

Davut, Canan en de schildpad: over (taal)onderwijs in een meertalige klas¹

1. Inleiding

In de maatschappelijke discussie over Nederland als multi-etnische, multiculturele en meertalige samenleving zijn, zoals bekend, veel, zeer uiteenlopende en vaak tegenstrijdige stemmen te beluisteren (Kroon, 1994). Aan de ene kant van het spectrum is er de opvatting die, uitgaande van een al dan niet cultuurrelativistisch, min of meer pluralistisch vertrekpunt, het 'multi'-karakter van de huidige en vooral toekomstige maatschappij als een positief gegeven beschouwt, als een verrijking van de als homogener gepercipieerde, voorbije samenleving. Aan de andere kant staat de opvatting die, vanuit een eerder assimilationistisch perspectief, inzet op aanpassing van leden van etnische minderheidsgroepen aan de Nederlandse taal, normen en cultuur. Tussen deze twee extremen bevindt zich een hele reeks genuanceerdere opvattingen. Opmerkelijk in die reeks is de opvatting die etnische verschillen min of meer als gegeven beschouwt. Problemen die die verschillen met zich meebrengen worden genegeerd, eenzijdig opgelost of in wederzijdse samenwerking weggewerkt (Leeman, 1994). (Racistische, extreem-rechte en 'Nederland-is-vol-standpunten' plaatsen zich onzes inziens buiten het legale en/of legitieme maatschappelijk discours - wat niet wil zeggen dat het negeren daarvan onder alle omstandigheden de beste reactie is.)

Een pluralistische visie komt onder andere tot uitdrukking in het bekende artikel 8, lid 3 van de Wet op het Basisonderwijs dat bepaalt dat het onderwijs er mede van uit gaat dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving. In een strikt pluralistische interpretatie kan dit artikel waarschijnlijk alleen zo worden uitgelegd dat het onderwijs alle leerlingen, autochtone en allochtone, op alle scholen, zwarte en witte, door vormen van intercultureel onderwijs laat kennismaken met aspecten van Nederland als multiculturele samenleving, daarbij aandacht bestedend aan cognitieve, attitudele en vaardigheidsdoelen (Delnoy, 1995). Een assimilationistische visie is bijvoorbeeld bespeurbaar in de steeds opnieuw opduikende discussie over het niet toestaan van hoofddoekjes op school, maar ook in de systematische besluiteloosheid als het gaat om een cultuurpolitieke stellingname ten aanzien van de vraag op welke wijze welke talen van welke allochtone etnische minderheidsgroepen in het onderwijs aan de orde moeten komen (Lucassen & Köbben, 1992; Broeder & Extra, 1996).

Omdat het officiële minderhedenbeleid opteert voor integratie met behoud van eigen identiteit - een typische tussenpositie -, is ook daarin op tal van punten de spanning tussen pluralisme en assimilatie voelbaar (Kroon & Vallen, 1995).

De maatschappelijke en politieke discussie vindt uiteraard ook op school plaats, in de lerarenkamer, in de klas, in de gangen en op het schoolplein. Ook daar zien we uitingen van zowel een meer pluralistische als een meer assimilationistische opvatting en van alles wat daar tussen zit. De eerste kan bijvoorbeeld ten grondslag liggen aan de inspanningen van veel leerkrachten om allochtone leerlingen zich thuis te laten voelen op school, om een positieve houding aan te nemen ten aanzien van culturele en talige diversiteit en variatie en om niet de Nederlandse norm als de maat van alle dingen te beschouwen. De andere opvatting komt bijvoorbeeld tot uitdrukking als de schoolregels, al dan niet expliciet geformuleerd, het gebruik van, bijvoorbeeld, Turks in de klas verbieden. De achterliggende gedachte kan dan zijn dat het spreken van de eigen taal een sta-in-de-weg is voor de verwerving van het Nederlands.

Beide opvattingen zijn dus in het onderwijs terug te vinden; vaak bij verschillende leerkrachten maar misschien wel even vaak bij een en dezelfde leerkracht. Dan hoeft er voor die leerkracht geen 'beleefde' tegenstrijdigheid op te treden binnen zijn/haar perspectief. Het verbieden van Turks in de les blijkt immers heel goed hand in hand te kunnen gaan met een positieve attitude ten aanzien van datzelfde Turks als onderdeel van de (veronderstelde) eigen identiteit van leerlingen van Turkse herkomst.

Crooymans & Evers (1993) documenteren de al genoemde tussenpositie in het onderwijs. Hun onderzoek laat zien dat in de door hen geobserveerde lessen etnische, culturele en talige verschillen meestal worden genegeerd of eenzijdig als een probleem van kinderen in achterstandssituaties worden gecategoriseerd.

Aan de hand van lesfragmenten die gekozen zijn uit een week geobserveerd en geregistreerd onderwijs op een basisschool proberen we in dit artikel nader in te gaan op de vraag hoe de betrokkenen in de praktijk reageren op etnische, culturele en talige diversiteit. We analyseren daartoe eerst twee fragmenten waarin sprake is van het gebruik van etnische minderheidstalen. Daarin blijkt de spanning tussen pluralisme en assimilatie, tussen acceptatie van verschil en (onbedoelde) neiging tot homogenisering goed voelbaar. In beide gevallen blijkt een primair onbewuste en over het algemeen niet beoogde, maar institutioneel bepaalde homogenisering de krachtigste uitwerking te hebben. Waarom dat zo is, proberen we te begrijpen aan de hand van een analyse van een derde fragment².

Vooraf maken we enkele beperkte methodologische opmerkingen bij ons onderzoek, met name bij het centrale begrip 'practical professional knowledge'³ en presenteren we een kort portret van de case-study-school⁴.

2. Onderzoek in onderwijspraktijken⁵

Een belangrijke vraag is hoe reacties op de multi-etnische, multiculturele en meertalige samenleving in onderwijspraktijken onderzocht moeten worden. Daarop geeft onzes inziens de (traditie van de) etnografische analyse van onderwijs-

processen ('ethnography of schooling') een overtuigende antwoord (vgl. bijv. Delamont, Beynon & Atkinson, 1988; Hammersley, 1990). Vooral de analyses die zich vanuit een comparatief perspectief richten op het onderzoek van onderwijsleerprocessen, die met andere woorden basisstructuren van een bepaalde onderwijscultuur proberen te reconstrueren vanuit een 'vreemd' perspectief, kunnen in dit verband als model dienen (vgl. Spindler & Spindler, 1987 en, toegepast op het standaardtaalonderwijs, Herrlitz, 1993 en 1994). Ter illustratie van de traditie waarin ons onderzoek past, gaan we kort in op een studie van de Amerikaanse Anderson-Levitt (1987) naar het aanvankelijk leesonderwijs in Frankrijk.

Onder de sprekende titel *Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France* geeft zij een samenvatting van dat onderzoek. Binnen een Amerikaanse perspectief voerde zij dat in 1978-1979 op Franse basisscholen uit. In het kader van dit artikel vinden we drie aspecten van haar studie het bespreken waard:

- de nadruk op de praktische kennis ('practical professional knowledge') van de leerkracht;
- de etnografische methodologie;
- de inzichten in de relatie tussen de praktische kennis en de retoriek, dat wil zeggen de kennis waarop het praten over 'goed' onderwijs berust.

Het object van haar etnografische studie - 'cultural knowledge for teaching' - definieert Anderson-Levitt (1987, 174) als volgt:

(...) this report concerns teachers' practical professional knowledge, their savoir faire or 'knowhow': neither what they think nor what they do but what they think as they are doing what they do. Knowledge, then, is a shorthand term for the beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classroom events.

Bij de 'practical professional knowledge' van leerkrachten gaat het met andere woorden om structuren van elementen die door de leden van de beroepsgroep sociaal gedeeld worden. Volgens Anderson-Levitt liggen zulke structuren van gedeelde praktische kennis bijvoorbeeld ten grondslag aan:

- de planningsfasen van het aanvankelijk leesonderwijs;
- de opdeling van het schooljaar volgens de kalender van de katholieke feestdagen;
- de indeling van leerlingen in niveaugroepen ('goede lezers' versus 'zwakke lezers');
- het gebruik van allerlei onderwijsleermiddelen (boeken, bord, lei, potlood, vulpen etc.);
- de speciale behandeling van zwakke leerlingen.

Anderson-Levitt betoogt, dat die praktische professionele kennis *van* het onderwijs - met name in tegenstelling tot de retoriek *over* het onderwijs - niet zozeer door theorieoverdracht in de lerarenopleiding gevormd en ontwikkeld wordt. Eerder gebeurt dat door de socialisatie in de school en het team. De eigen schoolervaringen dus, het voorbeeld van collega's, de verwachtingen van leerlingen en ouders en de invloed van sectieleiders blijken van doorslaggevend belang (vgl. Anderson-Levitt, 1987, 187-190).

'The beliefs, values, expectations, mental models, and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classroom events' (a.w., 174), die karakteristiek zijn voor de praktijk van een schoolvak worden juist door de deelname aan die praktijk overgedragen. Ze vinden hun basis in het sociale handelen in de school en het onderwijs en niet in de overdracht van pedagogische, (vak)didactische of vakwetenschappelijke inzichten. Anderson-Levitt maakt dit plausibel voor de professionele kennis van leerkrachten. Maar waarschijnlijk geldt ook voor leerlingen dat hun overtuigingen, waarden en mentale modellen vooral interactief, dat wil zeggen door deelname aan het proces van het (goeddeels inofficiële en subculturele) sociale handelen in de school bepaald worden en veel minder door officiële leerplannen en leerinhouden.

