

(STANDAARD)NEDERLANDS: DE SLEUTEL TOT INTEGRATIE IN VLAANDEREN?

EEN SOCIOLINGUIÏSTISCH-ETNOGRAFISCHE STUDIE NAAR DE
IMPLEMENTATIE VAN HET NT2-BELEID BIJ VOLWASSEN
NIEUWKOMERS EN DE EFFECTEN ERVAN OP HUN INTERACTIES
MET MOEDERTAALSPREKERS

Aantal woorden: 60.190

Ella van Hest

Studentennummer: 01608918

Promotor: Prof. dr. Chloé Lybaert

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het Tolken: Nederlands, Duits,
Spaans

Academiejaar: 2017 - 2018

(STANDAARD)NEDERLANDS: DE SLEUTEL TOT INTEGRATIE IN VLAANDEREN?

EEN SOCIOLINGUÏSTISCH-ETNOGRAFISCHE STUDIE NAAR DE
IMPLEMENTATIE VAN HET NT2-BELEID BIJ VOLWASSEN
NIEUWKOMERS EN DE EFFECTEN ERVAN OP HUN INTERACTIES
MET MOEDERTAALSPREKERS

Aantal woorden: 60.190

Ella van Hest

Studentennummer: 01608918

Promotor: Prof. dr. Chloé Lybaert

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in het Tolken: Nederlands, Duits,
Spaans

Academiejaar: 2017 - 2018

Verklaring i.v.m. auteursrecht

De auteur en de promotor geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie.

Voorwoord

Deze masterscriptie vormt de laatste halte in mijn taalkundige reis door de masteropleiding Tolken. Het laatste stuk van die rit was hobbelig en soms raakte ik mijn oriëntatie kwijt, maar ik kon altijd rekenen op mijn promotor, Chloé Lybaert, om me weer de weg te wijzen. Haar begeleiding bij deze masterscriptie liet zich kenmerken door steeds razendsnelle feedback, veel flexibiliteit en een kritische doch positieve blik op mijn onderzoek, waarvoor ik haar heel dankbaar ben. Daarnaast hebben tal van anderen me geholpen bij het uitvoeren van dit onderzoek en ik wil hen hier daarom graag bedanken. In de eerste plaats bedank ik Veronique, die me toeliet haar lessen te komen observeren en die mee nadacht over mogelijke andere observatiemomenten. Ik wil ook graag alle NT2-cursisten bedanken die deel uitmaakten van dit onderzoek. Ik hoop van harte dat ik jullie ook af en toe kon helpen door een woord uit te leggen en door duidelijk te maken dat Nederlands ook een moeilijke taal is voor wie erin is opgevoed. Mijn bijzondere dank gaat uit naar Farideh, Olivia, Nada en Wahida, die me toelieten hen te observeren buiten de klas: ممنون, gracias, شكرا. Ook wil ik graag alle moedertaalsprekers Nederlands bedanken die deel hebben uitgemaakt van dit onderzoek. Ik bedank ook Valerie Bouckaert en Anne-Sophie Ghyselen voor de opnameapparatuur die ik voor mijn onderzoek mocht gebruiken. Tot slot bedank ik heel graag mijn ouders en mijn broer, die me mentaal hebben gesteund en me altijd hebben geholpen met praktische zaken waar en wanneer ze konden.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding.....	11
2.	Het Nederlands in Vlaanderen.....	15
2.1.	Het ontstaan en de verspreiding van de standaardtaal.....	15
2.2.	Gevolgen van de standaardiseringsijver.....	18
2.3.	Tussentaal als variëteit.....	19
2.4.	Attitudes tegenover tussentaal.....	21
2.5.	Andere talen in Vlaanderen.....	24
3.	Het taal- en integratiebeleid in Vlaanderen.....	27
3.1.	Taalvereisten voor anderstaligen.....	27
3.2.	NT2-beleid.....	29
4.	Onderzoekscontext, motivatie en onderzoeksvragen.....	33
5.	Methodologie.....	37
5.1.	Participanten.....	39
5.1.1.	Participanten binnen de NT2-lessen.....	40
5.1.2.	Participanten buiten de NT2-lessen.....	41
5.2.	Dataverzameling.....	42
5.3.	Dataverwerking.....	47
5.4.	Data-analyse.....	51
6.	Observaties <i>binnen</i> de NT2-lessen.....	53
6.1.	Substandaard taalgebruik bespreken en/of aanbrengen.....	53
6.1.1.	De NT2-leerkracht en cursisten uit de geobserveerde klas.....	53
6.1.2.	De andere NT2-leerkrachten en de directie van De Kubus.....	63
6.2.	Substandaard taalgebruik hanteren.....	68
6.3.	Andere taalkundige moeilijkheden.....	77
6.4.	Conclusie.....	79
7.	Observaties <i>buiten</i> de NT2-lessen.....	81
7.1.	Begripsmoeilijkheden.....	81
7.1.1.	Begripsmoeilijkheden voor de anderstaligen.....	81
7.1.2.	Begripsmoeilijkheden voor de moedertaalsprekers.....	104
7.1.3.	Strategieën.....	110
7.2.	Context voor vlotte communicatie.....	120
7.3.	Taalaccommodatie.....	123
7.3.1.	Taalaccommodatie door de anderstaligen.....	123
7.3.2.	Taalaccommodatie door de moedertaalsprekers.....	125

7.4.	Dialect, tussentaal en standaardtaal	133
7.4.1.	Kennis van taalvariatie.....	133
7.4.2.	Nood aan leerstof over taalvariatie	135
7.5.	Conclusie.....	139
8.	Taal en integratie	141
8.1.	Nederlands als sleutel tot integratie en acceptatie	141
8.2.	Moedertaal versus Nederlands.....	144
8.3.	Moedertaalsprekers hanteren vreemde taal	149
8.4.	Vooroordelen.....	150
8.5.	Cultuurverschillen	153
8.6.	Ambities.....	155
8.7.	Conclusie.....	160
9.	Discussie en conclusie	161
9.1.	Resultaten en implicaties van het onderzoek.....	161
9.2.	Beperkingen van de studie en suggesties voor verder onderzoek.....	165
	Bibliografie	167

Aantal woorden: 60.190

Lijst van tabellen

Tabel 1: niveaus De Kubus	39
Tabel 2: cursisten in de geobserveerde NT2-klas	40
Tabel 3: (linguïstisch) profiel participanten observaties buiten de klas	41
Tabel 4: dataverzameling	43
Tabel 5: dataverzameling per participant: observaties buiten de klas	46
Tabel 6: diepte-interviews	47
Tabel 7: transcripties	50
Tabel 8: veldnotities	51

Lijst van bijlagen (zie dvd)

Bijlage 1: Veldnotities

- 1_veldnotities_LES
- 2_veldnotities_EX
- 3_veldnotities_WS

Bijlage 2: Audio-opnames observaties

- 1 audio-opnames observaties Farideh (submap)
- 2 audio-opnames observaties Olivia (submap)
- 3 audio-opnames observaties Nada (submap)
- 4 audio-opnames observatie Wahida (submap)
- 5 audio-opnames observatie Yassin (submap)

Bijlage 3: Audio-opnames interviews

- 1_audio-opname_interview_Veronique
- 2_audio-opname_interview_Farideh
- 3_audio-opname_interview_Olivia
- 4_audio-opname_interview_Nada
- 5_audio-opname_interview_Wahida

Bijlage 4: Transcripties observaties

- 1_transcriptie_observaties_Farideh
- 2_transcriptie_observaties_Olivia
- 3_transcriptie_observaties_Nada
- 4_transcriptie_observatie_Wahida
- 5_transcriptie_observatie_Yassin

Bijlage 5: Transcripties interviews

- 1_transcriptie_interview_Veronique
- 2_transcriptie_interview_Farideh
- 3_transcriptie_interview_Olivia
- 4_transcriptie_interview_Nada
- 5_transcriptie_interview_Wahida

Bijlage 6: Vragenlijst

1. Inleiding

“Dialectles bevordert integratie”, kopte het artikel van 24 oktober 2017 in de jaarlijkse taalweek van *De Standaard*. Die stond (alweer) in het teken van taalvariatie. In het artikel lezen we hoe Sofie Begine, taaltrainster in de bedrijfswereld, ervan overtuigd is dat anderstaligen naast de standaardtaal ook tussentaal of dialect aangeleerd moeten krijgen om hun integratie te bevorderen. Ze liet een enquête invullen door 294 NT2-leerkrachten in Vlaanderen waaruit bleek dat dat 96,3% van de ondervraagden merkt dat hun studenten moeilijkheden hebben om buiten de lessen met moedertaalsprekers te spreken. 71% daarvan denkt dat die begripsmoeilijkheden toe te schrijven zijn aan het gebruik van dialect en tussentaal bij de moedertaalsprekers. In veel mindere mate, namelijk 27%, komt een hoog spreektempo als oorzaak naar voren. Meer dan 50% van de ondervraagde NT2-leerkrachten denkt ook dat er onder cursisten vraag is om meer te leren over dialecten en tussentaal. Desondanks blijkt slechts 11,2% van de respondenten regelmatig tussentaal of dialect aan te brengen in hun lessen, maar 56,1% gaf wel aan graag meer materiaal over tussentaal en dialecten ter beschikking te hebben tijdens hun lessen. Uit de enquête komt naar voren dat er een kloof bestaat tussen wat anderstaligen tijdens de lessen Nederlands aangeleerd krijgen en wat moedertaalsprekers in het dagelijkse leven spreken.

We kunnen ons dus de vraag stellen of het zinvol zou zijn om nieuwkomers in Vlaanderen naast de standaardtaal ook tussentaal of dialect aan te leren. Linguïst en voormalig journalist Walter Zinzen beantwoordt die vraag alvast negatief. In een opiniestuk in het magazine *MO** (2017, 3 november) levert hij felle kritiek op het standpunt van Begine. Zodra een nieuwkomer binnen Vlaanderen naar een andere regio verhuist, zou hij weer van nul moeten beginnen om het lokale taalgebruik te begrijpen en te hanteren. Volgens hem zijn het de Vlamingen die een grotere inspanning moeten leveren om de standaardtaal te leren spreken en mogen we de rollen dus niet omdraaien. Hij stelt de taalsituatie in Vlaanderen daarbij gelijk aan die in onze buurlanden: “[I]n onze buurlanden bestaan ook dialecten. Maar in Duitsland verstaat iedereen Hoogduits, in Frankrijk iedereen Standaardfrans, in Nederland iedereen algemeen Nederlands” (para. 19).

Hoewel er ongetwijfeld overeenkomsten bestaan tussen de taalsituaties in onze buurlanden en die in Vlaanderen, roept Zinzens opiniestuk toch enkele bedenkingen op. Ten eerste is de standaardtaal in Vlaanderen op een andere manier tot stand gekomen dan in onze buurlanden, wat op zijn beurt gevolgen had voor de attitudes van Vlamingen tegenover het Standaardnederlands en voor het taalbeleid van de Vlaamse overheid. Ten tweede wijst recent onderzoek (weliswaar voorzichtig) op tekenen van een homogenisering van tussentaal (De Decker, 2014; Ghyselen, 2016; Rys & Taeldeman, 2007; Taeldeman, 2008). Zinzens argument dat anderstaligen helemaal van nul moeten beginnen

zodra ze binnen Vlaanderen verhuizen, gaat dus niet helemaal op. Tot slot kunnen we ons de vraag stellen of het überhaupt realistisch is om te verwachten dat een hele taalgemeenschap haar taalgebruik aanpast.

In een ander opiniestuk in hetzelfde magazine reageren taalwetenschappers De Sutter, Grondelaers en Delarue (2017, 13 november) op wat Zinzen zegt en merken ze op dat het tussentaaldebat tot nu toe vaak alleen maar werd gevoerd op basis van opinies en waarden in plaats van op wetenschappelijke feiten (zie ook Grondelaers & van Hout, 2011). Nochtans zijn er in de laatste jaren steeds meer studies uitgevoerd naar de Vlaamse taalrealiteit en de standaardiseringsideologie.

Waar er tot nu toe echter nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek naar werd gedaan, is het verband tussen de Vlaamse taalrealiteit en de moeilijkheden voor NT2-leerders in Vlaanderen. Er werd al wel vastgesteld dat er mogelijks een probleem is, maar tot nu toe blijven onze inzichten beperkt tot enerzijds anekdotisch bewijs, meer bepaald gesprekken en interviews met NT2-leerkrachten (Bolten, 2004; Lybaert, 2016) en anderzijds verkennende enquêtes afgenomen bij nieuwkomers (Van de Poel & Teuwen, 2000) of bij NT2-leerkrachten (Begine, 2017).

Met deze scriptie proberen we daar verandering in te brengen. Aan de hand van een sociolinguïstisch-etnografische studie proberen we in kaart te brengen hoe het taalbeleid geïmplementeerd wordt in NT2-lessen, hoe volwassen nieuwkomers de taalvariatie in Vlaanderen ervaren en welke moeilijkheden deze voor hen oplevert in interacties met moedertaalsprekers. Daarnaast hebben we ook aandacht voor mogelijke andere (taalkundige) moeilijkheden die ze ondervinden in die interacties en hoe ze met die moeilijkheden omgaan.

Om te kunnen begrijpen waar de gevoeligheid ten opzichte van tussentaal en de standaardtaal vandaan komt, schetsen we in hoofdstuk twee de situatie van het Nederlands in Vlaanderen. We bekijken daarbij hoe het Standaardnederlands zijn intrede deed in Vlaanderen en hoe de verspreiding van die norm belangrijke gevolgen heeft gehad voor het taalgebruik en de attitudes van Vlamingen. Daarbij hebben we aandacht voor de linguïstische kenmerken die we als kenmerken van tussentaal beschouwen. Daarnaast bespreken we ook de situatie van meertaligheid in Vlaanderen.

In het derde hoofdstuk verdiepen we ons in het taal- en integratiebeleid in Vlaanderen, waarbij we de taaleisen voor anderstaligen bespreken en bekijken welke taalkundige bepalingen er bestaan voor het NT2-beleid. We evalueren ook de aanname dat taal een *conditio sine qua non* is voor integratie.

In hoofdstuk vier zetten we het schaarse onderzoek uiteen dat tot nu toe werd gedaan naar het verband tussen de taalrealiteit in Vlaanderen en de moeite die NT2-leerders ondervinden om Vlamingen te begrijpen. Aansluitend daaraan formuleren we de onderzoeksvragen.

In hoofdstuk vijf beschrijven we de methode van deze studie. We opteerden voor een sociolinguïstisch-etnografisch onderzoek waarbij we de klascontext aftoetsten aan de context buiten de klas door vier participanten uit de geobserveerde klasgroep te observeren in hun interacties met moedertaalsprekers. In dit onderzoek werden vier types data verzameld: veldnotities, observaties buiten de klas met geluidsopnames, enquêtes en diepte-interviews.

In hoofdstuk zes bespreken we de context binnen de NT2-lessen. We focussen op de mate waarin en de manier waarop substandaard taalgebruik deel uitmaakt van de lessen. We bespreken daarbij de perceptie van de NT2-leerkracht van de geobserveerde klasgroep en de andere leerkrachten en directie van de geobserveerde school. Vervolgens bekijken we of de NT2-leerkracht en de cursisten van de geobserveerde klas zelf substandaard taalgebruik hanteren. We sluiten hoofdstuk zes af met een bespreking van bijkomende taalkundige moeilijkheden voor de cursisten uit de geobserveerde klas.

Hoofdstuk zeven behandelt de observaties buiten de NT2-lessen. We verdiepen ons in de begripsmoeilijkheden voor de anderstalige participanten, waarbij we een categorisatie aanbrenge van vier oorzaken. Vervolgens gaan we kort in op enkele begripsmoeilijkheden voor de moedertaalsprekers in het onderzoek. Daarna bespreken we visuele context als een voorwaarde voor vlotte communicatie, gevolgd door een bespreking van enkele opvallende gevallen van taalaccommodatie door de participanten. Hoofdstuk zeven wordt afgesloten met een bespreking van het bewustzijn van taalvariatie en de nood aan leerstof over taalvariatie voor de vier anderstalige participanten.

In hoofdstuk acht gaan we in op de relatie tussen taal en integratie en bekijken we hoe de participanten ervaren welke rol Nederlands speelt in het taalbeleid. We gaan daarna in op de verhouding tussen de moedertaal en het Nederlands in de context buiten de klas en bekijken hoe de participanten staan tegenover het spreken van een vreemde taal met Vlamingen. Daarna schetsen we welke vooroordelen en cultuurverschillen het pad kruisen van de anderstaligen, om ten slotte te bekijken welke ambities ze hebben en wat ze met hun Nederlands willen bereiken.

In hoofdstuk negen gaan we over tot het formuleren van enkele conclusies waarbij we het onderzoek binnen de klas in verband brengen met het onderzoek buiten de klas.

2. Het Nederlands in Vlaanderen

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In paragraaf 2.1. worden het ontstaan en de verspreiding van de standaardtaal in Vlaanderen besproken. We gaan dieper in op de gevolgen van de standaardiseringsijver in paragraaf 2.2. en in paragraaf 2.3. lichten we het begrip ‘tussentaal’ toe. Daarbij tonen we aan dat tussentaal een aantal relatief stabiele taalkundige kenmerken vertoont die mogelijks zorgen voor een homogeniseringsproces van deze taalvariëteit en die eventueel ingezet zouden kunnen worden in het NT2-onderwijs. We bekijken ook in welke contexten tussentaal gesproken wordt. In paragraaf 2.4. bekijken we welke attitudes er bestaan tegenover tussentaal en met welke onderliggende ideologie we deze in verband kunnen brengen. Tot slot gaan we in de laatste paragraaf 2.5. in op de meertaligheid in Vlaanderen.

2.1. Het ontstaan en de verspreiding van de standaardtaal

Om te begrijpen waar tussentaal vandaan komt, moeten we eerst weten hoe de standaardtaal ontstaan is en verspreid werd onder de Nederlandssprekende bevolking in België. Deze paragraaf biedt daarom een beknopt overzicht van de geschiedenis van het Standaardnederlands in Vlaanderen.

Toen België in 1830 een onafhankelijke staat werd, was Frans de enige officiële taal en was die superieur ten opzichte van het Nederlands, al werden er wel Vlaamse dialecten gesproken. Als reactie op de verfransing ontstond aan het einde van de negentiende eeuw de Vlaamse Beweging die opkwam voor de rechten van het Nederlands en die het Vlaamse volk wilde verheffen. Voor die Vlaamse emancipatie was er een gemeenschappelijke taal nodig. In de strijd voor die gemeenschappelijke taal ontstonden er twee kampen: de particularisten enerzijds pleitten voor een Vlaamse standaardtaal, gebaseerd op de verschillende Vlaamse dialecten. De integrationisten anderzijds waren aanhangers van de Groot-Nederlandse gedachte en wilden dat het Standaardnederlands in België zo dicht mogelijk zou aanleunen bij dat van Nederland. De argumenten van de integrationisten waren onder andere dat het Vlaamse volk beter kon opboksen tegen de verfransing dankzij een talige eenheid met Nederland, en dat er in België een Nederlandstalige elite ontbrak en er bijgevolg geen spraakmakende gemeente was. Dat laatste was volgens Van Hoof en Jaspers (2012, p. 104) een louter retorische strategie: in theorie legt de descriptieve taalkunde het taalgebruik van de elite vast en bepalen taalverzorgers op basis daarvan wat juist en fout is, maar in de praktijk zijn het de taalverzorgers die beslissen wie er tot de spraakmakende gemeente behoort en of hun taalgebruik al dan niet standaardtalig genoemd kan worden. Hoe dan ook wonnen de integrationisten uiteindelijk het pleit en dat heeft ervoor gezorgd dat we het Standaardnederlands dat we in Vlaanderen zijn beginnen te spreken, kunnen beschouwen als een “geïmporteerde standaardtaalnorm”

(Van Hoof, 2015, p. 41; Van Hoof & Jaspers, 2012, p. 99) of een “buitenlandse taalnorm” (Taeldeman, 2008, p. 29).

Nadat was beslist om het Noord-Nederlands als norm te hanteren, moest de Vlaamse bevolking zich deze (voor haar) nieuwe taal zo snel mogelijk eigen maken. Dat gebeurde via taalverzorgingsactiviteiten. De bekendste voorbeelden van publicaties uit de negentiende eeuw met taalzuivering tot doel, zijn de werken van Meert¹ en De Vreese² waarin ze een opsomming maken van de gallicismen die voorkwamen in de Vlaamse literatuur van na 1830 (Absillis, 2012, pp. 72-73). Ze deden dat naar aanleiding van de prijsvraag van de Koninklijke Vlaamsche Academie voor Taal- en Letterkunde in 1890. Negen jaar later werden hun werken gepubliceerd en bekroond door de Academie.

Het was echter pas in de twintigste eeuw, met name vanaf de jaren 50, dat het standaardiseringsproject “een georganiseerder, grootschaliger en gemediatiseerd karakter” kreeg (Van Hoof, 2015, p. 41). In het begin van de jaren 50 werden er verschillende verenigingen opgericht die de standaardtaalnorm wilden verspreiden (Absillis, Jaspers, & Van Hoof, 2012b; Van Hoof & Jaspers, 2012). Zo was er de Vereniging voor Beschaafde Omgangstaal (VBO) die het gebruik van het Standaardnederlands wilde bevorderen door het organiseren van allerlei initiatieven zoals cursussen, schrijfwedstrijden, ABN³-weken en debatavonden, maar ook door een eigen tijdschrift genaamd *Nu nog* uit te brengen. Verder waren er ook de ABN-kernen, groeperingen van Vlaamse jongeren in middelbare scholen die ijverden voor het gebruik van Standaardnederlands op school. Samen met enkele klasgenoten besloten ze om voortaan alleen nog maar Standaardnederlands te spreken en spoorden ze hun medestudenten aan hetzelfde te doen. Ook richtte Hein Beniëst in Antwerpen een ABN-centrale op, waar hij reportages en films maakte die vertoond werden in scholen en culturele organisaties.

Vanaf eind de jaren 50, begin jaren 60 speelden vooral de media een prominente rol in de standaardiseringsijver. Het verenigingsleven was door de opkomst van de televisie minder populair geworden (Van Hoof & Jaspers, 2012, p. 101). De nieuwe taalnorm werd de bevolking op een zeer prescriptieve manier ingelepeld via radio, kranten en televisie, vanuit de overtuiging dat de media mee moesten bouwen aan de talige eenheid van Nederland en Vlaanderen (zie Vandenbussche, 2010 voor een overzicht van de verschillende taalzorginitiatieven in de media). Zo was er in de jaren 60 de radorubriek

¹ *Onkruid onder de tarwe* (1899).

² *Gallicismen in het Zuidnederlandsch. Proeve van taalzuivering* (1899).

³ ABN staat voor Algemeen Beschaafd Nederlands, een term die voor het eerst verscheen in 1896. De afkorting ABN werd later een courante term (van der Horst, 2008, pp. 197-198) om het Algemeen Nederlands te benoemen.

Voor wie haar soms geweld aandoet waarin Marc Galle de luisteraars wees op de imperfecties in hun Nederlands, volgens de methode ‘zeg niet ... maar zeg...’. In de krant *De Standaard* ontstond eind de jaren 50 een dagelijks column met taaltips, *Uit de taaltuin* genaamd, eerst geschreven door Jan Grauls en na diens overlijden door Maarten van Nierop. Op de openbare omroep werd in de jaren 60 drie keer per week het programma *Hier spreekt men Nederlands* uitgezonden, dat gepresenteerd werd door linguïst Joos Florquin. De Vlamingen werden met andere woorden langs alle kanten om de oren geslagen met het Standaardnederlands. Van Hoof en Jaspers (2012) omschrijven de periode tussen 1950 en 1980 daarom als een “geval van hyperstandaardisering: een doorgedreven propagandistische, grootschalige, door taalwetenschappers ondersteunde, gemediatiseerde en decennialang in talloze maatschappelijke sectoren volgehouden ideologisering van het taalgebruik, die met moeite haar gelijke vindt in andere nationale contexten” (p. 97).

Van Hoof en Jaspers (2012, pp. 102-108) tonen aan dat die standaardiseringsijver zich laat kenmerken door drie grote paradoxen. Ten eerste werden taalfouten die de Nederlanders maakten altijd omschreven als een natuurlijke evolutie, terwijl gelijkaardige fenomenen in Vlaanderen meteen werden afgeschreven als afwijkingen die niet pasten binnen de standaardtaal. Ten tweede was er de uitspraaknorm: waar het taalgebruik van de Vlaming een zo goed mogelijke imitatie van de Noord-Nederlandse norm moest zijn, werd er op het vlak van de uitspraak een uitzondering gemaakt. Vlamingen mochten de Noord-Nederlandse uitspraak – met o.a. diftongeringen van de lange e’s en o’s en het stemloos uitspreken van stemhebbende medeklinkers – niet overnemen, want dan zouden ze onnatuurlijk of zelfs aanstellerig klinken. Tot slot was er nog een dubbele moraal ten opzichte van de dialecten. In zekere zin werden ze gekoesterd en geschikt geacht voor gebruik in de huiskamer. Tegelijkertijd waren de taalzuiveraars van mening dat de Vlaming het ABN ook thuis moest spreken als hij het echt goed onder de knie wilde krijgen. Het zou onterecht zijn te stellen dat er een volledige afkeuring van dialect heerste; de taalzuiveraars wilden dialect en ABN als het ware in vrede laten samenleven, maar ze merkten dat dat het aanleren van de standaardtaal niet ten goede zou komen.

Zelfs al kwamen de ABN-acties rond de jaren 80 op hun retour (Van Hoof, 2015, pp. 33–34), de openbare omroep heeft het altijd als zijn taak gezien om de taal te verzorgen. Er was wel al een kleine versoepeling merkbaar toen in de jaren 70 de eerste officiële taaladviseur⁴ werd aangesteld: terwijl Karel Hemmerechts met zijn beruchte blauwe brieven microfoonmedewerkers op het matje riep nadat ze een fout tegen het

⁴ Interessant is ook de vaststelling van Vandebussche (2010, p. 317) dat de commerciële zender VTM eveneens een taaladviseur heeft, maar dat die onder de Vlamingen vrijwel onbekend is en bovendien nooit als ‘taalautoriteit’ beschouwd werd, zoals dat wel het geval is voor de taaladviseurs van de openbare omroep.

Standaardnederlands hadden gemaakt, nam Eugène Berode vanaf 1971 meer de rol van ‘taalcoach’ op zich, waarbij de nadruk veeleer lag op het voorspellen van mogelijke taalproblemen (Vandenbussche, 2010, pp. 316-317).

Eveneens in de jaren 70 begon het Nederlands te evolueren van een monocentrische taal naar een pluricentrische taal: tegenwoordig wordt het Belgisch-Nederlands aanvaard als een gelijkwaardige variant naast het Nederlands-Nederlands en niet meer als een ondergeschikte ervan (Lybaert & Delarue, 2017b; Van der Horst, 2008, pp. 268-269). Dat zien we ook in de nieuwere versies van woordenboeken die meer verfijnde labels zijn gaan gebruiken in plaats van alles te bestempelen als (niet-standaard) Belgisch-Nederlands zonder de status van het woord toe te lichten (Lybaert & Delarue, 2017b, pp. 178-179).

2.2. Gevolgen van de standaardiseringsijver

Hoewel de taalverzorgingsactiviteiten tot doel hadden de standaardtaalnorm zo goed en zo snel mogelijk onder de Vlamingen te verspreiden, wordt er vandaag in Vlaanderen in de praktijk maar weinig Standaardnederlands gesproken. Van Hoof en Jaspers (2012) besluiten daarom dat de standaardtaalijver ook gevolgen heeft gehad die niet allemaal even wenselijk waren voor de verdedigers van de standaardtaal. Van de vier effecten die zij benoemen, bespreken we hier de twee belangrijkste voor ons onderzoek: dialectverlies en de opmars van tussentaal.⁵

In Vlaanderen is er door verschillende oorzaken sprake van dialectverlies. Eén daarvan is een toegenomen mobiliteit. Men komt meer en meer in contact met mensen die van thuis uit een ander dialect spreken, dankzij toegenomen transport- en communicatiemogelijkheden. Mensen blijven ook niet meer in hun dorp wonen maar verhuizen om elders te gaan studeren. Het dialect is met andere woorden “zijn ideale biotoop [kwijtgeraakt]: de oude besloten gemeenschappen van vroeger, waarin het leven zich in een straal van ongeveer 5 km rond de eigen woonplaats afspeelde, zijn zo goed als verdwenen” (Devos & Vandekerckhove, 2005, pp. 142-143). Dialect voldoet daarom niet langer als algemene omgangstaal en wordt bijgevolg steeds minder gesproken. Dialectverlies is echter geen louter Vlaams fenomeen en komt bijvoorbeeld ook in andere Europese gebieden voor (Auer, 2005, pp. 34-39). Toch zien Van Hoof en Jaspers (2012) dat er specifiek in de Vlaamse context naast de ‘natuurlijke’ factoren van dialectverlies ook nog sprake is van een bijkomende oorzaak, namelijk de ABN-acties die ervoor hebben gezorgd dat dialectgebruik negatief bekeken werd. Daarvoor baseren ze zich op

⁵ De andere twee zijn ‘metatalig bewustzijn’ en ‘een abnormalisering van de Vlaamse taalsituatie’ (Van Hoof & Jaspers, 2012, pp. 112-118).

attitudeonderzoek van onder andere Kuppens en De Houwer (2003), waaruit blijkt dat ouders hun dialect niet meer (willen) doorgeven aan hun kinderen.

Hoewel Vlamingen dus minder en minder dialect spreken en in hun taalgebruik zijn opgeschoven naar de standaardtaal, zijn ze 'blijven steken' in een soort tussenfase, ofwel (een) tussentaal die gekenmerkt wordt door purismen en archaïsmen. Van Hoof en Jaspers (2012) merken op dat taalkundigen in de jaren 60 al 'vreesden' voor deze intermediaire vorm van taalgebruik, die noch zuiver dialectisch, noch zuiver standaardtalig is. Alleen dachten die taalkundigen toen dat het een overgangsverschijnsel was in het taalleerproces van de Vlaming en dat tussentaal na verloop van tijd weer zou verdwijnen. Het prescriptieve klimaat van de standaardiseringsijver is volgens Van Hoof en Jaspers echter net een voedingsbodem geweest voor het ontstaan van tussentaal. Wie voortdurend te horen krijgt dat gallicismen verkeerd zijn, zal immers alles wat Frans klinkt beginnen te vermijden, ook al gaat het soms om correcte, Standaardnederlandse woorden. Wie probeert geen dialect te spreken, omdat het pummelachtig is, zal archaïsche woorden beginnen te gebruiken. De strenge houding van de taalzuiveraars leidde met andere woorden tot angst om fouten te maken. Debrabandere (2005), die zeer negatief staat tegenover tussentaal, is dezelfde mening toegedaan: "(...) we hebben het dialect gestigmatiseerd, Vlaanderen zijn dialect afgeleerd en het naar de tussentaal gedreven, al was dat net niet de bedoeling. Intussen kennen onze jongelui hun mooie dialect niet meer, en kennen ze nog altijd geen Nederlands" (p. 31).

