

Intercultureel literatuuronderwijs

Koos Hawinkels

Inleiding

Nederland is een merkwaardig land. Toen de basisvorming werd voorbereid, was één van de eisen die de overheid aan het nieuwe onderwijs stelde, dat het er 'mede van diende uit te gaan dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.' Het merkwaardige is nu dat, toen de methodes voor de basisvorming uitkwamen, er in die boeken geen interculturele component zat. Desondanks werden ze en masse in het reguliere onderwijs ingevoerd.

Methodes zonder interculturele component hebben als consequentie dat de leerkrachten dat interculturele aspect zelf moeten ontwikkelen en toevoegen. Niet alleen worden ze daar niet voor betaald, ook is er daarvoor maar één enkele instantie ter ondersteuning: het landelijke Project ico-vo van de LPC, ondergebracht bij het KPC.

Door het ontbreken van materiaal en gegevens is het niet mogelijk algemeen geldende uitspraken te doen over de klassepraktijk van intercultureel onderwijs. Daarom is datgene wat hier volgt niet bedoeld als kritiek op wat individuen in het onderwijs al doen, maar als een poging intercultureel literatuuronderwijs (ilo) meer naar de voorgrond te halen. Ik ben zelf overigens maar vast begonnen vanuit de Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL).¹

1 Doelstellingen

In een ministeriële notitie uit 1986² staat te lezen: 'Intercultureel onderwijs heeft als doel leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondskenmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving.' Daarbij horen drie subdoelen:

'1. Het verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur zowel door de autochtone bevolkingsgroep(en) als de in ons land verblijvende etnische groepen en het wederzijds verwerven van inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van mensen bepalen.

2. Het met elkaar leren samenleven van groepen van verschillende etnische en culturele afkomst.

3. Het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en/of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen.' (p.4) 'Dat zijn fraai geformuleerde doelstellingen. Maar hoe breng je die in praktijk door middel van intercultureel literatuuronderwijs, daarbij bedenkend dat intercultureel onderwijs geen zelfstandig geïsoleerd vak moet zijn, maar een principe in het gehele onderwijs. En dat intercultureel onderwijs voor alle leerlingen geldt en niet alleen voor de allochtone, dat intercultureel onderwijs moet gaan over het hier en nu en, dat niet alle internationaliseringsactiviteiten in het onderwijs per definitie ook vormen van intercultureel onderwijs zijn.'³

Die internationaliseringsactiviteiten worden door Kroon opgevoerd, omdat het tegenwoordig van progressiviteit getuigt om voor internationalisering te zijn. Europa

wordt één gemaakt en dus moet in het onderwijs de Europese dimensie gestalte krijgen. Hoe? Dat weet voorlopig nog niemand. De gepubliceerde didactische resultaten van die europeanisering zijn vooralsnog zeer mager. Maar internationalisering heeft twee kanten (Kroon wijst daar ook op):

1. De hier tot nu toe bedoelde externe internationalisering, omdat Nederland deel uitmaakt van een te verenigen Europa. Die internationalisering krijgt onevenredig veel aandacht. Van allerlei kanten hoor je dat ons literatuuronderwijs Europees moet worden. Ik denk ook dat dat goed zou zijn, maar bij mij rijzen toch enkele vragen:

a. De competente leraar Nederlands heeft altijd in zijn literatuuronderwijs de relatie benadrukt tussen de Nederlandse en de andere Europese literaire stromingen. Waaruit bestaat dan nu het specifieke van de bedoelde europeanisering? Hopelijk niet alleen uit uitbreiding van de stof. En belangrijker nog: is zij alleen een kwestie van stofkeuze, of ook van didactiek?

b. Waaruit wordt die europeanisering betaald? Welk aandachtsgebied binnen het literatuuronderwijs zal er tijd voor moeten inleveren?

c. Hoe verhoudt zich deze internationalisering of europeanisering tot de overdracht van het eigen Nederlandstalige cultuurgood, (onderdelen van) de canon met de daarbij behorende historische achtergrond? Wie bepaalt de prioriteit?

2. Een interne internationalisering. Daarmee bedoel ik dat er in het onderwijs aandacht dient te zijn voor het gewijzigde en zich steeds meer wijzigende karakter van de Nederlandse samenleving. Die is en wordt steeds meer multi-etnisch, of anders gezegd internationaal, en daardoor meertalig en multicultureel. Het literatuuronderwijs dat daarop inspeelt, heet intercultureel literatuuronderwijs.⁴ Daartoe beperk ik me in het vervolg.

