

Hoe wordt dat gezegd in het Vlaams?

Een case-study over moedertaalonderwijs in een meertalige klas

1. Inleiding

De context van het moedertaalonderwijs in Vlaanderen en Nederland is voortdurend aan het veranderen. Eén van de maatschappelijke ontwikkelingen die doorsijpelt in de onderwijswerkelijkheid en verstrekkende gevolgen heeft voor het moedertaalonderwijs, is de toenemende culturele en talige diversiteit. Onze schoolklassen krijgen steeds meer een pluriform karakter. Enerzijds kan het onderwijs Nederlands zich niet meer uitsluitend richten tot een homogene groep leerlingen die het Nederlands als moedertaal spreekt. Anderzijds verdient het moedertaalonderwijs in andere talen dan het Nederlands een plaats in het curriculum. Structurele en inhoudelijke vernieuwingen¹ zoals NT2, OETC of ICO bieden een antwoord op deze maatschappelijke veranderingen. Men gaat ervan uit dat dergelijke programma's, die rekening houden met de talige en culturele verschillen in de onderwijscontext, een grotere kanselijkheid in het onderwijs garanderen en meertalige zowel als eentalige leerlingen beter voorbereiden op participatie in een 'multiculturele' samenleving met haar diversificatie aan waarden en aan mensbeelden.

Dat taal binnen het vernieuwd onderwijsbeleid voor migranten een cruciale rol speelt, is niet verwonderlijk. Taalbeheersing vormt de sleutel tot maatschappelijke inpassing. De beheersing van de standaardtaal wordt beschouwd als een voorwaarde om volwaardig te kunnen functioneren in de maatschappij. Wie deze gemeenschappelijke code leert hanteren, maakt zich tegelijkertijd de culturele en maatschappelijke oriëntaties eigen die typisch zijn voor een welbepaalde samenleving. Naast het belang van de standaardtaal wordt in het onderwijs ook gepleit voor een behoud van eigen identiteit. Op die manier hebben minderheidstalen een plaats veroverd binnen het onderwijs. De implementatie van het vernieuwd onderwijsbeleid voor migranten leidt echter niet automatisch tot een diepgaande herziening van de dominante plaats die de autochtone taal en cultuur innemen in het curriculum. Wanneer men nagaat op welke manier structureel rekening wordt gehouden met de minderheidstalen en -culturen op school, blijkt dat deze slechts aandacht krijgen in de marge van het totale leerprogramma. Daardoor is de concurrentiestrijd tussen de autochtone standaardtaal en de minderheidstalen zoals Turks of Arabisch in realiteit een ongelijke strijd.

Het onderwijs is genooddaakt om zich binnen dit spanningsveld te profileren. Behoudt het zijn statuut als standaardtaalomgeving? Of staat het open voor de toenemende meertaligheid in de onmiddellijke sociale omgeving? Tot nog toe

bestaat er weinig empirische evidentie over de manier waarop met andere talen en culturen wordt omgegaan in de Vlaamse onderwijscontext, en meer bepaald op het microniveau van de klas. Het is niet duidelijk of de nieuwe beleidsmaatregelen de concrete lespraktijk en de achterliggende attitudes van leerkrachten ten aanzien van migranten beïnvloeden. Voor veel leerkrachten is meertaligheid in de klas een nieuw fenomeen dat heel wat nieuwe vragen oproept zoals: Hoe kan ik omgaan met de diversiteit in mijn klas? Hoe ga ik om met leerlingen die een taalachterstand hebben? Bovenstaande vragen vormden de aanzet voor een onderzoek waarvan in dit artikel een beknopt verslag wordt gedaan.

2. Onderzoekopzet

In het kader van het IMEN (International Mother-Tongue Education Network) is een onderzoek gestart met als bedoeling na te gaan hoe leerkrachten in de concrete onderwijssetting omgaan met meertaligheid en welke invulling zij geven aan het moedertaalonderwijs in een meertalige klas. Er wordt onderzocht hoe leerkrachten de veranderende onderwijswerkelijkheid percipiëren en hoe hun opvattingen hierover gestalte krijgen in de dagelijkse lespraktijk. Onze zoektocht zou een aantal hypothesen moeten genereren omtrent de achterliggende visies op meertaligheid en taal in het onderwijs. Het onderzoek dat begin 1994 van start ging in Vlaanderen, maakt deel uit van een coöperatief project waarbij verschillende Europese landen (Duitsland, Nederland, Engeland, Vlaanderen) betrokken zijn. De bedoeling van deze samenwerking bestaat erin om een cross-nationale vergelijking op te zetten van verschillende case-studies. Dit gebeurt via gemeenschappelijk overleg omtrent de planning en de methodologie van het onderzoek. Op regelmatige tijdstippen worden inhoudelijke workshops georganiseerd waar de onderzoeksdata via internationaal vergelijkende methodes geïnterpreteerd en geanalyseerd worden.

De methodologie kadert in de schooletnografische onderzoekstraditie. Er wordt gestreefd naar een beschrijving en interpretatie van wat mensen in een welbepaalde context, zoals een klassituatie, doen en welke betekenis zij verlenen aan hun handelingen en interacties in die bepaalde context (Spindler & Spindler, 1987:18; Watson-Gegeo, 1988:576). Kenmerkend voor dergelijk onderzoek is dat de observaties steeds ingebed zijn in hun context, d.i. de onmiddellijke setting waarin geobserveerd wordt en de relevante contexten die hiermee samenhangen. Het perspectief van de betrokkene(n) in de geobserveerde context is essentieel bij de interpretatie en de analyse van de data. Op die manier tracht men te komen tot een betrouwbare reconstructie van de onderwijswerkelijkheid.