Wat kan die 'professional practical knowledge' nu over multi-etniciteit, multiculturaliteit en meertaligheid behelzen? Is er in de 'overtuigingen, waarden en mentale modellen' die er deel van uitmaken 'plaats' voor meertalige leerlingen uit andere etnische groepen en andere culturele tradities? Zijn de handelingsschema's die het gangbare onderwijs constitueren toepasbaar in een talig en cultureel heterogene groep en in talige situaties die door heterogeniteit van talen en culturen gekenmerkt worden? Anders gezegd: wat is de plaats van de concepten 'pluralisme' en 'assimilatie' - die we zo duidelijk aantreffen in het (onderwijs)politieke discours en in de onderwijsretoriek - in de 'professional practical knowledge' van de beroepsgroep van leerkrachten? Is de spanning tussen pluralisme en assimilatie, tussen acceptatie van verschil en neiging tot homogenisering en alle daartussen liggende posities in de 'practical professional knowledge' van leerkrachten terug te vinden? En zo ja, welke invloed heeft die dan op het concrete handelen?

'Practical professional knowledge' is gedeelde kennis die enerzijds gefundeerd is in de gemeenschappelijke praktijk van sociaal schools handelen van de beroepsgroep en anderzijds aan die gemeenschappelijke praktijk ten grondslag ligt. 'Practical professional knowledge' is reconstrueerbaar door de analyse en interpretatie van documenten die systematisch in een etnografisch corpus verzameld zijn in het kader van case studies over de praktijk van schools handelen. De analyse en interpretatie richt zich daarbij met name op 'events', 'incidents' en 'key incidents', sleutelpassages in de documenten van een case waarin concepten uit de 'professional practical knowledge' ontsleuteld kunnen worden. Nauwkeuriger gezegd: niet de gebeurtenissen zelf uit de onderzochte gedeelde praktijk vervullen

die sleutelfunctie, maar de documenten, meestal teksten, dat wil zeggen transcripten van verbale communicatie in het onderwijs, in vergaderingen, in interviews etc. Erickson (1985, 108) omschrijft een 'key incident' als volgt:

A key incident is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical 'loading'. (...) A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically.

Zulke incidenten zullen we in het nu volgende analyseren. Maar eerst portretteren de school en de groep waar de data verzameld werden.

3. Een portret van de onderzoeksschool

De Lantarenschool is een multietnische, meertalige stadsschool die min of meer representatief is voor kleinere stadsscholen in Onderwijsvoorrangsgebieden. De algemene en specifieke onderwijsproblemen die in alle scholen voorkomen komen op zulke scholen onverhulder aan het licht. Het portret probeert een indruk te geven van het dagelijkse schoolleven zoals dat zich op weg naar school, op het schoolplein en in de klas afspeelt.

Op weg naar school⁶

De huizen in de wijk waar de Lantarenschool staat zien er wat vervallen uit. In sommige straten wonen nogal wat studenten. Er zijn diverse koffieshops gevestigd. In de belangrijkste winkelstraat van de wijk doen mensen van verschillende herkomst boodschappen: Nederlanders, Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen. Er zijn verschillende etnische ondernemingen. Vuilniszakken staan op de stoep; de eigenaar van een matrassenwinkel heeft een paar matrassen bij het vuilnis gelegd. Bij een winkel met tweedehands spullen zitten drie Turkse mannen op stoelen uit het assortiment koffie te drinken. Een vrouw met een kinderwagen loopt voorbij. Haar roze trainingspak steekt fel af bij de donkere kleren van de Turkse mannen. Even verderop torent een oerdegelijke, goed onderhouden molen boven de wijk uit; hij is in gebruik als erotheek.

Achter de molen doemt dan de Lantarenschool op: een intimiderend bakstenen gebouw van twee verdiepingen uit 1902 met een gietijzeren hek eromheen. Enkele ramen op de bovenste verdieping zijn dichtgetimmerd: daarachter bevindt zich de gymzaal. Het gebouw is in zijn geheel donkerbruin geschilderd: van de verflaag zijn graffiti makkelijker te verwijderen dan van baksteen. De school en het schoolplein liggen een stuk hoger dan de straat. Vanaf de straat ziet de Lantarenschool er uit als een onneembare vesting.

Op het schoolplein

Op het schoolplein doet een groepje Nederlandse en Turkse kinderen een kringspel; daarbij zingen ze met zijn allen een Turks liedje.

Yo, yo, yoki,
yoki, yoki, yoki,
Arabistan, Bulgaristan
Belçika, çika, çika
Belçika, çika, çika
Darıldın mı cicim bana?
Hiç bakmıyorsun bu yana.
Darıldınsa barışalım,

kumru gibi koklaşalım,
Esmerim güzelim,
ben yanıyorum.
Aman Allah, çok seviyorum.

Yo, yo, yoki
Yoki, yoki, yoki
Arabië, Bulgarije
België, gië, gië
België, gië, gië
Schat, ben je boos op mij?
Jij kijkt niet meer naar mij.
Als je boos op me bent, zullen we ons weer
verzoenen,
Verliefd zijn als tortelduifjes.
Mijn lieve, donkere schat,
mijn hart brandt.
Oh, mijn God, ik hou zoveel van hem/haar.⁷

Op de rand van de zandbak zit een rij moeders te roken. Ze kijken naar de spelende kinderen. Als een van de moeders een leerling een scheldwoord hoort zeggen, roept ze: 'Zeg! Leer mijn kinderen niet zulke woorden!'

In de school

Als de schooldeur opengaat, stromen de meeste kinderen naar binnen. In de hal hangen een paar posters van het buurtcentrum, waarop zowel een Nederlandse als een Turkse tekst staat. De kinderen blijven wachten voor de deur van hun lokaal. Canan praat Turks met haar zus. Een oudere, Nederlandse jongen kijkt geïrriteerd om: 'We zijn hier wel in Nederland, he? En niet in Turkije!'

Op de eerste verdieping gaan de kinderen opzij voor Petra, de leerkracht van groep 5/6, die de deur van de klas openmaakt. Terwijl de leerlingen hun lokaal binnengaan, praat Petra op de gang met de moeder van Roberto, een van haar Nederlandse leerlingen. Ze heeft haar bij zich geroepen omdat Dara, een Koerdische jongen uit haar klas, haar verteld heeft dat de moeder van Roberto hem 'vuile stinkkoerd' heeft genoemd. Petra wil weten hoe de vork in de steel zit en roept Dara er ook bij. Die staat te snikken. De moeder van Roberto begrijpt niet waar deze drukte voor nodig is. Ze zegt dat het een geintje was. Petra zegt dat ze dit geen gein vindt en de moeder van Roberto belooft een ander scheldwoord te verzinnen.

In de klas

In de klas zijn de kinderen ondertussen al van alles aan het doen. Canan en Kemal moeten hun sommen nog afmaken. Hatice en Erika kleuren. Johan stoeit met Dennis. Michael zit daar vanaf zijn plaats naar te kijken. Roberto gaat naar Petra en vraagt of hij de tafeltjes op mag zeggen. Dat mag en hij doet het dan ook

vliegensvlug en zonder fouten. Davut en Clarence staan bij de glazen bak met wandelende takken. Kees en Wim luisteren in de luisterhoek naar een sprookje dat in de hele klas goed te horen is omdat de koptelefoons kapot zijn. Dan zegt Petra dat iedereen moet opruimen en op zijn plaats moet gaan zitten, want ze gaat de namen voorlezen, zoals ze dat elke morgen doet. Het 'echte werk' begint.

4. Het gebruik van minderheidstalen in de klas

4.1. Inleiding

De Lantarenschool is zoals gezegd een multi-etnische, multiculturele en meertalige school. Dat is goed te zien in de samenstelling van de case-study-klas. Deze telt naast zeven autochtoon-Nederlandse kinderen verder tien Turkse, een Iraakse, een Marokkaanse en een Surinaamse leerling die allemaal, de een wat meer de ander wat minder, behalve Nederlands (als tweede taal), ook een of meer talen van hun herkomstland beheersen. Deze meertaligheid leidt voor de school en de leerkrachten tot de principiële vraag naar de positie van allochtone etnische minderheidstalen in het onderwijs en de wijze waarop daar in pedagogisch-didactische zin mee moet worden omgegaan - waarbij tussen haakjes opvalt dat de leerkrachten, ook wanneer ze het over allochtone etnische minderheidstalen in het algemeen hebben, altijd 'Turks' zeggen en daarmee in feite de meertalige situatie onbewust reduceren tot een tweetalige situatie (vgl. ook Gogolin, 1993 en 1994).

Het beleid van de Lantarenschool met betrekking tot het gebruik van allochtone etnische minderheidstalen laat aan duidelijkheid niets te wensen over: het is de allochtone leerlingen simpelweg verboden deze talen in het onderwijs te gebruiken. Hoewel deze regel niet is vastgelegd in het schoolwerkplan of het schoolreglement geldt ze wel degelijk officieel: ze wordt door alle leden van het team met grote instemming en in principe consequent toegepast.

In een na de observatieweek gehouden interview formuleert de leerkracht van de case-study-klas, deze (ongeschreven) regel als volgt:

Als ze met elkaar praten, of als ze in de klas praten of mekaar iets willen vertellen, mogen ze dat niet in het Turks doen.

Voor deze regel bestaan volgens de leerkracht twee redenen:

De ene is, dat het niet aardig is ten opzichte van anderen, van andere kinderen of voor mij, omdat wij dat niet kunnen verstaan. Dus het kan ook zijn, dat je dan iets vervelends over iemand zegt, of wat dan ook (...). De andere reden is, dat zij hier zitten om goed Nederlands te leren en op het moment dat zij veel Turks gaan praten, dan, op dat moment, praten ze geen Nederlands, dus leren ze het minder snel.

