

TUSSEN DWANG EN DIALOOG

Maatschappijoriëntatie in inburgeringscursussen

Maatschappijoriëntatie maakt deel uit van de inburgeringscursus die nieuwkomers in Nederland verplicht moeten volgen. In dat onderdeel maken immigranten kennis met normen, waarden, opvattingen en gedragsstandaarden die in Nederland belangrijk worden gevonden. Hiertoe behoren thema's als grondwettelijke rechten en plichten, gezins- en sekseverhoudingen, opvoeding, burgerschapsplichten en Nederlandse zeden en gebruiken. Deze normen worden in de lessen op een open, relativerende en niet-dwingende manier gebracht. De auteurs vragen zich af of inburgeringscursussen niettemin gezien kunnen worden als een nieuw beschavingsoffensief.

Inleiding

Inburgeringscursussen zijn een geliefd onderwerp voor grappenmakers. Het televisieprogramma 'Man bijt hond' wordt regelmatig afgesloten met een sketch waarin twee Nederlandse acteurs, verkleed als een stereotiep Turks echtpaar, worden ondervraagd over Nederlandse gebruiken en omgangsvormen. Bij een fout antwoord hangt hun terugzending naar het land van herkomst boven het hoofd ('Niet teroeg alstoeblief'). Ook andere programmamakers en cabaretiers zoals Paul de Leeuw en Jörgen Rayman gebruiken de cursussen als een setting om grappen te maken over zowel Nederlanders als migranten. Zij stellen de inburgeringscursus voor als een plaats waar buitenlanders triviale feitjes en onbelangrijke gewoonten als 'typisch Nederlands' krijgen opgedrongen.

De laatste jaren is de toon over inburgering grimmiger geworden. Naast spot en ironie over het aanleren van 'typisch Nederlandse' gewoonten en gebruiken klinken de pleidooien voor het opleggen of afdwingen daarvan steeds luider. Dit past in het hardere integratiedebat, waarin de begrippen 'normen en waarden' steeds centraler zijn komen te staan en de 'Nederlandse identiteit' explicieter als referentiepunt wordt gebruikt. Integratie gaat niet meer alleen om opleiding, werk en inkomen, maar om acceptatie van en aanpassing aan de Nederlandse cultuur (vgl. Entzinger 2002; Snel 2003). In de regeerakkoorden

van 2002 en 2003 is bijvoorbeeld uitdrukkelijk verwoord dat uiting geven aan culturele verschillen begrensd wordt door 'fundamentele Nederlandse normen en waarden'. Paul Scheffer stelde in zijn bekende artikel over het 'multiculturele drama' (2000) dat 'we' de Nederlandse taal, cultuur en geschiedenis serieuzer moeten nemen en onder woorden moeten brengen wat de Nederlandse samenleving bijeen houdt om buitenlanders de gelegenheid te geven beter in Nederland te integreren. Sindsdien pleiten publicisten, politici en historici in vele toonaarden voor een 'geschiedeniscanon', bestaande uit een selectie van gebeurtenissen, episoden en symbolen uit de Nederlandse geschiedenis, die aan autochtone en allochtone Nederlanders een gemeenschappelijk referentiekader zou moeten bieden. Deze canon zou moeten gelden voor het onderwijs aan scholieren, maar ook in inburgeringscursussen zou hiermee een begin moeten worden gemaakt.

Deze inburgeringscursussen, die verplicht zijn voor nieuwkomers in de Nederlandse samenleving, omvatten zowel taallessen als lessen maatschappijoriëntatie en beroepenoriëntatie. Het doel is immigranten 'zelfredzaam' te maken door hen voor te bereiden op deelname aan de arbeidsmarkt, het onderwijs of aan een andere nuttige tijdsbesteding en door hen de weg te wijzen naar bijvoorbeeld de gezondheidszorg en te adviseren in het regelen van financiële zaken. Maar de cursussen zijn er ook op gericht om nieuwkomers te leren hoe het er in Nederland aan toe gaat en wat het betekent Nederlander te zijn. De laatste tijd wordt in het integratiedebat regelmatig gepleit voor een nieuw 'beschavingsoffensief' (Scheffer 2000; Van den Brink 2004; Hirsi Ali 2005). Dit begrip is ontleend aan historische en sociologische studies naar het optreden van burgerlijke groepen jegens armen en arbeiders in de achttiende, negentiende en twintigste eeuw (De Rooy 1979; Kruithof 1980; De Regt 1984). Met dit begrip werd verwezen naar pogingen van volksopvoeders, volkshuisvesters, kinderbeschermers, sociaal werkers, onmaatschappelijkheidsbestrijders, liefdadigheidsverenigingen, kerken en overheden om het gedrag van de lagere klassen om te vormen in de richting van meer zelfbeheersing en aanpassing aan burgerlijke gedragsstandaarden. De achtergrond hiervan was het idee dat armoede en achterstand, die een ontwrichtende werking hadden op de gehele maatschappij, te wijten waren aan een gebrek aan zelfbeheersing of 'beschaving' van de armen. Door het aanleren en afdwingen van een meer gedisciplineerde en beschaafde leefwijze zouden de lagere klassen hun sociale positie kunnen verbeteren en zou de maatschappelijke orde worden gehandhaafd. Tegenwoordig zijn het vooral migranten van wie de maatschappelijke positie en leefwijze zorgen baren. En ook nu wordt hun achterblijven op sociaal-economisch gebied en hun gebrek aan 'integratie' verbonden met hun mentaliteit en hun gedragsstandaarden. Een nieuw beschavingsoffensief zou derhalve aangewend moeten worden om nieuwkomers er met een veelheid van opvoedende en disciplinerende activiteiten toe te brengen zich te voegen in de dominante cultuur.

In dit artikel zullen we de vraag beantwoorden of en zo ja, hoe inburgeringscursussen zo'n opvoedende en disciplinerende rol spelen. Met name in het onderdeel maatschappijoriëntatie van deze cursussen vindt een eerste kennismaking plaats met de Nederlandse cultuur. De Nederlandse cultuur is echter een veranderlijk, meerduidig, moeilijk te omschrijven, heterogeen complex van kennis, symbolen, normen en waarden, opvattingen, gedragsstandaarden en omgangsvormen. In de cursussen wordt dan ook een selectie uit een interpretatie van dit gehele complex aangeboden. De vraag is ten eerste welke waarden, deugden, opvattingen en gedragsstandaarden als typerend voor de Nederlandse samenleving worden voorgesteld en hoe daarmee de Nederlandse identiteit wordt geconstrueerd. Een volgende vraag is hoe de verschillende regels in de inburgeringslessen worden gepresenteerd, hoe omgangsvormen in de interactie in de lessen zelf worden gedemonstreerd en hoe dwingend aanpassing aan de Nederlandse cultuur wordt geformuleerd. Ten slotte mondt de beantwoording van deze vragen uit in de theoretische kwestie of hier gesproken kan worden van een nieuw beschavingsoffensief.

Om deze vragen te beantwoorden zijn verschillende onderzoeksmethoden gebruikt. Het onderzoek is verricht op verschillende lokaties in Amsterdam. Daar melden zich jaarlijks tussen de 3500 en 3700 nieuwkomers aan om een inburgeringstraject te starten. Gezien de eindtermen die centraal zijn vastgesteld en het lesmateriaal dat in de cursussen wordt gebruikt, valt te verwachten dat de inhoud van de cursussen in andere steden niet fundamenteel van de Amsterdamse zal verschillen.

De belangrijkste bron waarop dit artikel is gebaseerd is een inhoudsanalyse van drie veelgebruikte lesboeken Maatschappijoriëntatie. *Denkend aan Holland* (Van Baalen & Coumon 2004) is een lesmethode die zowel voor lager- als hogeropgeleiden gebruikt kan worden. Naast een versie in het Nederlands zijn er vertalingen in het Arabisch en het Turks. Op de lokaties waar dit onderzoek is verricht, werd deze methode gebruikt voor alle nieuwkomers in de eerste tien lessen van het Inburgeringsonderzoek en verder voor de lager opgeleiden (in het Turks en Arabisch) in het daarop volgende Educatieve traject. Het boek is gericht op het geven van 'de meest basale en noodzakelijke informatie' waar nieuwkomers volgens de schrijvers direct behoefte aan hebben. De tweede methode, *Bagage* (Koot & Fuhri Snethlage 2002), is volgens de schrijvers bedoeld voor cursisten die het Nederlands al enigszins beheersen. Op de hier onderzochte locaties wordt deze methode gebruikt door docenten die lesgeven aan cursisten met een middelbare schoolopleiding. *Bagage* is gericht op het 'goed kunnen functioneren in de Nederlandse maatschappij'. De derde methode, *Nederland in zicht* (Bakker 2003), is bedoeld voor hoger opgeleiden en geeft naast praktische informatie relatief veel informatie over de geschiedenis en economische en sociaal-culturele kenmerken van Nederland. Een van de doelstellingen is 'aanzetten tot actief burgerschap'.¹ Aanvullend op deze drie methoden gebruiken docenten ook de digitale MO-methode *Eerste Hulp bij Neder-*

land, de taalmethode *Nieuwe Buren*, en zelf-ontwikkeld materiaal. Deze methoden zijn door ons wat globaler bekeken. Bovendien krijgen alle nieuwkomers in Amsterdam een *Welkomstboekje* (Ariëns 2003) wanneer ze met het inburgeringsprogramma beginnen. Ook dat boekje is in de analyse betrokken. Nagegaan is welke thema's in het lesmateriaal aan de orde komen, welke normen, regels en gedragsstandaarden expliciet en impliciet worden geformuleerd en via welke didactische principes deze aan de orde worden gesteld.

