenance)*: Een vorm van onderwijs in beide talen, met als doel volledige tweetaligheid; dus grote vaardigheid in begrijpen, spreken, lezen en schrijven van zowel de thuis- als de schooltaal;
6. *Duaal-model (Two-way)*: De leerkrachten spreken beide talen vloeiend en organiseren het onderwijs zodanig dat alle studenten zich kunnen ontwikkelen (en dus de lesinhoud tot zich kunnen nemen) in hun thuistaal; terwijl ze de schooltaal leren (bijv. Engels en Spaans in de USA);
7. *Translanguaging* als pedagogische strategie voor meertalige klassen: de tweede taal van de leerlingen wordt gebruikt als schooltaal, maar de verschillende thuistalen worden in de klas verwelkomd en als brug gebruikt voor het leren van vakinhoud en de tweede taal.

Vragen

Welke vorm(en) van meertaligheid herkent u in het basisonderwijs in Suriname?

Bedenk bij elke vorm: Welke boodschap krijgt het kind mee over de thuistaal?

De voor- en nadelen van de verschillende vormen van meertaligheid zullen in module 3 uitgebreid beargumenteerd worden.

⁶Zie: Benson, Carol. 2009. "Designing Effective Schooling In Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models". In *Social Justice Through Multilingual Education*, 1st ed., 63-81. Bristol: Multilingual Matters; García, Ofelia, and Wei Li. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism And Education*. 1st ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

4 Internationale en historische context

4.1 Historische context onderwijs Suriname en Nederland

De leerplicht is in kolonie Suriname destijds eerder ingesteld (1876) dan in het 'moederland' Nederland (1900). Dit was een bewuste strategie om onderwijs als assimilatiemiddel in te zetten. In 1863 werd de slavernij afgeschaft, en in 1873 was het Staatstoezicht afgelopen. De ex-slaven vormden nu de meerderheid van de vrije bevolking. Om de arbeid op de plantages te continueren, werden er contractarbeiders uit Indonesië (het toenmalige Nederlands Indië) en India (toenmalig Brits Indië) gehaald. Dit betekende naast de Afrikaanse groep, een instroom van een grote groep Aziaten. De Nederlanders vormden in de kolonie dus maar een kleine meerderheid met beperkte machtsmiddelen om de bevolking uit andere culturen hun wil op te leggen.

Het doel van het onderwijs als assimilatiemiddel was dan ook om de culturele diversiteit te beheersen en terug te dringen; 'het Nederlandse' als standaard en ideaal uit te dragen; en daardoor het wingewest als Nederlandse kolonie te behouden. De invoer van de leerplicht moet in dit licht gezien worden. Onderstaande fragmenten, opgetekend in het Stenografisch Verslag van het 2e Koloniaal Onderwijs Congres 1919 Den Haag, illustreren deze visie op het doel van onderwijs:

De heer Plat:

"Om Suriname de meest Nederlandse kolonie te blijven noemen, moeten wij ervoor zorgen dat ook de taal Nederlandsch blijve. Daarvoor moet dan in de allereerste plaats erop worden aangericht dat het Negerengelsch spreken en schrijven, verdwijne, verbanne worde"

De heer W. van Bellen, oud onderwijzer:

"Brenge, door het onderwijs, door de taal, eenheid in de heterogene massa, die de bevolking uitmaakt van de kolonie Suriname. Laat ons ervoor zorgen dat Suriname eene Nederlandsche kolonie blijve, en laat ons, onderwijzers, het onderwijs in Suriname zodanig inrichten, dat al die menschen Nederlanders worden in denken voelen en spreken."

De heer van Asbeck, oud gouverneur:

"Het resultaat van het lager onderwijs moet zijn eene Hollandsche sprekende jeugd, geschikt om door Hollanders te worden geleid in kantoorarbeid, ambachtsbedrijf, voortgezette onderwijs enz." ⁷

⁷ Bakboord, Carla (2007). 'Omdat wij Indianen zijn. Een onderzoek naar de verwevenheid van klasse, etniciteit, nationalisme en gelijkburgerschap in relatie tot de toegang tot onderwijs in de Inheemse periferie gebieden Matta en Bigi Poika' Masterthesis Universiteit Utrecht.

4.2 Internationale context van economische en culturele dominantie

Het inrichten van de kolonie in dienst van het moederland overzee, wordt in *systeemtheorie* aangeduid met *Periferie en Centrum*. Toen het kolonialisme ten einde liep waren Centra gedwongen om controlemechanismen van militaire en politieke dwang te vervangen door economische en culturele drang.

Onafhankelijkheid bracht op het vlak van controle vaak alleen een verschuiving; van extern kolonialisme naar intern kolonialisme: de nieuwe nationale elites, die de afhankelijkheid in stand hielden. Hamelink haalt reeds in 1978 aan hoe *culturele gelijkshakeling* (of *culturele synchronisatie*) werkt en hoe zij een bedreiging vormt van de bestaande culturele verscheidenheid:

“De ‘modern way of life’ wordt actief geadverteerd door de elite; en al even actief nagestreefd door de grote massa. Het imago van succes wordt gedefinieerd door het eten, drinken en dragen van buitenlandse merkproducten.”⁸

Massamedia zijn hierbij zowel a) instrument als b) onderdeel van de inhoud. Zij

- a. verspreiden de boodschap (via geïmporteerd nieuws, geïmporteerde films, soaps enz); en
- b. zij demonstreren een bepaalde manier van werken (streven naar hele dag uitzending; nabootsen van quizen, spelletjes, shows enz).⁸

Het is belangrijk om te beseffen dat culturele gelijkshakeling het voor multinationals makkelijk maakt om wereldwijd een standaardproduct aan standaard consumenten te kunnen verkopen.

Wat heeft dit te maken met intercultureel onderwijs?

Cultuur is gestoeld op waarden, met normen die uit die waarden voortvloeien. De marketing van buitenlandse producten en diensten is niet waardenvrij: consumptie wordt bijvoorbeeld actief gestimuleerd (*“it’s new and improved!”*); grootschaligheid en industrialisatie van processen wordt toegejuicht; individuele prestaties en ondernemerschap worden gepropageerd als de sleutel tot succes. Deze waarden worden onderliggende concepten van ontwikkeling. Onbewust staat ‘westers’ in ons denken synoniem voor vooruitgang, en ‘traditioneel’ synoniem voor stagnatie of zelfs achteruitgang. Ontwikkelingswerkers, gezondheidswerkers en onderwijzers worden hier ook door beïnvloed; en werken onbewust mee aan de culturele gelijkshakeling.

In module 2 wordt er dieper ingegaan op cultuur, diversiteit en identiteit.

⁸ Hamelink, C.J. (1978). *Derde Wereld en Culturele Emancipatie*. Baarn: Het Wereldvenster.

5 Nationale context: beleid en visie op onderwijs

In het Nationaal Ontwikkelings Plan (NOP) 2012-2016 wordt onderwijs benoemd als één van de belangrijke instrumenten voor het ontwikkelingsproces, dat uiteindelijk moet leiden tot welzijn en welvaart voor eenieder. Hierbij wordt specifiek opgemerkt:

Het moet elke burger, zowel jongen als meisje, mogelijk worden gemaakt hun talenten maximaal en optimaal te ontwikkelen, waardoor hij of zij vanuit eigen mogelijkheden kan bijdragen aan de ontwikkeling van het land.

De vertaalslag hiervan naar de praktijk blijft moeizaam. Curricula en scholen blijven uniform, en conform de dominante westerse cultuur. Hoewel de Lager Onderwijswet (daterend uit 1960) niet voorschrijft dat men verplicht is Nederlands te spreken in de klas, gaat men hier wel van uit. In januari 2014 werd een conceptwet Basisonderwijs aan de Minister van Onderwijs aangeboden. Hierin werd nadrukkelijk opgenomen dat het Nederlands als enige schooltaal geldt. In juli 2016 werd een conceptwet Primair Onderwijs aangeboden aan de huidige Minister, die een uitbreiding is op het eerdere concept. Een andere conceptwet, de Taalwet (2015), erkent de meertaligheid van de Surinaamse samenleving en bevat voorstellen ter vervanging van het Nederlands als instructietaal.

In module 4 wordt er dieper ingegaan op zowel het nationale als internationale taalbeleid.

6 Institutionele context: visie en beleid van de Pedagogische Instituten

In het kader van het programma "De Nieuwe Leerkracht" wordt het curriculum steeds herzien om het *competentiegericht* te maken.⁹ Er is daarom meer belang bij stage/werkplekieren, al vanaf het eerste basisjaar. Ook is er meer aandacht voor rekenen en taal. De verschillende leervakken zijn nu geïntegreerd tot negen leergebieden, namelijk:

Groep 1

- Werkplekieren

Groep 2

- Beroepsvorming
- Taal & communicatie
- Rekenen/Wiskunde

Groep 3

- Wereldoriëntatie (OJW)
- Beeldende vorming & Muziek (KCE)
- Engels & Meertaligheid
- Bewegingsonderwijs (BO)
- Levensbeschouwing

De leergebieden zijn:

1. Organiseren
2. Pedagogisch handelen
3. Didactisch handelen
4. (Vak)inhoudelijk bekwaam zijn
5. Samenwerken met collega's
6. Samenwerken met de omgeving
7. Omgaan met de thuissituatie
8. Vernieuwen
9. Reflecteren

De link met de beroepspraktijk is met deze herziening sterker geworden. Professionalisering van docenten naar lerarenopleiders is een continu proces. Daarnaast is er een systeem van interne (integrale)kwaliteitszorg ingevoerd. De vereiste competenties van een leerkracht zijn naar niveau en naar leerjaar (Basisjaar 1 en 2, Specialisatiejaar 1 en 2) met indicatoren gespecificeerd.¹⁰

Vragen

Kunt u de set van Interculturele en Meertalige Competenties plaatsen in de bestaande lijst van competenties?

Kunt u de set van IMC's relateren aan de verschillende leergebieden?

⁹ PPT presentatie De Nieuwe Leerkracht; door dhr. M. Ligtvoet, Directeur SPI, augustus 2015)

¹⁰ Matrix Competenties en Indicatoren. De Nieuwe Leerkracht

Bronnen

Bakboord, Carla (2007). 'Omdat wij Indianen zijn. Een onderzoek naar de verwevenheid van klasse, etniciteit, nationalisme en gelijkburgerschap in relatie tot de toegang tot onderwijs in de Inheemse periferie gebieden Matta en Bigi Poika' Masterthesis Universiteit Utrecht.

Benson, Carol. 2009. "Designing Effective Schooling In Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models". In *Social Justice Through Multilingual Education*, 1st ed., 63-81. Bristol: Multilingual Matters; García, Ofelia, and Wei Li. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism And Education*. 1st ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hamelink, C.J. (1978). *Derde Wereld en Culturele Emancipatie*. Baarn: Het Wereldvenster.

Kambel, Ellen-Rose en Ralph Schreinemachers (2013) *Handleiding Intercultureel onderwijs voor trainers* (Rutu Foundation).

Matrix Competenties en Indicatoren. *De Nieuwe Leerkracht*.

PPT presentatie *De Nieuwe Leerkracht*; door dhr. M. Ligtvoet, Directeur SPI, augustus 2015.

Severiens, Sabine, Rick Wolff & Sanne van Herpen (2013): *Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college*. *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2013.845166.

Stichting Planbureau Suriname (2012). *Nationaal Ontwikkelings Plan (NOP) 2012-2016*.

The Convention on the Rights of the Child was adopted by resolution 44/252 of 20 November 1989 at the Forty-fourth session of the General Assembly of the United Nations.

UNESCO Toolkit Booklet #11 - *Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms*, 2004, pg. 11.

World Regional Geography: People, Places and Globalization (text book v.1.0) Publisher: Saylor Academy, 2012.

Module 2 / door Ellen-Rose Kambel & Maggie Schmeitz

Diversiteit en in/uitsluiting in de klas

1	Inleiding	3
2	Diversiteit en de ideale leeromgeving	3
2.1	Dare to dream: de ideale leeromgeving	3
2.2	Diversiteit en interculturele competenties	4
2.3	Leerpad der Diversiteit	7
3	In- en uitsluiting	8
3.1	Wat is in- en uitsluiting?	8
3.2	Gronden van in en uitsluiting	9
3.3	Racisme	9
3.4	Racisme en uitsluiting in het onderwijs	12
3.5	Kun je onbewuste vooroordelen afleren?	18
4	Identiteit en persoonlijke groei	20
4.1	Identiteit	20
4.2	Persoonlijke groei	20
	Bronnen	22

Leerdoelen module 2

Diversiteit en de ideale leeromgeving

- 1. Deelnemers formuleren een gezamenlijke visie over goed onderwijs, goede leerkrachten en de rol van docenten van pedagogische instituten hierin;**
- 2. Deelnemers zijn zich bewust van eigen ervaringen met diversiteit en begrijpen wat diversiteit betekent.**

In- en uitsluiting

- 3. Deelnemers kunnen verschillende gronden van in- en uitsluiting benoemen en de niveaus waarop in- en uitsluitingsprocessen binnen het Surinaams onderwijs plaatsvinden;**
- 4. Deelnemers kunnen verschillende vormen van racisme herkennen;**
- 5. Deelnemers zijn in staat om in- en uitsluiting en racisme op school en in de klas te bespreken;**
- 6. Deelnemers zijn in staat om de impact van racisme en de manier waarop racisme en vooroordelen zich in het klaslokaal kunnen manifesteren, te benoemen.**

Identiteit en persoonlijke groei

- 7. Deelnemers zijn zich bewust van de rol die onderwijs en de docent heeft in de vorming van identiteit;**
- 8. Deelnemers zijn zich bewust van de eigen persoonlijke groei, zijn in staat om hierop te reflecteren en zijn zich bewust van de manier waarop diversiteit daar een rol in speelde;**
- 9. Deelnemers hebben een eigen visie op de manier waarop zij de persoonlijke groei van andere docenten gaan begeleiden: wat is belangrijk in de begeleiding?**

1 Inleiding

In deze module staat de vraag centraal hoe we aankomende leerkrachten kunnen voorbereiden op het verzorgen van **inclusief onderwijs**: onderwijs dat gelijke kansen biedt aan alle leerlingen. Dit door waar dat relevant is, rekening te houden met onderlinge verschillen tussen leerlingen op basis van cultuur en/of etniciteit.

De module bestaat uit drie onderdelen. In het eerste deel behandelen we wat er wordt verstaan onder diversiteit en hoe we zelf diversiteit in ons leven ervaren. In deel 2 wordt het thema 'in- en uitsluiting' behandeld, met speciale aandacht voor racisme en discriminatie op grond van 'ras'. Tenslotte gaan we in deel 3 in op identiteit en persoonlijke groei.

2 Diversiteit en de ideale leeromgeving

2.1 Dare to dream: de ideale leeromgeving

Iedereen kent het Chinese gezegde wel; *elke reis van duizend mijl begint met één stap*. Maar pas wanneer je weet waar je naartoe wil, weet je in welke richting je die eerste stap moet zetten.

Vraag

Hoe zou de ideale leeromgeving eruitzien als u alle benodigde middelen tot uw beschikking zou hebben, inclusief de ondersteuning van alle stakeholders en beleidsmakers?

Opdracht 1

Beantwoord deze vraag voor uzelf, of samen met uw team.

Probeer het antwoord zo gedetailleerd mogelijk te visualiseren: teken en schrijf een gezamenlijke visie op, over de ideale leeromgeving voor een pedagogisch instituut, een basisschool en de thuissituatie; want ook de thuissituatie is een leeromgeving.

Opdracht 2

Beschrijf vervolgens hoe de ideale leerkracht eruitziet.

Dus over welke karaktereigenschappen, vaardigheden en kennis beschikt hij of zij?

Nabespreking: Het gezamenlijk visualiseren van:

- de ideale leeromgeving op school;
- de ideale leeromgeving thuis;
- de ideale leerkracht

Hiermee is de eerste stap gezet: we weten waar we naartoe willen. In het vervolg van deze module zoeken we herhaaldelijk naar de plaats die (omgaan met) diversiteit inneemt binnen dit ideaalplaatje.

2.2 Diversiteit en interculturele competenties

We zijn als mensen gelijk, maar tegelijkertijd allemaal verschillend. We worden allemaal geboren als deel van de mensheid; dat maakt ons allemaal gelijk in waarde. Tegelijkertijd worden we allemaal als een eigen, unieke persoonlijkheid geboren; wat maakt dat we allen verschillen.

Diversiteit kunnen we definiëren als de zichtbare en onzichtbare verschillen tussen mensen:

- Zichtbaar (bovengronds, boven water): eigenschappen zoals geslacht, etniciteit, of leeftijd;
- Onzichtbaar (ondergronds, onder water): eigenschappen zoals denkstijl, persoonlijkheid, religieuze achtergrond, talenten, seksuele oriëntatie, levenservaring en cultuur.

Wij laten ons vaak leiden door de zichtbare verschillen, zoals bijvoorbeeld etniciteit. Daarbij zien we over het hoofd dat we daarnaast vele overeenkomsten kunnen hebben, zoals bijvoorbeeld dezelfde overtuiging, levenservaring of dezelfde passie.

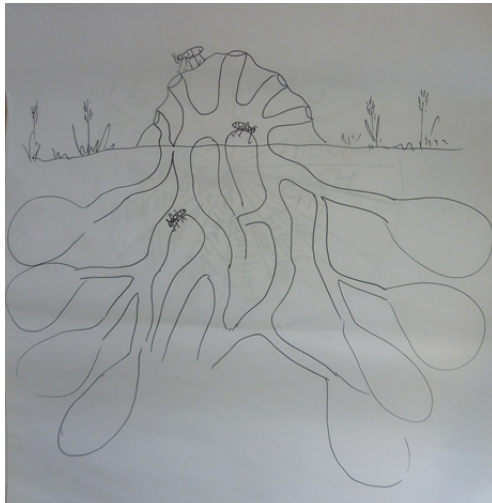


Fig. A. Mierenest - Tekening door Sylvester Toekaja, trainingsmateriaal ontwikkeld tijdens de training Intercultureel Docentschap voor het Onderwijsteam Washabo, januari 2014.

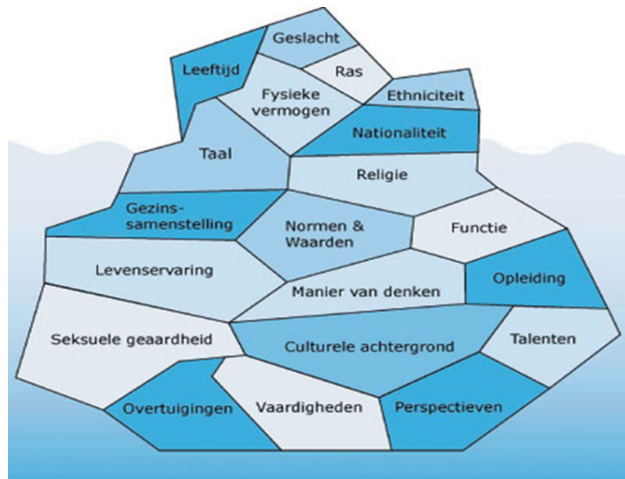


Fig. B. Ijsberg - Illustratie uit trainingsmateriaal Ralph Schreinemachers, ontwikkeld voor de training Intercultureel Docentschap voor onderwijsinspecteurs en -consulenten in Suriname, Rutu Foundation, november 2013

Onze menselijke relaties worden beïnvloed door deze verschillen. We voelen ons comfortabel bij datgene wat ons bekend voorkomt, en zijn daardoor eerder geneigd mensen op te zoeken die 'op ons lijken'. In het onderwijs krijgen we echter te maken met allerlei verschillende soorten mensen: collega's, leerlingen en de ouders/gemeenschap. De vaardigheden om met deze diversiteit om te gaan zijn daarom belangrijke competenties voor docenten/begeleiders. We noemen deze competenties **interculturele competenties**. Deze interculturele competenties worden als volgt gedefinieerd: vaardigheden, kennis, houding en inzicht om interculturele communicatie en interactie op een goede wijze te laten verlopen.

Met **interculturele communicatie** bedoelt men: de uitwisseling van gedachten en gevoelens tussen personen die vanuit hun culturele achtergrond verschillen in hun waarnemen, denken en handelen. De illustraties hierboven zijn daarvan een mooi voorbeeld. De ijsberg (rechts) werd in de cursus Intercultureel Docentschap (2014) in Suriname gebruikt als metafoor; voor de Surinaamse deelnemers bleek het echter geen herkenbaar beeld te zijn. De deelnemende docenten bedachten hierop een metafoor die wel degelijk herkenbaar was voor Surinaamse studenten en docenten. Het mierenest (links) was daarvan de uitkomst.

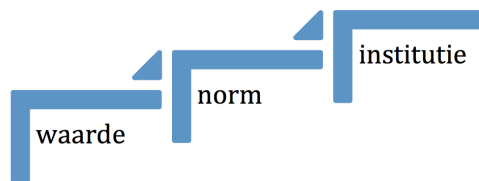
Met **interculturele interactie** bedoelt men: het ondernemen van activiteiten en onderhouden van contacten tussen mensen die vanuit hun culturele achtergrond verschillen in hun waarnemen, denken en handelen. Interculturele communicatie en interactie stelt ons voor uitdagingen: misverstanden, onwetendheid en uitsluiting (bewust of onbewust).

Basiscomponenten van interculturele competenties zijn:

- Respect voor de ander;
- Zelfbewustzijn van eigen identiteit, taal en status;
- Aanpassingsvermogen;
- Culturele bescheidenheid. Dit omvat het bewustzijn van de eigen privileges en het bewustzijn van de eigen perceptie. De talloze andere werkelijkheden die er zijn, naast de werkelijkheid die wij vanuit onze eigen blik waarnemen.

Wat wordt nu precies onder cultuur verstaan?

Het begrip cultuur wordt op verschillende manieren gedefinieerd. De bouwstenen waaruit het begrip cultuur door sociaal wetenschappers, met name sociologen, vroeger vaak werd opgebouwd zijn: waarden, normen en instituties (Vincke 2007).



Figuur C. Trainingsmateriaal ontwikkeld door Maggie S-schmeitz voor Training Intercultureel Docentschap in Suriname, Rutu Foundation, 2014.

Een **waarde** is een centrale maatstaf met behulp waarvan we ons eigen gedrag en dat van anderen beoordelen; het is een beginsel dat leidt tot de norm; respect bijvoorbeeld. Een **norm** is een gedragsregel in twee betekenissen: statistisch - dat wil zeggen de meerderheid gedraagt zich als in de norm beschreven dus "normaal" - en ideëel - men behoort zich als in de norm gesteld te gedragen. De norm leidt tot standaardgedrag, oftewel de **institutie**. Een institutie is een vast gedragspatroon, waarvan niet mag worden afgeweken. Het huwelijk tussen man en vrouw als vast patroon voor samenleven en een organisatievorm die de normen overdraagt, zoals het juridisch systeem, zijn voorbeelden van instituties.

Waarden en normen worden in een samenleving overgedragen aan nieuwkomers in die samenleving. Bij personen die in die samenleving geboren worden, spreken we van **enculturatie** (het spreekwoordelijke 'met de paplepel ingegoten krijgen'). Bij personen die op latere leeftijd deel worden van een samenleving en zich de geldende opvattingen aanleren, spreken we van **acculturatie**. (Verhoeven 1998; p.18).

Wetenschappers in hedendaagse sociale discussies geven aan dat een automatische koppeling van waarden aan normen verwarrend kan werken (WRR 2003). Waarden scheppen ruimte, normen brengen beperkingen aan. Waarden geven aan wat in *abstracte* zin goed, gewenst en waardevol wordt gevonden; normen geven meestal veel *concreter* aan wat onjuist en ongewenst wordt geacht. Waarden bepalen geen specifieke gedragingen, normen geven wel concrete richtlijnen voor gedrag. Ook al onderschrijven mensen dezelfde waarden, toch kan hun feitelijke gedrag, dat op die waarden is georiënteerd, zeer ver uiteenlopen (WRR 2003).

Bijvoorbeeld:

Welke normen vloeien voort uit de waarde 'respect'? Het ene kind heeft geleerd dat je respect toont door de ogen neer te slaan als een volwassene tot je praat; het andere kind heeft juist geleerd respect te tonen door de volwassene in de ogen aan te kijken.

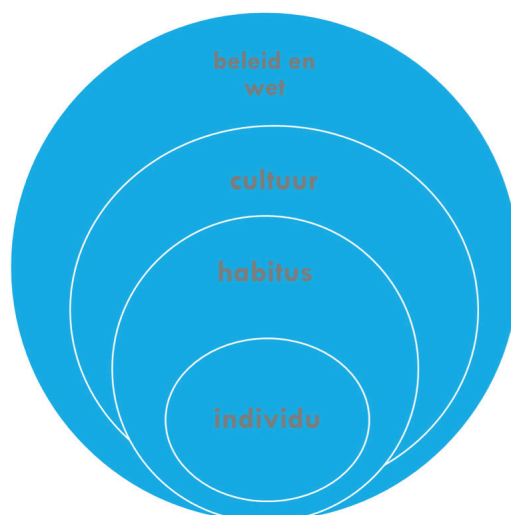
In een multiculturele samenleving hebben mensen vanuit hun verschillende culturele achtergrond vaak verschillende waarden, normen en instituties geïnternaliseerd.

Habitus

In de antropologie wordt tegenwoordig het begrip 'habitus' vaker gebruikt om cultuur in kleinere eenheden te kunnen ontleden.

Pierre Bourdieu (1977, 1990, 1998) introduceerde de term habitus: hij omschreef het als een pakket van geïnternaliseerde kennis dat een systeem van duurzame en overdraagbare denkbeelden/overtuigingen vormt; dat mensen beperkt in hun doen en laten, en vorm geeft aan hun ervaringen, door deel uit te maken van een gemeenschap en deze kennis te ervaren. Men raakt in feite gewend aan de patronen van het normale, dagelijkse leven.