2 Definitie van intercultureel (literatuur)onderwijs

Mijn definitie van intercultureel literatuuronderwijs wijkt enigszins af van de gangbare⁵. Ik versta eronder (literatuur)onderwijs dat jonge mensen:

1. bewust maakt van hun eigen culturele waarden, normen en aannames;
2. in staat stelt eigen culturele waarden, normen en aannames te analyseren;
3. in contact brengt met houdingen, waarden en instituties van andere culturen;
4. in staat stelt hedendaagse waarden, houdingen en instituties in verband te brengen met hun historische ontstaansgronden;
5. bewust maakt van het niet-statische karakter van culturen en van de mogelijkheid tot verandering.

Vier van de vijf elementen van deze definitie laten zien dat het een misverstand is te denken dat intercultureel onderwijs iets is als zorg voor migranten/allochtonen. Wezenlijke onderdelen van ico zijn het zich bewust maken en leren analyseren van aspecten van de eigen cultuur in haar historische context; het reflecteren op vanzelfsprekendheden en op interne verschillen in wat als één cultuur wordt beschouwd. De resultante zal een zeker cultuurrelativisme zijn, dat mijns inziens een constituerend element is van een democratische gezindheid. Een relativisme dat noodzakelijk is,

ongeacht of er allochtonen in Nederland zijn, of in je eigen school, en dat iedere vorm van fundamentalisme uitsluit. Ico hoort dus ook thuis in 'all white classes'.

Tot intercultureel onderwijs hoort ook aandacht voor de historische ontwikkelingen van de eigen cultuur en van andere culturen, en daarmee voor hun niet-statische karakter, hun veranderbaarheid. Voor jonge mensen die hun toekomst vorm moeten geven lijkt me inzicht daarin van groot belang.

Daarnaast is intercultureel literatuuronderwijs een vorm van *waardenonderwijs*.⁶ Men doet daaraan geen recht door alleen de mogelijkheid te bieden om ook vertaalde literaire werken op de lijst te zetten of werken uit de herkomstlanden van de allochtone leerlingen (CVEN). Omdat het waardenonderwijs is, is het ook en vooral een kwestie van didactiek. Ik citeer de Ad-hoc-subcommissie Nederlands VO-II van de VALO-M. Onder het kopje 'Welke didactische optie?' schrijft zij in haar advies:⁷

'Waardenontwikkeling vereist waardenuitwisseling en discussie, ook vanuit intercultureel perspectief. Daartoe moet de docent beschikken over een arsenaal aan werkvormen en gesprekstechnieken die leerlingen stimuleren na te denken over hun waardering en de oorsprong daarvan, en bereidheid onderling dergelijke gedachten uit te wisselen. Een catalogus van dergelijke werkvormen, boekpromotietechnieken en gesprekstechnieken lijkt heel wenselijk.'

Eén van de didactische werkvormen die daarbij passen is cooperative learning of samenwerkend leren. Ik zal daar even bij stilstaan, omdat het een manier is om alvast aan intercultureel literatuuronderwijs te doen zonder te hoeven wachten op methodes of ander materiaal.

3 Didactiek: cooperative learning/samenwerkend leren

Eén van de doelstellingen van ilo is het bevorderen van een positieve attitude, openheid en interesse ten opzichte van mensen afkomstig uit andere dan de eigen groep. Daarom kunnen werkvormen die tot samenwerking en interactie aanzetten er een belangrijke rol in spelen. Maar samenwerking en interactie tussen leerlingen met verschillende achtergronden ontstaat meestal niet vanzelf.

Contact op zich is wel belangrijk om stereotypering tegen te gaan, maar duidelijk niet voldoende. Immers juist in de middelbare-schoolleefijd gaan leerlingen zich profileren in verschillende groepen en zijn ze niet meer zo geneigd om met leerlingen van andere groepen om te gaan. Van Oudenhoven (1989a, zie noot 8) constateert dat scholen, als ze al aan intercultureel onderwijs doen, vaak blijven hangen in oppervlakkige activiteiten die geen attitude- of gedragsverandering bereiken. Leerlingen cultureel relativisme bijbrengen is ook erg moeilijk. Zijn conclusie is dat het bij elkaar brengen van leerlingen van allerlei groepen niet voldoende is voor acculturatie en ook in het algemeen niet automatisch leidt tot betere schoolprestaties bij allochtone leerlingen.