Ten tweede is systematisch geobserveerd tijdens tien lessen van een Engelstalige cursus Maatschappijoriëntatie in de intake-fase. Ook hier ging het erom te kijken naar zowel de inhoud van de lessen als de wijze waarop de stof werd behandeld. Omdat de cursisten voor deze cursus de Engelse taal machtig moesten zijn, behoorden zij merendeels tot de hoger opgeleiden. De docent gebruikte eigen materiaal gebaseerd op het boek *Denkend aan Holland*. Daarnaast zijn een maatschappijoriëntatieles in het Arabisch, waar ook eigen materiaal en het boek *Denkend aan Holland* werden gebruikt, en een Nederlandse taalles voor hoger opgeleiden bijgewoond. Ten slotte zijn tien docenten en drie opleidingscoördinatoren van inburgeringscursussen geïnterviewd over de inhoud van hun lessen, over wat zij belangrijk vonden om daarin te behandelen en over hun aanpak.

Een beperking van dit onderzoek is dat we niet zijn nagegaan wat cursisten, van de lessen leren, welke normen en waarden zij aanvaardden of verwerpen en of de lessen ertoe bijdragen dat zij zich met Nederland identificeren. Weliswaar zijn informeel gesprekken gevoerd met cursisten (zie Van Huis 2005), maar de cursistenpopulatie is zo heterogeen qua nationaliteit, culturele achtergrond, opleiding en leeftijd dat inzicht in het effect van maatschappijoriëntatie een eigen systematisch onderzoek zou vereisen.

Het inburgeringsbeleid

Inburgering is een begrip dat sinds de jaren negentig gebruikt wordt voor een programma waarin migranten de Nederlandse taal leren en les krijgen over de Nederlandse samenleving. De cursussen zijn sinds 1998 in de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN) verplicht gesteld voor mensen die nieuw zijn in Nederland, van buiten de EU komen en zich permanent in Nederland willen vestigen. Ook mensen met de Nederlandse nationaliteit die zich voor het eerst in Nederland vestigen, zoals Antillianen en Arubanen, vallen onder de WIN. Met een wettelijke vastgelegde inburgeringsplicht loopt Nederland, samen met Denemarken, voor op andere West-Europese landen, waar weliswaar ook sprake is van een omvangrijke immigratie, maar waar men alleen taalcursussen op vrijwillige basis aanbiedt. Ook in de traditionele immigratielanden Australië, Canada en de Verenigde Staten bestaat geen inburgeringsplicht; in Australië en de VS wordt wel een toets afgenomen bij naturalisatie en in alle

drie landen is er bij die gelegenheid een verplichte collectieve ceremonie (IBO 2002).

De WIN is ontwikkeld op basis van de plannen die de socioloog Entzinger en de econoom Van der Zwan in 1994 hadden opgesteld in hun *Beleidsopvolging minderhedendebat*. Vanaf 1996 werden gemeenten verplicht nieuwkomers een inburgeringsprogramma aan te bieden. Zij sloten inburgeringscontracten met nieuwkomers waarin afspraken over de cursus werden vastgelegd. Vanaf 1998 kwam er behalve een verplichting voor gemeenten om cursussen aan te bieden ook een verplichting voor nieuwkomers om de cursus te volgen. In 2002 werd de Regeling Inburgering voor Oudkomers afgekondigd. Sindsdien krijgen gemeenten een bepaald bedrag om ook migranten die al voor 1998 een vaste verblijfsvergunning hadden te laten inburgeren.

Tot nu toe is het inburgeringsprogramma gratis voor nieuwkomers. Het programma bestaat uit een *intake*-fase (Inburgeringsonderzoek) waarbij getest en besproken wordt welk niveau geschikt is voor de nieuwkomer en wat de plannen en perspectieven zijn wat betreft opleiding en werk. Na het inburgeringsonderzoek, dat in Amsterdam zes weken duurt, begint het educatieve programma. Dit bestaat uit Nederlands als Tweede Taal (NT2), Maatschappijoriëntatie (MO) en Beroepenoriëntatie. Deze onderdelen worden door ROC's gegeven, soms in één cursus soms in aparte cursussen. In totaal omvat het verplichte educatieve traject 600 uur. Het programma wordt afgerond met een NT2-toets en een MO-toets. Als een nieuwkomer niet aan het programma van minimaal 600 uur meewerkt, kan het gemeentebestuur de nieuwkomer een boete opleggen (WIN, art. 6, lid 2 en art. 8, lid 1). Oudkomers kunnen alleen verplicht worden tot deelname als ze een bijstandsuitkering ontvangen. Maar ook dan zijn ze niet verplicht een MO-examen te doen.

Het inburgeringsbeleid staat op het punt ingrijpend gewijzigd te worden. Als de plannen van minister Verdonk doorgaan, moeten immigranten voor zij naar Nederland komen slagen voor een toets waarin zij hun kennis van de Nederlandse taal en samenleving tonen. Het slagen voor de toets wordt een voorwaarde voor het verkrijgen van een Machtiging tot voorlopig verblijf (MvV) in Nederland. Als nieuwkomers tot Nederland zijn toegelaten, moeten ze nog een vervoltraject volgen met een eindtoets. De cursussen en de toetsen moeten de nieuwkomers zelf gaan betalen (*Herziening van het inburgeringsstelsel* nr. 2; nr. 4). Wanneer zij voor de laatste toets slagen, kunnen zij een gemaximeerd bedrag terugkrijgen voor de gemaakte kosten. Ze komen dan in aanmerking voor een permanente verblijfsvergunning.³

Maatschappijoriëntatie in de inburgering

Het doel van het inburgeringsbeleid is om nieuwkomers de eerste stap aan te bieden die leidt tot zelfstandig deelnemen aan de maatschappij, met name tot

aansluiting bij educatie en arbeidsmarkt (IBO 2002: 14). De nadruk ligt daarbij op het leren van de Nederlandse taal. Maar daartoe zijn ook nodig 'inzicht in de maatschappelijke en staatkundige verhoudingen in onze samenleving', 'vaardigheden die de basis vormen voor deelnemen aan het maatschappelijk verkeer', 'een eerste inzicht in de Nederlandse arbeidsmarkt' en 'vaardigheden gericht op het toetreden tot de arbeidsmarkt, bijvoorbeeld in de vorm van taal- en werkstages' (IBO 2002: 15). Voor het verkrijgen van deze kennis en vaardigheden dienen de onderdelen Maatschappijoriëntatie en Beroeporiëntatie.

In de WIN zelf staat niets concreets over de inhoud van het onderdeel maatschappelijke en staatkundige verhoudingen. Dit is geregeld in de eindtermen voor Maatschappijoriëntatie. In 1997 werden deze eindtermen na gesprekken met docenten, ex-nieuwkomers, belangenorganisaties, gemeenten en onderwijsinstellingen vastgesteld en op basis daarvan is de MO-profieltoets ontwikkeld (Brink & Tromp 2003: 7). Uitgangspunt van de eindtermen was dat nieuwkomers informatie moeten krijgen 'die minimaal noodzakelijk is om in Nederland te kunnen functioneren, om gebruik te kunnen maken van rechten en voorzieningen, te voldoen aan plichten en zich op een prettige manier kunnen redden in het dagelijks leven' (Regioplan 2004: 8). Verder meende men dat betutteling vermeden moest worden. Daarom zouden er alleen zaken behandeld dienen te worden die anders zijn tussen het land van herkomst en Nederland, een moeilijk vol te houden uitgangspunt voor docenten die voor zeer heterogene klassen staan.

De eindtermen uit 1997 zijn onderscheiden in wat in inburgeringsland heet *need to know* en *nice to know*, ofwel noodzakelijke informatie en minder belangrijke aanvullende informatie (IBO 2002). Tot de *need to know* onderwerpen behoren: verblijfsrechtelijke positie, werk en inkomen, geldzaken, sociale zekerheid, wonen, gezondheid, verkeer en vervoer, verzekeringen, onderwijs, kiesrecht en belastingen. Deze onderwerpen worden getoetst in de MO-toets, behalve kiesrecht, dat wel is opgenomen in de eindtermen, maar niet in de toets (IBO 2002: 15). De *nice to know* onderwerpen zijn facultatief, worden niet getoetst en worden alleen besproken als daar tijd voor is. Hieronder vallen zaken als geografie, economie en geschiedenis van Nederland, omgangsvormen en feest- en gedenkdagen van de Nederlandse bevolking.

De inhoud van MO en de eindtermen zijn vanaf het begin van MO zowel in het onderwijsveld als vanuit de politiek onderwerp van discussie geweest. De eindtermen zouden zich te weinig richten op het samenleven in de Nederlandse maatschappij en thema's als waarden en normen, omgangsvormen en burgerschap zouden worden onderbelicht omdat ze tot het *nice to know* deel behoren (Brink & Tromp 2004: 10). Het huidige kabinet heeft opdracht gegeven voorstellen te doen voor verandering van de Maatschappijoriëntatie. Deze Adviescommissie Normen Inburgering kwam met de volgende voorstellen. Het vak zal Kennis van de Nederlandse samenleving gaan heten, en gericht zijn op het bevorderen van burgerschapscompetenties, vaardigheden in

de sociale omgang, kennismaking met waarden en normen en verwerven van kennis over geschiedenis en staatsinrichting (Bakker 2004). Het Cinop ontwikkelt eindtermen om deze doelen te toetsen. Het zal bijvoorbeeld gaan om inzicht in de waarde van democratie, in de verschillen tussen waarden en normen uit verschillende culturen en in de manieren hoe mensen in een buurt met elkaar omgaan.

