

# STRUCTURELE OF CULTURELE INTEGRATIE?

---

Een toetsend onderzoek naar de dimensies van integratie die terugkomen in de  
lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)

---

Masterscriptie

door

Vera Anne Verschuur

Universiteit Utrecht

Studentnummer: 6225276

Scriptiebegeleider: Drs. Emmeline Besamusca

Tweede lezer: Stefan Sudhoff

Master: Interculturele Communicatie

Datum: 15 april, 2019

## Voorwoord

Voor u ligt de scriptie *Structurele of culturele integratie*. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de master Interculturele Communicatie aan Universiteit Utrecht.

Mijn interesse voor dit onderwerp groeide tijdens mijn vrijwilligerswerk als taalcoach, waarin ik Syrische nieuwkomers hielp met het leren van de Nederlandse taal en de voorbereiding op het inburgeringsexamen. Door het lezen van een inburgeringsmethode ondervond ik door de ogen van nieuwkomers welk beeld gevormd werd van Nederland. Hierdoor ontstond de gedrevenheid om mij verder onder te dompelen in de wereld van integratie en inburgering.

Hoewel mijn interesse voor het onderwerp groot was, was het niet gemakkelijk om een geschikte methode vinden die aansloot bij mijn onderzoeksvraag. Graag wil ik Emmeline Besamusca bedanken voor de inspiratie die zij mij heeft gegeven en haar betrokkenheid. Zonder haar medewerking had ik dit onderzoek niet kunnen voltooien. Daarnaast gaat een speciaal bedankje uit naar Jaleesa Latupeirissa. Zonder onze eindeloze bibliotheeksessies, lachbuien en de stedentrip naar Malaga had ik het niet gered. Verder wil ik Danielle Elhayani bedanken voor de inspirerende meetings waarin we elkaar feedback gaven. Tot slot ben ik mijn ouders dankbaar voor hun motiverende woorden en vertrouwen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Vera Verschuur

Utrecht, 15 april 2019

## Samenvatting

Na de komst van de eerste migrantengroepen, hield Nederland vast aan de gedachte 'integratie met behoud van eigen identiteit' (Driouichi, 2007). Kritiek op de eerste inburgeringscursussen was dat ze voornamelijk gericht waren op sociaaleconomische integratie en minder op de Nederlandse cultuur en normen en waarden (Jansen, 2003). In 'Het multiculturele drama' beschreef Scheffer dat het niet duidelijk is voor nieuwkomers in wat voor samenleving zij moeten integreren. Volgens Scheffer zou de bevestiging van de Nederlandse identiteit bijdragen aan het oplossen van de problemen van de multiculturele samenleving (in Prins, 2002). Aan het begin van het jaar tweeduizend verschoof de focus op 'structurele integratie' van nieuwkomers dan ook naar een focus op 'culturele integratie' (Ghorashi, 2007). Smeets en Steijlen (2006) refereren met structurele integratie aan de participatie van nieuwkomers aan de primaire sectoren van de maatschappij: onderwijs, arbeid en huisvesting. Culturele integratie verwijst naar de mate waarin culturele normen en waarden die kenmerkend zijn voor de autochtone bevolking worden overgenomen door nieuwkomers (Dagevos, 2001).

In het huidige inburgeringsbeleid wordt het onderdeel *Kennis van de Nederlandse Maatschappij* als eis gesteld om de Nederlandse nationaliteit te verkrijgen (Lems & Suvarierol, 2012). Dit onderzoek focuste zich dan ook op welke dimensies van integratie terugkomen in twee lesmethodes: *Denkend aan Holland: een programma Maatschappij-oriëntatie voor nieuwkomers* (1998) en *Welkom in Nederland: Kennis van de Nederlandse Maatschappij voor het inburgeringsexamen* (2015). Deze studie biedt inzicht in of en hoe de ontwikkelingen in de maatschappelijke debatten over integratie naar voren komen in de lesmethodes. De verwachting was dat *Denkend aan Holland* (1998) voornamelijk gericht is op structurele integratie en *Welkom in Nederland* (2015) op culturele integratie van nieuwkomers.

De dimensies van integratie zijn blootgelegd aan de hand van een inhoudsanalyse, Social Actor analysis en perspectiefanalyse. Uit deze triangulatie blijkt dat de verwachte resultaten niet geheel overeenkomen met de uitkomsten van het onderzoek. Enerzijds is de ontwikkeling in het integratiebeleid terug te zien in de volgorde van hoofdstukken, omdat *Denkend aan Holland* (1998) begint met praktische thema's en *Welkom in Nederland* (2015) met culturele onderwerpen. Anderzijds komen in beide methodes sociale actoren voor die betrekking hebben op sociaaleconomische sectoren zoals werk en onderwijs, terwijl de voorspelling was dat deze voornamelijk in *Welkom in Nederland* (2015) terug zouden komen. Daarnaast bevat *Denkend aan Holland* (1998) meer perspectiverende en contrasterende uitingen, terwijl de verwachting was dat deze in *Welkom in Nederland* (2015) meer aanwezig zouden zijn.

Opgemerkt moet worden dat er aan de hand van deze *case study* geen generaliserende uitspraken kunnen worden gedaan over de dimensies van integratie die in het algemeen terugkomen in lesmethodes voor inburgeraars. Daarentegen leverde het vernieuwende resultaten op om lesmethodes op een andere manier te analyseren dan aan de hand van didactische onderzoeksmethoden. In vervolgonderzoek zou het relevant zijn om de perspectieven van de makers en gebruikers van de methoden mee te nemen.

## Inhoudsopgave

1.	Introductie .....	5
2.	Context .....	7
2.1	‘Het multiculturele drama’ .....	7
2.2	Behoud van eigen cultuur .....	7
2.3	Nieuw-realisme .....	7
2.4	Cultureel fundamentalisme .....	8
2.5	De canon van Nederland .....	8
2.6	Vraagstelling .....	8
3.	Theoretisch kader .....	10
3.1	Integratie .....	10
3.2	Nationalisme .....	11
3.3	Cultuur .....	12
3.4	Identiteit .....	12
3.5	Representaties en stereotypering .....	12
3.6	<i>Otherring</i> .....	13
3.7	Social Actor analysis .....	13
3.8	Perspectiefanalyse .....	14
3.9	Hoofdvraag en deelvragen .....	14
4.	Methodologie .....	16
4.1	Materiaalbeschrijving .....	16
4.1.1	Lesmethode <i>Denkend aan Holland</i> (1998) .....	16
4.1.2	Lesmethode <i>Welkom in Nederland</i> (2015) .....	17
4.2	Aanpak van analyse .....	17
4.2.1	Inhoudsanalyse .....	17
4.2.3	Social Actor analysis .....	18
4.2.4	Perspectiefanalyse .....	18
5.	Resultaten .....	20
5.1	Inhoudsanalyse <i>DAH</i> (1998) .....	20
5.1.1	Thema’s .....	20
5.1.2	Voorwoord .....	21
5.1.3	Hoofdstuk ‘Nederland’ .....	21
5.1.4	Hoofdstuk ‘Wonen’ .....	21
5.2	Inhoudsanalyse <i>WIN</i> (2015) .....	22
5.2.1	Thema’s .....	22
5.2.2	Voorwoord .....	22
5.2.3	Hoofdstuk ‘Nederland leren kennen’ .....	23
5.2.4	Hoofdstuk ‘Wonen in Nederland’ .....	23
5.3	Social Actor analysis <i>DAH</i> (1998) .....	23
5.3.1	Functionalisatie .....	23
5.3.2	Identificatie .....	26
5.3.3	Nominatie .....	27
5.4	Social Actor analysis <i>WIN</i> (2015) .....	28
5.4.1	Functionalisatie .....	29
5.4.2	Identificatie .....	30

5.4.3 Nominatie .....	32
5.5 Vergelijking van <i>DAH</i> (1998) en <i>WIN</i> (2015) .....	32
5.6 Perspectiefanalyse <i>DAH</i> (1998) .....	34
5.6.1 Generalisering .....	34
5.6.2 Perspectivering .....	35
5.6.3 Contrastering .....	35
5.7 Perspectiefanalyse <i>WIN</i> (2015) .....	36
5.7.1 Generalisering .....	36
5.7.2 Perspectivering .....	36
5.7.3 Contrastering .....	37
6. Discussie .....	38
6.1 Inhoud .....	38
6.2 Sociale actoren.....	39
6.3 Talige perspectiveringsstrategieën.....	40
7. Conclusie .....	42
7.1 Dimensies van integratie .....	42
7.2 Reflectie.....	42
7.3 Vervolgonderzoek.....	43
Literatuurlijst .....	44

## 1. Introductie

Wat houdt het in om Nederlands te zijn? Bestaat 'de' Nederlander, en zo ja, wie is 'de' Nederlander dan? Deze vragen vormen al jarenlang onderwerp van het maatschappelijk debat. In inburgeringscursussen leren nieuwkomers dat je een kaart stuurt wanneer iemand jarig is en je koffie of thee met een koekje krijgt wanneer je bij iemand op bezoek gaat. Deze 'normen en waarden' komen allemaal voort uit een zoektocht naar de Nederlandse identiteit (Oosterbaan, 2014).

Na de komst van de eerste migrantengroepen naar Nederland, was het beleid dat nieuwkomers zich aan zouden passen met behoud van eigen identiteit. Het idee hierachter was dat nieuwkomers niet te veel van hun eigen land en cultuur zouden vervreemden. Nieuwkomers werden in deze tijd nog niet gezien als 'immigranten', maar als 'gastarbeiders' of 'tijdelijk verblijvende migranten' (Driouichi, 2007). In de jaren tachtig werd een minderhedenbeleid ontwikkeld gericht op deelname en emancipatie van 'etnische minderheden' in de Nederlandse samenleving. Hoewel de werkloosheid en criminaliteit onder nieuwkomers steeg, bleef Nederland vasthouden aan de gedachte 'integratie met behoud van eigen identiteit' (Prins, 2002). In 1998 ging de *Wet Inburgering* in, die ervoor zorgde dat nieuwkomers die in aanmerking wilden komen voor de Nederlandse nationaliteit verplicht moesten inburgeren. Kritiek op deze cursussen was echter dat ze te veel gericht waren op de sociale rechten van nieuwkomers en minder op de Nederlandse cultuur en normen en waarden (Jansen, 2003).

In reactie op de gebrekkige integratie van nieuwkomers beschreef Scheffer in 'Het multiculturele drama' dat het leren van de Nederlandse taal, cultuur en geschiedenis veel serieuzer moest worden genomen (2000). Alleen dan zouden nieuwkomers een duidelijker beeld krijgen van de belangrijkste waarden in de Nederlandse maatschappij (Prins, 2002). Daarnaast beschreef Scheffer dat er geen heldere definitie van de Nederlandse identiteit bestaat, waardoor het niet duidelijk is voor nieuwkomers in wat voor samenleving zij moeten integreren.

Aan het begin van het jaar tweeduizend verschoof de focus op sociaaleconomische integratie dan ook naar een focus op sociaal-culturele integratie van nieuwkomers (Scholten, 2008). Nieuwkomers werden in 2007 verplicht om door middel van een examen aan te tonen dat zij niet alleen de Nederlandse taal beheersten, maar ook belangrijke kennis van de Nederlandse samenleving hadden (Dagevos & Gijsberts, 2007). Het onderdeel *Maatschappij Oriëntatie* werd gezien als een middel om waarden, normen, rechten en plichten over te brengen. Hierin was het niet alleen van belang dat nieuwkomers kennis hadden van deze normen en waarden, maar ook dat ze zich hiernaar zouden gedragen (Driouichi, 2007).

Het huidige inburgeringsexamen bestaat uit de volgende onderdelen: schrijfvaardigheid, leesvaardigheid, luistervaardigheid, *Kennis Nederlandse Maatschappij* (KNM) en *Oriëntatie Nederlandse Arbeidsmarkt* (VluchtelingenWerk, 2019). In het onderdeel KNM worden onder andere vragen gesteld over hoe Nederlanders met elkaar omgaan, over normen en waarden, de Nederlandse geschiedenis, het onderwijssysteem en de gezondheidszorg. Deze kennis wordt als eis gesteld om de Nederlandse nationaliteit te verkrijgen en zelfs om in Nederland te kunnen blijven (Lems & Suvarierol, 2012).

Sinds de *Wet Inburgering* is ingegaan, heeft het onderdeel KNM veel kritiek gekregen. Niet alleen de moeilijkheidsgraad wordt in twijfel gebracht, maar ook het aanleren van 'typische Nederlandse' gewoonten wordt gezien als het afdwingen en opleggen hiervan (Van Huis & De Regt, 2005).

Aangezien ik zelf al een aantal jaar taalcoach ben van Syrische nieuwkomers, ben ik benieuwd of de ontwikkeling in het integratiebeleid naar voren komt in lesmethodes van het onderdeel KNM. Welke normen en waarden worden beschreven als 'typisch Nederlands'? Is de geschiedenis veranderd ten opzichte van de allereerste inburgeringscursus? In hoeverre komt culturele diversiteit terug in de inburgeringscursussen? Dit onderzoek focust zich dan ook op welke dimensies van integratie terugkomen in de lesmethodes *Denkend aan Holland: een programma Maatschappij-oriëntatie voor nieuwkomers* (1998) en *Welkom in Nederland: Kennis van de Nederlandse Maatschappij voor het inburgeringsexamen* (2015).

Aangezien het integratievraagstuk sinds een aantal jaren weer volop in de belangstelling staat (Huijnk & Andriessen, 2016), heeft dit onderzoek een grote maatschappelijke relevantie. De politieke en publieke debatten hebben voor een omslag gezorgd van een dominant discours met multiculturalisme als ideaal naar een discours waarin 'aanpassing' de norm is geworden (Sleegers, 2007). Deze studie biedt inzicht in of en hoe de ontwikkeling in de maatschappelijke debatten over integratie terug zijn te zien in twee lesmethodes van het onderdeel KNM: een lesmethode uit 1995 en een lesmethode uit 2015. Omdat er tot op heden weinig onderzoek is gedaan naar inburgeringsmethodes voor nieuwkomers, specifiek het onderdeel KNM, heeft dit onderzoek ook een wetenschappelijke relevantie. Wanneer lesmethodes geanalyseerd worden aan de hand van communicatieve methodes in plaats van didactische methodes, kan dit nieuwe wetenschappelijke inzichten opleveren.

In het volgende hoofdstuk wordt een context geschetst en wordt de hoofdvraag van dit onderzoek geïntroduceerd. In het daaropvolgende hoofdstuk worden relevante theorieën aangehaald en de deelvragen beschreven. Vervolgens worden de methoden beschreven die gebruikt zullen worden om het materiaal te analyseren en de resultaten die hieruit voortkomen. In de discussie worden de resultaten besproken tegen de achtergrond van de theorie. Tot slot wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag, wordt een reflectie gegeven op het onderzoek en worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

## **2. Context**

In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling in de maatschappelijke en politieke debatten omtrent het integratiebeleid van nieuwkomers besproken. Daarnaast wordt expliciet gemaakt welke pogingen werden ondernomen om 'de' Nederlandse identiteit te versterken.

### **2.1 'Het multiculturele drama'**

In 'Het multiculturele drama' beschrijft Scheffer (2000) dat Nederland volgens hem te lang heeft vastgehouden aan de gedachte 'integratie met behoud van eigen identiteit'. Daarnaast bestaat er volgens Scheffer geen duidelijke definitie van de Nederlandse identiteit, waardoor het niet duidelijk is voor nieuwkomers in wat voor samenleving zij moeten integreren. De bevestiging van de Nederlandse identiteit zag hij als het belangrijkste middel voor het oplossen van de problemen van de multiculturele samenleving (Prins, 2002). Volgens Scheffer was het tijd om in te gaan tegen de 'typisch' Nederlandse gedoogcultuur en om duidelijke grenzen te stellen van wat mensen wel en niet mochten doen. Zijn kritiek was voornamelijk op de groeiende kloof tussen een (voornamelijk autochtone) meerderheid van welgestelden en een (voornamelijk allochtone) minderheid die in armoede leefde (Prins, 2002). Volgens Scheffer is het van belang om over te brengen welke geschiedenis en tradities Nederland kent. Zowel autochtone Nederlanders als nieuwkomers spelen hier een rol in. Nederland heeft de taak om deze tradities en geschiedenis te beschrijven en nieuwkomers zouden deze kennis niet alleen moeten opdoen, maar zich hier ook naar moeten gedragen (Scheffer, 2000).