Het etnografisch corpus werd samengesteld aan de hand van een één week durende observatieperiode in een Vlaamse lagere school. De selectie van de onderzoeksschool gebeurde in overeenstemming met het profiel van de Duitse en

Nederlandse onderzoeksschool. De Brugschool² is een lagere school, gelegen in een arbeiderswijk van een middelgrote industriestad. De school telt ongeveer 50% leerlingen van allochtone herkomst en heeft geen uitgebreide retoriek ten aanzien van onderwijs aan migranten. Gedurende vijf dagen namen twee onderzoekers deel aan het klasgebeuren van het derde leerjaar (acht- en negenjarigen). Als instrument voor de dataverzameling werd gekozen voor geluidsopnames, aangevuld met veldnotities en documentenverzameling met betrekking tot de geobserveerde lessen. In schooletnografisch onderzoek hebben geluidsopnames een belangrijke functie als 'estrangement device' (Van Lier, 1988:37). Een dergelijke methode biedt de onderzoeker namelijk de mogelijkheid om met afstand te kijken naar een vertrouwde context als een klassituatie. Dit wordt niet enkel bewerkstelligd door de keuze van het onderzoeksinstrument. De samenwerking met buitenlandse onderzoekers van het IMEN zorgt er ook voor dat er met 'vreemde blik' naar het vertrouwde kan worden gekeken (zie paragraaf 3).

In de klas werden twee kleine tafelmicrofoons geïnstalleerd om de gesprekken van de leerlingen op te nemen. De leerkracht droeg een kraagmicrofoon. Bij een dergelijke onderzoekstechniek kan men zich afvragen of de validiteit van het onderzoek niet in het gedrang komt. Het probleem dat onderzoekers nooit een natuurlijke, ongestoorde les kunnen observeren omwille van hun aanwezigheid in de klas, wordt aangehaald in de zogenaamde 'observer's paradox' van Labov (1972:209). Om de invloed van de onderzoekers tijdens de observaties tot een minimum te beperken, werd gekozen voor passief participerende observatie. Spradley (1980:58) zegt hierover het volgende: 'The ethnographer engaged in passive participation is present at the scene of action but does not participate or interact with other people to any great extent'. Als onderzoekers trachtten wij zoveel mogelijk een afstandelijke, analytische positie in te nemen in de klas en de interactie met de leerlingen tot een minimum te beperken. Dit leverde weinig problemen op en de leerkracht bevestigde nadien dat onze invloed volgens hem niet meer dan tijdelijk en oppervlakkig was. Door de proefobservatieperiode van twee dagen die de eigenlijke dataverzameling voorafging en de regelmatige bezoeken van stagiaires in de klas, waren de leerlingen en de leerkracht al gewoon geraakt aan de aanwezigheid van 'vreemde observatoren' in de klas.

3. Interpretatie en analyse van de data

De geprotocolleerde klasobservaties, die samen 20 lessen beslaan, en de veldnotities leverden een vrij uitgebreid corpus op. Door middel van een incidentenanalyse werden gemarkeerde gebeurtenissen uit het geheel geselecteerd. Dit gebeurde in overleg met de andere onderzoekers van het coöperatief project. De geselecteerde incidenten houden verband met de manier waarop de leerkracht reageert op het gebruik van andere talen dan het Nederlands in de klas of op 'foutief' taalgebruik. Er is pas sprake van een 'key incident' wanneer een gebeurtenis wezenlijk is voor

de onderwijspraktijk van de geobserveerde leerkracht. Een zinvolle selectie van sleutelincidenten is bijgevolg pas mogelijk nadat de bevindingen en beweringen van de onderzoeker(s) getoetst en hertoetst zijn aan het volledige corpus. 'This involves pulling out from field notes a key incident, linking it to other incidents, phenomena and theoretical constructs, and writing it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole' (Erickson, 1977:61).

Het etnografisch portret van de school, de buurt en de klas dient als bredere sociale context waarin de incidenten moeten worden gesitueerd. Dit portret werd geschetst op basis van het eerste open, biografisch interview met de leerkracht, de veldnotities, de gesprekken met directie en leerkrachtenteam en enkele officiële documenten van de school en de buurt. Het portret is meer dan een registratie van feiten, maar beschrijft tevens de subjectieve percepties van de leerkracht zodat de lezer een beter inzicht krijgt in de manier waarop de leerkracht zijn werkelijkheid construeert.