Natuurlijk is er ook de spreekwoordelijke uitzondering die deze regel bevestigt. We citeren nog een keer de leerkracht:

Ze mogen bijvoorbeeld onder elkaar Turks praten op de speelplaats en ook voor kleuters gelden uitzonderingen. Turkse kinderen die met vier jaar voor het eerst op school komen mogen ook in de klas Turks praten, simpelweg om ze houvast te geven. Maar zo snel als het gaat, proberen we ze zover te krijgen dat ze stoppen met Turks praten. En in de hogere klassen mag het dan gewoon niet meer. Dat is een heel strenge regel. En ze krijgen straf, als ze die overtreden, niet als het maar een keer gebeurt, maar als ze het vaker doen, omdat ze denken dat Turks voor hen gemakkelijker is, dan krijgen ze straf.

De officiële stellingname van de school met betrekking tot meertaligheid is op het eerste gezicht zonder veel moeite te karakteriseren als een onderwijspraktische concretisering van de eerder als assimilationistisch getypeerde opvatting. De aangehaalde uitzonderingen maken echter tegelijkertijd duidelijk, dat ook in de Lantarenschool, net als in de maatschappelijke discussie de zaak toch wat genuanceerder ligt. Bij nadere beschouwing is ook op de school in bepaalde contexten een meer pluralistisch standpunt zichtbaar. We citeren opnieuw de leerkracht.

Van de andere kant denk ik dat je ervoor moet oppassen niet de indruk te wekken dat je het Turks onderdrukt omdat je het slecht vindt. Daarom sta ik het in bepaalde situaties toe en waardeer ik het erg positief, ook wanneer ze bijvoorbeeld mekaar in het Turks feliciteren of een Turks liedje meebrengen, en dergelijke. Om te vermijden dat de andere kinderen het Turks beginnen te beschouwen als iets wat ver weg gehouden moet worden. Voor mij, en niet alleen voor mij, maar voor zover ik kan overzien voor iedereen hier op school, denk ik, is het ook belangrijk de kinderen het gevoel te geven dat ze met hun Turks geaccepteerd worden, want als je het helemaal onderdrukt, wordt het wel heel erg eng, denk ik.

De leerkracht heeft een tamelijk duidelijke voorstelling van de kenmerken van situaties waarin etnische minderheidstalen zijn toegestaan. Ze zijn bijvoorbeeld toegestaan in informele situaties, zoals een verjaardagsfeest in de klas, die uitdrukkelijk geen deel uitmaken van het onderwijsleerproces, dat wil zeggen waarin de kinderen niet met schoolse activiteiten bezig zijn. Maar ze zijn van de andere kant weer niet toegestaan in informele situaties waarin de kinderen wel met schoolse activiteiten zoals samen spelen, tekenen en dergelijke bezig zijn, ook als daarin niet direct van leren en onderwijzen sprake is.

Dat het ondanks deze duidelijke voorstelling niet altijd eenvoudig is een houding te bepalen ten aanzien van het gebruik van etnische minderheidstalen op school laat het volgende voorbeeld zien. De leerkracht vertelde in het interview

dat ze een keer volledig in de war raakte en niet wist hoe ze moest reageren toen tijdens een gesprek in de gang van de school met de leerkracht Turks deze plotseling tegen een Turkse leerling Turks begon te praten en daarmee duidelijk de schoolregel in dezen overtrad:

Dat zijn soms heel erg vreemde situaties, waarin je denkt: 'Eigenlijk vind ik het niet goed, maar moet ik haar dan verbieden met haar Turkse leerlingen Turks te praten? Dat is ook gek!'

De hier op retorisch niveau geïllustreerde problematiek van het kiezen van een positie in de 'minderheidstalenkwestie' en het daardoor optredende twijfelen van de school en de individuele leerkracht tussen assimilatie en pluralisme, tussen homogenisering en acceptatie van verschil met betrekking tot Turks op school, wordt in het volgende geconcretiseerd in een analyse van lesfragmenten waarin de gedeelde professionele kennis van leerkrachten praktisch wordt in de praktijk van een leerkracht. Het eerste fragment laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Het laat zien hoe de regel van het verbod op Turks in het onderwijs door de leerkracht en de kinderen wordt toegepast en werd daarom ook als incident gekozen. Het tweede fragment is minder eenduidig. Het werd gekozen omdat daarin op het eerste gezicht sprake is van een positieve attitude tegenover het gebruik van Turks. Het zou met andere woorden de hierboven genoemde uitzondering moeten illustreren.

4.2. Canan - over het verbieden van etnische minderheidstalen in het onderwijs

Maandag 18 mei 1992, Lantarenschool, groep 5/6. De leerlingen zitten in de weekendkring en mogen vertellen wat ze in het weekend allemaal beleefd hebben. Na een kwartier zegt de leerkracht dat de leerlingen nog vijf minuten hebben om iets te vertellen. Na het verhaal van de Turkse Ertügrül meldt Kees zich en vertelt de leerkracht dat de Turkse Canan Turks gepraat heeft. De leerkracht en een paar kinderen reageren op die mededeling. Het blijkt dat Canan Ertügrül in het Turks gevraagd heeft haar als volgende verteller in de kring te kiezen. De leerkracht zegt tegen Canan dat ze geen Turks mag praten en daarna gaat het kringgesprek verder.

Kees: Juf, Canan zat net tegen Ertügrül Turks te praten.

Johan: Oh {uitroep van ontzetting}, echt?

Kees: Heel zachtjes.

Johan: Heb je het gehoord?

Kees: Ja, heel zachtjes.

Leerkracht: Por que?

Dennis: Heftig!

Leerkracht: Waarom?
 Canan: Nee, ik zei [net meteen]/
 Leerkracht: (fluit) {het klinkt alsof ze fluit naar een leerling die niet oplet}
 Canan: Ik zei naar hem Turks, eh, 'Wil je mij zo meteen kiezen?'
 Leerkracht: Onaardig.
 Dara: In het Turks.
 Leerkracht: Hebben we gisteren, nee niet gisteren, vrijdag ook al over gehad Canan.
 Leerlingen: Gisteren.
 Leerlingen: Hhmm. {klinkt instemmend}
 Kees: Ja!
 Leerkracht: Weet je dat nog?
 Kees: Geen Turks praten in de klas.
 Canan: Ja.
 Leerkracht: Waarom is dat onaardig?
 Canan: Ik, ik weet niet wat onaardig is.
 Leerkracht: Waarom is het niet leuk, niet aardig van jou?
 Canan: Dan kan de andere kinderen niet verstaan wat ik zeg.
 Leerkracht: Ja, want Kees die zit aan de andere kant naast jou en dan denkt Kees: 'Oh, zie je wel! Ze zegt vast iets heel gemeens',
 Kees: Ja. {klinkt instemmend}
 Leerkracht: of zo. En dat leg ik jou nu al sinds groep een, twee, drie, vier, dus al vijf jaar uit.
 Johan: (fluit)
 Leerkracht: Vind ik wel een beetje raar dat je dat nu nog niet weet. Jij?
 Canan: {knikt waarschijnlijk ja}
 Leerkracht: Dat bedoel ik maar. Ertügrül, kies iemand.

De schoolregel luidt zoals gezegd dat er op school geen Turks gesproken mag worden. De argumenten daarvoor zijn van didactische (Turks praten is van negatieve invloed op de verwerving van het Nederlands) en praktische aard (niet iedereen kan Turks verstaan) en hebben bovendien met fatsoen te maken (je kunt nooit weten wat er in een taal die je niet verstaat allemaal gezegd wordt, misschien wel iets gemeens, of misschien heeft men iets te verbergen - zoals je in gezelschap ook niet hoort te fluisteren). Het Canan-fragment laat zien hoe deze regel door de kinderen geïnterioriseerd is en hoe de leerkracht er de hand aan houdt.

Canan spreekt Turks hoewel ze weet, zoals ze toegeeft, dat dat niet mag. Ze wordt daarbij door Kees betrappt en verklikt. De leerkracht accepteert het klikken van Kees, hoewel ze in andere situaties juist krachtig tegen klikken optreedt. Ze vindt Turks praten hier met andere woorden erger dan klikken. Hoe serieus ze het vergrijp tegen het verbod Turks te praten neemt, blijkt ook uit het feit dat ze niet ingaat op het gegeven dat zowel Canan als Kees een van de belangrijkste regels van het kringgesprek overtreden: Canan omdat ze Ertügrül, zoals ze toegeeft,

vraagt haar als volgende verteller in de kring te kiezen en Kees omdat hij zonder daartoe door Ertügrül te zijn uitgenodigd, het woord neemt.

Dat de leerkracht de overtreding van de kringgespreksregels en het klikken minder belangrijk vindt dan de overtreding van het verbod om Turks te praten, en bovendien niet ingaat op de algemene fatsoensregel dat fluisteren in gezelschap niet netjes is, is onzes inziens niet zo verwonderlijk. Omdat Canan Turks gebruikt, wordt het kringgesprek als monolinguale onderwijssituatie, waarin onderwezen en geleerd wordt, in zijn eentaligheid en daarmee in zijn functionaliteit als onderwijsleersituatie potentieel aangetast. Door met een verwijzing naar de schoolregel het gebruik van het Turks te verbieden, probeert de leerkracht de eentaligheid als vanzelfsprekende orde van het onderwijs te herstellen. De 'normaliteit' van de eentalige orde van de klas wordt geïllustreerd door Canans antwoord op de vraag waarom het niet aardig is in de klas Turks te praten: 'Dan kan de andere kinderen niet verstaan wat ik zeg.' Canan heeft de argumentatie van de leerkracht inclusief de formulering volledig overgenomen, waarbij ze niet in de gaten heeft dat nota bene negen van haar twintig klasgenootjes haar wel degelijk hadden kunnen verstaan (als ze tenminste hardop had gepraat...).

Onderwijs is in de opvatting van de leerkracht een monolinguale situatie. Als in het concrete onderwijsleerproces deze talige homogeniteit potentieel onder druk komt te staan, moet ze ingrijpen. Als zodanig is het Canan-incident te interpreteren als een voorbeeld van bewuste talige homogenisering.