Mensen ontwikkelen een habitus onbewust, als het volgen van een voorbeeld-script. Het is een duurzame wijze van bekijken, denken en handelen, waarop door iedere generatie verder kan worden gebouwd. Hoe langer mensen in een 'veld' zijn, hoe meer ze de habitus daarvan internaliseren (bijv. in een homogene buurt geboren worden en opgroeien).



Figuur D. Trainingsmateriaal ontwikkeld door Maggie Schmeitz voor Training Intercultureel Docentschap in Suriname, Rutu Foundation, 2014.

Dynamiek van Cultuur

Cultuur is aangeleerd en wordt via enculturatie en acculturatie steeds veranderd. In een echte multiculturele samenleving (eenheid in verscheidenheid) maakt de lappendeken van een aantal gefixeerde culturele identiteiten (etnische groepen naast elkaar) plaats voor een elastisch web van kruisende en situatie-afhankelijke identificaties (Baumann 1999). Met andere woorden: mensen zijn in staat zich aan te passen aan een andere cultuur.

Vraag

Als de schoolcultuur sterk afwijkt van de thuiscultuur zal een kind, maar ook een docent, zich thuis heel anders gedragen dan op school.

Kunt u voorbeelden geven hoe dit verschillend gedrag tot uiting kan komen?

2.3 Leerpad der Diversiteit

Een terugblik op hoe men is omgegaan met de culturele verschillen die men tot nog toe op zijn of haar levenspad is tegengekomen, is een goed startpunt om te reflecteren op de eigen interculturele competenties. U kunt uw studenten individueel de volgende opdracht uit laten voeren.

Opdracht: Teken je leerpad van diversiteit

Teken je levensloop van geboorte tot nu. Benoem/teken de momenten in je leven waar je geconfronteerd werd met een andere cultuur of meerdere andere culturen.

Presenteer je levensloop aan een medestudent. Beschrijf hierbij wat voor invloed die confrontaties op jou hebben gehad of wat je eruit hebt geleerd en/of meegenomen. Daarna presenteert de medestudent aan jou.

Het Leerpad der Diversiteit maakt mensen duidelijk hoe ze in het verleden om zijn gegaan met culturele verschillen. Of zij afkomstig zijn uit de dominante cultuur of niet, zal een groot verschil maken in de invloed die culturele verschillen op ze hebben gehad, of wat zij eruit hebben geleerd.

3 In- en uitsluiting

3.1 **Wat is in- en uitsluiting?**

Uitsluiting: elke persoonlijke ervaring en gevoel van er niet bij horen.

Je wordt genegeerd, oneerlijk behandeld, je bent niet in staat om deel te nemen, je wordt niet erkend of je bent niet in staat om deel te nemen vanwege je capaciteiten.

Insluiting: elke persoonlijke ervaring of gevoel dat je erbij hoort.

Je bent onderdeel van, je krijgt aandacht, je wordt betrokken, je wordt eerlijk behandeld, je kan deelnemen, je wordt erkend.

Opdracht

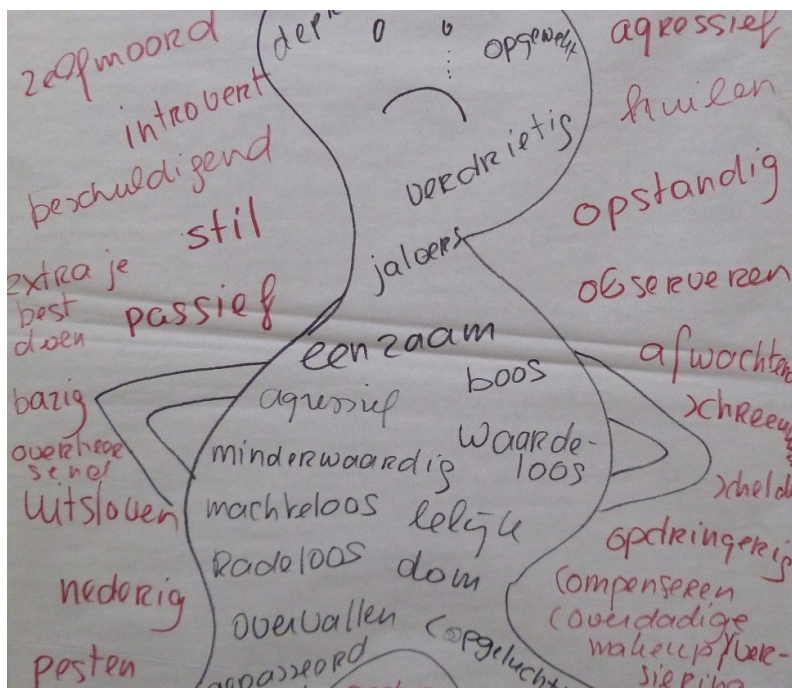
a. Stelt u zich een situatie voor waarin u zich uitgesloten voelde. Welke gevoelens riep dat op?

U kunt deze oefening ook doen met studenten of leerlingen. Teken een poppetje op een groot vel papier en vraag aan de studenten de verschillende gevoelens te benoemen, die opkomen bij een situatie van uitsluiting. Alles mag, er wordt geen waardeoordeel gegeven en u gaat ook niet in op de reden van de uitsluiting. Noteer vervolgens deze gevoelens die uitsluiting oproepen *binnenin* het poppetje.

b. Welk gedrag hoort bij mensen die zich uitgesloten voelen? Noteer uitingen als gevolg van uitsluiting *buiten* het poppetje.

c. Doe hetzelfde voor insluiting. Maak hiervoor een tweede poppetje. Hoe voelt het om erbij te horen? Welk gedrag hoort daarbij?

d. Herkent u dit gedrag in de klas?



Figuur E. Voorbeeld van uitsluiting

3.2 Gronden van in en uitsluiting

Voorgaande opdracht laat zien dat iedereen zich wel een situatie voor de geest kan halen wanneer hij of zij er niet bij hoorde. Iedereen heeft weleens te maken gehad met uitsluiting. De oorzaak van de uitsluiting, of juist insluiting van een groep, kan sterk uiteenlopen. Kinderen kunnen gepest worden omdat ze het verkeerde merk sportschoenen dragen, maar ook omdat zij een bepaald geloof belijden, omdat ze een meisje zijn, of omdat ze 'te dik', of juist 'te dun' zijn. Er zijn ontelbare gronden om in- of uitgesloten te worden. Echter, niet alle uitsluitingsgronden hebben dezelfde zwaarte. Sommige uitsluitingsgronden zijn bovendien veranderlijk (leeftijd of opleidingsniveau bijvoorbeeld), terwijl andere gronden zoals huidskleur en geslacht (vrijwel) niet te wijzigen zijn.

Opdracht

Gronden van uitsluiting op school.

Beschrijf voor minimaal 2 gronden welke veranderingen volgens u kunnen bijdragen tot minder uitsluiting. Welke personen/instanties moeten hiervoor hun medewerking verlenen en waarom?

Beschrijf:

- **Om welke grond het gaat (bv. taal, handicap, 'ras', economische klasse, gender)**
- **Hoe de uitsluiting zich uit (waar merk je het aan?)**
- **Welke effecten kan uitsluiting hebben op de leerlingen**
- **Wie de verantwoordelijkheid draagt (leerkracht, school, opleiding, MINOV, ouders, anders, nl...)**

In de volgende paragraaf gaan wij dieper in op uitsluiting op basis van 'ras' en/of etniciteit.

3.3 Racisme

Racisme is een wereldwijd fenomeen. Dit werd duidelijk tijdens de Wereld Conferentie tegen Racisme, rassendiscriminatie, xenofobie and aanverwante intolerantie die in 2001 door de Verenigde Naties werd georganiseerd in Zuid-Afrika. De context verschilt per plek; er zijn andere slachtoffers, maar overal ter wereld komt racisme voor (Unesco 2005).

Alle mensen behoren tot één en hetzelfde ras. Er is geen wetenschappelijk bewijs gevonden voor het bestaan van verschillende biologische 'rassen' bij mensen, ondanks pogingen daartoe van Europese wetenschappers die hier tot in de eerste helft van de 20e eeuw mee bezig waren. 'Ras' bestaat dus niet, maar racisme wel degelijk: mensen worden op basis van vermeende biologische of culturele kenmerken uitgesloten en ingedeeld in hiërarchische categorieën, waarbij de ene groep mooi of lelijk is, slim of dom, actief of lui. Welke kenmerken dat zijn, kan per plaats en tijd (zeer) verschillen: het kan gaan om huidskleur, haar (kroes of glad), maar ook vorm van de neus, oren, lippen of ogen.¹

Het gaat bij racisme niet alleen om uiterlijke kenmerken, zoals huidskleur of haartextuur. Ook wanneer kenmerken worden gebruikt die in verband worden gebracht met nationaliteit en het behoren tot een etnische groep waarbij de ene groep superieur of 'beter' wordt geacht dan de ander, spreek je van racisme.²

¹ Zie voor een beschrijving van de pogingen van Europese wetenschappers om 'rassen' te onderscheiden en de superieure positie van het 'Europese ras' te bevestigen: West 2002.

² Etnicisme gaat om de systematische dominantie van een etnische groep op basis van culturele criteria zoals taal, religie, gebruiken of wereldbeelden (Van Dijk 1993). Deze term is nooit echt in gebruik geraakt. Bovendien, volgens de definities van het internationale mensenrechtenverdragen valt onder 'ras' ook etniciteit.

Niet elke verwijzing naar 'ras' of etniciteit is racisme. Het is belangrijk om twee belangrijke elementen te onderscheiden:

Een hiërarchische indeling op basis van stereotypen.

Er is sprake van racisme bij een hiërarchische indeling (ranking) van groepen mensen op basis van vermeende karakteristieken (stereotypen; zie hieronder).

Het effect is uitsluiting.

Racisme, openlijk of bedekt, onbewust of niet, bedoeld of onbedoeld, heeft altijd uitsluiting tot gevolg.

Stereotypen zijn overdreven beelden van groepen mensen die niet overeenkomen met de werkelijkheid. Ze zijn vaak gebaseerd op vooroordelen en generalisaties: ideeën die mensen hebben over een groep mensen. Stereotypen worden veel gebruikt in de media. Er is snel herkenning en de kijkers of lezers kunnen zich makkelijk identificeren met de personages. Een paar voorbeelden van stereotypen: 'Chinezen hebben altijd een winkel'; 'Hindoestaanse vrouwen zijn rustig en stil'; 'Coronarianen zijn dom'. Maar stereotypen hoeven niet altijd negatief te zijn: 'Hollanders zijn punctueel', 'Blakamans zijn assertief' en 'Javanen tekenen mooi'.

Wanneer stereotypen gebruikt worden om groepen mensen te ordenen (de ene groep is beter of hoger dan de ander), dan spreek je van racisme. Opzet is niet vereist: de ordening hoeft niet opzettelijk of zelfs bewust plaats te vinden om racistisch te zijn.

Het gebruik van stereotypen is in Suriname wijdverbreid. In multi-etnische samenlevingen helpt stereotypering 'de eigen groep te definiëren in relatie tot anderen, door een nette 'kaart' van de sociale wereld te presenteren en systematische verschillen in toegang tot hulpbronnen te rechtvaardigen' (Tjon Sie Fat 2009: 187).

Er zijn verschillende vormen van racisme: bewust en openlijk racisme, onbewust racisme en 'onzichtbaar' racisme. Voorbeelden van **bewust en openlijk racisme** zijn acties van extreem rechtse 'white supremacy' groepen die via internet of sociale media hun standpunten kenbaar maken en mensen met een donkere huidskleur op straat aanvallen, omdat zij vinden dat deze een bedreiging vormen voor de puurheid van het witte 'ras'. Dit is bewust racisme omdat deze groepen daadwerkelijk de overtuiging hebben dat zwarte mensen minderwaardig zijn aan mensen met een witte huidskleur. Het is openlijk racisme, omdat zij hier openlijk voor uitkomen (via websites, spandoeken, etc.) en er ook naar handelen (demonstraties, fysieke aanvallen op zwarte mensen of asielzoekerscentra).

Een lichte huid is niet langer een droom met [REDACTED]

Donkere huid bleken met een natuurlijke crème

Een lichte huid is een ware mode hype geworden. Veel vrouwen willen hun donkere huid bleken. Ook zijn er veel vrouwen onzeker over ouderdomsvlekken en pigmentvlekken op hun huid. [REDACTED] heeft hierop ingespeeld door een natuurlijke crème te ontwikkelen met een revolutionaire werking. [REDACTED] is dagelijks te gebruiken voor om een donkere huid te bleken met als resultaat een mooie, egale en lichte huid. Een donkere huid bleken en ouderdomsvlekken en pigmentvlekken verwijderen is nu voor iedereen mogelijk! Krijg nu op een veilige en goedkope manier die egale en lichte huid waar u altijd van droomde!



Figuur F. Reclame voor een huidbleekmiddel

Onbewust racisme is veel moeilijker te duiden. Van onbewust racisme is sprake als degene die de overtuiging heeft dat de ene groep minderwaardig is aan de andere, zich hier zelf niet bewust van is. Iemand anders moet hem of haar erop wijzen.

Een vorm van onbewust racisme komt tot uiting in het vrouwelijk schoonheidsideaal: het verschil tussen een lichte of een donkere huidskleur kon meer dan 150 jaar geleden nog het verschil betekenen tussen vrijheid en slavernij. Opo yu kleur (verhef je kleur) kon je vroeger alleen bereiken door een partner te zoeken met een lichtere huidskleur en te hopen dat je kinderen lichter zouden uitvallen. Tegenwoordig worden jaarlijks miljoenen dollars aan huidbleekmiddelen verkocht. Veel vrouwen zijn ervan overtuigd dat ze een lichtere huid 'gewoon' mooier vinden, anderen vinden het logisch of vanzelfsprekend dat ze met een lichte huidskleur meer kans hebben op een betere baan of een huwelijkspartner.

Vraag/discussie

Is racisme de afgelopen 10 of 20 jaar toegenomen in Suriname of juist afgenomen? Waar merkt u dat aan? Geef hierbij het verschil aan tussen bewust en onbewust racisme.

In Nederland is de 'Zwarte Piet'-discussie een goed voorbeeld van onbewust racisme. Voor veel witte (en zwarte) Nederlanders is de Zwarte Piet-figuur een volkomen onschuldig karakter dat onderdeel is van een traditioneel kinderfeest. Dat Zwarte Piet voldoet aan allerlei stereotypen van zwarte mensen (hij is wat dom, altijd vrolijk, heel lenig) en daarnaast altijd een onderdanige rol heeft (als assistent van Sinterklaas, die hoog op het paard zit) en dat deze beelden rechtstreeks teruggrijpen naar de tijd van de slavernij en ook rond die tijd zijn geïntroduceerd, wordt pas ingezien en begrepen, wanneer er uitvoerig discussie is gevoerd.

Een voorbeeld van **onzichtbaar of bedekt racisme**: een Saramakaanse vrouw stapt een winkel binnen en niemand helpt haar. Het winkelpersoneel dat uit mensen van Creoolse, Hindoestaanse en Javaanse afkomst bestaat lijkt haar niet eens op te merken. Even later komt er een Nederlandse toerist binnen en meteen stapt het winkelpersoneel op hem af om hem van dienst te zijn.

Intersectionaliteit: in- en uitsluiting op basis van 'ras' of etniciteit gaat vrijwel altijd samen met gender en economische klasse: het is in bovenstaand voorbeeld onmogelijk vast te stellen of de vrouw door het winkelpersoneel wordt genegeerd vanwege het feit dat ze een vrouw is, vanwege haar etniciteit (Saramakaanse) in combinatie met een mogelijke afkeur van Marrons onder het winkelpersoneel, of omdat het winkelpersoneel denkt dat ze toch geen geld zal hebben om iets te kopen (klasse).³

Het verschil tussen racisme en rassendiscriminatie

Dat iemand racistische ideeën heeft (bewust of onbewust) is moreel verwerpelijk, maar is wettelijk niet verboden. Het staat een ieder vrij te denken wat hij of zij wil en vanwege de vrijheid van meningsuiting kunnen wij – binnen de grenzen van de wet – onze mening ook kenbaar maken. Wat verboden is, is discriminatie.

Het Internationaal Verdrag voor de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie, dat ook door Suriname ondertekend is, geeft de volgende **definitie van rassendiscriminatie**:

Artikel 1.1. In dit Verdrag wordt onder 'rassendiscriminatie' verstaan: elke vorm van onderscheid, uitsluiting, beperking of voorkeur op grond van ras, huidskleur, afkomst of nationale of etnische afstamming die ten doel heeft de erkenning, het genot of de uitoefening, op voet van

³ Meer over intersectionaliteit of kruispuntdenken, zie Botman, Jouwe & Wekker 2001.

gelijkheid, van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden op politiek, economisch, sociaal of cultureel gebied, of op andere terreinen van het openbare leven, teniet te doen of aan te tasten, dan wel de tenietdoening of aantasting daarvan ten gevolge heeft (nadruk toegevoegd).

Het Surinaams wetboek van Strafrecht bevat een vergelijkbare definitie van discriminatie.⁴

Van rassendiscriminatie is sprake als er onderscheid wordt gemaakt; als er groepen mensen worden uitgesloten op grond van hun 'ras' of etniciteit. Dit onderscheid hoeft niet bewust te zijn of bedoeld. Ook als het onderscheid onbewust en onbedoeld plaatsvindt, en uitsluiting tot gevolg heeft, is er sprake van discriminatie en dat is verboden.

Institutioneel racisme

Tot zover hebben we voorbeelden behandeld van racisme en rassendiscriminatie op individueel niveau. Uitsluiting vindt echter ook plaats op structureel niveau: binnen bedrijven, organisaties, scholen, politieke partijen, niet-gouvernementele organisaties. Via wetgeving of beleid dat schriftelijk is vastgelegd, en tevens via ongeschreven praktijken van bestuurders of medewerkers van de instelling. Dit wordt institutioneel racisme genoemd: het racisme is ingebed in de instelling, in het systeem, en kan niet worden toegeschreven aan één persoon.

Een duidelijk voorbeeld van institutioneel racisme is de vroegere slavernij-wetgeving: mensen werden puur op basis van hun huidskleur of afkomst bezit van een ander. De eigenaar kon hen te werk stellen, verkopen, verhuren, mishandelen en zelfs doden. Dit was voor de wet toegestaan: de handel in slaven was gereguleerd; het was onderdeel van de toenmalige wetgeving. Die tijd is gelukkig ver achter ons. En er zullen tegenwoordig nog maar weinig openlijke vormen van institutioneel racisme te vinden zijn. Institutioneel racisme manifesteert zich dan ook vooral in bedekte vorm; vaak onbewust en onbedoeld.

Meerdere onderzoekers hebben erop gewezen dat het onderscheid tussen individueel en institutioneel racisme te simpel is. Met het concept alledaags racisme sloeg de sociologe Prof. Philomena Essed een brug tussen beide: alledaags racisme laat zien hoe racisme structureel van invloed is op het leven van mensen en hoe dagelijks terugkerende racistische ervaringen op allerlei manieren verweven zijn met institutionele ongelijkheid. (Essed 2002: p. 188, Essed 1991).

Het onderwijs is een van de belangrijkste vormende instituten van onze samenleving en daarmee een belangrijke plaats waar raciale en etnische hiërarchieën worden overgedragen; met structurele uitsluiting van groepen kinderen tot gevolg. Hieronder bespreken wij een aantal Amerikaanse en Nederlandse onderzoeken naar racisme en uitsluiting in het onderwijs, en gaan wij in op de situatie in Suriname.

3.4 Racisme en uitsluiting in het onderwijs

We weten al heel lang dat de verwachtingen die leerkrachten hebben van hun leerlingen van invloed zijn op hun prestaties. Hoe hoger de verwachtingen, hoe beter de leerlingen presteren. Recent onderzoek in de Verenigde Staten en in Nederland toont aan dat onbewuste vooroordelen bij leerkrachten onbedoeld de prestaties negatief beïnvloeden van leerlingen die tot gestigmatiseerde en geracialiseerde groepen behoren in de samenleving.

⁴Zie artikel 126 bis101 Surinaams Wetboek van Strafrecht. 'Onder discriminatie wordt verstaan elke vorm van onderscheid, elke uitsluiting, beperking of voorkeur, die ten doel heeft of ten gevolge kan hebben, dat de erkenning, het genot of de uitoefening, op voet van gelijkheid, van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden op politiek, economisch, sociaal of cultureel terrein of op andere terreinen van het openbare leven, wordt te niet gedaan of aangetast.'

'High kids' en 'low kids' in de Verenigde Staten

In de rede van hoogleraar onderwijskunde Sabine Severiens over diversiteit in het onderwijs (Severiens 2014), verwijst zij naar een onderzoek in de Verenigde Staten van Charles Payne (2008), die beschrijft hoe de verwachtingen die leerkrachten hebben van hun leerlingen werkelijkheid worden:

“Leerkrachten claimden dat ze meteen doorhadden welke kinderen school ‘snapten’ en voor welke kinderen er een moeilijke tijd zou aanbreken omdat ze hun achterstand moesten zien in te halen. De eerste onderverdeling van hun leerlingen in ‘high kids’ en ‘low kids’ was sterk gecorreleerd aan een aantal sociale cues, of kinderen een lichte of donkere huid hadden, of ze een lichaamsgeur hadden, of het haar steil was of kroes, of ze zich netjes kleedden, of hun taalgebruik conform het standaard gebruik was, en met hoeveel gemak ze met hun leerkrachten konden praten. Zodra ze de kinderen in verschillende groepen hadden ingedeeld, begonnen de leerkrachten ze op verschillende manieren les te geven. Ze interacteerden liever met de kinderen die het goed deden en die interacties waren ook positiever. Met deze kinderen werd meer stof behandeld, de gesprekken waren geanimeerder en er was meer affectie in de relatie met deze kinderen. Ondertussen begonnen de ‘low kids’ zich te gedragen als ‘low kids’. Ze begonnen zich terug te trekken, participeerden steeds minder in het proces in de klas en spendeerden steeds meer tijd aan naar buiten kijken of onderlinge interacties. Ze stopten met het beantwoorden van vragen van de leerkracht, zelfs als ze het antwoord wel wisten. En de ironie was dat ze meer antwoorden wisten dan de docent zich konden voorstellen. (...) Doordat de leerkrachten de neiging hadden de ‘low kids’ alleen vragen op een laag niveau te stellen, kregen ze nooit de kans om te laten zien wat ze hadden geleerd. (...) Aan het einde van het jaar hadden de ‘high kids’ én meer geleerd én een betere schoolattitude ontwikkeld. Ze gingen over naar de volgende klas waar ze opnieuw onderverdeeld werden, maar nu hanteerde de leerkracht objectieve data: subjectieve oordelen waren nu getransformeerd in harde feiten (Payne 2008: 66-69)”.

De Impliciete Associatie Test

Een onderzoek uitgevoerd door Van den Bergh et al. (2010) in Nederland laat vergelijkbare resultaten zien als het Amerikaanse onderzoek van Payne.

In Nederland scoren basisschoolleerlingen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond stelselmatig lager dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond. De vraag die Van den Bergh et al. zich stelden was of er een relatie bestond tussen de houding van leerkrachten ten opzichte van Turken en Marokkanen en de schoolprestaties van hun Turkse en Marokkaanse leerlingen. Om de houding en mogelijke vooroordelen over Turkse en Marokkaanse mensen te meten bij leerkrachten, werd gebruik gemaakt van een Impliciete Associatie Test. Deze test meet onbewuste vooroordelen. Ook werd nagegaan welke verwachtingen de leerkrachten hadden van hun leerlingen. De resultaten werden vergeleken met de CITO-scores (gestandaardiseerde toetsen die jaarlijks worden afgenomen) van de leerlingen voor tekstbegrip en rekenen.

Het onderzoek wees uit dat leerkrachten inderdaad verschillende verwachtingen hebben van hun leerlingen. En dat leerlingen duidelijk hoger scoorden wanneer de leerkracht hogere verwachtingen van hen had. Ten tweede bleek dat er ook een verband bestond tussen onbewuste vooroordelen bij de leerkracht en de schoolprestaties van hun Turkse en Marokkaanse leerlingen. De aanwezigheid van negatieve onbewuste vooroordelen zorgde voor een lagere score voor rekenen en taal van de Turkse en Marokkaanse kinderen in de klas. En het omgekeerde bleek het geval bij een positievere houding van de leerkracht: de Turkse en Marokkaanse leerlingen scoren dan hoger.

De onderzoekers gaan ervan uit dat leerkrachten niet bewust en bedoeld hun Turkse en Marokkaanse leerlingen benadelen. Er moet dus sprake zijn van onbewuste communicatie. De vraag is: wat is het dat leerkrachten precies doen of zeggen en wat niet? Een onderzoek van de Amerikaanse sociologe Melissa Weiner geeft hier inzicht in.

Het witheids-vertoo

Weiner (2014) heeft laten zien hoe leerkrachten in Nederland onbewust uitsluitingsprocessen in de klas in stand houden of activeren. Haar onderzoek is gebaseerd op maandenlange observatie van een witte leerkracht in een klas met vrijwel uitsluitend leerlingen die een niet-Nederlandse achtergrond hadden.

Er was welgeteld één witte Nederlandse leerling in deze klas (groep 8, het laatste basisschool leerjaar), de rest was afkomstig uit of hadden ouders uit Afghanistan, Chili, Marokko, Suriname, Spanje en Turkije. Een aantal voorbeelden die Weiner observeerde:

Culturele superioriteit: de leraar benadrukte herhaaldelijk de superioriteit van Nederland ten opzichte van andere landen. Nederland was beter georganiseerd, rijk en gezond, terwijl andere landen, inclusief de landen waar de leerlingen of hun ouders vandaan kwamen, heel arm waren (Mexico), vies (Turkije en Brazilië), producent van slechte producten (China) en veel sterfte kenden als gevolg van slechte gezondheidszorg (Afrika en Azië). De oorzaken van deze problemen en de grote verschillen binnen deze landen bleven onbesproken. Ook werden bijvoorbeeld de wiskundige en astronomische ontdekkingen uit Zuid-Amerika, Azië of Afrika niet genoemd.