Coöperatief of samenwerkend leren⁸ is een aanpak die zowel positieve attitudes tegenover anderen bevordert als betere prestaties van leden van minderheidsgroepen, waaronder nadrukkelijk ook sociaal-culturele minderheden. Het is een methode voor

groepswork die vooral in Californië en Israël gebruikt wordt voor multi-culturele klassen. Ze wint in Nederland aan belangstelling. Er zijn goede resultaten mee behaald wat betreft het verbeteren van taalvaardigheid bij leerlingen van minderheidsgroepen en het verbeteren van sociale relaties tussen leerlingen onderling.

Het doel van samenwerkend leren is het verhogen van de intensiteit van het leren en het verbeteren van relaties tussen leerlingen van verschillende groepen via samenwerken en interactie met een kleine groep klasgenoten, een zogenaamde stamgroep, die zo divers mogelijk is samengesteld. De samenwerking wordt zo gestructureerd dat leerlingen elkaar nodig hebben om tot een goed resultaat te komen en daarom min of meer 'gedwongen' worden om met al hun stamgroepgenoten te communiceren. Dit kan onder andere worden bereikt door iedereen slechts een deel van de les- of leesstof te geven waarover als geheel ieder individu naderhand een werkblad of iets dergelijks moet inleveren.

Coöperatief leren moet niet verward worden met gewoon groepswork. Het heeft vijf heel specifieke kenmerken:

1. positieve afhankelijkheid van elkaar;
2. individuele aansprakelijkheid voor het eindresultaat;
3. sociale vaardigheden tellen mee;
4. niet alleen groepsinteractie, maar ook reflectie daarop;
5. frontaal contact en samenwerking.

Naast de cognitieve kant, die de leerprestaties opvoert, is ook de ontwikkeling van sociale en communicatieve vaardigheden een belangrijk doel voor ilo. Aan vaardigheden zoals het controleren of iedereen luistert en het begrijpt, het vragen om toelichting, duidelijker spreken enzovoort, wordt bij coöperatief leren expliciet aandacht besteed. De leerlingen krijgen daartoe een rol toebedeeld in de groep waarbij één dan een soort gedragsbewaker is die zorgt dat iedereen aan bod komt, men naar elkaar luistert en elkaar laat uitspreken en dergelijke.

Dit heeft effecten op de sociale relaties in de klas (zoals het ontstaan van interculturele vriendschappen) en het creëren van positievere attitudes tegenover anderen.

4 Tekstkeuze

Voor literatuuronderwijs is natuurlijk ook de tekstkeuze van belang. Ik wil er nogmaals op wijzen dat een goede leraar bij bijna iedere tekst uit de gewone Nederlandstalige literatuur intercultureel te werk kan gaan. Ik heb hiervoor benadrukt dat onderwijs dat zich richt op het zich bewust worden van, reflectie op en relativering van eigen culturele uitingen ook met recht intercultureel onderwijs mag heten.

Maar dat is natuurlijk niet genoeg. Intercultureel literatuuronderwijs moet in ieder geval óók aandacht schenken aan vreemde, niet westerse literaturen. De volgende mogelijkheden van tekstkeuze doen zich daarbij voor. De docent kiest voor (of leerlingen dragen aan) teksten (waaronder tv, video, audio):

1. uit voor ieder in de klas vreemde delen van de wereld;
2. uit de culturen van herkomst van zo veel mogelijk kinderen in de klas;
3. migrantenliteratuur;
4. mondelinge literatuur.