Wat we nu precies kunnen verstaan onder tussentaal, bekijken we in de volgende paragraaf. Ook staan we stil bij een mogelijk proces van homogenisering van deze variëteit en bekijken we de contexten waarin tussentaal gesproken wordt.

2.3. Tussentaal als variëteit

Stel dat NT2-leerders in hun lessen vertrouwd zouden worden gemaakt met tussentaal, dan is het aangewezen om te bestuderen welke kenmerken van tussentaal ze aangereikt zouden kunnen krijgen. Daarom bekijken we in deze paragraaf welke kenmerken wijdverspreid zijn en daarom eventueel geschikt zouden zijn voor het NT2-onderwijs.

In navolging van Jaspers (2001) kunnen we tussentaal als volgt definiëren: "In het algemeen wordt tussentaal (...) gezien als die gesproken taalvariëteit van (sommige) Vlamingen die noch 'Algemeen Nederlands' kan worden genoemd, noch puur dialectisch is, maar 'ertussenin' ligt" (p.129). Tussentaal deelt dus enerzijds kenmerken met de standaardtaal, en anderzijds met de dialecten. Door de dialectische elementen vertoont tussentaal regionale verschillen (bijvoorbeeld in accent) en kunnen we dus (nog) niet van één homogene tussentaal spreken, maar tussentaal bevat tegelijk ook kenmerken die

bovenregionaal⁶ gebruikt worden (Taeldeman, 2008). Wijdverspreide grammaticale kenmerken zijn volgens Taeldeman:

- de diminutievormen *-ke, -eke, -ske*;
- adnominale flexie van lidwoorden, bepaalde voornaamwoorden en adjectieven voor een mannelijk substantief in het enkelvoud;
- het persoonlijke voornaamwoord van de tweede persoon enkelvoud *ge* en *gij* in plaats van *je* en *jij*;
- de subjectverdubbeling van het persoonlijk voornaamwoord⁷;
- het expletief *dat* na vraagwoorden en voornaamwoordelijke bijwoorden;
- de dubbele negatie;
- *voor* en *van* in beknopte bijzinnen in plaats van *om*;
- het gebruik van *gaan* in plaats van *zullen*.

Rys en Taeldeman (2007) onderscheiden ook een aantal terugkerende fonologische elementen, bijvoorbeeld de deletie van de *t* in functiewoorden als *dat*, *wat* en *niet*, de assimilatie van de *t* en de *d* tot [t] en de *h*-procopie. De deleties van de *t* en de *h* blijken echter ook zeer vaak voor te komen in de informele, gesproken standaardtaal in Vlaanderen (De Caluwe, Delarue, Ghyselen, & Lybaert, 2014, p. 4). Daarnaast zijn er enkele lexicaal kenmerken te onderscheiden, zoals *schoon* in de betekenis van *mooi* en *terug* in de betekenis van *weer*, *opnieuw* (Lybaert & Delarue, 2017a, p. 157).

Over de vraag of er sprake is van homogenisering van tussentaal en er zich een variëteit aan het ontwikkelen is, is nog veel discussie (zie onder meer Ghyselen, 2016; De Decker, 2014; Taeldeman, 2008). Ghyselen (2016) toonde in ieder geval aan dat er patronen zitten in tussentaal, en dat dialectvarianten in een implicatieve verhouding tot elkaar staan. Ze analyseerde het taalgebruik van dertig hoogopgeleide vrouwen uit Antwerpen, Gent en Ieper in een dialecttest, een standaardtaalttest, een gesprek met een bevriende streekgenoot, een gesprek met een vriend uit een andere provincie en tot slot een formeel interview. Op basis daarvan onderscheidt ze vijf types dialectkenmerken (pp. 309-312): kenmerken van het type 1 komen in alle situaties nauwelijks voor. Kenmerken van het type 2 zijn iets frequenter maar in geen enkele situatie zijn ze hoogfrequent. Type 3 omvat kenmerken die heel frequent gebruikt worden in interacties met regiogenoten, maar die in bovenregionale contacten nauwelijks te vinden zijn. Kenmerken van het type 4 zijn frequent in zowel regionale als bovenregionale gesprekken. Tot slot zijn er nog de kenmerken van het type 5, die in regionale en bovenregionale gesprekken, maar ook in

⁶ Taeldeman (2008) noemt dit tertiaire dialectkenmerken. Primaire en secundaire dialectkenmerken daarentegen worden onderdrukt door de spreker wanneer die bewust overschakelt op een hogere variëteit.

⁷ Al vormt Limburg daar een uitzondering op (Taeldeman, 2008, p. 34)

formele interviews worden gebruikt. Voor deze scriptie gaat onze interesse vooral uit naar types 4 en 5. Een voorbeeld van kenmerken van het type 4 is de subjectsverdubbeling in de eerste en tweede persoon enkelvoud en de tweede persoon meervoud.⁸ Voorbeelden van kenmerken van het type 5 zijn de *h*-deletie, het expletieve *dat* en de *t*-deletie in *niet* en *dat*.⁹ De dialectkenmerken van het type 5 bij Ghyselen zijn dus kenmerken die Rys en Taeldeman (2007) en Taeldeman (2008) beschrijven als zich stabiliserende tussentaalkenmerken. Anderstaligen die kennis hebben van die kenmerken zouden een aanzienlijk deel van het substandaard taalgebruik van de meeste Vlamingen beter kunnen verstaan.

Wanneer komt tussentaal in Vlaanderen nu juist voor? Tussentaal is in Vlaanderen alomtegenwoordig. Enerzijds is het de omgangstaal van veel Vlamingen die niet meer zijn opgegroeid in een dialect, of die in bepaalde bovenregionale en informele contexten hun dialect achterwege laten (De Caluwe, 2009). Anderzijds komt tussentaal ook vaak voor in publieke en formelere contexten, contexten die traditioneel met het Standaardnederlands werden of worden geassocieerd (Grondelaers & van Hout, 2011). Zo wordt de openbare omroep, die in principe altijd het Standaardnederlands als norm hanteert (zoals we hierboven al zagen), de laatste tijd sterk bekritiseerd omdat die meer en meer niet-standaardtalig taalgebruik toelaat in haar programma's (Van Hoof, 2016).¹⁰ Ook in het onderwijs, hoewel ook daar in principe Standaardnederlands wordt verwacht (cf. de talenbeleidsnota's van Vandenbroucke, 2007 en Smet, 2011), wordt vaak tussentaal gesproken. Leerkrachten, die geacht worden altijd Standaardnederlands te hanteren tijdens het lesgeven, blijken namelijk vaak tussentaal te gebruiken (Delarue, 2016). Maar ook leerlingen in de middelbare school maken veel gebruik van tussentaal (Van Lancker, 2017). Tot slot toonde het onderzoek van Ghyselen (2016) aan dat zelfs in formele interviews tussentaal wordt gebruikt. Door de sterke aanwezigheid van tussentaal in Vlaanderen zullen NT2-leerders er dus hoe dan ook mee in contact komen. Die sterke aanwezigheid is echter niet naar de zin van heel wat taalkundigen en beleidsmakers. In de volgende paragraaf gaan we in op de attitudes tegenover tussentaal.

2.4. Attitudes tegenover tussentaal

Oorspronkelijk stonden taalkundigen niet echt stil bij deze variëteit. Zoals we in paragraaf 2.2. al zagen, dachten ze dat tussentaal een overgangsverschijnsel was. De term 'tussentaal' is immers overgenomen uit het domein van de tweedetaalverwerving om te verwijzen

⁸ In zowel Ieper, Gent als Antwerpen.

⁹ In zowel Ieper, Gent als Antwerpen.

¹⁰ Al toont Van Hoof (2015, 2016) ook aan dat de VRT al van in het begin regionaal taalgebruik aan bod laat komen in fictiereeksen, al was er toen meer sprake van een duidelijke scheiding tussen dialect en standaardtaal.

naar het stadium in het taalleerproces waarin iemands taalgebruik nog veel interferentie toont van de moedertaal (De Caluwe e.a., 2014, p. 3). Taalkundigen zijn zich pas een mening beginnen te vormen over tussentaal vanaf eind de jaren 80, toen men stilaan is gaan beseffen dat het een blijvend fenomeen is (ibid., pp. 5-6). Die mening was overwegend negatief en komt onder andere tot uiting in de benamingen voor tussentaal, die het fenomeen een bijzonder negatieve bijklank geven. De bekendste is wellicht ‘Verkavelingsvlaams’, geïntroduceerd door Van Istendael (1989):

“Er is trouwens nu iets nieuws, iets vuils de taal in de zuidelijke Nederlanden aan het aantasten, aan het doodknippen. Het is een manke usurpator in kale kleren, maar hij heeft de verwaandheid en de lomphed van een parvenu. Hij heet ‘Verkavelingsvlaams’. Het is de taal die gesproken wordt in de betere villa’s op de verkavelde grond van onze verminkte dorpen. Het is de taal van de jongens en de meisjes die naar een deftige school gaan en andere kinderen uitlachen omdat die zo onbeschaafd praten. (...) Het is de taal van een nieuwsoortig, door en door vals Vlaams zelfvertrouwen, het is een taal die uit angst voor dialect en uit angst voor het Nederlands is geboren, een wangedrocht is het, die taal van de Vlaamse intellectuele luiheid.” (p. 108)

Hoewel Van Istendael weinig aandacht schonk aan de linguïstische kenmerken van dat Verkavelingsvlaams, werd zijn boek door verschillende auteurs en taalkundigen geprezen en werd de term Verkavelingsvlaams opgenomen in schoolboeken en het Van Dale woordenboek (Absillis e.a., 2012b, pp. 6–7). Ook Geeraerts (1998) gaf tussentaal een negatief label door het ‘soapvlaams’ te noemen, waarmee hij verwijst naar het taalgebruik uit de ‘lagere’ genres van de televisie.

Daarnaast werd in tal van teksten in negatieve bewoordingen geschreven over tussentaal. Bijvoorbeeld VRT-taaladviseur Ruud Hendrickx liet zich in zijn taalcharter (1998) negatief uit over tussentaal op de televisie: het heeft geen plaats als presentatietaal. Maar in 1998 bleef hij nog hoopvol: tussentaal zal verdwijnen en plaatsmaken voor een “informele variant van de standaardtaal”¹¹ (VRT-taalcharter, 1998). Ook voormalig Minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke liet zich erg negatief uit over tussentaal in zijn talenbeleidsnota in 2007. Hij noemt tussentaal (maar ook dialect) “krom” (p. 4) en “slordig” (p. 11). Standaardnederlands daarentegen schuift hij naar voren als de betere variant en als “een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs” (p. 11). Zijn opvolger, Pascal Smet, verwijst in zijn conceptnota niet naar de term *tussentaal* maar hanteert ook een ‘taalvariatie-onvriendelijk’ discours door het volgende te stellen: “Wie (...) geen Standaardnederlands leert, blijft in de beslotenheid van het eigen gezin of de eigen gemeenschap leven, en leeft – in Vlaanderen – buiten Vlaanderen” (p. 3). Hij benadrukt voorts, net als Vandenbroucke, heel sterk het belang van Standaardnederlands. Beide ministers zijn de mening toegedaan dat het Standaardnederlands het ideale en enige

¹¹ Van die verschuiving is tot nu toe echter weinig sprake (Vandenbussche, 2010, p. 318).

instrument is voor het creëren van gelijke kansen. Taalvariatie, waar zowel dialect en tussentaal als vreemde talen onder vallen, vormt enkel een struikelblok.

Hoewel het in Vlaanderen zoveel wordt gesproken, houden de negatieve attitudes tegenover tussentaal stand. In 2012 werd *De Manke Usurpator* (Absillis, Jaspers, & Van Hoof, 2012a) gepubliceerd, een verzameling bijdragen over tussentaal en bij uitbreiding de Vlaamse taalsituatie. De auteurs van het boek nemen een neutrale houding aan ten opzichte van tussentaal, al interpreteerden sommige critici dat anders: ze gingen ervan uit dat Absillis et al. een pleidooi hielden voor het verbannen van het Standaardnederlands en dat ze tussentaal de plaats wilden laten innemen van de standaardtaal. Kort na de publicatie werd het boek dan ook zeer sterk bekritiseerd. Zo schreef Dimitri Verhulst¹² (2012, 31 augustus) in *De Morgen* het volgende: “Tussentaal opwerpen als oplossing vind ik enkel goed als je de beunhazerij hoog in het vaandel voert. Leer de mensen meteen hoe ze hun voeten moeten opheffen, dan hoef je geen moeite te steken in het verlagen van drempels.” Schrijver Stefan Hertmans (2012, 31 augustus) beschuldigde in *De Standaard* Absillis et al. van “cultuursynisme”. Ook Van Istendael (2012, 30 augustus) liet van zich horen in *De Morgen* aan de hand van een opiniestuk volledig in tussentaal geschreven, waarin hij de auteurs ervan beschuldigt jongeren te onderschatten in hun kunnen om goed Nederlands te leren en Absillis et al. “paternaliste van de negentiend'eeuw” noemt. Aangezien tussentaal zo sterk bekritiseerd wordt, onder meer in het moedertaalonderwijs, is het niet verwonderlijk dat er geen tot weinig ruimte voor is in het NT2-onderwijs (zie § 3.2.).

Tegelijk zien we ook dat er, behalve Absillis et al., nog andere taalkundigen zijn die tussentaal een heel natuurlijke evolutie vinden en daarom een meer beschrijvend standpunt innemen. De Caluwe (2009) bijvoorbeeld bekijkt het taalgebruik van jongeren om voorspellingen te kunnen doen over de toekomst van het gesproken Nederlands in Vlaanderen. Hij stelt vast dat jongeren het dialect uit hun streek niet meer actief beheersen en dat tussentaal hun moedertaal is geworden. Bovendien wijst hij erop dat tussentaal ook veel kenmerken gemeen heeft met de standaardtaal, terwijl in het debat doorgaans vooral gefocust wordt op de verschillen (cf. de bevindingen van Jaspers, 2001). Rys en Taeldeman (2007) en Taeldeman (2008) bestuderen de linguïstische kenmerken van tussentaal en nemen daarmee ook een louter observerende, neutrale positie in. De Caluwe et al. (2014) bundelen zes scripties over onderzoek naar tussentaalverschijnselen aan de

¹² Dat Verhulst zo fel tekeergaat tegen tussentaal, mag enigszins verbazen, want in een interview twee jaar eerder zei hij nog het volgende: “Ik ga steigeren als een redacteur van mijn Nederlandse uitgeverij mij probeert te verbieden om het over een *tas koffie* te hebben. Van de zes miljoen Vlamingen zal alleen een bescheiden half procent het over een *kopje koffie* hebben. Wie eigent zich dan het recht toe om te beweren dat een tas een kopje moet zijn?” (cursief in origineel). Geciteerd in *Humo* 29/382 (2010, 24 augustus).

Universiteit Gent, waaruit duidelijk wordt dat tussentaal steeds meer een voorwerp van onderzoek is en louter descriptief wordt benaderd. Tot slot blijkt uit attitudeonderzoek dat de gewone, niet-taalkundig geschoolde taalgebruiker gematigd tot positief reageert tegenover tussentaal en het met dynamische eigenschappen, zoals ‘tof’ en ‘aangenaam’, associeert (Grondelaers, Van Gent, & Lybaert, 2017; Lybaert, 2017)¹³.

(Taal)attitudes kaderen altijd binnen een bepaalde (taal)ideologie, waarbij we een taalideologie kunnen omschrijven als “een geheel van (normatieve) overtuigingen die alle leden van een gemeenschap onkritisch met elkaar delen, en die hun doen en denken over bepaalde fenomenen aandrijven en structureren” (Grondelaers & Lybaert, 2017, p. 178). De negatieve attitudes tegenover tussentaal, en bij uitbreiding taalvariatie, gaan hand in hand met een standaardiseringsideologie (*Standard Language Ideology*, SLI), een term afkomstig van Milroy en Milroy (1985). Daaronder verstaan we een taalideologie waarin de standaardtaal als superieure taalvariëteit wordt beschouwd. Er is met andere woorden sprake van een hiërarchie en bijgevolg is er weinig tolerantie ten opzichte van taalvariatie. Het was die SLI waarmee de stigmatisering van tussentaal kon worden gelegitimeerd (Jaspers, 2001).

Ondanks de SLI wordt de standaardtaal in Vlaanderen nauwelijks gesproken en gaat het dus meer om een virtuele variëteit (Grondelaers, van Hout, & van Gent, 2016) die bijna uitsluitend nieuwslezers beheersen en hanteren. Omgekeerd geldt ook dat tussentaal door de meeste Vlamingen wordt afgekeurd, maar wel enorm veel wordt gesproken, omdat het een dynamisch prestige heeft (Grondelaers & Lybaert, 2017). Dat bevestigt wat we al zagen in paragraaf 2.3., d.i. dat tussentaal alomtegenwoordig is en dat anderstaligen die Nederlands leren er hoe dan ook mee in contact zullen komen.

2.5. Andere talen in Vlaanderen

Vlaanderen wordt niet alleen getekend door een sterke variatie binnen de officiële taal (intratalige variatie), maar kent ook een grote aanwezigheid van andere talen (intertalige variatie). Volgens cijfers van Kind en Gezin heeft 28,7% van de kinderen geboren in Vlaanderen in 2017 het Nederlands niet als moedertaal. Na Nederlands is Frans de meest voorkomende moedertaal (5,7%), gevolgd door Arabisch (4,3%) en Turks (2,8%). Uit de statistieken van het Ministerie van Onderwijs en Vorming voor het schooljaar 2015-2016 blijkt dat in de Vlaamse kleuter- en basisscholen iets meer dan 20% van de kinderen het Nederlands niet als thuistaal heeft. Voor het secundair onderwijs is dat meer dan 15%. Een thuistaal anders dan het Nederlands is een van de vier ‘leerlingenkenmerken’ die vervat

¹³ Uit het onderzoek van Grondelaers et al. (2017) blijkt echter ook dat de Vlaming nog steeds doordrongen lijkt te zijn van de standaardtaalideologie omdat hij het Standaardnederlands nog steeds als de betere variant blijkt te beschouwen.

zit in de onderwijs kansarmoede-indicator (OKI). De gezinstaal wordt beschouwd als “risicovol wanneer [die] niet overeenkomt met de onderwijstaal” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016, p. 2).

Tegelijkertijd wordt meertaligheid in het onderwijs sterk aangemoedigd. Zo kunnen leerlingen in de basisschool naast Frans tegenwoordig ook een taalinitiatie Engels of Duits krijgen en is een goede talenkennis “belangrijk voor een succesvolle en motiverende onderwijsloopbaan, doorstroming naar hoger onderwijs, kansen op de arbeidsmarkt en een deelname in een geglobaliseerde (kennis)maatschappij” (Crevits, 2014, p. 28). Ook op de arbeidsmarkt hechten meer en meer werkgevers belang aan de kennis van vreemde talen. Zo wordt in 82,3% van de Vlaamse vacatures kennis van het Frans verwacht en in 75,3% kennis van het Engels (StaatNed, 2017, pp. 157-158).¹⁴

Een verklaring voor dat contrast vinden we bij Jaspers (2009). Hij wijst op het onderscheid tussen twee soorten meertaligheid: ‘prestigieuze’ en ‘plebejische’ meertaligheid. De prestigieuze variant omschrijft hij als “een meertaligheid waarbij een meestal hoogopgeleide spreker verschillende West-Europese standaardtalen in zijn repertoire heeft” (p. 19). Die meertaligheid wordt ingezet tijdens interacties met buitenlanders maar beïnvloedt het taalgebruik in de privésfeer niet. Het gaat veelal om talen die op school werden geleerd, waarbij het van belang is dat de leerlingen eerst “het Nederlands voldoende onder de knie hebben” (Crevits, 2014, p. 29). Plebejische meertaligheid daarentegen is “de alledaagse meertaligheid zoals die onder andere kan teruggevonden [sic] bij de multi-etnische en veelal laagopgeleide stedelijke arbeidersklasse” (Jaspers, 2009, p. 19). Daarbij gaat het enerzijds om vreemde talen zoals Berbers of Arabisch, maar anderzijds ook om regionale variëteiten van het Nederlands zoals dialect en tussentaal. De plebejische talen worden niet als economisch waardevol geacht en worden in het onderwijs gezien als “symptomen van een ‘taalarm milieu’” (ibid., p. 20).

Jaspers’ onderscheid tussen de twee vormen van meertaligheid kunnen we in verband brengen met de heersende taalideologieën in Vlaanderen. Zoals we al zagen in de vorige paragraaf heerst in Vlaanderen de standaardiseringsideologie. Nauw daaraan verbonden vinden we in Vlaanderen echter ook de monolinguale ideologie, die veronderstelt dat in een ideale maatschappij slechts één taal wordt gesproken. Wie naar Vlaanderen verhuist en van plan is daar te blijven, wordt daarom geacht Nederlands te leren. Dat brengt ons bij het volgende hoofdstuk, waarin we ingaan op het taal- en integratiebeleid in Vlaanderen en waarin we zullen zien dat de kennis van het Nederlands alsmear belangrijker wordt geacht binnen dat beleid.

¹⁴ Duizenden vacatures afkomstig van de drie grootste vacaturewebsites in Vlaanderen werden gescreend.

3. Het taal- en integratiebeleid in Vlaanderen

De unieke geschiedenis van de standaardtaal in België die we in het vorige hoofdstuk besproken hebben, zorgt tot op vandaag voor een grote gevoeligheid ten opzichte van de standaardtaal en taalvariatie. Dat komt ook tot uiting in het taalbeleid. Waar het in het discours over Standaardnederlands vroeger echter ging over beschaafd spreken en de verheffing van het Vlaamse volk, gaat het in het laatste decennium veeleer om standaardtaal als instrument voor gelijke kansen in onze maatschappij (De Caluwe, 2012; Van Hoof & Jaspers, 2012, p. 119).

Dat zien we onder andere in de mate waarin het belang van Standaardnederlands in het onderwijs wordt beklemtoond, bijvoorbeeld in de taalbeleidsnota's van voormalige Ministers van Onderwijs Vandenbroucke (2007) en Smet (2011). Niet alleen moedertaalsprekers die in dialect of tussentaal zijn opgegroeid, maar ook anderstaligen die het Nederlands niet als moedertaal hebben, worden geacht het Standaardnederlands te kennen om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij. Alleen met de standaardtaal creëren we gelijke kansen, vinden de ministers, en tussentaal wordt sterk afgewezen (Delarue, 2012, p. 21). Bij de huidige Minister van Onderwijs, Crevits, horen we een minder radicaal geluid dan bij haar voorgangers. Ze heeft geen aparte taalbeleidsnota geschreven en in haar algemene beleidsnota wordt er veel minder de nadruk gelegd op 'Standaardnederlands' en gaat het eenvoudigweg om 'Nederlands' (Delarue, 2016, p. 183). Delarue maakt wel de kanttekening dat dit een verderzetting van het vorige beleid zou kunnen betekenen.

Voor deze scriptie is het vooral relevant om stil te staan bij anderstaligen die Nederlands leren in Vlaanderen via het NT2-onderwijs. Daarom zullen we in dit hoofdstuk het NT2-beleid en de taalvereisten voor anderstaligen bespreken. We gaan ook in op de vooronderstelde correlatie tussen taal en integratie in het integratiebeleid.

3.1. Taalvereisten voor anderstaligen

Steeds meer nieuwkomers in Vlaanderen leren Nederlands als tweede taal: in de periode 2016-2017 waren er meer dan 127 000 unieke inschrijvingen in een NT2-opleiding (VMIM, 2018, pp. 239-240). Het aantal inschrijvingen groeit jaarlijks, in de periode 2010-2011 ging het bijvoorbeeld nog om zo'n 99 900 inschrijvingen (ibid.). Die groei is niet verwonderlijk als we kijken naar de immigratiecijfers: tussen 2000 en 2016 is het aantal nieuwkomers in Vlaanderen meer dan verdubbeld en in 2016 verbleven 48 786 vreemdelingen voor langer dan drie maanden in Vlaanderen (ibid., p. 43).

Sommige nieuwkomers zijn verplicht een inburgeringstraject af te leggen, dat bestaat uit een cursus maatschappelijke oriëntatie, een NT2-opleiding en loopbaanoriëntatie (VMIM, 2018, p. 150). Om te slagen voor het inburgeringstraject moesten nieuwkomers tot voor kort Nederlandse lessen volgen op niveau A1 van het Europees Referentiekader voor talen (ERK) (Bourgeois, 2009, p. 23). Recent werden er in het integratiebeleid echter twee belangrijke wijzigingen doorgevoerd. Ten eerste werd het te behalen niveau Nederlands op 1 september 2014 opgetrokken van A1 naar A2. Ten tweede wordt sinds 29 januari 2016 in plaats van een inspanningsverbintenis een resultaatsverbintenis geëist (VMIM, 2018, p. 150-151): voor 2016 was het voldoende dat de cursist de lessen bijwoonde, maar hoefde hij niet noodzakelijk te slagen, nu is slagen verplicht.

Verder worden ook andere nieuwkomers die niet verplicht zijn een inburgeringstraject te volgen sterk aangemoedigd om Nederlands te leren. Zo leggen ook de Vlaamse universiteiten en hogescholen taaleisen op aan anderstaligen. Wie in het Nederlands aan de universiteit wil studeren, moet minstens een niveau B2 kunnen voorleggen. Dat kan bijvoorbeeld aan de hand van een certificaat van ITNA of STRT, taaltests die door alle Vlaamse universiteiten aanvaard worden (Deygers, Van den Branden, & Van Gorp, 2017). Sommige universiteiten eisen een niveau C1 voor bepaalde opleidingen, zoals taalgerelateerde studierichtingen (Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen) of master-na-masteropleidingen geneeskunde (Universiteit Antwerpen). Voor de meeste hogescholen geldt ook een niveau Nederlands B2 als voorwaarde om te mogen inschrijven.

Taal speelt duidelijk in toenemende mate een prominente rol in de maatschappij en het integratiebeleid. Homans (2016) omschrijft kennis van het Nederlands voor nieuwkomers dan ook als “de toegangspoort (...) tot volwaardige deelname aan de samenleving” (p. 1). Dat kunnen we verklaren aan de hand van de gangbare gedachte, niet alleen in Vlaanderen maar in zowat alle Europese landen, dat wie de taal leert, automatisch ook zijn weg zal vinden naar alle andere vormen van inclusie in de samenleving (Flubacher & Yeung, 2016). Taal is echter lang niet de enige voorwaarde voor een succesvolle integratie en inclusie. Dat zien we in verschillende internationale contexten. Allan (2016) stelt vast dat immigranten in Canada, hoe taalvaardig en communicatief sterk ze ook zijn, vaak te maken krijgen met discriminatie op de arbeidsmarkt. In het Canadese integratiebeleid wordt een gebrek aan kennis van de officiële taal vaak gelijkgesteld aan een gebrek van communicatieve vaardigheden en soft skills. Beleidsmakers redeneerden daarom dat immigranten geholpen moeten worden om hun soft skills te ontwikkelen en zichzelf aantrekkelijk te maken voor een werkgever. Trainingsprogramma's werden opgericht om dat te verwezenlijken, maar daarbij gaat te weinig aandacht uit naar het feit dat vele potentiële werkgevers meestal bevooroordeeld zijn omdat het een buitenlander is die solliciteert. De vaardigheden en ervaring die de buitenlandse sollicitant dus mogelijks

bezit, worden “a priori als minder waardevol geacht” (p. 627, mijn vertaling (evh)), ongeacht hoe goed hij zichzelf kan ‘verkopen’ tijdens een sollicitatiegesprek. Daarnaast toonden Del Percio en Van Hoof (2017) aan dat naast taal ook materiële en financiële bronnen noodzakelijke voorwaarden zijn voor het slagen van een migrant op de arbeidsmarkt. Ze voerden etnografisch onderzoek uit bij een Italiaans trainingsprogramma dat tot doel had dertig migranten op te leiden tot landbouwondernemers. In de lessen lag de nadruk heel sterk op taal. De organisatie ging er immers vanuit dat wie zich in goed Italiaans kon uitdrukken en de juiste Italiaanse terminologie kon hanteren, ‘geaccepteerd’ zou worden in de ondernemerswereld en bijgevolg zou integreren en economisch onafhankelijk zou worden in de Italiaanse samenleving. Een jaar na afloop van het programma bleek echter nog geen enkel landbouwproject te zijn gerealiseerd, simpelweg omdat de migranten stuitten op financiële beperkingen. Banken en sponsors wilden hun projecten (weliswaar in een periode van crisis) niet financieren omdat de migranten niet over infrastructuur en landbouwtoestellen beschikten en onvoldoende startkapitaal hadden.

Beleidsmakers zien taal met andere woorden als een *conditio sine qua non* voor integratie en voor het vinden van werk, maar houden verder weinig rekening met andere mogelijke struikelblokken. Nieuwkomers die er niet in slagen zich de taal eigen te maken, worden er al snel van beschuldigd geen moeite te willen doen om te integreren (Lønsmann, 2014, p. 110). In diezelfde lijn ligt de veronderstelling dat migranten zelf verantwoordelijk zijn voor hun integratie en hun inclusie op de arbeidsmarkt (Allan, 2016; Chertkovskaya, Watt, Tramer, & Spoelstra, 2013; Del Percio & Van Hoof, 2017), wie geen werk vindt, heeft niet hard genoeg geprobeerd.

3.2. NT2-beleid

Welk Nederlands anderstaligen precies moeten leren en in welke mate er ruimte moet of mag zijn voor taalvariatie tijdens de les, werd tot nu toe nog weinig onder de aandacht gebracht (Lybaert, 2016). Zoals we eerder al zagen, gaat men voor het onderwijs altijd uit van het Standaardnederlands. In het NT2-beleid is dat niet anders en wordt er misschien zelfs nog minder aandacht geschonken aan de Vlaamse taalrealiteit dan in de beleidsdocumenten inzake moedertaalonderwijs.