Arbeidsethiek: de leerkracht legde de nadruk op de arbeidsethiek die voor Nederland zou gelden. Zo benadrukte hij zijn eigen achtergrond (zijn grootvader en vader hadden altijd hard gewerkt), hij spoorde de kinderen aan om serieus te werken, zich te concentreren en aan het werk te gaan. Want: "Als je niet luistert, beland je achter de kassa of in een fabriek" en "Het is je eigen keuze. Er is een uitdrukking: je kan een paard naar het water leiden, maar je kan hem niet dwingen te drinken." Hij legde enerzijds dus sterk de nadruk erop dat het geheel aan de eigen inspanning van de leerlingen zelf te wijten zou zijn, als ze later niet verder zouden komen (wat een zeer demotiverende boodschap is voor minder begaafde leerlingen). Anderzijds werd discriminatie en racisme waar de leerlingen mee te maken zouden kunnen krijgen niet besproken. Ook was er geen discussie over de voordelen waar leerlingen met hoger opgeleide ouders profijt van hebben.

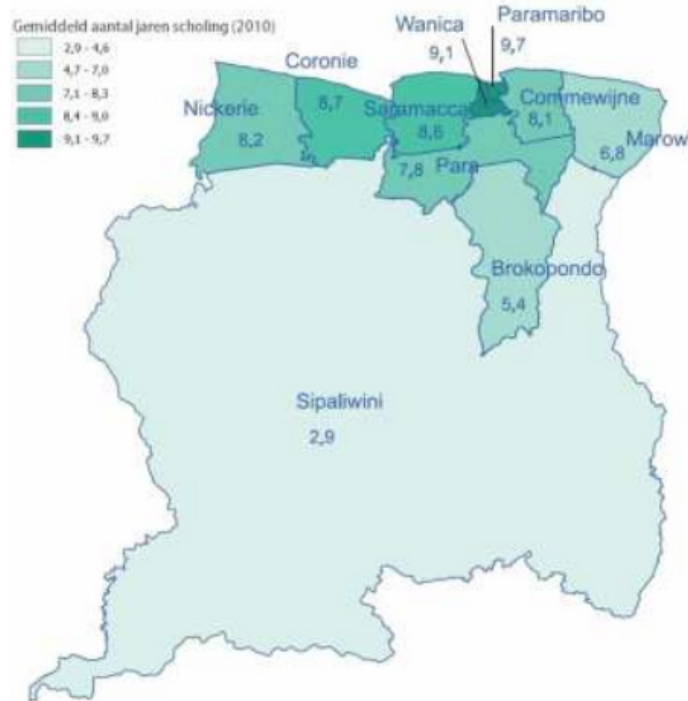
Plaats in de klas: iedereen kreeg regelmatig een andere plaats toegewezen in de klas. Behalve de witte leerling en de twee donkerste jongens. Zij bleven respectievelijk helemaal vooraan en helemaal achterin zitten.

Deze voorbeelden passen volgens Weiner in een racistisch discours dat wortelt in de koloniale periode, waarin witheid wordt voorgesteld als 'geciviliseerd, schoon, netjes, rationeel, punctueel, intellectueel en georganiseerd', terwijl zwarteheid geassocieerd wordt met 'vies, chaotisch, tribaal, irrationeel, emotioneel, seksueel, exotisch, lui, atletisch of crimineel' (Weiner 2014: 2).

Voor de Nederlandse samenleving geldt dat binnen dit discours witheid als essentieel wordt beschouwd voor de Nederlandse identiteit: alleen witte mensen kunnen Nederlander zijn (de rest zijn 'allochtonen') en iedereen die niet aan de witheids-norm voldoet (in 2010 hadden 55% van de kinderen in Amsterdam tenminste één niet-Nederlandse ouder) bevindt zich in een inferieure positie in de raciale hiërarchie van de Nederlandse samenleving (Weiner 2014: 10).

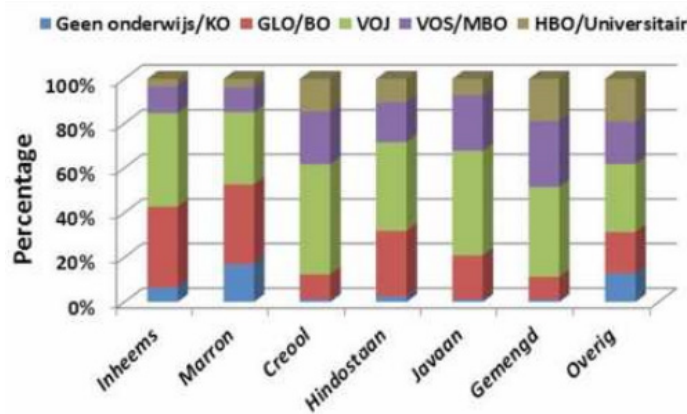
De Surinaamse situatie

In Suriname is er, voor zover bekend, geen onderzoek gedaan naar de impliciete vooroordelen van leerkrachten. Wel zijn er statistieken die (grote) verschillen laten zien in onderwijs tussen de verschillende etnische groepen, met name tussen de groepen die in het binnenland wonen (inheemsen en marrons) en zij die in de stad en de kustdistricten wonen.



Figuur G laat het gemiddeld aantal jaren scholing zien van mensen boven de 25 jaar in 2010. In de 'binnenland-districten' Sipaliwini, Marowijne en Brokopondo ligt het gemiddeld aantal jaren scholing tussen de 3 en 7 jaar terwijl 25-plussers in Paramaribo gemiddeld bijna 10 jaar scholing hebben gehad (Schalkwijk 2016: 176).

Uit figuur H hieronder blijkt dat inheemsen en marrons tot de laagst opgeleide groepen behoren. Het merendeel (de groene balk) is niet verder gekomen dan het voortgezet onderwijs.



Figuur H. Totaal aantal personen (15 jaar en ouder) naar hoogste type afgerond formeel onderwijs. Bron: Schalkwijk 2016 (op basis van census 2012).

Ook uit de slagingspercentages van de eindtoets van de lagere school blijken de grote verschillen tussen de kust en binnenland: kinderen in de kustdistricten (Paramaribo, Wanica, Commewijne, Saramacca en Nickerie) slagen vaker voor de MULO dan kinderen in de districten Sipaliwini, Brokopondo en Marowijne⁵

Overzicht resultaten GLO Toets Geslaagd voor MULO

District	2016	2015	2014	2013
Paramaribo	54%	50%	59%	58%
Wanica	56%	61%	56%	57%
Para	43%	46%	41%	40%
Commewijne	66%	69%	65%	65%
Saramacca	66%	65%	67%	69%
Nickerie	71%	68%	67%	70%
Coronie	25%	28%	29%	36%
Marowijne	33%	34%	26%	28%
Brokopondo	36%	34%	33%	31%
Sipaliwini	27%	26%	26%	23%
Totaal (nationaal)	52%	56%	53%	54%

Bron: MINOV-overzicht resultaten toets GLO 6

Nog meer gedetailleerde informatie werd verschaft door UNICEF (2013). Het UNICEF-onderzoek bekeek in hoeverre jonge kinderen qua ontwikkeling op de juiste weg waren ('developmentally on track') op het gebied van geletterdheid en gecijferdheid. Dit was het geval als ze (a) ten minste 10 letters van het alfabet konden herkennen, (b) tenminste vier eenvoudige gangbare woorden konden lezen en/of (c) ze de naam en het symbool konden herkennen van alle cijfers tussen 1 en 10. (Unicef 2013: 119).

Het bleek dat slechts 11% van de inheemse kinderen en 11,5% van marronkinderen goed op weg waren, vergeleken met 31% van de Creoolse kinderen, 27% van de Hindoestaanse kinderen en 27% van de Javaanse kinderen. (Unicef 2013). Het verschil tussen stad en binnenland was ook hier opvallend hoog: 28% van de kinderen in Paramaribo en 7% van de kinderen in het binnenland waren goed op weg (UNICEF, 2013: 119-120).

Er zijn meerdere verklaringen aangedragen voor de verschillen in onderwijsprestaties tussen leerlingen in de stad en het binnenland. We noemen er enkele:

- De geografische ligging; de grote afstanden maakt de bouw of reparatie van schoollokalen en het transport van lesmateriaal vele malen kostbaarder in het binnenland waar alles via boot of zelfs vliegtuig moet worden vervoerd. Hiermee samenhangend:
- Het gebrek aan nutsvoorzieningen (elektra, veilig drinkwater) maken het onderwijsproces zowel voor leerlingen als voor leerkrachten een veel grotere uitdaging dan waar deze voorzieningen wel gewoon beschikbaar zijn.
- De taal: voor de meeste kinderen in het binnenland is de schooltaal Nederlands niet de thuistaal. Zij staan voor de uitdaging om terwijl ze het Nederlands leren, ook de leerstof op te nemen via het Nederlands. Dit levert een achterstand op die zonder speciale ondersteuning bijna niet is in te halen (zie verder hierover module 3 en 4).

⁵ Coronie vormt de laatste jaren een (negatieve) uitzondering en deed het in voorgaande jaren beter.

- De bevoegdheid van de leerkrachten: al decennialang staan niet gekwalificeerde leerkrachten voor de klas in het binnenland met een opleiding (Boslandakte) waarmee ze niet bevoegd zijn om in de stad les te geven. In een situatie waarbij alle kinderen in Suriname hetzelfde curriculum moeten volgen en hetzelfde eindexamen moeten maken, is het niet te verwachten dat je dezelfde uitkomsten zult bereiken met leerkrachten die verschillend zijn gekwalificeerd.

Duiden deze verschillen op institutioneel racisme of discriminatie jegens binnenlandbewoners?

Elk land wordt op basis van haar internationale verdragsverplichtingen (die vrijwillig zijn aangegaan, zie hierover module 4) geacht om effectieve maatregelen te nemen om elk onderscheid op basis van ras/ethniciteit, inheemse status en/of geografische ligging uit te bannen. Doet zij dit niet, dan is er – vanuit internationaal mensenrechtelijk perspectief – sprake van schending van internationale mensenrechten, in het bijzonder schending van het verbod op discriminatie.

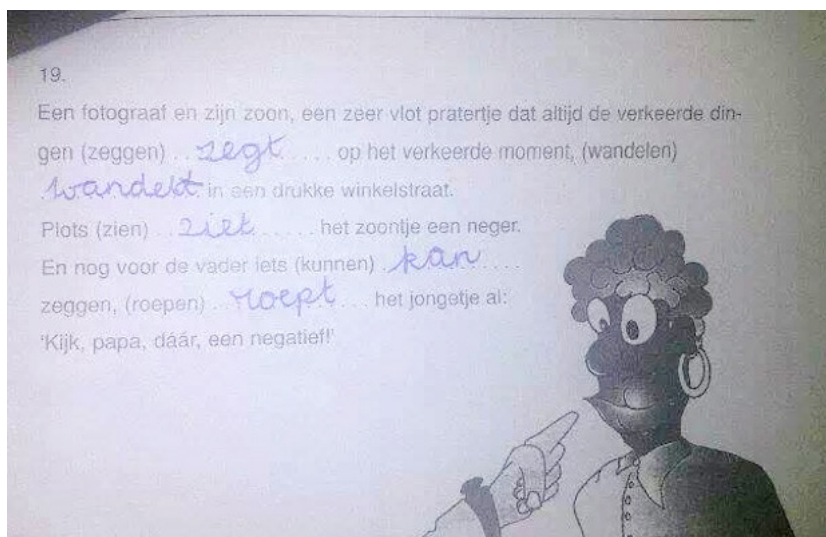
Ondanks het feit dat er de laatste tien tot 15 jaar geïnvesteerd is in het verbeteren van de schoolgebouwen en onderwijzerswoningen, is er geen verbetering zichtbaar in de onderwijsprestaties. Het is dus de vraag of Suriname voldoende heeft gedaan om de ongelijkheid aan te pakken. De Surinaamse overheid is al verschillende keren op het matje geroepen door de Verenigde Naties vanwege de slechte onderwijssituatie van inheemse en marronkinderen (zie de rapporten van het VN Comité inzake de uitbanning van rassendiscriminatie (CERD 2003, 2004 en 2009) en van het VN Comité inzake de rechten van het kind (CRC 2000, 2007 en 2016).

Stereotyperend lesmateriaal

Naast hetgeen de leerkracht zegt en doet (bewust of onbewust) in de klas, kan ook het lesmateriaal bijdragen aan uitsluiting van kinderen die tot gestigmatiseerde groepen horen.

Opdracht

Onderstaande afbeelding uit een Nederlands lesboekje werd sinds de eerste uitgave in 1989 16 keer herdrukt. In maart 2014 werd bovenstaande afbeelding door een moeder van een Amsterdamse basisschoolleerling gesignaleerd en via Facebook verspreid. De uitgever Abimo en de school zeiden geschrokken te zijn van de inhoud en het boek uit de handel te zullen nemen.⁶



⁶ Joop, 31 maart 2014, 'Schoolboek bevat racistische grap'. <http://www.joop.nl/nieuws/schoolboek-bevat-racistische-grap>

Vragen

Waarom is dit voorbeeld racistisch?

Antwoord

Het woord 'neger' werd tijdens de slavernijperiode gebruikt voor een tot slaaf gemaakte persoon. Het wordt door veel zwarte mensen als kwetsend ervaren, ook al wordt het (vaak) niet zo bedoeld of aangevoeld door degenen die het gebruiken. In combinatie met een stereotype beeld van een zwarte man (grote gouden oorbellen, dikke lippen) en de aanduiding 'negatief', kan dit lesmateriaal racistische ideeën versterken bij kinderen, namelijk dat zwarte mensen objecten zijn ('een' negatief) en minderwaardig (letterlijk: negatief).

Kent u voorbeelden van negatieve stereotypering of onbewuste uitsluitingsprocessen in de klas of in het lesmateriaal dat in Suriname wordt gebruikt? Wat zijn de gebruikte stereotypen, en om welke gestigmatiseerde groepen gaat het?

Laat de deelnemers in kleine groepjes over deze vragen brainstormen. Bespreek waarom het lesmateriaal wel/niet racistisch is, maak hierbij gebruik van de bovengenoemde elementen: is er sprake van ranking? Is er sprake van uitsluiting? Wie wordt uitgesloten?

3.5 Kun je onbewuste vooroordelen afleren?

Bijna iedereen maakt gebruik van stereotypen die van invloed zijn op de manier waarop wij naar anderen kijken en hoe wij ons gedragen ten opzichte van anderen. De Impliciete Associatie Test laat zien dat dit zowel geldt voor mensen die zeggen dat ze vooroordelen hebben, als voor mensen die dat ontkennen.

Omdat onbewuste vooroordelen zo'n grote invloed kunnen hebben op de onderwijsprestaties van kinderen die behoren tot gestigmatiseerde groepen, is een belangrijke vraag of je onbewuste vooroordelen kunt afleren.

Volgens Devine & Forscher (2011) (aangehaald door Wald 2014) is het inderdaad mogelijk om deze gewoonte te doorbreken. Maar dat gaat niet vanzelf. Wat je ten eerste nodig hebt is de **intentie** om de eigen onbewuste vooroordelen te willen onderkennen, en de **motivatie** om te veranderen. Voorts moet je er **aandacht** aan geven wanneer stereotype aannames en reacties worden geactiveerd en tenslotte moet je tijd vrijmaken om nieuwe strategieën te oefenen om oude patronen te doorbreken. Devine & Forscher ontwikkelden een acht weken durende cursus, waarbij de deelnemers een 'tool-kit' meekregen van vijf strategieën die zij wekelijks moesten oefenen:

1. Vervanging van stereotypen. Je herkent dat je reageert op een situatie of persoon op een stereotype manier. Je gaat na waarom en probeert je eerste reactie te vervangen door een niet-stereotype reactie.

2. Contra-stereotype verbeelding: zodra je een stereotype reactie bij jezelf merkt, bedenk je voorbeelden (van bekende mensen of uit je eigen omgeving) die bewijzen dat het stereotype niet klopt. Bijvoorbeeld, als je je ergert aan een Creoolse leerling die druk is en hard pratend de les verstoort, en denkt: 'waarom zijn die Creolen altijd zo brajari', denk dan aan je Creoolse buurvrouw die juist altijd heel kalm is.

3. Individualisering: bij deze strategie ga je hele specifieke informatie inwinnen over de betreffen-

de persoon: zijn of haar achtergrond, voorkeuren, hobby's, en gezin. Je oordeel over deze persoon zal dan gebaseerd zijn op de persoon zelf, in plaats van op vermeende kenmerken van de groep waartoe hij of zij behoort.

4. Plaatsverwisseling: plaats jezelf in de schoenen van een persoon over wie je bevooroordeelde gedachten hebt. Hoe zou het zijn als iedereen altijd aan je zou vragen of je in een winkel werkt (Chinezen), of dat er altijd over je wordt gezegd dat je lui bent (binnenlandbewoners)? Door je te verplaatsen in het perspectief van de ander, kun je de emotionele gevolgen inschatten van mensen die dagelijks te maken hebben met negatieve stereotypen.

5. Mogelijkheden zoeken voor positieve interactie: door actief op zoek te gaan naar situaties waarin de kans groot is dat je wordt blootgesteld aan positieve voorbeelden van gestigmatiseerde groepen, kun je je onbewuste vooroordelen verminderen. Bijvoorbeeld door meer persoonlijk contact te zoeken, door gezamenlijke activiteiten te ondernemen/ontwikkelen of zelfs door video's en films te bekijken met positieve rolmodellen.

4 Identiteit en persoonlijke groei

4.1 Identiteit

Herkovitz (1948) zei het kort en bondig: "A society is composed of people; the way they behave is their culture" (een samenleving bestaat uit mensen; de manier waarop ze zich gedragen is hun cultuur). Als we deze gedachte volgen zouden we kunnen stellen dat 'identiteit' is wie we zijn; en 'cultuur' is hoe we ons binnen die identiteit gedragen.

In de voorgaande paragrafen hebben we gezien dat in een multiculturele samenleving verschillende culturen met elkaar in aanraking komen. Heeft dit ook gevolgen voor onze identiteit? De volgende opdracht helpt studenten kijken naar hun eigen identiteit; en uit hoeveel verschillende delen hun zelfbeeld is opgebouwd.

Opdracht: Wie ben ik?

a. Teken uw eigen identiteiten-taart en schrijf daarbij een toelichting (max. 1 A4).

Stel uzelf steeds de vraag: wie ben ik? Welke rollen vervul ik allemaal?

Zijn er identiteiten met elkaar in conflict?

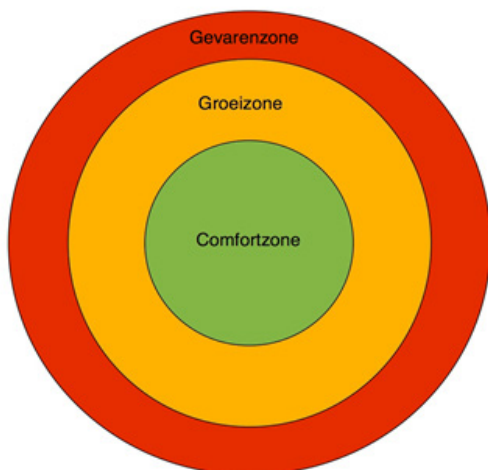
Als u de taart 10 jaar geleden had gemaakt, wat zou er dan anders zijn?

b. Doe deze opdracht met uw studenten en beschrijf kort hoe u het als docent heeft ervaren (1A4).

Nabespreking: studenten ervaren dat identiteit niet vaststaand is, maar flexibel (partner van, ouder van, student, leerkracht) en dat etniciteit één van de vele taartpunten is. Conflicterende identiteiten kunnen inzicht geven in de manier waarop mensen proberen te voldoen aan verschillende verwachtingen van verschillende culturen.

4.2 Persoonlijke groei

In paragraaf 2.2 over Diversiteit werd gesteld dat we ons comfortabel voelen bij mensen die 'op ons lijken'. Omgaan met mensen die met een ander 'voorbeeldscript' zijn opgegroeid dan wij (habitus) vergt meer inspanning, omdat niets vanzelfsprekend is. Het is belangrijk dat studenten begrijpen dat het omgaan met een multiculturele klas van hen vergt dat ze uit hun comfortzone komen.



Wanneer zijn we in onze Comfortzone?

Wanneer de situatie ons bekend is en/of de mensen ons bekend zijn. Je weet wat je kunt verwachten en/of wat er van jou verwacht wordt. Je voelt je daardoor ontspannen, vertrouwd, en 'in control'. Kortom, comfortabel.

Wanneer zijn we in onze Groeizone?

Wanneer de situatie en/of de mensen ons (gedeeltelijk) onbekend zijn. Je weet niet helemaal wat je kan verwachten of wat er van je verwacht wordt. Je kan je daardoor onzeker voelen, een beetje zenuwachtig, gespannen.

Wanneer zijn we in onze Gevarenzone?

De situatie en/of de mensen zijn zo onbekend of onzeker, dat het onveilig voelt. Je schiet als het ware door de groeizone heen en kunt vanuit je angst of onzekerheid heftig reageren.

In kaart brengen persoonlijke groei

Opdracht

Evaluatie van leerlingen op mate van intercultureel lesgeven

Beschrijf de instrumenten en vaardigheden die u nu reeds gebruikt om uw leerlingen hierop te evalueren. Geef aan welke kennis/vaardigheden u nog nodig hebt en hoe u denkt deze te gaan ontwikkelen.

Vragen/opdrachten

- 1. Geef voor elke zone eigen voorbeelden van situaties.**
- 2. Reflecteer op elke zone: is die gunstig om te leren?**
- 3. Reflecteer op de situatie van kinderen met een thuistaal verschillend van de schooltaal: in welke zone bevinden die zich, denkt u?**
- 4. Reflecteer op de situatie van studenten die voor een klas terechtkomen met een thuistaal die verschilt van de schooltaal: in welke zone bevinden die zich, denkt u?**

Gebruik het formulier Omgaan met diversiteit (Bijlage I) en het toetsingsformulier Interculturele les (bijlage II).

Bronnen

- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle*. Londen: Routledge.
- Botman, M., Nancy Jouwe & Gloria Wekker (2001). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Boyle, K. (2005). Introduction. In: *Dimensions of Racism. Proceedings of a Workshop to commemorate the end of the United Nations Third Decade to Combat Racism and Racial Discrimination*. New York/Geneva: OHCHR & UNESCO. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/DimensionsRacismen.pdf>
- Devine, P., & Forscher, P. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48 (60).
- Essed, Ph. & I. Hoving (eds.) (2014). *Dutch Racism*. Amsterdam/New York: Thamyris.
- Essed, Ph. (2002). *Everyday Racism: A New Approach to the Study of Racism*. In: Philomena Essed & David Theo Goldberg (eds.), *Race Critical Theories*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Essed, Ph. (1991). *Inzicht in alledaags racisme*. Wijk bij Duurstede: Het Spectrum.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Payne, C.M. (2008). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schalkwijk, J. (2016). *Onderwijs In Suriname: Een Analyse Van De Censurresultaten 2004 En 2012*. In: J. Menke (red.), *Mozaïek van het Surinaamse volk. Volkstellingen in demografisch, economisch en sociaal perspectief*. Paramaribo: IGSR. <http://www.igsr.sr/mozaiek-van-het-surinaamse-volk/>
- Severiens, S., *Professionele capaciteit in de superdiverse school, oratie UvA, 2014*.
- Tjon Sie Fat, P. B. (2009). *Chinese new migrants in Suriname: the inevitability of ethnic performing*. Amsterdam: Vossiuspers UvA - Amsterdam University Press.
- UNICEF (2013). *Suriname: Multiple Indicator Cluster Survey 2010*, Paramaribo. http://www.childinfo.org/files/MICS4_Suriname_FinalReport_Eng.pdf.
- United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD). 2003. *Prevention of racial discrimination, including early warning measures and urgent action procedures, Suriname, Decision 3(62)*. CERD/C/62/CO.
- United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) 2004. *Concluding*

- Observations Suriname. CERD/C/64/CO/9.
United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) 2009. Concluding Observations Suriname. CERD/C/SUR/CO/12.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) 2000. Concluding Observations, Suriname. CRC/C/15/Add.130.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) 2007. Concluding Observations to Suriname's Second Periodic Report. CRC/C/SUR/CO/2.
- United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) 2016. Concluding Observations on the combined third and fourth periodic reports of Suriname. CRC/C/SUR/CO/3-4.
- United Nations Development Programme (UNDP) 2013. Human Development Atlas Suriname. Paramaribo: United Nations Development Programme.
- Van den Bergh, L. e.a. (2010), 'The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap'. American Educational Research Journal. Vol. 47, No. 2, pp. 497-527.
- Van Dijk, Th. (1993), *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: Sage Publications.
- Verhoeven, M. (1998). *Culturele Antropologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vincke, J. (2007) *Sociologie; een klassieke en hedendaagse benadering*. Gent: Academia Press.
- Wald, J. (2014). Can "De-Biasing" Strategies Help To Reduce Racial Disparities In School Discipline? Summary of the literature, Institute for Race and Justice, Harvard Law School, Supplementary Paper, The Discipline Disparities Research-to-Practice Collaborative.
- Weiner, M. (2014). Whitening a Diverse Dutch classroom: White cultural discourses in an Amsterdam primary school, *Ethnic and Racial Studies*, <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2014.894200>
- West, C. (2002). 'A genealogy of modern racism'. In: Philomena Essed & David Theo Goldberg (eds.), *Race Critical Theories: Text and Context*. Malden/Oxford: Blackwell Publishers.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) 2003. *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Module 3 / door Emmanuelle Le Pichon & Ellen-Rose Kambel

Onderwijs, meertaligheid en taalonzekerheid

1	Inleiding: meertaligheid, taalattitude en taalonzekerheid	3
1.1	Overzicht	3
1.2	Taalbiografie	3
1.3	Perceptie van talen	4
1.4	Taalonzekerheid	5
2	Translanguaging in de praktijk: rekenen met anderstaligen	10
2.1	Bijzonderheden van de schoolsituatie in Suriname	10
2.2	Tweetalig rekenproject in Suriname	11
2.3	Wat kunnen meertalige leerlingen?	12
3	Taalbeleid op microniveau en participatie op school	14
3.1	Welke strategieën pas je toe om een opdracht te maken in een vreemde taal?	14
3.2	Hoe bied je structureel ruimte voor translanguaging in de klas?	16
3.3	Voor welke uitdagingen kan een leerkracht komen te staan en hoe kan je als stagebegeleider de school/studenten hierin begeleiden?	16
	Bronnen	18

Leerdoelen module 3

1. De deelnemers kunnen verbanden tussen taal, cultuur en perceptie herkennen.
2. Zij kunnen inzien wat het betekent om je aan te passen aan een culturele en taalkundige leefomgeving die je niet vertrouwd is.
3. Onbewuste onderwijspraktijken omzetten in een bewuste didactische aanpak
4. De intellectuele capaciteiten van de leerling en het gevoel van eigenwaarde van de leerlingen stimuleren.