### **2.2 Behoud van eigen cultuur**

Volgens Aboutaleb (in Prins, 2002) had de kloof tussen etnische minderheden en autochtonen echter niet te maken met het gebrek aan kennis van de Nederlandse samenleving onder nieuwkomers, maar met hun sociaaleconomische positie. De problemen ontstonden volgens hem niet door cultuur, maar door klasse. Andere critici konden zich niet vinden in de overtuiging dat het ideaal van de multiculturele samenleving leidt tot een onvermijdelijk drama, zoals Scheffer beschreef in 'Het multiculturele drama'. Zij zagen het behoud van eigen cultuur niet als een beperking, maar als een voordeel. Volgens hen zou het mensen juist sterker en zelfbewuster maken (in Prins, 2002).

### **2.3 Nieuw-realisme**

Ondanks de kritiek op het integratiebeleid, verschoof de focus op sociaaleconomische integratie naar een focus op sociaal-culturele integratie van nieuwkomers. In het huidige discours over integratie wordt de cultuur van nieuwkomers als compleet verschillend of zelfs tegenovergesteld van de Nederlandse cultuur gezien (Ghorashi, 2007). Om te begrijpen waar deze gedachte vandaan komt, moet deze in de context van 'verzuiling' worden geplaatst. De opkomst van verschillende zuilen ('eigen werelden') na de Tweede Wereldoorlog vormden een *framework* voor het denken in verschillen. De verdeling in 'wij' en 'zij' heeft invloed gehad op hoe nieuwkomers worden ontvangen. De manier van denken in zuilen werd toegepast op de migranten die naar Nederland kwamen en creëerde ruimte voor nieuwkomers om hun eigen cultuur te behouden. De culturele contrasten die hieruit ontstonden, zorgden ervoor dat individuele nieuwkomers niet los van hun cultuur of etniciteit werden gezien. In het jaar tweeduizend kwam het nieuw-realisme op, waarin de gedachte 'we moeten kunnen zeggen wat we denken' voorop stond (Prins, 2002). De 'nieuw-realist' zette zich af tegen het idee van 'integratie met behoud van eigen identiteit' en had het lef om het probleem van integratie op te lossen. Cultuurrelativisme, de gedachte dat culturen niet simpelweg met elkaar vergeleken kunnen worden, werd niet langer geaccepteerd en



de focus op de rechten van nieuwkomers verschoof naar een focus op de plichten (Ghorashi, 2007).

#### **2.4 Cultureel fundamentalisme**

Volgens Ghorashi (2007) versterkten de opkomst van het nieuw-realisme, de aanslagen van 11 september en de moord op Pim Fortuyn en Theo van Gogh het denken in culturele contrasten. Als gevolg hiervan wordt er tegenwoordig met wantrouwen en afkeer naar migrantenculturen gekeken. Het nieuw-realisme focust zich op definities als 'natie' en 'cultuur' en benadrukt het belang om de Nederlandse cultuur en identiteit en normen en waarden te beschermen. De behoefte aan het beschermen van de nationale cultuur wordt 'cultureel fundamentalisme' genoemd (Ghorashi, 2007). Deze vorm van fundamentalisme leidde tot de gedachte dat sociale en economische problemen van nieuwkomers opgelost kunnen worden wanneer zij afstand nemen van hun eigen cultuur en assimileren aan de Nederlandse cultuur (Ghorashi, 2007).

#### **2.5 De canon van Nederland**

De toelating van migranten en de recente debatten over genaturaliseerde Nederlanders met een 'niet-westerse' of islamitische achtergrond leidden tot een zoektocht naar de Nederlandse identiteit (Pels, 2007). Deze zoektocht riep de behoefte op aan een canon van de geschiedenis en cultuur van Nederland (Pels, 2007). In 2006 werd dan ook de canon van Nederland ontwikkeld, waarin vijftig belangrijke personen, voorwerpen en gebeurtenissen werden geselecteerd als vensters van Nederland (Van Oostrom). De canon werd opgesteld uit de overtuiging dat er iets mis is met de kennis van de Nederlandse geschiedenis en cultuur bij de hedendaagse jeugd. Daarnaast speelde de integratieproblematiek een rol in het ontwikkelen van de canon. Nu er zoveel kinderen van buitenlandse herkomst zijn, groeide het belang om op school goed les te geven over de Nederlandse geschiedenis en cultuur. De canon dient daarom ook als integratiemiddel voor nieuwkomers, zodat zij meer inzicht in en gevoel voor het land waarin zij leven krijgen en de relatie tussen hen en autochtone Nederlanders wordt versterkt (Van Oostrom, 2006). Volgens de commissie kan de canon zeker bijdragen aan burgerschap, omdat deze inzicht geeft in de ontwikkeling van Nederland en wat voor waardevoets het land heeft gebracht. Daarentegen benadrukt Van Oostrom (2006) dat de canon toegang geeft tot het collectieve geheugen van Nederland, maar nooit de identiteit ervan.

De canon leverde veel kritieken op. Volgens Grever, Jonker, Ribbens en Stuurman (2006) vond de ontwikkeling van de canon plaats uit een angst voor sociale en culturele veranderingen en een verlangen naar emotionele zekerheid die zich onder andere uiten in het streven naar een snelle inburgering van nieuwkomers (Grever et al., 2006). De ontwikkeling van een accent op sociaaleconomische naar sociaal-culturele integratie voltrok zich in een sterk gepolariseerde omgeving, vooral na de moord op Theo van Gogh in 2004. Grever et al. (2006) trekken daarom in twijfel of de canon niet ingezet wordt als een neo-nationalistisch middel.

#### **2.6 Vraagstelling**

Op basis van bovenstaande is de verwachting dat de lesmethode *Denkend aan Holland* (1998) voornamelijk gericht is op structurele integratie van nieuwkomers en de lesmethode *Welkom in Nederland* (2015) zich met name toespitst op sociaal-culturele integratie van nieuwkomers. Om te kunnen toetsen of deze verwachting overeenkomt met de bevindingen uit dit onderzoek, is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Welke dimensies van integratie komen terug in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

### 3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt besproken welke vormen van integratie van elkaar te onderscheiden zijn en welke kritiek er wordt gegeven op het huidige integratiebeleid. Vervolgens worden de verschillende vormen van nationalisme besproken en wordt toegelicht welke invloed de opkomst van het nationalisme in Nederland heeft gehad op het discours over integratie. Van nieuwkomers wordt verwacht dat zij zich aanpassen aan 'de' Nederlandse cultuur. Om te kunnen bepalen wat er precies bedoeld wordt met 'cultuur', wordt eerst een definitie gegeven van dit begrip. Verder wordt toegelicht welke visies op identiteit er bestaan, hoe identiteiten worden geconstrueerd door representaties en welke uitkomsten dit kan hebben. Tot slot wordt besproken welke methodes ingezet kunnen worden om de dimensies van integratie aan het licht te brengen.

#### 3.1 Integratie

Volgens Heckmann (geciteerd in Smeets & Steijlen, 2006, pp. 13) is integratie "een langlopend proces van insluiting en acceptatie van migranten in de kerninstituten, relaties en statussen van de ontvangende maatschappij". Smeets en Steijlen (2006) onderscheiden vier dimensies van integratie: een structurele, culturele, interactieve en identificatiele dimensie. De 'structurele dimensie' refereert aan participatie aan de primaire sectoren van de maatschappij: onderwijs, arbeid en huisvesting. Toegang tot deze sectoren is afhankelijk van nieuwkomers zelf, hun ambities en de mogelijkheden die zij krijgen en wordt dus beïnvloed door zelfbeperking, maar ook door discriminatie. De sociaaleconomische positie van een bevolkingsgroep heeft daarom ook invloed op hun acceptatie in de maatschappij en de mate waarin zij iets in die maatschappij willen bereiken. Daarnaast verwijst de structurele dimensie naar de mate waarin mensen kunnen deelnemen aan de instituten in een maatschappij die de regels maken, toepassen en controleren. De 'culturele dimensie' verwijst naar het algemene cultuurbegrip. Smeets en Steijlen (2006) gaan ervan uit dat cultuur drie aspecten bevat. Allereerst bestaat cultuur uit 'kennis', het cognitieve aspect. Ten tweede leert cultuur hoe mensen de wereld waarnemen en waarderen met hun zintuigen. Tot slot bepaalt cultuur wat 'goed' en 'slecht' is, het normatieve aspect. Culturele integratie heeft betrekking op de veranderingen die in de loop der tijd plaatsvonden in deze drie aspecten. Dagevos (2001) omschrijft culturele integratie als de mate waarin normen en waarden die kenmerkend zijn voor de autochtone bevolking worden overgenomen door nieuwkomers. De 'interactieve dimensie' verwijst naar de sociale relaties, bijvoorbeeld op het werk, de school of in de vrije tijd. Niet alleen de behoefte van nieuwkomers aan sociaal contact, maar ook de manier waarop zij die behoefte omzetten in daadwerkelijke omgang met anderen is hierin van belang. Tot slot betreft de 'identificatiele dimensie' de mate waarin nieuwkomers zich identificeren met de Nederlandse samenleving. Enerzijds wordt dit bepaald door de mate waarin nieuwkomers zichzelf tot de maatschappij rekenen en anderzijds wordt dit bepaald door hoe de 'ander', de ontvangende samenleving, hen ziet. Hierin is het van belang in welke mate de ontvangende samenleving nieuwkomers tot de 'wij-groep' rekent en de manier waarop deze samenleving over nieuwkomers spreekt. De ontwikkelingen per dimensie hoeven niet tegelijkertijd plaats te vinden en kunnen invloed op elkaar hebben.

De huidige manier van denken over integratie vormt volgens Dagevos en Grundel (2013) een tweedeling tussen wij-zij en allochtoon-autochtoon. Integratie zou volgens hen niet als een eenzijdig, maar als een tweezijdig proces gezien moeten worden en zou zich zowel op de kenmerken en positie van de nieuwkomers als op de kenmerken van de ontvangende samenleving moeten richten. Migrantengroepen krijgen vaak te maken met stereotypering en discriminatie. Wanneer de etnisch-culturele achtergrond van nieuwkomers geen rol meer zou spelen in de beeldvorming van de ontvangende samenleving, zou dit voor gelijkheid tussen alle groepen

zorgen. Daarnaast uiten Dagevos en Grundel (2013) kritiek op het concept ‘integratie’, dat volgens hen meer wegheeft van de term ‘assimilatie’. De grondleggers van deze term, Park en Burgess (in Dagevos & Grundel, 2013), zagen assimilatie vooral als een samensmelting van opvattingen en meningen van verschillende groepen. Het idee hierachter is dus niet dat de ‘cultuur’ van nieuwkomers volledig zou moeten verdwijnen. Tot slot wordt superdiversiteit als de reden van het belang van integratie gezien (Blommaert, in Dagevos & Grundel, 2013). De diversiteit in migrantengroepen op cultureel, religieus en taalkundig gebied is toegenomen. Daarom is het lastig om nog te bepalen aan welke gewoontes en gebruiken nieuwkomers zich precies aan moeten passen (Dagevos & Grundel, 2013).

Op basis van bovenstaande is de verwachting dat in *DAH* (1998) voornamelijk thema’s terugkomen die gericht zijn op structurele integratie en in *WIN* (2015) thema’s gericht op culturele integratie. Om dit te kunnen achterhalen is de volgende deelvraag opgesteld:

1. Welke verschillen in de inhoud van de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015) komen naar voren?

### 3.2 Nationalisme

Het integratiebeleid waarin nieuwkomers zich volledig moeten aanpassen aan ‘de’ Nederlandse cultuur, zoals beschreven door Dagevos & Grundel (2013), vormt overeenkomsten met de term ‘moreel burgerschap’ (Van Houdt & Schinkel, 2009). In deze vorm van burgerschap ligt de nadruk niet alleen op de rechten van burgers, maar voornamelijk op wat een goede burger is en moet zijn of doen. Tijdens de Bataafse revolutie ontstond het Nederlandse nationalisme (Leerssen, 1999). Het begrip nationalisme kan meerdere betekenissen hebben. In negatieve zin verwijst het naar ‘vreemdelingenhaat’ of een overdreven vorm van ‘vaderlandsliefde’. In positieve zin verwijst het begrip naar het ‘verdedigen van onafhankelijkheid’ of ‘loyale burgertrouw’ (Leerssen, 1999). Voor de Bataafse revolutie waren burgers voornamelijk inwoners van een stad met bepaalde rechten en plichten, na de revolutie stonden de Nederlandse burger en Nederlandse staat voorop. Aan de ene kant hadden burgers bepaalde politieke rechten, aan de andere kant bestond het morele burgerschapsideaal (Leerssen, 1999). Leerssen (2015) verwijst hiermee naar ‘civiek nationalisme’. De burgerlijke solidariteit van landgenoten staat in deze vorm van nationalisme voorop. Volgens Leerssen is dit “*nationalisme dat zich richt op, en voortvloeit uit, het wij-gevoel van mensen die deel uitmaken van dezelfde samenleving en dezelfde publieke sfeer*” (Leerssen, 2015, pp. 56). Om erbij te horen, moeten burgers aan de *unwritten code* van een land voldoen en zich gedragen naar de levensstijl die hierbij hoort. De *unwritten codes* moeten zorgen voor onderlinge cohesie in de samenleving in plaats van onderlinge verdeeldheid (Leerssen, 2015). Naast civiek nationalisme, benoemt Leerssen nog drie andere vormen van nationalisme (2015). In ‘politiek nationalisme’ ligt de nadruk op de het nationale politieke ideaal. De gedachte hierachter is dat een natie recht heeft op een eigen politieke vorm. ‘Cultureel nationalisme’ gaat uit van de gedachte ‘je bent de taal die je spreekt’. Groepsidentiteit en het delen van bepaalde waarden en normen staan in deze vorm van nationalisme voorop. Tot slot verwijst ‘etnisch nationalisme’ naar een verwantschap op basis van afkomst, geboorte en voorouders (Leerssen, 2015).

Volgens Herzfeld (in Dervin, 2011) hebben natiestaten in Europa er in de 18e eeuw alles aan gedaan om een gevoel van nationale culturele identiteit te creëren, zodat mensen zich meer verbonden zouden voelen met de natie. Anderson (1991) beschrijft de natie als een *imagined community*, omdat leden van de natie hun medeleden vaak niet kennen of zullen ontmoeten, maar het beeld van een gemeenschap toch voortleeft in hun gedachten. Volgens Gellner (in Anderson, 1991) refereert nationalisme niet aan het zelfbewustzijn van naties, maar verzint het

naties waar ze niet bestaan. Gemeenschappen kunnen dus van elkaar onderscheiden worden door de manier waarop deze gemeenschappen ingebeeld worden (Anderson, 1991).

### 3.3 Cultuur

Het huidige integratiebeleid is erop gericht om nieuwkomers te laten integreren in 'de' Nederlandse cultuur. De vraag die dit oproept is: waar bestaat deze cultuur dan uit? 'Cultuur' is een begrip waarop meerdere perspectieven bestaan. Spencer-Oatey omschrijft cultuur als "een set van aannames en waarden, oriëntaties op het leven, overtuigingen, houdingen, procedures en gedragsconventies die gedeeld worden door een groep mensen, en die invloed hebben op hun gedrag en op hoe ze het gedrag van anderen interpreteren" (geciteerd in Spencer-Oatey & Franklin, 2009, pp. 15). Deze definitie gaat ervan uit dat cultuur niet vaststaand is, maar geconstrueerd wordt in interactie met anderen. Daarnaast wordt cultuur gevormd door overeenkomsten, maar is het nooit mogelijk dat twee individuen binnen een sociale groep precies dezelfde culturele kenmerken hebben (Spencer-Oatey & Franklin, 2009).