Tegen deze achtergrond werden de incidenten uit de Vlaamse case-study besproken met de collega-onderzoekers uit de andere Europese landen. Tijdens teamvergaderingen, die op regelmatige basis georganiseerd worden binnen de IMEN-onderzoeksgroep, wordt een welbepaalde procedure gevolgd bij de interpretatie en de analyse van de data. Men vertrekt van een memo waarin de onderzoeker zijn of haar interpretatie of analyse van de data voorstelt. De collega-onderzoekers geven vervolgens hun interpretatie van het incident, wat aanleiding kan geven tot een herziening van het oorspronkelijke memo. Dit proces van dialogeren biedt de onderzoeker diverse perspectieven op een welbepaalde gebeurtenis zodat hij zijn gezichtsveld kan verruimen. Aangezien het gezichtspunt van de collega-onderzoeker uit het buitenland hierbij betrokken wordt, spreekt men in de IMEN-context van 'internationale triangulatie'³. Een dergelijke vermenigvuldiging van onderzoekersperspectieven versterkt de validiteit van de bevindingen en beperkt de culturele bias. In het proces van betekenisconstructie wordt ook de leerkracht-als-onderzoeker ingeschakeld. De leerkracht is als betrokken actor in de geobserveerde setting het best geplaatst om over zijn intenties en bedoelingen te reflecteren en deze te expliciteren aan de onderzoeker. Een dergelijke triangulatiemethode wordt niet enkel toegepast op het niveau van de onderzoeker, maar situeert zich ook op het niveau van de dataverzameling door gebruik te maken van diverse methoden (opnames, veldnotities, documenten, interviews).

In de Vlaamse case-study zijn deze stappen grotendeels gevolgd. De triangulatie met de leerkracht moest echter voortijdig worden onderbroken. Een incident met de directie verplichtte ons af te zien van het oorspronkelijk onderzoeksdesign⁴. Het tweede interview, waarin de interpretaties van de onderzoeker zouden worden gevalideerd door de betrokken leerkracht, kon op die manier niet doorgaan. De internationale triangulatie leverde echter voldoende nieuwe en uiteenlopende

perspectieven op om de validiteit van de data te verhogen. Uit de interpretatie en analyse van de data zijn enkele 'sensitizing concepts' (Atkinson & Hammersley, 1983:180) ontstaan die oriënterend zijn voor verdere theorievorming. Rekening houdend met het karakter van ons onderzoek, dat veeleer hypotheseveroebend dan hypothesetoetsend is, vormen deze concepten belangrijke aanknopingspunten voor verder onderzoek.

4. Schets van de Brugschool als taalleeromgeving

De Brugschool is gelegen in een verouderde stadswijk, dichtbij het centrum van Haver. Grijs ééngezinshuizen kenmerken het straatbeeld. Door de beperkte lokale tewerkstelling heeft de Brugschool een vrij homogene schoolpopulatie wat de sociale herkomst van de leerlingen betreft. 'Een volkse school' is het etiket dat de directie en de leerkrachten aan de school geven. Dit is echter niet altijd zo geweest. Door haar ligging heeft de school de laatste tijd te maken met een steeds groeiend aantal migranten in de kleuter- en de lagere afdeling. Tijdens de laatste tien jaar is het aantal migranten op de totale leerlingenpopulatie van 30% naar 50% gestegen. De migrantenkinderen zijn overwegend van Marokkaanse en Turkse afkomst. Volgens de directie en de geobserveerde leerkracht heeft deze verandering als effect gehad dat autochtone leerlingen uit goedgevoerde families zijn weggebleven uit de school en dat enkel de *volksmensen* (ELI 26/5/1994)⁵ gebleven zijn.

De aanwezigheid van migranten leidt volgens de leerkracht tot specifieke moeilijkheden en beperkingen. Gedeeltelijk wijt de geobserveerde leerkracht de moeilijkheden aan de taalachterstand van de migrantenleerlingen. Deze achterstand heeft als gevolg dat het werkritme in de klas lager ligt en het peil van de leerlingen steeds daalt. *Ik wil de schuld niet allemaal op hen steken, maar die indruk heb ik toch. Hoe meer migranten er bijgekomen zijn, hoe trager je kan werken*, vertelt de leerkracht (ELI 26/5/1994). Meertaligheid wordt geïnterpreteerd in termen van schoolse achterstand. De school beschouwt het bijgevolg als haar taak om dit gebrek te compenseren door prioriteit te verlenen aan het onderwijs Nederlands. Dit is één van de redenen waarom Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur niet georganiseerd wordt op de Brugschool. Volgens de directie is het belangrijk dat de leerlingen Nederlands leren. Migrantenvouders sluiten zich hierbij aan, aldus de directie. In de Brugschool wordt dan ook alles in het werk gesteld om de taalachterstand van migranten weg te werken. Impliciet wordt gepleit voor een assimilatiemodel, waarbij de allochtone leerlingen ondergedompeld worden in een Nederlands 'bad'. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat leerkrachten er nauw op toezien dat er binnen de klasmuren geen andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Deze norm is nergens expliciet neergeschreven, maar geldt als een stilzwijgende afspraak tussen de directie en het leerkrachtenteam. Volgens de directie wordt deze regel zonder problemen nageleefd door de leerlingen. Door de

aanpassing aan de dominante taal als onproblematisch voor te stellen, gaat men voorbij aan de specifieke taalachtergrond van de migranten en wordt de complexiteit van de talige situatie op school niet of nauwelijks erkend.