In de WIN is niet vastgelegd hoe gemeenten de inburgeringscursussen precies moeten organiseren. Grote gemeenten doen dit anders dan kleinere gemeenten, waar minder nieuwkomers ingeburgerd moeten worden. In Amsterdam krijgen nieuwkomers de eerste MO-lessen tijdens het Inburgeringsonderzoek. In de periode van zes weken waarin de nieuwkomers door middel van tests en gesprekken worden ingedeeld in een profiel, krijgen ze twee keer per week een MO-les van drie uur; in totaal tien lessen. Deze lessen worden in Amsterdam bij voldoende deelname in de 'eigen' taal aangeboden. Op het ROC waar de eerste inburgering plaatsvindt, wordt in 18 talen lesgegeven. Nieuwkomers kunnen dus direct beginnen en zo snel mogelijk op weg worden geholpen in de samenleving. De docenten zijn doorgaans zelf ook migranten en kunnen zich inleven in de situatie waarin de nieuwkomers terecht komen. Na het Inburgeringsonderzoek worden de cursisten voor het Educatieve traject ingedeeld in zes profielen. De profielen één en twee zijn voor mensen die alleen lagere school hebben gevolgd, geen lagere school hebben afgerond of analfabeet zijn, de profielen drie en vier voor mensen met een middelbare schoolopleiding in het land van herkomst, de profielen vijf en zes voor hoger opgeleiden. De MO-lessen in dit Educatieve traject worden gegeven in het Nederlands, het Arabisch en het Turks. Voor de laagste twee profielen wordt les gegeven in het Turks en Arabisch omdat Turken en Marokkanen verreweg de grootste groep uitmaken in dit profiel, en de cursisten binnen een jaar niet op een voldoende niveau van de Nederlandse taal zitten om ze in het Nederlands MO-les te geven. Nieuwkomers die binnen de gestelde termijn van 600 uur geen Nederlands maar ook geen Turks of Arabisch spreken, kunnen dus niet meedoen aan maatschappijoriëntatie tijdens het Educatieve traject. Cursisten in de profielen drie en vier krijgen les in het Nederlands zodra ze het Nederlands op een bepaald niveau (NT2 niveau 1) beheersen. Voor profiel drie is dat na 24 weken Nederlandse les. Bij profiel vijf en zes is maatschappijoriëntatie in de taallessen geïntegreerd.³

Wegwijs in Nederland

Verplichte inburgering is in de jaren negentig begonnen uit bezorgdheid over de trage integratie van immigranten. 'Taal' en 'werk' waren de slagwoorden om de aanpassing te verbeteren; enige kennis van de inrichting van de maatschap-

pij leek daarnaast nuttig om mensen hun weg in Nederland te doen vinden. Dit laatste hebben mo-docenten tot hun belangrijkste taak gemaakt. mo-cursussen zijn in de eerste plaats gericht op het overbrengen van praktische informatie. Het lesmateriaal en de lessen zijn ingedeeld op onderwerpen als wonen, werken, onderwijs, gezondheidszorg, et cetera. De cursisten horen op heel elementair niveau hoe je aan een huis en een baan kan komen, hoe het onderwijssysteem in elkaar zit, hoe de gezondheidszorg werkt, wie waarover mag stemmen enzovoorts. Ook in de mo-profieltoets staat deze praktische kennis centraal. Deze toets moet binnen een jaar worden afgerond. Docenten willen ervoor zorgen dat de cursisten hiervoor slagen, omdat de opleidingen worden afgerekend op het aantal afgelegde en behaalde toetsen. De toets bestaat uit vragen als: 'Wat is een geldig identiteitsbewijs?', 'Wat moet je bij je hebben als je naar het ziekenhuis gaat?' 'Hoe kom je aan een bankrekening?' en 'Wie beslist over de toelating tot een school voor voortgezet onderwijs?' De vragen worden als meerkeuzevragen geformuleerd en het gevolg is dat de lessen erop zijn gericht hiermee te oefenen. De digitale methode *Eerste hulp bij Nederland* (EHBN) is bedoeld om cursisten te laten oefenen met dit soort vragen.

In de interviews zeggen docenten dat het geven van informatie over alle-daagse dingen het belangrijkste doel van de lessen is. Dit komt overeen met de gegevens uit een evaluatie-onderzoek van Regioplan naar maatschappijoriëntatie in de inburgering waarin onder andere aan docenten en aan deskundigen is gevraagd wat de meest wenselijke inhoud van maatschappijoriëntatie zou moeten zijn (Brink & Tromp 2003: 42-43).⁴

Maar dat betekent niet dat normatieve aspecten van het leven in Nederland niet ter sprake komen. In het onderzoek van Regioplan zegt 87 procent van de docenten in de lessen aandacht te besteden aan waarden en normen zoals respect hebben voor elkaars mening, aan omgaan met elkaar, aan gewoonten en gebruiken en aan geschiedenis van de Nederlandse cultuur (Brink & Tromp 2003: 36-37). Onze respondenten noemen soortelijke thema's. Wel zouden de docenten hiervoor meer tijd willen hebben. Maar gezien het feit dat deze thema's tot het *nice to know* gedeelte behoren en dus niet getoetst worden, is de tijd daarvoor beperkter dan zij zouden willen. Eén van geïnterviewde docenten vertelt de *nice to know* onderwerpen eigenlijk belangrijker te vinden dan de *need to know* onderwerpen: 'Bijvoorbeeld, er zit een onderwerp in (in *Bagage* IVH /AdR) over relatievormen in Nederland. Nou, daar zijn geen vragen over in de toets, maar dat is wel een onderdeel wat ik altijd belangrijk vind en bespreek met mensen (...) Die technische dingetjes kun je ook wel leren door EHBN te oefenen en door toetsjes te maken.' Het tijdgebrek zou nog urgenter worden als normen en waarden in de toekomst belangrijker gaan worden in de maatschappijoriëntatie. In het Regioplanonderzoek vreesde meer dan veertig procent van de ondervraagden hiervoor (Brink & Tromp 2003: 38).

Wat vindt men nu precies belangrijk om aan nieuwkomers te leren en op welke manier gebeurt dit? Met deze vragen in het hoofd hebben we de les-

methoden, de inhoud van de geobserveerde lessen en de interviews met docenten geanalyseerd. De methoden bleken elkaar inhoudelijk sterk te overlappen. Ze behandelden, weliswaar in andere volgorde en op een didactisch verschillende manier, min of meer dezelfde thema's. Elke uitspraak die betrekking had op normen, waarden, gedragsregels, opvattingen, omgangsvormen en kenmerken van de Nederlandse geschiedenis en cultuur hebben we genoteerd en gecategoriseerd. Deze categorieën hebben we vervolgens gerangschikt in vijf thema's: grondrechten; gezins- en sekseverhoudingen; alledaagse omgangsvormen; actief burgerschap en nationale bindingen en nationale identiteit. Elk van die thema's wordt hierna meer gedetailleerd besproken.

Tegelijkertijd hebben we uit de lesboeken en de manier waarop de lessen worden gegeven gedestilleerd welke strategieën worden gebruikt om nieuwkomers met Nederlandse normen en waarden te confronteren. Een eerste strategie is om regels als onomstotelijk vaststaand te presenteren: zo gaat het in Nederland en zo moet het in Nederland. Deze strategie is het meest dwingend. Een variant hierop is de strategie om regels te normaliseren zonder een expliciet waardeoordeel uit te spreken: zo is het nu eenmaal in Nederland. Een derde manier is om regels te nuanceren: over bepaalde regels bestaat geen overeenstemming onder Nederlanders. Veelgebruikte strategieën zijn ook het plaatsen van regels in een historisch perspectief (vroeger was het hier anders of vroeger was het hier net zo als bij 'jullie') en een vergelijkend perspectief (waarin verschilt Nederland met 'jullie' samenleving). Ten slotte is ook een verdedigende strategie aan te treffen: zoals het in Nederland gaat is niet slechter dan elders. Natuurlijk sluiten deze strategieën elkaar niet uit en vaak komen ze in combinatie voor. In de volgende paragrafen zal blijken wanneer of bij welke thema's welke strategieën doorgaans gevolgd worden.

De grondrechten

Een thema dat in alle drie boeken aan de orde komt en waaraan alle docenten aandacht besteden zijn de grondrechten. Artikel 1, het verbod op discriminatie op basis van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras en geslacht, en artikel 7 over de vrijheid van meningsuiting, zijn de meest behandelde grondwetsartikelen. *Bagage*, dat in Amsterdam wordt gebruikt voor de profielen drie en vier is hierin het meest uitgesproken. In de Introductie staat de volgende verklaring: 'Iedereen mag in Nederland zeggen, schrijven en geloven wat hij wil. Dat staat in de grondwet. Maar in de grondwet staat ook dat je niet mag discrimineren naar ras, sekse, religie en seksuele geaardheid. Je mag dus zeggen wat je wilt, maar je mag anderen niet beledigen' (p. 10). *Nederland in zicht* formuleert als doel van de lesmethode 'laten zien hoe vrijheden de maatschappelijke omgang bepalen' en 'aangeven waar en waardoor vrijheden begrensd worden' (p. 3). Elk hoofdstuk of paragraaf begint vervolgens met een

grondwetsartikel. Bijvoorbeeld over het recht op gezondheid of op wonen. Een aantal grondwettelijke regels wordt in de lesmethoden afzonderlijk behandeld, maar deze en andere komen vervolgens weer terug wanneer het over bepaalde thema's gaat, zoals over gezinsverhoudingen, relaties tussen de seksen, godsdienst en politiek.

De grondrechten worden geformuleerd als dwingende regels waarover geen onderhandeling mogelijk is en waarmee iedereen geacht wordt rekening te houden.

De docenten vertellen daarbij wel dat ook Nederlanders niet allemaal op dezelfde manier met de grondregels omgaan, maar in discussies gebruiken zij de grondrechten toch ook om de hardheid van regels te onderstrepen. Ze zeggen bijvoorbeeld dat de grondwet boven religieuze regels staat. Een docente vertelt haar cursisten bijvoorbeeld dat in Nederland twee vrouwen of mannen kunnen trouwen en een kind kunnen krijgen of adopteren. Sommigen zeggen dan dat dat vanuit hun godsdienst niet is toegestaan: 'Ja, dan hebben we het erover dat discriminatie op grond van sekse en ras en geloof ... dat hier godsdienst niet boven dat soort grondwetsartikelen staat'.