In een non-essentialistische kijk op cultuur, is cultuur geen vaste plaats die iemand kan bezoeken of waar iemand toe kan behoren, maar iets dat tussen mensen in beweegt en verschuift. Cultuur kan mensen verbinden of juist van elkaar scheiden, maar op verschillende momenten en in verschillende omstandigheden. Het gedrag van iemand is niet alleen af te leiden aan de nationale cultuur (*large culture*) waar iemand toe behoort, maar kan net zo goed te maken hebben met *small cultures* van familie, leeftijd, activiteiten of andere sociale factoren. Wanneer culturele verschillen verbonden worden aan nationale cultuur, betekent dit niet dat iedereen met die nationaliteit zich hetzelfde gedraagt. Deze verschillen zouden dan ook niet gebruikt moeten worden als een verklaring voor wat bepaalde nationale of etnische groepen wel of niet zijn, zoals 'simpel' of 'traditioneel' in vergelijking met de eigen 'moderne' cultuur (Holliday, Kullman & Hyde, 2017).

### 3.4 Identiteit

Volgens Oosterbaan (2014) vinden gewone mensen, politici en opiniemakers dat nieuwkomers de typisch Nederlandse normen en waarden niet respecteren en dat zij volledig moeten kiezen voor Nederland. Deze gedachte gaat in tegen het minderhedenbeleid in de jaren zeventig en tachtig, waarin nieuwkomers hun eigen identiteit mochten behouden (Oosterbaan, 2014). De Zuid-Afrikaanse schrijver Breyten Breytenbach vond dat mensen meervoudige identiteiten kunnen hebben. Hij bedacht het woord *mengelmens* en refereerde hiermee aan mensen die in twee of meer culturen leven (Oosterbaan, 2014). Identiteit kan dan ook gezien worden als een combinatie van het verleden, de huidige cultuur en machtsverhoudingen in de samenleving. In deze opvatting is identiteit niet zoets als een vaststaand gegeven dat zich beperkt tot een enkelvoudige identiteit (Dagevos, Huijnk, Gijsberts & Andriessen, 2015). Leerssen (2015) spreekt over een 'voluntaristische' visie op identiteit, die ervan uitgaat dat iemand zelf kiest met wie of wat deze persoon zich identificeert.

### 3.5 Representaties en stereotypering

Volgens Howarth (2002) worden identiteiten altijd geconstrueerd door representaties. Een representatie bestaat uit tenminste drie elementen: dat wat representeert, dat wat gerepresenteerd wordt en de gebruiker van de representatie (Holliday, Kullman & Hyde, 2017). Representaties zijn onder te verdelen in 'mentale representaties' en 'publieke representaties'. De eerste vorm verwijst naar de herinneringen, overtuigingen en intenties van een gebruiker. Publieke representatie refereert aan een representatie in een communicatiemiddel, zoals een

tekst. Culturele representaties zijn een combinatie van deze mentale en publieke representaties van een bepaalde sociale groep.

Representaties bestaan zodat mensen zichzelf kunnen positioneren, hun identiteit kunnen bevestigen en zich kunnen verdedigen wanneer ze worden 'aangevallen' door anderen. Het zijn specifieke presentaties van ervaringen, mensen en stemmen die steeds geïnterpreteerd en geherïnterpreteerd worden en onze realiteit vormen (Howarth, in Dervin, 2011). Volgens Jovchelovitch (in Dervin, 2011) bestaat zelfs de gehele realiteit van de menselijke wereld uit representaties. Een mogelijke uitkomst van representaties is 'stereotypering' (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Bar-Tal (1997) definieert stereotypes als opgeslagen overtuigingen van de kenmerken van een bepaalde groep mensen. Stereotypen vormen symbolische grenzen van alles 'wat er niet bijhoort' (Hall, Evans & Nixon, 2013). De stereotypes die mensen hebben gevormd en geleerd binnen hun groepen hebben invloed op hun gedrag in interactie.

### **3.6 Othering**

Stereotypes kunnen resulteren in een *in-group* en *out-group*. De *in-group* refereert aan de groep waar iemand bijhoort en de *out-group* verwijst naar de *Other*, die er niet bijhoort (Holliday, Kullman & Hyde, 2017). *Othering* is het objectiveren van een ander persoon of een andere groep of 'het creëren van de ander', waarbij de complexiteit en subjectiviteit van het individu worden genegeerd (Abdallah-Preteille, in Dervin, 2011). Door middel van *Othering* creëren individuen 'gelijkenissen' en 'verschillen' ten opzichte van andere individuen of groepen en kunnen ze hun eigen identiteit bevestigen. *Othering* refereert dus niet alleen aan de *Other*, maar ook aan de *Self*. Door middel van *Othering* kunnen mensen zichzelf van 'de ander' onderscheiden om hun eigen identiteit te beschermen en versterken (Dervin, 2011).

### **3.7. Social Actor analysis**

Om te kunnen achterhalen hoe mensen worden gecategoriseerd en benoemd in discours wordt de Social Actor analysis toegepast (Simpson & Mayr, 2010). Volgens Clark (1992) is het toeschrijven van verschillende namen aan een object een krachtig ideologisch middel. *Lexicalisatie* is dan ook een manier om inzicht te krijgen in welke termen worden gebruikt voor de sociale actoren die voorkomen in beide lesmethodes. Van Leeuwen (in Simpson & Mayr, 2010) onderscheidt twee manieren waarop mensen gecategoriseerd kunnen worden: *functionalisatie* en *identificatie*. *Functionalisatie* verwijst naar de manier waarop sociale actoren gecategoriseerd worden op basis van wat zij doen of hun sociale activiteit, zoals 'immigrant'. Daarnaast verwijst *identificatie* niet naar wat sociale actoren doen, maar naar wat zij zijn (Van Leeuwen, in Simpson & Mayr, 2010). Sociale actoren kunnen bijvoorbeeld gecategoriseerd worden op basis van hun leeftijd, sekse, klasse, herkomst, ras of religie. Een andere manier waarop sociale actoren gerepresenteerd kunnen worden is aan de hand van *nominatie*, waarin ze bij hun naam worden genoemd. Daarnaast is het mogelijk dat sociale actoren uitgesloten worden in een tekst. Hierin wordt een aantal 'stemmen' samengebracht, maar niet benoemd.

De verwachting is dat in de lesmethode *DAH* (1998) voornamelijk sociale actoren terugkomen die te maken hebben met de sociaaleconomische sectoren arbeid, onderwijs en huisvesting. De voorspelling is dat de multiculturele samenleving in deze methode een grote rol speelt en dat er sociale actoren genoemd worden die verwijzen naar verschillende religies en nationaliteiten in Nederland. Daarnaast is de verwachting dat in *WIN* (2015) voornamelijk sociale actoren naar voren komen die te maken hebben met de Nederlandse geschiedenis en dat de multiculturele samenleving hierin minder naar voren komt. Om dit te kunnen achterhalen, is de volgende deelvraag opgesteld:

2. Welke sociale actoren komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

### 3.8 Perspectiefanalyse

Een methode om te kunnen achterhalen of normen en waarden worden opgelegd of niet en of stereotypering en *Othering* terugkomen in de lesmethodes voor nieuwkomers is perspectiefanalyse. Volgens Graumann geeft 'perspectiviteit' de relatie tussen het 'gezichtspunt' van een element (= de positie van de waarnemer), het 'aspect' (= wat kan worden gezien van een object vanuit een bepaald gezichtspunt) en de 'horizon' (= de gehele context van referentie van het object) (Graumann, in Ten Thije, 2006). Koole en Ten Thije beschrijven perspectief als de "indicatie van linguïstische middelen die ervoor zorgen dat de hoorder een bericht vanuit een bepaald gezichtspunt interpreteert" (geciteerd in Ten Thije, 2006, pp. 113). Door middel van een perspectiefanalyse kan worden achterhaald hoe perspectivering wordt ingezet als communicatief apparaat in de lesmethodes voor nieuwkomers (Ten Thije, 2006). In deze methode wordt in drie stappen het perspectief van de maker/schrijver vergeleken met het perspectief van de lezer. De spreker/schrijver ziet een uiting in stap 1 (generaliseren) als een standaardoplossing binnen een bepaalde cultuur. In stap 2 (perspectiveren) plaatst de spreker/schrijver de uiting in de context van het gesprek, en houdt daarbij rekening met de culturele standaarden van de hoorder/lezer. De verschillende culturele standaardoplossingen worden in de laatste stap (contrasteren) met elkaar vergeleken, zodat de uiting op de juiste manier geïnterpreteerd kan worden (Ten Thije, 2006).

De verwachting is dat in *DAH* (1998) voornamelijk generaliserende uitingen voorkomen en in *WIN* (2015) perspectiverende en contrasterende uitingen. Om dit te kunnen analyseren is de volgende deelvraag opgesteld:

3. Welke talige perspectiveringsstrategieën komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

### 3.9 Hoofdvraag en deelvragen

Deze scriptie zal zich focussen op de volgende hoofdvraag:

Welke dimensies van integratie komen terug in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

Zoals eerder benoemd in het theoretisch kader, zijn de volgende deelvragen opgesteld om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen:

1. Welke verschillen in de inhoud van de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015) komen naar voren?

2. Welke sociale actoren komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

3. Welke talige perspectiveringsstrategieën komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?



## 4. Methodologie

In dit onderzoek wordt een *case study* uitgevoerd, waarin een specifieke en complexe casus wordt bestudeerd. Volgens Dörnyei (2007) is een *case study* een geschikte methode om inzicht te krijgen in een complex sociaal issue binnen een culturele context. Het 'sociale issue' in deze studie refereert aan de inburgering van nieuwkomers in Nederland. In dit hoofdstuk wordt toegelicht welke methodes per deelvraag toegepast worden om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen.

### 4.1 Materiaalbeschrijving

Deze studie spitst zich toe op twee lesmethodes die nieuwkomers in Nederland voorbereiden op het inburgeringsexamen KNM. De eerste lesmethode die ik zal analyseren in deze studie is *Denkend aan Holland: een programma Maatschappij-oriëntatie voor nieuwkomers* (Van Baalen & Coumou, 1998). Zowel het tekstboek als werkboek worden meegenomen in de analyse. De lesmethode wordt in dit onderzoek afgekort als *DAH* (1998). De andere lesmethode heet *Welkom in Nederland: Kennis van de Nederlandse Maatschappij voor het inburgeringsexamen* (Gathier, 2015). Deze lesmethode voegt het lesboek en werkboek samen en naast informatie over de Nederlandse maatschappij, bevat deze methode ook oefeningen waarmee nieuwkomers zich voor kunnen bereiden op het inburgeringsexamen *Kennis van de Nederlandse Maatschappij*. In dit onderzoek zal ik met de afkorting *WIN* (2015) naar deze methode verwijzen. *WIN* (2015) is geselecteerd voor deze studie omdat ik hier door mijn vrijwilligerswerk als taalcoach toegang tot kon krijgen. De methode *DAH* (1998) is geselecteerd omdat dit de eerste methode in Nederland was die nieuwkomers voorbereidde op hun inburgering. Aangezien het denken over integratie veranderde vanaf het jaar tweeduizend, is het relevant om een lesmethode van voor deze periode en na deze periode met elkaar te vergelijken. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van algemene informatie uit beide lesmethodes. Vervolgens zal ik een toelichting geven per lesmethode.

Tabel 1. Gegevens uit de lesmethodes

	<i>Denkend aan Holland</i>	<i>Welkom in Nederland</i>
Jaartal uitgave	1998	2015
Jaartal eerste druk	1998	2008
Auteur(s)	Inge van Baalen & Wim Coumou	Marilene Gathier
Uitgever	Stichting Centrale Opvang Vluchtelingen en FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling	Uitgeverij Coutinho
Aangeboden taal/talen	Arabisch en Turks	Nederlands
Aantal bladzijden	222	237
Aantal hoofdstukken	20	10

#### 4.1.1 Lesmethode *Denkend aan Holland* (1998)

De lesmethode *Denkend aan Holland* komt uit 1998 en heeft als doel om nieuwkomers voor te bereiden op het programma *Maatschappij-oriëntatie*, dat destijds onderdeel vormde van de inburgeringsprogramma's van de overheid. Volgens de auteurs staat in dit tekstboek de meest basale en noodzakelijke informatie beschreven die nieuwkomers zouden moeten weten over de Nederlandse samenleving. Hierbij gaat het om onderdelen als geld, gezondheidszorg, rechten en plichten en wonen. De informatie uit deze methode wordt gezien als de eerste stap naar een goede integratie in Nederland. De auteur beschrijft de groep die de lesmethode gaat gebruiken als

heel divers. Omdat nieuwkomers nog onvoldoende Nederlands spreken om de informatie in de lesmethode te kunnen begrijpen, wordt de informatie aangeboden in hun moedertaal. De methode is beschikbaar in het Turks en Arabisch. Het lesboek wordt ingeleid met een aantal eindtermen van de methode. Vervolgens biedt de methode informatie over rechtsposities van nieuwkomers, het bevolkingsregister en de vreemdelingendienst, identificatieplicht, hulpverlening en belangenbehartiging en tot slot verbetering van de rechtspositie. Daarop volgt een lijst met woorden die centraal staan in de lesmethode en instanties die van belang zijn voor nieuwkomers. Ieder thema wordt ingeleid met een aantal eindtermen en de thema's zijn onderverdeeld in subthema's. Aan het eind van ieder hoofdstuk worden een korte woordenlijst en relevante instanties weergegeven. De lesmethode wordt afgesloten met een trefwoordenlijst bestaande uit twee afdelingen. De eerste woordenlijst bevat informatie over functionarissen, instellingen of organisaties en overige woordenlijsten zijn te vinden in de tweede lijst.

#### **4.1.2 Lesmethode *Welkom in Nederland* (2015)**

Het lesboek *Welkom in Nederland* (2015) is erop gericht om zowel oudkomers als nieuwkomers kennis te bieden over de Nederlandse samenleving en ze voor te bereiden op het inburgeringsexamen KNM. De eerste druk van dit boek komt uit 2008 en de herziene druk uit 2015. De aanleiding van de herziening in 2015 was volgens de auteur de verandering van het examen KNS (Kennis van de Nederlandse Samenleving) naar de onderdelen KNM (Kennis van de Nederlandse Maatschappij) en ONA (Oriëntatie op de Nederlandse Arbeidsmarkt). Het onderdeel KNM wordt op dezelfde manier getoetst als wat eerder KNS was, maar de eindtermen zijn wel aangepast. *WIN* (2015) is speciaal ontwikkeld voor lager- en middenopgeleide beginners NT2. Het instapniveau van de methode is A1 en het eindniveau is A2. De lesmethode bestaat uit informatie en foto's, oefeningen, checklists, oefeningen voor het inburgeringsexamen lezen, schrijven, luisteren en spreken, oefenmateriaal voor het KNM-examen en een lijst met woorden die van belang zijn voor het examen. Ieder hoofdstuk heeft een introductie, waarin vragen worden gesteld over de foto op de eerste bladzijde en overige foto's in het betreffende hoofdstuk. Hoofdstukken in de methode zijn opgedeeld in subthema's. Ieder subthema begint met informatie en wordt gevolgd door een aantal vragen over deze informatie. Verder worden er oefenvragen voor het inburgeringsexamen KNM en een woordenlijst bij ieder hoofdstuk weergegeven. De taal waarin dit lesboek is geschreven is Nederlands. In het boek worden geen vertalingen gegeven van woorden, maar wordt wel verwezen naar een website waarop woordenlijsten met vertalingen in het Engels, Spaans, Turks en Modern Standaard Arabisch beschikbaar zijn.

#### **4.2 Aanpak van analyse**

In de volgende paragrafen zal ik toelichten hoe de verschillende methodes worden ingezet om uiteindelijk tot een antwoord op de hoofdvraag te komen.