Uit de opnames kunnen we inderdaad afleiden dat er geen andere talen dan het Nederlands gesproken worden in de klas. Wanneer de leerlingen tijdens de les terloops refereren aan hun moedertaal, staat de leerkracht hier meestal niet bij stil. Als illustratie geven we een fragment weer uit de les NT2 (derde observatiedag 1/6/1994):

- LK *Satan! Maar er zijn nog vele belangrijke en minder belangrijke duivels... Ik denk hier aan.. wie heeft er al gehoord van Lucifer?*
- L1 *[?]*
- L2 *Satan is 'Sjita' in 't Marokkaans!*
- LK *In 't Marokkaans? Bestaa.. 'Sjita'? Ah.. goed, we gaan nu onze agenda invullen, dus steek uw blaadjes in uw map.*

De leerkracht besteedt nauwelijks aandacht aan de opmerking van de leerling en sluit de les af. Vermoedelijk wendt de leerkracht deze strategie aan om weer controle te krijgen over het klasgebeuren. Uit de observaties is gebleken dat de leerkracht zich aan een vrij strak klasmanagement houdt. Orde en discipline draagt hij hoog in het vaandel. Hij vindt het belangrijk dat de leerlingen zich schikken naar de geldende spelregels in de klas en dat zij de bestaande machtsverhoudingen respecteren. In het bovenstaande voorbeeld kan de reactie van de leerkracht verklaard worden door zijn grote bekommernis om zijn deskundigheid - en daarmee samenhangend zijn superieure positie als 'allesweter' - te handhaven. Wanneer elementen uit een niet vertrouwde taal of cultuur aan bod komen, kiest de leerkracht ervoor om deze uit de klascontext te weren, veeleer dan hierop in te gaan. Een dergelijk gedrag kan volgens Woods (1979:146) omschreven worden als een 'overlevingsstrategie'⁶. Vooral wanneer de werkomstandigheden van de leerkracht ingrijpend veranderen (zoals de toenemende meertaligheid op de Brugschool), hanteert de leerkracht dergelijke strategieën opdat zijn welbevinden in de klas en op school gewaarborgd blijft.

Een gelijkaardige tendens vinden we terug in de fysieke opstelling van het klaslokaal. Het klaslokaal wordt gekenmerkt door een traditionele, frontale opstelling waardoor de controle op de leerlingeninteracties maximaal is en de aandacht van de leerlingen primair op de leerkracht gericht is. Op die manier wordt het klassieke rollenpatroon in het onderwijsleerproces bestendigd. De inrichting van de klas ondersteunt het éénrichtingsverkeer van de leerkracht naar de leerlingen en garandeert controle over het klasgebeuren. Het streven naar controle lijkt hand in hand te gaan met de tendens tot homogenisering. Gezien meertaligheid niet als rijkdom maar veeleer als beperking en bedreiging wordt ervaren, zoekt de leerkracht naar een weg om dit 'gevaar' te reduceren. Dit is

gebeurd door de ruimte van het klaslokaal te verdelen in drie overzichtelijke, begrensde groepen: een Vlaamse, een Marokkaanse en een Turkse groep. Bij het aanduiden van de zitplaatsen in de klas splitste de leerkracht de heterogene klasgroep op in drie etnisch homogene groepen. De tien autochtone leerlingen zitten aan de voorste twee banken. In het achterste gedeelte van de klas bevinden zich de negen migrantenleerlingen. De Marokkaanse leerlingen die de grootste allochtone groep vormen, zitten bij elkaar op de achterste rijen. De twee Turkse leerlingen kregen een plaats toegewezen op de achterste bank in de hoek. Leerlingen die niet tot dezelfde taal- en cultuurgemeenschap behoren als de leerkracht, zijn op die manier letterlijk en figuurlijk achtergesteld. Deze ruimtelijke begrenzingen bepalen mee de context voor taalgebruik en symboliseren de machtsverhoudingen in de klasgroep. De leerkracht typeert deze hiërarchie treffend in volgende uitspraak: *dit is een klas met een grote kop en een lange staart* (voorbereidend gesprek 24/5/1994).

Op de Brugschool wordt de aanwezigheid van migranten als een probleem beschouwd. De oorzaken voor de problemen zoekt men niet in de interne organisatie van de school maar buiten de schoolmuren: de sociaal-culturele achtergrond en de persoonlijke kenmerken van de leerlingen liggen aan de basis van de schoolse achterstand die zij ondervinden. Meertaligheid wordt gezien als één van de factoren die hiervoor verantwoordelijk is. Daarom pleit men voor een inperking van de meertaligheid op school en verleent men het onderwijs Nederlands prioriteit. Het assimilatiemodel geldt als een stilzwijgend 'contract' tussen de directie, de leerkrachten en de leerlingen. Vanuit de overtuiging dat leerlingen slechts kunnen participeren in de maatschappij als zij de dominante taal beheersen en vanuit een bekommernis om de identiteit van de school te behouden, wordt talige verscheidenheid op school gereduceerd. Deze tendens tot homogeniseren is zowel op het macroniveau van de school als op het microniveau van de klas aanwezig. Dit illustreert dat de context voor taal leren op de Brugschool weinig of geen ruimte laat voor verscheidenheid. Het socialisatieproces op school is eenzijdig georiënteerd naar de dominante autochtone taal en cultuur en is bijgevolg een voedingsbodem voor kansenongelijkheid.