Gezins- en sekseverhoudingen

In Nederland zijn de verhoudingen tussen de seksen de laatste decennia diepgaand veranderd. De emancipatie van vrouwen mag dan op allerlei gebieden nog niet voltooid zijn, in principe is de gelijkheid tussen mannen en vrouwen aanvaard en wettelijk vastgelegd. Het feit dat in veel van de samenlevingen waaruit nieuwkomers afkomstig zijn geen wettelijke seksegelijkheid bestaat, maakt dit tot een gegeven dat van groot belang is om te behandelen. Hoewel onder verschillende hoofdstuktitels ('Wonen en manier van leven'; 'De persoonlijke levenssfeer'; 'Gewoonten en gebruiken') zeggen alle drie lesmethoden dat mannen en vrouwen voor de wet gelijk zijn en dat discriminatie op basis van sekse verboden is. Wel voegen *Denkend aan Holland* en *Nederland in zicht* daaraan toe dat de positie van mannen en vrouwen in feite niet gelijk is en dat bijvoorbeeld vrouwen minder vaak een volledige baan hebben, minder verdienen en minder in hoge posities te vinden zijn. Over de juistheid daarvan wordt dan in de les gediscussieerd.

De verdeling van huishoudelijk werk vormt ook in alle drie de boeken een punt van discussie. *Bagage* schrijft dat ongeveer de helft van de Nederlandse vrouwen werkt en dat veel mannen en vrouwen beiden voor de huishouding en de kinderen zorgen. In *Nederland in zicht* staat een foto van een afwassende man met het onderschrift: 'Wie doet het huishouden?' In de bijbehorende tekst wordt de taakverdeling zowel gehistoriseerd als genuanceerd door op te merken dat tot de jaren zestig het huishoudelijk werk de taak van de vrouw was en dat het huishouden ook nu nog meer door vrouwen dan door mannen

wordt gedaan. *Bagage* probeert cursisten over de taakverdeling te laten discussiëren met de volgende stelling: 'Man en vrouw moeten het huishouden gelijk verdelen'.

Toch wordt het principe van gelijkheid niet ter discussie gesteld en wordt de Nederlandse wetgeving gebruikt als ondersteuning van deze regel. Docenten zeggen het heel belangrijk te vinden het met hun cursisten over de gelijkheid van vrouwen te hebben, ook al behoort dit tot de *nice to know* onderwerpen. Enkele vrouwelijke docenten zeggen het bovendien belangrijk te vinden dat ze in hun rol van docent de Nederlandse opvattingen over vrouwenemancipatie zichtbaar maken. Een docente geeft daarbij het voorbeeld van een man die weigerde om les bij een vrouw te volgen, maar haar uiteindelijk toch als docente accepteerde.

Waar docenten bereid zijn om te discussiëren over de mate waarin van sekselijkheid is gerealiseerd, laten zien dat er in de praktijk nog altijd grote seksverschillen bestaan en vertellen dat de gelijkheid enkele decennia geleden ook in Nederland nog veel minder was, geldt deze relativering niet voor de aanvaardbaarheid van homoseksualiteit. Deze wordt als norm gebracht en als iets waarover geen discussie mogelijk is. Hoewel kennis over homoseksualiteit niet getoetst wordt in de mo-toets en docenten klagen over weinig tijd, bespreken zij allemaal de acceptatie van homoseksualiteit. In *Denkend aan Holland* staat dat homoseksuelen 'vanzelfsprekend' dezelfde rechten hebben als heteroseksuelen. Wel zegt dit boek daarbij dat niet iedereen in Nederland homoseksualiteit gewoon vindt, dat sommige mensen zich storen aan openlijke bliken van genegenheid en dat discriminatie ondanks het verbod regelmatig voorkomt. Maar anders dan bij de bespreking van seksverschillen wordt de houding tegenover homoseksualiteit niet in een historisch en vergelijkend perspectief geplaatst, maar wordt het verbod op discriminatie als juist en dwingend voorgesteld. *Nederland in zicht* vermeldt met een zekere trots dat de invoering van het homohuwelijk 'wereldnieuws' was en dat homoseksuelen ook kinderen mogen adopteren. In *Bagage* is te lezen dat er in de grondwet staat dat er niet gediscrimineerd mag worden. Een docent die deze laatste methode gebruikt en aan de hand daarvan veel met cursisten discussieert over allerlei onderwerpen, weigert om homoseksualiteit ter discussie te stellen: 'Ik wil het niet over homoseksualiteit hebben in de les, omdat ik niet wil dat het afgekeurd wordt. Ik wil dat niet eens horen. Dat is hier volstrekt normaal. Dat is in mijn beginsel het normale zo ver gepasseerd, daar wil ik het niet eens meer over hebben.' Andere docenten vinden juist dat zij duidelijk moeten zijn over homoseksualiteit omdat sommige docenten en cursisten zelf homoseksueel zijn; een docente vertelt haar cursisten in een les over het huwelijk dat zij zelf lesbisch is en dat dat in Nederland mag. Wel is ze haar invloed in de loop van de tijd meer gaan betwijfelen en zegt ze niet meer de pretentie te hebben dat ze de negatieve opvattingen over homoseksualiteit van sommige nieuwkomers kan wegnemen.

Iets minder beladen lijken de thema's 'samenlevingsvormen' en echtscheiding. Lesmethoden en docenten vertellen dat mensen in Nederland op verschillende manieren samenwonen en dat al deze vormen gerespecteerd dienen te worden. Feitelijke informatie over aantallen gezinnen met kinderen, eenoudergezinnen, samenwonenden, woongroepen en alleenstaanden wordt aangevuld met de 'normaliserende' opmerking dat ongehuwd samenwonen algemeen geaccepteerd is, en de meer dwingende constatering dat samenwonenden dezelfde rechten hebben als gehuwden. *Nederland in zicht* plaatst het huidige samenwonen in historisch perspectief en vertelt dat tot de jaren zestig seksuele omgang voor het huwelijk niet was toegestaan door de kerk en dat zwangerschappen van ongehuwde vrouwen verborgen werden gehouden. Door deze opvatting ook te vergelijken met wat in veel samenlevingen nog steeds gangbaar is, proberen docenten de cursisten tot nadenken te prikkelen.

Ook als het gaat om echtscheiding vergelijken, normaliseren en historiseren docenten en schrijvers van lesboeken de Nederlandse situatie. Volgens *Nederland in zicht* is scheiden moeilijk voor de betrokkenen, maar kijkt de buitenwereld er 'nogal nuchter' tegenaan en kan het 'iedereen' overkomen. *Bagage* geeft een tabel met het aantal huwelijken en echtscheidingen van 1965 tot 1995 en laat zo zien dat er veranderingen zijn opgetreden. Het boek vraagt de cursisten te discussiëren over de stelling: 'Als je een slecht huwelijk hebt, kun je beter scheiden. Ook als er kinderen zijn' (p. 35). Bij deze stelling is aangegeven dat in 1965 twaalf procent van de Nederlanders het met deze stelling eens was en dat dat in 1991 was opgelopen tot 54 procent.

Verdedigen als strategie komt met name tot uiting waar het gaat om de positie van ouderen. Sprekend over samenlevingsvormen vermeldt *Bagage* dat bij allochtonen ouderen vaak samenwonen met hun kinderen. Dit wordt als neutrale mededeling gebracht. En er wordt bij gezegd dat de Nederlandse huizen hier niet op zijn gebouwd en dat in Amsterdam Turken en Marokkanen veel vaker 'te klein' wonen dan autochtone Nederlanders. Dit sluit aan bij de bestrijding van wat als een van de belangrijkste vooroordelen van cursisten over Nederland wordt gezien, namelijk dat ouderen hier worden verwaarloosd. Docenten vertellen over de liefdevolle verzorging van zieke ouders, hoe vrienden of kennissen zorgden voor stervende ouders en over de spanningen die het samenwonen tussen ouders en kinderen vroeger gaf. Het lesboek *Bagage* stelt dat 'veel allochtonen denken dat Nederlanders hun ouders "wegdoen" in het bejaardenhuis', maar legt uit dat dit niet zo is. Ouderen zijn financieel onafhankelijk door de AOW en willen zelfstandig wonen. Ook de andere lesboeken wijzen erop dat ouderen zo lang mogelijk onafhankelijk willen en kunnen blijven, daarvoor fit genoeg zijn, genieten van hun vrijheid en een beroep kunnen doen op betaalde zorg als hun gezondheid achteruit gaat, maar dat kinderen naast werk en gezin ook altijd nog veel tijd aan hun ouders besteden.

De opvoeding van kinderen is een thema waarin normalisering van het Nederlandse model de boventoon lijkt te voeren: zo gaan Nederlanders met

hun kinderen om. Ouders helpen hun kinderen bij het ontdekken van hun interesses en vaardigheden, zijn veel tijd kwijt aan het halen en brengen van kinderen naar allerlei buitenschoolse activiteiten, participeren op school, helpen bij sportdagen en uitstapjes. Toch wordt tegelijkertijd duidelijk gemaakt dat dit ook de ideale opvoeding is. Die opvoeding komt neer op wat wel genoemd is een 'child-centered' opvoedingspatroon. *Nederland in zicht* is daarin het meest expliciet. Daar staat dat de opvoeding van kinderen niet alleen huishoudelijk werk omvat, maar dat opvoeden een taak op zichzelf is en veel tijd vergt. De andere twee methoden gaan nog wat inhoudelijker op de opvoeding in. *Bagage* bespreekt de opvoeding aan de hand van stellingen waarvan de cursisten moeten zeggen of deze opvoedingsregels 'typisch Nederlands' zijn. Deze stellingen representeren de Nederlandse opvoedingsidealen: dat kinderen op tijd naar bed moeten, dat kinderen speelgoed hebben, dat ouders met kinderen spelen, dat ouders een verhaaltje voorlezen voor het slapen gaan, dat ouders hun kinderen niet slaan, maar praten, dat kinderen moeten leren fietsen. Drie thema's krijgen extra aandacht en worden dwingend gesteld. Ten eerste het verbod om kinderen te slaan. *Denkend aan Holland* is hierin het duidelijkst: 'Lijfstraffen zijn in Nederland onacceptabel' (p.131). Als voorbeelden van wel gebruikte straffen noemt het boek: naar hun kamer sturen, vroeg naar bed sturen of het verbieden van buitenspelen. Een tweede regel is dat ouders veel met hun kinderen moeten praten en overleggen. Ze moeten uitleggen waarom iets niet mag, en juist in de zeker voor migranten moeilijke puberteit is praten met de kinderen een vereiste. Nederlandse ouders waarderen het 'in principe' dat kinderen een eigen mening hebben, en accepteren dat hun kinderen niet willen dat zij zich met hun partnerkeuze bemoeien. Een derde kenmerk van de Nederlandse opvoeding is discipline. Ouders zouden regelmaat in de opvoeding belangrijk vinden. Ze voeden en baden hun baby's op vaste tijden, en kinderen en ook pubers moeten op tijd naar bed en worden verplicht hun huiswerk te maken. De nadruk op discipline mag verbazing wekken voor Nederlanders die hun eigen opvoedingspatroon eerder als vrij dan als gedisciplineerd zullen kenschetsen. Het gaat er waarschijnlijk meer om om nieuwkomers erop te wijzen dat regelmaat en op tijd naar bed gaan belangrijk zijn dan om een levensecht beeld van de Nederlandse opvoeding te schetsen. De drie thema's samen – niet slaan, praten en regelmaat – houden aan nieuwkomers een opvoedingspatroon ter navolging voor. De normaliserende formuleringen 'zo gaat dat in Nederland' hebben op dit gebied een sterk normatieve inslag.