##### **4.2.1 Inhoudsanalyse**

Om te kunnen analyseren welke dimensies van integratie naar voren komen in de de lesmethodes wordt een inhoudsanalyse toegepast. Inhoudsanalyse is een onderzoeksmethode waaruit replicerbare en valide conclusies kunnen worden getrokken op basis van een tekst en de context waarin deze geschreven is (Krippendorff, in White & Marsh, 2006). In deze analyse zal ik allereerst een vergelijking maken tussen de thema's en subthema's die aan bod komen in de methodes *DAH* (1998) en *WIN* (2015). Komen deze thema's overeen of worden bepaalde onderwerpen niet genoemd in een van de lesmethodes? Wanneer thema's in beide methodes terugkomen, verschillen deze dan van inhoud? Vervolgens wordt het voorwoord uit beide

lesmethodes met elkaar vergeleken. Het is relevant om deze vergelijking te maken, omdat het voorwoord mogelijk informatie biedt over het doel van de methode, de onderwerpen die worden geïntroduceerd en eventuele richtlijnen voor het lezen van de methode. Deze onderdelen zeggen samen iets over het maatschappelijke kader waarbinnen de methode is geschreven. Daarnaast zal een vergelijking worden gemaakt tussen de hoofdstukken 'Nederland' uit *DAH* (1998) en 'Nederland leren kennen' uit *WIN* (2015) en de hoofdstukken 'Wonen' uit *DAH* (1998) en 'Wonen in Nederland' uit *WIN* (2015). Deze hoofdstukken zijn geselecteerd, omdat hierin dezelfde thema's worden behandeld en de hoofdstukken zich daarom lenen voor vergelijking. Bepaalde hoofdstukken komen alleen voor in *DAH* (1998) of juist alleen in *WIN* (2015) en hiermee kan dan ook geen vergelijking worden gemaakt. De resultaten uit deze analyse worden vergeleken met de context waarin de methodes zijn ontwikkeld. In hoeverre is de ontwikkeling in het discours over integratie terug te zien in de inhoud van de lesmethodes?

#### **4.2.3 Social Actor analysis**

De Social Actor analysis biedt inzicht in hoe mensen worden gecategoriseerd en benoemd in de lesmethodes voor inburgeraars. Alle sociale actoren die hierin voorkomen worden genoteerd en ingedeeld op basis van functionalisatie, identificatie of nominatie. Deze analyse zal zich alleen richten op personen, en niet op dieren of objecten. Wanneer een sociale actor iets zegt over wat een persoon doet, zoals 'politieagent', wordt deze onder functionalisatie geplaatst. Wanneer een sociale actor iets zegt over wat een persoon is, zoals 'moslim', wordt deze onder identificatie geplaatst. Sociale actoren die bij hun naam worden genoemd, worden onder de categorie nominatie geplaatst. Vervolgens worden de categorieën identificatie, functionalisatie en nominatie onderverdeeld in subcategorieën, bijvoorbeeld op basis van leeftijd, sekse, klasse, herkomst, ras of religie. Algemene termen zoals 'mensen' of 'iedereen' worden niet meegenomen in de analyse, omdat deze te algemeen zijn om in te kunnen delen in een van de categorieën uit de Social Actor analysis.

#### **4.2.4 Perspectiefanalyse**

Middels een perspectiefanalyse kan getoetst worden of normen en waarden worden opgelegd of dat er juist rekening wordt gehouden met culturele verschillen in de lesmethodes. In deze analyse zal ik mij toespitsen op drie vergelijkbare hoofdstukken uit de lesmethodes, namelijk de hoofdstukken 'Gezondheidszorg', 'Kind, zorg en opvoeding' en 'Gewoonten en gebruiken' uit *DAH* (1998) en de hoofdstukken 'Gezondheid en gezondheidszorg in Nederland', 'Opvoeding en onderwijs in Nederland' en 'Samenleven in Nederland' uit *WIN* (2015). De methode *WIN* (2015) combineert het tekstboek met het werkboek. *DAH* (1998) bestaat uit een apart tekstboek en werkboek en deze worden dan ook allebei meegenomen in de analyse. Daarnaast zal ik de bijbehorende vragen van de hoofdstukken analyseren. In zijn onderzoek analyseert Ten Thije (2006) de strategieën van perspectivering die voorkomen in interculturele conversaties. In dit onderzoek zal perspectiefanalyse niet ingezet worden voor het analyseren van conversaties, maar voor geschreven tekst in de twee lesmethodes voor nieuwkomers. Uit het materiaal zal ik uitingen selecteren waarin de schrijver generaliseert, perspectiveert of contrasteert (Ten Thije, 2006). In de analyse van 'generaliseren' zal ik mij focussen op formuleringen waarin algemeenheden voorkomen. Ten Thije (2006) verwijst met 'perspectivering' naar de manier waarop een spreker/schrijver een uiting in de context van het gesprek plaatst, en daarbij rekening houdt met de culturele standaarden van de hoorder/lezer. Omdat ik in dit onderzoek geen interculturele gesprekken maar lesmethodes zal analyseren, zal ik de stap perspectivering anders opvatten dan beschreven in het onderzoek van Ten Thije (2006). In de analyse van perspectiveren zal ik mij

richten op formuleringen waarin een duidelijk standpunt wordt ingenomen vanuit een bepaald persoon of land. Tot slot zal ik mij in de analyse van contrasteren focussen op tegenstellingen die worden genoemd, zoals 'maar', 'echter', 'toch', 'daarentegen' en 'hoewel'. Op basis van deze methode kan een uitspraak worden gedaan over de perspectieven die naar voren komen in beide lesmethodes.

## 5. Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik respectievelijk de resultaten uit de analyses van de lesmethodes *DAH* (1998) en *WIN* (2015) presenteren. Allereerst zal ik de uitkomsten van de inhoudsanalyse beschrijven. Vervolgens zal ik ingaan op de resultaten uit de Social Actor analysis en perspectiveringsanalyse.

### 5.1 Inhoudsanalyse *DAH* (1998)

Allereerst zal ik de resultaten uit de inhoudsanalyse van *DAH* (1998) bespreken. Hierin wordt ingegaan op de thema's, het voorwoord en twee hoofdstukken uit de lesmethode.

#### 5.1.1 Thema's

De lesmethode *DAH* (1998) telt 222 bladzijden en bestaat uit 20 hoofdstukken. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van de subthema's en het aantal bladzijden per hoofdstuk.

Tabel 2. Hoofdstukken en subthema's uit *DAH* (1998)

Hoofdstuk	Subthema's	Aantal bladzijden
1. Nieuwkomer	Rechtsposities, bevolkingsregister en vreemdelingendienst, identificatieplicht, hulpverlening en belangenbehartiging, verbetering van de rechtspositie	12
2. Geld	Het Nederlandse geld, manieren van betalen, de bankrekening	8
3. Winkelen	Openingstijden, verschillende soorten winkels, rechten en plichten	8
4. Verkeer en vervoer	Verkeersregels, voetgangers en fietsers, bromfiets en snorfiets, motor en auto, de bus, de trein, controle op vervoersbewijzen	8
5. Post en telefoon	Post, telefoon	14
6. Wonen	Wonen in Nederland, een huis huren, rechten en plichten als huurder, huursubsidie, een huis kopen, een nieuwe woning, verzekeren, regionale en gemeentelijke belastingen, huisvuil, omgaan met burens	8
7. Werk	Werkloosheid, nieuwkomers en werk, werk zoeken, solliciteren, werk hebben, vrijwilligerswerk	12
8. Sociale zekerheid	Sociale zekerheid, de bijstandsuitkering, SoFi-nummer, belastingen	12
9. Onderwijs voor volwassenen	Inburgering, onderwijs na inburgering, het staatsexamen Nederlands als Tweede Taal, diplomawaardering, studiekosten	10
10. Gezondheidszorg	Ziek zijn, gezondheidszorg algemeen, de huisarts, medicijnen, ziektekosten, de tandarts, het ziekenhuis, hulpverlening	8
11. Onderwijs voor kinderen	Leerplicht, vrijheid van schoolkeuze, het Nederlandse onderwijssysteem, basisonderwijs, voortgezet onderwijs, vervolgonderwijs, wat ouders verder moeten weten	14
12. Kind, zorg en opvoeding	Gezondheidszorg voor kinderen, opvoeding in Nederland, kinderopvang, kosten voor kinderen, kinderbijslag, rechten en plichten voor kinderen	12
13. Veiligheid in huis	Schadelijke effecten van schoonmaakmiddelen, elektriciteit in huis, veilig omgaan met gas	12
14. Gewoonten en gebruiken	Leefvormen, mannen en vrouwen, omgangsvormen, gewoonten en gebruiken, vrije tijd	6
15. Nederland	Nederland, de bevolking van Nederland	16
16. Democratie	Staatsvorm, het parlement en de regering, democratie, de	14

	Grondwet, politieke partijen, andere bestuursniveaus	
17. Media	Vrijheid van meningsuiting, kranten en tijdschriften, radio en televisie, de bibliotheek	8
18. Godsdienst	Vrijheid van godsdienst, het christendom, andere godsdiensten, de invloed van het christelijk geloof op het dagelijks leven	10
19. Aids en andere soa	Soa, aids, voorkomen van aids en soa, praten over seksualiteit en voorbehoedmiddelen	8
20. Zwangerschap	In verwachting, de verloskundige, de bevalling, na de bevalling, de kosten, verlof	8

### 5.1.2 Voorwoord

Het voorwoord van *DAH* (1998) geeft in een bladzijde informatie weer over de insteek van de lesmethode (zie bijlage 1). Uit het voorwoord blijkt dat de methode zich voornamelijk focust op “de meest basale en noodzakelijke informatie” voor nieuwkomers. De onderwerpen die worden geïntroduceerd zijn dan ook vooral praktische zaken, zoals geld, gezondheidszorg en rechten en plichten. De methode wordt aangeboden in de moedertaal van nieuwkomers, omdat zij nog “onvoldoende Nederlands beheersen om de complexe informatie te kunnen begrijpen”. *DAH* (1998) wordt geïntroduceerd als gericht op het overbrengen van praktische informatie in de moedertaal van nieuwkomers. In de voorwoorden wordt Nederland omschreven als een samenleving die ‘afwijkt’ of een ‘eigen cultuur’ heeft.

### 5.1.3 Hoofdstuk ‘Nederland’

Het hoofdstuk ‘Nederland’ is het grootste hoofdstuk uit de gehele lesmethode en komt als vijftiende hoofdstuk aan bod (zie bijlage 2). In de paragraaf ‘taal’ wordt niet alleen aandacht besteed aan het Standaard Nederlands, maar ook aan de verschillende dialecten en accenten in Nederland. Hierbij wordt benoemd dat veel Nederlandse woorden zijn opgenomen uit andere talen, zoals het woord ‘koffie’ uit het Arabisch. Daarnaast gaat deze paragraaf in op de andere talen waar aandacht aan wordt besteed in Nederland, zoals Duits, Frans en Engels. De Nederlandse taal wordt beschreven als ‘de belangrijkste taal van Nederland’, maar ook als ‘niet zo’n belangrijke taal in de wereld’. In het hoofdstuk wordt niet alleen aandacht besteed aan de migratie naar Nederland, maar ook aan de migratie vanuit Nederland. De migrantengroepen die genoemd worden zijn Indische Nederlanders, Molukkers, Surinamers, Antillianen en Arubanen, Chinezen, gastarbeiders uit het Middellandse Zeegebied, Turkije en Marokko, en vluchtelingen en asielzoekers. Daarnaast wordt besproken wat de positie van deze migranten in Nederland is en hoe ‘allochtonen’ en ‘autochtonen’ zich tot elkaar verhouden. De positie van nieuwkomers wordt omschreven als ‘niet erg gunstig’, waarmee gerefereerd wordt aan de werkloosheid onder nieuwkomers. Deze werkloosheid wordt toegeschreven aan opleidingsniveau, beperkte beheersing van het Nederlands en discriminatie van nieuwkomers. Nederland wordt in dit hoofdstuk een ‘multiculturele samenleving’ genoemd. Verder wordt in het hoofdstuk ‘Nederland’ een korte geschiedenis van Nederland beschreven. De paragraaf ‘Bekende Nederlanders’ besteedt aandacht aan Nederlandse, schilders, wetenschappers en sporters.

### 5.1.4 Hoofdstuk ‘Wonen’

Het hoofdstuk ‘Wonen’ is het zesde hoofdstuk uit de lesmethode en telt acht pagina’s (zie bijlage 3). In het hoofdstuk wordt aandacht besteed aan praktische zaken zoals het huren of kopen van een huis, het afsluiten van verzekeringen en huisvuil. Allereerst geeft het hoofdstuk informatie weer over hoe mensen in Nederland wonen en worden de verschillende soorten woningen in Nederland genoemd. Hierna wordt ingegaan op het huren van een huis. Deze paragraaf bevat

voornamelijk praktische informatie, zoals het inschrijven voor een woning, het afsluiten van een huurcontract en huurtoeslag. De paragraaf ‘Een huis kopen’ bevat informatie over het afsluiten van een hypotheek en naar de makelaar gaan. In de paragraaf ‘Omgaan met burens’ wordt vermeld dat het gebruikelijk is dat de nieuwe bewoner zich voorstelt aan de burens, maar dat het verschillend is hoe je met elkaar omgaat als burens. Hierin worden dus geen regels opgelegd, maar worden algemene waarden benoemd, zoals ‘rekening houden met elkaar’. De illustraties die voorkomen in het hoofdstuk ‘Wonen’ beelden voornamelijk praktische zaken uit, zoals afvalcontainers en een huis dat te koop staat. In het hoofdstuk ‘Wonen’ wordt een tabel weergegeven met de verschillen tussen gemeentelijke belastingen van een aantal gemeenten.

## 5.2 Inhoudsanalyse WIN (2015)

Nu de inhoud van *DAH* (1998) is beschreven, worden de thema’s, het voorwoord en twee hoofdstukken uit *WIN* (2015) besproken.

### 5.2.1 Thema’s

De lesmethode *WIN* (2015) telt 237 bladzijden en bestaat uit tien hoofdstukken. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van de hoofdstukken, subthema’s en het aantal bladzijden per hoofdstuk uit *WIN* (2015).

Tabel 3. Hoofdstukken en subthema’s uit *WIN* (2015)

Hoofdstuk	Subthema’s	Aantal bladzijden
1. Nederland leren kennen	Het land, de seizoenen, de mensen	18
2. De mensen in Nederland	Feestdagen, belangrijke familiedagen, contacten	21
3. Gezondheid en gezondheidszorg in Nederland	De huisarts, medicijnen, als de huisarts je niet kan helpen, snel hulp nodig, de zorgverzekering, gezond blijven, vrije tijd	23
4. Wonen in Nederland	Een huis kopen, een huis huren, waar je ook aan moet denken, waar je nog meer voor moet betalen	21
5. Dienstverlening in Nederland	De politie, de gemeente, de Belastingdienst, betalen, verblijfsvergunning en naturalisatie, hulp bij problemen	23
6. Opvoeding en onderwijs in Nederland	Zorgen voor je kinderen, onderwijs	20
7. Werken in Nederland	Wat wil ik en wat kan ik?, wie kunnen je helpen?, solliciteren, een eigen bedrijf beginnen, rechten en plichten als je werk hebt, samenwerken met anderen	26
8. Samenleven in Nederland	Relaties en seksualiteit, omgaan met elkaar	15
9. De geschiedenis van Nederland	De tijd voor 1800, de tijd na 1800	17
10. Politiek in Nederland	Het bestuur van Nederland, verkiezingen, de regels	20

### 5.2.2 Voorwoord

Het voorwoord van *WIN* (2015) bestaat uit een voorwoord bij de eerste druk uit 2008 en een voorwoord bij de derde druk uit 2015 (zie bijlage 1). De focus in het voorwoord ligt op het “vinden

van een nieuw thuis”. Naast regels en praktische zaken worden hierin ook voorbeelden genoemd van normen en waarden en gebruiken. In de methode zijn oefeningen voor lezen, schrijven en luisteren opgenomen. Deze methode is dus niet alleen gericht op het overbrengen van informatie, maar ook op de Nederlandse taal. *WIN* (2015) wordt geïntroduceerd als gericht op het overbrengen van zowel praktische informatie als gewoonten en gebruiken in Nederland.

### **5.2.3 Hoofdstuk ‘Nederland leren kennen’**

Het hoofdstuk ‘Nederland leren kennen’ uit *WIN* (2015) telt achttien pagina’s en is het eerste hoofdstuk uit de lesmethode (zie bijlage 2). In het hoofdstuk wordt onder andere aandacht besteed aan de taal en bevolking van Nederland. Daarnaast wordt de Randstad benoemd en wordt een overzicht gegeven van de grootste groepen ‘buitenlanders’. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen buitenlanders uit Europa, Surinamers, Turken en Marokkanen en vluchtelingen. Een ander onderwerp dat voorkomt is ‘het geloof’. Deze paragraaf gaat voornamelijk in op het christendom, maar benoemt ook de 1 miljoen moslims die in Nederland wonen en mensen met andere geloven, zoals joden. Daarnaast wordt een paragraaf gewijd aan het thema ‘Nederland in Europa’.