5. Bespreking van een betekenisvol incident: zeg niet *penalty* maar *strafschop*

In volgend incident geven we een illustratie van hoe het moedertaalonderwijs op de Brugschool concreet vorm krijgt en wat de leerkracht verstaat onder 'goed taalgebruik'. Het gaat om een fragment uit een les Nederlands. Als voorbereiding op een luisteroefening, wordt een brainstorming georganiseerd rond diverse sporttakken. In het handboek (*Taaltrein 3B*, p247) staat vermeld dat als instap op de luisteroefening een veelheid van sporten ter sprake gebracht kan worden. Er wordt gesuggereerd om te starten met de sporten die de kinderen zelf beoefenen en nadien verder te gaan met de sporten waarvoor zij belangstelling hebben. Bij

het maken van een woordveld wordt in het handboek aanbevolen om '- als het ware ongemerkt - wat meer aandacht te besteden aan voetbal, zwemmen, gymnastiek, wielrennen en tennis'. Aan het begin van de les vraagt de leerkracht aan de leerlingen om een aantal sporttakken op te noemen. Als de vijf sporten, die expliciet in het handboek vermeld staan, genoemd zijn en op het bord geschreven staan, vraagt de leerkracht er een paar woordjes uitleg over. Eerst wordt een woordveld gemaakt rond zwemmen. Dan komen voetbal en tennis aan de beurt. Vanaf hier begint het incident⁷.

- LK Ja, iets over voetbal. Wie is er hier een geoefend voetballer?
(Jürgen steekt zijn vinger op) Ah ja, dat dacht ik al dat we daarvoor bij Jürgen moesten zijn. Noem mij es een paar typische.. euh woorden die in het voetbal thuishoren.
- 5 Jürgen Van corner en zo?
- LK Ja, ja zo.. een corner, dat is een Engels woord hé, hoe noemt dat in het.. of hoe wordt dat gezegd in het Vlaams? Een..? Als ik Rik Desaeleer of zo.. die spreekt niet over een corner, maar die spreekt over een..?
- 10 Omar? Hoekschop
- LK Over een hoekschop (schrijft 'hoekschop' op het bord)
- L [Wij zeggen corner]
- LK Als daar één van die voetballisten een fout maakt in het strafschopgebied (spreekt het woord 'strafschopgebied' gearticuleerd uit) dan is het een..?
- 15 L 'Penalty!
- L Pe'nalty!
- LK Een pe'nalty, maar een..?
- LL [Hoekschop!] [Penalty!] Vrije trap!
- 20 LK Nee, geen vrije trap, een..?
- LL [?] [Pe'nalty!]
- Natalie Toch pe'nalty, meester?
- LK Ja, maar hoe wordt dat in het.. bij ons gezegd?
- LL Pe'nalty [Spin!]
- 25 Natalie Wij zeggen altijd pe'nalty!
- Jürgen Nen vrije trap!
- LK Nee geen vrije trap..
- Natalie Maar meester, wij zeggen..
- LK Als de bal op het elfmeter.. (leerkracht zwijgt om de leerlingen tot bedaren te brengen) als de bal op het elfmeterpunt gelegd wordt, dan wordt er geen vrije trap gegeven, maar..?
- 30 L Pe'nalty?
- LK Ne pe'nalty is een Engels woord voor de st..?
- Jürgen? Strafschop?

- 35 LK *De strafschoop, ja (schrijft 'strafschoop' op het bord; de ll praten door elkaar - 9 sec)*
 L *[Meester]*
 Natalie *[Wij zeggen..]*
 LK *Straf-schoop, goed.*
 40 (...)

De leerlingen associëren voetbal spontaan met Engelse woorden zoals 'corner' of 'penalty'. Voor de leerkracht is dit geen correct taalgebruik. Hij wijst hun antwoorden af en vraagt hen telkens weer om de Engelse woorden te vervangen door het 'Vlaamse' alternatief. Zijn norm luidt als volgt: 'gebruik geen Engelse woorden in het Nederlands'. Om zijn norm te ondersteunen, refereert hij aan een bekende Vlaamse televisieomroeper (*Rik de Saedeleer*) en aan *het Vlaams*. Hiermee hoopt hij het verwachte antwoord te krijgen. Het referentiekader van de leerkracht botst echter met dat van de leerlingen. De leerlingen nemen de dagelijkse taalgebruikssituaties als uitgangspunt voor hun taalgebruik. Enkele leerlingen gaan expliciet in tegen de norm van de leerkracht. *Wij zeggen corner* (r12), zegt één leerling overtuigd. Natalie tracht tot drie maal toe de leerkracht ervan te overtuigen dat 'zij' altijd penalty zeggen: *Wij zeggen altijd penalty* (r25). Het collectieve 'wij' waarnaar de leerlingen verwijzen, heeft een heel andere betekenis dan de groep waarnaar de leerkracht verwijst (*Hoe wordt dat.. bij ons gezegd?* r23).

In het bovenstaande fragment is de leerkracht degene die het leergesprek volledig stuurt. Hij heeft op voorhand bepaald welke woorden in het woordveld moeten komen en verwacht van de leerlingen dat zij aan de hand van zijn beschrijving een fenomeen juist kunnen benoemen. Hij corrigeert en geeft de leerlingen de pap in de mond tot het verwachte antwoord komt (*de st..?* r33). De inbreng van de leerlingen is beperkt: zij moeten enkel raden welk woord de leerkracht in gedachten heeft. De strategie van de leerkracht keert om als hij over zijn favoriete sport kan beginnen.