Alledaagse omgangsvormen

In november 2004 was in kranten en op de televisiejournals te zien hoe minister Verdonk een hand wilde geven aan een Imam die uit religieuze overwegingen weigerde haar aan te raken. 'Maar ik ben toch uw gelijke?' was Verdonks

reactie (*NRC Handelsblad* 22-11-2004). De meest basale omgangsvormen kunnen belangrijk zijn voor acceptatie in een samenleving. Als de alledaagse omgang verloopt zonder veel misverstanden zal dat eerder zorgen voor acceptatie dan wanneer er onduidelijkheid bestaat bij alledaagse ontmoetingen. Maar wat de alledaagse omgangsvormen in Nederland zijn is natuurlijk voor discussie vatbaar, zoals blijkt uit wat hierover in de cursussen verteld wordt.

Ten eerste gaat het over begroetingen en aanspreekvormen. Volgens *Denkend aan Holland* geven mensen elkaar bij een eerste ontmoeting een hand en zeggen hun naam: voornaam, achternaam of beide, afhankelijk of het een formele of informele situatie betreft. In formele situaties zeggen mensen 'u' en in informele situaties 'je'. Verder vertelt het boek in welke gevallen het gebruikelijk is om te zoenen. Vrouwen zoenen elkaar drie keer als ze elkaar goed genoeg kennen, evenals mannen en vrouwen. Mannen zoenen elkaar meestal niet, hoewel dat tegenwoordig wel voorkomt bij 'bepaalde' groepen. Welke dat zijn wordt in het midden gelaten. Een andere regel is dat mensen elkaar bij een eerste ontmoeting geen vragen stellen als hoe oud bent u? bent u getrouwd? hoeveel kinderen hebt u? bent u gelovig? Mensen praten over het weer, werk of woonplaats. Docenten noemen als eerste dat zij hun cursisten leren om iemand aan te kijken als ze met iemand praten. De docent van de Arabische groep in profiel drie contrasteert Nederland met andere culturen waar het juist beleefd is om naar beneden te kijken tijdens een gesprek. Ook *Denkend aan Holland* vindt dit belangrijk om te vermelden, evenals dat mensen elkaar tijdens een gesprek niet aanraken en een eindje van elkaar af staan. In de lessen spreken de docenten mensen ook aan op hun omgangsvormen: op tijd komen, samenwerken, naar elkaar luisteren, niet schreeuwen en respect voor elkaar tonen. Een docent eist van haar cursisten bijvoorbeeld dat ze niet afkeurend doen over een hoofddoek of over sexy kleding. Deze omgangsvormen worden belangrijk voor de acceptatie in Nederland gezien, maar niet systematisch behandeld.

Ten tweede worden cursisten gewaarschuwd voor bepaalde omgangsvormen van Nederlanders. In voorzichtige bewoordingen zegt *Denkend aan Holland* dat men er rekening mee moet houden dat Nederlanders niet altijd even beleefd met elkaar omgaan. *Denkend aan Holland* spreekt van een 'directe' wijze: 'Ze zullen hun mening over een bepaald onderwerp niet snel verbloemen. Het is niet erg als je nee zegt of als je geen antwoord weet op een vraag. Het is ook geen probleem elkaar tegen te spreken. Belangrijk is wel de manier waarop je iets zegt' (p. 149). Tot de waarschuwingen hoort ook dat ouderen niet, zoals in veel andere culturen, automatisch meer respect krijgen dan jongeren, wat bijvoorbeeld blijkt uit het feit dat jongeren hun ouders aanspreken met 'je'. Nieuwkomers krijgen ook te horen hoeveel belang Nederlanders hechten aan hun privacy. Ze maken afspraken 'zelfs met familie en vrienden' en komen niet zomaar bij elkaar langs. Het is verstandig om niet rond etenstijd op bezoek te komen, omdat Nederlanders over het algemeen niet op gasten rekenen voor

het eten en zelfs voor informele afspraken geldt dat je op tijd behoort te komen en een afspraak afzegt als je verhinderd bent. De docent van de Arabische groep waarschuwt dat het geven van een knipoog niet hoeft te zeggen dat iemand je probeert te versieren of dat als iemand naar zijn hoofd wijst dat niet wil zeggen dat hij je gek vindt, maar dat dit juist ook slim kan betekenen.

De omgang met burens is een thema dat zich bij uitstek leent voor de bespreking van alledaagse omgangsvormen. Een docent vertelt dat het goed is om elkaar te groeten, elkaars kinderen in de gaten te houden en in geval van vakantie op elkaars huis te letten. Hij preciseert dit nog door bijvoorbeeld te zeggen dat wanneer de post in de brievenbus valt het niet de bedoeling is dat je alleen je eigen post pakt en over de grote stapel heenstapt. Het is beter de post te sorteren en de stapeltjes netjes op de trap te leggen. De lesmethoden wijzen er ook op dat rekening moet worden gehouden met de burens, en de 'leefbaarheid' van de buurt op peil gehouden moet worden, door bijvoorbeeld samen het portaal van de flat schoon te houden. Ook het voorkomen van geluidsoverlast in de vorm van harde muziek of te luid praten komt aan de orde. *Bagage* merkt op dat mensen lawaai-overlast kunnen aangeven bij de politie.

Alledaagse omgangsvormen staan niet in de wet, en zijn ook voor Nederlanders voor vele interpretaties vatbaar. Ze worden dan ook niet gebracht als onomstotelijke verplichtingen, maar meer als aanbevelingen en waarschuwingen. Het is een onderwerp waaraan docenten die aan het Regioplanonderzoek meededen graag meer aandacht zouden willen besteden (Brink & Tromp 2003: 42-43).

Actief burgerschap

Een van de doeleinden van het inburgeringsprogramma is om nieuwkomers naar werk of een opleiding toe te leiden of anderszins actief te maken in de samenleving. Burgerschap is een belangrijke term geworden in het integratie- en het inburgeringsbeleid. Daaronder verstaat men dat nieuwkomers bepaalde plichten moeten nakomen, verantwoordelijkheden op zich moeten nemen, moeten participeren in en blijk moeten geven van actieve betrokkenheid bij de samenleving. Verschillende onderwerpen die in de mo-cursussen worden behandeld, kunnen onder het thema burgerschapsplichten gerangschikt worden, zoals deelname aan arbeid en politieke participatie. Waar deze onderwerpen, anders dan de vorige thema's, tot de *need to know* onderwerpen behoren, worden ze ook getoetst in de mo-profieltoets, bijvoorbeeld in een vraag naar de instelling waar men terecht kan voor het vinden van werk (goed antwoord cwi).

Alle cursisten krijgen in het eerste Inburgeringstraject informatie over de Nederlandse politiek, over staatsinrichting en stemrecht. In het daarop volgende Educatieve traject gaat in elk geval één hele les ook over politiek. De lesmethoden wijden daar een hoofdstuk of paragraaf aan, waarin de grondwet

weer ter sprake komt en het begrip democratie wordt uitgelegd. *Bagage* noemt naast rechten ook plichten, zoals de belastingplicht.

Een ander belangrijk thema is werk. Cursisten krijgen informatie over de mogelijkheden op de arbeidsmarkt, over het aanvragen van een sofi-nummer, over arbeidsovereenkomsten en vakbonden. Maar ook wordt iets gezegd over cultuurverschillen tussen werksituaties in het land van herkomst en Nederland. Cursisten wordt verteld waar ze op moeten letten tijdens sollicitaties, zoals een hand geven en iemand aankijken. Ook in de lesboeken wordt vooral praktische informatie gegeven. Maar daarnaast wordt bijvoorbeeld gezegd dat Nederlanders een positieve houding tegenover werken hebben. *Nederland in zicht* verklaart het 'sterke arbeidsethos' van de Nederlanders uit de 'calvinistische traditie', maar noemt ook andere positieve kanten van werk: het geeft status, ontplooiingskansen en door werk draag je bij aan het functioneren van de samenleving.

Behalve betaald werk krijgt ook vrijwilligerswerk aandacht. De cursisten leren dat Nederlanders veel vrijwilligerswerk doen, bijvoorbeeld op school en bij allerlei verenigingen en worden aangespoord dit ook te doen. Dit wordt gezien als een goede manier om met de Nederlandse samenleving in contact te komen. Met name de hoger opgeleiden worden ook tot een actieve opstelling gestimuleerd via opdrachten als het schrijven van een verzoek aan of het opstellen van een beleidsplan voor de gemeente. Bijvoorbeeld in een vraag naar de instelling waar men terecht kan voor het vinden van werk (antw. CWI). Dit zijn opdrachten die in *Nederland in zicht* worden gegeven. De taalmethode *Nieuwe burens*, ook voor hoger opgeleiden, geeft vergelijkbare opdrachten. De lessen voor de lager opgeleiden zijn minder op dit soort maatschappelijke activering gericht. Voor hen wordt het leren van de Nederlandse taal, het praten over de Nederlandse samenleving en het stimuleren van deelname aan onderwijs en arbeid meer van belang gevonden. Een docent-coördinator van profiel een en twee vond zelfs dat de lager opgeleiden niet teveel moesten worden gestimuleerd in hun ambities omdat veel van hen, gezien hun vooropleiding en kennis van de taal, toch nooit beter werk zouden krijgen dan schoonmaakwerk.