### **5.2.4 Hoofdstuk ‘Wonen in Nederland’**

Het hoofdstuk ‘Wonen in Nederland’ uit *WIN* (2015) is het vierde hoofdstuk uit de methode en bestaat uit 21 pagina’s (zie bijlage 3). In het hoofdstuk wordt aandacht besteed aan praktische zaken zoals het huren of kopen van een huis, het afsluiten van verzekeringen en huisvuil. Er wordt allereerst informatie gegeven over hoe mensen in Nederland wonen en welke soorten woningen er bestaan. Daarnaast wordt beschreven welke woningen voor wie geschikt zijn, zoals vrijstaande huizen voor rijke mensen en kamers voor studenten. In het hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het kopen en huren van een huis. De paragraaf ‘Een huis huren’ bevat voornamelijk praktische informatie voor, zoals het inschrijven voor een woning, het afsluiten van een huurcontract en huurtoeslag. Daarnaast wordt in de paragraaf ‘Een huis kopen’ informatie gegeven over het afsluiten van een hypotheek en naar de makelaar gaan. De paragraaf ‘Je huis en tuin netjes houden’ wordt ingeleid met de zin: “De meeste Nederlanders vinden het belangrijk dat hun huis en tuin er netjes uitzien”. De afbeeldingen in het hoofdstuk beelden voornamelijk praktische zaken uit, zoals een foto van een gasmeter en een huis dat te koop staat.

## **5.3 Social Actor analysis *DAH* (1998)**

In deze paragraaf worden de resultaten van de Social Actor analysis van de lesmethode *DAH* (1998) besproken. Respectievelijk wordt ingegaan op de vormen van functionalisatie, identificatie en nominatie die voorkwamen.

### **5.3.1 Functionalisatie**

Uit de Social Actor analysis van *DAH* (1998) kwamen 170 actoren naar voren die onder de categorie functionalisatie vallen. Hiermee worden termen bedoeld die iets zeggen over wat een persoon doet. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van functionalisatie en de frequentie per subcategorie.



Tabel 4. Frequenties per subcategorie in functionalisatie van *DAH* (1998)

<b>Subcategorie</b>	<b>Sociale actoren</b>	<b>Frequentie</b>	<b>Frequentie in %</b>
<b>Gezondheidszorg</b>	31	205	30,8
<b>Nieuwkomers</b>	11	89	13,4
<b>Onderwijs</b>	20	88	13,2
<b>Verkeer</b>	18	77	11,6
<b>Werk</b>	18	57	8,6
<b>Wonen</b>	15	43	6,5
<b>Politiek</b>	12	19	2,9
<b>Juridische dienstverlening</b>	8	18	2,7
<b>Sociale dienstverlening</b>	5	18	2,7
<b>Overheid</b>	9	17	2,6
<b>Retail</b>	11	15	2,3
<b>Religie</b>	6	11	1,7
<b>Praktische sector</b>	6	8	1,2
<b>Totaal</b>	<b>170</b>	<b>665</b>	<b>100%</b>

In onderstaand overzicht worden de sociale actoren die vallen onder functionalisatie per subcategorie weergegeven.

Tabel 5. Sociale actoren in functionalisatie van *DAH* (1998)

<b>Subcategorie</b>	<b>Sociale actoren</b>
<b>Gezondheidszorg</b>	huisarts (71), arts (15), patiënt (15), specialist (15), tandarts (14), verloskundige (11), patiënten (9), uitvaartverzorger (7), gynaecoloog (6), artsen (4), dokter (4), assistente (3), verpleegkundige (3), kraamverzorgster (3), specialisten (3), fysiotherapeut (3), bureau-arts (2), consultatiebureau-arts (2), verpleegkundigen (2), medewerker in de gezondheidszorg (2), apothekersassistente (1), gezinsverzorgster (1), kindverzorger (1), kraamverzorgsters (1), medewerkers in de gezondheidszorg (1), medewerkers in de gezondheidszorg en de hulpverlening (1), medewerkers van het bejaardenhuis (1), oogarts (1), psychiater (1), vertrouwensarts (1), verzorgers (1)
<b>Nieuwkomers</b>	migranten (34), vluchtelingen (17), nieuwkomers (14), asielzoekers (10), nieuwkomer (7), asielzoeker (2), erkend vluchteling (1), gastarbeiders (1), migrant (1), Surinaamse migranten (1), vluchteling (1)
<b>Onderwijs</b>	leerlingen (31), docent (13), leerkrachten (10), leerkracht (5), leerlingen (4), schoolartsen (4), schoolarts (3), kleuters (3), schooldirecteur (2), studenten (2), docenten (2), basisschoolleerlingen (1), directeur (1), havo-leerlingen (1), juf (1), leesmoeder (1), mavo-leerlingen (1), oppasmoeder (1), student (1), vakleerkrachten (1)
<b>Verkeer</b>	fietsers (14), voetgangers (9), automobilisten (7), bromfietzers (7), automobilist (5), fietser (5), passagiers (5), chauffeur (4), controleur (4), motorrijder (3), motorrijders (3), controleurs (2), eigenaar (2), reizigers (2), verkeersdeelnemers (2), garagehouder (1), passagiers (1), weggebruiker (1)
<b>Werk</b>	werkgever (11), werknemer (10), werknemers (9), trajectbegeleider (8), medewerkers (3), arbeidskrachten (2), werkgevers (2), werkzoekende (2), eigenaar (1), leidinggevende (1), medewerker van de GSD (1), medewerker van het uitzendbureau (1), medewerkers van het arbeidsbureau (1), oproepkracht (1), sollicitant (1), startende ondernemers (1), werkzoekenden (1), zwartwerker (1)
<b>Wonen</b>	huurder (8), verhuurder (8), makelaar (6), woningzoekende (4), tussenpersoon (3), bewoner (3), bewoners (2), woningzoekenden (2), huisbaas (1), huiseigenaar (1), huurders (1), hypotheekadviseur (1), makelaars (1), potentiële kopers (1), verkopers (1)
<b>Politiek</b>	minister-president (4), ministers (4), staatssecretarissen (2), formateur (1), kiezer (1), kiezers (1), liberalen (1), onderministers (1), politici (1), politicus (1), sociaal-democraten (1), wetgever (1)
<b>Juridische dienstverlening</b>	tolk (7), rechter (4), sociaal raadsliden (2), juristen (1), medewerkers van het Buro voor Rechtshulp (1),

	medewerkers van het Meldpunt (1), professionele tolken (1), rechtshulpverleners (1)
<b>Sociale dienstverlening</b>	hulpverlener (9), hulpverleners (6), beroepshulpverleners (1), maatschappelijk werker van de Sociale Dienst (1), medewerkers van de Gemeentelijke Sociale Dienst (1)
<b>Overheid</b>	
<b>Retail</b>	winkelier (4), caissière (2), bakker (1), consumenten (1), groenteboer (1), klant (1), medewerker van de supermarkt (1), slager (1), verkopers (1), winkeliers (1), winkelpersoneel (1)
<b>Religie</b>	dominee (4), pastoor (3), aanhangers (1), bisschoppen (1), kerkelijke leiders (1), priesters (1)
<b>Praktische sector</b>	automonteur (3), automonteurs (1), gasinstallateur (1), huisschilder (1), installateurs (1), loodgieter (1)

### 5.3.2 Identificatie

Uit de Social Actor analysis van *DAH* (1998) kwamen 128 actoren naar voren die onder de categorie identificatie vallen. Identificatie verwijst naar termen die iets zeggen over wat iemand is. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van identificatie en de frequentie per subcategorie.

Tabel 6. Frequenties per subcategorie in identificatie van *DAH* (1998)

Subcategorie	Sociale actoren	Frequentie	Frequentie in %
<b>Leeftijd</b>	10	406	37,5
<b>Familie</b>	30	205	18,9
<b>Sociale omgeving</b>	14	153	14,2
<b>Geslacht</b>	8	117	10,8
<b>Afkomst</b>	19	59	5,5
<b>Relatie</b>	11	48	4,4
<b>Religie</b>	10	23	2,1
<b>Nieuwkomers</b>	7	23	2,1
<b>Koninklijke leden</b>	4	20	1,9
<b>Ontvangende samenleving</b>	2	9	0,8
<b>Onderwijs</b>	5	8	0,7
<b>Inwoners</b>	6	8	0,7
<b>Seksuele geaardheid</b>	2	2	0,2
<b>Totaal</b>	<b>128</b>	<b>1.081</b>	<b>100</b>

Onderstaande tabel geeft de sociale actoren die vallen onder identificatie weer.

Tabel 7. Sociale actoren in identificatie van DAH (1998)

Subcategorie	Sociale actoren
<b>Leeftijd</b>	kinderen (292), kind (61), baby (23), ouderen (13), jongeren (9), baby's (3), peuters (2), volwassene (1), volwassenen (1), zuigelingen (1)
<b>Familie</b>	ouders (129), moeder (11), vader (9), familielid (9), familieleden (6), zoon (5), dochter (4), broer (4), grootouders (4), gezinsleden (2), ouder (2), moeders (2), broers (1), zussen (1), stief- en pleegkinderen (1), tantes (1), ooms (1), neven (1), nichten (1), zwagers (1), schoonzusters (1), zus (1), vaders (1), zoontje (1), zoontjes (1), nicht (1), kleinkinderen (1), dochtertje (1), zusje (1), tante (1)
<b>Sociale omgeving</b>	buren (15), vriend (4), vrienden (117), vriendjes (3), vriendinnetjes (2), bekenden (4), buurtbewoners (1), vriendin (1), gasten (1), buurvrouwen (1), kennis (1), vriendinnen (1), kennissen (1), collega's (1)
<b>Geslacht</b>	vrouwen (45), man (23), vrouw (21), mannen (13), jongens (6), meisjes (6), meisje (2), dames (1)
<b>Afkomst</b>	Nederlanders (20), Turken (4), Marokkanen (4), Surinamers (4), bekende Nederlanders (4), Indische Nederlanders (3), Antillianen (3), Molukkers (3), Arubanen (2), Chinezen (2), Nederlander (2), Ethiopiërs (1), Irakezen (1), Koerden (1), Indonesiërs (1), Aziaten (1), Vietnamezen (1), Irakezen (1), Afghanen (1)
<b>Relatie</b>	partner (7), bruidspaar (7), partners (5), echtgenoot (4), echtparen (2), alleenstaande (2), alleenstaanden (1), echtpaar (1), alleenstaande ouder (1), samenwonenden (1), bruidsparen (1)
<b>Religie</b>	gelovigen (9), moslim (2), paus (2), christenen (2), gelovige (1), geestelijken (1), volgelingen van Jezus (1), moslims (1), Joodse gelovigen (1), Joden (1)
<b>Nieuwkomers</b>	allochtonen (12), vreemdelingen (2), vreemdeling (2), illegale vreemdelingen (2), allochtoon (1), illegalen (2), A-statushouders (1)
<b>Koninklijke leden</b>	koningin (15), koning (3), staatshoofden (1), prins (1)
<b>Ontvangende samenleving</b>	autochtonen (5), autochtone Nederlanders (4)
<b>Onderwijs</b>	allochtone leerlingen (4), lager opgeleiden (1), hoger opgeleiden (1), schoolkinderen (1), klasgenoten (1)
<b>Inwoners</b>	inwoners (2), inwoner (2), landgenoten (1), landgenoten (1), landgenoten (1), burgers (1)
<b>Seksuele geaardheid</b>	homoseksuelen (1), heteroseksuelen (1)

### 5.5.3 Nominatie

In DAH (1998) kwamen 82 actoren naar voren die onder de categorie nominatie vallen. In deze categorie worden sociale actoren bij hun naam genoemd. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van nominatie en de frequentie per subcategorie.

Tabel 8. Frequenties per subcategorie in nominatie van *DAH* (1998)

Subcategorie	Sociale actoren	Frequentie	Frequentie in %
<b>Niet-Nederlandse namen</b>	39	76	48,4
<b>Nederlandse namen</b>	29	60	38,2
<b>Religie</b>	4	10	6,4
<b>Historische figuren</b>	8	9	5,7
<b>Koninklijke leden</b>	2	2	1,3
<b>Totaal</b>	<b>82</b>	<b>157</b>	<b>100</b>

Onderstaande tabel geeft de sociale actoren die vallen onder nominatie weer.

Tabel 9. Sociale actoren in nominatie van *DAH* (1998)

Subcategorie	Sociale actoren
<b>Niet-Nederlandse namen</b>	Mevrouw De Vries (6), familie Van Dijk (6), meneer De Vries (4), Peter (4), mevrouw van Dale (3), meneer De Jager (3), Eddy (3), Trudy (3), mevrouw Jansen (2), meneer Jansen (2), meneer Bos (2), mevrouw Daandels (2), zoon Bart (2), mevrouw Oerlemans (2), meneer Jonkers (2), meneer Elverink (1), meneer Molendijk (1), meneer De Korte (1), meneer Van Dam (1), mevrouw Van Boekel (1), familie De Korte (1), mevrouw Kort (1), meneer en mevrouw Karsten (1), Peter (1), vader Jan (1), meneer Van Dijk (1), mevrouw Donkers (1), mevrouw De Jager (1), Patricia (1)
<b>Nederlandse namen</b>	meneer Arzani (7), Abero Kalecha (6), Raoul (4), Nehza Msallak (3), Otmar Fernandes (3), Georgette (3), Levent Uysal (2), Ahmed (2), de heer Filipo (2), Soumiya (2), meneer en mevrouw Karimi (2), Meneer Petrovic (2), Mohammed (2), Zerdan (2), Sahar (1), meneer Sari (1), mevrouw Abas (1), meneer Erkan (1), meneer De Keizer (1), mevrouw Arzani (1), mevrouw Celic (1), meneer Abbassi (1), mevrouw en meneer Bahrani (1), familie Bahrani (1), meneer en mevrouw Zoltar (1), mevrouw Ardac (1), familie Al Harbi (1), meneer Al Harbi (1), familie Karami (1), familie Al Mustafa (1), meneer Selam (1), de heer en mevrouw Celtic (1), meneer Abassi (1), mevrouw Sula (1), Maryam (1), meneer Selad (1), de heer Musampa (1), Marzia (1), de heer Mohammadi (1)
<b>Religie</b>	Jezus Christus (5), Jezus (3), Maria (1), Allah (1)
<b>Historische figuren</b>	Christiaan Huygens (2), Rembrandt (1), Vincent van Gogh (1), Mondriaan (1), Karel Appel (1), Antonie van Leeuwenhoek (1), Leeghwater (1), Tinbergen (1)
<b>Koninklijke leden</b>	koningin Beatrix (1), prinses Margriet (1)

#### 5.4 Social Actor analysis *WIN* (2015)

Nu bekend is welke sociale actoren voorkomen in de methode *DAH* (1998), worden de resultaten van de Social Actor analysis van *WIN* (2015) besproken. Respectievelijk wordt ingegaan op de vormen van functionalisatie, identificatie en nominatie die voorkwamen.

### 5.4.1 Functionalisatie

Uit de Social Actor analysis van *WIN* (2015) kwamen 82 actoren voor die onder de categorie functionalisatie vallen. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van functionalisatie en de frequentie per subcategorie.

Tabel 10. Frequenties per subcategorie in functionalisatie van *WIN* (2015)

<b>Subcategorie</b>	<b>Sociale actoren</b>	<b>Frequentie</b>	<b>Frequentie in %</b>
<b>Gezondheidszorg</b>	16	183	38,9
<b>Werk</b>	10	60	12,7
<b>Politiek</b>	12	59	12,5
<b>Praktische sector</b>	12	43	9,1
<b>Wonen</b>	5	32	6,8
<b>Onderwijs</b>	8	29	6,2
<b>Juridische dienstverlening</b>	5	20	4,2
<b>Nieuwkomers</b>	7	19	4
<b>Sociale dienstverlening</b>	2	15	3,2
<b>Overheid</b>	4	10	2,1
<b>Religie</b>	1	1	0,2
<b>Totaal</b>	<b>82</b>	<b>471</b>	<b>100%</b>

Onderstaande tabel geeft de sociale actoren die vallen onder functionalisatie weer.