Zowel Homans (2014) als Bourgeois (2009) bespreken in hun beleidsnota’s het NT2-aanbod enkel op organisatorisch vlak. In beide documenten komen de termen *dialect* en *tussentaal* geen enkele keer voor. Homans spreekt niet eens over *Standaardnederlands* of *standaardtaal*. Wel lezen we in beide beleidsnota’s dat moedertaalsprekers moeten worden aangespoord om Standaardnederlands (Bourgeois, 2009, p. 37) of een “duidelijk

Nederlands” (Homans, 2016, p. 13) te spreken, wat in lijn ligt met de opinie van Zinzen (zie supra) en met de nog steeds heersende standaardiseringsideologie (Lybaert, 2016).

In januari 2016 werd op vraag van de Vlaamse overheid OP(-)MAAT gepubliceerd, *Een onderzoek naar de behoeftedekkendheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen*. Daarin vinden we weliswaar geen enkele verwijzing naar de termen *tussentaal*, *standaardtaal* en *Standaardnederlands*, maar wordt wel kort de problematiek rond *dialect* aangestipt: cursisten hebben het lastig met het taalgebruik van moedertaalsprekers buiten de klas (p. 330; p. 344). Verder wordt er echter weinig over duidelijk gemaakt en gaat het, ook hier, vooral om het organisatorische aspect van het NT2-aanbod.

Tot slot publiceerde de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) in 2015 ook een knelpuntennota, waarin kritiek wordt geuit op de beleidsintenties van minister Homans zoals omschreven in haar beleidsnota van 2014. De Vlor maakt zich onder andere zorgen over het feit dat de Huizen van het Nederlands de bevoegdheid zullen krijgen om het taalniveau van anderstaligen te attesteren (Homans, 2014, p. 21) en vraagt zich af hoe die attestering in verhouding zal staan met die van de onderwijscentra. Bovendien zullen private aanbodverstrekkers mee moeten helpen de tekorten op te vullen (ibid., p. 20), de Vlor wil weten op welke manier de kwaliteit van dat aanbod zal worden gecontroleerd. Tot slot zet de Vlor ook grote vraagtekens bij het (gedeeltelijk) loskoppelen van het NT2-aanbod van het domein Onderwijs en het onderbrengen bij Integratie en Inburgering (Homans, 2014, p. 20), omdat dat zou kunnen leiden tot versnippering en een inefficiënt gebruik van de middelen. Het taalaanbod in de NT2-lessen en eventuele aandacht voor talige variatie, wordt echter niet besproken in de knelpuntennota.

Dat het thema niet wordt behandeld in dergelijke documenten, wil echter niet zeggen dat er geen ruimte is voor taalvariatie in de NT2-lessen. In de opleidingsprofielen NT2 van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, die overigens het ERK volgen, zien we dat in de beginnersniveaus A1 en A2 het Standaardnederlands de norm is voor uitspraak, woordenschat en register (in de receptieve vaardigheden). In niveaus B1 en B2, die niet verplicht zijn voor de inburgeringscursus, is er in de receptieve vaardigheden ook “occasioneel” ruimte voor taalvariatie. Voor woordenschat is er sprake van “een aanvaardbare variant” en voor uitspraak “een vertrouwd accent”, maar wat daar precies mee wordt bedoeld, wordt niet verduidelijkt. Pas vanaf niveau C1 stapt men af van de omschrijving “aanvaardbare variant” en wordt er expliciet vermelding gemaakt van “regionaal taalgebruik”. Opvallend is dat weinig NT2-leerders doorstromen naar niveau C1. Van de meer dan 127 000 unieke inschrijvingen in een NT2-opleiding in de periode 2016-2017, ging het in slechts 1,5 procent van de gevallen om een inschrijving in

richtgraad 4, d.i. niveau C1 (VMIM, 2018, p. 240).¹⁵ NT2-leerders moeten dus erg lang wachten vooraleer ze tijdens de lessen in contact komen met taalvariatie, als dat moment er überhaupt komt.

Uit het bovenstaande kunnen we concluderen dat taalvariatie geen prioriteit lijkt te zijn in het integratiebeleid. In het volgende hoofdstuk zullen we zien dat er nochtans indicaties zijn dat de taalvariatie in Vlaanderen problemen oplevert voor anderstaligen en er dus nood is aan meer onderzoek.

¹⁵ Voor richtgraad 3, d.i. niveau B2, was dat 4,5 procent.

4. Onderzoekscontext, motivatie en onderzoeksvragen

Door de discrepantie tussen het Vlaamse taalbeleid en de Vlaamse taalrealiteit, worden anderstaligen, zodra ze het klaslokaal verlaten, geconfronteerd met een ander Nederlands dan het Nederlands dat ze geleerd hebben. Het onderzoek naar die discrepantie en dus het onderzoek naar het verband tussen de Vlaamse taalrealiteit en de eventuele moeilijkheden voor NT2-leerders is schaars en beperkt zich voornamelijk tot anekdotisch bewijs. Zo sprak Bolten (2004) met NT2-leerkrachten en -cursisten in een Centrum voor Volwassenenonderwijs in Antwerpen. De leerkrachten daar stelden vast dat hun cursisten moeite hadden met het lokale taalgebruik, dat niet zozeer dialectisch was, maar wel tussentalig. De cursisten zelf gaven ook aan moeilijkheden te hebben. Zo kreeg één van de cursisten het gevoel dat ze Nederlands fout leert, omdat ze op straat mensen nooit ‘Hoe gaat het met jou?’ hoort vragen, maar alleen ‘oe ist?’. Eén van de docenten in het onderwijscentrum gaf bovendien aan dat sommige leerkrachten in hun lessen graag meer aandacht zouden willen besteden aan regionaal taalgebruik, maar dat ze verplicht zijn om zich te houden aan de Europese richtlijnen voor inburgeringscursussen. In de hogere jaren komt taalvariatie wel aan bod in het desbetreffende onderwijscentrum. Lybaert (2016) nam focusgesprekken af met NT2-leerkrachten en -leerders en stelde eveneens vast dat anderstaligen moeilijkheden hebben om met moedertaalsprekers te praten buiten de lessen Nederlands omwille van hun regionaal taalgebruik. Daarbij haalt een van de bevraagde leerkrachten expliciet aan dat cursisten aangeven de leerkracht wel te verstaan, maar andere moedertaalsprekers niet of slechts met moeite.

Het thema haalt sporadisch ook de pers. Zo verscheen in *De Standaard* (2010, 18 oktober) een interview met Piet Van Avermaet, directeur van het Gentse Steunpunt Diversiteit en Leren, waarin hij zijn twijfels uit bij het feit dat nieuwkomers in de lessen enkel Standaardnederlands aangeleerd krijgen. Hij haalt het voorbeeld aan van een man uit Mauritius die eventueel aan het werk kon gaan op een vissersboot in Oostende. Zijn kennis van het Nederlands werd toen in vraag gesteld, niet enkel omdat hij het jargon niet machtig was, maar ook omdat zijn collega vissers alleen Oostends zouden spreken. Dat kon mogelijk de veiligheid op de vissersboot in het gedrang brengen. Een gelijkaardige situatie vinden we in het volgende citaat waarin een bedrijf een anderstalige sollicitante afwijst omdat ze onvoldoende kennis had van varianten van het Nederlands:

“U heeft een zeer mooi profiel maar er is grote vrees dat uw Nederlandse talenkennis niet toereikend zou zijn op het moment dat er onderhandelingen plaatsvinden met Nederlandstaligen met een sterk accent.”¹⁶

¹⁶ Lezersbrief in *Humo* 37/3654 (2010, 14 september).

Ook de resultaten van de enquête van Begine (2017) konden we raadplegen in *De Standaard* (2017, 24 oktober), meer bepaald tijdens de jaarlijkse taalweek. In haar enquête onder NT2-leerkrachten peilde Begine naar de behoefte om anderstaligen meer bij te brengen over regionaal taalgebruik, meer bepaald tussentaal. De belangrijkste resultaten van die enquête werden al besproken in de inleiding van deze scriptie en toonden aan dat een aanzienlijk aantal NT2-leerkrachten denkt dat er onder hun cursisten nood is om meer te leren over dialect en tussentaal. Ook geven de leerkrachten aan dat ze graag over meer materiaal zouden beschikken om met taalvariatie aan de slag te gaan in hun lessen.

Onderzoek met een meer academische basis vinden we bij Van de Poel en Teuwen (2000). Zij gingen na in welke mate NT2-leerders vertrouwd zijn met regionale variëteiten van het Nederlands en of er een luik 'Vlaams taalgebruik' zou moeten worden ingebouwd in de NT2-lessen in Vlaanderen. Dat deden ze door 63 NT2-cursisten een vragenlijst voor te leggen waarin gepeild werd naar hun receptieve en productieve vaardigheden omtrent regionaal taalgebruik.¹⁷ De cursisten werden ingedeeld in twee groepen: cursisten die studeren aan een universiteit of hogeschool in Vlaanderen (waarnaar verwezen wordt met 'studenten') en cursisten die werken in Vlaanderen (waarnaar verwezen wordt met 'niet-studenten'). De onderzoeksters peilden onder meer naar de behoefte van de NT2-leerders om meer te leren omtrent regionaal taalgebruik. De niet-studenten zijn over het algemeen van mening dat ze voldoende worden voorbereid op het gebruik van Nederlands als doeltaal. De studenten daarentegen vinden dat ze onvoldoende worden voorbereid op de aspecten 'regionale woordenschat' en 'dialecten' en geven aan er meer over te willen leren in de les. Het verschil tussen beide groepen wordt door de onderzoeksters verklaard vanuit het feit dat de niet-studenten meer worden blootgesteld aan het Nederlands dan de studenten. De negatieve beoordeling van de studenten houdt bovendien verband met het feit dat zij in de vragenlijsten in grotere mate dan niet-studenten dialectgebruik als struikelblok aangeven in hun contacten met moedertaalsprekers.

Dat laatste gegeven wordt ook bevestigd in het onderzoek van Deygers et al. (2017). Zij deden onderzoek naar taaltesten die buitenlandse studenten moeten afleggen om tot een Vlaamse universiteit te worden toegelaten. Uit hun studie bleek onder andere dat anderstalige studenten eigenlijk over veel meer receptieve kennis moeten beschikken dan het niveau B2 van de taaltest omvat. Ook gaven de ondervraagde studenten aan dat ze moeite hadden om de lessen te volgen (pp. 14-15). Dat had volgens hen te maken met de uitspraak, intonatie, een te hoog spreektempo en het regionale taalgebruik van de professoren. Ook spreekwoorden en grapjes zorgden voor moeilijkheden. Toen dezelfde

¹⁷Het onderzoek vond in Antwerpen plaats, waar ook de participanten verbleven, maar voor de test werden termen gekozen die in heel Vlaanderen frequent zijn en niet alleen in Antwerpen.

studenten op het einde van het academiejaar opnieuw bevroegd werden, kon een aantal van hen naar eigen zeggen de lessen veel beter begrijpen dan in het begin van het academiejaar, maar bleven regionale accenten en een onduidelijke uitspraak nog steeds struikelblokken vormen.

Niet alleen binnen Vlaanderen maar ook daarbuiten vrezen leerkrachten Nederlands dat hun studenten niet adequaat worden voorbereid op de Vlaamse taalsituatie. Zo stellen Diepeveen en Hüning (2013), docenten Nederlandse taalkunde aan een Berlijnse universiteit, dat “[h]et (...) allang duidelijk [is] dat tussentaal een realiteit is waaraan ons onderwijs niet voorbij kan gaan. (...) [A]ls we geen aandacht besteden aan tussentaal en onze studenten onvoorbereid naar Vlaanderen sturen voor een Erasmusverblijf, dan zullen ze verbaasd opkijken, of, sterker nog, in de (communicatie)problemen komen” (p. 85). Ze vinden dat studenten Nederlands in het buitenland vertrouwd moeten raken met variatie binnen het Nederlands en werkten daarom mee aan het project *Dutch++*, een digitale leeromgeving die studenten en docenten Nederlands meer inzicht biedt in de Nederlandse taalvariatie. Dichter bij huis, meer bepaald in Wallonië, stelt Hiligsmann (2010) zich de vraag of Standaardnederlands nog als norm moet fungeren voor het NVT-onderwijs in Franstalig België. Hij merkt op dat Waalse studenten moeite hebben om Vlamingen te verstaan, omdat die vaak geen Standaardnederlands hanteren. Ook kregen sommigen van zijn Franstalige studenten die in Vlaamse bedrijven stage lopen, te horen dat hun Nederlands te formeel is of te Noord-Nederlands klinkt. Hoewel Hiligsmann concludeert dat standaardtaal de norm moet zijn voor lessen Nederlands in Wallonië, geeft hij toe dat docenten hun studenten wel attent moeten maken op tussentaalverschijnselen, “zodat ze niet (...) door de mand vallen en meteen afhaken als ze tijdens een gesprek met Vlamingen met tussentaalelementen geconfronteerd worden. (...) Franstaligen hebben tijdens hun studie en in hun beroepsleven meer contact met Vlaanderen en met de Vlaamse media dan met Nederland” (p. 224).

Er zijn met andere woorden indicaties dat anderstaligen moeilijkheden ondervinden met het Vlaamse taalgebruik. Met deze scriptie proberen we het schaarse onderzoek dat al gedaan werd naar die moeilijkheden aan te vullen. We focussen in dit onderzoek op twee aspecten. Enerzijds willen we de implementatie van het taal- en integratiebeleid in NT2-lessen op niveau B2 in kaart brengen. Tot nu toe werd immers nog niet onderzocht hoe dat beleid lokaal concreet geïmplementeerd wordt. Dat deel van het onderzoek situeert zich **binnen** de klascontext, waarbij we een antwoord zoeken op de volgende onderzoeksvragen:

- In welke mate en op welke manier komen tussentaal en dialect aan bod in de NT2-lesSEN in De Kubus in Gent?
- Is er onder de cursisten vraag naar leerstof over taalvariatie? Wat zijn hun argumenten voor of tegen?
- Welk taalgebruik hanteren de leerkracht en de cursisten? Bedienen ze zich enkel van de standaardtaal of hanteren ze ook substandaard taalgebruik?
- Hoe staan andere NT2-leerkrachten en de directie van De Kubus tegenover het aanbrengen van tussentaal en dialect in de lessen?

Anderzijds proberen we te achterhalen in welke mate en op welke manier de in de klas verworven kennis volwassen NT2-leerders helpt bij interacties met moedertaalsprekers **buiten** het klaslokaal. Daarbij stellen we de volgende onderzoeksvragen:

- In welke mate vormt substandaard taalgebruik een struikelblok voor anderstaligen?
- Hoe staan de anderstaligen tegenover taalvariatie in Vlaanderen en in welke mate zijn ze vertrouwd met het fenomeen? Nemen ze soms zelf, al dan niet bewust, substandaard elementen over in hun eigen taalgebruik?
- Zijn er ook andere (niet-)taalkundige factoren die begripsmoeilijkheden opleveren?
- Hoe gaan de anderstaligen om met begripsmoeilijkheden?

Door de klascontext af te toetsen aan de taalrealiteit van de anderstaligen, hopen we te achterhalen of de NT2-lesSEN de taalbehoeften van de anderstaligen voldoende dekken. Het is de eerste keer dat daarvoor de etnografische methode gehanteerd wordt. Bovendien werden in vorig onderzoek werden nog nooit de twee contexten, d.i. de context binnen het klaslokaal en de context daarbuiten, duidelijk naast elkaar bestudeerd.

Het onderzoek in deze scriptie sluit aan bij een traditie waarin gefocust wordt op taalvariatie in de realiteit en in het beleid. De focus daarbij lag tot nu toe echter voornamelijk op ofwel het Nederlands ten opzichte van andere talen (Rosiers e.a., in druk), ofwel taalvariatie binnen het Nederlands (o.a. Delarue, 2016; Van Lancker, 2017). Dergelijke studies focusten bovendien meestal op moedertaalsprekers of op anderstalige kinderen die in Vlaanderen school lopen, maar niet op anderstalige volwassenen.

5. Methodologie

Het doel van dit onderzoek is om zo gedetailleerd en zo diepgaand mogelijk te bekijken hoe het Vlaamse taalbeleid lokaal wordt toegepast en welke effecten dat heeft op anderstaligen in hun reële interacties met moedertaalsprekers. Om die diepgaande analyses te kunnen realiseren, opteren we voor een sociolinguïstisch-etnografische methode. Door middel van een case-study willen we het verband tussen de processen op institutioneel niveau en de talige realiteit van dagdagelijkse ontmoetingen onderzoeken (Cook-Gumperz & Gumperz, 2011; Duranti, 2003). Etnografie maakt het mogelijk om “aandachtig te kijken naar empirische processen die geen betekenis hebben binnen gevestigde denkkaders” (Rampton, Maybin, & Roberts, 2014, mijn vertaling (evh)). In het geval van deze scriptie bestaat het empirische proces uit anderstaligen die met het substandaard taalgebruik van moedertaalsprekers Nederlands in contact komen. Het gevestigde denkkader bestaat uit het taalbeleid dat wordt doordrongen van de standaardiserings- en monolinguale ideologie. Tot slot willen we ook inzicht verwerven in de onderliggende sociale processen van taal en taalgebruik.

Van november '17 tot en met februari '18 voerde ik etnografisch veldwerk uit in een centrum voor volwassenenonderwijs, De Kubus¹⁸, in Gent. Omwille van zijn multiculturele karakter bleek Gent een interessante keuze voor het onderzoek. Gent is, na Antwerpen, namelijk de stad in Vlaanderen met het hoogste aantal inwoners van vreemde origine (VMIM, 2018, p. 115). Daarnaast is het, na Antwerpen en Leuven, de stad in Vlaanderen met de hoogste immigratie van vreemdelingen (ibid., p. 47). In 2016 was 32,62% van de inwoners van Gent van buitenlandse afkomst (Buurtmonitor Stad Gent, 2016). We kozen in dit onderzoek bewust voor een centrum voor volwassenenonderwijs. In tegenstelling tot taalcursussen ingericht door het Universitair Centrum voor Talenonderwijs (UCT) en centra voor basiseducatie, vinden we in centra voor volwassenenonderwijs namelijk een heterogene groep cursisten met betrekking tot hun socio-economische achtergrond.¹⁹ De keuze voor De Kubus als specifiek centrum voor volwassenenonderwijs werd gemaakt op basis van het grote aanbod aan Nederlandse lessen in Gent en de omgeving. Bovendien had

¹⁸ Fictieve naam.

¹⁹ Universitaire Centra voor Talenonderwijs focussen meer op hoogopgeleiden, terwijl centra voor basiseducatie veeleer gericht zijn op laagopgeleiden. Centra voor volwassenenonderwijs daarentegen focussen niet op één bepaalde groep (Agentschap Integratie en Inburgering, <https://www.integratie-inburgering.be/nederlands-leren> Laatst geraadpleegd op 30 juni, 2018). Dat verschil in focus uit zich onder andere in de lengte van de trajecten. In UCT's zijn die over het algemeen korter, terwijl de trajecten in centra voor basiseducatie veeleer langer duren. Ook daar zitten de centra voor volwassenenonderwijs tussenin met middellange trajecten (Agentschap Integratie en Inburgering, https://www.integratie-inburgering.be/sites/default/files/atoms/files/schema_gemiddelde_termijnen_nt2-mondeling.pdf Laatst geraadpleegd op 30 juni, 2018). Verder biedt ook de VDAB NT2-opleidingen aan, maar die gaan gepaard met specifieke beroepsopleidingen. Tot slot is er ook onthaalonderwijs (OKAN) voor wie jonger is dan achttien jaar. Daar worden de NT2-lessen gegeven op dezelfde school waar het kind of de jongere naar school gaat.

de promotor van dit onderzoek persoonlijke contacten met het onderwijzend personeel in De Kubus, die hun medewerking aan het onderzoek garandeerden.

De keuze om lessen te observeren op het niveau B2 (Vantage) van het ERK valt te verantwoorden met de verworven capaciteit van de anderstalige om gesprekken aan te gaan met moedertaalsprekers. De anderstalige kan “(...) zodanig deelnemen aan een vloeiend en spontaan gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is”²⁰. Bovendien gaan we ervan uit dat de anderstalige in dit stadium van zijn taalleerproces voldoende in contact is gekomen met moedertaalsprekers. Verder is B2 ook het verplicht te behalen taalniveau om aan een Vlaamse universiteit te mogen starten in een opleiding die in het Nederlands gegeven wordt (zie § 3.1.).

De Kubus biedt drie soorten trajecten aan: (1) standaardtrajecten, (2) verlengde trajecten en (3) verkorte trajecten. Verlengde trajecten zijn er voor trage leerders, verkorte trajecten voor snelle leerders. Om te bepalen in welk traject de anderstalige mag starten, wordt hij bij het Huis van het Nederlands onderworpen aan een Covaartest. De lessen die werden bijgewoond voor dit onderzoek, maakten deel uit van een standaardtraject Vantage Mondeling, ofwel niveau 7. In De Kubus worden de niveaus in de dagdagelijkse omgang niet zozeer aangegeven aan de hand van de niveaus van het ERK met het lettersysteem (A-B-C), maar veeleer aan de hand van de omschrijvende vormen (breakthrough, waystage,...) en aan de hand van een nummering van 1 tot en met 10. Per afgelegd ERK-niveau, met uitzondering van A1, behaalt de cursist een certificaat van een richtgraad. Tabel 1 geeft weer in welke fase van het traject de anderstaligen een certificaat behalen. Hoewel de nummers van de niveaus oplopen, kunnen cursisten ook al lessen volgen van een hoger niveau (bijvoorbeeld niveau 8), terwijl ze nog niet geslaagd zijn voor het vorige niveau (bijvoorbeeld niveau 7). Zo waren er in geobserveerde klas enkele cursisten die niveau 7 en 8 gelijktijdig aflegden. Niveau 7 was een mondelinge B2-cursus, niveau 8 daarentegen was schriftelijk. Tabel 1 geeft de verschillende niveaus schematisch weer, alsook hun overeenkomstige ERK-niveau en, indien van toepassing, het behaalde certificaat.

²⁰ <https://europass.cedefop.europa.eu/nl/resources/european-language-levels-cefr> Laatst geraadpleegd op 29 april 2018.

Tabel 1: niveaus De Kubus

Niveau volgens nummering	Omschrijving	Overeenkomstig ERK-niveau	Behaald certificaat
niveau 1	Breakthrough	A1	/
niveau 2	Waystage	A2	Certificaat richtgraad 1
niveau 3	Threshold	B1	/
niveau 4	Threshold	B1	/
niveau 5	Threshold	B1	/
niveau 6	Threshold	B1	Certificaat richtgraad 2
niveau 7	Vantage Mondeling	B2	/
niveau 8	Vantage Schriftelijk	B2	Certificaat richtgraad 3
niveau 9	Effectiveness Mondeling	C1	/
niveau 10	Effectiveness Schriftelijk	C1	Certificaat richtgraad 4

De NT2-leerkracht van de geobserveerde klas was Veronique. Haar klasgroep bleek de meest geschikte te zijn, aangezien het een cursus Vantage Mondeling was. Er waren ook cursussen Vantage Schriftelijk, maar die bestonden voor vijftig procent uit afstandsonderwijs. Daar zouden we weinig gesproken taal horen van de cursisten en de leerkrachten, onder andere omdat de focus er niet ligt op mondelinge communicatie. We kozen uiteindelijk voor de voormiddagklas van Veronique, die vier keer per week, van maandag tot donderdag, plaatsvond.

5.1. Participanten²¹

Aangezien dit onderzoek uiteenvalt in twee delen, zijn er twee groepen van participanten te onderscheiden. Ten eerste zijn er de participanten die deelnamen aan het onderzoek dat binnen de klascontext plaatsvond. Vervolgens zijn er de vier participanten die deelnamen aan het deel van het onderzoek buiten de klas. Zij werden wel geselecteerd uit de klasgroep en zijn daarom dus participanten van zowel het onderzoek binnen de klascontext als de context daarbuiten.

²¹ Alle namen van de participanten in dit onderzoek, zowel anderstaligen als moedertaalsprekers, zijn fictieve namen of werden afgekort.

5.1.1. Participanten binnen de NT2-lessen

In de klas van Veronique waren officieel achttien cursisten ingeschreven. Lessen waarin iedereen aanwezig was, waren echter zeer uitzonderlijk. Het minimum aanwezige studenten tijdens de observatieperiode bedroeg twaalf, het maximum zestien. Doorheen de module zijn er ook cursisten gestopt met hun NT2-lessen of zijn ze naar een andere groep overgestapt. Op 23 januari '18 legden uiteindelijk nog tien cursisten het examen af. De klas was een multiculturele mix. Tabel 2 geeft een overzicht van de cursisten en hun afkomst en geeft weer of ze al dan niet de cursus hebben afgemaakt. Van één cursist werd de afkomst niet achterhaald, maar hij was gedurende de observaties nauwelijks aanwezig in de lessen.

Tabel 2: cursisten in de geobserveerde NT2-klas

Naam cursist	Afkomst	Examen afgelegd?
Carlos	Colombia	nee
<i>Olivia</i>	<i>Costa Rica</i>	<i>ja</i>
Alicja	Polen	nee
Dawid	Polen	nee
Analyn	Filippijnen	nee
Pema	Tibet	nee
Kang	China	ja
Naima	Marokko	nee
<i>Nada</i>	<i>Syrië</i>	<i>ja</i>
<i>Wahida</i>	<i>Syrië</i>	<i>ja</i>
Kadir	Syrië	ja
Yassin	Syrië	ja
<i>Farideh</i>	<i>Iran</i>	<i>ja</i>
Ahmed	Irak	ja
Iva	Rusland	nee
Selena	Rusland (Tsjetsjenië)	ja
Katarina	Oekraïne	ja
Adriano	?	nee

In Tabel 2 staan de namen van de participanten die ook deelnamen aan het onderzoek buiten de klascontext cursief en vetgedrukt. In de volgende paragraaf stellen we die participanten gedetailleerder voor.

5.1.2. Participanten buiten de NT2-lessen

De participanten voor het luik buiten de klas werden geselecteerd op basis van hun bereidheid om mee te werken aan het onderzoek enerzijds en de hoeveelheid interacties met moedertaalsprekers anderzijds. Zo hadden Yassin en Ahmed zich in een eerdere fase van het onderzoek opgegeven om mee te werken, maar bleek in een latere fase dat de situaties waarin ze opnames hadden gemaakt niet geschikt waren of onvoldoende materiaal bevatten. Ahmed maakte een opname van een gesprek met iemand van het CLB of een dergelijke organisatie, maar het was voornamelijk zijn vrouw die aan het woord was. Ahmed zelf sprak slechts één zin in een opname van vijftig minuten. Yassin leverde interessant maar onvoldoende opnamemateriaal, meer bepaald één gesprek van zes minuten tussen hem en een medewerker van de hogeschool waar hij wil gaan studeren. Het gesprek ging over de erkenning van zijn diploma.²² Ondanks de veronderstelling dat cursisten op het niveau B2 al vaak in contact zijn gekomen met moedertaalsprekers Nederlands, bleek in de geobserveerde klas slechts een minderheid van de cursisten vaak en langdurig Nederlands te spreken met moedertaalsprekers buiten de klas. Het zou interessant zijn om te onderzoeken waarom zij zo weinig (langdurig) contact hebben met Nederlandstaligen, omdat dergelijk onderzoek mogelijkerwijze tekortkomingen in het NT2-beleid en -onderwijs zou blootleggen en eventueel suggesties zou kunnen doen voor nieuwe leerstrategieën. We zullen in paragraaf 8.2. kort enkele gevallen aanraken waarin cursisten aangeven weinig Nederlands te spreken buiten de les en ze uitleggen hoe dat komt. In dit onderzoek focussen we echter vooral op de cursisten die wél intensief met moedertaalsprekers Nederlands in contact treden. De participanten in het deel van het onderzoek dat zich buiten de klas situeert, zijn Farideh, Olivia, Nada en Wahida. Tabel 3 geeft hun (linguïstisch) profiel weer.

Tabel 3: (linguïstisch) profiel participanten observaties buiten de klas

	Farideh	Olivia	Nada	Wahida
Geslacht	vrouw	vrouw	vrouw	vrouw
Geboortedatum	08/04/1979	28/11/1983	01/04/1989	01/12/1980
Land van herkomst	Iran	Costa Rica	Syrië	Syrië
Moedertaal	Farsi	Spaans	Arabisch	Arabisch
Sinds wanneer in Vlaanderen	2014	2016	2015	2015
Sinds wanneer Nederlandse lessen	2014	2016	2015	2015

²² De informatie uit de transcriptie van Yassin bespreken we wel kort in paragraaf 8.6. Daarom wordt ook zijn transcriptie voorzien van een label (zie § 5.3.) en wordt zijn opname weergegeven in de dataverzameling. Doordat zijn opname echter zo kort is en we geen diepte-interview met hem afnamen, beschouwen we hem niet als participant van het onderzoek buiten de klas.

Eigen beoordeling niveau Nederlands²³	matig	vrij goed	matig	vrij goed
Kennis van andere vreemde talen	Frans	Engels Frans	Engels	Italiaans Engels Frans (basis)
Aantal uren per week Nederlands spreken buiten de les	± 1-2 uur	± 3-4 uur	± 3-4 uur	± 5-6 uur
Beroep of beroepssector in thuisland	kapster	project manager	bankensector, interne audits	keramiek (lesgeven)
Kinderen	2 zonen	/	1 dochter	3 dochters
Taal die ze met hun kinderen spreken	Farsi	/	Arabisch	Arabisch
Partner afkomstig uit hetzelfde land?	ja	ja	ja	ja
Taal die ze met hun partner spreken	Farsi	Spaans	Arabisch	Arabisch

5.2. Dataverzameling

Tabel 4 geeft schematisch weer welke verschillende types data verzameld werden en in welke periodes en omvang ze werden verzameld.