- LK *Goed, genoeg over het voetbal. Tennis!*
 LL *Boh!*
 Natalie *Meester, gij doet dat veel!*
 LK *Ja, daar wete k'ik het fijne over, hé. Ik zal es een paar dingen*
 45 *op bord schrijven en je moet mij es proberen zeggen wat het is*
(schrijft 'set' op het bord).
 LL *Set! Set! Set!*
 Charity *Een tennisset!*
 L *Opslag!*
 50 LK *Ja, maar wat, wat is nu een tennisset?*
 LL *[Dat is..] [Eh, een raket..]*

- LK *Euh, ene tegelijk hé, want anders horen we niks! Sam was eerst.*
- Sam *Rakette.*
- 55 LK *Nee, dat heeft niks met de set te maken.*
- Hayat *Meester, meester!*
- Robby *Dat ge ne set gewonnen hebt.*
- LK *En wat is nu ne set?*
- L *Ne match*
- 60 LK *Nee, dat is ..nee..*
- Robby *Zestig punten.*
- LK *Wat?*
- Robby *Zestig punten?*
- LK *Nee, dat is nog iets anders.*
- 65 L *Spin-out!*
- LK *Nee, een set is een opeenvolging van zes.. spelletjes, en elk spelletje gaat tot zestig, hé? Dus wie eerst aan de zes is, hé, 6-2, 6-3.. die wint de eerste set. Hoeveel sets zijn er in een totale tennismatch?*
- 70 LL *Zes! Zes!*
- LK *Neen.*
- L *Drie.*
- Robby *Zestig.*
- LK *Drie kan, maar hier in België wordt meestal maar twee gewonnen sets gespeeld.. dus degene die eerst de twee sets wint, die is gewonnen. Nu, als de eerste set voor u is, en de tweede set win jij, ja, dan moet er nog een derde set gespeeld worden om te kijken wie dat de tennismatch wint. Een ander woord uit de.. (schrijft 'racket' op het bord) dat zal je misschien beter kennen.*
- 80 LL *Raket! Raket!*
- L *Tennisraket!*
- LK *Een tennisraket, hé, we zeggen nie een raket, want als we aan een raket.. als we raket uitspreken, dan denk ik aan een raket die naar de maan vliegt. Hoe wordt dat dan uitgesproken?*
- 85 *Charity, Hayat (roepen door elkaar) Tennisraket!*
- LK *Nee.. racket, ra-cket.. Engels, racket.. racket.. racket.. (ll beginnen leerkracht na te bootsen en roepen door elkaar) .. racket zeggen ze.*
- 90 Hayat *Amai, we moeten hier Engels leren!*

De verwarring van Hayat is groot wanneer tijdens de brainstorming over tennis enkel Engelse woorden aan bod komen. Terwijl Engelse woorden bij het voetbal zoveel mogelijk moesten worden vermeden, zijn ze nu toegestaan en zelfs correct.

De leerkracht verandert hals over kop van strategie: in plaats van de leerlingen zelf woorden te laten zoeken, noteert hij zelf enkele woorden op het bord. Hij vraagt hen de woorden te definiëren. Zoals blijkt uit het voorbeeld van de 'set', verwacht de leerkracht van de leerlingen een technisch correcte uitleg. Uiteraard kan alleen hij als ervaren tennisspeler deze gedetailleerde omschrijving geven. Vele leerlingen zijn niet bij het gesprek betrokken omdat ze nauwelijks met de sporttak vertrouwd zijn. Dit gold niet voor de brainstorming over een populaire sport als voetbal. In deze passage etaleert de leerkracht zijn superieure kennis over tennis in breed uitgesponnen omschrijvingen. Vervolgens noteert hij op het bord een woord dat de leerlingen *misschien beter kennen* (r69). Van het woord 'racket' wordt geen definitie gevraagd. De leerkracht veronderstelt dat iedereen de betekenis van het woord kent. Onmiddellijk richt de leerkracht de aandacht naar de uitspraak van het woord. Op dat moment ontstaat er een spelletje bij de leerlingen: ze bootsen de Engelse uitspraak van de leerkracht na. 'Spreek de Engelse woorden correct uit' is nu de norm die gerespecteerd moet worden. Dat de taalnormen precies op dat moment opdoemen, is niet toevallig: de leerkracht kan zijn expertise niet meer doen gelden bij een bekend woord als 'racket'. Hier is de kloof tussen zijn kennis van de wereld en die van de leerlingen minimaal. Zijn positie als alwetende leerkracht is hersteld wanneer hij zijn kennis over de uitspraak van het woord kan overdragen aan de leerlingen. In vergelijking met het vorige fragment over voetbal zijn twee omkeringen gebeurd. Ten eerste wordt een andere taalnorm geponeerd: 'gebruik geen Engelse woorden in het Nederlands' wordt vervangen door 'spreek de Engelse woorden correct uit'. Ten tweede neemt de onderwijsstrategie van de leerkracht een andere wending: in plaats van een label te vragen voor een bepaald fenomeen wordt van de leerlingen verwacht dat ze een aangeboden woord definiëren.

6. Wat is 'goed' taalgebruik?

Uit bovenstaand incident is duidelijk naar voren gekomen dat de leerkracht en de leerlingen een andere inhoud geven aan 'goed taalgebruik'. Voor de leerlingen hangt 'goed taalgebruik' samen met de communicatieve relevantie van een taaluiting. Zij refereren aan dagelijkse situaties waarin taal gebruikt en begrepen wordt. Binnen de taalgemeenschap zijn impliciete conventies ontstaan over wat kan en wat niet kan. Het gebruik van woorden als 'corner', 'penalty' of 'raket' is voor de hele klasgroep - inclusief de leerkracht - perfect verstaanbaar. Voor de leerkracht zijn deze woorden echter niet aanvaardbaar. Hij toetst het taalgebruik van de leerlingen aan objectieve regels, waardoor de woorden geïsoleerd worden van de context waarin ze gebruikt worden. Hierbij laat hij zich leiden door de handleiding. De norm zoals die in het handboek wordt aangegeven, is de norm die de leerkracht vooropstelt. *In de handleiding staat wel de doelman en niet de keeper, maar wel de tie-break of de smash*, zegt de leerkracht in de nabespreking (7/6/1994). Hetzelfde geldt voor de uitspraak van 'racket'. Het handboek vermeldt