Tabel 11. Sociale actoren in functionalisatie van WIN (2015)

Subcategorie	Sociale actoren
<b>Gezondheidszorg</b>	huisarts (66), dokter (25), tandarts (23), specialist (14), verloskundige (11), gynaecoloog (9), fysiotherapeut (8), kraamhulp (8), assistente (6), arts (5), oogarts (2), tolk (2), huisartsen (1), artsen (1), kinderarts (1), tandartsen (1)
<b>Werk</b>	werkgever (19), werknemers (14), baas (8), arbeiders (5), werknemer (4), werkgevers (3), flexwerker (2), zelfstandig ondernemer (2), werkcoach (2), ondernemer (1)
<b>Politiek</b>	ministers (22), minister-president (12), president (5), staatssecretaris (4), socialisten (4), staatssecretarissen (3), commissaris van de Koning (3), socialist (2), minister (1), liberalen (1), liberaal (1), commissaris (1)
<b>Praktische sector</b>	chef (8), loodgieter (2), monteur (2), schilder (2), tuinman (2), kok (2), chauffeur (2), conducteur (1), chefs (1), monteurs (1), magazijnmedewerker (1), elektriciën (1)
<b>Wonen</b>	makelaar (12), huisbaas (8), notaris (5), verkoper (4), verhuurder (3)
<b>Onderwijs</b>	leraar (11), directeur (6), leraren (4), juf (3), docent (2), studenten (1), leerkrachten (1), docenten (1)
<b>Juridische dienstverlening</b>	advocaat (8), rechter (6), Sociaal Raadslieden (3), rechters (2), advocaten (1)
<b>Nieuwkomers</b>	gastarbeiders (7), vluchtelingen (4), inburgeraars (2), gastarbeider (2), asielzoeker (2), oudkomer (1), nieuwkomer (1)
<b>Sociale dienstverlening</b>	oppas (14), gastouder (1)
<b>Overheid</b>	politieagent (4), burgemeester (4), agent (1), militairen (1)
<b>Religie</b>	dominee (1)

#### 5.4.2 Identificatie

In WIN (2015) kwamen 86 actoren naar voren die onder de categorie identificatie vallen. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van identificatie en de frequentie per subcategorie.

Tabel 12. Frequenties per subcategorie in identificatie van WIN (2015)

Subcategorie	Sociale actoren	Frequentie	Frequentie in %
Leeftijd	13	341	36,7
Geslacht	9	216	23,3
Sociale omgeving	16	115	12,4
Afkomst	11	92	9,9
Familie	17	70	7,5
Koninklijke leden	5	37	4
Religie	8	35	3,8
Seksuele geaardheid	4	15	1,6
Nieuwkomers	3	8	0,9
<b>Totaal</b>	<b>86</b>	<b>929</b>	<b>100%</b>

Onderstaande tabel geeft de sociale actoren die onder identificatie vallen weer.

Tabel 13. Sociale actoren in identificatie van WIN (2015)

Subcategorie	Sociale actoren
Leeftijd	kinderen (166), kind (116), baby (21), jongeren (12), volwassenen (5), peuter (4), kleuter (4), volwassene (4), puber (3), schoolkind (3), kleuters (1), peuters (1), baby's (1)
Geslacht	vrouw (58), vrouwen (49), man (39), mannen (38), jongens (10), meisjes (10), meisje (8), jongen (3), meisje (1)
Sociale omgeving	vrienden (26), buren (25), partner (22), collega's (12), collega (6), vriendin (5), buurman (5), buurvrouw (4), kennissen (2), buurjongen (2), vriendjes (1), vriendinnetjes (1), gasten (1), vriendinnetje (1), vriend (1), kennis (1)
Afkomst	Nederlanders (65), Nederlander (6), Duitsers (5), Marokkanen (4), Surinamers (3), Romeinen (3), Turken (2), Marokkaan (1), Spanjaarden (1), Indonesiërs (1), Surinamer (1)
Familie	ouders (25), moeders (7), zoon (6), moeder (5), vaders (4), ouder (4), vader (3), dochter (3), broers (2), zussen (2), neef (2), nicht (2), broer (1), zus (1), dochters (1), dochttertje (1), partners (1)
Koninklijke leden	koningin (5), koning (27), prinses (2), de Spaanse koning (2), prins (1)
Religie	Joden (11), christenen (7), moslims (5), christen (4), moslim (3), moslima (2), Jood (2), katholieken (1)
Seksuele geaardheid	homo's (6), homo (6), lesbiënne (2), homoseksuelen (1)
Nieuwkomers	allochtonen (4), buitenlanders (2), buitenlander (2)



### 5.4.3 Nominatie

In *WIN* (2015) kwamen 68 actoren naar voren die onder de categorie nominatie vallen. Onderstaande tabel geeft een overzicht weer van het aantal sociale actoren dat voorkomt in de subcategorieën van nominatie en de frequentie per subcategorie.

Tabel 14. Frequenties per subcategorie in nominatie van *WIN* (2015)

Subcategorie	Sociale actoren	Frequentie	Frequentie in %
Niet-Nederlandse namen	26	375	75,9
Nederlandse namen	24	48	9,7
Koninklijke leden	11	45	9,1
Historische figuren	4	16	3,2
Religie	3	10	2
<b>Totaal</b>	<b>68</b>	<b>494</b>	<b>100%</b>

Onderstaande tabel geeft de sociale actoren die onder identificatie vallen weer.

Tabel 15. Sociale actoren in nominatie van *WIN* (2015)

Subcategorie	Sociale actoren
Niet-Nederlandse namen	Galo (154), Mirjam (143), Amisha (35), Mustafa (7), Ahmed (4), Dimitri (4), Olena (3), Ali (3), Pedro (2), Hakim (2), Eloisa (2), Irina (2), Hassan (1), Carlo (1), Ramzi (1), Mohammed (1), Hong (1), Juan (1), Ufuk (1), Selma (1), Mouna (1), Yunus (1), Ömer (1), Belén (1), Aisha (1), Ligmei (1)
Nederlandse namen	David (6), Eva (4), Hans (3), Jochem (3), Martha (3), Bianca (3), Thomas (3), Hanna (3), Erik (3), Willem (2), Esther (2), Anna (1), Rita (1), Wilma (1), Elsa (1), Peter (1), Anna (1), Laura (1), Paul (1), Sarah (1), Jan (1), Jeroen (1), Petra de Wit (1), Bram van den Berg (1)
Koninklijke leden	Willem van Oranje (16), Willem-Alexander (13), prinses Beatrix (4), koningin Máxima (3), koningin Wilhelmina (2), Juliana (2), Willem van Nassau (1), Willem de Eerste (1), Willem de Derde (1), Máxima (1), Amalia (1)
Historische figuren	Rembrandt (3), Aletta Jacobs (1), Adolf Hitler (9), Willem Drees (3)
Religie	Jezus (4), God (3), Maria (3)

### 5.5 Vergelijking van *DAH* (1998) en *WIN* (2015)

Nu achterhaald is welke sociale actoren terugkomen in zowel de methode *DAH* (1998) als *WIN* (2015) worden deze actoren met elkaar vergeleken. Respectievelijk wordt een vergelijking gemaakt tussen de actoren die voorkomen in de categorieën functionalisatie, identificatie en nominatie. Onderstaande tabel geeft een vergelijking weer tussen functionalisatie in *DAH* (1998) en *WIN* (2015).

Tabel 16. Vergelijking van functionalisatie tussen *DAH* (1998) en *WIN* (2015)

Subcategorie	Frequentie in <i>DAH</i> (1998)	Frequentie in <i>WIN</i> (2015)	Vershil
Gezondheidszorg	30,8%	38,9%	8,1%
Nieuwkomers	13,4%	4%	9,4%
Onderwijs	13,2%	6,2%	7%
Werk	8,6%	12,7%	4,1%
Wonen	6,5%	6,8%	0,3%
Politiek	2,9%	12,5%	9,6%
Juridische dienstverlening	2,7%	4,2%	1,5%
Sociale dienstverlening	2,7%	3,2%	0,5%
Overheid	2,6%	2,1%	0,5%
Religie	1,7%	0,2%	1,5%
Praktische sector	1,2%	9,1%	8,9%
Verkeer	11,6%	-	-
Retail	2,3%	-	-

Onderstaande tabel geeft een vergelijking weer tussen identificatie in *DAH* (1998) en *WIN* (2015).

Tabel 17. Vergelijking van identificatie tussen *DAH* (1998) en *WIN* (2015)

Subcategorie	Frequentie in <i>DAH</i> (1998)	Frequentie in <i>WIN</i> (2015)	Vershil
Leeftijd	37,5%	36,7%	0,8%
Familie	18,9%	7,5%	11,4%
Sociale omgeving	14,2%	12,4%	1,8%
Geslacht	10,8%	23,3%	12,5%
Afkomst	5,5%	9,9%	4,4%
Religie	2,1%	3,8%	1,7%
Nieuwkomers	2,1%	0,9%	1,2%
Koninklijke leden	1,9%	4%	2,1%
Seksuele geaardheid	0,2%	1,6%	1,4%
Ontvangende samenleving	0,8%	-	-
Onderwijs	0,7%	-	-
Inwoners	0,7%	-	-
Relatie	4,4%	-	-

Vervolgens geeft onderstaande tabel een vergelijking weer tussen nominatie in *DAH* (1998) en *WIN* (2015).

Tabel 18. Vergelijking van nominatie tussen *DAH* (1998) en *WIN* (2015)

Subcategorie	Frequentie in <i>DAH</i> (1998)	Frequentie in <i>WIN</i> (2015)	Vershil
Niet-Nederlandse namen	48,4%	75,9%	27,5%
Nederlandse namen	38,2%	9,7%	28,5%
Religie	6,4%	9,1%	2,7%
Historische figuren	5,7%	3,2%	2,5%
Koninklijke leden	1,3%	2%	0,7%

## 5.6 Perspectiefanalyse *DAH* (1998)

In deze paragraaf worden de resultaten van de perspectiefanalyse van *DAH* (1998) besproken. Omdat de drie stappen generalisering, perspectivering en contrastering niet altijd los van elkaar bestaan, maar ook kunnen overlappen, zijn bepaalde taaluitingen in de tabel onder meer dan een van de stappen geplaatst.

### 5.6.1 Generalisering

Zoals beschreven in theoretisch kader, verwijst generalisering naar een uiting die als een culturele standaardoplossing wordt gezien. In de geanalyseerde hoofdstukken uit de methode *DAH* (1998) komt generalisering 40 keer voor (zie bijlage 6). Onderstaand voorbeeld geeft een generalisering weer die voorkomt in het hoofdstuk ‘Gezondheidszorg’:

*“Zijn de klachten ernstiger of gaan ze na een paar dagen niet vanzelf over, dan gaan mensen naar een huisarts”*

In dit voorbeeld wordt geen duidelijk perspectief ingenomen vanuit een bepaald land, een persoon of een cultuur, maar is het onbepaald voornaamwoord ‘mensen’ het onderwerp van de zin. Daarnaast komen er in deze taaluiting geen woorden voor die een frequentie aangeven, zoals ‘vaak’, ‘soms’ of ‘meestal’. Het lijkt daarom een culturele standaardoplossing om naar de huisarts te gaan als de klachten erger worden of niet over gaan. De volgende taaluiting is een voorbeeld van generalisering in het hoofdstuk ‘Kind, zorg en opvoeding’:

*“Als er moeilijkheden zijn bij de opvoeding, praten ouders daarover met anderen, bijvoorbeeld met de leerkracht op school”*

In dit fragment is het zelfstandig naamwoord ‘ouders’ het onderwerp van de zin. In de taaluiting komen echter geen hoofdtelwoorden voor, zoals ‘enkele’, ‘sommige’ of ‘alle’. Hierdoor is het niet duidelijk om hoeveel ouders dit gaat en of dit alleen op Nederlandse ouders slaat of op ouders in het algemeen. De culturele standaardoplossing in dit fragment is dan ook dat ouders met anderen praten over moeilijkheden in de opvoeding. Vervolgens komt de volgende generalisatie naar voren in het hoofdstuk ‘Kind, zorg en opvoeding’:

*“Natuurlijk vinden ouders het belangrijk dat hun kinderen zorgeloos kunnen spelen”*

Wederom wordt in dit fragment gesproken over ‘ouders’, waardoor het niet duidelijk is om hoeveel ouders dit gaat en op welke nationaliteit dit zelfstandig naamwoord betrekking heeft. Daarnaast geeft het bijwoord ‘natuurlijk’ de bepaling van de zin aan. Door het gebruik van dit woord lijkt het alsof ouders uit iedere cultuur het belangrijk vinden dat hun kinderen zorgeloos kunnen spelen.

### 5.6.2 Perspectivering

Nu in kaart is gebracht welke vormen van generalisering naar voren komen in de lesmethode DAH (1998), worden de voorbeelden van perspectivering in deze methode benoemd. Perspectivering komt 61 keer voor in de drie hoofdstukken uit deze lesmethode (zie bijlage 6). In deze stap houdt de spreker/schrijver rekening met de culturele standaarden van de hoorder/lezer. Onderstaand voorbeeld geeft een perspectivering weer in het hoofdstuk 'Gezondheidszorg':

*“Het is in Nederland gebruikelijk om bij problemen een hulpverlener in te schakelen”*

In dit voorbeeld plaatst de schrijver de uiting in de context van het gesprek en houdt hierbij rekening met de culturele standaard van 'de ander', in dit geval de nieuwkomer. Door het zinsdeel 'men in Nederland' is het duidelijk dat er niet over mensen in het algemeen wordt gesproken, maar dat het perspectief van 'Nederlanders' wordt ingenomen. Daarnaast lijkt het door het woord 'gebruikelijk' alsof het 'typisch Nederlands' is om bij problemen een hulpverlener in te schakelen. Een ander voorbeeld van perspectivering komt voor in het hoofdstuk 'Kind, zorg en opvoeding':

*“Een kind dat om uitleg vraagt of zijn mening geeft, vindt men in Nederland niet meteen brutaal (al kunnen kinderen ook in de ogen van Nederlanders daarin te ver gaan)”*

Wederom wordt er in dit fragment gesproken over 'men in Nederland', waardoor gesuggereerd wordt dat er in 'de' Nederlandse cultuur anders wordt gedacht over de opvoeding van kinderen dan in 'de' cultuur van de nieuwkomer. Daarnaast wordt er een duidelijk standpunt ingenomen in het zinsdeel 'in de ogen van Nederlanders'. Het volgende fragment is een voorbeeld van een perspectief in het hoofdstuk 'Gewoonten en gebruiken':

*“In Nederland wordt veel belang gehecht aan persoonlijke verantwoordelijkheid; het is belangrijk dat je zelf beslissingen neemt”*

In dit fragment wordt er niet over mensen in het algemeen gesproken, maar over mensen 'in Nederland'. Het standpunt dat aangenomen in dit voorbeeld is dus het standpunt van 'Nederlanders', dat in contrast lijkt te staan met andere culturen of landen. In ditzelfde hoofdstuk vindt de volgende perspectiefwisseling plaats:

*“Sommige migranten willen hun overledenen begraven volgens eigen opvattingen en tradities”*

In deze paragraaf worden eerst 'Nederlandse' gewoonten en gebruiken omtrent een begrafenis genoemd, waarna het perspectief van 'migrant' wordt aangenomen. In deze uiting wordt gesproken over 'sommige migranten' en niet over 'migranten' in het algemeen, waardoor duidelijk wordt dat dit niet voor alle nieuwkomers geldt. Daarentegen wordt in deze uiting gesuggereerd dat nieuwkomers hun eigen opvattingen en traditie hebben en dat deze in contrast staan met de opvattingen en tradities van 'Nederlanders'.