²³ De participanten konden kiezen uit de volgende beoordelingen: heel zwak – zwak – vrij zwak – matig – vrij goed – goed – uitstekend

Tabel 4: dataverzameling

		<i>nov.</i> <i>'17</i>	<i>dec.</i> <i>'17</i>	<i>jan.</i> <i>'18</i>	<i>feb.</i> <i>'18</i>	<i>maart</i> <i>'18</i>
observaties op school (veldnotities)	observaties van de lessen	24 uur				
	observatie van de mondelinge examens			4 uur		
	observatie van de workshop tussentaal				3 uur	
vragenlijsten ingevuld door de cursisten				n = 10		
observaties buiten de school (opnames)				10 uur en 50 minuten		
retrospectieve interviews (opnames)	interview met de leerkracht			1 uur		
	interviews met de participanten				7 uur	

Een eerste luik in de dataset zijn de observaties op school, die in totaal 31 uur participerende observatie opleverden. Van dinsdag 14 november '17 t.e.m. dinsdag 28 november '17 woonde ik de lessen bij van Veronique, die vier dagen per week (van maandag t.e.m. donderdag) plaatsvonden van 9u tot 11u55 in de Leopoldskazerne in Gent. De cursus startte op maandag 13 november, maar er was met Veronique afgesproken dat ik pas vanaf de tweede lesdag zou komen observeren, om de cursisten niet meteen te overvallen met het onderzoek. De dag voor de start van mijn observaties had Veronique de cursisten al wel ingelicht over mijn komst. Naarmate de observaties vorderden, informeerde Veronique me ook over andere momenten op school die interessant konden zijn voor het onderzoek: de mondelinge examens van de cursisten uit Veroniques klas op 23 januari '18 en een workshop over tussentaal (voor leerkrachten) op 1 februari '18. Tijdens de observaties maakte ik gedetailleerde veldnotities. De veldnotities van de lessen omvatten alle relevante informatie omtrent het taalgebruik van de leerkracht en de cursisten, de momenten waarop taalvariatie aan bod kwam en attitudes en gevoelens tegenover taal en het taalleerproces. Tijdens de lessen probeerde ik altijd op een andere

plaats te gaan zitten, om te vermijden dat ik telkens het taalgebruik en de interacties van dezelfde cursisten zou observeren. Ik probeerde ook tijdens de pauzes gesprekken aan te knopen met cursisten. Sommigen onder hen zochten vaak actief contact met mij, anderen hielden zich veeleer afzijdig. De veldnotities van de mondelinge examens schetsen een beeld van de prestaties van elke cursist, hoewel het slechts een momentopname was. Daar was het voornamelijk interessant om te weten te komen wie de cursus had afgemaakt en wie niet, maar ook om te zien welke de evaluatiecriteria zijn. Bovendien hadden sommige vragen betrekking op het integratie- en taalleerproces van anderstaligen.²⁴ Dat leverde bijkomende relevante informatie op omtrent attitudes en gevoelens tegenover taal. Tot slot maakte ik ook veldnotities van de workshop over tussentaal. Die bevatten vooral informatie over hoe de leerkrachten die deelnamen aan de workshop staan tegenover het aanbrengen van tussentaal. Het was ook interessant om te zien hoeveel onder hen al actief bezig waren met regionaal taalgebruik en op welke manier ze dat aanbrachten in de les. De veldnotities bevatten ook details over het verloop van de workshop en de oefeningen die werden aangereikt.

Een tweede, veeleer beperkt, luik in de dataset, zijn de vragenlijsten die de cursisten werden voorgelegd op de dag van hun examen. Daarin polsten we naar hun perceptie van hun eigen vaardigheid in het Nederlands en naar hun perceptie van taalvariatie in het Nederlands. We polsten of ze vaak moeilijkheden hebben om Vlamingen te verstaan omwille van substandaard taalgebruik en of ze interesse hadden om op school meer te leren over taalvariatie. Ook andere onderwerpen die tijdens de observatieperiode waren opgevallen, kwamen aan bod. Doordat de vragenlijsten echter pas in januari werden ingevuld, waren veel cursisten er toen al niet meer. Van de achttien ingeschrevenen, hebben er tien de vragenlijst ingevuld. Negen van die tien behoorden tot de cursisten die het examen aflegden. Er was één cursist die het examen wel aflegde maar niet de vragenlijst invulde, en er was één cursiste die niet het examen aflegde maar wel de vragenlijst invulde. Naar de cursisten die de vragenlijst niet hadden ingevuld, heb ik een elektronische versie gemaaild, maar daarop heb ik geen respons gekregen. De vragenlijsten zullen niet apart worden geanalyseerd, maar vormen een aanvulling op de andere data.

Een derde type data zijn de observaties van vier cursisten uit de geobserveerde klas (zie § 5.1.) in interactie met moedertaalsprekers buiten school. Die observaties gebeurden aan de hand van opnames met een darspeldmicrofoon en vonden plaats tussen midden januari 2018 en begin maart 2018. De situaties waarin de observaties plaatsvonden, verschilden van participant tot participant en waren situaties waarin ze zelf Nederlands (wilden)

²⁴ De cursisten moesten hun mening kunnen formuleren over een bepaalde stelling, bijvoorbeeld: “Als je aankomt op een vreemde plek en de taal en de gewoonten van dat land niet kent, zoek je op wat je vertrouwd is. Zo krijg je natuurlijk ook integratieproblemen.”

spreken. Er werd vooraf nagegaan of de gesprekken die de participanten voerden in die situaties voldoende lang en frequent waren. Het was namelijk wenselijk om met zo weinig mogelijk opnames zo veel mogelijk materiaal te verzamelen, omwille van de beperkte tijd en de beperkte technische mogelijkheden.

De eerste cursist die ik observeerde, was Farideh. Dat gebeurde op 12 en 16 januari '18. Ik observeerde haar tijdens haar vrijwilligerswerk in een basisschool in Merelbeke. Daar houdt ze elke dinsdag en vrijdag van 12u15 tot 13u15 toezicht op de speelplaats. Ze treedt er veel in gesprek met zowel de kinderen als de leerkrachten. In totaal leverden de observaties bij Farideh 2 uur en 8 minuten opname op. Vooraleer ik kon gaan observeren, heb ik via mail contact opgenomen met de directrice van de school, die me toestemming gaf om langs te komen. Voor de start van Faridehs toezicht, installeerde ik bij haar de microfoon. Ik bleef vervolgens op de speelplaats staan. Zo kon ik de omgeving analyseren en zien met wie Farideh in gesprek ging. Uiteraard lukte het niet om alles te zien, aangezien Farideh soms ook gebouwen binnenging en er vaak kinderen naar mij toe kwamen om een gesprek aan te knopen.

De tweede cursist die ik observeerde, was Olivia. Haar heb ik geobserveerd in twee verschillende contexten. Eerst was er het taalcafé op 31 januari '18, waar Olivia Nederlands oefent. Voor de start van de conversatiesessie legde ik iedereen die rond de tafel zat kort uit wat ik kwam doen en vroeg ik hen of de microfoon een probleem vormde. Ik gaf geen al te gedetailleerde info over het onderzoek, om te vermijden dat de moedertaalspreker aan tafel plots zijn taalgebruik zou aanpassen. Zelf bleef ik gedurende de hele sessie ook mee aan tafel zitten, maar ik probeerde geen actieve rol aan te nemen. Het tweede observatiemoment bij Olivia was de les pralines. Olivia volgt voor het plezier een cursus chocolade maken in Gent. De lessen vinden plaats op donderdagavond. Behalve Olivia is er nog één andere anderstalige in de groep, verder zijn alle cursisten moedertaalsprekers Nederlands. Ik maakte opnames van de les pralines op 22 februari '18, waar ik zelf ook de hele les aanwezig bleef om dezelfde reden als bij de observaties bij Farideh. Eerst had ik via e-mail contact opgenomen met Eddy, de lesgever, maar ook in dit geval gaf ik weinig details prijs over het onderzoek. Aan het begin van de les stelde hij me kort voor aan de cursisten, waarna ik zelf ook nog kort uitlegde wat ik kwam doen. Ook daar stelde ik de vraag of iedereen akkoord ging met de aanwezigheid van de microfoon. De data van Olivia waren tamelijk omvangrijk: 4 uur en 37 minuten in totaal.

De derde cursist die ik observeerde, was Nada. Zij maakte zelfstandig opnames. Op maandag 26 februari '18 overhandigde ik haar de dassetmicrofoon en dictafoon en op maandag 5 maart '18 kreeg ik het materiaal weer terug. Nada maakte in totaal 38 minuten opname, bestaande uit twee conversaties, beide bij haar thuis opgenomen. De eerste

conversatie was tussen Nada, haar echtgenoot en de manager van haar echtgenoot die op bezoek was voor een etentje. Het tweede gesprek was tussen Nada, haar echtgenoot en een vriendin van hen, ook in de context van een etentje of andere vorm van bezoek. In mijn communicatie met Nada heb ik haar gevraagd om haar gesprekspartners niet te vertellen dat er in het onderzoek naar taalvariatie gekeken wordt.

De vierde cursist bij wie ik data verzamelde, was Wahida. Zij geeft sinds februari '18 elke week praktijkles keramiek in de kunstacademie in Hamme. Al haar cursisten zijn moedertaalsprekers Nederlands. Zoals gebruikelijk is bij een praktijkles, werken de cursisten zelfstandig en gaat Wahida rond om hen bij te sturen of te helpen bij hun werk. Er is bijgevolg veel interactie. Voor de observatie vroeg ik toestemming aan de directeur van de afdeling 'beeld' van de kunstacademie. Hij vroeg me een tekst op te stellen waarin ik mezelf en mijn onderzoek kort voorstelde, zodat hij deze tekst kon verspreiden onder de cursisten. Ook daarin gaf ik niet te veel details over het doel van het onderzoek. Bij de observatie bij Wahida bleef ik ook de hele avond aanwezig. De opname duurde 3 uur en 21 minuten. Tabel 5 geeft de periodes en de duur van de opnames weer en situeert de opnames binnen de gehele periode van het onderzoek.

Tabel 5: dataverzameling per participant: observaties buiten de klas

	<i>nov. '17</i>	<i>dec. '17</i>	<i>jan. '18</i>	<i>feb. '18</i>	<i>maart '18</i>
Farideh			2 uur en 8 min.		
Olivia			4 uur en 37 min.		
Nada				38 min.	
<i>Yassin</i>				<i>6 min.</i>	
Wahida					3 uur en 21 min.

Het vierde en laatste type data waren vijf diepte-interviews. Op 25 januari '18 interviewde ik Veronique gedurende iets meer dan een uur over haar visie op het aanbrenge van tussentaal in de lessen, over het taalbeleid van De Kubus, over de moeilijkheden van cursisten met betrekking tot taalvariatie, over de doorstroom van cursisten naar hogere niveaus, over de beoordelingscriteria van de mondelinge examens,... Ook stelde ik concrete vragen over zaken die me waren opgevallen tijdens de participerende observaties. Zo kon ik de geobserveerde realiteit toetsen aan de visie van de school en de leerkracht. Daarnaast interviewde ik de vier participanten. De diepte-interviews met de

participanten bestonden telkens uit twee delen. Eerst was er een algemeen deel waarbij ik hen vragen stelde over hun ervaringen met Nederlands (leren), hun moeilijkheden om met moedertaalsprekers te spreken en over hun visie op taalvariatie. In het tweede, meer specifieke deel van het diepte-interview stelde ik hen vragen over mijn observaties tijdens hun interacties met moedertaalsprekers. Ik vroeg hen naar hun perceptie van bepaalde gesprekspartners, of ze vonden of de gesprekspartner in kwestie snel of traag sprak en volgens hen regionaal taalgebruik hanteerde of niet. Om dat te kunnen doen, liet ik enkele fragmenten afspelen uit het opgenomen materiaal. Ik interviewde Farideh op 23 februari '18, Nada op 27 maart, Olivia op 28 maart en Wahida op 30 maart. De duur van de interviews met de participanten varieerde tussen 1u17' en 2u18', met een gemiddelde duur van 1u40'. Tabel 6 geeft de data, de duur en de locaties van de diepte-interviews weer.

Tabel 6: diepte-interviews

Naam	Locatie	Datum	Duur
Veronique (leerkracht)	Gent	25 januari '18	1u04'
Farideh (participant)	Merelbeke	23 februari '18	1u35'
Nada (participant)	Zomergem	27 maart '18	2u05'
Olivia (participant)	Gent	28 maart '18	2u18'
Wahida (participant)	Deinze	30 maart '18	1u17'

5.3. Dataverwerking

In dit onderzoek maakten we zowel veldnotities als opnames. Beide types data vragen daarom om een andere verwerking.

De veldnotities werden zo snel mogelijk na het veldwerkmoment verwerkt en aangevuld met informatie uit onder meer informele gesprekken waarvan geen notities waren genomen en met informatie die ik me nog kon herinneren maar tijdens de observatie niet in de veldnotities had opgenomen. Tijdens de eerste week van de observaties in de lessen nam ik notities op papier, die ik nadien zo snel mogelijk digitaliseerde. Toen ik echter merkte dat er weinig compleet stille momenten waren in de klas waarin de cursisten oefeningen moesten voorbereiden, besloot ik om de laptop te gebruiken. Enkel voor de mondelinge examens gebruikte ik pen en papier.

De verwerking van de opnames varieerde op zijn beurt naargelang het type opname. In dit onderzoek komen twee soorten opnames aan bod. Ten eerste zijn er de opnames van de interacties tussen de anderstaligen en moedertaalsprekers buiten de klas. Ten tweede zijn er de opnames van de diepte-interviews. Voor de twee soorten opnames werd een ander protocol gebruikt.

Voor de opnames van de interacties tussen anderstaligen en moedertaalsprekers buiten de klas is de weergave van het taalgebruik van groot belang. Daarom hebben we geopteerd voor een tamelijk letterlijke transcriptie, waarbij taalkundige afwijkingen worden weergegeven. Om de dynamiek van het gesprek en de vlotheid van de spreker te kunnen weergeven, worden ook overlappingsen, aarzelingen en hernemingen nauwkeurig weergegeven. Omwille van de hoeveelheid materiaal gebruiken we geen fonetisch schrift om taalkundige afwijkingen weer te geven. Onderstaand protocol, waarvoor we ons sterk hebben gebaseerd op de protocollen van Van Lancker (2017) en van Jaspers (2007), geeft weer op welke manier het (afwijkende) taalgebruik wordt getranscribeerd:

Voor linguïstische informatie worden de volgende principes gehanteerd:

- Pauzes worden aangegeven tussen ronde haken. Een korte pauze wordt gemarkeerd door één punt tussen ronde haken (.), een iets langere pauze (korter dan twee seconden) door twee punten (..). Bij een nog langere pauze (twee seconden of langer) wordt het aantal seconden weergegeven tussen de ronde haken, bv. (5.0) betekent een pauze van vijf seconden.
- Een klank die langer wordt gemaakt, wordt aangegeven met :: of :::
- Klanken die niet worden gerealiseerd, worden aangeduid met een apostrof. Daarop zijn er enkele uitzonderingen waarbij de weggelaten klank niet expliciet wordt weergegeven:
 - o Zeer frequente t-deleties bij de functiewoorden *dat*, *wat* en *niet* worden in de transcriptie, indien nodig, weergegeven als *da*, *wa* en *ni*.
 - o De reductie van *omdat* tot *omda*.
 - o De reductie van *maar* tot *ma*.
 - o De reductie van *goed* tot *goe*.
 - o De reductie van *gaat* (in de tweede of derde persoon enkelvoud) tot *ga*.
 - o De syncope bij *als* dat wordt gerealiseerd als *as*.
 - o Het weglaten van de eind-n in een infinitief.
- Als de *g* als een *h* wordt gerealiseerd of zeer zwak wordt uitgesproken, wordt die in de transcriptie tussen accolades { } geplaatst.
- Als stemhebbende consonanten stemloos worden uitgesproken, en als stemloze consonanten stemhebbend worden uitgesproken, wordt dat als dusdanig aangegeven in de transcriptie.
- Klanken die op een erg afwijkende manier worden uitgesproken, worden tussen vishaken geplaatst. Voorbeelden hiervan zijn een te open [ɛ], [ɪ] of [ɑ].
- Wanneer de spreker een onnodige 't' toevoegt aan een werkwoordsvorm, wordt dat als dusdanig aangegeven in de transcriptie.
- Wanneer de spreker *eens* realiseert als *es*, wordt dat zo aangegeven in de transcriptie.

- Wanneer er binnen een woord zodanig veel klanken worden weggelaten waardoor de lezer moeite zou kunnen hebben om het woord te herkennen, wordt dat woord in een voetnoot volgens de correcte spelling weergegeven.
- Woorden of uitdrukkingen die door de anderstalige op een zodanig ‘verkeerde’ manier worden uitgesproken dat de transcribeerder vermoedt dat de lezer van de transcriptie de uiting niet zal begrijpen, worden in een voetnoot ‘vertaald’ naar de correcte vorm.
- Woorden waarbij de klemtoon op een vreemde plaats wordt gelegd, zowel door de anderstalige als door de moedertaalspreker, worden voorzien van een onderstreping onder de lettergreep die van die vreemde klemtoon voorzien wordt.

Voor para- of extralinguïstische informatie worden de volgende principes gehanteerd:

- Onverstaanbare of onhoorbare stukken tekst worden weergegeven als xxx.
- Stukken tekst waarvan de transcribeerder denkt ze op die manier verstaan te hebben maar niet helemaal zeker is, staan tussen ronde haken.
- Voor onafgewerkte taalhandelingen wordt een beletselteken gebruikt, zowel wanneer de spreker zichzelf corrigeert of een woord of zin herneemt, als wanneer de spreker wordt onderbroken door de gesprekspartner. Wanneer de spreker na de onderbreking van zijn/haar gesprekspartner verder gaat met de taaluiting, dan start die taaluiting met een beletselteken. Bij overlappingsen waarbij spreker 1 blijft doorpraten terwijl spreker 2 hem/haar onderbreekt, wordt echter de vierkante haak [gebruikt op de plaats waar spreker 2 begint te praten, om aan te geven dat er een overlapping is.
- Wanneer de spreker zichzelf of iemand anders citeert, wordt dat aangegeven met dubbele aanhalingstekens.
- Wanneer een spreker extra nadruk wil leggen op een bepaald woord door het bijvoorbeeld luider uit te spreken of het extra te beklemtonen, wordt dat aangegeven met een accentteken.
- Commentaar toegevoegd door de transcribeerder om aan te tonen (1) op welke manier een taalhandeling wordt geuit, (2) tot wie de spreker zich richt, (3) dat er een beweging plaatsvindt of (4) dat er gelachen wordt, staat tussen dubbele ronde haken.
- Wanneer een spreker een bijzonder snel of een bijzonder traag spreektempo hanteert, voornamelijk ten opzichte van de vorige taaluiting, wordt dat aangegeven tussen dubbele ronde haken. Wanneer er geen info wordt gegeven over het spreektempo, wil dat zeggen dat de transcribeerder het tempo als normaal beschouwt.
- Concepten waarvoor de lezer over extra informatie moet beschikken om ze kunnen te begrijpen, worden met behulp van een voetnoot uitgelegd.

In de transcripties van de diepte-interviews wordt het taalgebruik minder gedetailleerd weergegeven, enerzijds omdat dat te tijdrovend zou zijn geweest, anderzijds omdat het

van minder groot belang is. Een uitspraak die afwijkt van de standaardtaal wordt daarom niet weergegeven. Substandaard lexicale elementen worden grotendeels wel behouden. Aan pauzes en overlappingsen wordt geen bijzondere aandacht besteed.²⁵ Aarzelingen (bv. ‘euhms’) en hernemingen daarentegen worden wel weergegeven, omdat die iets kunnen prijsgeven over de achterliggende ideeën van de geïnterviewde.

Alle opnames werden getranscribeerd met behulp van het programma Express Scribe, een programma dat op de achtergrond blijft draaien terwijl de transcribeerder in een tekstverwerkingsprogramma de transcriptie maakt.

Om tijdens de data-analyse te kunnen terugverwijzen naar de transcripties van zowel de interacties buiten de klas als de diepte-interviews, wordt elke transcriptie voorzien van een label waarin de datum van de opname, het soort opname (observatie OBS vs. interview INT), de situatie (bv. keramiek KERA), de naam van de participant en de desbetreffende regels tekst worden weergegeven. Tabel 7 geeft een overzicht van de transcripties.

Tabel 7: transcripties

		Omschrijving	Label
participanten	Farideh	Speelplaats 1	[12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 1-221]
		Speelplaats 2	[16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 1-249]
		Interview	[23 02 18 – INT Farideh; 1-1050]
	Olivia	Taalcafé	[31 01 18 – OBS TC Olivia; 1-267]
		Pralines	[22 02 18 – OBS PRA Olivia; 1-1102]
		Interview	[28 03 18 – INT Olivia; 1-1547]
	Nada ²⁶	Gesprek 1	[26 02 18 – OBS G1 Nada; 1-407]
		Gesprek 2	[01 03 18 – OBS G2 Nada; 1-303]
		Interview	[27 03 18 – INT Nada; 1-1672]
	<i>Yassir</i> ²⁷	<i>Hogeschool</i>	<i>[09 02 18 – OBS HS Yassin; 1-114]</i>
	Wahida	Keramiek	[05 03 18 – OBS KERA Wahida; 1-1066]
Interview		[30 03 18 – INT Wahida; 1-1151]	
leerkracht	Veronique	Interview	[25 01 18 – INT Veronique; 1-597]

²⁵ In de transcriptie van het interview met Veronique is dat wel het geval. Dat was namelijk het eerste interview dat werd afgenomen en getranscribeerd. Voor de resterende interviews zijn we voor een minder tijdrovende aanpak gegaan, rekening houdend met het tijdsbestek waarbinnen dit onderzoek moest worden uitgevoerd.

²⁶ De data bij de observaties van Nada zijn data bij benadering en kunnen één of twee dagen afwijken van de reële datum.

²⁷ De datum bij de observatie van Yassin is de datum waarop hij de onderzoekster de dictafoon met microfoon teruggaf.

Ook de fragmenten uit de veldnotities worden voorzien van labels, om het overzicht te bewaren (zie Tabel 8). Wanneer binnen de tekst naar de veldnotities wordt verwezen, wordt dat aangegeven door middel van het soort veldnotities (LES, EX of WS) en het pagina- en regelnummer.

Tabel 8: veldnotities

Veldnotities	Label
Veldnotities van de NT2-lessen tussen 14 en 28 november '17	(veldnotities LES dd/mm/jj)
Veldnotities van de mondelinge examens op 23 januari '18	(veldnotities EX 23/01/18)
Veldnotities van de workshop over tussentaal door Sofie Begine op 1 februari '18	(veldnotities WS 01/02/18)

5.4. Data-analyse

De verschillende types data (veldnotities en opnames) zullen we kwalitatief beschrijven in de volgende twee hoofdstukken. Daarbij passen we het 'follow the data'-principe toe (Blommaert & Dong, 2010), waarbij we inductief te werk gaan en de verzamelde data categoriseren, in plaats van vanuit bestaande categorieën data te gaan verzamelen. De data-analyse in dit onderzoek neemt bijgevolg de vorm aan van een categorisatie van vaak terugkerende, opvallende instanties. Om op een efficiënte manier te categoriseren, maakten we gebruik van Nvivo 11. Dat is een tool voor kwalitatief onderzoek waarmee transcripties, interviews, veldnotities en andere documenten kunnen worden gecodeerd door ze te voorzien van 'nodes'. Een node is een label bij een bepaalde alinea of zin in het document. Na alle documenten te hebben gecodeerd, kan de node worden geopend en worden alle alinea's uit alle documenten weergegeven die van die bepaalde node werden voorzien.

In hoofdstuk 6 focussen we op de instanties binnen de klascontext. De instanties buiten de klascontext worden besproken in hoofdstuk 7. Tot slot behandelen we in hoofdstuk 8 de thematiek rond taal en integratie, waarbij de observaties binnen en buiten het klaslokaal elkaar overlappen.

Merk op dat we in de analyse van de data vaak gebruik zullen maken van de term 'substandaard' taalgebruik. Daarmee doelen we op alle kenmerken die niet tot de (Belgisch-)Nederlandse standaardtaal behoren. Dat kunnen strikt lokale dialectkenmerken zijn, maar even goed gaat het om kenmerken die in grotere gebieden en dus bovenregionaal gebruikt worden. Ook kenmerken die door veel Vlamingen als

standaardtaal gepercipieerd worden maar dat eigenlijk niet zijn, vallen onder de term 'substandaard'. We opteren voor die term omdat het moeilijk is om elk kenmerk steeds aan een bepaalde niet-standaardtalige variëteit toe te schrijven. Het gaat in veel gevallen namelijk om kenmerken die zowel voorkomen bij tussentaalsprekers als bij dialectsprekers. Bovendien zullen we zien dat de meerderheid van de participanten in dit onderzoek geen duidelijk onderscheid kan maken tussen dialect en tussentaal, en bijvoorbeeld een wijdverspreid tussentaalkenmerk als dialect beschouwt. Daardoor lijkt het aangewezen om alles onder de noemer 'substandaard' taalgebruik te plaatsen.

6. Observaties *binnen* de NT2-lessen

In dit hoofdstuk focussen we op de instanties binnen de klascontext, waarbij we in paragraaf 6.1. bespreken in welke mate taalvariatie aan bod komt in de NT2-lessen en hoe leerkrachten, directie en cursisten staan tegenover het aanbrengen van substandaard taalgebruik. Daarna bekijken we in paragraaf 6.2. of de leerkracht en de cursisten van de geobserveerde klas soms zelf substandaard Nederlands gebruiken. We sluiten het hoofdstuk af met de bespreking van een aantal opvallende andere taalkundige moeilijkheden voor de anderstalige cursisten (§ 6.3.).

6.1. Substandaard taalgebruik bespreken en/of aanbrengen

6.1.1. De NT2-leerkracht en cursisten uit de geobserveerde klas

In deze paragraaf bekijken we in welke mate en op welke manier er ruimte is voor het bespreken van substandaard taalgebruik in de NT2-les van Veronique, zowel expliciet als impliciet. Met ‘expliciet’ verwijzen we naar situaties waarin taalvariatie het onderwerp is van de oefeningen, met ‘impliciet’ verwijzen we naar situaties waarin taalvariatie niet het onderwerp is van de oefening maar toevallig ter sprake komt. We bekijken ook wat de cursisten denken over taalvariatie in Vlaanderen, of ze er moeite mee hebben en of ze er meer over willen leren of niet. Op het einde van deze paragraaf bespreken we ook de visie van Veronique over het aanbrengen van substandaard taalgebruik en de manieren waarop ze dat wel of niet zou doen.

Tijdens de observatieperiode werd het onderwerp ‘dialect en tussentaal’ in de lessen twee keer expliciet behandeld. De eerste keer was op 14 november in het kader van een spreekoefening waarbij de cursisten moesten vertellen over hun ervaringen met Nederlands en over hun moedertaal. De cursisten moesten, eerst in groep en vervolgens klassikaal, discussiëren over de volgende stelling: “De Kubus zou een cursus Vlaams dialect moeten organiseren”. De meningen daarover waren nogal uiteenlopend. In Fragment 6-1, d.i. de discussie in groepen van vier, zien we dat zowel Pema als Yassin al in contact zijn gekomen met substandaard taalgebruik dat zij zelf omschrijven als dialect. Ze vertellen de andere cursisten in het groepje een anekdote. Pema vindt het echter niet nuttig om het te leren tijdens de lessen, terwijl Yassin dat wel vindt. Farideh geeft geen heel duidelijke mening: eerst vindt ze dat de moedertaalsprekers zich moeten aanpassen, maar daarna denkt ze dat ze in de klas misschien toch iets zouden moeten leren over dialecten.²⁸ Selena heeft geen uitgesproken mening, maar een aantal regionale woorden aangereikt krijgen, lijkt haar wel nuttig.

²⁸ In haar enquête gaf Farideh aan geen leerstof te willen krijgen over dialect of tussentaal, omdat ze het belangrijk vindt om eerst goed Standaardnederlands te leren. Een aparte cursus op niveau 10 lijkt haar wel nuttig. Later tijdens het retrospectieve interview (zie § 7.3.) had ze een andere mening.

Fragment 6-1 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Ik ga bij het groepje van Pema, Yassin, Selena en Farideh zitten. (...) Pema bijt de spits af. Ze vraagt aan haar groepsgenoten of ze weten wat een *bakske* is. De anderen denken aan een doosje of een bakje. Pema zegt dat het iets anders betekent en ze vertelt een anekdote van toen ze vrijwilligerswerk deed in een bejaardentehuis in Zwijnaarde. Een oude vrouw vroeg haar of ze haar het *bakske* wilde geven. Pema ging daarom op zoek naar een doosje of bakje, maar de vrouw leek iets anders te bedoelen. Ze wees ergens naar, maar Pema begreep haar niet. Uiteindelijk had ze door dat de vrouw naar de afstandsbediening wees. De anderen in het groepje kijken enorm verbaasd en kijken mij aan. Ik knik en zeg dat we een afstandsbediening inderdaad soms een *bakske* noemen. (...) Yassin gaat verder en vertelt dat hij in West-Vlaanderen heeft gewerkt en daar ook vrienden heeft gemaakt. Hij zegt dat hij hen soms niet verstond. Zo vroeg iemand hem eens: “Ga je morgen gaan werken?”. Yassin spreekt de zin uit met een West-Vlaamse uitspraak en de anderen in het groepje verstaan hem niet meteen. Hij ‘vertaalt’ het dan naar Standaardnederlands. Pema vertelt de anderen in het groepje welke dialectwoorden ze zoal heeft geleerd: *coiffeur* in plaats van kapper, *nonkel* voor oom en *oe is’t* voor hoe gaat het. Farideh kijkt verbaasd. Yassin doet nog eens de West-Vlaamse uitspraak na, dit keer met het werkwoord *pakken*, waarbij hij de k nauwelijks uitspreekt en de doffe e op het einde weglaat. **Hij vindt dan ook dat ze op school dialect zouden moeten leren. Farideh is het daar echter niet mee eens. Zij vindt dat ze mooi Nederlands moeten leren spreken. Ze zullen de Vlamingen dan wel vragen om te herhalen wat ze zonet gezegd hebben.** (...) Yassin zegt dat zijn huisbaas enkel dialect kan spreken en dat hij hem dus niet kan verstaan. Ook wanneer zijn Vlaamse vrienden in groep dialect spreken met elkaar, begrijpt hij er niets van. Hij zou voorstellen om één dag per week dialect te leren. Farideh vindt dat te veel. Ze zegt Yassin dat hij geduld moet hebben. Ze vindt dat we wel dialect zouden kunnen leren als we daar voldoende tijd voor zouden hebben, maar zolang dat niet het geval is, moeten ze zich daar niet op focussen. **Ondanks haar anekdote over de bejaarde vrouw, vindt Pema het ook nutteloos om dialect te leren in de klas.** Farideh gaat verder met beargumenteren waarom dialect leren niet veel zin heeft. Ze legt uit dat in Iran in elke stad een ander dialect gesproken wordt en dat de bevolking elkaar dus ook niet altijd verstaat. Ze herhaalt dat het voor hen in hun huidige situatie niet belangrijk is om dialect te leren. Wel geeft ze toe dat ze het misschien wel wat algemeen zouden kunnen bekijken. Ze verklaart niet nader wat ze daarmee bedoelt. **Selena zegt dat ze niet per se dialect moeten studeren maar dat ze misschien wel een aantal woorden zouden moeten leren.**

De cursisten aan het woord tijdens de klassikale bespreking van de stelling (veldnotities LES, pp. 8-9, r. 296-305), zien de culturele en praktische waarde van het begrijpen van substandaard taalgebruik wel in, maar vinden niet dat ze het moeten kunnen spreken. Sommigen vinden niveau 4 een goed moment om ermee te starten, anderen kiezen voor

niveau 6. Uit de enquêtes die we de cursisten voorlegden, gaven vijf²⁹ van de tien cursisten aan niveau 6 het meest geschikte niveau te vinden. Van de andere vijf cursisten gaven er drie³⁰ aan enkel Standaardnederlands te willen leren in de les. De andere twee³¹ stonden positief tegenover het leren van tussentaal of dialect maar specificerden niet welk niveau zij geschikt achten om leerstof daaromtrent aangereikt te krijgen. De cursisten stellen zich ook de vraag welk dialect ze zouden moeten leren (ibid., p. 9, r. 306-310). Interessant is het meningsverschil tussen Pema en Olivia: Pema is ervan overtuigd dat iedere Vlaming Standaardnederlands kan spreken, Olivia denkt van niet en vindt het net aannemelijk dat haar gesprekspartner misschien nooit geleerd heeft Standaardnederlands te spreken (ibid., p. 9, r. 336-346). Olivia's bedenking ligt in lijn met de bevindingen van Lybaert (2014, pp. 117-118), waaruit blijkt dat moedertaalsprekers het Standaardnederlands beschouwen als een onbereikbaar ideaal en dat het leren ervan voor sommigen ongeveer op hetzelfde neerkomt als het leren van een vreemde taal.