Een enkele opmerking over elk van deze keuzemogelijkheden:

1. De eerste mogelijkheid heeft twee duidelijke voordelen en een nadeel. De voordelen zijn dat a. leraren hun aandacht kunnen beperken tot enkele literaturen en dus een redelijke deskundigheid kunnen opbouwen in die literaturen en de behandeling ervan; b. alle leerlingen dezelfde uitgangspositie hebben ten opzichte van die literatuur, zowel in kennis als in houding ertegenover. Een nadeel lijkt me dat er zelden aanknopingspunten met de leefwereld van de leerlingen te vinden zijn. Dat lijkt me in dit geval overigens niet zo erg. Het gaat hier immers in de eerste plaats om cognitieve zaken, kennis van andere culturen en volkeren. Of een leerling die teksten mooi vindt, lijkt me secundair. Daarom denk ik dat dit een goede manier is om culturele diversiteit in literatuur aan de orde te krijgen. Je leest met een klas bijvoorbeeld teksten uit Afrika, of van de Eskimo's, in het geval dat er geen Afrikanen of Eskimo's in de klas zitten. De klas als geheel kan zich dan oprecht verbazen of verheugen over hoe anders het er elders in de wereld aan toe gaat.

2. De tweede mogelijkheid heeft als voordeel dat de affectieve band en persoonlijke ervaringen van de leerlingen met die teksten een rol spelen. Ik vind de nadelen echter groter. Die zijn: 1. Het is praktisch onmogelijk voor een docent om genoeg uit al die literaturen te lezen. 2. Bij de behandeling ligt het nogal voor de hand dat de nadruk zal liggen op de aanwijsbare verschillen tussen 'hen' en 'ons'. Het effect daarvan zou wel eens contraproductief kunnen zijn, leiden tot een soort 'aapjes kijken'. 3. Iemand die in zijn lessen de hele range wil bestrijken, kan niet anders dan zeer oppervlakkig te werk gaan. Daar is niemand bij gebaat. 4. De doorsnee-leraar mist de competentie om al die vreemde literaturen adequaat te behandelen.

3. De derde mogelijkheid was teksten en verhalen uit de migrantenliteratuur. Het grootste probleem van migranten is het leven in, met en tussen twee of meer culturen. Gevolgen daarvan zijn onder andere identificatieproblemen, generatieconflicten, discriminatie, afwijzing, racisme en problemen met de taal die de andere problemen nog groter maken, omdat die taalproblemen het de moeilijk of onmogelijk maken hun woede, verdriet of pijn adequaat te uiten.

Die problemen zijn in het gewone leven al ernstig genoeg. Migrantenkinderen lopen daar niet graag mee te koop. Daarom heeft het lezen van migrantenliteratuur in elk geval één groot nadeel: migrantenkinderen kunnen zich gemakkelijk bekeken aapjes voelen, vreemde, te bestuderen objecten. Dat kan ertoe leiden dat zij zich zeer oncomfortabel gaan voelen.

Toch is het goed in de klas migrantenliteratuur te lezen. Bij een verstandige aanpak kan het een aantal positieve rollen vervullen:

a. voor migranten zelf:

- het kan jonge migranten helpen te reflecteren op eigen problemen die met migratie samenhangen. Lezen over die problemen kan een zekere afstand scheppen, waardoor ze in de juiste proportie gezien kunnen worden.

b voor niet-migranten:

- het geeft informatie over migratie en haar effecten
- het leidt ertoe dat leerlingen zich bezig houden met problemen waar klasgenoten mee zitten (en doet dat redelijk ongevaarlijk door de literaire distantie)
- het stimuleert hen om meer over migratie en migranten te willen weten en er meer van te begrijpen.

c voor zowel migranten als niet-migranten:

- het kan ertoe leiden dat men zich gaat bezig houden met het talige aspect van migratie, twee- of meertaligheid
- het leidt bijna automatisch tot een discussie over rol en waarde van literatuur en daar weer door tot meer literaire competentie.'

Maar het spreekt vanzelf dat niet alle migrantenliteratuur geschikt is voor lectuur in de klas. Ook deze teksten moeten zorgvuldig gekozen worden. Criteria voor die keuze kunnen zijn:

- de mogelijkheid voor leerlingen om zich te identificeren met personen, situaties en daden
- levensechtheid en artistieke oprechtheid
- de behandeling van de taal, waaronder de rol van mengtaal
- mate van generaliseerbaarheid van het beschrevene, waardoor het mede kan dienen tot voorbereiding op een leven in de multi-etnische samenleving
- mate van oprechte aandacht voor identiteit en culturele conflicten
- aansluiting bij de leef- en belevingswereld van leerlingen.

De didactiek is bij migrantenliteratuur overigens nog steeds een groot probleem. Bartie Thijs heeft er terecht (zie verderop) op gewezen dat al te grote nadruk op de relatie tussen leerlingen en personages uit de gelezen werken vooral remmend kan werken.