### 5.6.3 Contrastering

Naast vormen van generalisering en perspectivering komt er in DAH (1998) 20 keer contrastering voor (zie bijlage 6). Contrastering verwijst naar de manier waarop verschillende culturele standaardoplossingen met elkaar worden vergeleken. Volgend voorbeeld van hiervan komt voor in het hoofdstuk 'Kind, zorg en opvoeding':

*“Veel Nederlandse ouders vinden regelmaat belangrijk omdat het structuur geeft aan het leven van kinderen en kinderen daardoor goed uitgerust zijn. Hoe denken ouders in uw land over het algemeen hierover?”*

Deze uiting is zowel een voorbeeld van perspectivering als van contrastering, maar is om analytische redenen onder laatstgenoemde categorie geplaatst. Enerzijds wordt het perspectief van ‘Nederlandse ouders’ ingenomen en anderzijds wordt dit perspectief vergeleken met dat van nieuwkomers. Dit blijkt uit de woorden ‘uw land’, waarmee gerefereerd wordt aan het land van nieuwkomers. Volgend voorbeeld verwijst naar een perspectief in het hoofdstuk ‘Gewoonten en gebruiken’:

*“Maak met behulp van onderstaand schema een vergelijking tussen de gewoonten en gebruiken rondom familiegebeurtenissen in Nederland en in uw land”*

In dit voorbeeld wordt aan nieuwkomers gevraagd om gewoonten en gebruiken op basis van de thema’s ‘geboorte’, ‘verjaardag’, ‘huwelijk’ en ‘overlijden’ tussen hun eigen land en Nederland met elkaar te vergelijken. Hierin wordt dus gesuggereerd dat deze gewoonten en gebruiken niet universeel zijn, maar dat er altijd contrasten voorkomen tussen ‘de’ Nederlandse cultuur en andere culturen.

### **5.7 Perspectiefanalyse WIN (2015)**

Nu in kaart is gebracht welke perspectiveringsstrategieën naar voren komen in de methode *Denkend aan Holland*, worden de vormen van generalisering, perspectivering en contrastering uit de methode WIN (2015) besproken.

#### **5.7.1 Generalisering**

Generalisering kwam 6 keer voor in de geanalyseerde hoofdstukken uit deze methode (zie bijlage 7). Onderstaande taaluiting uit het hoofdstuk ‘Opvoeding en onderwijs in Nederland’ is een voorbeeld van een generalisering:

*“Opvoeding betekent dat jij je kind dingen leert. Je leert je kind bijvoorbeeld praten. Maar je leert het ook wat wel mag en wat niet mag”*

In dit voorbeeld wordt geen perspectief ingenomen en wordt opvoeding niet gezien als iets dat cultureel bepaald is, maar als iets dat in iedere cultuur hetzelfde is. In het voorbeeld wordt dan ook niet gesproken over Nederlanders, Nederland of nieuwkomers, maar vormt ‘je’ het onderwerp van de zin. Het is dan ook niet duidelijk waar ‘je’ en ‘jij’ naar verwijzen. Een ander voorbeeld van generalisering in hetzelfde hoofdstuk wordt hieronder besproken:

*“Kinderen moeten veel dingen leren”*

In dit voorbeeld wordt in het algemeen gesproken over ‘kinderen’ en wordt dus aangenomen dat het in iedere cultuur belangrijk is dat kinderen veel dingen leren.

#### **5.7.2 Perspectivering**

Naast vormen van generalisering komen er in de geanalyseerde hoofdstukken uit WIN (2015) 17 voorbeelden van perspectivering voor (zie bijlage 7). Volgend voorbeeld komt voor in het hoofdstuk ‘Samenleven in Nederland’:

*“In de zomer dragen mensen in Nederland vaak kleding waarbij hun armen en benen bloot zijn. Nederlanders vinden dat normaal”*

In dit fragment wordt gesproken over ‘mensen in Nederland’ en ‘Nederlanders’ en worden dus geen algemene termen zoals ‘men’ gebruikt. Hierdoor is het duidelijk dat het om perspectivering gaat. Doordat er geen hoofdtelwoorden worden gebruikt, lijkt het op basis van dit fragment alsof alle Nederlanders het normaal vinden als mensen blote kleding dragen.

### **5.7.3 Contrastering**

In de methode komen 15 vormen van contrastering voor (zie bijlage 9). Onderstaand voorbeeld geeft een contrasterende taaluiting weer uit het hoofdstuk ‘Samenleven in Nederland’:

*“In Nederland zijn misschien veel dingen anders dan in je eigen land, bijvoorbeeld: in Nederland leren jongens en meisjes dezelfde dingen. Ze zitten bij elkaar in de klas. Ze doen alles samen, ook bijvoorbeeld gymnastiek. In Nederland dragen kinderen hun eigen kleren op school. Ze dragen dus geen uniform. In Nederland leren kinderen bijvoorbeeld niet alleen met boeken, maar bijvoorbeeld ook met computers of door samen aan een opdracht te werken. Ze zitten vaak ook in groepjes in de klas. In Nederland hebben kinderen meer vrijheid dan in sommige andere landen. Ze mogen soms dingen zelf beslissen. Sommige buitenlanders vinden dat Nederlandse kinderen weinig respect voor de leraar hebben”*

Deze uiting bevat zowel contrasterende als perspectiverende elementen. Allereerst wordt een vergelijking gemaakt tussen Nederland en andere landen. Vervolgens worden voorbeelden genoemd van dingen die volgens de auteurs typisch zijn voor Nederlandse kinderen. Daarna wordt een vergelijking gemaakt tussen de vrijheid van Nederlandse kinderen en kinderen in andere landen. Daaropvolgend vindt een perspectiefwisseling plaats. Terwijl er in voorgaande zinnen van dit fragment gesproken wordt over ‘Nederland’ en ‘Nederlandse kinderen’, wordt er in de laatste zin gerefereerd aan ‘sommige buitenlanders’.

## 6. Discussie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken tegen de achtergrond van de theorie en wordt er antwoord gegeven op de deelvragen uit het onderzoek. Er wordt inzicht verkregen in de verschillen in inhoud (deelvraag 1), de sociale actoren (deelvraag 2) en de talige perspectiveringsstrategieën (deelvraag 3) die naar voren komen in de lesmethodes.

### 6.1 Inhoud

1. Welke verschillen in de inhoud van de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015) komen naar voren?

De inhoudsanalyse had als doel om te achterhalen in hoeverre de twee lesmethodes verschillen in thema's die aan bod komen en de manier waarop over deze thema's wordt gesproken. In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de inhoudsanalyse besproken tegen de context waarin deze lesmethodes ontwikkeld zijn. De verwachting was dat de methode *DAH* (1998) een accent legt op sociaaleconomische integratie van nieuwkomers en de methode *WIN* (2015) op sociaal-culturele integratie van nieuwkomers. Deze verwachting komt gedeeltelijk overeen met de bevindingen uit de inhoudsanalyse.

De eerste nieuwkomers in Nederland werden nog niet gezien als 'immigranten', maar als 'gastarbeiders' of 'tijdelijk verblijvende migranten'. Het beleid was dan ook dat nieuwkomers zich aan zouden passen met behoud van eigen identiteit (Driouichi, 2007). Na de opkomst van het nieuw-realisme in het jaar tweeduizend veranderde de focus van de rechten van nieuwkomers naar een focus op de plichten van nieuwkomers (Ghorashi, 2007). Deze ontwikkeling is gedeeltelijk terug te zien in de lesmethodes *DAH* (1998) en *WIN* (2015). Opvallend is dat de eerste hoofdstukken uit de lesmethode *DAH* (1998) gericht zijn op sociaaleconomische thema's zoals 'geld' en 'sociale zekerheid'. Deze thema's komen dan ook overeen met structurele integratie, waarin participatie aan de primaire sectoren van de maatschappij zoals onderwijs, arbeid en huisvesting centraal staat (Smeets & Steijlen, 2006). In de methode *WIN* (2015) wordt in de eerste twee hoofdstukken al aandacht besteed aan culturele thema's, zoals feestdagen en familiedagen. In deze thema's komt dan ook een vorm van culturele integratie naar voren, omdat ze gericht zijn op normen en waarden en gewoontes en gebruiken (Smeets & Steijlen, 2006). In het voorwoord wordt *DAH* (1998) geïntroduceerd als een methode gericht op 'de meest basale en noodzakelijke informatie' voor nieuwkomers en *WIN* (2015) op het 'vinden van een nieuw thuis'. Hierin komt de verschuiving van een focus op de sociale rechten van nieuwkomers naar een accent op de Nederlandse cultuur en normen en waarden duidelijk naar voren (Ghorashi, 2007).

In 'Het multiculturele drama' beschreef Scheffer dat de Nederlandse taal veel serieuzer moet worden genomen (2000). Deze ontwikkeling is terug te zien in *WIN* (2015), waarin alle informatie in de Nederlandse taal wordt aangeboden en oefeningen voor lezen, schrijven en luisteren zijn opgenomen. Nederlands wordt in deze methode beschreven als 'de belangrijkste taal van Nederland'. In *WIN* (2015) komt dan ook een vorm van 'cultureel nationalisme' voor, waarin de gedachte 'je bent de taal die je spreekt' voorop staat (Leerssen, 2015). Daarentegen wordt *DAH* (1998) aangeboden in de moedertaal van nieuwkomers en ligt de nadruk hierin dus niet op de Nederlandse taal. In deze methode wordt niet alleen aandacht besteed aan het Standaard Nederlands, maar ook aan de verschillende dialecten en accenten in Nederland en andere talen zoals Duits, Frans en Engels. Hierbij wordt benoemd dat veel Nederlandse woorden zijn opgenomen uit andere talen, zoals het woord 'koffie' uit het Arabisch. De positie van migranten wordt in *DAH* (1998) omschreven als 'niet erg gunstig', waarmee gerefereerd wordt aan de werkloosheid onder nieuwkomers. Deze werkloosheid wordt toegeschreven aan

opleidingsniveau, beperkte beheersing van het Nederlands en discriminatie van migranten. Deze bevinding komt overeen met de gedachte dat problemen onder nieuwkomers ontstaan door hun sociaaleconomische positie en niet door een gebrek aan kennis van de Nederlandse samenleving (Aboutaleb, in Prins, 2002). In het hoofdstuk 'Nederland' wordt het land een 'multiculturele samenleving' genoemd, terwijl deze term in het hoofdstuk 'Nederland leren kennen' niet genoemd wordt. Mogelijk komt deze term in *WIN* (2015) niet aan bod, omdat de gedachten over de multiculturele samenleving veranderden na het artikel 'Het multiculturele drama', waarin Scheffer (2000) beschreef dat het ideaal van de multiculturele samenleving leidt tot een onvermijdelijk drama. Verder wordt in het hoofdstuk 'Nederland' een korte geschiedenis van Nederland beschreven, waar in *WIN* (2015) een apart hoofdstuk aan wordt gewijd. Deze bevinding is te verklaren aan de hand van de zoektocht naar de Nederlandse identiteit, die resulteerde in de ontwikkeling van de canon van Nederland (Pels, 2007). De canon werd opgesteld uit de overtuiging dat er iets mis is met de kennis van de Nederlandse geschiedenis en cultuur en gaf toegang tot vijftig belangrijke personen, voorwerpen en gebeurtenissen van Nederland (Van Oostrom, 2006). Opvallend is dat 'huisvesting' een grotere rol blijkt te spelen in de lesmethode *WIN* (2015), terwijl de voorspelling was dat deze sociaaleconomische factor voornamelijk terug zou komen in *DAH* (1998). Het hoofdstuk 'Wonen in Nederland' uit *WIN* (2015) is namelijk 13 pagina's langer dan het hoofdstuk 'Wonen' uit *DAH* (1998).

## 6.2 Sociale actoren

2. Welke sociale actoren komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

In de Social Actor analysis zijn alle sociale actoren die voorkwamen in beide lesmethodes genoteerd en onderverdeeld in de categorie functionalisatie, identificatie of nominatie. Aan het begin van het jaar tweeduizend verschoof de focus op een sociaaleconomisch integratiebeleid naar een focus op sociaal-culturele integratie van nieuwkomers (Scholten, 2008). Deze ontwikkeling is gedeeltelijk terug te zien in de Social Actor analysis.

De sociaaleconomische factor 'onderwijs' kwam in de functionalisatie van *WIN* (2015) namelijk 7% vaker voor dan in *DAH* (1998). Daarentegen is deze verandering niet terug te zien in de functionalisatie van de subcategorie 'werk'. Hoewel verwacht werd dat de sociaaleconomische sector 'arbeid' voornamelijk terug zou komen in *DAH* (1998), kwam deze 4,1% vaker voor in *WIN* (2015). De ontwikkeling van een accent op de rechten en plichten van nieuwkomers naar een focus op sociaal-culturele integratie is gedeeltelijk terug te zien in de subcategorie 'sociale dienstverlening'. In *DAH* (1998) kwam deze subcategorie 0,5% vaker voor dan in *WIN* (2015). De verwachting was echter dat in *DAH* (1998) aanzienlijk meer sociale actoren voor zouden komen die te maken hebben met sociale dienstverlening. De politieke en publieke debatten over integratie zorgden voor een omslag van een dominant discours met multiculturalisme als ideaal naar een discours waarin culturele integratie de norm werd (Sleegers, 2007). Door de aanslagen van 11 september, de moord op Pim Fortuyn en Theo van Gogh werd het denken in culturele contrasten versterkt (Ghorashi, 2007). De verwachting was dan ook dat politiek in *WIN* (2015) een grotere rol zou spelen dan in *DAH* (1998). Deze voorspelling komt overeen met de uitkomsten van de analyse, omdat in de functionalisatie van *WIN* (2015) 9,6% meer sociale actoren voorkomen in deze subcategorie 'politiek'.

Opvallend is dat de subcategorie 'afkomst' in de identificatie van *WIN* (2015) 4,4% vaker voorkomt dan in *DAH* (1998). Daarentegen worden er in *DAH* (1998) 13 verschillende afkomsten genoemd en in *WIN* (2015) slechts 6. In *WIN* (2015) worden de termen 'Nederlander' en



'Nederlanders' 46 keer vaker aangehaald dan in *DAH* (1998). Dit is te verklaren aan de hand van de opkomst van het nieuw-realisme, waarin de focus ligt op definities als 'natie' en 'cultuur' en het beschermen van 'de' Nederlandse cultuur en identiteit en normen en waarden (Ghorashi, 2007). Deze ontwikkeling heeft er mogelijk aan bijgedragen dat de culturele contrasten tussen 'Nederlanders' als *in-group* en nieuwkomers als *out-group* duidelijker zichtbaar zijn in *WIN* (2015) dan in *DAH* (1998). De opkomst van het denken in culturele contrasten (Ghorashi, 2007) is niet terug te zien in de identificatie van religie, omdat in beide lesmethodes verschillende religieuze actoren worden genoemd. Opvallend is dat in *WIN* (2015) zelfs 1,7% meer sociale actoren voorkomen die te maken hebben met religie. De verwachting was echter dat deze actoren vaker voor zouden komen in *DAH* (1998), omdat religieuze termen passen in het ideaal van multiculturalisme (Sleegers, 2007). In *DAH* (1998) werd de ontvangende samenleving het vaakst aangeduid als 'autochtoon' en nieuwkomers als 'allochtoon'. Hiermee wordt een *in-group* van 'Nederlanders' gevormd en een *out-group* van nieuwkomers als de *Other* (Dervin, 2011). Het contrast tussen de *Self* en de *Other* komt echter niet overal terug. In de lesmethode komen ook sociale actoren voor zoals 'landgenoten' en 'inwoners', waarin geen onderscheid wordt gemaakt in afkomst of nationaliteit. In de identificatie van *WIN* (2015) kwamen geen sociale actoren voor in de subcategorie 'ontvangende samenleving' en kwam de subcategorie 'nieuwkomers' 1,2% minder vaak voor dan in *DAH* (1998). Deze bevinding is opvallend, omdat de verwachting was dat in *WIN* (2015) meer culturele contrasten voor zouden komen. De verwachting dat de sociaaleconomische factor onderwijs een grotere rol zou spelen in de categorie identificatie in *DAH* (1998) komt overeen met de resultaten van de Social Actor analysis. Deze subcategorie vormt echter slechts 0,7% van alle sociale actoren in identificatie.