De discussie ging initieel alleen over het leren van dialect, over tussentaal werd de mening van de cursisten (nog) niet gevraagd. Uiteindelijk was het één van de cursisten die zelf begon over tussentaal (cf. Fragment 6-2) maar uit de houding en manier van spreken van Veronique bleek wel dat ze het gesprek uiteindelijk daarnaartoe wilde laten evolueren. Uit het antwoord van Veronique op de vraag van Katarina in Fragment 6-2 kunnen we afleiden dat Veronique geen volledige en correcte definitie van tussentaal voorhanden heeft, waardoor de cursisten die ook niet meekrijgen. Tussentaal lijkt voor hen een soort vorm van dialect. Veronique verklaart niet nader dat tussentaal ook kenmerken uit de standaardtaal bevat (Jaspers, 2001) en dat tussentaal ook een aantal specifieke woorden bevat (Lybaert & Delarue, 2017a). We kunnen haar definitie bijgevolg simplistisch noemen. Verder in de les trekt ze wel duidelijk de lijn tussen dialect en tussentaal (cf. Fragment 6-3).

Fragment 6-2 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Kang is de eerste cursist die de term 'tussentaal' in de mond neemt. Veronique vraagt hem wat tussentaal volgens hem is, waarop Kang een redelijk juiste definitie geeft. Veronique legt uit dat er in tv-series soms tussentaal wordt gesproken, en dat journalisten in het journaal in principe Standaardnederlands spreken, maar dat je in reportages of interviews weleens tussentaal hoort. Vervolgens vraagt ze de cursisten of ze enkele kenmerken van tussentaal kunnen opsommen. Er komen verschillende antwoorden, zoals "Ik denk da", "Hebde gij". Veronique legt uit dat er in tussentaal vaak verbindingen worden gemaakt tussen woorden en dat de eindletters vaak niet worden uitgesproken. (...) Katarina vraagt

²⁹ Wahida, Nada, Olivia, Katarina en Ahmed.

³⁰ Farideh, Selena en Kang.

³¹ Iva en Yassin.

wat het verschil is tussen tussentaal en dialect. Veronique zegt haar dat tussentaal **gemakkelijker te verstaan** is dan dialect wat de uitspraak betreft, en dat **tussentaal geen specifieke woordenschat** heeft, terwijl dialect dat wel heeft. Bij tussentaal gaat het **gewoon om die verbindingen tussen woorden**, vertelt ze de cursisten.

Fragment 6-3 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Vervolgens wil Veronique de cursisten een filmpje tonen over het West-Vlaams. **Ze maakt daarbij duidelijk dat West-Vlaams een dialect is en geen tussentaal.** (...) Het filmpje is een fragment uit het VTM-nieuws waarin anderstaligen in België een intensieve cursus West-Vlaams krijgen. In zes lessen leren ze de belangrijkste kenmerken. Ik zie Iva vaak knikken tijdens het filmpje. Er wordt vaak gelachen. Na afloop van het fragment vraagt Veronique of de cursisten dit nuttig zouden vinden en of het bijvoorbeeld ook nodig is voor het Gents. **Of denken ze dat het beter is om tussentaal te leren?** Sommigen knikken, maar Kadir en Pema schudden nee. (...) Tot slot geeft Veronique nog het voorbeeld van *aardappelen*. Bijna iedereen in Vlaanderen noemt die groente *patatten*. Ze zegt dat de cursisten dit moeten herkennen, maar dat ze zelf niet noodzakelijkerwijze aardappelen patatten hoeven te noemen. Uiteindelijk belooft Veronique dat ze zal proberen om tussentaal hier en daar te integreren in hun lessen. Om 11u55 is de les afgelopen.

De tweede keer dat substandaard taalgebruik expliciet aan bod kwam, was op 15 november, waarbij Veronique de les kort inleidt door terug te komen op wat ze de dag voordien hebben besproken in verband met tussentaal en dialect (veldnotities LES, p. 11, r. 3-14). Daar maakt ze wel een duidelijk onderscheid tussen dialect en tussentaal. Ze reikt de cursisten daarbij ook een website aan waarmee ze thuis aan de slag kunnen met taalvariatie, www.goestingintaal.be, de website van Begine³². Tijdens de rest van de les op 15 november wordt het onderwerp niet meer besproken. Op de website die Veronique de cursisten aanreikt, vinden zowel NT2-leerkrachten als -leerders informatie over tussentaal. Het materiaal en de tips voor leerkrachten komen ook aan bod in de workshop van Begine, die we in paragraaf 6.1.2. zullen bespreken. Bij de oefeningen voor NT2-cursisten wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende leerniveaus of wordt geen moeilijkheidsgraad aangegeven. De oefeningen omvatten onder meer luisteroefeningen, vaak fragmenten uit het televisieprogramma *Wat als?* en worden vaak voorzien van meerkeuzevragen waarbij de cursist de juiste definitie moet omcirkelen voor een tussentalige uitdrukking of grammaticale constructie. Soms komen daar echter uitdrukkingen aan bod die in België tot de standaardtaal behoren. Voorbeelden daarvan

³² In de inleiding en in hoofdstuk vier van deze scriptie bespreken we de resultaten van haar enquête onder NT2-leerkrachten.

zijn ‘oude koeien uit de gracht halen’³³ en ‘een tandje bijsteken’³⁴. Soms worden de luisterfragmenten ook voorzien van een transcriptie in tussentaal. Naast luisteroefeningen wordt op de website ook het onderscheid gemaakt tussen woordenschat- en grammaticaoefeningen. De pagina over grammatica bevat onder andere een oefening waarbij de NT2-leerder Standaardnederlandse zinnen moet omzetten naar tussentaal.³⁵ Op de website kunnen ook boeken van Begine worden aangekocht.

Taalvariatie is in het verdere verloop van de observatieperiode niet meer expliciet aan bod gekomen in de les. Ook de syllabus, die ook in andere klassen wordt gebruikt, bevat geen hoofdstuk dat expliciet taalvariatie in Vlaanderen behandelt (veldnotities LES, p. 22, r. 186-188). Behalve in het eerste hoofdstuk (zie supra omtrent de spreekoefening) kwam taalvariatie, voor zover we hebben kunnen vaststellen, ook niet aan bod in oefeningen van de andere hoofdstukken.

Tijdens de observatie van de mondelinge examens op 23 januari was er wel een cursist, Kadir, die een vraag moest beantwoorden over het onderwerp ‘dialect’ (veldnotities EX, pp. 13-14, r. 456-495). Hij geeft aan moeite te hebben met regionaal taalgebruik in het Nederlands, maar durft er niets van te zeggen tegen de moedertaalspreker. Hij begint zelfs opzettelijk trager en minder goed Nederlands te spreken, in de hoop dat zijn Nederlandstalige gesprekspartner Standaardnederlands spreekt. Over het al dan niet leren van dialect of tussentaal in de NT2-lessen, uit hij zijn mening niet.

Buiten de observatieperiode heeft Veronique wel nog één keer expliciet tussentaal aangebracht met behulp van het boek *Wa zegt ge?* van Sofie Begine en geeft ze aan in haar volgende klasgroep een aantal grammaticale kenmerken van tussentaal te willen aanbrengen (cf. Fragment 6-4).

Fragment 6-4 [25 01 18 – INT Veronique; 8-18]

- 1 V: (...) En dat boek dat ik nu gekocht heb, daar zitten ook heel veel luisteroefeningetjes in rond spreken met collega’s. Ik heb het met hen gedaan rond, euh, net voor Kerstmis, om dan van, euh “wa doede gij med oudejaarsavond?” Zo die conversaties [
- 2 EVH: Ah oké, en hoe heet dat boek?
- 3 V: Euhm, “Wa zegt ge?”, heet het boek.
- 4 EVH: Ah ja, en van wie... Da’s niet van Sofie Begine?

³³ Luisteroefening ‘Wat als... ruziemaken een sport was?’

https://www.goestingintaal.com/uploads/4/9/1/5/49153829/wat_als_ruzie_maken_een_sport_was_-_oefening.pdf Laatst geraadpleegd op 17 juli 2018.

³⁴ Luisteroefening ‘Wat als... bakkers altijd vriendelijk waren?’

<https://www.goestingintaal.com/blog/luisteroefening-wat-als-bakkers-altijd-vriendelijk-waren> Laatst geraadpleegd op 17 juli 2018.

³⁵ <https://www.goestingintaal.com/grammatica-oefeningen.html> Laatst geraadpleegd op 17 juli 2018

- 5 V: Ja, ja, da's dat boek.
- 6 (...)
- 7 V: Euhm, ik heb het boek bekeken, ik heb in de klas alleen nog maar gewerkt rond die dingetjes net voor Kerstmis en euh, ja er zitten zo van die uitdrukkingen in, bijvoorbeeld, wat was daar nog (*bladert*), "ja ma, wij trekken ne naam". Zo van die dingen. Maar er zit ook een stukje in, dus dat was heel praktisch rond Kerst en nieuwjaar, en zo zitten er dingen bij rond 'supermarkt' en 'praten over de liefde' en 'praten over de kinderen' en zo van die dingen. Dus dat zijn heel praktische dingen. Maar er zit ook een stukje in rond grammatica. Een **aantal grammaticale items uit die tussentaal, en dat zou ik toch wel in mijn volgende Vantage Mondeling eens willen doen** met hen.

Behalve de expliciete bespreking van taalvariatie, gebeurde het tijdens de observatieperiode wel geregeld dat het onderwerp toevallig ter sprake kwam in een oefening, zonder dat het het onderwerp van de oefening was. Zo vergelijkt Veronique tijdens een oefening met een liedje een moeilijk verstaanbaar Engels dialect met het West-Vlaams (veldnotities LES, p. 16, r. 223-225). Daarmee koppelt ze terug naar het filmpje dat ze de cursisten de dag voordien getoond heeft en waarin werd getoond hoe anderstaligen een basiscursus West-Vlaams aangeboden kregen. Tijdens een oefening op onregelmatige werkwoorden in het perfectum komt ter sprake wat Vlamingen zeggen wanneer ze hun glas heffen (*ibid.*, p. 29, r. 73-76). De cursisten denken meteen aan 'santé', maar Veronique brengt zelf ook 'schol' aan, wat Van Dale omschrijft als Belgisch en informeel. Tijdens dezelfde grammaticaoefening komt het voltooid deelwoord 'geslagen' aan bod, waarbij Veronique uitlegt dat veel Vlamingen 'geslaan' durven te zeggen (cf. Fragment 6-5). Ze benadrukt wel dat het fout is. Daarop vertelt Carlos dat er nog een andere constructie is die hij vaak fout hoort, namelijk het gallicisme 'ik ben akkoord' in plaats van 'ik ga akkoord'. Veronique spreekt hem niet tegen, hoewel beide constructies tegenwoordig als standaardtaal worden beschouwd.³⁶ Taeldeman (2005, p. 72) omschrijft 'ik ben t'akkoord' wel als een gallicisme dat zowel in de Oost-Vlaamse dialecten als in tussentaal voorkomt.

Fragment 6-5 (veldnotities LES maandag 20/11/17)

De cursisten gaan van start met de oefeningen. Ze krijgen zinnen met onregelmatige verba in het imperfectum die ze moeten omzetten naar het perfectum. (...) *Slaan* is het volgende werkwoord. Carlos geeft het juiste antwoord, namelijk *geslagen*. (...) **Daarna vertelt ze de cursisten dat veel Vlamingen dit werkwoord verkeerd omzetten in het perfectum. Je hoort in Vlaanderen weleens: "Ik ben ontslaan".** Carlos zegt daarop dat Vlamingen ook vaak **"Ik ben akkoord"** zeggen in plaats van "Ik ga akkoord".

³⁶ <https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/38> Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

In een oefening met adjectieven eindigend op -loos probeert Analyn een adjectief te vormen met 'goesting', een typisch Vlaams woord dat ze in de tweede les hebben besproken. Ze maakt het adjectief 'goestingloos' (veldnotities LES, p. 42, r. 254-259), maar Veronique maakt haar duidelijk dat dat niet bestaat. Bij een oefening op de conjuncties (cf. Fragment 6-6) en een oefening op ondergeschikte vraagwoordzinnen (cf. Fragment 6-7) voegen respectievelijk Kang en Yassin een expletief 'dat' toe aan hun antwoordzin. In Fragment 6-6 geeft Veronique te kennen dat het om een foute constructie gaat die je weliswaar in spreektaal wel hoort. In Fragment 6-7 gaat ze er iets dieper op in door Yassin enigszins te loven omdat hij die constructie goed heeft opgepikt van moedertaalsprekers, die heel vaak gebruik maken van het expletief 'dat' (zie ook Taeldeman, 2008, die het als een tussentaalkenmerk beschouwt). Ze geeft daarbij ook iets meer uitleg, zonder de term 'expletief' in de mond te nemen, en benadrukt dat de cursisten het moeten begrijpen maar dat ze het zelf zo niet hoeven te zeggen.

Fragment 6-6 (veldnotities LES maandag 27/11/17)

De oefeningen op bladzijde 111 worden verbeterd. Dawid maakt de eerste oefening, Ahmed de tweede. Bij de tweede oefening is er al wat verwarring, omdat ze de conjunctie *nu* moeten gebruiken, terwijl ze die eigenlijk nog niet geleerd hebben. "Nu het zo hard regent, moeten we binnen blijven", luidt de zin. **Kang vraagt of je ook kan zeggen: "Nu dat het zo hard regent". Veronique zegt van niet, maar geeft mee dat het in spreektaal zo wel gezegd wordt.**

Fragment 6-7 (veldnotities LES dinsdag 28/11/17)

Bij de volgende oefening begint de zin telkens met "Ik vraag mij af...", waarna de cursisten moeten aanvullen met *wat/wie/of*... zodat de zin op de juiste manier wordt verbonden met het stuk dat erachter komt. (...) De zin "Ik vraag me af of dat jouw jas is" (*of* is wat ze moesten invullen) is voor Carlos (...) Veronique zegt dat *of* eigenlijk de enige juiste optie is, maar ze vraagt de cursisten toch of ze misschien een andere optie hebben. Yassin antwoordt: "Ik vraag me af **waar dat** jouw jas is". **Veronique legt uit dat dat eigenlijk fout is, maar ze zegt Yassin dat hij het misschien toch goed gehoord heeft, want in de spreektaal wordt dat veel gezegd. Het is eigenlijk een foute constructie, want het is een extra *dat* voor de bijzin, terwijl je die eigenlijk niet nodig hebt.** Ze kijkt ondertussen naar mij. **Ze moeten het wel begrijpen, maar het niet zelf zo zeggen.**

In een oefening waarbij de cursisten voor elkaar een baan moeten bedenken, zegt Kang dat hij Kadir wel als elektricien ziet. Daarop zegt Veronique dat Vlamingen ook weleens 'elentrieker' zeggen, maar dat dat niet het "officiële" woord is voor elektricien (veldnotities LES, p. 60, r. 252-255).

Tot slot bekijken we een grammaticale constructie die tijdens één les meerdere keren werd aangehaald door twee verschillende cursisten (Kang en Analyn), namelijk het gebruik van de conjunctie van voorwaarde ‘als’ in plaats van de conjunctie van tijd ‘toen’ voor een eenmalige gebeurtenis in het verleden (cf. Fragment 6-8). Hoewel het daarbij niet gaat om regionaal taalgebruik maar om een veelgemaakte taalfout, is het interessant om dit hier toch op te nemen, omdat Veronique de cursisten meegeeft dat veel Vlamingen de foutieve constructie gebruiken. Het feit dat de cursisten zich afvragen of de constructie correct is, zou er bovendien op kunnen wijzen dat ze die hebben opgevangen in het taalgebruik van moedertaalsprekers, zeker in het geval van Analyn die getrouwd is met een Belgische man. Zij vraagt nadien ook (in hetzelfde fragment) of het grammaticale voegwoord ‘of’ kan vervangen worden door het logische voegwoord ‘als’ voor voorwaarde in de zin “ik vraag me af of”, waarop Veronique haar duidelijk maakt dat dat niet kan, maar dat ze dat op straat wel zo zal horen.

Fragment 6-8 (veldnotities LES maandag 27/11/17)

Carlos maakt de eerste oefening maar gebruikt *als* terwijl het om een eenmalige handeling in het verleden gaat: “We wilden eerst het vliegtuig nemen. Maar als we de prijzen zagen, hebben we de auto genomen”. Hij moest dus de conjunctie *toen* gebruiken. (...) Katarina lost de volgende zin op: “Telkens als hij geld nodig had, kwam hij bij mij aankloppen.” Veronique geeft uitleg over het verschil tussen *toen* en *telkens als*. Analyn vraagt of je *als* kunt gebruiken (“Als hij geld nodig had, kwam hij bij mij aankloppen”). Veronique antwoordt van niet. (...) Kang vraagt weer of *als* hier ook kan. Veronique herhaalt van niet, je kunt *als* enkel gebruiken als je de werkwoordstijd verandert: “als hij geld nodig heeft”. **Daarna geeft ze wel toe dat veel Vlamingen hier fouten tegen maken en dat wel zo zeggen:** “Als hij geld nodig had”. Ze kijkt naar mij voor bevestiging. (...) De volgende zin bevat de constructie: “Ik vroeg me af of...”. Analyn vraagt of je ook “**Ik vroeg me af als**” mag zeggen. Veronique zegt van niet, maar ze legt uit dat je dat wel zal horen op straat. **Ze benadrukt nog eens dat het fout is.**

Tijdens het retrospectieve interview met Veronique vroegen we haar naar haar visie op het aanbrengen van tussentaal. Daarbij hadden we aandacht voor de aspecten passieve kennis versus actieve kennis, woordenschat versus grammatica en dialect versus tussentaal. Ook vroegen we haar of ze vindt dat substandaard taalgebruik in een apart vak moet worden ondergebracht of in de gewone lessen moet worden geïntegreerd.

In Fragment 6-9 geeft Veronique aan dat passieve kennis van substandaard taalgebruik haar zinvol lijkt omdat het de cursisten zou helpen het taalgebruik van moedertaalsprekers beter te begrijpen. Van het aanbrengen van actieve kennis is ze echter geen voorstander, ten eerste omdat ze bang is dat het voor de cursisten dan te veel wordt, ten tweede omdat ze bang is dat ze dan ook substandaard taalgebruik zouden beginnen te

hanteren in schriftelijke teksten. In een schriftelijke module zou de leerkracht daar punten voor aftrekken. Dit is ook een standpunt dat naar voren komt bij andere NT2-leerkrachten (zie § 6.1.2.). Het is wel enigszins tegenstrijdig dat Veronique in een volgende groep haar cursisten geschreven Standaardnederlandse zinnen zou willen laten voorlezen met een tussentalige uitspraak [25 01 18 – INT Veronique; 123-132].³⁷ Op die manier spoort ze de cursisten immers aan om substandaard taalgebruik wel actief te produceren, hoewel het doel van de oefening veeleer is om ze inzicht te laten verwerven in de grammaticale kenmerken van tussentaal.

Fragment 6-9 [25 01 18 – INT Veronique; 29-36]

- 1 EVH: En denk jij dat het, hm, zou je het nuttig vinden mochten ze het zelf ook gebruiken? En dan heb ik het niet per se over, ja, om hun niveau van Nederlands te verbeteren maar eerder als je het bekijkt vanuit het standpunt van integratie? Denk je dan van “Goh ja, dat zou misschien positief zijn als ze zo van die zinnetjes ook actief aangeleerd krijgen”?
- 2 V: Jhua (*aarzelend*).
- 3 EVH: Of lijkt jou dat eerder nutteloos en denk je van “Nee, ze moeten het passief gewoon kunnen en het begrijpen”.
- 4 V: Ik denk dat het het belangrijkste is dat ze het passief begrijpen, wat er gezegd wordt. Of ze het zelf op die manier moeten produceren, ik denk dat het dan een **beetje veel wordt voor hen** wel.
- 5 EVH: Da’s misschien iets voor een hoger niveau bijvoorbeeld of...
- 6 V: Want als je dan weer naar, naar, allez dit is natuurlijk wel een mondeling traject. Maar als ze dan in Vantage schriftelijk komen en **ze schrijven, euh, “doet da nie”, dan worden daar weer wel punten voor afgetrokken.**
- 7 EVH: Daar zou het kunnen verwarrend worden.
- 8 V: Ja. Dus ik denk in een mondeling traject kan ik erin komen. Moeten ze dat zelf kunnen gebruiken (.) Kan dat hun integratie helpen? Ik weet het, dat, ik weet het niet... Ik denk dat... jhua... dat... Maar ik denk wel dat het hen kan helpen om sneller op straat dingen te begrijpen of conversaties tussen vrienden sneller te kunnen, “Ah ja maar die ‘t’ valt weg of d’r komt een ‘t’ bij” en eigenlijk is dat hetzelfde als... ja.

Wat woordenschat en grammatica betreft, maakt Veronique een duidelijk onderscheid. Substandaard woordenschat kun je al heel vroeg aanbrengen vindt ze, zelfs vanaf niveau 1 [25 01 18 – INT Veronique; 2-8]. Met grammatica daarentegen zou ze wachten tot niveau 6, het niveau waarop de cursisten alle grammaticaregels hebben gezien, omdat het anders te verwarrend wordt [25 01 18 – INT Veronique; 37-38]. De andere leerkrachten hebben een gelijkaardige mening (zie § 6.1.2.).

³⁷ Het gaat hierbij om een oefening uit het handboek *Wa zegt ge?* van Sofie Begine.

Wat het aanbrengen van dialect versus het aanbrengen van tussentaal betreft, laat Veronique blijken dat ze zich zou beperken tot tussentaal (cf. Fragment 6-10). Ze merkt op dat cursisten vaak foutief denken dat Vlamingen altijd dialect spreken, terwijl het in feite meestal om tussentaal gaat. Daarom zou het goed zijn voor hen om het onderscheid te kennen, vindt ze. Uit de fragmenten van de lessen (cf. Fragment 6-2) en ook in regel 2 van Fragment 6-10, blijkt echter dat Veronique zelf tussentaal ook niet volledig juist kan definiëren. De mondelinge module van het niveau C1 omvat wel een onderdeel over dialecten (r. 4 van Fragment 6-10). Daar is het niet de bedoeling om de cursisten actieve kennis bij te brengen maar om hen een aantal dialectkenmerken te laten herkennen en hen ermee in contact te laten komen. Die (passieve) kennis van dialecten lijkt Veronique niet nuttig voor de lagere niveaus.

Fragment 6-10 [25 01 18 – INT Veronique; 133-158]

- 1 EVH: En denk je dat het belangrijk is om een duidelijk onderscheid te maken tussen tussentaal en dialect? Want dat is ook nog weer een ander punt, hier spreken ze natuurlijk anders dan wanneer ze plots naar Antwerpen verhuizen, of naar West-Vlaanderen. Dan komen ze misschien weer... [Wat vind je daar...
- 2 V: Ja, daar spreken ze wat... Ja en **“iedereen spreekt hier dialect, iedereen spreekt dialect”**, dat is het misschien ook niet altijd. **Ik denk dat het goed is voor hen om dat onderscheid te maken. Tussentaal is zo’n beetje een grammaticaal... (.) euhm, hoe moet ik het zeggen, lossen taaltje, dat bijna iedereen gebruikt. Terwijl dialect, ja dat is heel specifiek.** Dat komt eigenlijk niet aan bod in de klas.
- 3 (...)
- 4 V: Maar **in Effectiveness Mondeling zit er wel een stukje rond dialecten.**
- 5 EVH: En dat is echt dialecten? Dus niet tussentaal, maar...
- 6 V: Ja, dat is echt dialect. West-Vlaams, Oost-Vlaams,... Daar zit zo wel een stukje in daarrond. **Maar goed, leren ze dat daar? Neen. Maar ze horen het wel eens en ze leren een aantal dingen herkennen.** Euhm... In het begin, in dat stukje... Heb ik dat filmpje dan getoond van die dia...? Ik heb het niet kunnen tonen waarschijnlijk hé, van die dialecten?
- 7 EVH: Euhm, ik heb een filmpje gezien over een intensiefcursus West-Vlaams voor...
- 8 V: Ja, West-Vlaams voor beginners.
- 9 (...)
- 10 V: Euhm, maar euhm (.) Ja daar is het ook eigenlijk alleen passief he. In die cursus was dat ook, hé. Je moet een aantal dingen begrijpen, maar zelf gebruiken...
- 11 EVH: Nee. En dus als je zou moeten kiezen van, “oké we gaan nu meer focussen op het realistische taalgebruik van de Vlaming”, als je echt zou moeten kiezen tussen enkel tussentaal, of tussentaal én dialect...
- 12 V: **Enkel tussentaal.**
- 13 EVH: ...dan zou je enkel tussentaal behandelen?
- 14 V: Ja, ja.

- 15 EVH: Ja, oké.
- 16 V: Inderdaad in een Effectiveness, dat is al niveau 9, daar kan het [dialect, EVH] al eens aan bod komen.
- 17 EVH: Oké, ja.
- 18 V: Maar het moet niet in het basispakket zitten, denk ik, waar we de mensen dan 'mee de straat op sturen'.
- 19 EVH: Het basispakket, je bedoelt...
- 20 V: Allez basispakket, ik bedoel, **in de lagere niveaus moet dat denk ik niet aan bod komen.**

We kunnen concluderen dat er in de geobserveerde klas in beperkte mate ruimte was voor het bespreken van taalvariatie, dat er in de syllabus geen apart hoofdstuk over voorzien was en dat er geen taalkundige kenmerken werden uitgelegd. Het wordt duidelijk dat de cursisten moeite hebben met substandaard taalgebruik van moedertaalsprekers, en dat de meesten van hen interesse zouden hebben om er meer over te leren, al zijn er ook enkelen die er duidelijk geen voorstander van zijn. De cursisten die voorstander zijn, zijn het er over het algemeen over eens dat kan begonnen worden met de leerstof zodra de standaardtaal eerst voldoende gekend is. Een duidelijk onderscheid tussen dialect en tussentaal wordt niet gemaakt, hoewel Veronique daar wel de waarde van inziet en zich bovendien zou beperken tot leerstof over tussentaal. De voorkeur gaat uit naar het bijbrengen van passieve kennis. Substandaard woordenschat kan volgens Veronique al op een lager niveau worden aangebracht dan substandaard grammaticale constructies.

6.1.2. De andere NT2-leerkrachten en de directie van De Kubus

In deze paragraaf bekijken we wat andere leerkrachten in De Kubus denken van het bespreken van en/of aanbrengen van substandaard taalgebruik en of de directie er een duidelijk standpunt over inneemt. Hun mening konden we voornamelijk achterhalen tijdens de workshop over tussentaal van Sofie Begine op 1 februari, maar ook tijdens het interview met Veronique. We focussen uitsluitend op de mening van de leerkrachten en de directie en niet op die van Sofie Begine. Die is voor deze scriptie minder relevant, aangezien zij taaltrainster is in de bedrijfswereld. Ze heeft meer vrijheid in haar lesgeven aangezien ze geen syllabus of handboek hoeft te volgen en heeft altijd kleine groepen (veldnotities WS, p. 1, r. 10-12). Zo is ze er bijvoorbeeld voorstander van om anderstaligen actieve kennis van substandaard taalgebruik bij te brengen (ibid., p. 6, r. 205-207). Wel bekijken we hoe haar workshop eruit zag.

Om te beginnen geeft het feit dat de workshop plaatsvindt al iets prijs over het standpunt van de directie. Volgens Veronique geeft de directie geen duidelijke richtlijnen over wat mag en wat niet mag omtrent taalvariatie, maar wordt van de leerkrachten wel verwacht

er enigszins aandacht voor te hebben met het oog op een adequate voorbereiding op de werkelijkheid voor de cursisten [25 01 18 – INT Veronique; 1-2]. Er was veel vraag naar de workshop [ibid., 176-177], wat op zijn beurt iets prijsgeeft over het standpunt van de andere NT2-leerkrachten, die dus interesse blijken te hebben in het doceren van tussentaal (of dialect). Bovendien kwam de workshop er niet enkel op initiatief van de directie, maar mogen de leerkrachten laten weten waar ze interesse in hebben [ibid., 73-74].

Tijdens de workshop, waar 24 leerkrachten verwacht werden, verwierven we inzicht in de mate waarin de andere NT2-leerkrachten probeerden tussentaal of dialect aan te brengen in hun lessen en de manier waarop ze dat deden. Dat tussentaal, dialect en accenten een groot struikelblok vormen voor anderstaligen, klinkt voor de leerkrachten in de workshop herkenbaar (veldnotities WS, pp. 1-2, r. 37-50). De meerderheid van hen weet niet hoe ze het aanbrengen van substandaard taalgebruik moeten aanpakken in hun lessen. Slechts twee leerkrachten geven aan bang te zijn dat er een negatieve invloed kan zijn van substandaard Nederlands op het Standaardnederlands van de cursisten. De meeste leerkrachten brengen 'soms' tussentaal of dialect aan in hun lessen. De leerkrachten die tussentaal aanbrengen doen dat onder meer door het vaker gebruikte woord mee te geven en door zoveel mogelijk authentiek luistermateriaal³⁸ te gebruiken (ibid., p. 2, r. 55-59). Eén leerkracht geeft aan ook clitische vormen als 'zijde' en 'komde' aan te brengen in zijn lessen. Hij doet dat zelfs al vanaf niveau 1, maar sporadisch. Later tijdens de les zegt hij nog dat hij zijn cursisten vertrouwd maakt met spreektaal aan de hand van WhatsApp-berichten (ibid., p. 9, r. 317-320).