1 Inleiding: meertaligheid, taalattitude en taalonzekerheid

1.1 Overzicht

In dit deel zullen we basisprincipes voor het inzetten van meertalige strategieën behandelen aan de hand van onderwijskundige sociolinguïstische concepten. De drie belangrijkste vragen die wij stellen zijn:

- Wat is meertaligheid?
- Wat is de relatie tussen taal en identiteit?
- Wat betekent taalevaluatie?

Wij bekijken dit aan de hand van de wetenschappelijke literatuur en de situatie in Suriname.

- Wie zijn de leerlingen?
- Welke linguïstische, cognitieve en emotionele bagage nemen zij naar school?
- En welke niet?
- Hoe kunnen wij voor deze leerlingen in het onderwijs het beste een basis leggen voor een stabiele emotionele en cognitieve ontwikkeling?

1.2 Taalbiografie

Case study

Toen wij (Emmanuelle en Ellen-Rose) in 2014 in Suriname waren, bezochten wij een school. Wij kregen de kans om vier leerlingen te interviewen. We spraken Nederlands met de leerlingen en vroegen ze onder andere: "Als je in de bus bent op weg naar school, welke taal spreek je dan?" Het eerste meisje antwoordde dat zij Saamaka (Saramakaans) sprak; de jongen naast haar Hindoestaans. De derde jongen antwoordde: "Sranan"; en de laatste zei, dat hij naar school loopt en onderweg Nederlands spreekt met zijn zusje, maar dat hij ook Javaans spreekt, leest en schrijft. Al deze leerlingen gaan naar dezelfde school. Onze eerste reactie was dat er veel talen in de bus worden gesproken. Het geeft een mooi voorbeeld van wat Suriname kan zijn: een meertalig land waar de talen allemaal deel uitmaken van het dagelijkse leven van de leerlingen.

De leerlingen zijn dus vaak, nog voordat zij naar school gaan, in contact geweest met andere talen dan het Nederlands. Soms kunnen zij het Nederlands wel begrijpen, als zij voor het eerst naar school komen, soms niet. Soms spreken zij het vloeiend, soms niet. Het betekent dus dat onderwijs in alleen het Nederlands, een aantal leerlingen a priori uitsluit en dus niet ieder dezelfde kansen biedt.

Het onderliggende principe van eentalig onderwijs in zo'n situatie, is dat men er vanuit gaat dat kinderen snel en zonder moeite een taal leren. Dat is een mythe. Kleine kinderen doen er heel lang over om een taal te leren. Zelfs al is een kind communicatief zeer gemotiveerd; het massaal introduceren van een nieuwe taal op school moet niet onderschat worden.

De school heeft twee doelen tegelijkertijd:

1. Dat de leerling de schooltaal zo goed en zo snel mogelijk ontwikkelt;
2. Dat de leerling de schoolvakken beheerst.

Echter: de schoolvakken worden gegeven in een taal die door bepaalde kinderen (soms allemaal!) nog geleerd moet worden.

Discussie aan de hand van een taalbiografie

1. Vraag aan je leerlingen om hun eigen taalbiografie te maken. Doe het voor zodat de studenten zien wat je bedoelt.

Wat is een taalbiografie? Je schrijft op het bord alle talen die je ooit hebt gehoord/ geleerd. Je bespreekt met de studenten hoe belangrijk deze talen in je leven zijn (geweest). Kun je de taal verstaan (nog steeds/ niet meer)? Spreken? Lezen? Schrijven? Word je vaak boos in die taal?

Is er een taal waarin je graag grapjes maakt? Welke taal gebruik je voor liefdeswoordjes?

- De studenten krijgen de opdracht om met hun eigen leerlingen dezelfde oefening te doen.
2. Bekijk de taalbiografie van de leerlingen van een school waar je studenten werken. Wat zeggen zij over de talen die zij spreken? Wat zeggen zij niet?
 3. Bespreek met de schoolleider het taalrepertoire van de leerlingen en de manier waarop de school omgaat met het Nederlands. Waarom hebben de leerlingen moeite om Nederlands te spreken volgens de schoolleider?

1.3 Perceptie van talen

Leraren in het onderwijs moeten hun onderwijs baseren op de vier beginselen van meertaligheid in figuur I. Deze beginselen worden allemaal geïllustreerd door de verhalen van de leerlingen hierboven. Wij hebben gezien dat de leerlingen, afhankelijk van de context waarin zij zich bevinden, een andere taal gebruiken. We hebben ook gezien dat zij meerdere talen tegelijk ontwikkelen en wat wij hieraan toevoegen is dat deze ontwikkeling niet op een bepaalde leeftijd stopt. Een taal komt en gaat. Men kan een taal leren en deze taal daarna weer helemaal vergeten. Dat is bijvoorbeeld geconstateerd in een onderzoek naar adoptiekinderen uit China in de Verenigde Staten. Na een aantal jaren kunnen zij hun eerste taal niet meer spreken of begrijpen. De ontwikkeling van een taal heeft dus ondersteuning nodig qua input en output. Dat is het kwantitatieve aspect van het leren van een taal: hoeveel taal heb je nodig om een taal vloeiend te leren?

Een ander onmisbaar aspect van het leren van een taal, is het kwalitatieve aspect. Hoe breed is de woordenschat? Hoe diep zijn de semantische begrippen (de betekenis van woorden)? Dus bijvoorbeeld, over hoeveel verschillende werkwoorden beschikt u om de beweging van een mens te beschrijven? Je kunt lopen, rennen, maar je kunt ook kruipen, fietsen, rollen, schuiven, tijgeren, klimmen...

Beginnelsen van meertaligheid

1. Bijna iedereen heeft bepaalde meertalige vaardigheden.
2. Die veranderen afhankelijk van de sociale context en de deelnemers aan het gesprek.
3. Een volledig ontwikkelde taalvaardigheid kan nooit behaald worden.
4. Iemands taalvaardigheid ontwikkelt zich gedurende zijn of haar leven.

Fig. I Beginselen van meertaligheid (Uit: Le Pichon Vorstman 2013)

Het is belangrijk om te beseffen dat honderden miljoen leerlingen onderwijs krijgen in een taal die zij amper begrijpen (Shaeffer, 2013: IX). Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal, doen het gemiddeld minder goed dan de leerlingen die wel onderwijs in hun eigen taal mogen volgen. Waarom? Omdat de focus van het onderwijs voor die leerlingen niet alleen het leren van de schoolvakken is, maar ook het leren van de schooltaal.

1.4 Taalonzekerheid

Bespreking van een casus

Een ander essentieel aspect, is de kwaliteit van de **band tussen de leerling en de leerkracht**. Volgens Moritz Rudasill en Rimm-Kaufman (2009) is de band tussen de leerling en de leerkracht de sleutel naar het schoolsucces van het kind. Leerlingen die een goede band hebben met de leerkracht profiteren van de school als vangnet, zowel binnen de school als daarbuiten. Ze zijn positiever over het schoolsysteem, in het algemeen. Integendeel zijn leerlingen die geen goede band hebben met de leerkracht eerder geneigd te spijbelen, zich eenzaam te voelen, en slechter te presteren. De band tussen leerling en leerkracht is ook afhankelijk van verschillende eigenschappen van beiden. Moritz Rudasill en Rimm-Kaufman hebben onder andere ontdekt dat minder verlegenheid bij een leerling tot meer conflicten met de leerkracht leidt; en dus minder kans op academisch succes. Dat geldt ook voor jongens die vaker in conflict komen met de leerkrachten. Over de leerkrachten werd ontdekt dat hoe meer de leerkracht zelf gesprekken initieert; hoe minder de leerlingen aan het woord komen, wat weer kan leiden tot lagere prestaties. De lijst van studies die laat zien dat de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling cruciaal is voor academisch succes, is lang. Daarom is het zo belangrijk om altijd te streven naar een positieve relatie tussen leerkracht en leerling.

In 2016 bezocht Emmanuelle een klas aan de rand van Paramaribo, waar de leerlingen meestal Saamaka (Saramakaans) thuis spreken. Op deze school bereikt maar dertig procent van de leerlingen de middelbare school.

“Ik werd gevraagd om te observeren en een advies te geven. In de klas zag ik, wat ik vaak in Suriname heb gezien: leerlingen die heel actief zijn, bijna te actief, leerlingen die al aan het begin van de les de oefening hebben afgemaakt, en leerlingen die de les niet begrijpen maar die het ook duidelijk hebben opgegeven om mee te doen. De leerkracht was heel aardig tegen mij en was gemotiveerd om de leerlingen zo ver mogelijk te brengen. De leerlingen waren de tafels aan het opzeggen. Maar één jongen deed niet mee. De leerkracht besloot om de jongen te dwingen om mee te doen. Hij werd geroepen om voor de hele klas de tafel op te zeggen. Het was duidelijk dat hij het niet kon. Hij begon en moest heel snel stoppen. De opmerking van de leerkracht was: ‘Zie je, als je niet oplet?’ en hij ging weer op zijn plek zitten. Hij heeft geen enkele keer meer mee gedaan die ochtend.”

Vragen

- Wat was het doel van de juf?
- Is het doel bereikt?
- Als je zelf gelooft dat de band tussen de leerling en de leerkracht de sleutel naar het schoolsucces van het kind is, wat zullen de gevolgen van haar actie zijn? (Moritz Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009)?

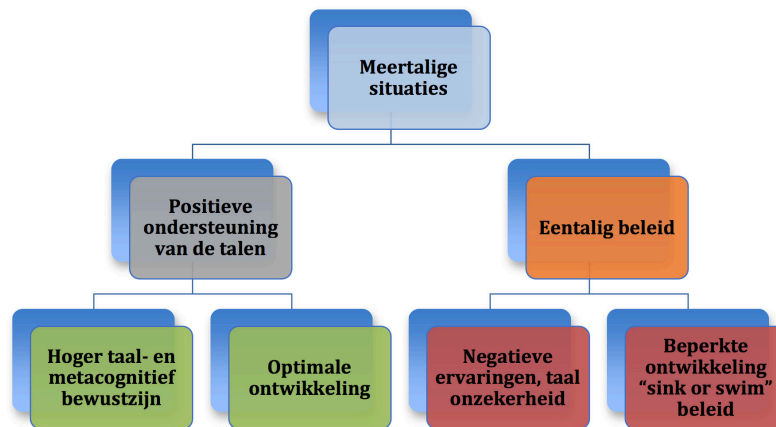
In Suriname kunnen de leerkrachten in elk district te werk gesteld worden. Vaak komen zij in dorpen terecht waar de thuistalen onbekend zijn voor de leerkrachten op school. Gezien de taal- en culturele verschillen tussen de leerkrachten en de leerlingen is het nog uitdagender om een goede relatie met de leerling op te bouwen en kunnen de leerlingen onzeker, angstig of verlegen zijn.

Vragen

- Waarom heeft de leerkracht in het voorbeeld de verkeerde pedagogische keus gemaakt?
- Wat zien de leerkrachten in klassen waar de leerlingen de schooltaal niet (voldoende) kennen?

Tijdens een onderzoek op een school voor anderstalige nieuwkomers in Nederland (kinderen die kortgeleden uit het buitenland in Nederland zijn aangekomen), gaven de leerkrachten aan dat de leerlingen niet luisteren, dat zij dromen, dat zij zich niet kunnen concentreren, dat zij niet kunnen leren, dat zij hun werk niet afkrijgen. Naar school gaan is voor een kind al vermoeiend, maar als de schoolvakken in een taal worden gegeven die het kind amper of niet begrijpt, is de uitdaging nog groter. Deze uitdaging ligt niet alleen op cognitief niveau, maar ook op emotioneel niveau. Het is in sociaal opzicht niet makkelijk om steeds om hulp te moeten vragen, of te merken dat je de laatste bent in de klas die begrijpt waar het over gaat. Leerlingen moeten dus niet alleen cognitief maar ook emotioneel ondersteund worden. Zij moeten aangemoedigd worden om aan te geven dat zij iets niet hebben begrepen, om niet bang te hoeven zijn niet het goede antwoord te weten of te geven. Leren is niet alleen het beheersen van kennis maar ook het proces van de verwerving ervan. De leervaardigheid in de schooltaal zal waarschijnlijk ook vooruitlopen op het verwerven van de kennis zelf.

Als een kind moet communiceren in een taal dat hij of zij niet goed genoeg kent, en als de omgeving zijn of haar talen niet erkent, zal taalonzekerheid ontstaan. Deze vorm van omgaan met meertaligheid noemen wij subtractief. Het concept van **subtractieve tweetaligheid** verwijst naar de vervanging van de ene taal door een andere. Dit heeft consequenties: de resultaten van de leerling op school zullen waarschijnlijk matig of slecht zijn en het kind zal zijn eigen taal en cultuur min of meer verliezen.



Figuur J. toont de eventuele gevolgen van een meertalig versus een eentalig taalbeleid in het onderwijs in meertalige situaties. Hoe meer ondersteuning van de verschillende talen aangeboden wordt binnen de school, hoe hoger de kans dat de leerling zich emotioneel, cognitief en sociaal ontwikkelt.

In het schema hierboven, ziet u dat meertaligheid heel veel voordelen kan hebben maar dat de leerling een positieve stimulans van de communicatieve vaardigheden nodig heeft om tot een ontwikkeling van het metacognitief bewustzijn te komen. Het **metacognitief bewustzijn** is het bewustzijn van de leerling over de eigen denkwijzen. Als kinderen ouder worden nemen hun mogelijkheden tot zelfreflectie en zelfbewustzijn snel toe. Metacognitief bewustzijn is een essentiële vaardigheid om hogere denkprocessen te bereiken. Het **metalinguïstisch bewustzijn** is een onderdeel van het metacognitief bewustzijn. Het is de vaardigheid om over taal na te denken. Welke talen spreek ik? In hoeverre verschillen die talen van elkaar?

Opdracht en discussie

Er is genoeg bewijs om te zeggen dat meertalig onderwijs de ideale vorm van onderwijs is voor meertalige leerlingen. Maar hoewel we weten dat het nodig is, is het vaak moeilijk te realiseren.

- Hoe komt dit?
- Wat voor onderwijs kunnen we dan wel realiseren?

Interview van Emmanuelle (E) met een leerkracht (J):

U geeft al vier jaar die groep? (E)

Nee ik was eerst in de vijfde klas, [groep 7], daarna was ik in groep 6, [groep 8] de zesde klas en daarna hier. Dus het is mijn vierde jaar hier. (J)

En wat vindt u moeilijk?

Moeilijk? Als de kinderen mij niet begrijpen. Als zij mij niet verstaan. Als zij niet weten wat zij moeten doen, dat vind ik moeilijk.

En hoe lost u dat op?

Steeds vragen. Steeds vragen en als ik het niet begrijp, vraag ik een kindje: "wat heeft ie gezegd?" of "zeg jij wat de juffrouw heeft gezegd!" en zo lukt dat.

In het Nederlands altijd?

Ja, altijd in het Nederlands.

En spreekt u ook een andere taal?

Hier op school?

Nee, uzelf. In uw leven.

Ja!

Welke dan?

Javaans! Sranantongo soms...

Maar op school nooit.

Ik probeer... ik probeer hun accent te zetten soms en wat ze leuk vinden. Dan lachen ze daar om. Ik weet dat dat niet mag, maar... ik zie dat ik gelijk interactie krijg. Ja.

Dat is precies wat je krijgt he?

Ja, ja denk ik wel. Je krijgt gelijk interactie. Maar ik weet wel dat het niet mag. [lacht]

Van wie mag het niet dan?

Huuuu, van het ministerie! Je moet Nederlands spreken. Ja

Ja maar als de kinderen het niet begrijpen?

Ja dan heb ik er ook niks aan.

Nee

Ik wil dat de kinderen begrijpen en goed werken en mij ook verstaan en begrijpen. Als ik zeg: "nee, rekenen op tafel, en hij kijkt zo... dan heb ik er niks aan!"

Nee het heeft ook geen zin.

Nee. En dan zeg ik: "yu e pot' yu rekenschrift op tafra." Dan doet ie het! [lacht] Of anders zeg ik aan de buurmeisjes of aan de buurjongen: "zeg aan de buurjongen wat ze moeten doen!" Zo krijg ik het.

Ja dus het is eigenlijk heel handig. En tijdens de les als je uitlegt, gebruikt u ook soms andere talen?

Ja.

Hoe doet u dat dan?

Ja, om het nu uit te leggen is een beetje moeilijk! Om het spannend te maken, toch? Bijvoorbeeld donderdag hebben we geschiedenisles, wij hebben gisteren de les behandeld, om het spannend te maken wat Quassie heeft gedaan, wie Quassie was, en welke plaats naar hem is genoemd, zo een beetje in de taal.

E. Dank je wel!

J. Alsjeblieft!

Oefening en discussie

1. Hoeveel talen zegt deze juf dat ze spreekt en welke?
2. Waarom spreekt zij deze talen volgens u en onder welke omstandigheden spreekt zij de talen buiten de schoolcontext?
3. Gebruikt zij die talen in de klas?
4. Welke redenen noemt zij om deze talen wel of niet te gebruiken?
5. Kijk naar het voorbeeld van de geschiedenisles. Wat valt u op?

Antwoorden:

Voor deze juf is het duidelijk dat het kind, ook al spreekt het Nederlands, niet altijd alle registers, uitdrukkingen, woorden enzovoorts van het Nederlands beheerst. Dus ook al zou zij graag alleen maar Nederlands willen spreken om de input van de taal voor deze kinderen te vergroten, zij merkt zelf dat het niet altijd handig is. De vraag doet zich voor of het doel van het onderwijs is om de taal te leren, of om de schoolvakken te begrijpen.

Natuurlijk heeft het onderwijs beide doelen, daarom maakt deze leerkracht gebruik van haar meertalige competenties via het Sranan, maar ook van de talige competenties van de leerlingen. Zij is een soort mediator tussen de verschillende talen uit het repertoire van de leerling. Alleen denkt zij dat zij het niet mag doen volgens de wet. Dat is niet zo. Dit punt komt later in de module aan bod.

Een andere leerling kan ook mediator worden, als hij/ zij de bedoeling van de leerkracht of de betekenis van een bepaald woord wel begrijpt en de taal van de ene leerling wel kent. Waarom zouden wij daar geen gebruik van maken? Het is heel moeilijk om te weten of een kind, met name een kind jonger dan 6, iets wel of niet begrijpt. De kinderen hebben een zogenaamde 'ja-bias' (Okanda & Itakura, 2010; Le Pichon, 2013). Als wij gesloten vragen stellen zoals:

- "Heb je dit begrepen?" dan zal het antwoord meestal "ja" zijn.

U kunt dit zelf uitproberen door een vraag te stellen aan leerlingen die onbegrijpelijk is (bijvoorbeeld: "Wat is het rozipan van de tuin opgegeten?"), een vraag die niet alleen onbegrijpelijk is (het woord rozipan bestaat niet), maar ook grammaticaal niet correct. Vraag hierna aan de kinderen of zij het hebben begrepen.

De leerkracht is zich ook bewust van het feit dat zij zelf woorden gebruikt, die niet voorkomen in het huis-tuin-en-keuken-Nederlands van het alledaagse leven. Leerkrachten gebruiken schooltaal-Nederlands. Het kind moet dus niet alleen het Nederlands leren, maar ook de woorden van het onderwijs. Daarom is het gebruik van de eigen taal nog belangrijker: zo kan het kind het schooltaal-Nederlands begrijpen. Als het in de eigen taal begrepen wordt, is het alleen maar een kwestie van overdracht naar het Nederlands. Nederlands wordt dus op den duur beter verworven.

Samenvatting

Een taal leren en tegelijkertijd onderwijs in die taal krijgen, is cognitief en emotioneel zeer uitdagend. De relatie met de leerkracht is van bijzonder belang voor het welzijn van de leerling. Deze relatie wordt op de proef gesteld wanneer leerkracht en leerling niet hetzelfde taal- en culturele repertoire delen of als de talen die zij delen niet in de klas gebruikt mogen worden. Toch is de moedertaal van het kind de taal waarin het kind zich het veiligst voelt om emoties uit te drukken. Het is de taal waar hij of zij van houdt. Het is belangrijk voor leerkrachten om zich te realiseren dat het uitsluiten van de taal van een leerling, directe gevolgen heeft voor zijn of haar welzijn zijn of haar identiteitsgevoel. Het is de taak van elke leerkracht om de ontwikkeling van elke taal van het kind aan te moedigen en te prijzen. Het is een vicieuze cirkel: wij hebben allemaal de behoefte om 'erbij' te horen, maar om sociaal geaccepteerd te worden moet je in staat zijn om adequaat te communiceren en om adequaat te communiceren moet je sociaal geaccepteerd zijn (Le Pichon, 2013: 52)!

Het duurt minimaal 5 jaar op school voordat het kind vergeleken kan worden met de eentalige normen die in West-Europa worden gesteld (o.a. Cummins, 2009; Collier & Thomas, 2004; Hakuta et al. 2000). Gemiddeld scoren de meertalige kinderen uiteindelijk niet lager op deze normen dan de eentalige, maar het duurt wel minimaal 5 jaar voordat deze normen worden bereikt. Is dat niet wat we willen zien op school (en daarbuiten): dat het kind zich ontwikkelt?

2 Translanguaging in de praktijk: Rekenen met anderstaligen

2.1 Bijzonderheden van de schoolsituatie in Suriname

De situatie van de scholen in Suriname kent een aantal bijzondere kenmerken:

- **Het eerste is de grote diversiteit tussen en binnen de scholen, wat de leerlingenpopulatie betreft.**

De ene school is gelegen in een dorp in het binnenland, waar de meeste leerlingen de inheemse taal spreken, maar bijna geen Nederlands als zij met school beginnen. De andere school ligt in Paramaribo en heeft een leerlingenpopulatie waarvan de meerderheid wel Nederlands spreekt. In Paramaribo kun je ook een school treffen waar de populatie zo divers is, dat vier of vijf verschillende talen worden gesproken door de leerlingen, en waar het Nederlands op veel verschillende niveaus begrepen wordt.

- **Het tweede kenmerk is dat de leerkrachten zeer mobiel zijn en in principe elk jaar gumeeteerd kunnen worden.**

Scholen kiezen niet zelf hun teams: de leerkrachten worden aangenomen door het schoolbestuur (of bij openbare scholen door het Ministerie van Onderwijs) en krijgen een plek toebedeeld. Leerkrachten hebben hier zelf niet veel controle over, ook niet over de groep waar zij aan les moeten geven. Zij moeten dus heel flexibel zijn in de manier waarop zij de klas benaderen, om te zorgen dat de leerlingen iets leren.

Met deze kenmerken in het achterhoofd is het belangrijk om te realiseren dat de talen van de leerlingen in het klaslokaal aanwezig zijn als de leerlingen met elkaar praten; en in de praktijk van de leerkrachten. Het gebruik van andere talen dan het Nederlands gebeurt min of meer onbewust en meestal niet openlijk. Soms is er sprake van tweetalig onderwijs zonder dat iemand het weet! Deze praktijken worden vaak gezien en opgevat als niet goed voor de leerling en niet legitiem: men denkt dat het niet mag, dat het landelijk beleid het niet toelaat.

De ene leerkracht gebruikt een andere taal omdat hij of zij merkt dat het in het Nederlands niet per se lukt; een leerling spreekt met een andere leerling in zijn eigen taal omdat het makkelijker gaat, of omdat de leerkracht zelf om vertaling vraagt. In feite zijn deze praktijken ontzettend legitiem omdat zij het leren bevorderen en omdat zij gebruik maken van de grote taalreservoirs ('resources') van de leerlingen.

Als deze strategieën goed worden toegepast - met voldoende reflectie - zullen ze niet alleen het leren bevorderen, maar ook het metacognitieve bewustzijn van de leerlingen vergroten en de transfer van de ene taal naar de andere faciliteren. Suriname heeft een groot talig potentieel, maar het onderwijs maakt er te weinig gebruik van. Het is alsof u een hele krachtige computer heeft, maar u daarvan alleen maar de functie Word gebruikt. Het is mooi, maar eigenlijk ook zonde om er niet meer van te maken. Dus de vraag is:

- Wat voor onderwijs kunnen we wèl realiseren?
- Hoe kunnen wij onbewuste praktijken omzetten in een bewuste didactische aanpak?