4.3. Davut - over het gebruik van etnische minderheidstalen in het onderwijs

Vrijdag 22 mei 1992, Lantarenschool, groep 5/6. Het is vrijdagmorgen. De kinderen beginnen de klas binnen te komen om ongeveer 8.26 uur. Er worden allerlei verhalen verteld; niets bijzonders. Dan breekt er plotseling een ruzie uit waarin Roberto een centrale rol speelt. De leerkracht wordt boos en stuurt hem naar de gang. Hij moet een tijdje buiten blijven. Om 8.32 uur vraagt de leerkracht de kinderen hun spullen op te ruimen en in een kring te gaan zitten. Voordat de les begint wordt Kees' verjaardag gevierd. Hij wordt negen jaar en mag in de speciale versierde stoel zitten. Selma steekt negen waxinelichtjes aan. Er hangt een plaat aan het bord waarop 'Hartelijk Gefeliciteerd' staat en op het bord staat 'Kees is jarig'. Kees draagt een feesthoed; hij straalt. In de kring zitten Johan en Wim naast Kees. De klas zingt naar eigen keus negen verjaardagsliedjes. Na het zingen feliciteert de leerkracht Kees. Na haar doen de leerlingen hetzelfde. Sommige leerlingen zeggen een wens. Veel leerlingen hebben tekeningen gemaakt en een voor een geven ze die als verjaardagscadeautje aan Kees. Ook de Turkse Davut heeft voor de gelegenheid een tekening gemaakt waarop hij in het Turks 'hartelijk gefeliciteerd' geschreven heeft. De leerlingen die dicht bij Kees en Davut zitten zien dat en willen dat de tekst wordt voorgelezen. De leerkracht sluit zich enthousiast bij deze wens aan en vraagt Kees of hij de tekst voor wil lezen.

Leerkracht: Ah, lees eens voor, Kees.
 Davut: Bijna onderaan, onder negen.
 Wim: Moet ik lezen?
 Kees: Lees maar hoor.
 Wim: Ja, ikke, eh, GARS GUNI [.....]
 {Wim probeert een Turkse zin voor te lezen}
 Canan: YAŞ GÜNÜN KUTLU OLSUN.
 Davut: YAŞ GÜNÜN KUTLU OLSUN.
 Kees: Aha.
 Leerkracht: Maar weet je wat dat betekent?
 Leerlingen: Ja, ja, hartelijk gefeliciteerd, gefeliciteerd.
 Kees: Gefeliciteerd met je verjaardag.
 Leerkracht: Goedemorgen. Zo, da's knap!
 Leerlingen: Hahaha, haha. {lachen hard}
 Dara: Hij gokte d'r op.
 Hacer: Ze ken wel, eh, een klein beetje Turks.
 Leerkracht: Nou, knap he!
 Hacer: Hhh. {lacht zachtjes}
 Dara: [Eigenlijk kan ie het] niet maar hij kan het wel begrijpen.
 Leerkracht: Ja, poeh!
 Ünal: Juf, een jongen, een jongen, die heet Erol, hij kan Turks en hij is half Turks en half Nederlands.... [Hij kan Nederlands en Turks.]

Ondertussen gaat het gesprek over hoe de tekst en de tekening eruit zien verder en dan sluit de leerkracht af.

Leerkracht: Ja, leuk he! Kan je 'm nog 'ns nalezen, Kees.
 Kees: Ja, [Turks], mooi.

Na dit fragment gaat het geven, uitpakken en bespreken van cadeautjes nog een tijdje door. Een paar kinderen zeggen dat ze hun tekening nog niet af hebben. Kees blaast de lichtjes uit. Dan moeten de kinderen hun ogen dichtdoen, terwijl Kees zijn verrassing tevoorschijn haalt: voor iedereen een zakje chips. Na de chips eten de kinderen een boterham en poetsen hun tanden. De leerkracht zegt dat na het tandenpoetsen iedereen met de spellingsoefeningen in het taalboek moet beginnen. De kinderen beginnen te werken. Ondertussen praat de leerkracht met Roberto die weer binnenkomt. De telefoon gaat. Hatice loopt naar Selma, Ünal praat met Dennis, Kemal vraagt Dara om een gum en Roberto zegt erg boos tegen iemand: 'Waarom praat je Turks, man!?' Het is inmiddels 9.25 uur.

In dit fragment gebeurt van alles. Op het eerste gezicht reageert de leerkracht positief op het gebruik van het Turks, daarmee de schoolregel overtredend die zegt dat Turks in de klas verboden is. Bij nadere beschouwing valt echter op, dat ze zich daarbij bijna uitsluitend tot Nederlandse leerlingen richt. De leesbeurt gaat

eerst naar Kees, maar door zijn assertieve reactie gaat uiteindelijk Wim met de eer strijken. Hij leest de Turkse zin voor alsof het Nederlands is. De Turkse leerlingen Canan en Davut vallen Wim in de rede en lezen de zin in perfect Turks hardop voor. De leerkracht blijft enthousiast en vraagt Kees - en niet een van de Turkse leerlingen - of hij weet wat de zin betekent. Op het daarop volgende meerstemmige - maar vooral Turksstemmige - antwoord 'Hartelijk gefeliciteerd' reageert de leerkracht niet. Maar als Kees vervolgens 'Gefeliciteerd met je verjaardag' antwoordt, reageert ze weer buitengewoon enthousiast: 'Goedemorgen! Zo, da's knap!'. Maar de klas, en vooral de Turkse leerlingen, voelen dat er iets niet klopt. Zo'n enthousiasme, alleen omdat Kees, die helemaal geen Turks kent, naar de bekende weg raadt? Dat is wel wat veel van het goede. Er wordt een beetje gelachen en de Koerdische Dara uit Irak zegt wat iedereen denkt: Kees heeft gegokt en zo'n moeilijke gok was het niet. Ook de Turkse Hacer heeft de nodige twijfels als het gaat om de beheersing van het Turks door Kees. Maar waarom zou de leerkracht dan zo enthousiast zijn? Kent Kees dan misschien toch een beetje Turks? Ze verwoordt haar twijfel in bedekte termen door een beetje vragend te veronderstellen dat Kees wellicht een beetje Turks kent en gooit zo een balletje op waar de leerkracht alle kanten mee uit kan: ze kan zeggen dat ze weet dat Kees geen Turks kent en alleen maar raadt - en dan zit Hacer goed - en ze kan ook volhouden dat ze het heel knap van Kees vindt dat hij Turks kent, ook al is het maar een beetje - en ook dan zit Hacer goed. De leerkracht kiest de tweede mogelijkheid: 'Nou, knap he!'. Dara wordt het dan toch te gortig. Hij wil de leerkracht niet afvallen maar hij wil toch ook niet accepteren, dat gedacht wordt dat Kees Turks kent. Dit leidt tot de vondst die de tegenstelling verzoent: '[Eigenlijk kan ie het] niet, maar hij kan het wel begrijpen'. Weer heeft de leerkracht de kans een en ander recht te zetten. Maar weer doet ze het niet: 'Ja, poeh!'.

Wat is hier aan de hand? Waarom reageert de leerkracht zoals ze reageert? Hoe ervaren de leerlingen dat? Als Kees het goede antwoord raadt, wordt hij bij herhaling uitbundig geprezen. Daarop reageren twee van oorsprong niet-Nederlandstalige leerlingen die niet begrijpen wat er nou zo prijzenswaardig is aan de prestatie van Kees: hij kent geen Turks en heeft het niet voorgelezen; hij heeft alleen maar een simpele vraag goed beantwoord met een voor de hand liggende gok. Twee keer wordt geprobeerd de leerkracht in die richting mee te krijgen, maar ze gaat er niet op in. In die twee pogingen horen we de Turkse leerlingen als het ware vragen om rechtvaardigheid: wij zijn het toch die het Turks beheersen? Wij kunnen het schrijven, wij kunnen het lezen, wij verstaan het! Waarom geef je ons dan geen beurt en prijs je ons dan niet en wel Kees die eigenlijk helemaal niets van Turks afweet? Dit is ons terrein! Gun ons hier dan ook ons succes. Het lijkt wel de omgekeerde wereld: Kees wordt geprezen vanwege zijn vermeende kennis van het Turks (waarvan iedereen weet dat die niet bestaat) en de Turkse leerlingen krijgen nauwelijks de kans hun wel bestaande kennis van het Turks openlijk en geaccepteerd in het geweer te brengen.

De in het voorgaande nog relatief impliciet aanwezige boodschap van de Turkse leerlingen, dat niet Kees prijzenswaardig is maar zij zelf dat zijn, omdat ze een zekere mate van tweetaligheid bezitten, wordt in aanzet geëxpliciteerd in het door de Turkse Ünal ingebrachte verhaal over Erol ('Hij kan Turks en hij is half Turks en half Nederlands'). Maar ook dit verhaal haalt het niet. Er wordt door de leerkracht niet inhoudelijk op ingegaan. Ünals slotopmerking ('Hij kan Nederlands en Turks') bevat de geëxpliciteerde boodschap: dat Turkse leerlingen Nederlands en Turks beheersen is iets bijzonders, niet dat Kees (lees: Nederlandse leerlingen) de betekenis van een in de context die het betreft voor-de-hand-liggende Turkse zin goed raadt. Maar de leerkracht reageert niet echt. Ze is met Kees bezig over de tekening en zegt dat hij de tekst zo nog eens kan nalezen. 'Ja, [Turks], mooi' zegt Kees die helemaal geen Turks kent.