Net als bij de bespreking van de visie van Veronique op het aanbrengen van substandaard taalgebruik, zullen we ook hier aandacht hebben voor de aspecten actieve versus passieve kennis, woordenschat versus grammatica en dialect versus tussentaal. De angst voor een negatieve impact op het Standaardnederlands van de cursisten, wat we bij Veronique kort aanraakten, zullen we hier iets uitgebreider bespreken. Het zijn bovengenoemde thema's waar ook Sofie Begine de leerkrachten in de workshop over wil doen nadenken, eerst in groepen van vier, vervolgens klassikaal (veldnotities WS, pp. 2-3, r. 73-79).

De leerkrachten van de geobserveerde groep van drie³⁹ (cf. Fragment 6-11) vinden dat je al vanaf niveau 1 kunt beginnen met woordenschat, maar een van de leerkrachten denkt dat korte zinnen, bijvoorbeeld 'oeist?', ook al aangeleerd zouden kunnen worden, vooral wanneer de cursisten zelf rapporteren dat ze dat op straat zo gehoord hebben. Bij de

³⁸ Over het luistermateriaal in de lessen van Veronique zullen we het uitgebreider hebben in paragraaf 6.2.

³⁹ De onderzoekster maakte zelf ook deel uit van het groepje, waardoor er slechts drie leerkrachten met elkaar brainstormden in plaats van vier.

klassikale bespreking (veldnotities WS, p. 4, r. 140-150) komt ook naar voren dat er al vanaf niveau 1 kan worden gestart met substandaard taalgebruik, maar dat er rekening moet worden gehouden met het soort traject dat de cursisten volgen. Zo vinden ze dat ze bij trage leerders (verlengde trajecten) het begrip tussentaal beter niet definiëren. Enkele leerkrachten vinden dat vanaf de lagere niveaus ook grammaticale elementen kunnen worden aangebracht, zoals de niet-standaardtalige pronomina 'ge' en 'gij'.

Fragment 6-11 (veldnotities WS 01/02/18)

(1) Vanaf welk niveau kan je starten met elementen van tussentaal? Woordenschat kan vanaf niveau 1. Het voorbeeld bij uitstek is *patatten* in plaats van *aardappelen*. Toch is een van de drie leerkrachten (leerkracht 1) ervan overtuigd dat je ook korte zinnestelsels zoals "oeist?" in plaats van "hoe gaat het?" kunt aanleren. Er zijn namelijk cursisten die haar zelf zijn komen vragen: "Wat betekent 'oeist?'". Een andere leerkracht (leerkracht 2) heeft dat ook meegemaakt.

Over actieve versus passieve kennis zijn de drie leerkrachten in het groepje waar ik bijzit het redelijk eens: passieve kennis draagt hun voorkeur weg (veldnotities WS, p. 3, r. 94-100). Een van de leerkrachten merkt daarbij op dat anderstaligen bepaalde constructies wel zullen leren naarmate ze langer in Vlaanderen wonen. Bij de klassikale bespreking is het mijn groep die antwoordt geeft. De andere leerkrachten in het lokaal lijken het met hen eens te zijn (*ibid.*, p. 4, r. 152-154).

Wanneer het gaat over het aanbrengen van woordenschat of grammatica, hebben de leerkrachten in het groepje van de brainstorm (*ibid.*, p. 3, r. 111-114) een andere mening dan de andere leerkrachten in de workshop (*ibid.*, p. 5, r. 160-165). De drie leerkrachten van het groepje zouden tijdens hun lessen zelf niet beginnen over grammaticale kenmerken, terwijl de leerkrachten die aan het woord zijn tijdens de klassikale bespreking vinden dat zowel woordenschat als grammatica kunnen worden aangebracht.

Wat betreft de mogelijke negatieve impact van substandaard Nederlands op het Standaardnederlands van de cursisten, bestaat er slechts weinig consensus. Binnen de brainstormgroep (*ibid.*, p. 4, r. 117-132) is één leerkracht vooral bang voor de tragere leerders, die verward kunnen raken. Ze krijgt steun van een andere leerkracht die al heeft gezien dat cursisten tussentaal of dialect begonnen te schrijven in een tekst. De derde leerkracht vindt het niet goed om te wachten met substandaard taalgebruik totdat de anderstaligen een goede basis hebben van het Nederlands, omdat ze dan veel te lang moeten wachten vooraleer ze moedertaalsprekers kunnen begrijpen. De leerkrachten die tijdens de klassikale bespreking antwoord geven, hebben dan weer een compleet andere visie (*ibid.*, p. 5, r. 167-172). Zij vinden juist dat trage leerders meer baat zouden hebben bij

het begrijpen van substandaard taalgebruik. We vermoeden dat de leerkrachten bedoelen dat die leerders vaker in jobs zullen terechtkomen waar substandaard taalgebruik wordt gehanteerd door bijvoorbeeld collega's. De snelle leerders, waarvan velen willen gaan verder studeren, moeten volgens die leerkrachten net de standaardtaal aangeleerd krijgen.

Het laatste pedagogische dilemma waarover de leerkrachten moesten discussiëren, ging over geografische spreiding. Sofie laat hen nadenken over welke tussentaal ze cursisten zouden aanleren, aangezien die verschilt per regio. In de groep waar de onderzoekster bij zat (ibid., p. 4, r. 134-136), was één leerkracht van mening dat ze zich vooral moeten focussen op de regio waar de anderstalige woont, terwijl bij de klassikale bespreking (ibid., p. 5, r. 174-178) het volgens een leerkracht het beste is om zich te baseren op het label 'Belgisch Nederlands' in woordenboeken. We kunnen ons de vraag stellen of we in het laatste geval nog kunnen spreken van tussentaal, aangezien officiële Belgische termen, bijvoorbeeld 'schepen', of woorden die standaardtaal zijn in Vlaanderen maar niet in Nederland, zoals 'dampkap', ook onder dat label vallen.

Tijdens de workshop reikt Sofie de leerkrachten tips aan voor oefeningen, maar daarin is vaak niet duidelijk of het gaat om tussentaal of veelgemaakte fouten (cf. Fragment 6-12). Soms moeten de anderstaligen in de oefeningen zelfs gewoon Standaardnederlandse woorden invullen (cf. Fragment 6-13), waardoor het opnieuw niet duidelijk is wat precies het doel van de oefeningen is.

Fragment 6-12 (veldnotities WS 01/02/18)

Tot slot vindt ze dat door spreektaal aan te leren, verwarring uit de weg kan worden geruimd. Wanneer de leerkracht al vroeg enkele voorbeelden geeft van spreek- of tussentaal, is er geen gevaar voor zijn geloofwaardigheid. Wanneer hij dat niet doet, kan de anderstalige naar hem toe komen met opmerkingen als: "Mijn man zegt dat 'groter als mij' juist is". Naar mijn mening gaat het hier om een **grammaticale fout en niet om tussentaal**. Meteen daarna heeft ze het over h-deleties, wat dan weer wel een tussentaalkenmerk is en geen fout.

Fragment 6-13 (veldnotities WS 01/02/18)

Ik blader door het bundeltje en bij één oefening valt me de volgende vraag op: "Hoe zeg je in het Nederlands 'slapen tot 10 uur'?" De anderstalige moet als juiste antwoord '**uitslapen**' omcirkelen. (...) Hetzelfde geldt voor een oefening waar '**sowieso**' het juiste antwoord is. Een leerkracht vraagt dan ook verbaasd: "**Dat is toch Standaardnederlands?**"

Het is eveneens onduidelijk voor welk(e) niveau(s) de oefeningen bedoeld zijn (veldnotities WS, p. 8, r. 277-278; zie ook § 6.1.1. waarin we de website www.goestingintaal.be bespraken). Bovendien is een aanzienlijk deel van die oefeningen schriftelijk. De leerkrachten stellen zich daar vragen bij (veldnotities WS, pp. 7-8, r. 259-271; p. 8, r. 278-280).

Bij het bovenstaande kunnen we ons de vraag stellen hoe waardevol de aanpak van Sofie Begine is. Wie zich specialiseert in navormingen over tussentaal, zou zich met een grotere accuraatheid op linguïstische inzichten kunnen baseren bij het opstellen van oefeningen omtrent substandaard taalgebruik. Het is twijfelachtig of het voor taalleerders duidelijk is welke woorden wel of niet tot het Standaardnederlands of de tussentaal behoren, wanneer zowel taalfouten, niet-courante Standaardnederlandse woorden en uitdrukkingen en tussentaalkenmerken samen in een oefening geïntegreerd worden.

Voor de laatste opdracht van de workshop moeten de leerkrachten opnieuw groepjes vormen en brainstormen over wat zij mogelijk achten voor de school om te doen rond spreektaal en tussentaal (ibid. p. 10, r. 360-385). Uit die tweede brainstorm blijkt nogmaals dat de directie helemaal niet weigerachtig staat tegenover het aanbrengen van tussentaal, wat in lijn ligt met wat Veronique eerder zei [25 01 18 – INT Veronique; 1-2]. Volgens een directielid dat mee in de brainstormgroep zit, zijn het de uitgeverijen die weigeren hun handboeken aan te passen en is het niet zozeer een kwestie van beleid (cf. Fragment 6-14). De leerkrachten in het groepje denken dat de zogenaamde ‘open module’ een goede manier zou zijn om cursisten in contact te brengen met substandaard taalgebruik (veldnotities WS, p. 10, r. 368-382). Dat is een aparte cursus die vrij kan worden ingevuld, omdat er geen leerplannen aan gebonden zijn. Op die manier hoeven de leerkrachten geen kostbare lestijd op te offeren. Het probleem dat de leerkrachten zien, is dat die open module dan ook nog door iemand moet worden ingevuld. Een andere optie om rond taalvariatie te werken, zijn themaweken. Daar denkt de school al over na.

Fragment 6-14 (veldnotities WS 01/02/18)

Na de workshop sta ik nog kort na te praten met K. Zij is het ermee eens dat NT2-cursisten realistisch taalgebruik moet worden aangereikt. Ze herhaalt dat ze denkt dat het geen kwestie is van beleid. In de opleidingsprofielen NT2 staan er bij basiscompetenties omschrijvingen als “moet zich vlot kunnen uitdrukken”, maar nergens staat dat dit in het Standaardnederlands moet zijn. Ook de schooldirectie staat niet weigerachtig tegenover het aanbrengen van tussentaal. **Zij denkt dat het de uitgeverijen zijn die niet bereid zijn hun handboeken aan te passen.**

Wat K. in Fragment 6-14 zegt omtrent de opleidingsprofielen NT2, klopt als we kijken naar de productieve vaardigheden. Daarin wordt niet gespecificeerd dat de cursist zich in het Standaardnederlands moet kunnen uitdrukken. Bij de receptieve vaardigheden echter, meer bepaald bij de luistervaardigheid, wordt vastgelegd dat de aangeboden teksten in “de standaardtaal of een aanvaardbare variant” moeten worden aangeboden. Wat precies als aanvaardbare variant wordt beschouwd en wat niet, wordt niet nader verklaard.

Samengevat staan zowel de leerkrachten als de directie van de school open voor het aanbrengen van substandaard taalgebruik aan de NT2-cursisten. Er bestaat consensus over de voorkeur om enkel passieve kennis aan te brengen, maar over andere aspecten, zoals het aanbrengen van woordenschat versus grammatica en het niveau waarin er gestart kan worden met de leerstof, bestaat er minder consensus. Over de workshop zelf en de oefeningen die erin worden aangereikt, kunnen we zeggen dat ze onvoldoende afgebakend zijn. Het is onduidelijk wat tot tussentaal of standaardtaal behoort en voor welke niveaus de oefeningen bedoeld zijn.

6.2. Substandaard taalgebruik hanteren

In deze paragraaf beschrijven we het taalgebruik van Veronique en bekijken we of ze daarin soms substandaard taalgebruik toelaat. Vervolgens bekijken we of cursisten zelf soms, al dan niet bewust, dialect- of tussentaalwoorden gebruiken en hoe Veronique daarop reageert. Tot slot gaan we na of in het materiaal dat wordt gebruikt voor luistertesten soms substandaard taalgebruik gehanteerd wordt.

Het taalgebruik van Veronique was over de hele lijn standaardtaal. Dat viel voor het eerst op tijdens de eerste les (veldnotities LES, p. 1, r. 5-9), maar trok zich door gedurende de hele observatieperiode. Daar hebben we niet telkens over gerapporteerd in de veldnotities. In dit onderdeel focussen we veeleer op de gevallen waarin ze van haar standaardtaalgebruik afwijkt.

Een vaak voorkomend geval van non-standaard taalgebruik bij Veronique waren enkele constructies van een werkwoord in combinatie met het voorzetsel ‘te’ en een infinitief, waarbij ze consequent het voorzetsel ‘te’ weglief. Dat kwam het vaakst voor bij de combinatie *proberen te* + infinitief (cf. Fragment 6-15 en veldnotities LES, p. 44, r. 312-313; p. 52, r. 142; p. 53, r. 165; p. 57, r. 84; p. 71, r. 298), waarbij het weglaten van het voorzetsel geen standaardtaal is.⁴⁰ Opvallend was dat ze een van de cursisten wel heel nadrukkelijk de juiste constructie bijbracht toen die moeite had met zijn zinsbouw (cf. Fragment 6-16).

⁴⁰ <https://taal.vrt.be/proberen> Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

Fragment 6-15 (veldnotities LES donderdag 23/11/17)

Om 9u08 start de les. Veronique steekt van wal met op te sommen wat de cursisten al gezien hebben van de grammatica (o.a. verleden tijd, toekomstige tijd,...). Nu zullen ze zich bezighouden met hoofd- en bijzinnen en conjuncties. “Jullie kennen de regels wel, maar nu moeten jullie het **proberen toepassen** terwijl je spreekt”.

Fragment 6-16 (veldnotities LES donderdag 23/11/17)

Dawid begint weer over zijn vrouw. Hij vertelt hoe Suzy besliste over hun vakantiebestemming toen ze een reis wilden maken. Iedereen lacht. “We weten allemaal wie er bij Dawid thuis de broek draagt”, zegt Veronique. Dawid had tijdens het vertellen wel moeite met zijn constructie, **Veronique legt hem heel nadrukkelijk uit: “ik heb geprobeerd om te”**.

Veronique liet ook het voorzetsel weg bij de hulpwerkwoorden van aspect *beginnen te* (veldnotities LES p. 21, r. 130; p. 45, r. 354-355; p. 66, r. 107) en *zitten te* (ibid., p. 12, r. 77), hoewel ook daar het voorzetsel verplicht is.⁴¹ In één situatie liet ze ook het voorzetsel weg bij *durven te* (ibid., p. 59, r. 182), maar daarbij geldt de constructie zonder voorzetsel wel als standaardtaal in België.⁴²

Een ander opvallend geval van non-standaard taalgebruik bij Veronique was de zinsconstructie met twee keer het hulpwerkwoord van tijd ‘gaan’, bijvoorbeeld in “ik ga die cursussen gaan halen” (veldnotities LES, p. 14, r. 121), in “dan ga je dat op dat moment niet gaan corrigeren” (ibid., p. 30, r. 109) en in Fragment 6-17. Het gaat om een constructie die typisch is voor het westelijk Vlaams, “inclusief het Oost-Vlaamse kerngebied” (Taeldeman, 2005, pp. 26–27) en die dus kan worden gezien als dialect en niet als tussentaal.

Fragment 6-17 (veldnotities LES dinsdag 28/11/17)

Om 9u50 is het tijd voor de luistertest. (...) De test gaat over slaapproblemen. (...) Veronique geeft nog wat inhoudelijke uitleg bij de vraag over slaaponderzoek: “Ze **gaan gaan** slapen in het ziekenhuis. Dat noemen ze een slaapkliniek: ze kijken wat er in je hoofd gebeurt tijdens je slaap.”

Wat lexicon betreft, gebruikte Veronique sporadisch woorden die enkel standaardtaal zijn in België, zoals ‘kleedje’ in de betekenis van ‘jurk’⁴³ (veldnotities LES, p. 13, r. 97) of ‘fier’ in de betekenis van ‘trots’⁴⁴ (ibid., p. 17, r. 232). Ook gebruikte ze het woord ‘zorgkas’ voor

⁴¹ https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/84/beginnen_infinity/ Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

⁴² <https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/234> Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

⁴³ <https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1698/> Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

⁴⁴ https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1700/fier_trots/ Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

‘zorgverzekering’ (cf. Fragment 6-18) dat, hoewel het gebruikt wordt door officiële instanties zoals de Vlaamse overheid en de christelijke mutualiteit, door Van Dale als ‘Belgisch’ en ‘niet algemeen’ bestempeld wordt.

Fragment 6-18 (veldnotities donderdag 16/11/17)

Dawid zegt vervolgens dat iedereen die ouder is dan 25 jaar moet betalen om de ouderen te helpen. Carlos lacht. Dawid vraagt Veronique of dat dan ook het goede doel is. Veronique begrijpt eerst niet helemaal wat hij bedoelt, maar dan heeft ze door waar hij het over heeft en moet ze een beetje lachen. Ze legt hem uit dat dat de “**zorgkas**” is en deel uitmaakt van de sociale zekerheid. Farideh zegt dat dan enkel in Vlaanderen zo is, in Wallonië is dat anders. Dawid herhaalt zijn vraag: “Maar is dat dan het goede doel?” waarop Veronique hem antwoordt van niet.

Verder maakte ze soms gebruik van het bijwoord ‘precies’ in de betekenis van ‘het is alsof’: “Het is precies een tv-spelletje” (veldnotities LES, p. 49, r. 66) en “‘t Is precies alsof we in de cinema zitten” (ibid., p. 29, r. 60). Volgens Van Dale gaat het om Belgische ‘spreektaal’ die ‘niet algemeen’ is.

De uitdrukking ‘het is geen weer om een hond door te jagen’, die ter sprake kwam bij een oefening waar het werkwoord ‘uitlaten’ in voorkwam (ibid., p. 32, r. 161-167), blijkt een Belgisch-Nederlandse variant te zijn van ‘het is weer om er geen hond door te jagen’. Van Dale omschrijft de Belgische variant als spreektaal, hoewel verscheidene Vlaamse kranten de uitdrukking ook op die manier gebruiken. We zien iets gelijkaardigs bij de collocatie ‘gras afrijden’ die Veronique gebruikt wanneer het gaat over GAS-boetes (ibid., p. 54, r. 205). VRT-taalnet omschrijft ‘gras afrijden’ als Belgische spreektaal voor ‘gras maaien’, hoewel de combinatie met ‘afrijden’ ook in talloze geschreven teksten terug te vinden is. Die laatste twee voorbeelden tonen aan dat het zelfs voor een NT2-leerkracht, die we gezien haar opleiding en werkervaring als een professionele taalgebruiker kunnen beschouwen, niet altijd evident is om standaardtaal van niet-standaardtaal te onderscheiden.

Omtrent de uitspraak van Veronique konden we vaststellen dat ze af en toe apocopes toeliet in haar taalgebruik in woorden als ‘dat’, ‘niet’, en ‘maar’ (veldnotities LES, p. 23-24, r. 200-240), ‘naar’ (ibid., p. 18, r. 14; p. 29, r. 66) en ‘voor’ (ibid., p. 18, r. 7, r. 16; p. 58, r. 118; p. 61, r. 231), maar we zagen al in paragraaf 2.3. dat die ook voorkomen in de informele, gesproken standaardtaal. Ook de h-procope kwam af en toe voor (ibid., p. 30, r. 84-85), al corrigeerde ze zichzelf wel een keer naar de uitspraak met ‘h’ (ibid., p. 23, r. 114-115). Tot slot werd één keer een adjectief eindigend op ‘rijk’, meer bepaald ‘kleurrijk’ met een sjwa

uitgesproken, terwijl de uitspraak [ɛik] had moeten zijn (ibid., p. 16, r. 228-230). Over het algemeen was haar uitspraak echter zeer verzorgd.

Tot slot waren er ook enkele grammaticale items waarvoor Veronique voor een niet-standaardtalige variant koos. Zo was het opvallend dat ze de buigings-s bij een bijvoeglijk naamwoord soms weglief (cf. Fragment 6-19 en veldnotities LES, p. 31, r. 139). In België wordt de buigings-s steeds vaker weggelaten, maar de vorm behoort vooralsnog niet tot de standaardtaal.⁴⁵

Fragment 6-19 (veldnotities maandag 20/11/17)

Bij het werkwoord *heffen* gaat het om ‘het glas heffen’, waarbij Veronique zegt dat je *heffen* als werkwoord kunt gebruiken “als je **iets zwaar** moet tillen”.

Daarnaast gebruikte ze ook één keer *voor* in plaats van *om* in een beknopte bijzin, een element dat als tussentaal kan worden gezien (Lybaert & Delarue, 2017a; Taeldeman, 2008), al corrigeerde ze zichzelf meteen daarna (cf. Fragment 6-20).

Fragment 6-20 (veldnotities woensdag 22/11/17)

In zin 17 moet het adjectief *schaamteloos* worden ingevuld. Alicia komt in de buurt met “schameeloes”, Veronique moedigt haar aan dat ze in de juiste richting zoekt, waarna Alicia “schaamteloos” zegt. Veronique vraagt de cursisten of ze begrijpen in welke context je dat woord kunt gebruiken. Naima antwoordt dat je het kunt gebruiken wanneer iemand onbeleefd is. (...) Veronique zegt dat kinderen (...) schaamteloos kunnen zijn. “Ze kunnen vragen stellen waarvan je denkt ‘Oh nee!’.” Er wordt gelachen. (...) Ze vertelt een anekdote over haar zoon. Ze was eens met hem bij de dokter toen hij ongeveer acht jaar oud was. Toen ze na de consultatie gingen betalen, zei haar zoontje: “65 euro, **voor** zo eventjes **te** babbelen?”. Iedereen lacht. Veronique corrigeert zichzelf: “**Om** zo eventjes **te** praten”.

Verder maakte ze ook af en toe gebruik van de niet-standaardtalige constructie ‘ik ben dat niet zeker’ voor ‘ik ben er/daar niet zeker van’ (veldnotities LES, p. 47, r. 428-431; p. 51, r. 90) en maakte ze soms gebruik van het spreektaalige ‘wouden’ voor ‘wilden’ (veldnotities LES, p. 34, r. 240-246; p. 56, r. 49).

Tijdens het retrospectieve interview hebben we Veronique bevraagd over haar eigen taalgebruik. De lerarenopleiding die ze gevolgd heeft na haar universitaire studies Germaanse talen was geen specifieke NT2-lerarenopleiding, omdat dat toen nog niet bestond [25 01 18 – INT Veronique; 463-486]. In die opleiding lag de nadruk sterk op Standaardnederlands en zou het gebruik van tussentaal voor de klas sterk worden

⁴⁵ https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1317/iets_verkeerds_doen/ Laatst geraadpleegd op 8 juli 2018.

afgekeurd. Zelf heeft Veronique niet het gevoel dat ze moeite moet doen om voor de klas Standaardnederlands te spreken – haar taalgebruik voor de klas is min of meer hetzelfde als haar taalgebruik daarbuiten – maar soms krijgt ze van cursisten wel te horen dat ze snel spreekt [ibid., 509-556]. We bevroegden haar ook over het moment waarop ze zichzelf corrigeerde toen ze ‘voor’ gebruikte voor een beknopte bijzin in plaats van ‘om’ (cf. Fragment 6-20). Ze vermoedt dat ze de grammaticale fout maakte omdat haar gesprekspartner (haar zoon) de uiting oorspronkelijk zo had gebracht, maar ze is er niet zeker van [ibid., 525-550].

Voor het taalgebruik van Veronique kunnen we concluderen dat het over het algemeen erg standaardtalig is en slechts sporadisch afwijkt van de norm. Zelf geeft ze aan haar taalgebruik niet drastisch te moeten aanpassen zodra ze begint les te geven. Vermoedelijk heeft dat te maken met haar lerarenopleiding, waarin sterk de nadruk werd gelegd op Standaardnederlands, alsook met haar taalkundige, universitaire opleiding Nederlands-Engels.

Behalve Veronique gebruikten ook de cursisten tijdens de lessen weleens substandaard varianten van standaarduitdrukkingen en -woorden, al kwam dat minder vaak voor. Vooral wat lexicon betreft, viel het op dat de cursisten hier en daar typisch Vlaamse woorden hadden opgepikt. Zo zei Dawid een keer ‘salut’ toen hij afscheid nam van zijn gesprekspartner bij het telefoneren (veldnotities LES, p. 6, r. 204-206). Als Carlos over zijn werk vertelt, geeft hij aan dat hij ‘recup’ krijgt, waarop Kang wil weten wat dat betekent en Veronique er een woordje uitleg over geeft (veldnotities LES, p. 70, r. 243-251). De status van de term ‘recup’ is niet helemaal duidelijk, aangezien het in de Grote Van Dale enkel het label ‘Belgisch’ toegewezen krijgt, terwijl de Van Dale Hedendaags Nederlands er ook het label ‘spreektaal’ aan toevoegt. Bij een spreekoefening waarbij de cursisten een uitvinding moeten uitleggen zonder gebaren te gebruiken, heeft Pema het op een gegeven moment over een ‘bavetje’ voor een ‘slabbetje’ (ibid., p. 72, r. 312-314), wat volgens Van Dale Belgische spreektaal is. Ook Analyn ging soms met Vlaamse tussentaal aan de slag, zo probeerde ze het adjectief ‘goestingloos’ te vormen (cf. fragment 6-11 in § 6.1.1.), waarbij ze zich baseerde op het informele woord ‘goesting’, dat Veronique een week voordien kort had behandeld in de les. Soms maakte Analyn ook gebruik van het typisch Vlaamse tussenwerpsel ‘allez’ (veldnotities LES, p. 68, r. 172-173).

Wat uitspraak betreft, stelden we bij Nada soms t-deleties vast bij ‘niet’ (veldnotities LES, p. 1, r. 3-4; p. 69, r. 191) en bij Olivia een keer een apocope bij ‘maar’ (ibid., p. 14, r. 125-126), maar over hun uitspraak zullen we het in paragraaf 7.4.1. uitgebreider hebben. Pema en Analyn spraken soms de ‘g’ uit als een ‘h’ (ibid., p. 54, r. 195-197; p. 65, r. 43-45), maar vermoedelijk gaat het in beide gevallen om moeite met de klank en niet om een regionale

invloed. Bij Analy'n kunnen we daarover twijfelen, aangezien ze getrouwd is met een moedertaalspreker Nederlands. Ook Kadir hanteerde soms taalkundige elementen waarvan we zouden kunnen vermoeden dat hij ze bij Vlamingen heeft opgepikt, maar we kunnen dat niet met zekerheid zeggen. Zo gebruikte hij tijdens een spreekoefening 'met hun' waar het 'met hen' moest zijn en maakte hij gebruik van 'u' in plaats van 'jou' hoewel in die context 'jou' toepasselijker was dan de beleefdheidsvorm (ibid., p. 2, r. 38-41). Ook Farideh zei een keer 'ze praatte met hun' (ibid., p. 44, r. 335-336), maar bij haar kunnen we vermoeden dat het om een grammaticale fout gaat, aangezien zij niet veel substandaard elementen in haar taalgebruik implementeert (zie § 7.3.1.).

In bovenstaande voorbeelden konden we moeilijk achterhalen of Veronique de cursisten erop zou wijzen wanneer ze tussentaal spreken, aangezien die situaties zich meestal voordeden tijdens pauzes of conversaties in groep, buiten gehoorsafstand van Veronique. Bovendien gaat het hier niet over de meest opvallende kenmerken. We gingen wel na of ze substandaard taalgebruik door cursisten toelaat en indien ja, in welke mate, door haar erover te bevragen. De eerste keer dat we dat deden was na de eerste les van de observatieperiode (veldnotities LES, p. 10, r. 354-359). Veronique vertelde toen over een cursiste die tussentaal sprak, waarop ik haar vroeg of ze haar corrigeerde. Veronique antwoordde daarop van niet, maar ze wees de cursiste er wel op dat ze dat tijdens een professionele situatie niet mag doen. Dat ligt in lijn met de standaardiseringsideologie, maar we zagen al dat onderzoek heeft uitgewezen dat tussentaal ook steeds vaker in formele contexten gebruikt wordt (Ghyselen, 2016; Grondelaers & van Hout, 2011).

Tijdens het retrospectieve interview gingen we dieper in op de kwestie en gingen we na of Veronique een onderscheid maakt tussen uitspraak, grammatica en woordenschat wat het toelaten van substandaard taalgebruik betreft. Dat bleek het geval te zijn. Op vlak van uitspraak, bijvoorbeeld t-deleties of het toevoegen van een overbodige 't', zou ze cursisten nooit afstraffen in de evaluatie. Ze vindt het zelfs een signaal dat de cursist veel in contact is gekomen met moedertaalsprekers [25 01 18 – INT Veronique; 225-234]. Bovendien laten Vlamingen ook hun eindklanken weg in informele, gesproken standaardtaal (De Caluwe e.a., 2014, p. 4). Ook tegenover het gebruik van tussentalige of regionale woordenschat staat ze niet negatief. Ze spreekt in dat verband van 'compensatiestrategieën': wanneer een cursist niet het juiste woord voor een concept kent, maar zich wel op een andere manier verstaanbaar kan maken, wordt dat tijdens de evaluatie gezien als een compensatiestrategie [ibid., 235-244].⁴⁶ Dat blijkt ook uit het mondelinge examen van

⁴⁶ Dit is Veroniques persoonlijke invulling van een compensatiestrategie. In de opleidingsprofielen NT2 staat deze strategie immers als volgt omschreven: "met uitweidingen en parafrases hiaten in woordenschat en structuur opvullen" (p. 13).

Yassin⁴⁷, die op een gegeven moment spreekt van een ‘accident’ in plaats van een ‘ongeval’ (cf. Fragment 6-21), wat in Van Dale wordt beschouwd als Belgische spreektaal. Hij gebruikte daarbij een foute collocatie, namelijk ‘een accident maken’ in plaats van ‘een accident hebben’. Veronique corrigeerde het werkwoord, maar niet het substantief, wat aantoont dat ze het tolereert.