Als men de talen van de leerlingen bewust inzet, wordt het mogelijk om leerlingen mondig te maken en sociale discriminatie tegen te gaan. Communicatieproblemen en misverstanden die vaak ontstaan in interculturele communicatiesituaties, kunnen beter geïdentificeerd en dus voorkomen worden. Het zijn kortom werkwijzen die gebaseerd zijn op de meertalige middelen die taalleerders al tot hun beschikking al hebben.

In het volgende deel van deze module zullen we dit bekijken aan de hand van rekenonderwijs. In Suriname is rekenen een van de grootste struikelblokken voor leerlingen in het binnenland. Ook in westerse landen zijn anderstalige leerlingen sterk ondervertegenwoordigd in techniek en wetenschap.

2.2 Tweetalig rekenproject in Suriname

In 2009 spraken inheemse dorpschoufden, ouders en leerkrachten hun bezorgdheid uit over het verlies van de eigen talen en kennis. Leerkrachten merkten op dat kinderen moeite hadden met rekenen. Het idee om een tweetalig rekenprogramma op te zetten werd hierdoor geboren. Er deden zes scholen mee: vier in inheemse gemeenschappen (Galibi, Powakka, Donderskamp en Washabo) en twee in marrondorpen (Jaw-Jaw en Kajapaati). Het project was een samenwerking tussen organisaties van inheemse en marronleiders (VIDS en VSG) en de Rutu Foundation. Voordat de rekenmethode formeel werd geïntroduceerd, wilden leerkrachten en stakeholders onderzoeken of de taal waarin de toetsen worden afgenomen verschil kon uitmaken. De rekentoets die is afgenomen, is een momentopname van de rekenvaardigheden van kinderen. Presteren kinderen beter als zij in één van hun thuishalen worden getoetst, vergeleken met dezelfde test als die wordt afgenomen in de schooltaal? Om dit te meten hebben tweetalige onderzoekers twee keer een vrijwel identieke mondelinge toets afgenomen bij 100 leerlingen van de marrondorpen in Boven Suriname: één keer in het Saramakaans en één keer in het Nederlands, de schooltaal.

De resultaten waren interessant: voor bijna zestig procent van de leerlingen maakte de taal geen verschil. Zij scoorden even laag voor simpele optelsommen. Maar als men kijkt naar het verschil tussen de leerlingen die beter in het Nederlands of beter in de eigen taal scoorden, is het verschil best groot. Bij de simpele optelsommen (bijvoorbeeld $1+3=...$) scoorden de leerlingen veel beter in het Nederlands (bijna veertig procent) dan in de eigen taal (niet eens vijf procent). Op zich is dat wel logisch omdat de leerlingen les in het Nederlands hebben gehad en de telwoorden dus niet hebben geleerd in hun eigen taal.

Wanneer de test taliger wordt, zoals bij redactiesommen (verhaaltjessommen), zijn de resultaten daarentegen precies andersom. Bijna veertig procent van de leerlingen scoorde beter in de eigen taal tegen zes procent in het Nederlands. Dit resultaat is dus niet logisch. Leerlingen hadden alleen les in het Nederlands gekregen. Toch scoorden de leerlingen beter in het Saramakaans.

Dat betekent dat:

1. De leerlingen in staat waren om wat zij in het Nederlands hadden geleerd over te zetten (transfereren) naar de eigen taal om het probleem op te lossen, terwijl ze het probleem niet eens begrepen in het Nederlands.

Wat het ook betekent is:

2. Dat als de leerlingen in het Nederlands worden getoetst, de resultaten van de toets meer een indicatie geven van de Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen dan van hetgeen wordt getoetst.

Wil dit zeggen dat de leerlingen beter presteren als zij in een van hun thuishalen worden getoetst in vergelijking met dezelfde test als die is afgenomen in de schooltaal? Niet voor eenvoudig (abstract) rekenen: daar presteren zij beter in de schooltaal. Maar als de toets taliger is, dan presteren zij beter in de thuistaal. Het is belangrijk om te vermelden dat een heel hoog percentage van de leerlingen sowieso heel erg laag scoorde in beide talen (Le Pichon & Kambel, 2016).

Samenvatting:

Wat dit onderzoek laat zien is dat er een grote behoefte is aan meer aansluiting bij de meertalige kennis van de leerling. Er moet gekeken worden vanuit het leerperspectief van de leerling. Activiteiten en werkwijzen moeten worden ontwikkeld die aansluiten bij de meertalige middelen van taalleerders. Op die manier zullen de intellectuele capaciteiten van de leerling gestimuleerd worden, en tegelijk zal het gevoel van eigenwaarde van de leerlingen vergroot worden.

2.3 Wat kunnen meertalige leerlingen?

Leerlingen die opgroeien met verschillende talen hebben een aantal cognitieve en communicatieve voordelen vergeleken met eentalige leerlingen.

1. Zij hebben in het algemeen een grotere **cognitieve flexibiliteit**: dat wil zeggen dat zij beter irrelevante informatie kunnen negeren bij een taak waar dat vereist wordt (b.v. Bialystok & Shapero, 2005; Bialystok & Martin 2004). Omdat kinderen de keus hebben tussen meerdere talen, kunnen zij bijvoorbeeld beter en sneller problemen oplossen.
2. Meertalige leerlingen hebben ook grotere metacognitieve vaardigheden: zij kunnen beter gebruik maken van de context om de betekenis van een woord te begrijpen en zij zijn zich ook erg bewust van verschillende kenmerken van een taal.

Mits er voldoende ondersteuning is, zullen de leerlingen de **academische vaardigheden** die zij hebben ontwikkeld in hun eigen taal, overnemen in de schooltaal en vice versa. Dat was bijvoorbeeld duidelijk te zien bij de resultaten van ons onderzoek met rekenen. Om een antwoord te vinden op de verhaalsommen in de eigen taal, waren de leerlingen in staat om de rekenbeginselen die zij geleerd hadden in het Nederlands over te zetten naar de eigen taal.

Baauw legt uit wat een **uitgebreide woordenschat** is: kennis van woorden die zowel in de diepte gaat (verschillende woorden die kunnen refereren aan nauwverwante concepten) als de breedte in (het aantal verschillende woorden dat kan refereren aan nauwverwante concepten) (Baauw & Kieferle, 2013).

Veel leerlingen die geschoold worden in een andere taal dan hun eigen taal, hebben moeite met de diepte van de woordenschat. Dit omdat ze misschien wel twee werkwoorden voor beweging kennen, zoals gaan en rennen, maar veel andere gerelateerde woorden nog moeten leren, zoals lopen, krui- pen, springen, of sluipen. Het probleem met rekenen of wiskunde is vaak dat de opdrachten die ge- relateerd zijn aan het echte leven, gebruik maken van functiewoorden om een verhaal te begrijpen die niet altijd helder zijn voor de kinderen (bijvoorbeeld 'in' versus 'uit', 'terwijl', 'bovendien', 'soms', 'ongeveer'). De functiewoorden kunnen ook verward worden als ze gebruikt worden met reken- woorden ('rekenen met'/'rekenen op', 'uitrekenen', 'doorrekenen'). Bovendien, zijn de teksten van de opdrachten meestal zo kort mogelijk, dus de leerling kan moeilijk hulp vinden in de macrocon- text van de tekst. Als het kind de zin niet begrijpt, is het vrijwel onmogelijk om de opdracht te maken.

Opdracht

Even optellen: $65 + 66 = ?$

Welke problemen kan deze rekensom opleveren voor anderstalige kinderen?

Herformuleer de tekst zodat het wel helemaal helder is en/of bedenk een manier om het kind op weg te helpen.

Oplossing

Hier kan het woord "even" zowel een bijvoeglijk naamwoord (adjectief) zijn als een bijwoord (adverbium). Een voorbeeld van "even" als adjectief is: 2 is een even getal. Maar in het volgende voorbeeld: 'Dit getal is even' betekent "even" zoiets als deelbaar door twee, met als resultaat een heel getal. "Even" in de betekenis van "korte tijd" is een bijwoord; het zegt iets over een werkwoord: Ik ga even naar huis toe. Merk op dat "even" in de betekenis van "gelijk" soms ook een bijwoord kan zijn, bijvoorbeeld in: "evenveel" In dit geval modificeert "even" de kwantor "veel" en niet een zelfstandig naamwoord.

In het voorbeeld is het de vraag of de leerling het gewenste antwoord zal geven. Misschien niet, omdat de uitkomst geen even getal is. Het zou ook kunnen dat het kind de even getallen optelt, dus $6+6+6=18$.

Om het kind werkelijk te helpen om zelf tot een oplossing te komen van de rekensom, zou je kunnen kiezen voor langere teksten en/of gebruik maken van translanguaging (zie hieronder).

Samenvatting:

Het is een misvatting om te denken dat toetsen altijd testen wat zij pretenderen te toetsen. Toetsen geven niet altijd een accuraat beeld van de werkelijke competenties van de leerling. Materiaal en oefeningen zijn niet altijd accuraat voor de meertalige leerling. Overleg is in ieder geval een belangrijke bron van begrip. Overleg in de eigen taal zou het proces dus kunnen versnellen. Optimaal leren wordt mogelijk als we het verschil in taal en cultuur overbruggen en ruimte geven aan **translanguaging** in de klas (zie het volgende deel).

3 Taalbeleid op microniveau en participatie op school

Overzicht

1. Strategieën om een opdracht te maken in een vreemde taal
2. Strategieën om het leren van de leerling in de klas te bevorderen
3. Hoe bied je structureel ruimte voor Translanguaging in de klas?
4. Voor welke uitdagingen kan een leerkracht komen te staan en hoe kan je als stagebegeleider de school/studenten hierin begeleiden?

3.1 Welke strategieën pas je toe om een opdracht te maken in een vreemde taal?



Dee hakisi aki i wanwan musu du ën



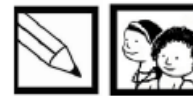
Di hakisi aki i musu du ën ku wan oto sëmbë

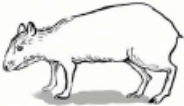




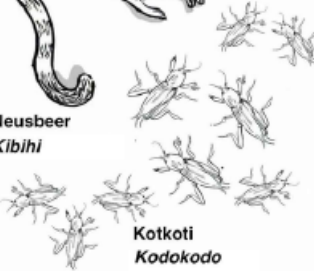


Wan pötölötu: u maaka soni

De bovenstaande pictogrammen zijn afkomstig uit een rekenmethode voor groep 1, 2 en 3 die vertaald is in drie talen van Suriname: Saamaka (Saramakaans), Lokono (Arowaks) en Kari'na (Caribs). Het boekje is tweetalig (Nederlands plus de lokale taal) en aangepast aan de lokale cultuur: de leefwereld van kinderen die in het binnenland van Suriname wonen en van wie de voorouders ofwel tot de eerste bewoners behoorden, de Inheemsen (Indianen), ofwel tot de mensen die door de Nederlanders uit Afrika zijn gehaald en tot slaaf zijn gemaakt in Suriname. Degenen die wegliepen van de plantages en eigen dorpen stichtten met hun eigen talen en culturen worden Marrons genoemd.

**Wat eten ze?
 Hamâron tekebo?**



 Agouti (konkoni) Hokorero	 Pingo Dodole	 Neusbeer Kibihi
 Awarha	 Banaan Purâtana	 Kotkoti Kodokodo
Hoeveel eet 1 konkoni? Fatabe eke habâro hokorero?	Hoeveel eet 1 pingo? Fatabe eke habâro dodole?	Hoeveel eet 1 neusbeer? Fatabe eke habâro kibihi?

Deze opdracht (zie vorige pagina) is in het Lokono, een taal die behoort tot de Arowakse taalfamilie. De dieren komen voor in Zuid-Amerika: een boskonijn (konkoni), een bosvarken (pingo) en een neusbeer (kibihi in het Lokono, kwaskwasi in het Sranan). De opdracht veronderstelt kennis van de dieren en hun voedingspatronen. Alle leerlingen in het binnenland weten dat konkoni's awarra's (een palmvrucht) eten en zij kennen de vruchten ook. Ze zullen vaker een kwaskwasi hebben gezien en weten dat die de hele dag met zijn lange neus in het zand op zoek is naar kotkoti's (veenmol). Maar hoe weet je dat, als je nooit in een tropisch regenwoud bent geweest?

Allerlei emoties kunnen naar boven komen als je een opdracht niet kan oplossen, omdat je de taal niet begrijpt. Afhankelijk van je persoonlijkheid kun je afhaken of juist doorzetten. We zijn niet allemaal hetzelfde en reageren dus ook niet allemaal hetzelfde op een aangeboden methode. Wij kunnen boos of geïrriteerd raken, gefrustreerd, verwonderd, nieuwsgierig, angstig, of onzeker. Als dat te vaak gebeurt, dan haak je af. Dat is helaas wat veel te vaak gebeurt met anderstalige leerlingen overal ter wereld.

Strategieën kun je onbewust gebruiken, maar kun je ook leren. In dit voorbeeld zou je de betekenis van het woord kunnen achterhalen met kennis van de andere taal en cultuur, met behulp van de afbeeldingen, met een online vertaalprogramma of met een woordenboek. De leerling zou kunnen overleggen met haar klasgenoot: dat is precies wat **translanguaging als pedagogische strategie** is: een brug tussen de talen.

De leerkracht en de leerlingen maken gebruik van de kennis van het kind in de gewone klas, met de eigen leerkracht en klasgenoten, en het vereist geen speciale taalkennis van de leerkracht. Het bouwt voort op wat de leerling al weet of kan door gebruik te maken van de thuistalen en cultuur. De leerlingen krijgen dan de kans om zich cognitief en emotioneel optimaal te ontwikkelen (voor meer over translanguaging, zie: Celic & Seltzer 2001).

Opdracht

Strategieën om het leren van de leerling in de klas te bevorderen

- a. Bedenk vier strategieën om het leren van de leerling in de klas te bevorderen.**
- b. Bekijk op YouTube de video's van Natalie Auger en bedenk aan de hand daarvan opnieuw vier strategieën die je zou kunnen gebruiken.**

Sowieso is het van het grootste belang om de emoties van de leerlingen positief te beïnvloeden, zodat zij niet bang zijn om hun bereidheid om te communiceren te tonen. Straffen is dus niet aan te bevelen. Integendeel, er moeten meer expliciete acties worden voorgesteld om te communiceren, zoals:

- Het gebruik van de eigen taal;
- Onderling overleg in de eigen taal;
- Iemand anders om hulp vragen;
- Verduidelijking bieden op alle gevraagde opdrachten. Dat kan door bijvoorbeeld de leerling te vragen om met andere woorden de opdracht te formuleren of in de eigen taal uit te leggen;
- Gerichtte vragen te stellen, zodat de aandacht van het kind gericht wordt op het identificeren van het probleem en dat zij goed op weg geholpen wordt;
- De leerkracht zou informatie moeten verzamelen over bijvoorbeeld het telsysteem in de eigen taal van de leerling, en dit vergelijken met het Nederlands;
- De leerlingen kunnen gevraagd worden om samen de vraag te beantwoorden in de eigen taal en het antwoord voor te bereiden in het Nederlands.

De vraag die nu moet worden gesteld is:

3.2 Hoe bied je structureel ruimte voor translanguaging in de klas?

- Laat kinderen werken in de eigen taal in groepswerk;
- Controleer of zij het hebben begrepen in de eigen taal door de leerlingen te laten herformuleren;
- Bied ruimte voor onderhandeling over de betekenis, maar let erop dat het geen lastige taak wordt!

Wat een leerkracht makkelijk zou kunnen doen, is gebruik maken van pictogrammen voor overleg met juf/klasgenootjes in eigen taal; een gezamenlijk overleg; een vergelijking van de talen en/of tijd voor overleg in het Nederlands. De pictogrammen zouden ook door de leerlingen opgehaald kunnen worden, bijvoorbeeld wanneer deze behoefte hebben aan uitleg in de eigen taal.

Voorbeeld:

Deze oefening mag je samen met anderen doen, als je wil in je eigen taal.



3.3 Voor welke uitdagingen kan een leerkracht komen te staan en hoe kan je als stagebegeleider de school/studenten hierin begeleiden?

Wat voor uitdagingen kunnen leerkrachten tegenkomen als ze ruimte maken voor andere talen in de klas?

• Verlies van controle

Translanguaging zou angst kunnen veroorzaken bij de leerkrachten die deze strategie nog niet hebben gebruikt, of die min of meer stiekem toepassen. De leerkracht kan onzeker zijn over de controle van de klas: de docenten zijn niet meer de enige bron van kennis en als zij de taal van de leerlingen niet kennen, moeten zij accepteren dat zij niet alles begrijpen.

• Reactie van de ouders

Leerkrachten kunnen ook bang zijn voor de reactie van ouders die niet willen dat de thuistaal op school wordt gesproken.

• Onzekerheid over legaliteit: mag het wel?

Leerkrachten kunnen tenslotte ook onzeker zijn over de legaliteit van translanguaging-praktijken: is het wel toegestaan om een andere taal dan Nederlands te hanteren in de klas?

Aankomende leerkrachten kunnen met al het bovenstaande te maken krijgen, en ook nog met weerstand van de klasse-leerkracht.

Hoe kan je als stagebegeleider de aankomende leerkrachten hierin begeleiden?

Verlies van controle:

Hoewel het even wennen zal zijn in het begin, geeft translanguaging uiteindelijk juist meer controle over de klas, omdat nu alle kinderen meedoen. In België, waar hiermee werd geëxperimenteerd zeiden de leerkrachten:

“Wat er veranderd is, is dat kinderen die echt niets zeiden, dat die de drempel over zijn omdat ze het nu ook in hun eigen taal mogen zeggen.”

Leerkrachten zijn vaak bang dat leerlingen over hen roddelen als ze een taal spreken die ze niet verstaan. Maar bedenk: leerlingen roddelen ook over je in de taal die je wel verstaat!

“Voor mij was dat wel spannend, natuurlijk, want ik versta helemaal geen Turks. Je vraagt je af: zijn ze nu over mij aan het praten of zijn ze nu wel met de taak bezig? Het bleek eigenlijk heel erg mee te vallen.”

Reactie van de ouders:

Het is heel belangrijk om ouders goed te informeren over de voordelen van meertaligheid en over translanguaging als didactische strategie. Een bijeenkomst met ouders waarin deze voorlichting wordt gegeven en het beleid wordt uitgelegd, kan veel twijfels wegnemen bij ouders. Ook aan nieuwe ouders moet bij inschrijving van hun kind deze informatie gegeven worden.

Nog beter is het, als de school samen met de ouders hierover afspraken maakt en dit vastlegt. In Galibi zijn de ouders en de leerkrachten begonnen met het formuleren van de 'Gouden Regels' voor de school.

De Gouden Regels van Galibi

1. Elke leerkracht maakt thuis kennis met de ouders.
2. Kinderen mogen hun moedertaal gebruiken in de klas en op het schoolplein.
3. Thema's worden aangepast aan de leefwereld van het kind.
4. Ouders worden betrokken bij de thema's.
5. De kinderen worden gestimuleerd om meer aan het woord te zijn.
6. Ouders zijn altijd welkom op school.

Onzekerheid over legaliteit:

Of het is toegestaan om andere talen dan Nederlands in de klas te spreken, wordt uitvoeriger besproken in hoofdstuk 4. Belangrijk hier is te vermelden dat meertaligheid onderdeel is van de nieuwe leerlijnen die in 2011 zijn aangenomen door het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling (MinOV) en dat Suriname gehouden is aan internationale verdragen, die discriminatie op grond van taal verbieden en – in het geval van inheemse kinderen – de staat verplichten om maatregelen te nemen zodat inheemse kinderen toegang hebben tot onderwijs in de eigen taal en cultuur.

Leerlijnen MinOV:

Voor de onderbouw geldt voor het leergebied Taal het volgende:

- Leerlingen beheersen alledaagse woorden in het Sranan en Engels en alle op school aanwezige talen. Zij kunnen deze woorden gebruiken in eenvoudige situaties (jezelf voorstellen, begroeten, tellen, liedjes).
- Ook wordt verwacht dat leerlingen respect kunnen opbrengen voor eigen en andermans taal en cultuur (MinOV 2011, pg. 29, cursief toegevoegd).

Voor het leergebied Rekenen en Wiskunde geldt:

- Van leerlingen aan het eind van de onderbouw wordt verwacht dat zij in de verschillende moedertalen kunnen tellen (MinOV 2011, pg. 34).

Bronnen

Baauw, S. & Kieferle, C. (2013). Multilingualism and language acquisition. In W. Griebel, R. Heinisch, C. Kieferle, E. Röbe & A. Seifert (Eds.), *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals* (pp. 256-298) (43 p.). Hamburg: Verlag Dr. Kova .

Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325–339.

Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8, 595–604.

Celic, C., & Seltzer, K. (2001). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: City University of New York, Graduate Center.

Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.

Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In A. Mohanty & M. Panda, ed. *Social justice through multilingual education*, 19-35. *Multilingual Matters*

Gielen, S. & A. I ci (2015), *Meertaligheid: een troef!* Sint-Niklaas: Abimo uitgeverij.

Hakuta, K., Goto Butler, Y. & Witt, D. (2000). How Long Does It Take English Language Learners to Attain Proficiency? Stanford university. Policy report. Retrieved online: <https://stanford.io/2gtMtOK>

Le Pichon, E.M.M.; Kambel, E-R. Challenges of mathematics education in a multilingual post-colonial context: The case of Suriname. / *Human rights in language and STEM education* . ed. / Z. Babaci-Wilhite. Rotterdam : Sense Publishers, 2016. p. 221-240.

Le Pichon, E.M.M. Handling multilingualism in school context. In: Griebel W., Heinisch, R., Kieferle, C., Robe E. & Seifert, A. *Transition to School and Multilingualism: a curriculum for Educational Professionals*, 2013, pp. 299-320. Dr. Kovac publishing house

MinOV/SLO (2011). *Op weg naar een curriculum voor het basisonderwijs. Curriculumraamwerk en leerlijnen*: Paramaribo.

Moritz Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions *Early Childhood Research Quarterly* 24, 107-120.

Schaeffer, S. 2013. Foreword. In: Carol Benson & Kimmo Kosonen. *Language Issues in Comparative Education*; Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei. Ix

Websites:

www.meertaligheid.be

www.metrotaal.be

Video's translanguaging Frankrijk (Natalie Auger): https://www.youtube.com/playlist?list=PL10GM-GUKNoBeyvua2BRw_eW-Bz1hvHXui

Module 4 / door Ellen-Rose Kambel en Ellen-Petra Kester

Taalbeleid en taalrechten

1	Inleiding	3
2	Taalbehoud en taalplanning	3
2.1	Wat is taalbeleid?	3
2.2	Taalbeleid in (post)koloniale samenlevingen	4
2.3	Taalbeleid in de voormalige Nederlandse Antillen	5
2.4	Case study: Proyecto Scol Multilingual Aruba	6
2.5	Case study: de instructietaal in het onderwijs van St. Eustatius	7
3	Taalrechten, taalbeleid en het Surinaams onderwijs	10
3.1	De taalsituatie in Suriname	10
3.2	Een internationaal kader	12
3.3	De nationale wetgeving	15
3.4	Onderwijsbeleid en taal	18
4	Hoe komt taalbeleid op schoolniveau tot stand?	20
	Bronnen	23

Leerdoelen module 4

- 1. Deelnemers hebben kennis over meertaligheid en taalbeleid, op het niveau van samenleving en individu.**
- 2. Deelnemers zijn in staat om situaties van meertaligheid en taalbeleid binnen een pedagogisch instituut nauwkeurig te beschrijven.**
- 3. Deelnemers zijn in staat het taalbeleid van een pedagogisch instituut kritisch te analyseren en aan te geven welke veranderingen nodig zijn voor een krachtige en inclusieve leeromgeving.**

1 Inleiding

In deze laatste module wordt besproken we de context waarbinnen taalbeleid tot stand komt: dit betreft zowel de nationale als de internationale (mensenrechten) context. In paragraaf 2 wordt eerst het begrip taalbeleid behandeld. Vervolgens wordt stilgestaan bij de taalsituatie in de Nederlandse Antillen, met voorbeelden uit St. Eustatius en Aruba. In paragraaf 3 gaan we nader in op de Surinaamse context, met name bekijken we hoe het zit met de wetgeving, zowel op nationaal als internationaal niveau.

Tenslotte krijgen deelnemers de kans om te reflecteren op hun eigen pedagogisch instituut en worden er handvatten aangereikt hoe je een krachtige inclusieve leeromgeving kunt realiseren.

2 Taalbehoud en taalplanning

2.1 Wat is taalbeleid?

Van den Branden (2010:11) geeft de volgende definitie: "Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen, met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten". Enkele elementen uit de definitie springen in het oog:

- Taalbeleid krijgt vorm door een schoolteam;
- De taalleerbehoefte van de leerlingen staat centraal;
- Het doel is tweeledig, want het gaat zowel om de bevordering van de ontwikkeling van de leerlingen, als om het verbeteren van de onderwijsresultaten.

In de onderwijspraktijk zijn deze elementen echter niet altijd herkenbaar. Zeker in een meertalige context ervaren leerkrachten en leerlingen vaak dat het taalbeleid niet aansluit bij de taalleerbehoefte van de leerlingen en dat het beleid de ontwikkeling van de leerlingen en de verbetering van hun onderwijsresultaten zelfs hindert. Dit wordt veroorzaakt doordat er in veel meertalige samenlevingen slechts één taal wordt gebruikt als instructietaal in het onderwijs; die niet de moedertaal is van de leerlingen. In vele gevallen gaat het zelfs om een vreemde taal: een taal die niet wordt gebruikt voor het dagelijks leven binnen de gemeenschap. Het is duidelijk dat dit een groot obstakel voor de leerlingen oplevert, omdat zij kennis en vaardigheden moeten opdoen in een taal die zij niet of onvoldoende beheersen. Deze situatie is meestal niet gecreëerd door het schoolteam, kan indruisen tegen de wensen van het schoolteam en vloeit vaak voort uit de onderwijswetgeving.