dat aandacht moet worden besteed aan de Engelse uitspraak van het woord. Voor de leerkracht is het handboek een institutioneel instrument dat de legitimiteit van zijn taalgebruik ondersteunt. Zijn taak bestaat erin de leerlingen voortdurend te corrigeren en bij te sturen zodat zij de standaardtaal correct gebruiken en de taalregels juist toepassen. Bourdieu (1991:45) drukt het uit als volgt:

'Obligatory on official occasions and in official places (schools, public administrations, political institutions etc.), this state language becomes the theoretical norm against which all linguistic practices are objectively measured. This linguistic law has its body of jurists - grammarians - and its agents of regulation and imposition - the teachers - who are empowered universally to subject the linguistic performance of speaking subjects to examination and to the legal sanction of academic qualification'.

De leerkracht is als het ware de bemiddelaar tussen de objectieve, theoretische norm en de toepassing van die norm in het concrete taalgebruik. Uit de observaties en het interview met de leerkracht hebben wij kunnen afleiden dat de geobserveerde leerkracht een sterke binding heeft met de school als instituut. Hij stelt zijn autonomie als leerkracht erg op prijs en beschouwt zijn klas als een territorium dat afgebakend is ten opzichte van de buitenwereld. *Ik stel het zo: ik in de klas en de moeder aan de kookpot* (ELI 26/5/1994). Dat de wereld buiten de schoolpoort voor zijn lespraktijk weinig relevant lijkt, komt ook tot uiting in zijn houding ten aanzien van de veranderingen tijdens zijn loopbaan als leerkracht. Hij vertelt dat leerlingen mondiger en assertiever zijn geworden, terwijl ze vroeger volgzamer, slaafser en misschien naïever waren. Dergelijke veranderingen verbindt hij niet met maatschappelijke evoluties. Hij ziet hierbij vooral de implicaties voor zijn eigen lespraktijk. De sterke institutionele gebondenheid van de leerkracht kan verklaren waarom hij veel belang hecht aan de normen die hem van bovenaf worden opgelegd en waarom hij zijn rol als 'bemiddelaar' heel ernstig neemt. Er schuilt wel een paradox in het optreden van de leerkracht. Enerzijds ziet hij er nauwlettend op toe dat de leerlingen zoveel mogelijk het Algemeen Nederlands spreken (*strafschop, racket*). Hij lijkt heel gevoelig te zijn voor de correcte norm en weert het gebruik van omgangstaal of dialect (*raket*). Anderzijds bevat zijn eigen taalgebruik sociale en regionale taalvarianten (*voetballisten*) die botsen met de norm die hij vooropstelt en wijst hij een aanvaard woord in het Algemeen Nederlands (*penalty*) af om een nieuwe, onbestaande norm te introduceren ('gebruik geen Engelse woorden in het Nederlands').

Het valt op dat de leerlingen die zich durven verzetten tegen de taalnormen van de leerkracht, tot de meest taalvaardige groep leerlingen van de klas behoren. Niet elke leerling kan zich veroorloven om de institutioneel bepaalde normen in vraag te stellen. De minst taalvaardige leerlingen (zoals Omar of Jürgen) doen tijdens de brainstorming over voetbal hun uiterste best om zich te schikken naar de normen van de leerkracht. De sociale afstand tussen de leerkracht en de respectieve

leerlingen is in dit geval groot. Hoe groter de sociale afstand, hoe meer inspanningen men levert om zich aan te passen aan de geldende regels op de linguïstische markt (Bernstein 1971, Bourdieu 1982). Voor leerlingen die zich in een gedomineerde positie bevinden omdat zij het Nederlands niet voldoende beheersen of geen deel uitmaken van de dominante cultuur op school, is het belangrijk dat zij zich aan de regels van de leerkracht aanpassen. Op die manier maken zij een grotere kans op symbolische winst en kunnen zij hun positie in de klas verbeteren. Voor een hoog taalvaardige leerling als Natalie is een dergelijke assimilatiestrategie onnodig. Haar positie in de klas is voldoende gevrijwaard.

De normatieve bekommernis in het moedertaalonderwijs kan niet alleen verklaard worden vanuit het specifieke rollenpatroon tussen leerkracht en leerlingen. Het cultuurhistorisch perspectief waarin het Nederlands als moedertaal zich heeft ontwikkeld, kan eveneens een interessante verklaringsgrond bieden. In vergelijking met de andere Europese case-studies is het moedertaalonderwijs in Vlaanderen sterk bepaald door taalnormen. Sinds de invoering van het Nederlands als voertaal in het Vlaamse onderwijs was het taalonderricht erop gericht het Nederlands te beschermen tegen invloeden uit andere talen, meer bepaald uit het Frans en het Noord-Nederlands. Door middel van normatieve taalregels ('Zeg niet X maar Y') werd getracht het taalgebruik van de leerlingen te zuiveren van gallicismen en dialectale invloeden. Het zou interessant zijn na te gaan in hoeverre dit collectief Vlaamse geheugen nog steeds een stempel drukt op het huidige moedertaalonderwijs. Op het eerste gezicht lijken er parallellen te bestaan tussen de manier waarop leerkrachten vroeger - toen het franstalig onderwijs nog verplicht was in Vlaanderen - reageerden op het gebruik van het Nederlands op school⁸, en de manier waarop leerkrachten zich nu opstellen ten aanzien van het gebruik van andere talen dan het Nederlands in de klas.