Fragment 6-21 (veldnotities EX 23/01/18)

Op een gegeven moment gaat het in het verhaal over een ongeval omdat de chauffeur van de ‘toktok’ naar opzij kijkt om naar een olifant te kijken. Yassin: “Dan maakten zij een **accident**”. Waarop Veronique, na een korte stilte, zegt: “Ja, ze hadden een accident”. Yassin zegt vragend: “Maakten?”, waarop **Veronique hem erop wijst dat je het werkwoord hebben moet gebruiken. Over accident zegt ze niets.**

Tijdens het retrospectieve interview hebben we haar daar ook over bevraagd [25 01 18 – INT Veronique; 389-408]. Ze benadrukt dat een anderstalige die ‘accident’ in plaats van ‘ongeval’ zegt, zich verstaanbaar maakt, hoewel het woord niet tot de standaardtaal behoort. Mocht een cursist het woord gebruiken in een geschreven tekst, zou ze hem er wel op wijzen, maar ze zou er geen punten voor aftrekken. Ze weet echter niet of haar collega’s van de schriftelijke module dat wel zouden doen.

Veronique is een andere mening toegedaan wanneer het gaat om grammaticale constructies. In het retrospectieve interview haalden we het voorbeeld aan van het expletief ‘dat’ (cf. Fragment 6-22), een kenmerk van tussentaal volgens Taeldeman (2008). Yassin kwam met een constructie naar voren waar een overtoellig ‘dat’ in stond, waarop Veronique benadrukte dat de constructie fout is (cf. Fragment 6-7). In het interview bevestigde ze dat ze die constructie wel zou corrigeren als cursisten die hanteren, al zou ze er waarschijnlijk geen punten voor aftrekken. Ze vraagt zich ook af of cursisten die fout wel uit zichzelf zouden maken, maar uit Fragment 6-6 (Kang) en Fragment 6-7 (Yassin) bleek van wel. Ze vermoedt bovendien dat de constructie tijdens de les ter sprake was gekomen omdat ze die in een vorige les ook had behandeld [25 01 18 – INT Veronique; 426].

Fragment 6-22 [25 01 18 – INT Veronique; 413-420]

- 1 EVH: (...) Zoals met die constructies als “waar dat jouw jas hangt” [originele zin: ik vraag me af waar dat jouw jas is, EVH]... Kan jij ergens die grens trekken van: “Dat is echt wel fout, zeg het alstublieft niet zo” of “Dat is ook fout, maar als je het zegt, is het niet erg”, of kan je dat enkel maar bij de situatie zelf beoordelen?

⁴⁷ Van Yassin bleek eerder al dat hij tussentalige elementen oppikt. In paragraaf 6.1.1. bleek dat hij zich bewust is van taalvariatie in Vlaanderen en dat de typisch tussentalige constructie met het expletieve ‘dat’ voor hem juist klinkt.

- 2 V: **Dat vind ik dan al foutter, hé.** De... “Dat is de...” Ja, “Dat is de kapstok waar dat jouw jas hangt”.
- 3 EVH: Ja, bijvoorbeeld, ja.
- 4 V: (*denkt even na*) **Dat zou ik wel verbeteren denk ik.**
- 5 EVH: Ja? Oké.
- 6 V: Ja, ja. Maar goed, het is ook niet echt... Het is een vaardigheid, je gaat ook niet per foutje zitten [halve puntjes aftrekken en zo. Ja, nee.
- 7 EVH: Nee, 't is dat. Zo werkt het niet. Dat is het totaal niet.
- 8 V: Maar dat is wel iets dat ik zou verbeteren denk ik. **Maar ik weet ook niet of ze die fout uit zichzelf gaan maken.**

We kunnen concluderen dat Veronique over het algemeen substandaard taalgebruik van haar cursisten tolereert of zou tolereren. Er is een onderscheid merkbaar tussen uitspraak en woordenschat enerzijds en grammaticale constructies anderzijds. In beide gevallen zou ze geen punten aftrekken, maar foutieve, tussentalige grammaticale constructies zou ze wel corrigeren. Belangrijk is wel dat ze vooral redeneert vanuit het standpunt van een leerkracht in een mondelinge module. In geschreven teksten zou ze cursisten wel wijzen op substandaard taalgebruik, maar er eveneens geen punten voor aftrekken. Dat wijst erop dat ze de toepassing van de norm belangrijker vindt in schrijftaal dan in spreektaal.

Tot slot staan we stil bij het taalgebruik dat wordt gehanteerd in materiaal voor luisteroefeningen of -testen. Vanaf niveau 7 wordt een beroep gedaan op authentiek luistermateriaal van radio en televisie [25 01 18 – INT Veronique; 109-114]. In de lagere niveaus daarentegen maken de leerkrachten nog gebruik van een handboek voor luisteroefeningen, waarbij de oefeningen bovendien speciaal gericht zijn op NT2-leerders. Voor veel cursisten is de overgang naar niveau 7 volgens Veronique daarom heel moeilijk. In de luistertest die plaatsvond in de observatieperiode was aanzienlijk wat tussentaal te horen (veldnotities LES, p. 67, r. 117-141).⁴⁸ Het betrof een reportage van Koppen over slaapproblemen en slaapmedicatie. De inhoudsvragen die de cursisten moesten oplossen, kwamen echter enkel uit het deel van de reportage waarin Standaardnederlands gesproken werd, al was dat volgens Veronique toevallig en had dat met de inhoud te maken [25 01 18 – INT Veronique; 81-86]. Ze denkt wel dat de cursisten meer moeite hadden met de stukken waarin tussentaal te horen was.

Voor een luisteroefening buiten de observatieperiode moesten de cursisten thuis een verhaal beluisteren waarvan ze de inhoud later zouden bespreken in de les. Op het

⁴⁸ Tegen het einde van de workshop over tussentaal (zie § 6.1.2.) merkte een van de leerkrachten op dat authentieke luisterfragmenten in het Standaardnederlands niet gemakkelijk te vinden zijn, in tegenstelling tot materiaal waarin regionaal taalgebruik wordt gehanteerd (veldnotities WS, p. 10, r. 348-350).

mondelijke examens moesten Yassin, Farideh en Wahida een reisverhaal over Sri Lanka kunnen reconstrueren (veldnotities EX, pp. 5-6, r. 157-189; p. 10, r. 342-351; p. 12, r. 438-443). Wat opviel bij het antwoord van Wahida, was dat ze een zin in het West-Vlaams citeerde zoals ze hem had gehoord in het luisterfragment (cf. Fragment 6-23).

Fragment 6-23 (veldnotities EX 23/01/18)

Haar volgende vraag gaat opnieuw over het reisverhaal in Sri Lanka. Wahida geeft veel informatie. Op een gegeven moment herhaalt ze een zin die ze in het verhaal had gehoord. Het hoofdpersonage vraagt op het vliegtuig in het Engels iets aan de persoon die naast haar zit, waarop die antwoordt: **“Ge moogt het ook in ’t Nederlands zeggen, wéh” (West-Vlaams accent).**

Veronique beaamde dat ze tijdens die luisteroefening in contact kwamen met substandaard taalgebruik [25 01 18 – INT Veronique; 24-28]. Dat was ook de bedoeling, ze haalde het voorbeeld van die luisteroefening aan toen we het in het interview hadden over het (passief) aanleren van tussentaal. Dat ligt niet helemaal in lijn met wat er in de opleidingsprofielen NT2 beschreven staat omtrent de tekstkenmerken voor de vaardigheid ‘luisteren’. Die moeten in de “standaardtaal of een aanvaardbare variant” opgesteld zijn voor richtgraad 3. Aangezien het hier om een zin gaat die uit een dialect, d.i. het West-Vlaams, werd overgenomen, kunnen we vermoeden dat het niet om een aanvaardbare variant gaat. In de opleidingsprofielen wordt echter nergens gespecificeerd wat die aanvaardbare variant inhoudt.

Opvallend is dat de NT2-leerkrachten in De Kubus Noord-Nederlands zoveel mogelijk vermijden in hun luistermateriaal, omdat dat voor de cursisten te moeilijk is [25 01 18 – INT Veronique; 91-108]. De klanken wijken namelijk hard af van wat de cursisten gewoonlijk horen in de les. Bovendien vindt Veronique het niet realistisch om de cursisten met Noord-Nederlands in contact te brengen aangezien ze in Vlaanderen wonen. Veel luistermateriaal dat online voorhanden is, is echter in het Noord-Nederlands, wat het moeilijk maakt voor leerkrachten om geschikt doch authentiek luistermateriaal te vinden.

Kort samengevat wordt in de geobserveerde klas gebruik gemaakt van authentiek materiaal voor zowel luisteroefeningen als -toetsen. Daarin komt substandaard taalgebruik voor waardoor de cursisten ermee vertrouwd raken. Noord-Nederlands daarentegen wordt vermeden wegens te moeilijk en in de praktijk niet bruikbaar.

6.3. Andere taalkundige moeilijkheden

Behalve taalvariatie, kwamen ook andere taalkundige moeilijkheden aan de oppervlakte tijdens de observaties. Waar de cursisten tijdens de observatieperiode het meeste moeite mee hadden op het vlak van grammatica, was inversie. Veronique corrigeerde de cursisten altijd als ze de inversie niet of fout toepasten (veldnotities LES, p. 4, r. 116-123; p. 12, r. 39-41; p. 14, r. 140-143; p. 49, r. 12-37; p. 50, r. 42-45; p. 71, r. 297-300) en is van mening dat de inversie op dit niveau niet meer verkeerd mag worden toegepast (ibid. p. 28, r. 17-22). Enkele cursisten gaven aan dat ze het moeilijk vinden om te weten wanneer een klinker kort of lang wordt uitgesproken, ook zinsbouw en scheidbare werkwoorden zijn elementen waarmee de meeste cursisten het moeilijk hebben (cf. Fragment 6-24).

Fragment 6-24 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Veronique vraagt de cursisten wat ze moeilijk vinden aan het Nederlands. Ze geven antwoorden als de **scheidbare werkwoorden**, maar ook de **zinsbouw** en de structuur. Ze vinden Nederlands gemakkelijker om te schrijven dan om het te spreken. (...) De cursisten geven ook aan dat ze het niet gemakkelijk vinden om te weten **wanneer een klinker kort of lang wordt uitgesproken**. Er worden voorbeelden aangehaald als *wafel* vs. *kat*, *man* vs. *maan*, *bom* vs. *boom*.

Ook blijken veel cursisten moeite te hebben met conjuncties, met name 'opdat' (veldnotities LES, p. 51, r. 85-92), 'als' in tegenstelling tot 'toen' (ibid., p. 56, r. 43-63), 'zodra' (ibid., pp. 56-57, r. 76-86) en het verschil tussen 'nu' als conjunctie en als bijwoord (ibid., p. 66, r. 76-84).

Sommige moedertalen blijken minder bevorderlijk voor het leren van Nederlands dan andere. Zo wijst Wahida erop dat in het Arabisch de klank 'p' niet bestaat, waardoor ze moeite heeft met het onderscheid tussen een 'b' een 'p' (veldnotities LES, p. 4, r. 135-137). Hetzelfde geldt voor tweeklanken als 'oe' en 'ui' (ibid., p. 39, r. 146-148). Spaanstaligen hebben dan weer meer moeite met het uitspreken van de eind-t, Carlos volgt er zelfs logopedie voor (ibid., p. 71, r. 300-303). Wat betreft de lidwoorden, zijn sprekers van Slavische talen enigszins benadeeld, aangezien zij geen lidwoorden hebben (cf. Fragment 6-25). Daarom laten ze de lidwoorden geregeld weg (ibid.; zie ook veldnotities EX, p. 3, r. 98-99). Veronique geeft echter toe dat ze niet erg streng is op het foute gebruik van lidwoorden.

Fragment 6-25 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Een andere moeilijkheid van het Nederlands zijn de **bepaalde lidwoorden** *de* en *het*. Dawid zegt als grapje dat hij daar niet aan meedoet. Veronique moet lachen. De andere cursisten met het Russisch en het Pools als moedertaal leggen uit dat **in hun talen lidwoorden niet bestaan**. Veronique geeft toe aan de klas dat fouten tegen de bepaalde lidwoorden **haar**

niet echt storen. Eén van de cursisten oppert dat ze ook fouten zullen maken tegen de aanwijzende voornaamwoorden *dit* en *dat* als ze de bepaalde lidwoorden niet onder de knie hebben. Veronique geeft toe dat dat klopt, en zegt dat dat ook geldt voor de verbuigings-e bij adjectieven.

Dat was ook te merken tijdens de lessen. Er deden zich veel situaties voor waarin een cursist het verkeerde bepaalde lidwoord gebruikte en niet gecorrigeerd werd (veldnotities LES, p. 14, r. 140-143; p. 19, r. 49-53; p. 21, r. 116-118; p. 22, r. 172-176). Eén keer corrigeerde Veronique het lidwoord wel impliciet door het op de juiste manier te herhalen, zonder de cursiste (Farideh) er expliciet op te wijzen (ibid., p. 44, r. 333-335). Tijdens het retrospectieve interview bevestigde Veronique dat ze minder belang hecht aan een juist gebruik van de bepaalde lidwoorden, omdat ze erkent dat het moeilijke materie is voor de cursisten [25 01 18 – INT Veronique; 295-328]. Voor haar is een juiste zinsconstructie belangrijker. Bij hoogfrequente woorden die al in de lagere niveaus vaak aan bod komen, vindt Veronique het wel storend als het foute lidwoord wordt gebruikt.

Daarnaast kwam er een struikelblok naar voren op het vlak van taalreceptie, meer bepaald een te hoog spreektempo bij moedertaalsprekers (veldnotities LES, p. 2, r. 48-55). Ook uit de vragenlijsten bleek dat communicatiemoeilijkheden vaak te wijten zijn aan een te hoog spreektempo, vaak in combinatie met andere oorzaken zoals substandaard taalgebruik en/of een slechte articulatie. In mindere mate kwam het gebruik van onbekende woordenschat naar voren als oorzaak voor communicatiemoeilijkheden. Wanneer we Veronique erover bevragen, denkt ze dat het tempo vooral een probleem vormt tijdens telefoongesprekken, omdat de Nederlandstalige gesprekspartner minder snel beseft dat hij niet begrepen wordt omdat hij zijn anderstalige gesprekspartner niet kan zien (cf. Fragment 6-26). Volgens wat Veronique van cursisten heeft gehoord, hebben ze meer moeite met substandaard taalgebruik dan met het spreektempo, wat in lijn ligt met de resultaten uit de enquête van Begine (2017).

Fragment 6-26 [25 01 18 – INT Veronique; 167-174]

- 1 EVH: In welke mate denk je dat die tussentaal of die dialecten bij Vlamingen het probleem zijn... Denk je dat ze... Als ze [*de cursisten, EVH*] dus moeilijkheden hebben om mensen te begrijpen op straat, denk je dat het dan vooral aan die tussentaal ligt? Of denk je dat bijvoorbeeld spreektempo misschien een groter of even groot probleem zou kunnen zijn? (...) Heb je daar een zicht op of spreken studenten daarover met jou?
- 2 V: Ik denk... **Zij zeggen zelf wel altijd dat ze meer problemen hebben met dialect dan met het tempo.**
- 3 EVH: Oké. En wordt dat ook wel gezegd dat ze daar last mee hebben? Of minder vaak?
- 4 V: Ik denk dat in face-to-face-communicatie dat tempo minder een probleem is. Ik kan me wel indenken dat dat **aan de telefoon wel een probleem** is.

- 5 EVH: Ah ja, oké.
- 6 V: Vaak zeggen ze dat dan als we telefoongesprekken doen, “Het gaat zo snel en je ziet dat...”, ja.
- 7 EVH: Je ziet de andere natuurlijk niet.
- 8 V: Als je de andere ziet, dan hebben mensen ook wel... “Ja, begrijpt die het nu of niet?” en dan gaat dat tempo misschien wel iets sneller aangepast worden dan... Aan de telefoon is dat een groter probleem. Dat vinden ze vaak wel moeilijk.

We kunnen concluderen dat inversie het grammaticale kenmerk bij uitstek is waar de cursisten mee worstelen. Daarnaast vormen ook andere elementen die betrekking hebben op de zinsstructuur, zoals scheidbare werkwoorden en conjuncties, een struikelblok. Verder kan interferentie van de moedertaal optreden en blijken lidwoorden voor alle cursisten een moeilijkheid, hoewel Veronique fouten daartegen niet vaak corrigeert. Qua taalreceptie blijkt spreektempo, naast substandaard taalgebruik, er ook voor te zorgen dat de cursisten moeite hebben met het begrijpen van moedertaalsprekers.

6.4. Conclusie

In dit hoofdstuk zagen we dat in de geobserveerde B2-klas in beperkte mate ruimte was voor het bespreken van taalvariatie. Voor luisteroefeningen en -tests wordt er authentiek materiaal gebruikt, waardoor de cursisten in de les wel worden blootgesteld aan substandaard taalgebruik. De cursisten geven aan moeite te hebben met substandaard taalgebruik van moedertaalsprekers en de meesten tonen interesse om er meer over te leren, al waren er ook enkele tegenstanders. De andere leerkrachten in de school zijn voorstander van het aanbrengen van substandaard taalgebruik en zijn het er over eens dat dat passief moet gebeuren, net als de cursisten die voorstander waren. De leerkrachten zijn het echter niet eenduidig eens over het niveau waarin gestart kan worden met leerstof over taalvariatie. Bij de cursisten daarentegen wordt duidelijk dat zij nog niet meteen vanaf de eerste niveaus leerstof willen zien over substandaard taalgebruik. De manier waarop leerkrachten nu al aan de slag gaan met substandaard taalgebruik, blijkt heel leerkrachtafhankelijk te zijn.

Over het taalgebruik van Veronique, de geobserveerde leerkracht, kunnen we zeggen dat het over het algemeen heel standaardtalig was, maar dat er af en toe normafwijkingen merkbaar waren die varieerden van dialectkenmerken, zoals het dubbel ‘gaan’, tot kenmerken die door velen als Standaardnederlands worden gepercipieerd maar het in feite niet zijn, zoals ‘gras afrijden’. Substandaard taalgebruik door de cursisten kwam in beperkte mate voor en had veeleer betrekking op lexicon. Over het algemeen zou Veronique het gebruik substandaard woordenschat en uitspraak van haar cursisten tolereren.

Behalve met substandaard taalgebruik door moedertaalsprekers, blijken de cursisten een te hoog spreektempo soms ook als een oorzaak te zien voor begripsmoeilijkheden.

7. Observaties *buiten* de NT2-lessen

In dit hoofdstuk focussen we op de instanties buiten de klascontext, waarvoor we vier participanten observeerden in interacties buiten de klas. We kijken in paragraaf 7.1. naar de oorzaken van begripsmoeilijkheden en naar de strategieën van de anderstalige participanten om die moeilijkheden aan te kaarten, op te lossen en te voorkomen. Vervolgens gaan we in paragraaf 0. kort in op een voorwaarde voor een vlotte communicatie: visuele context. Daarna bekijken we een aantal opvallende gevallen van taalaccommodatie in paragraaf 0. Tot slot wordt ook gekeken naar het bewustzijn over de fenomenen taalvariatie en tussentaal (§ 7.4.1.) en naar de behoefte van de vier participanten om meer te leren over substandaard taalgebruik tijdens de NT2-lessen (§ 7.4.2.).

7.1. Begripsmoeilijkheden

In deze paragraaf bekijken we welke elementen begripsmoeilijkheden opleveren voor de anderstalige participanten enerzijds (§ 7.1.1.) en voor de moedertaalsprekers anderzijds (§ 7.1.2.). Aangezien de focus van deze scriptie ligt op de anderstaligen, worden de begripsmoeilijkheden voor hen veel uitvoeriger besproken. Daarna gaan we in op de strategieën die de anderstalige participanten inzetten om begripsmoeilijkheden op te lossen of te voorkomen (§ 7.1.3), zowel voor zichzelf als voor de moedertaalsprekers.

7.1.1. Begripsmoeilijkheden voor de anderstaligen

In deze paragraaf gaan we in op de begripsmoeilijkheden voor de anderstalige participanten. De oorzaken van de moeilijkheden die we hebben kunnen vaststellen in het observatiemateriaal verdelen we onder in vier hoofdoorzaken: (a) ongekende woordenschat, waarbij de anderstalige participant de moedertaalspreker niet begrijpt omdat die een woord gebruikt dat voor de anderstalige onbekend is of dat de anderstalige zich niet meer kan herinneren uit de NT2-les; (b) het onvermogen om een uiting te ontleden, d.i. wanneer de anderstalige de moedertaalspreker niet begrijpt omdat hij er niet in slaagt de woorden in een zin of de fonemen in een woord van elkaar te onderscheiden; (c) het substandaard taalgebruik door de moedertaalspreker; (d) het spreektempo van de moedertaalspreker.⁴⁹ Tot slot zijn er andere oorzaken (e) die we telkens slechts bij één enkele participant konden vaststellen en die we bijgevolg apart zullen bespreken. De oorzaken van de begripsmoeilijkheden konden we onder meer achterhalen tijdens de retrospectieve interviews door de participanten fragmenten van de observaties te laten beluisteren en hen te vragen om bepaalde sprekers te evalueren.

⁴⁹ Die oorzaak kruist in veel gevallen de oorzaken (b) en (c).

a) Ongekende woordenschat

Farideh maakt tijdens haar vrijwilligerswerk op de speelplaats een praatje met H., een andere vrijwilliger [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 36-144]. Het gesprek, dat over het algemeen tamelijk vlot verloopt, loopt op drie plaatsen vast omdat H. woordschat gebruikt die voor Farideh onbekend is.⁵⁰ Wanneer Farideh H. vertelt dat ze uit Iran komt, antwoordt H. met “nogal een overgang” [ibid., 70]. Farideh heeft het woord ‘overgang’ wel goed gehoord, maar kan er geen betekenis aan koppelen [23 02 18 – INT Farideh; 521-530]. Het gevolg is dat Farideh geen antwoord geeft, waarna H. haar uiting herhaalt en specificeert dat het voor Farideh een “grote overgang” moet zijn [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 71-72]. Daarop antwoordt Farideh bevestigend, maar meteen daarna richt ze zich tot een kind dat op de vensterbank wil zitten en wijst ze het erop dat dat niet mag [ibid., 73]. Daardoor heeft H. vermoedelijk niet door dat Farideh haar niet verstaan heeft. Daarna wordt het gesprek verdergezet over een ander onderwerp [ibid., 74]. De tweede keer dat een onbekend woord voor begripsmoeilijkheden zorgt, is wanneer H. aan Farideh wil duidelijk maken dat ze niet zeker is of ze het vrijwilligerswerk nog zal blijven doen. Aangezien het vrijwilligerswerk midden op de dag plaatsvindt, is haar “dag (...) gebroken” [ibid., 92]. Die uitdrukking begrijpt Farideh niet, maar nadat ze om verduidelijking heeft gevraagd en van H. uitleg heeft gekregen over de betekenis van de uitdrukking, begrijpt ze het wel [ibid., 93-95]. De derde keer wanneer het moeilijk gaat omwille van woordenschat, zien we in Fragment 7-1.

Fragment 7-1 [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 138-143]

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | H. | (14.0) En zie jij wanneer ze elkaar pijn doen? Daarnet kwamt er enen kla{g}'n “hij heeft mij gestampt, hij heeft mij gestampt”. (5.0)
Ze doen dat zo in het geniep hé, elkaar pijn doen? |
| 2 | Farideh | Ja. |
| 3 | H. | (..) Be{g}rijp je mij? |
| 4 | Farideh | Nee, niet allemaal. |
| 5 | H. | Ze doen het... ze doen elkaar stiekem pijn. |
| 6 | Farideh | Ah ja. |

In regel 1 van Fragment 7-1 zien we dat er een korte pauze is geweest in het gesprek. H. wil het gesprek weer op gang brengen en wil haar verontwaardiging uitdrukken over het feit dat de kinderen elkaar vaak bewust buiten het zicht van de toezichthouders pijn doen. Ze gebruikt daarvoor het werkwoord ‘stampen’ en de uitdrukking ‘in het geniep’ (r. 1),

⁵⁰ We kunnen er zeker van zijn dat ongekende woordenschat bij deze communicatiemoeilijkheden de enige oorzaak was, aangezien Farideh vond dat H. geen substandaard taalgebruik hanteerde en dat ze haar spreektempo aanpaste [23 02 18 – INT Farideh; 509-530].

woordenschat die Farideh onbekend is [23 02 18 – INT Farideh; 614-653]. In regel 2 laat Farideh niet merken dat ze H. niet begrepen heeft.⁵¹ Die heeft dat echter door en controleert of Farideh haar heeft begrepen (r. 3), waarna ze herformuleert wat ze net gezegd heeft (r. 5). ‘Stiekem’ is een adjectief dat Farideh wel begreep [23 02 18 – INT Farideh; 644-647]. Ook in een gesprek met een andere leerkracht kwam er een uitdrukking aan bod die Farideh niet begreep: “dat doet deugd”. Ook daar besluit Farideh er niets van te zeggen en lacht ze zachtjes [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 6-7]. De bovengenoemde situaties hebben betrekking op gesprekken met volwassenen. Wanneer Farideh de kinderen niet verstaat, is dat volgens haar te wijten aan de combinatie van een te hoog spreektempo en voor haar nog onbekende woordenschat [23 02 18 - INT Farideh; 404-430]. Een voorbeeld daarvan was een situatie waarin een jongen een nieuw kindje zat te pesten [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 7-21].

Ook bij Olivia zagen we dat de communicatie soms misliep omdat de moedertaalspreker een woord gebruikte dat ze (nog) niet kende. Dat zien we bijvoorbeeld in Fragment 7-2 uit de les pralines.

Fragment 7-2 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 1036-1053]

- | | | |
|----|-----------------|---|
| 1 | Vicky | Oei, 't lig' eentje op de bodem . |
| 2 | Olivia | Hmm. |
| 3 | Vicky | Ja? |
| 4 | Olivia | Wat? De bo... |
| 5 | Vicky | Er ligt één (.) chocolaatje (.) op de bodem ((traag)) |
| 6 | andere cursiste | Echt? |
| 7 | Vicky | [Ja xxx |
| 8 | Olivia | Op de bode::n... |
| 9 | Vicky | Kan da? |
| 10 | Olivia | Wat bedoel jij? |
| 11 | Vicky | Op de grond . |
| 12 | andere cursiste | Van de pot. |
| 13 | Vicky | [De bodem. |
| 14 | andere cursiste | In de pot. |
| 15 | Olivia | Is er één? |
| 16 | Vicky | Ja, 'ier deze. |
| 17 | Olivia | Aah. |
| 18 | Vicky | ((tegen andere cursiste)) Ze snapt mij ni, hé. |

⁵¹ Waarom ze dat niet deed zien we in paragraaf 7.1.2. over de strategieën.

Vicky het heeft in fragment 7-2 over de bodem van de pot. Olivia begrijpt het woord 'bodem' echter niet en geeft dat ook aan (r. 4 en 10), waarna Vicky haar boodschap herhaalt aan een lager tempo (r. 5). Daarna probeert Vicky het met 'grond' (r. 11) en een andere cursiste verduidelijkt meteen daarna dat Vicky de grond 'van de pot' bedoelt (r. 11). Toch begrijpt Olivia de uiting nog niet, hoewel ze denkt (of doet uitschijnen) van wel (r. 17). Vicky reageert geïrriteerd omdat Olivia haar niet begrijpt (r. 18). Het gebeurde een aantal keer dat onbekende woordenschat ervoor zorgde dat Olivia de uiting niet begreep. Zo wil Anouk, een andere cursiste in de les pralines, haar uitleggen dat je eerst drie basismodules moet doorlopen vooraleer je mag beginnen aan de specialisatiemodule 'beslagen' (cf. Fragment 7-3).

Fragment 7-3 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 416-435]

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | Olivia | ((eet taart)) Hmmm. |
| 2 | Anouk | Lekker, hé? |
| 3 | Olivia | Oh! Welke, welke moduul is dit? |
| 4 | Anouk | Euh, 'specialiteiten besla{g}en '. |
| 5 | Olivia | Besla{g}en? ⁵² [Wat is besla{g}en? De... de... |
| 6 | Anouk | Besla{g}en xxx banket... (Wacht hé), g' hebt banketbakkerij eerst, dus... |
| 7 | Olivia | Ma de::, de <i>desserts</i> , de:... ((Engelse uitspraak)) |
| 8 | Lieze (?) | Patissier. |
| 9 | Olivia | Nee? |
| 10 | Anouk | (Ma 't [is pastry,...) |
| 11 | Olivia | Ah, patis... |
| 12 | Anouk | (...pastry, ja) [Patisserie. |
| 13 | Olivia | Ah oké, patisserie. |
| 14 | Anouk | {G} hebt dan... J' ebt 'besla{g}en',... |
| 15 | Olivia | Hmm. |
| 16 | Anouk | ...euh ' bladerdeeg ',... |
| 17 | Olivia | Hmm. |
| 18 | Anouk | ...en:: ' vet- en kookdeeg '. |
| 19 | Olivia | Hmm. |
| 20 | Anouk | Da zijn drie modules. En van álle drie de modules moe' j' eerst de basis doen. ((tamelijk snel)) |
| 21 | Olivia | Hmm. |

In de uitleg van Anouk komen nogal wat woorden voor die voor Olivia nieuw zijn. In de eerste plaats spreekt Anouk van 'beslagen' (r. 4, 6 en 14), een van de modules. Olivia weet

⁵² Merk op hoe Olivia hier de substandaard uitspraak van Anouk overneemt (maar zie § 7.3.1. over taalaccommodatie door de anderstalige participanten).

niet wat beslag is en geeft dat ook aan (r. 5), maar ze krijgt geen antwoord op haar vraag (r. 6). De twee andere modules waar Anouk het daarna over heeft, heten ‘bladerdeeg’ (r. 16) en ‘vet- en kookdeeg’ (r. 18). Ook die woorden zijn voor Olivia onbekend. Of we in deze situatie over communicatiemoeilijkheden kunnen spreken, valt te betwisten, aangezien Olivia telkens antwoordt met een bevestigende ‘hmm’ (r. 15, 17, 19 en 21) en het gesprek dus gewoon zijn gang gaat. Later bleek bovendien uit het diepte-interview dat ze de woorden inderdaad niet begreep, maar dat ze de context wel begrepen had, namelijk dat je eerst drie andere modules moet doorlopen [28 03 18 – INT Olivia; 1283-1308].