Om verschillende vormen van taalbeleid binnen het onderwijs te kunnen beschrijven, is het nodig de definitie van Van den Branden te verfijnen. Taalbeleid vindt plaats op macro-, meso- en microniveau (But et al. 2000).

Op *macroniveau* betreft het taalbeleid op nationaal of regionaal niveau, dat over het algemeen is vastgelegd in de onderwijswetgeving waarvoor de overheid verantwoordelijk is. Het *mesoniveau* verwijst naar de onderwijsinstellingen, waaronder scholen zelf, die het beleid uitwerken, vaststellen en implementeren. Tenslotte onderscheiden we nog het *microniveau*: de individuele leerkrachten die het taalbeleid vormen en uitvoeren in de klas.

De definitie van Van den Branden heeft dus vooral betrekking op het meso- of microniveau, als we daaronder de school en de klas verstaan. Het hierboven genoemde voorbeeld van meertalige samenlevingen, waarin een vreemde taal als instructietaal gebruikt wordt, laat duidelijk zien hoe een beleid op macroniveau consequenties heeft op meso- en microniveau. Zelfs al zouden schoolteams een instructietaal willen gebruiken die aansluit bij de taalleerbehoefte van de leerlingen om hun ontwikkeling te bevorderen en hun onderwijsresultaten te verbeteren, is dit in vele gevallen niet mogelijk omdat de wet het aanbieden van anderstalig of van meertalig onderwijs verbiedt.

2.2 Taalbeleid in (post)koloniale samenlevingen

In grote delen van de wereld is het gebruikelijk dat de instructietaal in het onderwijs afwijkt van de moedertaal van de bevolking. Dit geldt met name voor samenlevingen die gekoloniseerd werden door de Europeanen, dus voor veel landen op het Amerikaanse, Afrikaanse en Aziatische continent. Ten gevolge van de kolonisatie ontstond een situatie van meertaligheid die bekend staat als 'diglossie': er worden verschillende talen gebruikt voor verschillende doeleinden; in verschillende situaties. Zo is het in (post)koloniale samenlevingen gebruikelijk dat een Europese taal (Engels, Frans, Spaans, Portugees, Nederlands) de enige, officieel erkende taal is, die vervolgens toegepast wordt in bestuursvormen en het onderwijs. De Europese taal is doorgaans niet de moedertaal van de bevolking en wordt pas in het onderwijssysteem verworven. De moedertaal - en eventueel andere omgangstalen binnen de gemeenschap - wordt gebruikt voor dagelijkse communicatie in informele situaties, en heeft in veel gevallen geen gestandaardiseerde, geschreven vorm. Dit laatste is één van de redenen waarom wereldwijd veel onderwijssystemen gebruik maken van een Europese taal als voertaal.

Zoals hierboven al opgemerkt, heeft het gebruik van een vreemde taal als instructietaal in het onderwijs vaak rampzalige gevolgen voor de leerlingen. Een directe consequentie is dat leerlingen nieuwe vaardigheden moeten opdoen, zoals lezen, schrijven en rekenen, in een taal die zij niet of nauwelijks beheersen. Dit zorgt voor vertraging, niet alleen in het leerproces om deze vaardigheden onder de knie te krijgen, maar ook in de algemene cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast kan deze moeizame ontwikkeling ook leiden tot psychische problemen, zoals een gebrek aan zelfvertrouwen en demotivatie. Een zwak zelfbeeld en een ongemotiveerde houding kunnen vervolgens weer leiden tot gedragsproblemen in de klas.

Niet ieder onderwijsprobleem kan worden teruggebracht tot een taalprobleem, maar het gebruik van een vreemde taal als instructietaal kan verstrekende negatieve gevolgen hebben op vele gebieden, binnen het onderwijs en daarbuiten.

In (post)koloniale samenlevingen is het gebruik van de Europese taal gekoppeld aan machtsverschillen die zich eeuwenlang hebben voorgedaan op o.a. politiek, economisch en sociaal niveau. In vele gevallen uitten deze machtsverschillen zich in onderdrukking en uitbuiting van de oorspronkelijke bevolking, waarbij intimidatie en geweld niet geschuwd werden. Het gebruik van de Europese taal in het onderwijs kan beschouwd worden als een verlengstuk van deze onderdrukking, omdat het veel leerlingen uitsluit van het onderwijssysteem, of in ieder geval hun kans op succes ernstig bemoeilijkt.

Om welke reden worden Europese talen dan nog steeds gebruikt in het onderwijs van (post)koloniale samenlevingen? Hier zijn verschillende redenen voor aan te voeren. We hebben eerder opgemerkt dat in veel van deze samenlevingen de Europese taal de enige officiële taal is, en daarmee de enige taal die vastgelegd is in de grondwet. Er is dus een juridische grondslag om de Europese taal te gebruiken voor bestuur en onderwijs. Er worden vaak praktische overwegingen gemaakt, om deze situaties te laten voortbestaan. Veel landen op het Amerikaanse, Afrikaanse en Aziatische continent worden gekenmerkt door een grote talige diversiteit, waardoor de selectie van een of meer officiële talen wordt bemoeilijkt. We hebben eerder opgemerkt dat veel van de inheemse talen slechts voor mondelinge communicatie gebruikt worden en geen geschreven vorm kennen. Veel meertalige landen beschikken bovendien niet over de financiële middelen om hun talen te standaardiseren: dat wil zeggen, om een standaardvariant vast te leggen, in bijvoorbeeld woordenboeken en grammatica's, of om schoolmateriaal in deze talen te ontwikkelen.

Naast deze praktische beperkingen spelen psychosociale factoren een rol. Juist omdat de Europese taal gebruikt wordt voor intern bestuur en onderwijs en een grote internationale reikwijdte heeft (voor bijvoorbeeld de handel) is kennis van deze taal onmisbaar binnen de samenlevingen die wij hier beschrijven. De onmisbaarheid van kennis en vaardigheden in de Europese taal onderstreept

de machtsongelijkheid binnen deze gemeenschappen, die vaak ook tot uiting komt in een negatieve houding ten opzichte van de moedertalen en stigmatisering van de sprekers van deze talen. Hierbij komt nog dat de verwerving van de vreemde taal alleen via het onderwijssysteem mogelijk is, omdat de vreemde taal niet wordt gebruikt als dagelijkse omgangstaal. Vanuit dit perspectief ontstaat een complex probleem dat zich in vele meertalige samenlevingen voordoet: de leerlingen moeten de vreemde taal verwerven via het onderwijs, maar het gebruik van deze vreemde taal als instructietaal remt hun cognitieve en psychologische ontwikkeling in hoge mate. Het probleem vraagt dus om een oplossing die het mogelijk maakt om de vreemde taal te verwerven, zonder dat die taal als (enige) instructietaal wordt gebruikt. Om een dergelijke oplossing verder uiteen te zetten gaan we in de volgende paragraaf in op het voorbeeld van de voormalige Nederlandse Antillen en de case studies van Aruba en St. Eustatius.

2.3 Taalbeleid in de voormalige Nederlandse Antillen

Het Koninkrijk der Nederlanden bestaat uit een land in Europa dat wij kennen als Nederland en zes eilanden in het Caribisch gebied, de Benedenwindse eilanden Aruba, Bonaire en Curaçao en de Bovenwindse eilanden St. Maarten, St. Eustatius en Saba. Deze eilanden vormden de Nederlandse Antillen, een land dat volgens het Statuut van 1954 binnen het Koninkrijk een zekere autonomie verwierf en bestuurd werd door de Landsregering en de respectievelijke eilandsbesturen. In 1986 verkreeg Aruba een 'status aparte', als autonoom land binnen het Koninkrijk, naast Nederland en de Nederlandse Antillen. Een soortgelijke situatie ontstond voor de eilanden St. Maarten en Curaçao ten gevolge van de bestuurlijke hervorming van 10 oktober 2010, waarbij de Nederlandse Antillen als land werd ontbonden. De kleinere eilanden, Bonaire, St. Eustatius en Saba zijn sinds 10 oktober 2010 (10-10-10) buitengewone lichamen van het Europese deel van het Koninkrijk, een positie die te vergelijken is met die van Nederlandse gemeenten. Het Koninkrijk der Nederlanden bestaat sindsdien dus uit vier landen: Aruba, Curaçao, St. Maarten en Nederland.

De Caribische eilanden kenmerken zich door een duidelijk tweedeling in de moedertaal: op de Benedenwindse eilanden is dit voor de meerderheid van de bevolking het Papiaments, een zogenaamde creooltaal die gebaseerd is op het Spaans en Portugees. Op de Bovenwindse eilanden wordt over het algemeen een variant van het Caribisch Engels als moedertaal gesproken.

Eeuwenlang was er op de eilanden een taalsituatie die we kunnen karakteriseren als diglossie (zie boven), omdat het Nederlands de taal was die werd gebruikt in formele situaties (bestuur, onderwijs, media) en werd verworven als vreemde taal, terwijl de moedertalen van de bevolking (Papiaments en Caribisch Engels) werden gebruikt in de dagelijkse omgang. Pas in 2003 erkende Aruba het Papiaments als officiële taal, in 2007 volgde de erkenning van het Papiaments en het Engels als officiële talen van de Nederlandse Antillen. In beide gevallen bleef ook het Nederlands als officiële taal erkend in de wet.

Voor alle eilanden geldt dat het Nederlands de bestuurstaal is en lange tijd als enige instructietaal werd gebruikt in het onderwijs. Het onderwijs op de eilanden van voormalige Nederlandse Antillen is al decennialang een punt van zorg, zowel in het Caribische als in het Europese deel van het Koninkrijk. Inspectierapporten wijzen uit dat de resultaten van leerlingen in het Caribisch gebied sterk achterblijven ten opzichte van de Europese maatstaven en als mogelijke oorzaak wordt ook in wetenschappelijke studies (Dijkhoff & Pereira 2010) vaak het gebruik van het Nederlands als instructietaal aangewezen. Deze problemen hebben in de afgelopen decennia geleid tot wijzigingen in de instructietaal, ook ten gevolge van de erkenning van het Papiaments en Engels als officiële talen.

Op Aruba is het onderwijs overwegend Nederlandstalig en wordt het Papiaments slechts als instructietaal gebruikt op de kleuterscholen en in het speciaal onderwijs. Een uitzondering vormen de scholen die sinds 2009 deelnemen aan het Proyecto Scol Multilingual, dat in de volgende paragraaf beschreven wordt. Op Bonaire en Curaçao is het Papiaments over het algemeen de instructietaal in

de onderbouw van het basisonderwijs en wordt de taal in de bovenbouw en ook in het middelbaar onderwijs als vak onderwezen. De positie van het Papiaments is niet op alle scholen gelijk, omdat de schoolbesturen hier individueel over kunnen beslissen.

Ook op de Bovenwindse eilanden is er sprake van diversiteit. Saba hanteert het Engels als enige instructietaal, terwijl het Nederlands sinds 1986 als vak wordt onderwezen in het basis- en voortgezet onderwijs (Charles 2015: 5). Op St. Maarten gebruiken de meeste scholen zowel het Engels als het Nederlands als instructietaal. Op St. Eustatius is het Engels de instructietaal in het basisonderwijs en was het Nederlands de instructietaal in het voortgezet onderwijs. In de bovenbouw van het basisonderwijs (groep 5-8) moest een transitie van het Engels naar het Nederlands gemaakt worden, om de leerlingen voor te bereiden op een (middelbare) schoolsysteem dat alleen het Nederlands als instructietaal hanteerde. Het taalbeleid op St. Eustatius is met ingang van het schooljaar 2015-2016 herzien, doordat het Engels is ingevoerd als instructietaal in het voortgezet onderwijs (en dus het Nederlands heeft vervangen). Hoe deze wijziging tot stand is gekomen wordt uiteengezet in de volgende paragraaf 2.5.

Op grond van de voorgaande beschrijving concluderen we dat het taalbeleid van de Caribische eilanden ten aanzien van de instructietaal in het onderwijs op macroniveau divers is; alleen op Saba wordt gebruik gemaakt van één instructietaal, namelijk het Engels. Alle andere eilanden gebruiken (in verschillende mate) twee talen als instructietaal. Ook op mesoniveau (per school) kan er een grote diversiteit bestaan, omdat schoolbesturen de vrijheid hebben om zelf beleid uit te zetten wat betreft de instructietaal, zoals we hierboven al opmerkten over Curaçao. Op microniveau is de diversiteit vaak nog groter, doordat individuele leerkrachten niet altijd in de klas het taalbeleid van de school volgen. Zo blijkt uit onderzoek van Kester & van der Linde (2015) dat mavo- en havo-leerlingen op Aruba respectievelijk 23,5% en 29,1% van de tijd les krijgen in het Papiamento, terwijl het Nederlands de enige erkende instructietaal in het voortgezet onderwijs is op dit niveau.

2.4 Case study: Proyecto Scol Multilingual Aruba

Zoals eerder opgemerkt, is het onderwijs op Aruba vrijwel geheel Nederlandstalig, aangezien het Papiaments alleen als instructietaal wordt gehanteerd op de kleuterschool (groep 1 en 2) en in het speciaal onderwijs (Dijkhoff & Pereira, 2010). In 2009 is echter een pilot op twee scholen gestart; het *Proyecto Scol Multilingual*, dat gebruik maakt van de vier belangrijkste talen die op Aruba worden gesproken: Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans.

De precieze inrichting van het onderwijs in dit project wordt beschreven in diverse publicaties, waaronder Pereira (2008), Croes et al. (2010), Croes (2011), Pereira (2012). Uitgaande van de presentatie van Croes (2016) heeft het onderwijs van de Scol Multilingual de volgende kenmerken:

1. In groep 1 t/m 6 is het Papiaments de instructietaal;
2. In groep 7 en 8 worden twee instructietalen gehanteerd: het Papiaments voor de vakken verkeer, kunstonderwijs en beweging en het Nederlands voor de vakken rekenen en wereldoriëntatie;
3. In alle groepen van het basisonderwijs (groep 1 t/m 8) worden het Papiaments, Nederlands, Engels en Spaans als vak onderwezen.

Zoals Croes (2016) aangeeft, suggereert de structuur van het programma dat de talen gescheiden worden gehanteerd, maar in de praktijk beperkt de *Scol Multilingual* zich niet tot het gebruik van één instructietaal in de les. Het gebruik van meer talen in de klas sluit aan bij de realiteit van de leerlingen, die meertalig zijn en continu hun kennis van alle talen gebruiken, ook door middel van *translanguaging* (zie module 3). Zo wordt bij het taalonderwijs zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de doeltaal, maar tevens gebruik gemaakt van de kennis die de leerlingen al hebben in andere talen. Ook wordt metalinguïstisch bewustzijn bevorderd door vergelijking tussen talen (Croes, 2016). Bij een vak als wereldoriëntatie wordt gewerkt aan projecten, waarbij de basistekst wordt aangeboden in de "instructietaal" met de belangrijkste concepten in de vier talen. Vervolgens wordt door de

leerlingen onderzoek voor het project uitgevoerd, waarbij zij ook de thuishalen kunnen betrekken. Dit geldt eveneens voor de voorbereiding van de output, die gepresenteerd wordt aan een zinvol publiek, waaronder ook de ouders of andere volwassenen uit de eigen omgeving (Croes, 2016). Het is duidelijk dat dit model uitgaat van een holistische visie, gebruik maakt van de (taal)kennis die de leerlingen hebben en van een optimale aansluiting bij de meertalige context waarin de leerlingen opgroeien.

2.5 Case study: de instructietaal in het onderwijs van St. Eustatius

De alarmerende signalen uit de inspectierapporten van 2011 over het onderwijs op St. Eustatius waren aanleiding voor de toenmalige Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, mw. M. van Bijsterveldt-Vliegthart en de toenmalige Wethouder van Onderwijs van St. Eustatius, de heer G. Schmidt, om onderzoek te laten uitvoeren naar het taalbeleid in het onderwijs door een onafhankelijk team van experts. In 2012 werd dit team samengesteld uit prof. dr. N. Faraclas (University of Puerto Rico), drs. E. Mijts (Universiteit van Aruba) en dr. E.-P. Kester (Universiteit Utrecht). Het team kreeg opdracht om een onderzoeksproject uit te voeren aan de hand van de volgende hoofdvraag:

Wat zijn de opvattingen, de mogelijkheden en de te verwachten gevolgen voor een mogelijke transitie naar Engels als instructietaal of het behouden van het Nederlands als instructietaal in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs op Sint Eustatius?"

Het onderzoeksproject, dat plaatsvond in 2013, omvatte een literatuuronderzoek naar taalbeleid (en met name naar de rol van de instructietaal) in vergelijkbare meertalige samenlevingen en een veldonderzoek op St. Eustatius om het taalgebruik, de taalattitudes en ervaringen met het onderwijsbeleid nauwkeurig in kaart te brengen. Het team bezocht het eiland tweemaal (in februari en april 2013), om gegevens te verzamelen via enquêtes en gesprekken met diverse 'stakeholders', zoals leerlingen, ouders, leerkrachten, onderwijsmanagers en bestuurders. Ook werd onder de leerlingen een 'narrative proficiency test' afgenomen om hun schrijfvaardigheid in het Engels en Nederlands te toetsen. Daarnaast voerde het team observaties uit tijdens de lessen. Een uitgebreid onderzoeksrapport, waarop deze paragraaf gebaseerd is, is te vinden via de website van het Ministerie van OCW (Faraclas, Kester & Mijts, 2013) en is grotendeels samengevat in Mijts et al. (2014). De onderzoeksresultaten en de aanbevelingen werden in januari 2014 door het team aan de bevolking van St. Eustatius gepresenteerd.

Na een haalbaarheidsonderzoek (Drenthe et al. 2014) namen Staatsecretaris S. Dekker en wethouder G. Zaandam van St. Eustatius in juni 2014 het besluit om de aanbevelingen van het team over te nemen. Dit heeft ertoe geleid dat met ingang van het schooljaar 2015-2016 het Engels (in plaats van het Nederlands) de instructietaal is in het voortgezet onderwijs en in het beroepsonderwijs op het eiland.

Een van de belangrijkste bevindingen van het onderzoek was dat het Nederlands op St. Eustatius voor de meerderheid van de bevolking niet een eerste of tweede taal, maar een vreemde taal is. De lokale variant van het Caribisch Engels is voor het merendeel van de bevolking de moedertaal, en daarmee de dagelijkse omgangstaal. Ook door immigranten wordt het Statiaans Engels massaal verworven en op dagelijkse basis in praktijk gebracht. Het Nederlands wordt vrijwel uitsluitend gebruikt binnen het onderwijssysteem en in contact met de leerkrachten (die voor een groot deel uit Europa afkomstig zijn). Desalniettemin heerst er een sterke consensus over het belang van het Nederlands voor de eilandbevolking. Het Nederlands is immers bestuurstaal op het eiland en binnen het Koninkrijk, maar wordt bovendien belangrijk gevonden voor eventuele vervolgstudie in (Europees) Nederland. Er is een sterke eensgezindheid over het feit dat het onderwijssysteem idealiter moet leiden tot een hoog niveau van taalbeheersing in zowel het Nederlands als het Engels.

De resultaten van de schrijfvaardigheidstoets tonen aan dat de leerlingen een grote achterstand hebben ten opzichte van Europese normen. Niet alleen schiet hun beheersing van het Nederlands tekort, maar ook in het Engels blijven hun vaardigheden achter bij de normen die gelden in Engels-sprekende landen. Er is geen groot verschil tussen de resultaten van de leerlingen in het basisonderwijs versus het voortgezet onderwijs. Het lijkt daarom alsof de taalontwikkeling van de leerlingen tot stilstand komt tijdens de transitie van het Engels naar het Nederlands.

De resultaten van de vragenlijsten wijzen uit dat er een groot verschil in attitude bestaat tussen de leerlingen: de leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn minder positief over het leren van Nederlands en hebben in mindere mate plannen om hun opleiding in (Europees) Nederland te vervolgen. Dit is mogelijk te verklaren uit het feit dat het basisonderwijs het Engels als instructietaal gebruikt en de leerlingen nog weinig in contact zijn geweest met het Nederlands. Hun optimisme verdwijnt op het moment dat zij in het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd met het Nederlands als enige instructietaal.

De verandering in attitude geldt niet alleen voor leerlingen, maar ook voor hun ouders, die getuigen zijn van de teleurstellingen die hun kinderen ondervinden in het voortgezet onderwijs en die zich hierdoor grote zorgen maken om hun toekomst. Deze teleurstellingen en zorgen worden gedeeld door de leerkrachten, die zich met grote volharding inzetten voor hun leerlingen, maar eveneens erkennen dat het taalbeleid niet effectief is. Doordat de leerlingen nauwelijks kennis hebben van het Nederlands, is het in de praktijk onmogelijk om de transitie van het Engels naar het Nederlands in de laatste jaren van het basisonderwijs te maken. Hierdoor vallen veel leerkrachten terug op het Engels of het hanteren van beide talen, wat zeer tijdrovend is en extra achterstanden in het programma creëert. Vervolgens worden de docenten in het voortgezet ermee geconfronteerd dat zij het Nederlands als enige instructietaal moeten gebruiken voor leerlingen die vrijwel geen kennis van deze taal hebben. De gevolgen laten zich raden. Het aantal doublures en vroegtijdige schoolverlaters ('drop-outs') is vele malen groter dan in het Europese deel van het Koninkrijk. Vergelijkbare gegevens zijn bekend met betrekking tot de andere eilanden (Dijkhoff & Pereira 2010).

Advies: invoering van het Engels als instructietaal

Het team heeft op grond van de onderzoeksresultaten (literatuur en veldonderzoek) advies uitgebracht om de onderwijssituatie op het eiland te verbeteren. De belangrijkste aanbeveling was om over te stappen naar het Engels als instructietaal in het primair, secundair en beroepsonderwijs en het Nederlands te onderwijzen als vreemde taal op alle niveaus. Dit laatste houdt in dat het Nederlands zo vroeg mogelijk geïntroduceerd wordt, idealiter op spelende wijze in de voorschoolse opvang, waar meer dan 90% van de Stataanse kinderen gebruik van maakt. Het *spelend onderwijs* kan bestaan uit een dagelijks uurtje dat besteed wordt aan liedjes, verhaaltjes en spelletjes in het Nederlands, waar de kinderen communicatieve vaardigheden mee verwerven. Dit systeem wordt verder uitgewerkt, conform de leeftijd en het niveau van de leerlingen, tijdens de eerste jaren van het basisonderwijs, als de leerlingen les krijgen in het Engels. Als hun lees- en schrijfvaardigheid na enige jaren een basisniveau heeft bereikt in het Engels (rond groep 5) en zij ook een sterke communicatieve basis hebben in het Nederlands, wordt het lezen en schrijven in het Nederlands pas geïntroduceerd. Hierbij gaat het om onderwijs van het Nederlands als vreemde taal, dus als schoolvak. Ook in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs zou het Nederlands als schoolvak aangeboden worden. De voordelen van dit model zijn evident: de leerlingen kunnen een hoog niveau in het Nederlands als vreemde taal bereiken, omdat zij op zeer jonge leeftijd (2 tot 3 jaar) al vrijwel dagelijks worden 'ondergedompeld' in het Nederlands. Doordat zij na enkele jaren een goede communicatieve basis hebben in de taal en ook een solide basis van lees- en schrijfvaardigheid hebben opgedaan in het Engels, zal het proces van het leren lezen en schrijven in het Nederlands zich met veel meer succes (en plezier!) voltrekken.

kinderen ernstige achterstanden oplopen in hun cognitieve ontwikkeling, in de verwerving van hun schoolvaardigheden en/of ernstig gedemotiveerd raken. Het is duidelijk dat het gebruik van een vreemde taal als instructietaal in het onderwijs wereldwijd tot grote problemen leidt, ook al zijn niet alle sociale en educatieve problemen op te lossen via een zinvol taalbeleid. Het wijzigen van dit beleid vraagt in sommige gevallen om een (relatief!) eenvoudige en kortstondige investering, die vrijwel direct zijn vruchten kan afwerpen. In het geval van St. Eustatius zijn hierover nog twee belangrijke opmerkingen te maken. In de eerste plaats is het invoeren van het Engels als instructietaal relatief eenvoudig door de beschikbaarheid van een grote hoeveelheid leermiddelen in deze taal. Uiteraard kan het eiland hiervoor ook rekenen op een financiële impuls door de nieuwe status als Nederlandse gemeente (sinds 10-10-10).

Het is duidelijk dat vele landen en regio's te maken hebben met andere omstandigheden en niet over dergelijke mogelijkheden beschikken, vanwege het ontbreken van leermiddelen en/of financiering. In de tweede plaats geldt voor de Stataanse leerlingen ook dat zij geen onderwijs krijgen in de dagelijkse omgangstaal die voor velen de moedertaal is, namelijk het Stataans Engels. Met andere woorden, de leerlingen moeten nog steeds een transitie ondergaan in het onderwijs, van de ene naar de andere variant van het Engels. Het zal echter duidelijk zijn dat deze transitie minder groot is. De twee varianten van het Engels zijn verschillend, maar vertonen gelijkenis en het Standaard Engels is alom aanwezig via de media en wordt – zo wijst het onderzoek uit – ook in formele situaties veelvuldig gebruikt op het eiland.