4. De laatste mogelijkheid die ik hierboven noemde was het gebruik maken van orale literatuur. Hoewel dat in Nederland, zeker in de bovenbouw, erg ongebruikelijk is, zie ik eigenlijk geen grote nadelen, behalve het feit dat er maar weinig leraren zullen zijn die daar zonder bijscholing didactisch handig mee om zullen springen. Ik zie wel grote voordelen. Verhalen vertellen, navertellen of bewerken is een zeer verrijkende manier van spreken/luisteren (voor tweede-taalsprekers is het een ideale oefening in zich uitdrukken in een tweede of derde taal). Het is voor alle leerlingen een uitstekende manier om te ervaren hoe literatuur functioneert, wat je met een verhaal kunt doen, hoe je je eigen literatuur kunt maken, onder andere door een gegeven verhaal aan te passen aan je eigen noden van het moment. Hier passen naadloos allerlei verhalen en fragmenten uit de literatuurgeschiedenis.

En bij dat alles geeft het kinderen meer zelfvertrouwen, waardoor ze een betere kans hebben in school en in het latere leven.

5 Talige aspecten van ilo

Wij neerlandici zijn primair taalleraren. Dat wil zeggen dat wij aan kunst- of cultuuronderwijs doen, omdat die onderdeel uitmaken van het talige cultuurgoed. Wij geven geen kunst- of cultuurgeschiedenis an sich, dat hoort in onze schooltraditie eerder bij tekenen of een ander creatief vak. Wij behandelen cultuur voorzover die gerepresenteerd is in taal. Daarom moet dus ook bij ilo het talige aspect een belangrijke rol spelen.

Er moet dus aandacht zijn voor taalvariatie in de verschillende teksten, problemen bij het vertalen (onder andere vanwege volstrekt verschillende connotaties), stereotypen, het gebruik van gestandaardiseerde formuleringen, spreekwoorden en zegswijzen, metaforen en hoe die in hun culturele achtergrond geworteld zijn; maar ook structuurkenmerken als het voorkomen van literaire personages en hoe zij zich gedragen, - wat voor soorten personages hoofdrollen vervullen en wat voor soort niet, welk type personages heel precies worden getekend en welke alleen maar globaal worden aangeduid, anders gezegd wat over wie gezegd wordt en hoe dat gedaan wordt, manieren om personages te beschrijven en manieren van beschrijven in het algemeen, meertaligheid en pidgin enzovoort enzovoort.

6 Aanbevelingen.

1. De veldverenigingen zouden samen met belangenverenigingen van buitenlanders als NCB en ACB bij politici moeten lobbyen om meer aandacht voor ilo te vragen.
2. De veldverenigingen en de VALO's -MVT en -M zouden een aanvraag moeten doen bij de SLO voor leerplanontwikkeling voor ilo.
3. De VALO-M moet zich inzetten voor een bredere bekendheid van de aanbevelingen van de Ad hoc-commissie Taal over intercultureel onderwijs (TIKICO).
4. Valo-M en veldverenigingen zullen uitwisseling tot stand moeten brengen van succesvolle didactische experimenten op het gebied van ico en ilo.
5. Universiteiten en Hogescholen zouden de uitwisseling van studenten en docenten in het kader van het ERASMUS-project mede moeten richten op uitwisseling van onderzoek naar en ervaringen met ico en ilo.
6. In alle lerarenopleidingen zal ico en ilo een normaal constituerend onderdeel van het talenonderwijs moeten worden. Hetzelfde geldt voor nascholing.

7 Bestaand materiaal.

In *Intercultureel onderwijs per vak bekeken* uit 1990 beschrijft Bartie Thijs de mogelijkheden die zij ziet voor ilo op de pp 45-50. Zij vermeldt een literatuurlijst en doet suggesties vooral voor het werken met korte verhalen. Op pp 42-44 geeft zij haar visie op het vertellen.

Binnen hetzelfde project ico-vo is ook van haar een wat uitgebreidere brochure verschenen met als titel: *Intercultureel onderwijs binnen het vak Nederlands*. Daarvan is een groot deel aan vormen van ilo gewijd. Zij verwijst ook naar de beide publikaties van de Berlagescholengemeenschap en het SKVA *Poëzie; creatief schrijven in de gemengde klas* en *Muziek; luisteren in de meertalige klas*.