In een land als Nederland met een 'kleine' taal die door relatief weinig mensen gesproken wordt, geldt, begrijpelijkerwijs, traditioneel dat vreemde-talenkennis hogelijk wordt gewaardeerd. Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in de introductie van Engels als verplicht vak op de basisschool en in het uitgebreide aanbod aan vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Dat de leerkracht in het Davut-incident zo intensief probeert Kees en niet bijvoorbeeld Canan of Hacer Turks te laten praten, zou ermee kunnen samenhangen dat het Turks voor Kees in de ogen van de leerkracht als vreemde taal geldt, terwijl het voor de Turkse leerlingen in de klas 'gewoon' hun moedertaal is - en je moedertaal die beheers je sowieso; dat is niets bijzonders of prijzenswaardigs. Maar ook als dat zo is, is onze voorlopige en tentatieve conclusie, dat anders dan op het eerste gezicht lijkt, de leerkracht in dit incident nauwelijks blijk geeft van een positieve waardering voor het gebruik van het Turks in het onderwijs. De manier waarop de leerkracht met het Turks omgaat is een zeer beperkte en tegelijkertijd ook zeer beperkende. Enerzijds beperkt de leerkracht zich tot een discussie over de vraag hoe de Turkse uiting moet worden voorgelezen en wat ze wellicht betekent en gaat ze niet over tot een ruimere discussie over het thema meertaligheid, zoals de Turkse leerlingen die een paar keer proberen te entameren, en anderzijds betreft ze in de interactie over de Turkse tekst bijna uitsluitend Nederlandse leerlingen en maakt ze zodoende nauwelijks gebruik van de Turkse taalvaardigheid van de Turkse leerlingen in de klas. Het lijkt wel alsof niet het feit dat de Turkse leerlingen het Turks beheersen en gebruiken de taal interessant maakt en de eraan bestede aandacht legitimeert, maar het feit dat Nederlandse leerlingen zich er - op instigatie van de leerkracht - blijkbaar voor interesseren en er iets van af lijken te (willen) weten. Het Turks als curiositeit, als interessant object van beschouwing voor niet-Turkse leerlingen, waarbij van de kennis die de Turkse leerlingen van dit onderwerp als het ware per definitie hebben geen gebruik wordt gemaakt; sterker nog, waarbij die kennis bijna wordt genegeerd. Het gaat er blijkbaar niet om dat Turkse leerlingen het Turks machtig zijn en het gaat er ook niet om dat dat Turks in de klas een rol speelt in de interactie van Turkse leerlingen onderling of als instructietaal of als etnische kernwaarde (Smolicz, 1992). Het gaat erom dat er Nederlandse leerlingen

zijn die de leerkracht 'laat doen alsof' ze iets van dat Turks begrijpen. Zo is er uiteindelijk weinig verschil tussen de teneur van het Davut-incident en het Canan-incident. Tenzij dat in de concrete klaspraktijk wordt verhinderd door verzet van de kant van de leerlingen - en dat verzet moet dan wel heel wat krachtiger zijn dan in het Davut-incident - is er in beide gevallen uiteindelijk sprake van een door homogenisering gerealiseerde aanpassing van kinderen uit etnische minderheidsgroepen aan de autochtone monolinguale norm.

5. De schildpad - over homogenisering als voorwaarde voor en product van klassikale instructie

5.1. Klasse-kennis

In paragraaf 3 hebben we Petra en haar klas voorgesteld. Deze introductie eindigde met de start van een aantal klasse-activiteiten. Een belangrijke activiteit in dit verband is 'de spellingsweek': een week lang wordt elke dag de spelling van twintig woorden met een bepaald spellingsprobleem op allerlei manieren geoefend. De leerkracht volgt hierbij in grote lijnen de aanwijzingen van de taalmethode *Taalkabaal* (Sijtsma, 1981): ze leest de twintig woorden (de bordrij) van het bord voor en de leerlingen geven de spellingsmoeilijkheden erin aan. Tijdens de observatieweek luidt de bordrij als volgt:

mooie	schildpad
gooien	hoofd
nichtje	had
achterna	goed
vechten	stad
wachten	mond
achter	dood
lucht	hond
zich	hand
lachen	bed

De leerkracht giet de behandeling van de bordrij in de vorm van de welbekende klassikale instructie, gebaseerd op een vraag/antwoordpatroon, waarbij de leerkracht de vragen stelt en de klas in de persoon van een leerling de antwoorden geeft (vgl. Mehan, 1979). De functie van een klassikale instructie is de gezamenlijke productie van een corpus 'klasse-kennis' op basis waarvan verder geleerd kan worden (Streeck, 1979). Het corpus klasse-kennis dat in een (reeks van) klassikale instructie(s) opgebouwd wordt, 'zweeft niet zomaar in het luchtledige', maar wordt gebaseerd op en komt voort uit de gedeelde alledaagse, schoolse kennis waarover de groep beschikt of waarover de groep geacht wordt te beschikken. Kenmerkend voor die gedeelde, alledaagse, schoolse kennis is, dat ze 'vanzelf-

sprekend' geacht wordt: ze wordt niet meer bevraagd. Als we in de gedeelde, alledaagse, schoolse kennis terecht zijn gekomen, hebben we vaste grond onder de voeten en is het 'bewijs' geleverd dat de klasse-kennis die opgebouwd wordt 'werkelijk' ons bezit is, dat we die kunnen gebruiken voor verder leren. Het volgende fragment laat dit zien.

Leerkracht: Langer! Goede. En dan?

Canan: Hoor je een dee.

Leerkracht: Dan hoor je dat het een dee moet zijn en geen tee. En dan is het klaar. Keurig, meisje!

De kennis over hoe je dat hoort - bijvoorbeeld door de aan- dan wel afwezigheid van stemhebbendheid vast te stellen -, hoort niet meer thuis in de expliciteerbare klasse-kennis van deze groep, evenmin als de kennis over hoe je dat vaststelt, bijvoorbeeld door je hand op je keel te leggen. 'We' weten immers allemaal 'dat je het nu eenmaal hoort'.

5.2. De klassikale instructie als socio-cognitief en sociaal proces

Wat 'doet' de groep van Petra nu eigenlijk allemaal tijdens de klassikale instructie? De hoofdactiviteit, die tegelijkertijd ook het best waarneembaar is, vormt natuurlijk de gezamenlijke realisatie van de klassikale instructie en daarbinnen de constructie van de klasse-kennis die verder leren mogelijk maakt. Maar de groep heeft meer zorgen dan alleen die constructie van de juiste klasse-kennis. Een van die andere zorgen blijkt uit het volgende incident.

Canan: Je zeg 'goed', maar je, en as, eh, je zeg, eh 'goede'. Goede, maar je schrijft dan die tee, dan een dee.

Leerkracht: (lacht)

Hatice: Heu?

Leerkracht: Zo wordt ie wel heel ingewikkeld, Canan, maar je bedoelt het goed.

Roberto: Juf! Juf?

Leerkracht: Wat doe jij met het woordje 'goed'? Je maakt het?
{leerkracht maakt een gebaar waarmee je een woord langer maakt}

? (zucht)

Canan: Lang.

Leerkracht: Langer! Goede. En dan?

Canan: Hoor je een dee.

Leerkracht: Dan hoor je dat het een dee moet zijn en geen tee. En dan is het klaar. Keurig, meisje!

De leerkracht beoordeelt de bijdrage van het Turkse meisje Canan als goed bedoeld, maar te ingewikkeld voor de groep. Een van de andere groepsleden riep

dan ook verwonderd 'Heu?'. In plaats van Canans 'als-dan-redenering' construeert de leerkracht samen met Canan een ander antwoord, dat kennelijk minder ingewikkeld is en dat ook nog een 'materiële basis' heeft: het gebaar dat het langer maken aangeeft. Daarmee sluit de leerkracht aan bij de leertheorie die ten grondslag ligt aan de leesmethode die ze in gebruik heeft. Maar tegelijkertijd 'dwingt' ze Canan, terwille van het groepsbelang en ter veiligstelling van de voortgang van de klassikale instructie een bepaalde cognitieve strategie af te zweren en een andere te gebruiken.

Anders gezegd: de groep werkt in de klassikale instructie niet alleen maar aan de constructie van bruikbare klasse-kennis, maar ze schept tegelijkertijd ook de condities waaronder die klassikale instructie optimaal kan blijven verlopen. Een van die condities is, dat alle groepsleden dezelfde soort cognitieve strategieën (leren) gebruiken bij het produceren van klasse-kennis. In en door de klassikale instructie leren kinderen specifieke, cultuur-gebonden manieren van denken en van omgaan met (geschreven) taal. Zo beschouwd is de klassikale instructie een socio-cognitief proces, dat steeds opnieuw specifieke sociale, linguïstische en cognitieve gedragingen van leerlingen vraagt en die versterkt (Bloome, 1985); daarbij moet worden benadrukt dat dit socio-cognitieve proces gestuurd wordt door de 'practical professional knowledge' van de leerkracht. Maar getuige het volgende fragment gebeurt er in de klassikale instructie nog meer.

Roberto: Ja, ik, juf!

Leerkracht: Ja, schat, maar als je je vinger opsteekt, zie ik 't ook. Hoef je geen 'ik' meer te roepen. Weet je nog? Nou! Moet je het nog een keer doen!