Nationale bindingen en nationale identiteit

De laatste jaren wordt in het integratiedebat veel meer dan voorheen nadruk gelegd op het ontbreken van identificatie van buitenlanders met de Nederlandse samenleving. Zoals gezegd wijten sommigen dit mede aan het gebrek aan nationaal bewustzijn van Nederlanders zelf. In vergelijking met andere Europeanen zouden Nederlanders weinig 'nationale trots' kennen en weinig nationale grootheden vereren. Volgens Herman Pleij (2003) bestaat de Nederlandse nationale identiteit zelfs vooral uit de ontkenning daarvan. De invoering van een geschiedkundige en letterkundige 'canon' op alle scholen wordt

bepleit als manier om een gemeenschappelijke Nederlandse identiteit te bevorderen. Daarmee zou het ook voor nieuwkomers duidelijk zijn waaraan zij zich hebben aan te passen.

De basis van nationale verbondenheid ligt in het algemeen in een gedeelde afstamming, geschiedenis en taal. Scholen behoren tot de belangrijkste instituties waarin nationale waarden worden aangeleerd, via onderwijs in de standaardtaal en vakken als vaderlandse geschiedenis en aardrijkskunde. Aan de rol van het volksonderwijs bij de vorming van een nationaal bewustzijn in de negentiende eeuwse natiestaten hebben vele auteurs uitvoerig aandacht besteed (Weber 1976; Anderson 1983; Gellner 1983; zie voor Nederland Lenders 1988; De Vries 1993). En vorming van kinderen tot leden van een nationale gemeenschap is in immigratielanden altijd een belangrijke taak van de school geweest en gebleven.

Volwassen immigranten staan hier per definitie buiten. Zij zouden een gevoelsmatige binding met hun nieuwe land in de loop van hun verblijf hier moeten ontwikkelen en zich gaandeweg moeten gaan identificeren met Nederland en de Nederlanders. De vrees bestaat dat dit te weinig zal gebeuren. Critici van het integratiebeleid, zoals Paul Scheffer, menen dat dit komt doordat Nederlanders hun eigen culturele identiteit niet serieus nemen, waardoor migranten zich daar niet aan kunnen spiegelen. Over wat die culturele identiteit is bestaat evenwel geen overeenstemming. Het oude beeld van het Nederlandse volkskarakter bevatte eigenschappen als vrijheidsliefde, individualisme, nuchterheid, gematigdheid, soberheid en zuinigheid (Van Heerikhuizen 1980; Van Ginkel 1999). Auteurs die proberen het hedendaagse volkskarakter te typeren wijzen vooral op – eveneens traditioneel gewortelde – eigenschappen als pragmatisme, een overlegcultuur en de veelgeroemde tolerantie (Pleij 2003; Lendering 2005). De vraag is dan ook welke kenmerken van de Nederlandse cultuur en identiteit nieuwkomers in de inburgeringscursussen krijgen voorgeschoteld en hoe wordt geprobeerd hen aan Nederland te binden.

Een identificatiemogelijkheid met Nederland wordt in de eerste plaats geboden door te benadrukken dat Nederland een migratieland is. In het welkomstboekje dat nieuwkomers in Amsterdam krijgen staat dat met name Amsterdam een stad is met vele tientallen nationaliteiten en is uitgegroeid tot een multiculturele stad. Er volgt een opsomming van de herkomstlanden van de Amsterdamse bevolking en ten slotte wordt duidelijk gemaakt dat in de toekomst mensen uit de hele wereld zich in Amsterdam zullen blijven vestigen (Ariëns et al. 2003). Daarmee wordt gezegd dat migratie en daarmee migranten bij Amsterdam en Nederland horen. Ook de drie lesboeken benadrukken dat Nederland een migratiegeschiedenis heeft en uit vele bevolkingsgroepen bestaat. *Nederland in zicht* gaat daarbij het verst terug in de geschiedenis, noemt ook de Joden, de Franse Hugenoten, de Vlamingen en de zigeuners en vermeldt waarom deze groepen naar Nederland kwamen. Ook de docenten vertellen over het pluriforme karakter van Nederland, waar nieuwkomers zich

bij aan kunnen sluiten. Een ander voorbeeld van identificatie wordt geleverd door een mo-docent van Marokkaanse afkomst die les geeft aan een Arabisch sprekende groep. Hij vertelt over de relatie die Marokko met Nederland heeft sinds de strijd tegen de Spanjaarden en geeft zo een interpretatie van het verleden gericht op het versterken van de gevoelsmatige verbondenheid met Nederland.

De roep om meer kennis van de ‘vaderlandse’ geschiedenis om een gemeenschappelijke identiteit te kweken vindt bij de docenten weinig gehoor. De meesten vinden veel aandacht voor de geschiedenis niet belangrijk (vgl. ook Brink & Tromp 2003: 40-41). Een docent van profiel één en twee vertelde kort over de Tachtigjarige Oorlog en de Tweede Wereldoorlog, gebeurtenissen die ook in de lesboeken de meeste aandacht krijgen. Docenten van profiel drie en vier laten zonder verder commentaar een tien minuten durende film zien waarin in vogelvlucht de geschiedenis van Nederland wordt behandeld. In die film komt ook aan bod dat Nederland koloniën heeft gehad. *Denkend aan Holland* en *Nederland in zicht* geven deze informatie ook; in het laatstgenoemde boek wordt vermeld dat de Nederlanders slaven ‘onder onmenselijke omstandigheden’ naar Amerika vervoerden. Ook dit is een poging om aan te sluiten bij de belevingswereld van nieuwkomers, die vaak afkomstig zijn uit voormalige koloniën. Alleen in het hoogste profiel krijgt de geschiedenis wat meer aandacht; cursisten moeten bijvoorbeeld een voordracht houden over een deel van de Nederlandse geschiedenis naar keuze.

Historische figuren kunnen dienen als nationale symbolen en bindend werken doordat mensen de trots over deze personen met elkaar delen. Nederland kent weinig van deze figuren. In de lessen wordt Willem van Oranje altijd wel genoemd, en de schilders Rembrandt en Van Gogh komen ter sprake als cursisten het Rijksmuseum en het Van Goghmuseum bezoeken. In de hier besproken lesboeken worden verder nogal willekeurig enkele andere bekende Nederlanders genoemd, zoals Anne Frank, Anthonie van Leeuwenhoek als uitvinder van de microscoop, Christiaan Huygens als uitvinder van het slingeruurwerk en de verrekijker (sic!), de waterbouwkundige Leeghwater, de schilders Mondriaan en Karel Appel en de voetballers Crujff en Gullit. De docenten hechten daar allemaal niet zoveel waarde aan. Ze spreken zeker niet in termen van ‘nationale helden’ of ‘heldendaden’, maar vertellen iets over deze mensen ‘omdat ze er nu eenmaal bijhoren’. In een Engelstalige mo-les ten tijde van het eerste inburgeringsonderzoek kregen de cursisten zonder commentaar een vertaling van het Wilhelmus uitgereikt en in de les werd een tekst over het koningshuis gelezen met een foto erbij van de balkonscène van het huwelijk van Willem Alexander en Máxima.

Over de traditionele feestdagen, Kerstmis, Pasen en Sinterklaas horen de cursisten als die dagen naderen. Praten over feestdagen vinden docenten vooral ook belangrijk voor ouders, die dan weten wat hun kinderen op school meemaken. In de les bespreken ze dan hoe die dagen gevierd worden en dat

ook niet-christenen kerstfeest vieren. De docenten laten de cursisten bij het praten over de Nederlandse feestdagen een verband leggen met hun eigen feestdagen, zoals het suikerfeest.

Gezien het recente debat over de Islam valt het op hoe weinig er over religieuze normen wordt gesproken. Alle drie boeken vermelden dat er in Nederland vrijheid van godsdienst bestaat die in de grondwet is vastgelegd is en dat er een scheiding is tussen kerk en staat. *Bagage* heeft verder niets over religie, *Denkend aan Holland* en *Nederland in zicht* wijden hieraan wel een paragraaf. Hierin wordt op neutrale toon vermeld dat Nederland traditioneel christelijk is en dat er invloed is van het christelijk geloof op het leven van alledag. De enige voorbeelden die hiervan worden gegeven zijn de zondagsrust en de christelijke feestdagen. Verder komt aan de orde dat er katholieken en protestanten zijn, dat er daarnaast ook andere godsdienstige groepen zijn en dat het aantal Moslims de laatste jaren is toegenomen. Ten slotte wijzen beide boeken erop dat er in Nederland nu veel mensen zijn die geen geloof aanhangen: 'dat is in Nederland heel gewoon' (*Denkend aan Holland*, p. 197). Volgens docenten is dat voor veel cursisten moeilijk te begrijpen.

Een van de belangrijkste kenmerken van Nederland waarover nieuwkomers te horen krijgen is de strijd tegen het water. *Nederland in zicht* wijdt hier zelfs drieëneenhalve bladzijde aan. Tijdens een excursie werd een bezoek gebracht aan de NAP-zuil onder de Stopera in Amsterdam. In de doorzichtige zuil staat water waarmee wordt getoond hoe hoog het zeeniveau is, ver tot boven het hoofd. Een docent zegt in de les hoe knap hij het vindt dat in Nederland zestig procent van de mensen onder het zeeniveau leeft: 'Let's be thankful for those people who made it possible for us to live here'.