In beide lesmethodes komen zowel niet-Nederlandse, Nederlandse, religieuze, historische en koninklijke namen voor in de categorie nominatie. Opvallend is dat in *WIN* (2015) 27,5% meer niet-Nederlandse namen voorkomen dan in *DAH* (1998). *DAH* (1998) telt dan ook 28,5% meer Nederlandse namen. Daarnaast kwamen er 2,7% meer religieuze namen voor in *WIN* (2015) dan in *DAH* (1998). Deze bevindingen zijn dan ook geen weerspiegeling van de verschuiving van de multiculturele samenleving als ideaal naar een focus op de Nederlandse normen en waarden (Sleegers, 2007). In *WIN* (2015) worden koninklijke namen 0,7% vaker aangehaald dan in *DAH* (1998). De naam 'Willem van Oranje' kwam het vaakst voor in *WIN* (2015). Deze bevinding is te verklaren aan de hand van de zoektocht naar de Nederlandse identiteit die opkwam na de toelating van migranten en de debatten over genaturaliseerde Nederlanders met een 'niet-westerse' of islamitische achtergrond (Pels, 2007). Deze zoektocht riep de behoefte aan een canon van Nederland op, die in 2006 werd ontwikkeld (Pels, 2007). De canon werd opgesteld om de hedendaagse jeugd meer bij te brengen van de Nederlandse geschiedenis en cultuur, maar diende ook als integratiemiddel voor nieuwkomers (Van Oostrom, 2006). Mogelijk werd in *WIN* (2015) meer aandacht besteed aan de geschiedenis van Nederland, om nieuwkomers meer inzicht in en gevoel voor het land waarin zij leven te bieden (Van Oostrom, 2006). Deze ontwikkeling is echter niet terug te zien in de subcategorie 'historische figuren', die 2,5% vaker voorkwam in *DAH* (1998).

### 6.3 Talige perspectiveringsstrategieën

3. Welke talige perspectiveringsstrategieën komen naar voren in de lesmethodes *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

In de perspectiefanalyse is geanalyseerd in hoeverre de perspectiveringsstrategieën generalisering, perspectivering en contrastering terugkwamen in beide lesmethodes. In *DAH* (1998) komt

generalisering 40 keer voor en in *WIN* (2015) slechts 6 keer. Hierin ziet de spreker/schrijver een uiting als een standaardoplossing binnen een bepaalde cultuur (Ten Thije, 2006). De verwachting was dat in *DAH* (1998) meer generaliserende uitspraken voor zouden komen dan in *WIN* (2015). Deze verwachting komt overeen met de bevindingen uit de analyse. Omdat de eerste inburgeringscursussen nog niet zozeer gericht waren op Nederlandse normen en waarden (Jansen, 2003), is het vanzelfsprekend dat de contrasten tussen culturen hierin minder zichtbaar zijn.

In *DAH* (1998) komt perspectivering 61 keer voor en in *WIN* (2015) 17 keer. In deze stap plaatst de spreker/schrijver de uiting in de context van het gesprek en houdt daarbij rekening met de culturele standaarden van de hoorder/lezer (Ten Thije, 2006). In de lesmethode *DAH* (1998) kwam voornamelijk perspectivering voor waarin het perspectief van 'Nederland' of 'Nederlanders' werd aangenomen. Hierdoor ontstaat een *in-group* van 'Nederlanders' en een *out-group* van 'nieuwkomers' (Dervin, 2011). De complexiteit en subjectiviteit van het individu worden genegeerd en er wordt de suggestie gewekt alsof er wezenlijke verschillen bestaan tussen deze twee groepen (Abdallah-Preteille, in Dervin, 2011). Door middel van *Othering* wordt 'de' Nederlandse identiteit in deze lesmethode versterkt en beschermd (Dervin, 2011).

In *WIN* (2015) komen alleen voorbeelden van perspectivering voor waarin het perspectief van 'Nederland' of 'Nederlanders' wordt aangenomen. Hiermee wordt de suggestie gewekt dat er tegenstellingen bestaan tussen 'Nederlanders' en andere nationaliteiten. Deze voorbeelden verwijzen naar een nationale cultuur (*large culture*) waar 'Nederlanders' toe behoren. Hierin wordt dan ook geen rekening gehouden met de *small cultures* van individuen die gevormd worden door familie, leeftijd, activiteiten of andere sociale factoren (Holliday, Kullman & Hyde, 2017). Daarnaast komt door deze voorbeelden een *unwritten code* naar voren, waarin het lijkt alsof burgers zich moeten gedragen naar de levensstijl die bij 'Nederlanders' hoort (Leerssen, 2015).

In de stap contrastering worden de verschillende culturele standaardoplossingen met elkaar vergeleken, zodat de uiting op de juiste manier geïnterpreteerd kan worden (Ten Thije, 2006). In *DAH* (1998) komt contrastering 20 keer voor en in *WIN* (2015) 15 keer. De verwachting dat in *WIN* (2015) meer contrasterende uitspraken zouden voorkomen dan in *DAH* (1998) komt dan ook niet overeen met de uitkomsten van de analyse. Door de opkomst van het nieuw-realisme, de aanslagen van 11 september en de moord op Pim Fortuyn en Theo van Gogh, werd het denken in culturele contrasten versterkt. De behoefte aan het beschermen van de nationale cultuur groeide en leidde tot de gedachte dat sociale en economische problemen onder nieuwkomers opgelost kunnen worden wanneer zij assimileren aan 'de' Nederlandse cultuur (Ghorashi, 2007).

## 7. Conclusie

In dit slothoofdstuk zal eerst antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens zal gereflecteerd worden op het onderzoek en worden er aanbevelingen gedaan voor eventueel vervolgonderzoek.

### 7.1 Dimensies van integratie

Het doel van het onderzoek was om antwoord te geven op de volgende hoofdvraag:

Welke dimensies van integratie komen terug in de lesmethode *Denkend aan Holland* (1998) en *Welkom in Nederland* (2015)?

De verwachting dat *DAH* (1998) voornamelijk gericht is op structurele integratie van nieuwkomers en *WIN* (2015) op culturele integratie van nieuwkomers komt slechts gedeeltelijk overeen met de bevindingen uit dit onderzoek. De ontwikkeling van een focus op rechten en plichten naar een integratiebeleid gericht op normen en waarden is onder andere terug te zien in de volgorde van de hoofdstukken uit de lesmethodes. In *DAH* (1998) ligt de focus in de eerste hoofdstukken al op sociaaleconomische thema's en in *WIN* (2015) wordt in de eerste hoofdstukken al aandacht besteed aan culturele thema's. Daarnaast wordt *DAH* (1998) geïntroduceerd als een methode die zich richt op praktische informatie voor nieuwkomers en *WIN* (2015) als een methode gefocust op het vinden van een plek in de Nederlandse samenleving.

In het maatschappelijk debat over integratie werd kritiek gegeven op de gebrekkige aandacht voor het overbrengen van de Nederlandse taal aan nieuwkomers (Scheffer, 2000). Deze ontwikkeling is terug te zien in de lesmethodes, omdat *WIN* (2015) wordt aangeboden in het Nederlands en *DAH* (1998) in de moedertaal van nieuwkomers. Daarnaast wordt in *DAH* (1998) niet alleen aandacht besteed aan de Nederlandse taal, maar ook aan andere talen die van belang zijn in Nederland. De zoektocht naar de Nederlandse identiteit die resulteerde in de ontwikkeling van de canon van Nederland (Pels, 2007) is gedeeltelijk zichtbaar in de ontwikkeling van de lesmethodes. Zo wordt in *WIN* (2015) meer aandacht besteed aan de geschiedenis van Nederland en komen hierin meer sociale actoren voor die verwijzen naar de koninklijke familie.

Ondanks dat enkele verwachtingen overeenkwamen met de bevindingen van het onderzoek, kwamen veel verwachtingen ook niet uit. Zo kwamen er in *WIN* (2015) meer sociale actoren naar voren die te maken hebben met de sociaaleconomische factor 'werk', terwijl de verwachting was dat deze in *DAH* (1998) juist vaker zouden voorkomen. Hoewel de voorspelling was dat de multiculturele samenleving een grotere rol zou spelen in *DAH* (1998) dan in *WIN* (2015), werden beide methodes gerepresenteerd als een land met verschillende nationaliteiten en religies. De verwachting dat er meer perspectiverende en contrasterende uitspraken voor zouden komen in *WIN* (2015) komt niet overeen met de bevindingen. Hoewel het maatschappelijke debat een verschuiving laat zien van een focus op de sociale rechten van nieuwkomers naar het denken in culturele contrasten, is deze ontwikkeling niet terug te zien in de perspectiveringsstrategieën. In *DAH* (1998) wordt zelfs vaker het perspectief van 'Nederlanders' aangenomen dan in *WIN* (2015). Uit dit onderzoek blijkt dan ook dat de ontwikkeling in het integratiebeleid nauwelijks is terug te zien in de lesmethodes *DAH* (1998) en *WIN* (2015).

### 7.2 Reflectie

Hoewel er een antwoord is geformuleerd op de hoofdvraag, kunnen de resultaten uit het onderzoek niet worden gegeneraliseerd. Aan de hand van een *case study* van slechts twee lesmethodes kunnen geen conclusies worden getrokken over de dimensies van integratie die in het algemeen terugkomen in lesmethodes voor inburgeraars. Omdat de communicatieve

methodes die zijn toegepast in dit onderzoek zich niet altijd leenden voor het analyseren van lesmethodes, is de term 'perspectief' bijvoorbeeld anders opgevat dan zoals beschreven in Ten Thije (2006). Daarentegen leverde het vernieuwende resultaten op om lesmethodes op een andere manier te analyseren dan aan de hand van didactische onderzoeksmethoden.

De betrouwbaarheid van het onderzoek heb ik kunnen waarborgen door een gedetailleerde beschrijving te geven van het doel van de lesmethoden en de inhoud. De resultaten blijven echter gevoelig voor eigen interpretatie. De lengte van de lesmethoden speelde hierin ook een rol. Aangezien *DAH* (1998) uit zowel een tekstboek en werkboek bestaat en *WIN* (2015) deze twee met elkaar combineert, kwamen er meer resultaten naar voren uit de analyses van *DAH* (1998). Bovendien ben ik mij ervan bewust dat mijn eigen culturele achtergrond invloed heeft gehad op de interpretatie van de resultaten. Omdat ik zelf lid ben van de *in-group* 'Nederlanders' heb ik aan de hand van *decentring* geprobeerd afstand te nemen van mijn eigen perspectieven (Spencer-Oatey & Franklin, 2009).

### **7.3 Vervolgonderzoek**

Dit onderzoek leverde een breder beeld op van de dimensies van integratie die terugkomen in twee lesmethodes voor nieuwkomers. In vervolgonderzoek zou het relevant zijn om de perspectieven mee te nemen van de makers en de lezers van de methodes. Daarnaast kan er verdieping worden gegeven aan het onderzoek om niet alleen de lesmethoden te analyseren, maar ook de inburgeringscursussen zelf. Verder kan het vernieuwende resultaten opleveren om de Social Actor analysis toe te passen op media-uitingen waarin gesproken wordt over de inburgering van nieuwkomers en de uitkomsten hiervan te vergelijken met de maatschappelijke debatten over het inburgeringsbeleid.

## Literatuurlijst

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections of the Origin and Spread of Nationalism*. Londen/New-York: Verso.

Bar-Tal, D. (1997). Formation and Change of Ethnic and National Stereotypes: An Intergrative Model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 491-523.

Clark, K. (1992). The Linguistics of Blame: Representations of Women in the Sun's Reporting of Crimes of Sexual Violence, in M. Toolan (Reds.), *Language, Text and Context: Essays in Contextualised Stylistics*(pp. 208-224). Londen: Routledge.

Dagevos, J. (2001). *Perspectief op integratie* (Over de sociaal-culturele en structurele integratie van etnische minderheden in Nederland). Geraadpleegd van [file:///Users/Vera/Downloads/W121-Perspectief-integratie%20\(2\).pdf](file:///Users/Vera/Downloads/W121-Perspectief-integratie%20(2).pdf)

Dagevos, J. & Gijsberts, M. (2007). *Jaarrapport integratie 2007*. Geraadpleegd op 9 februari 2019 van <https://core.ac.uk/download/pdf/148293559.pdf>

Dagevos, J., Huijnk, W., Gijsberts, M. & Andriessen, I. (2015). Werelden van verschil (Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland). Geraadpleegd op 5 februari 2019 van <https://www.scp.nl/dsresource?objectid=a27409b4-3aa0-4c72-8a37-91a8cea7c036&type=org>

Dagevos, J. & M. Grundel. (2013). Biedt het concept integratie nog perspectief? Geraadpleegd op 5 februari 2019 van <https://www.scp.nl/dsresource?objectid=300c6aed-bf7b-4e86-90e1-6d894a5eefic&type=org>

Dervin, F. (2011). Cultural identity, representation and Othering, in J. Jackson (Reds.), *Routledge Handbook of Intercultural Communication*. Londen/New York: Routledge.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Driouichi, F. (2007). *De casus Inburgering en Nationaliteitswetgeving*. Den Haag/Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ghorashi, H. (2007). Why Ayaan Hirsi Ali is wrong. Geraadpleegd op 11 februari 2019, van <http://www.sightandsight.com/features/1250.html>

Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (2013). *Representation*. Londen: Sage.

Holliday, A., Kullman, J. & Hyde, M. (2017). *Intercultural Communication: An advanced resource book for students*. Londen: Routledge.

Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(2), 145-162.

Huijnk, W. & Andriessen, I. (2016). Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken. Geraadpleegd op 20 januari 2019 van <http://www.ovaa-eindhoven.nl/wp-content/uploads/2016/12/161215-rapport-SCP-Integratie-in-zicht-web.pdf#page=28>

Jansen, T. (2003). Naar een nieuw patriottisme?, *Christen Democratische Verkenningen*, 23(4), 5-15.

Leerssen, J.T. (1999). Nationaal denken in Europa. Een cultuurhistorische schets. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Leerssen, J.T. (2015). Nationalisme. Amsterdam: AUP.

Lems, M., & Suvarierol, S. (2012). De inhoud van 'burgerschap' in de inburgeringscursus en burgerschapsonderwijs. *Beleid & maatschappij*, 39(3), 280-296.

Oosterbaan, W. (2014). Ons erf: identiteit, erfgoed, culturele dynamiek. Amsterdam: De Bezige Bij.

Prins, B. (2002). Het lef om taboes te doorbreken. Nieuw realisme in het Nederlandse discours over multiculturalisme, *Migrantenstudies*, 3(4), 241-254.

Scheffer, P. (2000). Het multiculturele drama. *NRC Handelsblad*.

Scholten, P. (2008). Het nut van een WRR voor het integratiedebat. *Migrantenstudies*, 24(3), 207-214.

Simpson, P. & Mayr, A. (2010). *Language and Power: A resource book for students*. Londen: Routledge.

Sleegers, F. (2007). *In debat over Nederland (Veranderingen in het discours over de multiculturele samenleving en nationale identiteit)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Smeets, H. & Steijlen, F. (2006). In Nederland Gebleven: De geschiedenis van Molukkers 1951-2006. Amsterdam/Utrecht: Bert Bakker/Moluks Historisch Museum.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan.

Ten Thije, J. D. (2006). Notions of *perspective* and *perspectivising* in intercultural communication research. In K. Bühlig & J. D. Ten Thije (Reds.), *Beyond Misunderstanding* (pp. 97-154). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

VluchtelingenWerk Nederland. (2019). Wat is inburgering? Geraadpleegd op 25 januari 2019, van <https://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/procedures-wetten-beleid/inburgering>

Van Houdt, F. & Schinkel, W. (2009). Aspecten van Burgerschap: een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland. *Beleid en Maatschappij*, 36(1), 50-58.

Van Huis, I. & De Regt, A. (2005). Tussen dwang en dialoog: Maatschappijoriëntatie in inburgeringscursussen, *Sociologie*, 1(4), 382-406.

Van Oostrom, F. (2007). De canon van Nederland (Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon). Geraadpleegd van [https://www.entoen.nu/doc/Canonrapport\\_A.pdf](https://www.entoen.nu/doc/Canonrapport_A.pdf)

White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.