Roberto wil kennelijk graag een bijdrage aan de klassikale instructie leveren, maar hij verspeelt hier grondig zijn kans door zich niet aan een van de expliciete groepsregels te houden, ook al is die regel arbitrair ten opzichte van waar het nu om gaat: de constructie van een klasse-kennisbestand. Er is immers geen relatie tussen bijvoorbeeld de kwaliteit van een antwoord en de manier waarop je je voor een beurt meldt: nonverbaal, verbaal of beide tegelijk. Maar een klassikale instructie is nu eenmaal eerst en vooral ook een sociale gebeurtenis, die verloopt volgens expliciete, maar vooral ook impliciete, dwingende gedragsregels voor (schoolse) interactie; een 'gebeurtenis' ('event') waarin de participanten rekening houden of dienen te houden met de sociale status die hen toegedicht wordt; een gebeurtenis waarbinnen tot op zekere hoogte vastligt, wat iemand mag doen, met wie, op welk tijdstip en waar. Natuurlijk overtreedt Roberto expliciete regels, maar de inhoud van de reactie van de leerkracht daarop verwijst ook naar een aantal impliciete 'regels en afspraken', zoals:

- de juffrouw ziet alles (wat nodig is);
- voor de juffrouw is iedereen gelijk;
- de juffrouw is rechtvaardig in haar beurttoedeling;
- de juffrouw beslist of een beurt voortgezet wordt of doorgegeven.

Anders gezegd: de klassikale instructie brengt mede sociale structuur in de groep of versterkt de bestaande door het impliciete of expliciete 'commentaar' van de participanten op elkaars gedrag in het algemeen en meer in het bijzonder op de (on)geëigendheid van dat gedrag tijdens de klassikale instructie.

Samenvattend kunnen we het volgende stellen. In het kader van een klassikale instructie werkt een groep enerzijds aan de constructie van een specifiek klassekennisbestand dat verder leren mogelijk moet maken. Anderzijds werkt de groep tegelijkertijd aan het optimaliseren van de condities waaronder een klassikale instructie zich kan ontwikkelen. Tot die condities behoort dat de deelnemers aan een klassikale instructie beschikken over specifieke sociale en socio-cognitieve oriëntaties die ze in en door deelname aan de interactionele processen die eigen zijn aan klassikale instructies opgelegd krijgen of verwerven en in stand houden. Zo beschouwd hebben klassikale instructies een sterk homogeniserende werking doordat de participanten op eenzelfde wijze leren denken en op dezelfde wijze leren sociaal te handelen.

Dat klinkt allemaal nog al 'dreigend en deterministisch'; daarom is een aantal relativeringen op zijn plaats. Allereerst moet opgemerkt worden dat de klassikale instructie niet het enige 'discours' is dat loopt in een klas; tijdens een klassikale instructie lopen er nog allerlei informele discourses, waaraan de leerkracht zelf ook meedoet. Ten tweede is een klassikale instructie niet de enige werkvorm die in een klas gehanteerd wordt: er is ook individueel werk, werk in groepjes, individuele begeleiding van leerlingen door de leerkracht enzovoort. Hoewel ook voor die activiteiten klasse-regels gelden, is het aannemelijk dat die veel minder homogeniserend werken, omdat ze zich voornamelijk richten op het reguleren van 'storend gedrag'. Wie zich onopvallend gedraagt, heeft van die klasse-regels weinig last.

5.3. De klassikale instructie als cultureel proces

Op een belangrijke - 'theoretisch' te verwachten - 'werking' van de klassikale instructie zijn we nog niet in gegaan: de culturele homogenisering. In de onderzoeksliteratuur (bijv. Heath, 1983) biedt die zich aan als een relevant 'fore-shadowed problem' (Hammersley & Atkinson, 1983, 28-32) of 'sensitizing concept' (a.w., 130, 179-180) voor het onderzoek.

In navolging van Goodenough (1971; aangehaald in Bloome, 1985, 136) definiëren we in dit verband 'cultuur' als de gedeelde manieren van handelen, waarderen, gevoelen, geloven en denken; vanuit die definitie is het niet moeilijk in te zien dat onderwijs als geheel in tweeërlei opzicht een cultureel proces is: het 'dwingt' bij alle leerlingen bepaalde manieren van handelen, waarderen, gevoelen, geloven en denken 'af' ten einde als institutie te kunnen blijven voortbestaan en de gestelde doelen te kunnen bereiken. Op microniveau hebben we dat al gedemonstreerd op het terrein van het handelen en denken. Daarnaast en meestal

parallel daaraan oriënteert het onderwijs de leerlingen op de cultuur van de dominante maatschappelijke groepen. Zowel die schoolse als die maatschappelijke enculturatie gaan 'ten koste van' de thuisculturen van de leerlingen, tenzij die min of meer samenvallen met de schoolcultuur en de dominante cultuur.

Uit studies als van Willis (1979), Heath (1983) en Everhard (1983) blijkt dat die enculturatieprocessen enerzijds sterk homogeniserend werken, anderzijds tegenculturen oproepen (de 'lads', bijvoorbeeld, in Willis' onderzoek) en krachtige drop out verschijnselen ('Don's groep', bijvoorbeeld, in Everhards onderzoek).

Meer specifiek laat de studie van Heath (1983) zien, dat de totaal verschillende culturele oriëntatie op taal, taalgebruik en tekst in respectievelijk de (sub-)culturen van Trackton (Afro-Amerikaanse katoenarbeiders en werklozen), Roadville (blanke, evangelische katoenarbeiders) en Town People (stedelijke middenklasse) voor kinderen uit de eerste twee groepen leidt tot aanzienlijke problemen op school. Heath schrijft het ontstaan van die problemen toe aan een volslagen gebrek aan kennis binnen het onderwijs over die twee subculturen, waardoor enerzijds in het proces van schoolse kennisverwerving niet aangesloten wordt, c.q. kan worden, bij de alledaagse kennis van die leerlingen. Anderzijds wordt daardoor de alternatieve, sterk van de dominante afwijkende cultuur van die leerlingen genegeerd en als gevolg daarvan in de beleving van de leerlingen ernstig gedevalueerd.

In het onderwijs worden leerlingen veelvuldig geconfronteerd met vragen over de betekenis van woorden, zowel binnen als buiten het taalonderwijs. Oppervlakkig gezien lijkt het of docenten de woorden die ze bevragen vaak volstrekt willekeurig selecteren. Soms denk je wel eens bepalende factoren gevonden te hebben, bijvoorbeeld: bevragd worden woorden die leerlingen haperend verklanken, woorden met een 'vreemd' uiterlijk, woorden met een hoge culturele lading, woorden waar een 'leuk' verhaal bij te vertellen is. Maar op andere momenten lijkt dat er allemaal niet toe te doen.

De productie van die betekenisbeschrijving van woorden is kennelijk niet gericht op een woordenboekbeschrijving; eerder gaat het om een gezamenlijke verkenning van een of meer gebruiksmogelijkheden ervan of het aanduiden van relaties met andere betekenissen.

In de groep van Petra krijgt de betekenisbevraging een extra dimensie doordat Petra (vooral?) haar allochtone leerlingen herhaaldelijk expliciet dwingt om naar de betekenis van woorden te vragen, niet alleen in het kader van het omgaan met teksten - dan doen andere leerkrachten dat ook wel -, maar ook bijvoorbeeld in de kring, tijdens een klassikale instructie en zelfs tijdens een reprimande (vgl. het Canan-incident).

Zoals reeds opgemerkt vraagt Petra bij de klassikale behandeling van de bordrij ook naar betekenissen. Bijvoorbeeld:

Leerkracht: Wat is een schild? Wie weet dat? Roberto?
 Roberto: Nou, dat zit om de schildpad heen en dat is heel hard.
 Leerkracht: Ja, (...) maar een schild is ook nog iets anders.
 Selda: Je hebt toch een [...], dan ga je toch hier de appel [zo'n ding] schillen?
 Leerkracht: Is dat een schild van de appel of een schil?
 Selda: Schil.
 Leerkracht: Schil, want je gaat appels schillen. En dit is een schild.
 Roberto: Ik weet wat een schild is.
 Kees: Dat heeft een ridder,
 Leerkracht: Juist!
 Kees: en dan gaat ie een [aanslag, ja]
 Leerkracht: Wat is dat van een ridder? Dat ding dat ie op z'n hoofd heeft?
 Roberto: Nee.
 Leerkracht: Wat dan?
 Kees: Zo'n ding en dan zo; hij zelf ((onverstaanbaar)).
 Johan?: Hoef niet, gewoon
 Kees: erachter ((onverstaanbaar)) en dan zo. Da's een schild.
 Leerkracht: Geweldig!
 ?: [Dat noemen ze een schild]
 Leerkracht: Dat is dat ding, van ijzer,
 Hatice: Bescherming.
 Leerkracht: wat de ridder voor zich heeft om zich te beschermen.
 ?: [Dat noemen ze]
 Leerkracht: Da's een schild. Een appel heeft een schiil en een ridder heeft een schild. Een schildpad heeft dus ook een schild, maar dan zit het op z'n rug, ook om 'm te beschermen, dat ze niet door 'm heen kunnen steken. Dus dat is ook echt een schild.

Het eerste dat opvalt in dit incident is, dat de leerkracht niet de betekenis van het hele (samengestelde) woord 'schildpad' bevraagt, maar alleen die van het eerste deel van de samenstelling. Voorzover wij weten is er tot nu toe geen onderzoek gedaan naar de, al dan niet bewuste, motieven die leerkrachten ertoe brengen van bepaalde woorden de betekenis te vragen en van andere niet. Een voor de hand liggend motief zou kunnen zijn dat de leerkracht meent dat de betekenis van een bepaald woord niet in de actuele klasse-kennis aanwezig is, maar dat wel om een of andere reden zou moeten zijn, bijvoorbeeld omdat de leerkracht denkt dat een zin of een stukje tekst anders niet door de groep begrepen zal worden. Waarschijnlijk is dit motief hier niet geldig omdat Petra's groep recentelijk aan het thema ridders heeft gewerkt. Daarbij speelden de 'klassieke' ridderattributen (zwaard, schild, helm) een belangrijke rol. Een andere mogelijkheid is dat het woorddeel 'schild' in de klasse-interactie gemarkeerd is geraakt, omdat Petra enkele minuten geleden, ondanks verwoede pogingen, Hacer er niet toe brengen kon de 'juiste verklaring' te produceren voor het feit dat je 'schildpad' met een

'd' spelt. Kennelijk komt de leerkracht pas tijdens die warrige interactie met Hacer erachter dat de samenstelling 'schildpad' extra gecompliceerd is: het woorddeel 'schild' vertoont hetzelfde spellingprobleem als het hele woord, maar ook in de 'beschaafde' uitspraak van het woord hoor je die 'd' tussen 'l' en 'p' niet of nauwelijks. Die omstandigheid draagt kennelijk veel bij aan de verwarring tussen Hacer en de leerkracht. Wellicht wil de leerkracht daarom het woorddeel 'schild' nog eens als apart woord aan de orde stellen door naar de betekenis ervan te vragen.