Omgang met het Stataans Engels

Ook ten aanzien van het Stataans Engels zelf bevat het rapport een belangrijke aanbeveling: het is uitermate belangrijk om binnen het onderwijs een positieve houding aan te nemen tegenover de moedertaal van de leerlingen. Terwijl de resultaten van de enquête hebben uitgewezen dat de bevolking van St. Eustatius zeer positief staat tegenover de Stataanse taal en identiteit (ondanks het feit dat meer dan de helft van de participanten niet op het eiland geboren is), zijn de attitudes ten aanzien van het Stataans Engels binnen de onderwijssetting vaak negatief, zoals bleek uit gesprekken met de leerlingen en uit lesobservaties. Aangezien taal en identiteit nauw verweven zijn, is het belangrijk dat de leerkrachten respectvol omgaan met de moedertaal van de leerlingen en de leerlingen de kans geven om de transitie naar het Standaard Engels binnen het schoolsysteem op een positieve en geleidelijke manier te maken. Hierbij is het niet alleen belangrijk om geen uiting te geven aan eventuele negatieve attitudes tegenover het Stataans Engels, maar ook om juist positief te reageren op taalvariatie. Dit kan door de leerlingen uit te leggen dat er een verschil is tussen het Engels dat thuis en op straat wordt gebruikt ('Statian English') en het Engels dat op school wordt gebruikt ('Standard/School English'). Tijdens de les kan er steeds naar deze twee varianten verwezen worden en is het mogelijk om leerlingen positief te benaderen door ze zelf te laten vergelijken of te 'vertalen' tussen de twee varianten. Het is belangrijk dat de docent zelf alleen het Standaard Engels gebruikt tijdens de lessen, om de leerlingen te voorzien van voldoende systematische input om de transitie naar de standaardvariant te vergemakkelijken.

Als we de situatie op St. Eustatius analyseren in de bovengenoemde driedeling van macro-, meso- en microniveau in het taalbeleid is het duidelijk dat zich op het macroniveau een belangrijke verandering heeft voltrokken omdat de instructietaal voor het voortgezet en beroepsonderwijs het Engels is, in plaats van het Nederlands. Aangezien St. Eustatius beschikt over één school voor voortgezet en beroepsonderwijs vloeien de consequenties op mesoniveau direct voort uit het nieuwe taalbeleid. Op microniveau, in de klas, is de verschuiving in de praktijk niet altijd even groot. Het onderzoek wees uit dat veel leerkrachten in het voortgezet onderwijs het Engels al gebruikten (soms in combinatie met het Nederlands), in de hoop de leerlingen te betrekken bij de les en kennis over te dragen. Deze strategie ging weliswaar in tegen het taalbeleid van de school, maar bood de docenten een kans om hun kerntaken zo goed mogelijk uit te voeren. De huidige wijzigingen op macroniveau legitimeren dus in wezen wat op microniveau (afhankelijk van de individuele leerkracht) al realiteit

3 Taalrechten, taalbeleid en het Surinaams onderwijs

In dit deel zullen wij specifiek ingaan op het taalbeleid in het Surinaamse onderwijs. Wij kijken hiervoor naar het internationaal (mensen)recht dat de normen aangeeft waarbinnen Suriname haar beleid kan ontwikkelen: welke verdragen heeft Suriname getekend en welke verplichtingen vloeien daaruit voort ten aanzien van het recht op onderwijs, voor bedreigde talen en specifiek voor inheemse en tribale volken? Vervolgens bekijken we de nationale wetgeving: de Lager Onderwijswet uit 1960 en drie recente wetsvoorstellen: de Conceptwet op het Basisonderwijs, de Conceptwet op het Primair Onderwijs en de Concept Taalwet. Daarna wordt er aandacht besteed aan twee beleidsinstrumenten van het Ministerie van Onderwijs (MINOV): de visie voor onderwijsvernieuwing 'Ik geloof in jou', en de door het MINOV vastgestelde Curriculumraamwerk en Leerlijnen voor het Basisonderwijs. Het deel wordt afgesloten met een bespreking van de vraag hoe je vorm kunt geven aan een (nieuw) taalbeleid op schoolniveau. Eerst volgt een korte inleiding over de huidige taalsituatie.

3.1 De taalsituatie in Suriname

De taalsituatie in Suriname vertoont belangrijke overeenkomsten en verschillen met die van de voormalige Nederlandse Antillen. Een overeenkomst is de status van het Nederlands als officiële taal, ten gevolge van de koloniale geschiedenis (al is de Republiek Suriname sinds 1975 een onafhankelijk land). Een tweede overeenkomst is het gebruik van het Nederlands als belangrijkste of enige instructietaal in een onderwijssysteem voor leerlingen die het Nederlands vaak niet als moedertaal hebben verworven. Een derde overeenkomst schuilt in de problemen die al lange tijd gesignaleerd worden in het onderwijs: ernstige leerachterstanden die vaak worden toegeschreven aan het gebruik van het Nederlands als instructietaal.

Belangrijke verschillen met de eilanden betreffen de grote diversiteit in Suriname en –bijgevolg– de positie van het Nederlands. Suriname kent vele etnische groepen die verspreid en soms zeer geïsoleerd wonen in een land van aanzienlijke omvang (ruim 160.000 km², in vergelijking met Curaçao: 444km²). In Suriname worden, naast het Nederlands, 20 andere talen gesproken met sterk variërende aantallen (moedertaal)sprekers. Het Sranan, een creooltaal die voornamelijk gebaseerd is op het Engels, wordt veelvuldig als *lingua franca* gebruikt om communicatie tussen de diverse bevolkingsgroepen mogelijk te maken in informele situaties. In mindere mate geldt dit in formelere situaties ook voor het Nederlands. Voor veel leerlingen in Suriname is het Nederlands een vreemde taal die buiten het onderwijssysteem niet of nauwelijks aanwezig is in het dagelijks leven. Dit geldt zeer sterk voor leerlingen in het binnenland en in mindere mate voor leerlingen in (de regio) Paramaribo. Ook de verschillen in sociaaleconomische klasse en opleidingsniveau spelen bij het gebruik van het Nederlands een belangrijke rol.

Suriname is niet alleen meertalig in de zin dat er veel verschillende talen worden gesproken, maar ook omdat de meeste mensen zelf twee, drie of meer talen spreken. Er is dus zowel sprake van maatschappelijke als van individuele meertaligheid.

Talen van Suriname

De talen die in Suriname worden gesproken kunnen we onderverdelen in Inheemse talen, Europese talen en Aziatische talen (zie de tabel op de volgende pagina). Ook worden er verschillende **creoltalen** gesproken. Dit zijn talen die zijn ontstaan door een mengeling van meerdere talen en als moedertalen worden overgedragen op de volgende generaties. Het Sranan en de talen van de Marrons zijn voorbeelden van creoltalen. Een (creool)taal die in de lijst ontbreekt is het Washabo English. Dit wordt gesproken in de inheemse dorpen Washabo, Section en Apura (West-Suriname) en is een mengeling van Sranan, Guyanees Engels en inheemse talen (Arowaks en Warao).

Tabel I: Talen van Suriname

Inheemse talen	Namen van de taal
Arowakse talen	Arowaks, Lokono, Loko dyan
	Mawayana (nearly extinct)
Cariban/Carib talen	Caribs, Kari'na, Kalinya
	Trio, Tirió
	Wayana
	Akuriyo
	Sikiana
	Tunayana-Katwena
Warao talen	Waiwai
	Warao
Creooltalen	
Plantage/stads creool	Sranan, Sranan Tongo
Marron talen	Saramakaans, Saamaka
	Matawai
	Aukaans, Ndyuka
	Aluku, Boni
	Paramakkaans, Paamaka
	Kwinti
Caribisch Creools	Ndyuka-Trio
	Guyanees Creools*
	Haïtiaans Creools*
Europese talen	
	Nederlands, Surinaams Nederlands
	Engels, Guyanees Engels
	Portugees, Braziliaans Portugees
	Spaans
	Frans
Aziatische talen	
Aziatisch Surinaams	Hakka Chinees
	Sarnámi, Hindoeestaans
	Surinaams Javaans
Overige Aziatische talen	Libanees, Libanees Arabisch
	Mandarijn Chinees
	Noord Chinees, Wu, Min, Yue, Kejia*

Bronnen: Kroon & Namur 2012: 11-12. De sterretjes geven de talen aan die zijn toegevoegd door Léglise & Migge 2014.

De enige **officiële taal** in Suriname is het Nederlands. Alle officiële documenten van de overheid (wetten, rechterlijke uitspraken, parlementaire verhandelingen) en correspondentie, zowel op papier als online zijn opgesteld in de Nederlandse taal. Hieronder komen wij terug op het Nederlands als instructietaal in het onderwijs.

Bedreigde talen

Alle inheemse talen van Suriname¹ worden volgens UNESCO, de wereldorganisatie voor onderwijs, wetenschap en cultuur bedreigd (Moseley 2010). Hierbij worden verschillende categorieën onderscheiden:

- Kwetsbaar: dit is het geval wanneer behalve de volwassenen ook de meeste kinderen de taal kunnen spreken, maar de taal alleen op bepaalde plaatsen gebruikt wordt, bijvoorbeeld alleen thuis. Dit geldt voor het Trio en Wayana.
- Zeer bedreigd (*'severely endangered'*): dit geldt voor het Kari'na en Lokono. De taal wordt alleen nog gesproken door de grootouders en de oudere generatie. De ouders kunnen het misschien nog wel verstaan, maar spreken het niet met de kinderen of onder elkaar.
- Ernstig bedreigd (*'critically endangered'*): Slechts een handjevol oude mensen spreekt de taal nog. Dit geldt voor de overige talen die allen in het zuiden van Suriname worden gesproken.

3.2 Een internationaal kader

Suriname is als lid van de Verenigde Naties (hierna: VN) gebonden aan de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens (UVRM) en heeft daarnaast tal van internationale verdragen ondertekend waaruit bepaalde verplichtingen voortkomen op het gebied van taal en onderwijs. Een aantal belangrijke verdragen zijn het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind (Kinderverdrag), het Internationaal Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie (Rassenverdrag) en het Internationaal Verdrag inzake de Uitbanning van alle Vormen van Discriminatie tegen Vrouwen (het Vrouwenverdrag).

Deze verdragen zijn speciaal in het leven geroepen om een internationale norm te creëren; een standaard waar elk land zich aan houdt. Dus de landen die zich aansluiten mogen zich niet verschuilen achter hun eigen wetgeving, maar hebben zich vrijwillig geëngaat om hun wetgeving aan te passen aan het internationaal verdrag. Dit geldt óók voor de hoogste wet van het land, de Grondwet. Internationale verdragen staan dus boven de Grondwet, de nationale wetten en andere lagere wetgeving en besluiten (zie figuur A).



Figuur A. Hiërarchie van regel- en wetgeving.

¹ Dit zijn de talen die worden gesproken door de inheemse bevolking, oftewel de nazaten van de oorspronkelijke inwoners die het gebied bewoonden lang voor de Europese kolonisatie.

Het recht op onderwijs is al sinds 1948 opgenomen in het UVRM en staat ook in de andere hierboven genoemde verdragen. Een fundamenteel beginsel van deze verdragen is het gelijkheidsbeginsel oftewel het **verbod op discriminatie**. Iedereen heeft een gelijk recht op onderwijs, ongeacht huidskleur, taal, godsdienst, sekse, enzovoorts. De verdragen omschrijven niet precies op wat voor onderwijs eenieder recht heeft, wel wat het **doel** zou moeten zijn van onderwijs. Zo bepaalt artikel 29 van het Kinderrechtenverdrag:

- Dat onderwijs gericht moet zijn op het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn eigen culturele identiteit, zijn taal en culturele waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne (artikel 29 lid 1 e Kinderrechtenverdrag).

Recht op eigen taal

Als het gaat om kinderen die behoren tot etnische minderheden en inheemse volken, bepaalt het Kinderrechtenverdrag dat deze kinderen niet het recht ontzegd mogen worden om samen met andere leden van hun groep hun cultuur te beleven, of hun godsdienst te belijden en daarnaar te leven, of zich van hun eigen taal te bedienen (artikel 30 Kinderrechtenverdrag).

Het VN-Comité dat zich bezighoudt met de naleving van dit verdrag heeft voor wat betreft inheemse kinderen bovendien uitdrukkelijk gezegd dat 'artikel 30 van het Verdrag het recht vastlegt van het inheemse kind om zijn of haar eigen taal te gebruiken. Teneinde dit recht te implementeren, is onderwijs in de eigen taal van het kind essentieel'. (VN Comité voor de Rechten van het Kind, General Comment no. 11 (2009), Indigenous Children and their Rights under the Convention, par. 62)

Het VN Comité tegen Rassendiscriminatie riep de lidstaten al in 1997 op om 'de eigen inheemse cultuur, geschiedenis, taal en levenswijze te erkennen en te respecteren als een verrijking van de culturele identiteit van de Staat en om het behoud te stimuleren'. (VN Comité inzake de uitbanning van rassendiscriminatie, Algemene Aanbeveling Inheemse volken, 1997, Art. 4a).

In de Verklaring inzake de rechten van inheemse volken, door Suriname aangenomen in 2007, is bepaald dat Inheemse volken het recht hebben hun taal en mondelinge tradities nieuw leven in te blazen, te gebruiken, te ontwikkelen en over te leveren aan toekomstige generaties, en om hun eigen namen te geven aan gemeenschappen, plaatsen en personen en dat Staten dit recht zullen beschermen (artikel 13.1). Met andere woorden: Staten mogen inheemse volken niet verbieden om hun eigen talen te gebruiken en deze over te dragen aan hun kinderen. Ook mogen Staten niet verbieden dat inheemse kinderen onderwijs krijgen in hun eigen cultuur en taal en moeten zij, waar mogelijk, ervoor zorgen dat inheemse kinderen worden onderwezen in de eigen taal en cultuur (art. 14 VN Verklaring Rechten van Inheemse Volken).

De internationale bepalingen met betrekking tot inheemse volken zijn overigens niet alleen van toepassing op de inheemsen van Suriname, maar ook op de Marrons.²

Toezicht op de naleving van verdragen

Houdt een land zich niet aan de gemaakte afspraken dan zijn er verschillende instrumenten om het land ter verantwoording te roepen. Zo is Suriname verplicht om regelmatig rapportages in te dienen bij de comités die toezien op de naleving van de verdragen. Deze comités die in Genève (Zwitserland) of New York vergaderen, bestaan uit onafhankelijke experts die nagaan wat lidstaten werkelijk doen om het Verdrag na te leven en aanbevelingen doen voor verbetering.

² Zie o.a. de uitspraak van het Inter-Amerikaans Hof inzake Moiwana tegen Suriname, 15 juni 2005 waarin het Hof de positie van Marrons (als tribale volken) binnen het internationaal recht gelijkstelt aan inheemse volken.

In een recent rapport van de Surinaamse regering aan het VN Comité inzake de Rechten van het Kind, schrijft Suriname dat er grote verschillen bestaan tussen de onderwijsprestaties van kinderen in het binnenland en kinderen in de stad en dat dit voor een belangrijk deel te maken heeft met de taal:

“Een groot obstakel in onderwijs is de taalbarrière, met name de extreme discrepantie tussen de moedertaal van kinderen in het binnenland, welke zij thuis leren en het gebruik van het Nederlands op school.” (Rapportage Suriname aan VN Comité Kinderrechten, 2015, paragraaf 199).

Suriname is voor wat betreft de bescherming van inheemse talen inmiddels een aantal keren op de vingers getikt door het VN Comité inzake de uitbanning van Rassendiscriminatie:

- **Rapportage 2004:** het Comité zegt verstoord te zijn ‘wegens het gebrek aan plannen om de inheemse talen van de inheemse en tribale volkeren te behouden’. Suriname wordt opgeroepen om ‘het aanleren van moedertalen te bevorderen, met name Sranan Tongo, met het oog op het behoud van de culturele en linguïstische identiteit van de verschillende etnische groepen’ (CERD, Concluding Observations, Suriname, CERD/C/64/CO/9, 2004, para 21).
- **Rapportage 2009:** Het Comité spreekt zijn bezorgdheid uit dat er geen bijzondere maatregelen zijn genomen om de talen van de inheemse en tribale volkeren te beschermen. Het Comité doet opnieuw de aanbeveling dat Suriname ‘stappen neemt om adequate erkenning te geven aan inheemse talen en moedigt Suriname aan om strategieën te zoeken gericht op de invoering van tweetalig onderwijs’ (CERD, Concluding Observations Suriname, CERD/C/SUR/CO/12, 2009, para 22).
- **Rapportage 2015:** Het VN Comité spreekt opnieuw zijn bezorgdheid uit dat er geen bijzondere maatregelen zijn genomen om de inheemse en tribale talen te beschermen in Suriname. Het Comité roept Suriname op om de toegang tot onderwijs van inheemse en tribale kinderen te vergroten en de drop-out tegen te gaan. Als concrete maatregelen wordt aanbevolen dat Suriname:
 - a. leerkrachten aantrekt die behoren tot inheemse en tribale volkeren
 - b. leerkrachten in het binnenland traint
 - c. cultureel aangepaste tekstboeken gebruikt, waaronder tekstboeken in inheemse talen. (CERD, Concluding Observations Suriname, 2015).

Hebben alleen inheemse en marronkinderen recht op onderwijs in eigen taal?

Nee. Hoewel de hierboven genoemde VN-organen meer aandacht hebben besteed aan inheemse volken vanwege de slechte omstandigheden waarin inheemse en tribale kinderen over de hele wereld verkeren (zij behoren vrijwel overal tot de meest achtergestelde en meest kwetsbare groepen van de samenleving), betekent dat niet dat het recht op onderwijs in de eigen taal alleen van toepassing is op inheemsen en Marrons.

Ten eerste spreekt het eerdergenoemde artikel 30 van het Kinderverdrag over zowel etnische minderheden als inheemse volken. Bovendien zou het in strijd zijn met het gelijkheidsbeginsel als een Staat slechts aan één groep het recht zou toekennen om onderwijs te ontvangen in de eigen taal en niet aan andere groepen. Alle kinderen hebben dus recht op onderwijs in hun eigen taal.

In de praktijk wordt al gauw aangevoerd dat het moeilijk zo niet onmogelijk zou zijn om dit te realiseren. Bijvoorbeeld als er nog maar heel weinig sprekers van een taal over zijn, of als er heel veel verschillende talen worden gesproken in één land of per klas. Toch zijn er landen die er in slagen om onderwijs aan te bieden in meerdere talen (zie kader). Voor urbane gebieden waar veel verschillende etnische groepen samenkomen en er veel talen in de klas worden gesproken biedt translinguaging kinderen de mogelijkheid zich te ontwikkelen in hun thuistalen, terwijl ze in de nationale taal (of talen) leren (zie over translinguaging: module 3).

Onderwijs in meer dan 100 talen?

In Papua Nieuw-Guinea waar er 600 talen worden gesproken, krijgen kinderen gedurende de eerste paar jaren basisonderwijs in 300 verschillende talen, waarna wordt overgegaan op Engels (Global Campaign for Education Brief 2013: 6).

In Ethiopië wordt sinds 1994 onderwijs in de moedertaal gedurende de hele basisschool aangeboden in 32 talen. De nationale taal (Amharic) wordt hier als vak aangeboden vanaf de 1e klas basisschool tot aan het vervolgonderwijs. Engels (een vreemde taal) wordt aanvankelijk als vak aangeboden vanaf de kleuterschool en vanaf het vervolgonderwijs is Engels de instructietaal (bron: Benson, Heugh, Bogale & Gebre Yohannes 2012: 35).

Recht of plicht?

Ouders hebben de uiteindelijke keuze over wat voor soort onderwijs zij willen voor hun kind. Het recht op onderwijs in de eigen taal is geformuleerd als een recht van het kind, maar het komt in feite neer op een recht van de ouders die hiervoor mogen kiezen. Het is dus geen verplichting. Ouders mogen ervoor kiezen om hun kind te laten onderwijzen in een andere taal, of in twee of meerdere talen. Maar als zij kiezen voor onderwijs in de eigen taal, dan mag hen dit recht niet worden onthouden. Dan wordt het een verplichting voor de Staat om dit recht te realiseren en te beschermen.

Hieronder gaan wij bekijken welke rechten op het gebied van taal en onderwijs in Suriname zijn opgenomen in wet en beleid.

3.3 De nationale wetgeving

De Grondwet (1992)

De Grondwet van Suriname bevat net als de genoemde internationale mensenrechtenverdragen de bepaling dat discriminatie is verboden, waaronder discriminatie op grond van taal:

Art. 8 lid 2. Niemand mag op grond van zijn geboorte, geslacht, ras, taal, godsdienst, afkomst, educatie, politieke overtuiging, economische positie of sociale omstandigheden of enige andere status gediscrimineerd worden (Grondwet Republiek Suriname).

Het recht op onderwijs is ook opgenomen in de Grondwet:

Artikel 39. De Staat erkent en waarborgt het recht van alle burgers op onderwijs en biedt hun gelijke kansen op scholing.

De Lager Onderwijswet (1960)

Deze wet die nog van voor de onafhankelijkheid stamt, geeft regels voor het lager onderwijs. De wet vervangt de Onderwijsverordening van 1876 waarin het Nederlands als instructietaal was vastgelegd. In de huidige wet, die nog steeds van toepassing is, wordt geen melding gemaakt van een bepaalde instructietaal. Alleen in artikel 16 wordt 'de Nederlandse taal' genoemd als een van de vakken waarin onderwijs gegeven moet worden.

De instructietaal is dus niet wettelijk vastgelegd. Een belangrijk punt, want in de praktijk blijkt dat onderwijsinspecteurs, schoolleiders en leerkrachten er van overtuigd zijn dat onderwijs in een andere taal dan het Nederlands verboden is.

De Conceptwet op het Basisonderwijs (2014) en de Conceptwet Primair Onderwijs (2016)

In 2014 en 2016 zijn twee verschillende wetsvoorstellen voorbereid die beide toezien/betrekking hebben op het lager of basisonderwijs: de Concept Wet op het Basisonderwijs 2014 (versie juli 2014)³

³Zie: <http://www.rutufoundation.org/wp-content/uploads/2015/11/Conceptwet-Basisonderwijs-juli-2014.pdf>

en de Concept Wet Primair Onderwijs 2015 (versie maart 2016)⁴. Beide wetgevingsproducten worden op het moment van schrijven van commentaar voorzien, maar zijn nog niet behandeld door de Nationale Assemblee. Wij zullen beide voorstellen bekijken ten aanzien van het taalbeleid.

In de **conceptwet Basisonderwijs** staat dat het onderwijs dient 'bij te dragen aan een maatschappij van sociale rechtvaardigheid. Een maatschappij zonder armoede, racisme, discriminatie en uitsluiting.' (Memorie van Toelichting, p. 33).

Specifiek is het volgende voorgesteld:

- 'In het Basis Onderwijs wordt... blijvend respect opgebracht voor alle vormen van cultuur in onze multiculturele en multilinguale samenleving'. (Art. 2.1)
 - De instructietaal is Nederlands (art. 2.8)
 - De Minister kan hiervan in bijzondere gevallen en met redenen omkleed van afwijken (art. 2.8).

In de uitgebreide Memorie van Toelichting wordt het voorgestelde beleid ten aanzien van taalonderwijs en instructietaal verduidelijkt:

- "Suriname is een multilinguale en interculturele samenleving en ligt in een regio waar Spaans, Portugees en Engels de belangrijkste talen zijn. Als we naar de mondiale ontwikkelingen kijken ziet het ernaar uit dat het Chinees (Mandarijn) een belangrijke wereldtaal zal worden. We zullen hierop moeten anticiperen. Maar ook de talen die in ons land zelf gesproken worden zijn belangrijk als tijdelijke en incidentele instructietaal in het onderwijs. De voertaal in het onderwijs blijft vooralsnog het Nederlands. Hiermee wordt uiteraard het Surinaams-Nederlands bedoeld." (Memorie van Toelichting, p. 37)

Over de gevallen waarin de Minister mag afwijken van het Nederlands zegt de toelichting:

- "Hierbij valt te denken aan het onderwijs aan kinderen van ouders, die een vreemde taal spreken en die voor een betrekkelijke korte periode in Suriname verblijven en onderwijs in hun moedertaal wensen te volgen. Hiervan kan ook worden afgeweken bij leerlingen uit de verre districten. Er kan indien nodig methodisch en didactisch van de Nederlandse taal worden afgeweken..." (toelichting bij artikel 1, pg. 49)

Het is positief dat het wetsvoorstel de mogelijkheid schept om af te wijken van het Nederlands als instructietaal. Het blijft echter onduidelijk wat de onderliggende reden is om dit te doen. En ook wordt niet duidelijk gemaakt hoe de afwijking tot stand zou komen: moeten ouders dit aanvragen? Of bepaalt de Minister dit zelf?

Tenslotte vermeldt de Memorie van Toelichting dat in het voortgezet onderwijs "de nationale talen zoals het Sranan Tongo en de Sarnami en andere bedreigde talen zoals de Kwinties, Aloekoe's, Warau's, Wajarikoelis⁵ et cetera, worden bestudeerd." (toelichting bij artikel 2, pg. 50)

De Concept Wet Primair Onderwijs (2016)

Net als de Conceptwet Basisonderwijs, legt ook de Conceptwet Primair Onderwijs (2016) vast dat het primair onderwijs 'in beginsel in de Nederlandse taal wordt gegeven' (art. 10). Hieraan is toegevoegd dat dit zal geschieden conform de woordenlijst van de Nederlandse Taalunie (waar Suriname ook lid van is).

⁴Zie <http://www.gov.sr/ministerie-van-onderwijs-wetenschap-en-cultuur/actueel/concept-wet-primair-onderwijs-gepresenteerd-aan-onderwijsminister-peneux.aspx>

⁵Kennelijk wordt bedoeld: de talen van de Kwinti, de Aluku, de Warau en de Wajarikoeli (de Wajarikoeli zou een uitgestorven inheemse stam zijn).

Ook is net als in de Conceptwet Basisonderwijs vastgelegd dat er 'blijvend respect [zal] worden opgebracht voor alle vormen van cultuur in onze multiculturele en multilinguale samenleving' (art. 2).