Het is de vraag in hoeverre de kennismaking met deze aspecten van de Nederlandse cultuur bijdraagt aan identificatie met Nederland. Uit de interviews met cursisten blijkt dat zij de informatie die ze in de cursussen krijgen nuttig vinden en zich hierdoor meer thuis gaan voelen. Geen van hen denkt zich echter ooit Nederlander te gaan voelen, omdat ze hier niet zijn opgegroeid, de meeste familie ergens anders woont en omdat de cultuur hier anders is.

Een nieuw beschavingsoffensief?

In de publieke roep om nieuwkomers in gevoel, gedrag en moraal meer aan de Nederlandse samenleving aan te passen wordt vaak gepleit voor duidelijke regels en hard optreden tegen regelovertreding in plaats van het gangbare accepteren of gedogen van afwijkende culturele uitingsvormen. Dit is echter niet de manier waarop in de lessen maatschappijoriëntatie wordt gewerkt.

Zoals we hebben gezien worden verschillende strategieën gehanteerd om waarden en normen aan de orde te stellen: als verplicht voorstellen, normaliseren, historiseren, vergelijken, verdedigen en waarschuwen. Hoe dat in elk spe-

cifiek geval gaat is afhankelijk van hoe belangrijk de regel wordt gevonden. Alle drie de lesmethoden noemen een aantal bepalingen uit de grondwet, *Nederland in zicht* zelfs vijfendertig. Grondwettelijke bepalingen worden gebracht als niet onderhandelbaar, al wordt er soms wel gediscussieerd over de mate waarin de Nederlanders zich ook aan die regels houden. Sommige docenten vertellen dat zij een aantal voor hen essentiële regels niet ter discussie stellen. We zagen dat dit bijvoorbeeld gold voor de acceptatie van homoseksualiteit. Maar voor heel veel regels geldt dat ze niet voor alle Nederlanders vanzelfsprekend zijn en de schrijvers van de lesboeken en de docenten willen juist dit ook aan de cursisten overbrengen. Dit doen ze door het over 'veel' of 'de meeste Nederlanders' te hebben. 'De meeste Nederlanders doen thuis iets aan het milieu', wordt in *Bagage* (p. 167) meegedeeld, en *Nederland in zicht* vermeldt: 'Veel mensen laten de invulling van hun vrije tijd niet aan het toeval over' (p. 69). Ook het presenteren van statistische gegevens over opvattingen van Nederlanders is een manier om te laten zien dat regels niet eenduidig en meningen niet eensluidend zijn. Een voorbeeld is de eerder besproken verdeling van huishoudelijke taken. *Bagage* presenteert cijfers over de mening van Nederlanders die het wel en niet eens zijn met een gelijke taakverdeling tussen man en vrouw, waaruit blijkt dat het merendeel van de Nederlanders het hiermee eens is, maar ook hoezeer die opvattingen tussen 1981 en 1997 zijn veranderd. Gebruik van een historisch perspectief toont dat opvattingen veranderen. Docenten vertellen bijvoorbeeld dat bejaarde ouders hier vroeger ook bij hun kinderen woonden of dat voorechtelijke zwangerschappen hier vroeger ook streng afgekeurd werden. Historiseren gecombineerd met vergelijken is voor docenten tevens een manier om een brug te slaan naar de samenleving van herkomst. Door cursisten te laten weten dat 'het vroeger hier niet veel anders was dan bij jullie' wordt een vergelijking tussen Nederland en het land van herkomst getrokken. Herkenning oproepen wordt expliciet aanbevolen in de docentenhandleiding van *Bagage* waarin bijvoorbeeld geadviseerd wordt te benadrukken dat ook Nederlandse ouders veel problemen hebben met hun tieners. Maar ook moeten vooroordelen over Nederland bestreden worden, zoals over bejaarden die aan hun lot zouden worden overgelaten of over de te grote vrijheid die kinderen zouden krijgen.

Uit de hierboven en al eerder gegeven voorbeelden blijkt wel dat ondanks de relativerende toon er op sommige punten een idealiserende voorstelling van de Nederlandse praktijk wordt gegeven. Uitspraken over bijvoorbeeld de vele Nederlanders die iets aan het milieu doen, de huishoudelijke taken gelijk verdelen, homoseksualiteit accepteren en hun kinderen niet slaan houden de nieuwkomers eerder een ideaal voor dan dat zij de dagelijkse werkelijkheid weergeven. Ook ligt in sommige uitspraken een impliciet moderniseringsperspectief besloten. Juist door te laten zien dat bepaalde opvattingen en praktijken hier 'vroeger' ook golden maar nu niet meer, zoals het samenwonen van verschillende generaties of de afkeuring van ongehuwd moederschap, wordt

Nederland voorgesteld als verder ontwikkeld dan de samenlevingen waaruit de meeste migranten afkomstig zijn.

Veel van de regels worden gepresenteerd in de vorm van vragen of stellingen waarover gediscussieerd kan worden. In de docentenhandleidingen bij de lesboeken wordt deze methode ook aanbevolen. In de handleiding bij *Denkend aan Holland* staat: 'Het is belangrijk dat nieuwkomers hun ervaringen onderling kunnen uitwisselen, dat ze daarover hun verbazing, verontwaardiging of geamuseerdheid kunnen uiten. Door te discussiëren kan een gezamenlijk nieuw referentiekader worden opgebouwd en nieuwe informatie worden geplaatst' (p. 14). *Bagage* noemt in de docentenhandleiding het vragen 'waarom vind je dat?' en het discussiëren over stellingen als belangrijke didactische vorm. Het boek wil dat cursisten een 'open houding naar de Nederlandse maatschappij' ontwikkelen en laten zien dat Nederlanders 'verschillend over allerlei zaken kunnen denken' maar toch met elkaar samenleven en dat een bepaalde mening niet per se 'goed' of 'fout' is. De lesboeken lokken uit tot vragen en discussies en docenten vertellen in de lessen dat het geen probleem is wanneer meningen verschillen en dat daarover gepraat kan worden. Ze springen in op actuele gebeurtenissen en praten en discussiëren daarover.

Docenten zeggen dat ze nieuwkomers niet op een paternalistische wijze tegemoet willen treden, niet willen vertellen aan welke regels migranten zich precies moeten houden en wat ze moeten denken en doen. Juist meningsvorming is belangrijk, en door gesprekken, ook tussen cursisten onderling, leren deelnemers respect voor elkaar en elkaars mening te hebben. Een docent vertelt hoe belangrijk het is om met cursisten in gesprek te gaan: 'Ik probeer daar ook altijd op aan te sturen. Dat het nooit een overdracht wordt van "zo is het in Nederland". Wel als het gaat om wetten en regelgeving, maar hoe mensen daar vervolgens mee omgaan ...' Een andere docente zegt: 'Het zijn volwassen mensen. Wij hoeven hun niet iets te leren van "zo gaat het hier, klaar". Het zijn nadenkende mensen die vergelijkingen kunnen maken.' Docenten bespreken de pluriformiteit binnen Nederland, proberen bruggen te slaan door de verschillen tussen de manieren van doen in Nederland en de landen van herkomst te laten zien maar ook op overeenkomsten – vroeger of nu – te wijzen. Docenten trachten zich kortom te verplaatsen in de situatie van immigranten en vanuit dat standpunt dingen te vertellen die nuttig voor hen zijn.

Kan hier nu gesproken worden van een beschavingsoffensief? Het antwoord op die vraag hangt af van de manier waarop dit begrip wordt gedefinieerd. In de eerste plaats kan de term beschavingsoffensief worden gebruikt in de zin waarin dit begrip oorspronkelijk is ontwikkeld en toegepast, namelijk als historische categorie om het optreden van burgerlijke groeperingen jegens de armen mee aan te duiden (Kruithof 1980; De Regt 1984). Deze groeperingen zelf maakten het onderscheid tussen 'beschaafd' en 'onbeschaafd' gedrag. Zij zochten de oorzaken van armoede en sociale wanorde in het onbeschaafde

gedrag van de lagere klassen, die ongeremd, onbeheerst, zedeloos en bandeloos zouden zijn, en zij ontplooiden een veelheid van activiteiten om dit gedrag om te vormen in de richting van hun eigen gedragsstandaarden, die als beschaafder werden gezien. De opvatting dat sommige maatschappelijke groeperingen minder beschaafd zijn en derhalve opgevoed zouden moeten worden tot meer beschaafd gedrag, vinden we terug in het hedendaagse debat over normen en waarden en de roep om 'normalisatie' of een nieuw beschavings-offensief om het normbesef te verbeteren (Van den Brink 2004). Is deze opvatting ook terug te vinden in de inburgeringscursussen?

Het centrale doel van Maatschappijoriëntatie als onderdeel van het inburgeringstraject is geformuleerd als 'zelfredzaamheid'. Dit doel bepaalt grotendeels de inhoud van het vak. Nieuwkomers krijgen vooral praktische kennis aangeboden waarmee zij hun weg kunnen vinden in de Nederlandse samenleving. Wanneer Nederlandse normen en waarden, gebruiken en omgangsvormen aan de orde komen, wordt op geen enkele manier geschreven of gesproken in termen van meer of minder beschaving. De eigen Nederlandse normen worden zelden als superieur voorgesteld. Zelfs als het de bedoeling is dat nieuwkomers de Nederlandse normen en waarden niet alleen respecteren maar ook overnemen, wordt niet geïmpliceerd dat de nieuwkomers geen normen hebben of dat hun eigen oorspronkelijke normen minder beschaafd zouden zijn, maar dat die niet passen in de Nederlandse samenleving. Het doel is aanpassing, niet verheffing tot een hoger zedelijk peil. Het gedrag van nieuwkomers wordt niet benoemd als onbeheerst of zedeloos, zoals burgerlijke groepen eerder het gedrag van de armen beschreven. Wel springt naar voren dat de inhoud van de maatschappijoriëntatie, zonder dat dit duidelijk wordt gezegd, sterk gericht is op nieuwkomers uit landen met een niet-westerse cultuur. Dit uit zich bijvoorbeeld in de aandacht voor de grondrechten en voor de verhouding tussen de seksen, en in de inhoud van de opvoedingsnormen en de omgangsregels. In de retoriek van 'zo doen jullie dat' en 'zo doen wij dat hier' is weinig plaats voor nieuwkomers die hoog opgeleid, westers-georiënteerd of uit westerse landen afkomstig zijn. Kennelijk wordt ervan uitgegaan dat de niet-westerse immigranten deze omgangsvormen niet beheersen. Toch is de term beschavingsoffensief, afgemeten aan het 'wij-perspectief' (Elias 1970) van degenen die de inburgeringslessen verzorgen, niet op zijn plaats. Zij spreken niet in termen van 'beschaafd' en 'onbeschaafd' en zien de normen en waarden van de nieuwkomers niet in dit licht. Deze terminologie heeft overigens in Nederland überhaupt zijn vanzelfsprekendheid verloren. Met het kleiner worden van de machtsverschillen, zowel tussen sociale klassen op nationaal niveau als tussen verschillende landen op wereldniveau is het niet langer geaccepteerd om hiërarchische verschillen met zulke moreel beladen termen te benoemen of deze zelfs maar te voelen (De Swaan 1979).