Roberto, een Nederlandse jongen, produceert meteen het, gelet op de context, 'goede' antwoord: een schild zit om de schildpad en dat is heel hard. Uit de reactie van de leerkracht blijkt echter dat ze niet *die* betekenis, maar een kennelijk bestaande, *andere* op het oog heeft. Daarom doet Selda, een Turks meisje, een opmerkelijke nieuwe poging om de vraag van de leerkracht te beantwoorden: een schil(d) zit om een appel, door te schillen haal je die eraf. De verwarring tussen 'schil' en 'schild' treedt opnieuw op, nu niet als vormelijk maar als semantisch probleem. Het opmerkelijke aan Selda's bijdrage is dat 'schil' en 'schild' hun grondbetekenis - bescherming biedend - ook werkelijk delen; ook etymologisch is dat het geval. Tamelijk hardhandig maakt de leerkracht echter duidelijk dat Selda's antwoord er echt helemaal naast zit: een schil is toch iets heel anders dan een schild.

Roberto wil een nieuwe poging wagen, maar Kees is hem voor: een schild hoort bij een ridder. Nog voordat Kees zijn bijdrage voltooid heeft, reageert de leerkracht enthousiast op dit 'goede' antwoord. In het tweede deel van zijn bijdrage verbindt Kees de betekenis van schild rechtstreeks aan het populaire, dominante beeld van de romantische ridder: een vechtersbaas. In aansluiting daarop maakt ook de leerkracht duidelijk dat het haar om *die* specifieke betekenis van schild gaat door haar leerlingen te laten differentiëren tussen ridderschild en ridderhelm. Een schild is niet zo maar een beschermingsmiddel in het algemeen, zelfs niet zo maar een ridderlijk beschermingsmiddel. Nee, schild is 'een verdedigingswapen, in beginsel een platte of enigszins gebogen schijf (...) nu eens uit hout met leer of metaal bedekt, dan weer geheel uit metaal bestaande en tot bescherming in de strijd aan de linkerarm gedragen: met speer en schild gewapend', zoals Van Dale het formuleert (Kruyskamp, 1976, 2162). Enthousiast werken Roberto en Kees samen met de leerkracht aan *die* constructie van de betekenis van 'schild': 'dat ding van ijzer wat de ridder voor zich heeft om zich te beschermen'. De poging van Hatice, een Turks meisje, om nog eens aandacht te vragen voor de grondbetekenis 'bescherming' gaat in dit enthousiasme ten onder.

Natuurlijk rijst de vraag hoe het te begrijpen valt dat de leerkracht, geholpen door de Nederlandse *jongens*, deze specifieke betekenis - een van de 13 betekenissen die het eerder genoemde woordenboek vermeldt - voor de klasse-kennis tot algemene betekenis verheft, en dat ze de pogingen van de Turkse meisjes om tot een algemene betekenisverlening te komen, die bovendien beter lijkt te passen bij het woord waar het allemaal mee begonnen is, expliciet afwijst of negeert. Een eenvoudig antwoord is op die vraag niet te geven.

Ongetwijfeld zal meespelen dat de leerkracht ervan overtuigd is dat haar leerlingen gebaat zijn met zoveel mogelijk eenduidige antwoorden die ze bovendien moeten kunnen koppelen aan heldere, eenduidige voorstellingen. Dan ligt de eenduidige betekenis ridderschild voor de hand - daar hebben ze het toch nog pas over gehad. Maar dat antwoord roept meteen de volgende vraag op: wat doet die in West-Europa, in de (burgerlijke) negentiende-eeuwse, literaire cultuur gereconstrueerde romantische ridder uit de Middeleeuwen hier op deze multiculturele volksschool? We zijn geneigd zijn aanwezigheid mede te begrijpen als een uitvloeisel van de dominantie van een masculiene en westerse cultuur: die maakt de ridder belangrijk als oriëntatiepunt, ook in het onderwijs.

Met onze analyse van een op het eerste gezicht onbetekenend incident menen we te illustreren hoe diepgaand en onvermoed zo'n culturele oriëntatie het onderwijsleerproces kan beïnvloeden. Die oriëntatie sluit in de geroutiniseerde klaspraktijk bestaande betekenissen uit en wijst bepaalde perspectieven (feminine, niet-westerse) af. En dat draagt onvermijdelijk bij tot een diep doorringende culturele homogenisering van de leerlingen en de betrokken leerkracht. Aan dat proces kan zelfs een uitstekende en zeer ervaren leerkracht als Petra, met duidelijke opvattingen over de principiële gelijkwaardigheid van seksen, klassen en etnische groepen zich niet of nauwelijks onttrekken. Overigens bleek tijdens het onderzoek dat deze problematiek via reflectie voor Petra wel toegankelijk werd.

6. Conclusies

Zonder een in zekere mate gedwongen oriëntatie van leerlingen op één, homogeniserende schoolcultuur, zou een school, zouden klassen, fragmenteren, onvoorspelbaar en dus 'onbeheersbaar' worden. Met andere woorden: de gedwongen oriëntatie op een schoolcultuur is institutioneel nu eenmaal constitutief voor het onderwijs.

In principe is het echter denkbaar dat zo'n schoolcultuur niet (gedeeltelijk) samenvalt met en in het verlengde ligt van de cultuur - in de brede zin zoals we die hierboven gedefinieerd hebben - van de dominante maatschappelijke groepen, maar zich richt op de cultuur van alternatieve, niet-dominante groepen. De beschrijving van de onderwijsvernieuwing in Heath (1983) wijst in de richting van zo'n 'multicultureel' onderwijs. Maar die beschrijving maakt ook duidelijk dat die vernieuwing paste in een soort cultureel 'transitie-model': het (taal)onderwijs was in de laagste klassen van de scholen cultureel - en dus ook talig-georiënteerd op verschillende thuisculturen van niet-dominante maatschappelijke groepen. Maar het uiteindelijke doel van de experimenten was inbedding van de leerlingen in de 'main stream culture'. Transitie-modellen zijn onzes inziens in wezen monocultureel, c.q. monolinguaal van karakter. Overigens moest Heath na tien jaar constateren dat de in beginsel succesvolle vernieuwing geheel was verdwenen (a.w., 356-359).

Historisch gezien hangt de noodzaak van de dwang tot oriëntatie op een (school)cultuur samen met de invoering van klassikaal onderwijs. Binnen het beschavingsproject van de Verlichting werd deze organisatievorm voor het volksonderwijs aan het eind van de achttiende eeuw in Nederland vurig bepleit en in het begin van de negentiende eeuw algemeen ingevoerd (Lenders, 1988, 72-86). Lenders merkt daarover onder meer het volgende op:

De klassikale school was met andere woorden een multifunctioneel concept, waarin een reeks van overwegingen die de overgang van de oude naar de nieuwe school vergezelden, in elkaar vloeiden. Dit concept kwam tegemoet aan de behoefte van een rationeel beheer van onderwijs. (...) Ook was de klassikale school veel toegankelijker voor beïnvloeding vanuit het centrale gezag. Tegenover de diversiteit en versnippering die eigen was aan de hoofdelijke leerwijze, vertolkte de klassikale school het principe van gelijkschakeling, van een uniforme en gestandaardiseerde onderwijspraktijk. (a.w., 81-82)

De aandacht van alle leerlingen werd gericht op een centraal punt, de onderwijzer. Om zijn uitleg te kunnen volgen moesten de leerlingen oplettend en stil zijn. (...) De leerlingen spraken slechts op verzoek van de onderwijzer en in verband met de leerstof. (a.w., 82)

De hoofdelijke leerwijze werd door de schoolwet van 1801 verboden. (...) De klassikale school is tot vandaag de dag toonaangevend gebleven voor de onderwijspraktijk. (a.w., 83)

De invoering van klassikaal onderwijs in dit schooltype (de volksschool; K/S) was meer dan de toepassing van een bestaand concept (in Latijnse scholen; K/S) in een ander verband. Het maakte deel uit van de culturele en mentale context van de late achttiende en vroege negentiende eeuw; als zodanig werden er een aantal betekenissen in geprojecteerd die typisch waren voor die tijd. (a.w., 84)

Natuurlijk was de 'beschaving' van het Nederlandse volk een van de belangrijkste betekenissen die in het concept van het klassikale onderwijs geprojecteerd werden, maar daarin pasten ook de betekenissen 'nationale geschiedenis en cultuur' en 'standaardtaal' (Kroon & Sturm, 1994a en b).

We kunnen veilig aannemen dat 'klassikaal onderwijs' met daaraan verbonden de favoriete onderwijsleeractiviteit 'klassikale instructie' diep verankerd is in de 'professional practical knowledge' van Nederlandse leerkrachten, ook al zijn er in Nederland rond de invoering van de Wet op het Basisonderwijs (1971-1985) ernstige, maar nog steeds niet erg succesvolle pogingen ondernomen om het primaat van het klassikale onderwijs te ondergraven (Kroon & Sturm, 1994c).