Behalve van deze publikaties kunt u ook gebruik maken van die van het VADO-project, met name de deeltjes uit de reeks *Poëzie uit de Derde Wereld* en *Niet-Westerse poëzie in intercultureel onderwijs*. Een

verantwoording van de stof en didactische aanwijzingen geeft zij in het *Handboek voor Intercultureel Onderwijs*.

Verder is in de reeks *Intercultureel onderwijs voor lerarenopleidingen* verschenen: Peter Burghouts en Toos Verdonk, *Jeugdliteratuur in intercultureel perspectief*, Leeuwarden, Educatief Centrum Noord. 1991. Het bevat teksten, achtergronden en suggesties voor didactische werkvormen.

Bij het KPC is verder te koop de serie *Bouwstenen voor intercultureel onderwijs*. Daarin zitten vier voor ons bruikbare boekjes, waaronder *Nederlandstalige Antilliaanse literatuur* en *Ander geluid: Nederlandstalige literatuur uit Suriname*. De boekjes bevatten steeds een kort hoofdstukje over het betreffende land, over de historie van de literatuur en dan de rest op thema geordend.

Bij het NBLC is verschenen Gonnie Knoppert, *Lezen in het Nederlands*, een overzicht van Nederlandstalige literatuur van auteurs uit herkomstlanden van allochtonen, 2e geheel herziene en aangevulde druk, Den Haag, 1991. Het boek bevat niet alleen een geannoteerde catalogus van belletrie uit de herkomstlanden, maar ook van informatieve boeken. (Algerijns, Arabisch, Armeens, Chinees, Egyptisch, Iraans, Joegoslavisch, Koerdisch, Koreaans, Libanees, Marokkaans, Pakistaans, Palestijns, Soedanees, Syrisch, Tunesisch, Turks en Vietnamees).

Noten

1. In samenwerking met een aantal andere organisaties wordt een boek voorbereid met een uitgebreide keuzelijst van titels voor ilo en achtergrondinformatie over cultuur en literatuur in de herkomstlanden van Nederlandse allochtonen, met daarbij lesmodellen en andere didactische aanwijzingen. Daarnaast heb ik binnen de IRA (International Reading Association) een SIG on ILE (Special Interest Group on Intercultural Literature Education) opgericht. De SPL werkt daarbinnen samen met de IAIE en met RAIN. Zo'n sig is een platform voor discussie en uitwisseling tussen beleid, onderzoek en praktijk. Ik verwacht er voor Nederland en Vlaanderen veel van uit met name de Engelstalige wereld. De SPL probeert naast andere dingen vooral meer coördinatie tot stand te brengen. Tussen vakken onderling, tussen onder- en bovenbouw, en tussen wetenschap/onderzoek en klassepraktijk. Inlichtingen: De Schietspoel 1, 5051 DL Goirle.
2. Zie: Ministerie van O&W, Notitie intercultureel onderwijs 1985. Tweede Kamer der Staten Generaal, Vergaderjaar 1985-1986, 18701, nr 4.
3. Kroon, S., *Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Verslag van een conferentie*. Enschede, VALO-M, 1993, p 10.
4. Uit Kroon 1993 (zie noot 3). De hele inleiding van Sjaak Kroon beveel ik in uw aandacht aan.
5. Deze definitie is een vrije vertaling van een Engelstalige. Ik heb indertijd helaas vergeten de vindplaats te noteren.
6. Zie ook: Meijer, Wilna, A.J. e.a., *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*, Nijkerk, Intro, 1992.
7. Over leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Enschede 1992, p 16.
8. Deze paragraaf is gebaseerd op een omschrijving van het begrip die gemaakt is door Jeanine Deen. Voor meer informatie zij verwezen naar:
S.Kagan, *Cooperative learning. Resources for teachers*. Riverside, Californië 1985.
Oudenhoven, J.P. van, 'Veranderingen van etnische stereotypen door middel van het onderwijs'. In: *Publicaties van het Nederlands Instituut van Psychologen* 13, 1989(a), p.115-125.
Idem & Landeregts, 'Samenwerkend leren'. In: *Losbladig lexicon voor onderwijsgeevenden*, Samson, Alphen a/d/ Rijn 1989(b), C2101-2119.