Anders dan de Conceptwet Basisonderwijs, bevat de Conceptwet Primair Onderwijs geen mogelijkheid om af te wijken van het Nederlands als instructietaal (de Memorie van Toelichting bevat geen enkele onderbouwing of uitleg) en behalve dat het onderwijs respect moet hebben voor de multilinguale samenleving, wordt er verder met geen woord gerept over de wijze waarop deze meertaligheid vorm zou moeten krijgen binnen het onderwijs. Als we beide concepten vergelijken lijkt er in 2016 dus gekozen te zijn voor het Nederlands als instructietaal met uitsluiting van alle andere talen in het onderwijs.

De Concept Taalwet (2015)

In de Concept Taalwet wordt de meertaligheid van de Surinaamse samenleving wel weer uitdrukkelijk erkend. De conceptwet stelt onder andere voor dat:

- De officiële taal (of talen) van Suriname wordt vastgesteld via een referendum. Bewoners mogen dus zelf kiezen welke talen de officiële talen worden van het land. Er is niet aangegeven of en wanneer een referendum gehouden zal worden.
- Er wordt een Taalraad benoemd die onder andere klachten zal behandelen over taaldiscriminatie.

De Concept Taalwet schrijft voor dat de Regering nationale talen kan aanwijzen ter vervanging van het 'traditionele Europese Nederlands' als onderwijstaal. Ook is bepaald dat de regering vaststelt welke nationale talen gebruikt worden als onderwijstaal in homogene taalgebieden. Wat er precies met 'homogene taalgebieden' wordt bedoeld is niet duidelijk. Het lijkt erop dat hiermee gebieden worden bedoeld waar de meerderheid van de bewoners (of de kinderen) overwegend één taal spreken.

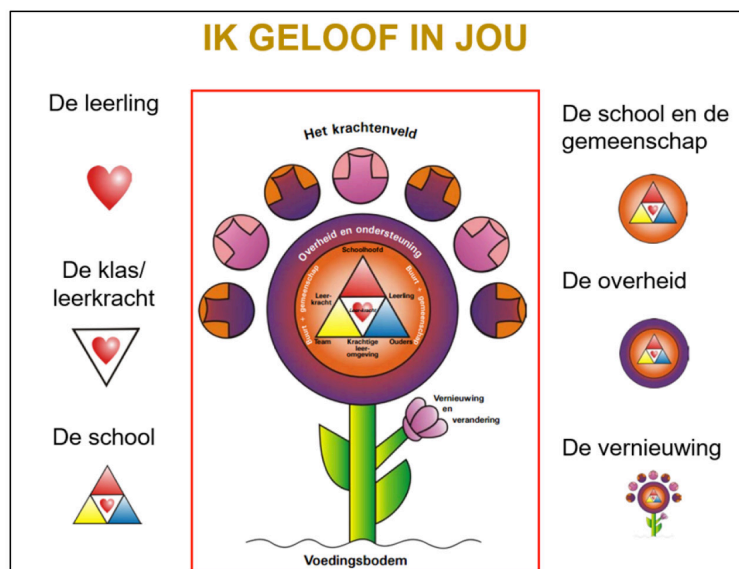
Internationale normen	Grondwet Suriname	Lager Onderwijswet 1966	Conceptwet Basisonderwijs 2014	Concept Taalwet 2015	Conceptwet Primair Onderwijs 2015
<p>Verbod van discriminatie op grond van taal, ras, etniciteit etc.</p> <p>Inheemsen, Marrons en etnische minderheden recht op eigen cultuur en taal.</p> <p>Inheemsen en Marrons moeten toegang hebben tot</p>	<p>Verbod van discriminatie op grond van taal, ras, etniciteit.</p> <p>Gelijke kansen op scholing.</p>	<p>Niets over instructietaal.</p>	<p>Respect voor alle vormen van cultuur in multiculturele en multilinguale samenleving.</p> <p>Instructietaal is Nederlands tenzij Minister anders bepaalt.</p>	<p>Regering stelt instructietalen vast.</p> <p>Verschillende instructietalen mogelijk.</p>	<p>Respect voor alle vormen van cultuur in multiculturele en multilinguale samenleving</p> <p>Instructietaal is Nederlands.</p>

Tabel II: Vergelijking van de internationale normen en de nationale wetgeving m.b.t. taal in het onderwijs.

Zowel de Conceptwet basisonderwijs (2014) en de Concept Taalwet zijn een stap voorwaarts te noemen. De Conceptwet op het Primair Onderwijs kan juist weer als een stap achteruit beschouwd worden omdat het geen enkele mogelijkheid biedt om recht te doen aan de meertalige realiteit van de Surinaamse klassen. Het is aan te bevelen deze voorstellen allereerst in overeenstemming te brengen met de Grondwet en de internationale normen waar Suriname zich aan heeft gecommitteerd en vervolgens met elkaar, zodat er een coherent taalbeleid voor het Surinaams onderwijs tot stand komt.

3.4 Onderwijsbeleid en taal

Beleid wordt niet alleen vastgelegd in wetgeving, maar ook in verordeningen en richtlijnen. In deze paragraaf bespreken wij twee beleidsrichtlijnen afkomstig van het Ministerie van Onderwijs: 'Ik geloof in jou', een breed gedragen visie voor onderwijsvernieuwing en het Curriculumraamwerk en Leerlijnen voor het Basisonderwijs die werden vastgesteld in 2011.



Figuur B. De Bloem van 'Ik geloof in jou'.

Ik geloof in jou

Op initiatief van het Ministerie van Onderwijs (MINOV), UNICEF en de VVOB werd in 2009 een nieuwe visie ontwikkeld voor het Surinaamse onderwijs. Onder de noemer *Ik geloof in jou* werd een landelijke inventarisatie van ideeën gehouden waaraan een groot aantal Surinamers, afkomstig uit alle districten, deelnamen. Als leidraad werd 'de bloem' gekozen (zie Fig. B). Deze staat voor groei en ontwikkeling (Ori, Roolvink & Schoenmakers 2009: 6). Centraal, in het hart van de bloem, staat de *leerkracht* van het kind. Dit is het uitgangspunt van *Ik geloof in jou*: het geloof in de leerling en het leren. Het idee hierbij is dat het onderwijs op alle niveaus voortdurend gefocust moet zijn op deze leerkracht: de leerling zelf, de klas, de school, thuis, het overheidsbeleid. Jammer genoeg krijgen culturele diversiteit en meertaligheid als aparte thema's nauwelijks aandacht.

Curriculumraamwerk en leerlijnen voor het Basisonderwijs

Ik geloof in jou vormde een van de uitgangspunten van het Curriculumraamwerk voor het basisonderwijs dat in 2011 werd gepubliceerd door het MINOV (SLO/MINOV 2011). In het raamwerk is onder meer geformuleerd dat het Surinaams onderwijs jonge mensen probeert op te leiden die o.a. 'de etnische, religieuze en andere diversiteiten in de samenleving respecteren en als bron van rijkdom waarderen' (pg. 15). Opvallend is dat er in het nieuwe curriculum niet alleen aandacht moet zijn voor het leren van de schooltaal (het Nederlands), maar ook voor "meertaligheid en respect voor alle talen die in Suriname worden gesproken". (Pg 25)

Het Curriculumraamwerk gaat ervan uit dat voor de meeste Surinaamse leerlingen het Nederlands niet de moedertaal is en geeft aan dat er een extra inspanning geleverd moet worden om iedereen op hetzelfde niveau te krijgen (pg. 27). Voor de leergebieden Taal en Rekenen-wiskunde is er een leerlijn NT2 (Nederlands als 2e taal) opgenomen en een leerlijn meertaligheid.

De leerlijn NT2 voor Taal schrijft voor dat onderbouwleerlingen binnen 1 jaar het noodzakelijke niveau Nederlands dienen te beheersen, terwijl van de midden- en bovenbouwleerlingen wordt verwacht dat zij het “noodzakelijke niveau Nederlands dat nodig is om school te volgen en opdrachten te maken” beheersen (pg. 29). Dit lijkt meer wishful thinking dan een realistisch streven: in module 3 hebben we reeds gezien dat anderstalige leerlingen minimaal 5-7 jaar nodig hebben om op het niveau te komen van moedertaalsprekers.

Het Curriculumraamwerk ziet de vele talen en culturen in Suriname als middel om het respect voor andermans taal en cultuur aan te leren:

“Om respect te kunnen opbrengen voor de eigen en andermans taal, is het belangrijk kennis te nemen van elkaars talen en je eigen taal te willen delen met anderen. Bovendien kunnen de eigen talen als steuntaal worden gebruikt om het Nederlands (beter) te leren.” (pg. 27)

Voor de onderbouw is voor het leergebied Taal in de leerlijn meertaligheid opgenomen dat leerlingen alledaagse woorden in het Sranan en Engels beheersen en dat zij deze woorden kunnen gebruiken in eenvoudige situaties zoals jezelf voorstellen, begroeten, tellen en liedjes (pg. 27). Voor de middenbouw wordt verwacht dat ‘de woordenschatopbouw Sranan en Engels en voorkomende talen op school’ wordt voortgezet en dat er voor het Engels expliciete aandacht komt voor het taalsysteem en voor alle taalvaardigheden in eenvoudige alledaagse situaties. Voor de bovenbouw zijn het Sranan en de andere talen blijkbaar niet meer van belang. Deze worden niet meer genoemd. Wel worden mondelinge en schriftelijke basisvaardigheden verwacht voor het Engels en Spaans (pg. 27).

Het enige andere leergebied waar de leerlijnen NT2 en meertaligheid ook zijn opgenomen is Rekenen-wiskunde (pg. 34):

- **Onderbouw:** Leerlingen kunnen in de verschillende moedertalen tellen. De leerkracht moet ervan uitgaan dat de schooltaal voor de meeste leerlingen geen moedertaal is en dus als tweede en soms zelfs als derde taal gebruikt wordt.
- **Middenbouw:** De leerkracht moet ervan uitgaan dat de meeste leerlingen nu vaak tweetalig zijn (moedertaal en schooltaal).
- **Bovenbouw:** De leerkracht moet ervan uitgaan dat er nog altijd leerlingen zijn die de schooltaal niet optimaal beheersen.

Een nieuw taalbeleid voor het Surinaams onderwijs?

Zoals we hierboven hebben gezien zijn er veel onduidelijkheden in het Surinaamse taalbeleid in het onderwijs. Er wordt algemeen vanuit gegaan dat het wettelijk is vastgelegd dat Nederlands de instructietaal is en dat het gebruik van andere talen verboden is. Dat blijkt niet het geval te zijn. Anders dan zijn voorganger, bevat de nu geldende Wet op het Lager Onderwijs uit 1960 geen enkele bepaling over de instructietaal. Er zijn op dit moment verschillende conceptwetten voor het basisonderwijs in omloop, evenals een concept Taalwet. Deze documenten spreken elkaar tegen op het punt van instructietaal en meertaligheid. Opmerkelijk genoeg bevat het door het MINOV aangenomen Curriculumraamwerk van 2011 wel leerlijnen voor het leren van Nederlands als 2e taal en voor meertaligheid. Hoewel het zeker een vooruitgang is te noemen, stroken de leerlijnen niet met de wetenschappelijk beschikbare kennis over tweede taal- en vreemde taalverwerving (met name zijn de leerlijnen in strijd met gangbare wetenschappelijke inzichten dat anderstalige kinderen meer dan een jaar nodig hebben om zich het Nederlands eigen te maken. Een jaar is veel te kort om het vereiste niveau te bereiken).

In de praktijk blijkt dat leerkrachten vaak gebruik maken van andere talen om beter aan te sluiten bij het begrip van de leerlingen. Dit wordt door sommige onderwijsinspecteurs getolereerd, door anderen aangespoord, terwijl weer anderen het verbieden.⁶ Om onzekerheid bij leerkrachten maar ook bij ouders en onderwijsinspecteurs weg te nemen, is het van belang dat er een duidelijk taalbeleid op zowel macro- als meso niveau (school niveau) wordt geformuleerd. Hieronder bespreken we hoe een wijziging in taalbeleid op mesoniveau zou kunnen plaatsvinden.

4 Hoe komt taalbeleid op schoolniveau tot stand?

Om toe te lichten hoe het taalbeleid in Suriname op mesoniveau, dus op schoolniveau, zou kunnen veranderen introduceren we het model van Berben (2012).

Berben (2012) beschrijft een praktisch model voor het opzetten en implementeren van taalbeleid op scholen, dat wordt aangeduid als de 'taalbeleidscyclus'. Het model heeft een cyclisch verloop, in die zin dat na het doorlopen van alle stappen er weer begonnen kan worden bij het begin om de hele cyclus opnieuw te doorlopen. De taalbeleidscyclus die Berben beschrijft is gebaseerd op het model van Kotter (1996) dat in het bedrijfsleven toegepast wordt als basis voor veranderingsmanagement. Berben (p. 88-98) noemt de volgende stappen, die vervolgens zullen worden toegelicht:

Stap 1: Laat de nood zien.

Stap 2: Vorm een groep met gewicht

Stap 3: Ontwikkel visie.

Stap 4: Communiqueer visie.

Stap 5: Geef autonomie en verantwoordelijkheid aan anderen.

Stap 6: Creëer succeservaringen.

Stap 7: Houd de vernieuwing vast en creëer meer vernieuwing.

Stap 8: Institutionaliseer de vernieuwing.

Stap 1: het is belangrijk dat een of enkele individuen de rest van het team overtuigen van de noodzaak om taalbeleid te voeren. Doel hiervan is het creëren van draagvlak voor het op te zetten taalbeleid. Berben neemt uit Kotter (1996) over dat dit draagvlak moet bestaan onder drie kwart van het team om een gewenste verandering (bijvoorbeeld in het taalbeleid) door te voeren.

Stap 2: het doorvoeren van een verandering vereist dat de groep die het proces geïnitieerd heeft wordt uitgebreid met een aantal medestanders, zodat er een groep met gewicht ontstaat. Voor een deel komt het gewicht van de groep voort uit het aantal waaruit de groep bestaat (Berben noemt het aantal van ongeveer vier personen in het geval van een school voor basisonderwijs en mogelijk een grotere groep in het geval van het voortgezet onderwijs), maar ook uit de kennis, ervaring, vaardigheden en functie waarover de individuen beschikken. Berben merkt op dat het belangrijk is dat het team een gevarieerde samenstelling heeft, beschikt over beslissingskracht en vertrouwen vanuit het team en een open, positieve houding heeft (p. 90).

⁶ Dit bleek tijdens de workshop Intercultureel Docentschap voor onderwijsinspecteurs en consultants welke door Maggie Schmeitz en Ralph Schreinemachers van de Rutu Foundation is verzorgd op 25 en 26 oktober 2013.

Stap 3: de groep van gewicht stelt samen met het team een collectieve ambitie vast en een visie op hoe deze ambitie verwezenlijkt kan worden. Berben wijst erop dat het ontwikkelen van deze visie tot stand komt vanuit een “proces van samen leren” (p. 92). De betrokkenheid van het team is van cruciaal belang om draagvlak te creëren voor het taalbeleid en weerstand tegen verandering te voorkomen. Docenten kunnen betrokken worden via een proces van overleg en opdrachten, waardoor interactie ontstaat en individuen participeren vanuit hun specifieke expertise. Berben pleit voor het concretiseren van de visie door middel van een tool, zoals een checklist of kijkwijzer. Tevens wijst hij op het belang van de aanwezigheid van voldoende expertise binnen de groep van gewicht, die mogelijk eerst opgebouwd moet worden via bij – en nascholing (p. 93).

Stap 4: de ontwikkelde visie moet via informele en formele communicatiekanalen verspreid worden. De informele kanalen worden vaak spontaan ingezet (“in de wandelgangen”, p. 93), zeker als er binnen de school veel individuen betrokken zijn bij de vorming van het taalbeleid. Daarnaast moeten interne communicatiestructuren opgezet worden om informatie over het taalbeleid te verspreiden (nieuwsbrieven, intranet). Het is van groot belang dat de groep met gewicht zelf in overeenstemming met de nieuwe visie handelt (p. 93).

Stap 5: de groep van gewicht formuleert doelstellingen en acties vanuit de ontwikkelde visie, evenals manieren waarop resultaten geëvalueerd kunnen worden. Bij dit proces kan er ook weer sprake zijn van interactie tussen de groep van gewicht en het team, in de vorm van interactieve oefeningen of brainstormrondes. De betrokkenheid van individuele leerkrachten of teams kan vergroot worden door hun autonomie en verantwoordelijkheid te geven, waarbij (een lid van) de groep van gewicht eventueel begeleiding of ondersteuning biedt. Berben geeft aan dat het voor duurzame motivatie van de leerkrachten bevorderlijk kan zijn om ze extra verantwoordelijkheden te geven die aansluiten bij hun specifieke interessedomeinen (p. 95).

Stap 6: het creëren en delen van succeservaringen is een belangrijke voorwaarde om motivatie binnen het team aan te wakkeren en te continueren. Als voorbeeld noemt Berber de strategie om via observatie en feedback de kans op een succeservaring te vergroten. Het delen van deze succeservaring stimuleert het gehele team. Wel is het belangrijk om met observatie en feedback eerst ervaring op te doen bij een leerkracht die daarvoor openstaat (p. 96).

Stap 7: evaluatie van het taalbeleidsplan is belangrijk om vernieuwingen voort te zetten. Evaluatie maakt het mogelijk om resultaten te inventariseren, nieuwe doelstellingen en acties te formuleren en om gangbare acties eventueel bij te stellen. Berben wijst hier ook op het belang van voortdurende communicatie over de uitvoering van het taalbeleidsplan (p. 97).

Stap 8: onderwijsvernieuwing moet geheel geïntegreerd worden in de cultuur van een school, waarbij gebruik gemaakt kan worden van “hefbomen die wezenlijk kunnen ingrijpen op de cultuur van een school: het personeelsbeleid en het kennismanagement” (p. 97). Voor het bepalen van het personeelsbeleid is het uiteraard noodzakelijk dat er een duidelijk beeld bestaat van de benodigde competenties op persoonlijk en vakinhoudelijk vlak, die volgen uit de visie van de school en zijn vastgelegd in een taalbeleidsplan.

Hieronder volgen enkele vragen en een opdracht die betrekking hebben op taalbeleid op respectievelijk macro- en mesoniveau.

Vragen voor discussie:

In hoeverre is taalbeleid onderdeel van de conceptwet Basisonderwijs?

In hoeverre is taalbeleid onderdeel van instructie en begeleiding door Onderwijsinspectie Basisonderwijs?

Hoe kan 'De Bloem' in verband gebracht worden met taalbeleid op macro-, meso- en microniveau?

In hoeverre geeft het huidige mutatiebeleid ruimte aan het vormen van schoolteams en het ontwikkelen van een gezamenlijk gedragen schoolbeleid?

In hoeverre geeft het huidige onderwijsbeleid ruimte aan schoolleiders en teams om een eigen taalbeleid te ontwikkelen en uit te voeren?

Hoe zou je dit kunnen volgen/begeleiden?

Opdracht

Identificeer en beschrijf de knelpunten binnen de school of een pedagogisch instituut voor het invoeren van een taalbeleid dat alle leerlingen in staat stelt te participeren en te leren. Maak hierbij gebruik van het model van Berben (2012: "Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen")

Opties: de opdracht kan individueel of in tweetallen worden uitgevoerd.

Informatie kan verkregen worden door individuele interviews (gesprekken met individuele docenten of onderwijsmanagers/directie) of door een mini-forum met interactieve werkvormen (bijv. met de eigen vakgroep).

Bronnen

Benson, C., Heugh, K., Bogale, B. and Gebre Yohannes, M.A. (2012). Multilingual education in Ethiopian primary schools. In T.Skutnabb-Kangas and K.Heugh (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*, 32-61. New York and London: Routledge.

Berben, M. (2012) Hoe een taalbeleid het beleidsvoerend vermogen van je school kan verhogen. *Impuls* 43. 88-98.

Bühmann, D. & B. Trudell (2008). *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. UNESCO: Paris. [Verplaatsen voor alfabetische volgorde!]

But, A.J., Hacquebord, H.I. & de Kruijk, D. (2000) *Taalbeleid: Bijdragen over recente ontwikkelingen in de didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Charles, L.-T. (2015) *CLIL implementation on Saba and St. Eustatius*. Master's Thesis, Free University of Brussels.

Croes, R. (2011). Philosophical background of the Scol Multilingual: reconstructing the blueprint. In Nicholas Faraclas, Ronald Severing, Christa Weijs & Elisabeth Echteld (Eds.), *Iguana's newfound voices: continuity, divergence and convergence in language, culture, and society on the ABC-Islands* (pp. 293-300). Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma/University of the Netherlands Antilles.

Croes, R. (2016) *Onderwijs in vier talen?!- Een pilot project op Aruba*. Presentatie Bijeenkomst 'Translanguaging voor meertalige klassen'. Rutu Foundation, Universiteit van Amsterdam, Universiteit Utrecht. Amsterdam, 21 november 2016.

Croes, R., G. Richardson & M. Williams (2010). Towards an evidence based Caribbean community of knowledge: how the Aruban multilingual model may provide a solution. In Nicholas Faraclas, Ronald Severing, Christa Weijs & Liesbeth Echteld (Eds.), *Crossing shifting boundaries: language and changing political status in Aruba, Bonaire and Curaçao* (pp. 29-40). Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma/University of the Netherlands Antilles.

Dijkhoff, M., & Pereira, J. (2010). Language and education in Aruba, Bonaire and Curaçao. In B. Migge, I. Léglise & A. Bartens (Eds.), *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects* (pp. 237-272). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Drenthe, T., Allen, R.-M., Meijnen, W. & Oostindie, G. (2014) *Haalbaarheidsonderzoek instructietaal Sint Eustatius*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/06/12/haalbaarheidsonderzoek-instructietaal-sint-eustatius>

Faraclas, N., Kester, E.-P., & Mijts, E. (2013). Report of the 2013 research group on language of instruction in Sint Eustatius. Den Haag/Oranjestad: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/Rijksdienst Caribisch Nederland. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/06/19/language-of-instruction-in-sint-eustatius>

Global Campaign for Education Brief (2013). *Mother tongue education. Policy lessons for quality and inclusion*. http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf

Global Campaign for Education Policy Brief, Mother Tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion 2013.

Kester, E.-P., & van der Linde, R. (2015). Attitudes toward Dutch among high school students in Aruba. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Echteld & W. Rutgers (Eds.), *Envisioning the greater Dutch Caribbean: Transgressing geographical and disciplinary boundaries* (pp. 13-33). Curaçao/Puerto Rico: Fundashon pa Planifikashon di Idioma/University of Curaçao/RPR.

Kroon, S. & Yagmur, K. (2012). Meertaligheid in het onderwijs in Suriname. Een onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen van leerlingen en leerkrachten als basis voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname. Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Volksontwikkeling en de Nederlandse Taalunie. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Léglise, I. & Migge, B. (2014). Language Practices and Linguistic Ideologies in Suriname: Results from a School Survey. In Eithne B. Carlin, Isabelle Léglise, Bettina Migge & Paul B. Tjon Sie Fat (Eds.), *In and Out of Suriname. Language, Mobility, Identity*. Brill, retrieved from <http://dx.doi.org/10.1163/9789004280120>

Leune, M. Meertalig onderwijs in Suriname?! Een exploratief onderzoek bij de gemeenschappen van Kwamalasamutu en Malobi. MA-scriptie Anton de Kom Universiteit van Suriname.

Mijts, E., Kester, E.-P., Lozano-Cosme, J., & Faraclas, N. (2014). Applied linguistics in St. Eustatius: How can linguists contribute constructively to debates concerning the languages of instruction in Caribbean schools? In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Echteld & W. Rutgers (Eds.), *Creole connection: Transgressing neocolonial boundaries in the languages, literatures and cultures of the ABC-islands and the rest of the Dutch Caribbean* (pp. 173-194). Curaçao/Puerto Rico: Fundashon pa Planifikashon di Idioma/University of Curaçao/RPR.

Moseley, C. (ed.). 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3rd edn. Paris, UNESCO Publishing. Online version: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

Ori, H., L. Roolvink & L. Schoenmakers (red.) 2009. *Ik geloof in jou. Leerlinggericht en kindvriendelijk onderwijs: dromen en durven, denken, doen*. Paramaribo: MINOV/VVOB/UNICEF.

Pereira, J. (2008) Instituto Pedagógico Aruba and the proposed education reforms in Aruba. In Nicholas Faraclas, Ronald Severing, Christa Weijer & Liesbeth Echteld (Eds.), *Linguistic studies on Papiamentu* (pp. 171- 179). Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.

Pereria, J. (2012) Language attitudes and language use of Scol Multilingual teachers in Aruba: some preliminary results. In Nicholas Faraclas, Ronald Severing, Christa Weijer & Liesbeth Echteld (Eds.), *Multiplex cultures and citizenships. Multiple perspectives on language, literature, education, and society in the ABC-Islands and beyond* (pp. 329-338). Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma/University of Curaçao.

Regering van Suriname (2015). *Third & Fourth Periodic Report submitted to the UN Committee on the Rights of the Child*.

SLO/MINOV (2011). *Op weg naar een curriculum voor het basisonderwijs. Curriculumraamwerk en leerlijnen*, Paramaribo.

Van den Branden, K. (2010) *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

VN Comité tegen rassendiscriminatie (1997). General Recommendation no. 23, indigenous Peoples.

VN Comité tegen rassendiscriminatie (2004). Concluding Observations Suriname, CERD/C/64/CO/9.

VN Comité tegen rassendiscriminatie (2009). Concluding Observations Suriname, CERD/C/SUR/CO/12.

VN Comité tegen rassendiscriminatie (2015). Concluding Observations Suriname.

VN Comité voor de Rechten van het Kind (2009). General Comment no. 11, Indigenous Children and their Rights under the Convention.