Maar de ontwikkeling van een multiculturele samenleving en het vervagen van de nationale grenzen in Europa roepen spanningen op in de klassikale organisatie van het onderwijs, waardoor bijvoorbeeld de klassikale instructie als het ware van

binnenuit 'opgeblazen' wordt, zoals de analyse van de klassikale instructie waaraan we in deze bijdrage de illustraties ontleend hebben, duidelijk laat zien (Sturm, 1992).

Op onze centrale vraag op welke wijze de spanning tussen acceptatie van verschil en homogenisering in de 'practical professional knowledge' die aan de basis ligt van het onderwijs, terug te vinden is, kunnen we aan de hand van de gepresenteerde analyses van enige incidenten uit een meertalige groep 5/6 van een basisschool nu het begin van een antwoord formuleren. De bedoelde spanning is in de 'professional practical knowledge' van 'onze' case-study-leerkracht duidelijk zichtbaar en beïnvloedt ook haar onderwijspraktische handelen. In de geanalyseerde incidenten zijn deze beide aspecten als het ware inter- en intrapersoonlijk aanwezig. In het Cananincident is sprake van een duidelijke assimilatie-opvatting, terwijl in het Davut-incident ook aspecten van een pluralistisch bewustzijn zichtbaar zijn. Dat geldt ook voor het boven aangehaalde interview met de leerkracht. Maar ook al is deze spanning en in relatie daarmee een bewustzijn van pluralisme in het denken en handelen van de leerkracht zichtbaar, toch worden met name de aanwezige potentieel pluralistische aspecten door de homogeniserende kracht van het instituut school met zijn dwingende klassikale instructie overweldigd. Omdat zo de homogenisering op talig, socio-cognitief en cultureel niveau het dominante principe blijft, bestaat er geen openheid ten aanzien van de meertaligheid van de leerlingen en hun uiteenlopende culturele achtergronden. Ook al is de spanning tussen pluralisme en assimilatie, tussen acceptatie en homogenisering, die voor het onderwijs in een multiculturele samenleving karakteristiek is, in de 'practical professional knowledge' van de leerkracht terug te vinden, toch blijft er een grote tegenstelling bestaan tussen het niveau van de retoriek, waarop 'onze' leerkracht haar bewuste betrokkenheid bij het onderwijs aan en de emancipatie van haar meertalige leerlingen door multicultureel onderwijs in een aantal interviews duidelijk articuleert, en het - goeddeels onbewuste - niveau van de pedagogische praktijk waarop zij haar professionele kennis realiseert. Deze tegenstelling komt overeen met de kloof die gaapt tussen het 'meertalige uiterlijk' van de Lantarenschool in de context van de wijk waar de school staat en de monolinguale microstructuur van het gedocumenteerde onderwijsleerproces dat zich in de school afspeelt.

Noten

1. De wordingsgeschiedenis van deze tekst is zo ingewikkeld dat we daar graag verantwoording van afleggen om zelfs maar de schijn van plagiaat te vermijden. De incidenten stammen uit het corpus van Crooymans & Evers (1993). Jan Sturm construeerde *De schildpad* in een paper om zijn studenten te demonstreren hoe zo'n constructie tot stand komt. Datzelfde paper heeft hij, vertaald in het Engels ingebracht in het materiaal voor een internationale workshop (Jäger, 1992). Voor diezelfde workshop construeerde Sjaak Kroon *Davut* en Ingrid Evers *Canan*. In Herlitz & Sturm (1994), 'gebruikte' Jan

- Sturm opnieuw *De schildpad*. Die tekst vormde de basis voor een lezing in het Duits die Sjaak Kroon en Jan Sturm hielden op het *Symposium Deutschdidaktik* in Zürich in 1994. Bij die gelegenheid voegden ze de incidenten *Davut* en *Canan* toe. Die lezing hebben ze vervolgens bewerkt tot Kroon & Sturm (1995). De tekst die nu in *Spiegel* verschijnt is een vertaling en lichte bewerking van het laatst genoemde artikel.
2. Delen van de gepresenteerde analyses zijn ook te vinden in Sturm (1992), Herrlitz & Sturm (1994) en Kroon (1993).
 3. De methodologische opmerkingen zijn in meer uitgebreide vorm terug te vinden in Herrlitz & Sturm (1994).
 4. Het schoolportret is gebaseerd op Crooymans & Evers (1993) (zie ook Herrlitz & Sturm, 1994 en Kroon & Sturm, 1994c).
 5. De tekst van deze paragraaf is oorspronkelijk door Wolfgang Herrlitz in het Duits geschreven als bijdrage aan Herrlitz & Sturm (1994). We bedanken Wolfgang Herrlitz voor de toestemming er voor dit artikel een licht parafraserende vertaling van te hebben mogen maken.
 6. We bedanken Sophie Crooymans en Ingrid Evers voor de toestemming gebruik te hebben mogen maken van de oorspronkelijk door hen geschreven tekst.
 7. De vertaling in het Nederlands is gemaakt door de leerkracht Turks van de Lantarenschool.

Bibliografie

- Anderson-Levitt, K.M. (1987). Cultural knowledge for teaching first grade: An example from France. In: Spindler & Spindler (Eds.), 171-192.
- Bloome, D. (1985). Reading as a Social Process. In: *Language Arts* 62, 2, 134-142.
- Broeder, P. & G. Extra (1996). Van OET naar OALT. De paarse zoektocht naar meertalig basisonderwijs. *De Europese Gemeente* 31, 2, 11-17.
- Crooymans, S. & I. Evers (1993). *Yo, yo, yoki op de Lantarenschool; een case study naar interacties tussen het onderwijs als standaardtaalomgeving en meertaligheid*. Nijmegen (Doctoraalscriptie KUN; mimeo).
- Delamont, S., J. Beynon & P. Atkinson (1988). In the beginning was the Bunsen: the foundation of secondary school science. *Qualitative Studies in Education* 1, 4, 315-328.
- Delnoy, R. (1995). *Tips voor ICO. Intercultureel onderwijs toegespitst op taal, rekenen en wereldoriëntatie*. Enschede: SLO.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. East Lansing. Ook in: M.C. Wittrock (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. 3rd edition. New York, 119-161.
- Everhart, R.B. (1983). *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*. Boston etc.: Roudledge & Kegan Paul.
- Gogolin, I. (1993). Monolinguale Schülerschaft in monolingualen Schulen: Gründe für die fallige Erneuerung der sprachlichen Bildung. *Spiegel* 11, 1, 37-48.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Goodenough, W. (1971). *Culture, Language, and Society*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.

- Hammersley, M. & P. Atkinson (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London/New York: Tavistock Publications.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words; Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Herrlitz, W. (1993). Die 'Wissenschaft vom Deutschunterricht' vom vergleichenden Standpunkt aus: ein Beitrag zur komparativen Analyse des Unterrichts in der Standardsprache. In: A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/M., 168-185.
- Herrlitz, W. (1994). Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 48, 13-52.
- Herrlitz, W. & J. Sturm (1994). Toleranz und Homogenisierung. Zur ethnographischen Mikroanalyse der sprachlichen, sozio-kognitiven und kulturellen Homogenisierung in mehrsprachigen Schülergruppen. In: A. Wirlacher et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 77-99.
- Jäger, I. (Hrsg.) (1992). *Internationaler FABER - IMEN Workshop; Material*. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft (mimeo).
- Kroon, S. (1993). Yaş günün kutlu olsun: reageren op meertaligheid. In: P. van den Hoven, L. Lentz, J. Sturm & F. Vonk (red.), *Taal in onderwijs en organisatie. Een vloot-schouw van onderzoek*. Utrecht: Centre for Language and Communication, 87-94.
- Kroon, S. (1994). Taalbeleidsmakelaars. *Moer* 6, 350-351.
- Kroon, S. & J. Sturm (1994a). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'; een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 1: Over 'Naatje van de Dam' en volksbeschaving. *Spiegel* 12, 1, 53-75.
- Kroon, S. & J. Sturm (1994b). 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'; een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 2: Moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in vakdidactische citaten uit de 20e eeuw. *Spiegel* 12, 2, 31-57.
- Kroon, S. & J. Sturm (1994c). Eine Schule in den Niederlanden. *Pädagogik* 46, 7/8, 70-75.
- Kroon, S. & J. Sturm, Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht. In: A. Linke & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht; oben-unten / von hier-von anderswo / männlich-weiblich*. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag, 61-93.
- Kroon, S. & T. Vallen (1994). Multilingualism and Education. An overview of the Dutch language and education policy towards ethnic minorities. *Current Issues in Language and Society* 1, 2, 103-131.
- Kruyskamp, C. (1976). *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Leeman, Y. (1994). *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over interetnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Uitgeverij Jan van Arkel.
- Lenders, J. (1988). *De burger en de volksschool; Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming*. Nijmegen: SUN (Dissertatie RUL).
- Lucassen, L. & A.F.J. Köbben (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sijstra, J. (1981 etc.). *Taalkabaal*. Tilburg: Zwijssen.

- Smolicz, J.J. (1992). Minority Languages as Core Values of Ethnic Cultures. In: K. Jaspaert, W. Fase & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 277-306.
- Spindler, J. & L. Spindler (Eds.) (1987). *Interpretive ethnography of education. At home and abroad*. Hillsday, N.J. etc: Erlbaum.
- Streeck, J. (1979). Sandwich. Good for you. Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: J. Dittmann (Hrsg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen: Niemeyer, 235-257.
- Sturm, J. (1992). The tortoise; the construction, an analysis and an interpretation of an incident from the first week of observation at De Lantaarschool. In: *Jäger* 1992, 96-120.
- Willis, P.E. (1977). *Learning to labour; how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

2. Verbal en beleidskennis in geschreven taal

Geschreven taal bestaat uit twee componenten. Het geschreven woord (de lettertekens op papier) en een beleidskennis. Uitmondend gaat het bij welke beleidskennis vooral aan de beleidskennis die van de ene taalgebruiker op de andere wordt overgedragen. De