Noten

1. Het vernieuwd onderwijsbeleid in Vlaanderen ging van start vanaf het schooljaar 1991-1992 en bestaat in essentie uit vier programma's, nl. het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV), het intercultureel onderwijs (ICO), onthaalbeleid voor neveninstromers (OBN) en het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC). Nederlands als tweede taal (NT2) is één van de werkvelden van het OVV, dat globaal gericht is op het opheffen, verminderen en voorkomen van achterstanden in het onderwijs ten gevolge van sociale, economische en/of culturele omstandigheden (Ramakers 1993).
2. De naam van de school, de gemeente en de geobserveerde leerkracht zijn pseudoniemen, ten einde de anonimiteit van het onderzoek te verzekeren.
3. De 'internationale triangulatiemethode' kan omschreven worden als 'a research strategy by which researchers attempt to accumulate as many perspectives on their cases under study as they can handle in all fairness, being not afraid of

perspectives which 'make the familiar strange', in order to implement a process of meaning construction that allows for dealing with convergencies, inconsistencies and contradictories.' (Herrlitz & Sturm, 1991:10)

4. De relatie van vertrouwen tussen onderzoeker en onderzochte vormt een onmisbare basis voor etnografisch onderzoek (Van Lier, 1988:39). Een dergelijke basis bleek niet aanwezig te zijn bij de directie van de school. Dit zette de samenwerking met de leerkracht op de helling. Aanvankelijk werd - in overleg met de leerkracht - overwogen om het onderzoek verder te zetten buiten de schoolmuren, maar deze mogelijkheid werd onmiddellijk uitgesloten gezien het belang van de schoolcontext in het hele onderzoek.
5. Citaten uit het eerste lange interview met de leerkracht worden aangeduid met (ELI 26/5/1994). Verwijzingen naar evaluatiegesprekken met de leerkracht worden weergegeven door de datum van het respectieve gesprek.
6. Woods (1979:146) definieert een 'survival strategy' als volgt: 'it is the kind of control one needs in order to teach (...). I define control in this instance as succesfully dealing with incident which fractures the teacher's peace, or establishing one's power in a situation which pre-empts such an occurrence.'
7. In het protocol is ernaar gestreefd om de verbale atmosfeer in de klas zo getrouw mogelijk weer te geven. Daarom werd bewust geopteerd voor een vrij letterlijke weergave van het gesprokene. Valse starts, versprekingen, dialectwoorden werden zoveel mogelijk behouden. Interpuncties werden aan de transcripties toegevoegd. Bij 'penalty' werd, naargelang de uitspraak van het woord, de klemtoon aangeduid met een accentteken.

LK leerkracht

L niet te identificeren leerling

LL verschillende of alle leerlingen door elkaar

x? vermoedelijk leerling x

.. korte pauze (max. 6 sec)

(x sec) pauze van bepaalde duur (meer dan 6 sec)

() niet-verbale achtergrondinformatie

[] moeilijk verstaanbare passage

[?] onverstaanbare passage

8. In dit verband herinneren veel Vlamingen zich nog 'de stok' of 'het signum' (een geel bordje dat om de hals gedaan werd). Wie op school betrappt werd op 'Vlaams' spreken, kreeg het signum om de hals of de stok. Dit was een praktijk die gedurende het interbellum heel frequent voorkwam op Vlaamse colleges. Wie de stok of het signum had, moest die zien kwijt te raken voor het einde van de schooldag door het teken door te geven aan andere leerling die Nederlands sprak. Zoniet werd hij gestraft. Dergelijke stigma's zijn intussen van het toneel verdwenen, maar de opvattingen en houdingen die erachter schuilden, lijken nog steeds levendig te zijn.

Bibliografie

- Atkinson, P. & M. Hammersley (1983), *Ethnography; principles in practice*, London/New York: Tavistock Publications.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and symbolic power*, Paris: Fayard.
- Erickson, F. (1977), Some approaches to inquiry in school-community ethnography, *Anthropology and Education Quarterly*, jg. 8, nr 3, p. 58-69.
- Herrlitz, W. & J. Sturm (1991), International Triangulation. A contribution to the Development of a procedure, Intern document IMEN's Correspondents Weekend, Frascati.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lier, L. van (1988), *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research*, London/New York: Longman.
- Ramakers, J. (ed.) (1993), *Migranten en onderwijs*, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven/Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Spindler, G. & L. Spindler (1987), *Interpretative Ethnography of Education; at Home and Abroad*, Hillsdale/London: Erlbaum.
- Spradley, J.P. (1980), *Participant Observation*, Holt New York: Rinehart and Winston.
- Watson-Gegeo, K. (1988), Ethnography in ESL: Defining the Essentials, in *Tesol Quarterly*, 4, p 575 - 592.
- Woods, P. (1979), *The divided School*, London/New York: Routledge and Kegan Paul.

(manuscript ontvangen: 20 augustus 1995)

(manuscript aanvaard: 22 september 1995)