Een andere manier om de begrippen beschaving en beschavingsoffensief te hanteren is door ze te plaatsen in de civilisatietheorie van Norbert Elias (Elias

1939). In deze theorie heeft het begrip beschaving of civilisering betrekking op de mate van gedragsbeheersing of zelfcontrole, of in Elias' termen op de verschuiving van 'Fremdzwang' naar 'Selbstzwang'. Volgens Elias is het civilisatieproces in West-Europa in een bepaalde richting verlopen, namelijk in de richting van toenemende en meer omvattende affectbeheersing. Wouters heeft laten zien dat sinds de jaren zestig een proces van 'informalisering' is opgetreden, waarbij meer nadruk is komen te liggen op individuele zelfsturing, op flexibele regulering van emoties en het vermogen tot identificatie met anderen (Wouters 1990). Wanneer we vanuit dit perspectief naar de inburgeringslessen kijken, zijn de omgangsvormen die daarin centraal staan en de eigenschappen die daarin bepleit worden, te zien als kenmerken van een grotere mate van civilisering. Niet discrimineren naar sekse, seksuele geaardheid en etniciteit, het accepteren van de vrijheid van meningsuiting en godsdienst, tolerantie, inlevingsvermogen en het kunnen omgaan met verschillen en onzekerheden vragen een grote mate van zelfreflectie, van het vermogen eigen emoties te sturen en van verfijndere en meer genuanceerde vormen van zelfdwang. De inburgeringslessen waarin cursisten met deze omgangsvormen en gedragsstandaarden in aanraking worden gebracht kunnen dan ook gezien worden als pogingen om nieuwkomers op die manier te 'civiliseren'. Zonder dat dit in termen van beschaving wordt gebracht, worden bepaalde normen, zoals tolerantie en respect voor verschillen toch superieur geacht en als 'beter' aan nieuwkomers gepresenteerd. De paradox hiervan is dat een meer 'geciviliseerde' gevoelshuishouding egalitaire sociale verhoudingen veronderstelt, waarbij de ene partij niet eenzijdig haar normen als 'juist' of 'beschaafd' aan anderen mag opleggen, maar via onderhandeling tot consensus moet komen. Dit verklaart waarom in de inburgeringslessen de normatieve componenten heel verhuulend worden gebracht, op een toon die in vergelijking met vroegere beschavingsarbeid veel minder moralistisch en dwingend is. Hoewel het discours nu anders is, niet gevoerd wordt in termen van hoog-laag of beschaafd-onbeschaafd, kan vanuit een sociologisch perspectief (een 'zij-perspectief') niettemin gesproken worden van een beschavingsoffensief, waarin inwerking op de gevoelshuishouding van nieuwkomers impliciet tot doel heeft hen te laten deelnemen aan de Nederlandse onderhandelingscultuur.

Hoe dit beschavingsoffensief er in de toekomst uit zal gaan zien, nu normen en waarden in het nieuwe inburgeringsbeleid zwaarder worden aangezet en ook zullen worden getoetst, is moeilijk te zeggen. De nieuwe doelstellingen van de inburgering leggen minder nadruk op zelfredzaamheid en meer op aanpassing. Hoe die doelstellingen vertaald zullen worden in nieuw lesmateriaal en de alledaagse praktijk van de lessen is nog niet duidelijk. Tot nu toe blijken docenten de prioriteit te leggen bij het geven van praktische informatie om nieuwkomers voor te bereiden op het leven van alledag. Tegelijkertijd laten zij hen kennismaken met idealen die in Nederland (nog altijd) gangbaar zijn, zoals tolerantie, acceptatie van verschillen, wederzijds respect en het vormen

van een eigen mening. Ze doen dit in het algemeen niet door te zeggen wat moet en niet moet en wat mag en niet mag, maar kiezen voor discussie en dialoog. Daarmee sluiten niet alleen inhoud en vorm bij elkaar aan, maar past de maatschappijoriëntatie ook bij een samenleving die meer is gericht op overleg en onderhandeling dan op het opleggen van dwingende regels.

Noten

¹ *Denkend aan Holland* bestaat uit een tekstboek en een werkboek; *Bagage* uit een docentenhandleiding, een werkboek en een tekstboek; *Nederland in zicht* is één boek met achter elk thematisch hoofdstuk vragen en opdrachten.

² Deze toelatingsvoorwaarden gelden niet voor vluchtelingen; asielzoekers met een verblijfsvergunning krijgen hun eerste cursussen in de centrale opvang. De voorgestelde regeling betreft ook andere wijzigingen, zoals vrije marktwerking in het aanbod van cursussen, de rol van gemeenten, etc. (*Herziening van het inburgeringsstelsel*, nr. 2).

³ In Amsterdam verzorgt Vluchtelingenwerk de maatschappijoriëntatie voor asielzoekers. Vluchtelingen komen alleen naar het roc voor taallessen.

⁴ Het onderzoek van Regioplan bestond uit een schriftelijke enquête onder docenten MO/NT2, interviews met deskundigen en interviews met nieuwkomers die de inburgering hebben afgerond. De antwoorden over de gewenste inhoud van maatschappijoriëntatie waren uitermate heterogeen. Informatie over gezondheid en werk scoorde het hoogst.

Literatuur

- Anderson, B. (1983) *Imagined communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*. Londen: Verso.
- Ariëns, A.S., et al. (2003) *Welkom in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Baalen, I. van en W. Coumon (2004) *Denkend aan Holland. Een programma Maatschappijoriëntatie voor nieuwkomers*. Utrecht: NCv.
- Bakker, A. (2003) *Nederland in zicht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakker, A. (2004) Nu de uitwerking nog. *Les*, 22, nr. 131.
- Brink, G. (2004) *Schets van een beschavingsoffensief. Over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. Amsterdam: AUP.
- Brink, M. en E. Tromp (2003) *Evaluatie eindtermen maatschappijoriëntatie. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan.
- Elias, N. (1939) *Ueber den Prozess der Zivilisation*. Bern: Franke Verlag.
- Elias, N. (1970) *Was ist Soziologie?* München: Juventa Verlag.
- Entzinger, H. (2002) *Voorbij de multiculturele samenleving*. Rotterdam: Erasmusuniversiteit.
- Gellner, E. (1983) *Nations and nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ginkel, R. (1999) *Op zoek naar eigenheid. Denkbeelden en discussies over cultuur en identiteit in Nederland*, Den Haag: Sdu Uitgeverij.
- Heerikhuizen, B. (1980) Het Nederlandse volkskarakter. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 6(4), 643-675.
- Herziening van het inburgeringsstelsel*, kamerstuk 295432, nr. 2, Nota. Tweede Kamer der Staten Generaal, vergaderjaar 2003-2004.
- Herziening van het inburgeringsstelsel*, kamerstuk 5324023, nr. 4, Brief van Minister Verdonk aan de Tweede Kamer. Tweede Kamer der Staten Generaal, vergaderjaar 2004-2005.
- Hirsi Ali, A. (2005) *Interview*. Buitenhof, 17 januari 2005.

- Huis, I. (2005), *Nationale identiteit en normen en waarden in inburgeringscursussen*. Amsterdam: Doctoraalscriptie Opleiding Sociologie.
- IBO (2002) *Perspectief op integratie. Interdepartementaal beleidsonderzoek naar doelmatigheid van het inburgeringsbeleid*.
- Koot, P.C.M. en K. Fuhri Snethlage (2002) *Bagage. Cursus maatschappijoriëntatie voor nieuwkomers*. Bussum: Coutinho.
- Kruithof, B. (1980) De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tusssen 1784 en 1860. *Symposium* 2(1), 22-37.
- Lending, J. (2005) *Polderdenken. De wortels van de Nederlandse overlegcultuur*. Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Genneep.
- Lenders, J. (1988) *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijsvorming*. Nijmegen: SUN.
- Pleij, H. (2003) *De herontdekking van Nederland. Onze vaderlandse mentaliteiten en rituelen*. Amsterdam: Prometheus.
- Regt, A. (1984) *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*. Amsterdam: Boom.
- Rooy, P. (1979) *Werklozenzorg en werkloosheidsbestrijding 1917-1940*. Amsterdam: Van Genneep.
- Scheffer, P. (2000) Het multiculturele drama, *NRC Handelsblad*, 29 januari.
- Snel, E. (2003) De vermeende kloof tussen culturen. Een sociologisch commentaar op een actueel debat. *Sociologische Gids* 50(3), 236-258.
- Swaan, A. de (1979) Uitgaansbeperkingen en uitgaansangst; over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *De Gids* 142(8), 483-509.
- Weber, E. (1976) *Peasants into Frenchmen. The modernisation of rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Wouters, C. (1990) *Van minnen en sterven*. Amsterdam: Bert Bakker.