Andere situaties waarin woordenschat voor begripsmoeilijkheden zorgde voor Olivia, vonden we ook terug in de opnames van de les pralines. Zo heeft Inge, een van de twee vrouwen met wie Olivia die les samenwerkt⁵³, het over het ‘opstijven’ van de chocolade [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 255-259] en het ‘uitrollen’ van de marsepein [ibid., 513-527]. Eddy, de lesgever, vertelt Olivia dat ze de ‘maat moet nemen’ wanneer ze een vlak marsepein gaat snijden [ibid., 602-616]. Hij herhaalt zijn commando drie keer, wat erop wijst dat Olivia het niet van de eerste keer uitvoert. Dat kan er op zijn beurt op wijzen dat ze hem niet begrepen heeft. Olivia zegt bovendien in het interview dat ze Eddy vaak niet begrijpt onder meer omdat hij woorden gebruikt die ze niet kent [28 03 18 – INT Olivia; 1055-1072; 1142].⁵⁴ Tot hier toe hebben we het gehad over woordenschat die tamelijk specifiek is voor de chocoladebewerking.⁵⁵ Olivia geeft in het interview aan dat ze tijdens het taalcafé minder begripsmoeilijkheden heeft, omdat ze daar vaak over thema’s spreekt die ze niet zo moeilijk vindt [28 03 18 – INT Olivia; 858-862]. We konden in het opnamemateriaal van het taalcafé inderdaad geen begripsmoeilijkheden bespeuren waar ongekende woordenschat aan de basis lag. In het opnamemateriaal van de les pralines konden we echter wel vaststellen dat Olivia bepaalde alledaagse woorden of uitdrukkingen ook niet herkent, zoals ‘lijken (op)’ [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 655-660] ‘in plaats van’ [ibid., 839-844], ‘volledig’ [ibid., 972-985], ‘babbelen’ [ibid., 999-1004] en ‘naar boven komen’ [ibid., 1009-1011]. Het woord ‘jaloers’ herkende Olivia niet meteen, maar na herhaling door haar gesprekspartner herinnerde ze zich dat ze het woord geleerd had in de klas [ibid., 1029-1035].

⁵³ Elke les moeten de cursisten in duo’s of trio’s aan hun pralines werken. Tijdens de les die we geobserveerd hebben, werkte Olivia samen met Lieze en Inge. Met Lieze werkt ze wel vaker samen.

⁵⁴ Ze geeft ook aan hem niet goed te verstaan als hij een instructie geeft omdat “hij de woorden samen spreekt” [28 03 18 – INT Olivia; 1268-1274], hoewel ze niet denkt dat hij substandaard taalgebruik hanteert [ibid., 1048-1050] (zie infra).

⁵⁵ Zie paragraaf 7.1.2. over de strategieën om te zien hoe ze zich daarop probeert voor te bereiden.

Bij Nada konden we in het observatiemateriaal geen situaties opmerken waarin de communicatie minder vlot verliep omdat ze een woord niet begreep.⁵⁶ Het kwam volgens haar in het eerste gesprek echter wel voor dat ze af en toe een woord niet begreep, maar dat veroorzaakte nooit problemen omdat ze de context wel begreep. Bovendien had ze de indruk dat haar gesprekspartner in het eerste gesprek, de manager van haar echtgenoot, bewust gemakkelijkere woorden uitkiest [27 03 18 – INT Nada; 876-880]. Wel gaf ze in haar interview aan dat ze het gevoel heeft dat haar woordenschat ontoereikend is, waardoor ze soms begripsmoeilijkheden heeft, bijvoorbeeld bij het televisiekijken [ibid., 133-146]. Net als bij Olivia geldt ook bij Nada dat specifieke terminologie vaak voor meer problemen zorgt, bijvoorbeeld wanneer ze naar het ziekenhuis moet en met een medische vocabularium wordt geconfronteerd [ibid., 274-280; 441-456]. Daarnaast geeft ze aan ingestudeerde woordenschat snel weer te vergeten [ibid., 482-486], tenzij ze die vaak gebruikt in dagdagelijkse situaties [ibid., 1219-1223].

Hoewel Wahida weinig moeite heeft, noch met specifieke woordenschat op het gebied van keramiek⁵⁷, noch met algemene woordenschat, konden we een situatie vaststellen waarin we ervan uit kunnen gaan dat ongekende woordenschat aan de basis lag van de communicatieproblemen (cf. Fragment 7-4).

Fragment 7-4 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 1004-1017]

Setting: Chantal en Wahida hebben afgesproken dat Chantal haar mannetje uit klei opnieuw gaat maken omdat haar oorspronkelijke mannetje te groot was [ibid., 898-924]. Een veertigtal minuten later komt Wahida bekijken hoe Chantal te werk gaat.

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Wahida | Chantal, beetje kleiner ook. |
| 2 | Chantal | Nog wa [kleiner? |
| 3 | Wahida | Is nog, nog groot, ja. (.) Kijk. |
| 4 | Chantal | Ja. |
| 5 | Wahida | Kan ik euh... |
| 6 | Chantal | Ma ik ga, ik ga, ik ga da, ik ga da zo... me' dees ook, ik was groot begonnen maar ik neem elke keer stukskes weg. Da ga nog wel krimpen , ze. |

⁵⁶ Wel vroeg ze haar gesprekspartner een keer naar de betekenis van het woord 'dweilen' [26 02 18 – OBS G1 Nada; 133-149]. Dat rekenen we hier echter niet tot communicatiemoeilijkheden, omdat Nada en haar gesprekspartner het op dat moment hadden over de uitdrukking 'dweilen met de kraan open'. In die metatalige context was het normaal dat Nada naar de betekenis vroeg. Bovendien polste haar gesprekspartner zelf al of Nada vertrouwd was met dat werkwoord. Daarnaast moeten we opmerken dat het opnamemateriaal van Nada in vergelijking met dat van de andere participanten relatief gering was (zie § 5.2). In de opnames gaat ze in gesprek met slechts twee verschillende Nederlandstalige gesprekspartners, terwijl dat er bij de andere participanten veel meer zijn.

⁵⁷ Dat komt omdat ze zich heel bewust heeft voorbereid op het lesgeven door eerst als vrijwilliger te werken (maar zie § 7.1.2. over de strategieën).

7	Wahida	Hmm.
8	Chantal	Ma ik duw da eigenlijk zo'n beetje in mekaar .
9	Wahida	Aah, ga jij zo [laten?
10	Chantal	Da ga kleiner worden. [Ja.
11	Wahida	Hmm.
12	Chantal	Ik bouw da groter op ma ik neem elke keer stukken weg. (.) Da komt nog veel kleiner.
13	Wahida	Hmm.
14	Chantal	Ma dan ik die vorm er nu al zo inzetten.

Wanneer Wahida het werk van Chantal bekijkt, stelt ze vast dat het mannetje nog veel kleiner moet worden (r. 1). Chantal probeert Wahida vervolgens duidelijk te maken dat ze dat van plan was (r. 6, 8, 10 en 12), maar Wahida denkt dat Chantal de grootte van het mannetje oké vindt en het dus zo wil laten (r. 9).⁵⁸ Het zou kunnen dat Wahida Chantal niet begrepen heeft omdat ze niet vertrouwd is met de woorden 'krimpen' en 'in mekaar duwen'. Wahida geeft in het interview echter ook aan dat ze vindt dat Chantal meestal snel spreekt [30 03 18 – INT Wahida; 678-682], waardoor we zouden kunnen zeggen dat de oorzaken spreektempo en ongekende woordenschat elkaar hier kruisen. Substandaard taalgebruik door Chantal vermeldt ze niet.

b) Onvermogen om uiting te ontleden

De voorbeelden in dit onderdeel komen voornamelijk uit de observaties van Olivia. We konden bij haar enkele gesprekken opmerken waarin ze er niet in slaagde om de uiting van haar Nederlandstalige gesprekspartner te ontleden op zins(deel)niveau. Het markantste voorbeeld zien we in Fragment 7-5.

Fragment 7-5 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 1054-1068]

Setting: Olivia maakt tijdens de les pralines kennis met een cursiste die ze nog niet kent. Ze praten wat over Olivia's afkomst.

1	Olivia	Wat is jouw naam?
2	Evy	Evy. [En jouw naam?
3	Olivia	Evy, aah Evy.
4	Evy	Ja. En jouw naam is?

⁵⁸ Een half uur nadien treedt een gelijkaardig probleem op. Wahida merkt op dat één been van het mannetje groter is dan het andere, maar ze heeft niet begrepen dat Chantal vlak daarvoor heeft gezegd dat ze dat been nog niet heeft kunnen verkleinen [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 1038-1051]. Daar konden we echter geen woordenschat opmerken waarvan we zouden kunnen denken dat Wahida er niet vertrouwd mee is. Bovendien spreekt Chantal nogal stil wanneer ze zegt dat ze dat been nog moet verkleinen, waardoor we kunnen stellen dat het misverstand veeleer te wijten is aan akoestische factoren.

5	Olivia	Olivia
6	Evy	En jij bent xxx?
7	Olivia	Costa Rica.
8	Evy	Mis je thuis ni? ((palatalisering))
9	Olivia	Hmm?
10	Evy	Mis je (.) thuis (.) ni? ((palatalisering))
11	Olivia	Misjethuisniet? Wat euh b...
12	Evy	Euh, Costa Rica.
13	Olivia	Aah ja, mish... mis... “mis jij”. [Ah oké.
14	Evy	Mis (.) jij (.) thuis niet.
15	Olivia	((lacht)) Euh ja. Euh, maar in België is, is oké, is goed.

In Fragment 7-5 palataliseert Evy de [s] en de [j] tot [ʃ] in “mis je” in zowel regel 8 als regel 10 wanneer ze Olivia wil vragen of ze Costa Rica niet mist. Aangezien Olivia haar de eerste keer niet begrijpt (r. 9), herhaalt Evy haar zin trager. Dat kunnen we zien aan de pauzes die ze inlast tussen de woorden (r. 10). De palatalisering behoudt ze echter, waardoor Olivia nog steeds misleid wordt en denkt dat de uiting één woord is (r. 11). In regel 13 kan Olivia de uiting wel ontleden en wijst ze Evy erop dat de palatalisering de reden was waarom ze haar uiting in eerste instantie niet begreep.⁵⁹ Evy herhaalt haar zin (vermoedelijk voor de vorm) nogmaals (r. 14), deze keer zonder te palataliseren. Daarna kan het gesprek worden verdergezet. De palatalisering van [s] gevolgd door [j] is een vorm van verplichte assimilatie in het Standaardnederlands (Timmermans, 2008, p. 62), waardoor oorzaak (c) hier niet van toepassing is. In Fragment 7-6 zien we dat Olivia opnieuw twee afzonderlijke woorden tot één woord reduceert.

Fragment 7-6 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 197-205]

Setting: De gezichtsuitdrukking van Olivia doet Lieze denken dat er iets aan de hand is. Lieze vraagt daarom aan Olivia of alles in orde is, waarop Olivia uitlegt dat ze moe is omdat ze een Costa Ricaanse vriend heeft rondgeleid in het stadscentrum van Gent.

1	Olivia	(...) Euh, één van mijn vrienden (.) van Costa Rica...
2	Lieze	Ja
3	Olivia	...kwam om te bezoeken.
4	Lieze	Aah.
5	Olivia	En euh pff ik ben moe om te lopen en (.) om te wandelen.
6	Lieze	En waar ben je naartoe {g}eweest?
7	Olivia	Waar... Waarbij?
8	Lieze	Wat ‘eb je bezocht?

⁵⁹ Gass en Varonis (1985) noemen dit de ‘negotiation routine’, d.i. het moment waarop de gesprekspartners in interculturele communicatie hun communicatie onderbreken om een misverstand op te lossen.

In Fragment 7-6 wil Lieze weten welke plekken Olivia heeft bezocht met een vriend van haar uit Costa Rica (r. 6). Olivia reduceert ‘waar ben’ tot één woord, d.i. ‘waarbij’, vermoedelijk vanwege de fonologische gelijkenis tussen ‘waar ben’ en ‘waarbij’. Het misverstand wordt echter snel opgelost omdat Lieze in regel 8 dezelfde vraag met andere woorden stelt.

Een ander voorbeeld uit de observaties van Olivia toont aan dat Olivia meer tijd nodig had dan gemiddeld om de uiting te begrijpen, wat erop wijst dat ze moeite had met hem te ontleden. Lieze wil haar vertellen dat ze buikpijn heeft [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 671-676]. Olivia reageert niet meteen, waardoor Lieze herhaalt wat ze net gezegd heeft. Opnieuw gebruikt de daarbij het woord ‘buikpijn’. Deze keer verstaat Olivia haar wel. Dat lijkt althans zo, aangezien ze Lieze daarna vraagt naar de reden voor die buikpijn. Ze blijkt te veel chocolade gesnoept te hebben. We kunnen daar dus vermoeden dat Olivia het woord ‘buikpijn’ wel kende, maar niet meteen hérkende. Iets gelijkaardigs zien we in Fragment 7-7.

Fragment 7-7 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 442-454]

Setting: Olivia is op zoek naar de ingrediënten om het volgende pralinerecept te kunnen maken.

- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Olivia | Cognac... Waar zijn de andere ingrediënten? Die andere... |
| 2 | Anouk | Wa, wa zoek je? |
| 3 | Olivia | Ja |
| 4 | Anouk | Wat [zoek je? |
| 5 | Olivia | Euhm, cognac en de:: praliné. |
| 6 | Anouk | Cognac (.) staat bij ons no{g} op de tafel. |
| 7 | Olivia | Ah oké. |
| 8 | Anouk | En [(.) praliné... |
| 9 | Olivia | En de cognac, misschien... |
| 10 | Anouk | ...da weet ik ni. Ik weet ni of die al (uitgehaald) is. |
| 11 | Olivia | Ah jij hebt de::, jij hebt de::: de cognac. [Oké. |
| 12 | Anouk | Ja cognac staat daar, ma je ma{g} hem halen, hij staat bij Luc en bij mij op tafel. W’ ‘ebben hem ni meer nodi{g}, denk ik. |
| 13 | Olivia | Oké. |

Doordat Olivia in regel 3 met “ja” antwoordt op een open vraag van Anouk (r. 2), weten we dat ze de vraag initieel niet begrepen had. De overlapping in regel 4 toont echter aan dat het begrip pas later volgde. Ook verder in het gesprek treedt verwarring op. Anouk legt

Olivia uit dat de fles cognac bij haar op tafel staat (r. 6). Regel 9 en 11 tonen aan dat Olivia dat niet heeft verstaan. Ongekende woordenschat kan hier niet de oorzaak zijn, aangezien ze wel vertrouwd is met de woorden ‘cognac’ en ‘tafel’. Daarom denken we dat de uiting niet tot haar is doorgedrongen. We weten uit het interview echter ook dat Olivia vindt dat Anouk snel spreekt en dat ze stukjes uit haar woorden weglaat [28 03 18 – INT Olivia; 1320-1328], waardoor de oorzaken substandaard taalgebruik (c) en spreektempo (d) hier misschien kruisen met oorzaak (b). Aangezien het realiseren van de [y] als [h] eigenlijk de enige opvallende vorm is van substandaard taalgebruik is in regel 6, lijkt de impact van oorzaak (c) ons in dit geval veeleer beperkt.

Ook bij Farideh konden we vaststellen dat ze een uiting niet begreep omdat ze hem niet kon ontleden (cf. Fragment 7-8).

Fragment 7-8 [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 94-102]

Setting: Farideh is op de speelplaats in gesprek met H., een andere vrijwilliger, die net heeft verteld dat ze niet zeker weet of ze het vrijwilligerswerk zal blijven doen [ibid., 90-92].⁶⁰

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | H. | De dag is helemaal in twee gebroken. (.) Dus als je een activiteit wil doen van één [dag, da gaat niet hé. |
| 2 | Farideh | Aha. Ja. Niet gemakkelijk voor euh. Ja, hier komen en dan... Ja, moeilijk. |
| 3 | H. | Nu is 't winter, ik ga toch ni veel weg. |
| 4 | Farideh | Ja. |
| 5 | H. | Maar in de zomer ben ik veel weg. ((lacht)) |
| 6 | Farideh | (4.0) Vroeger, euh... |
| 7 | H. | 't Stinkt 'ier, hé. |
| 8 | Farideh | ...wat doe jij? Ja, altijd. |
| 9 | H. | Euh, ik ben gepensioneerde lerares. |

H. wil in Fragment 7-8 aan Farideh duidelijk maken dat ze het vrijwilligerswerk op de speelplaats wel geschikt vindt om te doen in de winter, omdat ze dan niet vaak weg gaat (r. 3). In de zomer daarentegen is ze wel veel “weg” (r. 5). We kunnen vermoeden dat ze het heeft over daguitstappen of vakanties. In regel 4 antwoordt Farideh bevestigend, al kunnen we daaruit niet opmaken of ze de uiting begrepen heeft. Doordat ze in regel 6 echter een pauze inlast en van onderwerp verandert, kunnen we vermoeden dat ze H. niet begrepen heeft. Dat bleek het geval te zijn toen we dat nagingen in het diepte-interview [23 02 18 – INT Farideh; 592-593]. We kunnen ervan uitgaan dat de woorden ‘winter’,

⁶⁰ Eerder zagen we al dat er communicatiemoeilijkheden optraden door ongekende woordenschat (zie supra).

‘zomer’ en ‘weg’ niet de oorzaak van het probleem vormden. Daarnaast weten we dat Farideh niet vindt dat H. substandaard taalgebruik hanteert, wat uit dit fragment ook blijkt, en vindt ze dat H. niet snel spreekt (zie supra).

c) Substandaard taalgebruik

In het diepte-interview zegt Farideh dat ze denkt dat de kinderen in de school waar ze als vrijwilliger werkt geen dialect⁶¹ spreken [23 02 18 – INT Farideh; 421-424]. Ze geeft wel aan dat ze vindt dat een kind soms een onduidelijke uitspraak heeft, (“hij eet half van de woorden en hij zegt half” [ibid., 737-739]), bijvoorbeeld wanneer Jan een leerkracht al huilend vertelt dat andere kinderen hem hebben geslagen [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 173-181]. Vermoedelijk bedoelt ze daarmee dat het kind mompelt. Toch was er op de opname een situatie op te merken waarvan we vermoeden dat Farideh moeite had met het substandaard taalgebruik van een kind (cf. Fragment 7-9).

Fragment 7-9 [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 174-182]

Setting: Er is een ruzie aan de gang tussen drie kinderen.

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | kind 1 | Ma nee, ik heb niks misdaan! |
| 2 | Farideh | Wacht. Sshht. |
| 3 | kind 2 | (Ik heb) niks gedaan, zij, hij be{g}ont gewoon. |
| 4 | kind 3 | xxx hebbe’ wel iets gedaan. |
| 5 | Farideh | Wachten. Nee. Ssst. Allez. Tel tot tien. |
| 6 | kind 1 | Nee da werkt ni bij mij. |
| 7 | Farideh | Mag niet ruzie maken. |
| 8 | kind 1 | Ma ik en die kleintjes zijn aan ’t spelen me ’ een fles. En wat doet dien ’n? Da stom kind pakt de fles en smijt em weg! (2.0) Hij ma{g} em uit de vuilbak gaan al ’n ⁶² ze. (2.0) Als ie ‘et ni doe pak ik em gelijk nen hond bij z’n nekvel. |
| 9 | Farideh | (6.0) Voor mij is moeilijk om te begrijpen. Kan jij herhalen aan andere juf? Oké? Maar niet ruzie maken. Allez. |

In Fragment 7-9 kan Farideh niet verstaan wat het probleem is en raadt de kinderen daarom aan om hun verhaal te doen bij een andere leerkracht (r. 9) (zie ook § 7.1.3 over de strategieën). We zien dat kind 1 substandaard taalgebruik hanteert in regel 8, meer bepaald door de apocope in ‘met’, de adnominale flexie in het aanwijzend voornaamwoord ‘dienen’, de realisatie van de [ɣ] als [h], de h-procopes in ‘hem’ en ‘halen’, het weglaten

⁶¹ Of een andere vorm van substandaard taalgebruik, maar zoals we zullen zien in paragraaf 7.4.1. beschouwt Farideh elke vorm van substandaard taalgebruik als ‘dialect’.

⁶² halen

van de sjwa⁶³ in ‘halen’ en ‘dienen’, de t-deletie in de derde persoon enkelvoud van ‘doen’ en de adnominale flexie bij ‘nen hond’. Hij sprak niet opvallend snel en afgezien van ‘nekvel’ lijkt regel 8 weinig woorden te bevatten waarvan we zouden kunnen denken dat Farideh ze niet kent. Bij het herbeluisteren van het fragment tijdens het diepte-interview, bevestigde Farideh dat. Nadat de onderzoekster de uitingen had omgezet naar Standaardnederlands, merkte ze namelijk het volgende op: “Nu, jij zeg euh ik zie, voilà, alle woorden, bijna alle woorden ik begrijp. Maar hij zegt iets, ik denk: ‘Ah, ik begrijp niet Nederlands’” [23 02 18 – INT Farideh; 872-873]. De oorzaak ongekende woordenschat kunnen we hier dus elimineren.

Wat de leerkrachten van de school betreft, denkt Farideh dat ze zich wel aanpassen, onder meer door hun woorden en zinnen beter uit te spreken (“goed uitspraken” [ibid., 235-240]). Fragment 7-10 is echter een voorbeeld van een situatie waarin dat niet gebeurt. Het is duidelijk dat het substandaard taalgebruik, voornamelijk de uitspraak, van een leerkracht hier begripsmoeilijkheden oplevert.

Fragment 7-10 [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 190-199]

Setting: Een leerkracht is kwaad op drie meisjes die kattenkwaad hebben uitgehaald. Ze wil daarover berichten aan Farideh, die toevallig in de buurt is terwijl de leerkracht erop toeziet dat de meisjes hun straf uitvoeren.

- | | | |
|---|------------|--|
| 1 | leerkracht | ((roepend, tegen kinderen)) Euh, t groene veld, waar stopt da? Kom ier , op uw lijn. En {g}e moet ni lopen, gewoon stappen, achter elkaar. xxx ((tegen Farideh)) Om de twee minut'n elke keer die twee uit 't wc. (.) Z' zitt'n altijd maar in 't toilet. |
| 2 | Farideh | Ah ja. |
| 3 | leerkracht | Ieder keer opnieuw. k Heb al drie keer moeten ze{gg}'n “ Na buit'n! ”. Awel nu kunnen ze stapp'n rond 't veld, t is mij beu . |
| 4 | Farideh | Haha goed zo. |
| 5 | leerkracht | Se{g} . (3.0) “Achter elkaar” da begrippe ze blijkbaar ook ni, k he' da ook al drie keer gezegd. Joeng'n . ((lacht)) (.) {G}ister ook, t was zo slecht weer hé, zo veel [en... |
| 6 | Farideh | Ja. |
| 7 | leerkracht | ...echt k heb ni anders gedaan dan, een half uur aan een stuk, dan ze altijd maar uit 't toilet t' al'n ⁶⁴ . |
| 8 | Farideh | Ja, ik kijk altijd ook euh... |

⁶³ Het weglaten van de sjwa [ə] in de buigingsuitgang *-en* is typisch voor Oost- en West-Vlaanderen (Timmermans, 2008, p. 71).

⁶⁴ halen

- 9 leerkracht Altijd, **{g}ans den** tijd, en altijd dezelfde. (2.0) **'k** Zeg “**'k** Sta **kik** ook in de regen ze”, **'k** zeg “**'t** Is voor mij ook nat”, **'k** **ze{gg}e** “**Buit'n!**” (..) En ze **zitt'n** dan overal aan te **pruts'n**, en **{g}e** komt dan **binn'n** en **'t** toilet is dan overstroomd.
- 10 Farideh ((lacht een beetje, gaat vervolgens naar de onderzoekster)) Ga jij naar mij vertellen, later, ga jij horen alle dingen zij heeft gezegd? **Ik heb (haar) niks begrepen.**

In Fragment 7-10 zien we hoe de leerkracht op het vlak van uitspraak geregeld de [ɣ] als [h] realiseert en veel proclises implementeert (“t groene veld”, “Z' zitt'n”, “t toilet”, r. 1 en 9; “k heb”, r. 3 en 7; “t veld”, “t is mij beu”, r. 3; “k he”, “t was”, r. 5; “t 'al'n”, r. 7; “k zeg”, “k sta”, r. 9). Daarnaast heeft ze een zeer open [ɛ], die veeleer als [æ] klinkt⁶⁵ en laat ze de sjwa in de infinitiefuitgangen en de woorden ‘minuten’ (r. 1), ‘joengen’ (r. 5), ‘binnen’ (r. 9) en ‘buiten’ (r. 3 en 9) achterwege. Ook op het vlak van lexicon zien we enkele substandaard elementen. Zo zegt de leerkracht “het is mij beu” (r. 3), waarbij ‘het’ niet langer een oorzakelijk object is, maar het subject van de zin vormt. Ook gebruikt ze het adverbium ‘gans’ in de betekenis van ‘heel’ (r. 9), wat niet tot de standaardtaal wordt gerekend.⁶⁶ Op het vlak van morfosyntaxis past ze subjectverdubbeling (“k sta kik ook in de regen”, r. 9) en adnominale flexie toe (“gans den tijd”, r. 9). Farideh begrijpt er nauwelijks iets van maar durft er niets van te zeggen (r. 10).⁶⁷ Ze heeft wel begrepen dat het gaat om meisjes die altijd in de toiletten zaten [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 201]. Ze denkt daarbij echter dat het om drie meisjes gaat, terwijl het maar om twee meisjes gaat (r. 1). Dat ze dat denkt, komt waarschijnlijk doordat de leerkracht het telwoord ‘drie’ twee keer gebruikt om te benoemen hoe vaak ze de meisjes al heeft moeten berispen (r. 3 en 5). Ook bij het herbeluisteren van het fragment tijdens het diepte-interview [23 02 18 – INT Farideh; 894-955] heeft Farideh moeite om de leerkracht te begrijpen en geeft ze onder meer aan dat ze niet had begrepen dat de leerkracht ‘buiten’ bedoelde toen die “bui'n” zei. Ook de uiting “t 'al'n” in regel 7 kon ze niet ontleden en ze vroeg zich af wat “thalen” betekende. ‘Gans’ in de betekenis van ‘heel’ was haar eveneens onbekend. Oorzaak (a), ongekende woordenschat, kruist hier echter met oorzaak (c), substandaard taalgebruik, omdat Farideh eveneens aangaf niet te weten wat het adjectief ‘nat’ en de verba ‘prutsen’ en ‘overstromen’ betekenden.

⁶⁵ Normaal gezien geven we in de transcriptie dergelijke uitspraakafwijkingen aan tussen vishaken, maar aangezien het hier consequent gebeurde, hebben we ervoor gekozen om dat niet te doen omwille van een vlottere leeservaring.

⁶⁶ https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1636/gans_heel/ Laatst geraadpleegd op 1 augustus 2018.

⁶⁷ Merk ook op dat de leerkracht in het fragment blijft praten zonder Farideh de kans te geven iets terug te zeggen. Het is niet verwonderlijk dat ze haar taalgebruik niet aanpast als ze niet weet dat Farideh andersstalig is. Anderzijds spreekt de leerkracht ook tussentaal tegen de kleine kinderen, wat in lijn ligt met de bevindingen van Delarue (2016).

Ook bij Olivia merkten we dat ze haar Nederlandstalige gesprekspartner soms niet verstond omwille van een substandaard uitspraak. Een voorbeeld daarvan zien we in Fragment 7-11 uit het taalcafé.

Fragment 7-11 [31 01 18 – OBS TC Olivia; 1-12]

Setting: Olivia zit aan tafel met R. (Spaans), Y. (Irakees), X. (Oekraïens) en A. (Belgisch, afkomstig uit het Gentse). De tafels hebben allemaal een letter die het niveau aangeeft: A staat voor ‘advanced’, M staat voor ‘medium’ en B voor ‘basic’. Wij zitten aan een ‘advanced’ tafel. Er is veel achtergrondlawaai in het taalcafé, omdat er aan elke tafel natuurlijk volop wordt gepraat. Wanneer A. aan tafel komt zitten, is het eerste wat hij zegt: “Ik spreek een beetje Nederlands met een lokaal accent”. A. heeft inderdaad een duidelijk hoorbare Gentse tongval, maar gebruikt geen echt typische dialectwoorden. Zijn spreektempo varieert tussen normaal en snel.

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | X. | xxx Gent? |
| 2 | A. | Ja, inderdaad. |
| 3 | X. | Al uw leven? |
| 4 | A. | Ben ‘ier {g} eboren, ja. Maar ik woon ni , niet echt in Gent zelf. ‘k Heb altijd in euh, kleine dorpen rond Gent gewoond. Zo xxx in Destelber {g}’n {g} ewoond. Xxx Destelber {g}’n , nu woon ik in Lochristi. |
| 5 | R. | Lochristi, ja. |
| 6 | A. | Da’s iets groter dan... ma ‘t is ni te ver {g} elijken me’ {G} ent, (natuurlijk). Ik kwam veel na {G} ent, ma ‘k heb nooit ei {g} e’lijk... Ik werk ook in Gent, maar ik heb nooit in Gent gewoond. (.) En op sommige da {g} en zoals vanavond, ben ik weer tevred’ n van [xxx |
| 7 | EVH | Ja, met het Lichtfestival. Ik was te laat hier. |
| 8 | | ((Er wordt één minuut lang gepraat over het Lichtfestival)) |
| 9 | Olivia | ((tegen A.)) En woon jij:: hier in, in Gent? |
| 10 | A. | (.) Nee, nee [nee, nee ik woon niet in {G} ent,... |
| 11 | Olivia | Aah. |
| 12 | A. | ...ik woon nu in Lochristi. |

Uit de omschrijving van de setting, die we hier beschouwen als een vorm van veldnotities, weten we dat A. een Gentse tongval heeft. In Fragment 7-11 zien we dat op het vlak van uitspraak, namelijk aan de [ɣ] die als [h] wordt gerealiseerd en de sjwa die wordt weggelaten in de buigingsuitgang -en.⁶⁸ Zoals we al zagen in de omschrijving van de

⁶⁸ Beide substandaard uitspraakkenmerken worden echter niet consequent toegepast, wat erop zou kunnen wijzen dat A. probeert om standaardtaliger te spreken. Zo ‘corrigeert’ hij zichzelf ook in regel 4, waarin hij in eerste instantie een t-deletie doorvoert in ‘niet’ en zich vervolgens herneemt om de eind-t wel te realiseren (zie ook § 7.3.2. over taalaccommodatie door de moedertaalsprekers).

setting, is hij zich bewust van zijn “lokaal accent”. Daarnaast vertoont zijn uitspraak ook standaard kenmerken die niet enkel aan Gent toe te schrijven zijn, zoals h-procopes (r. 1), t-deleties en apocopes van de ‘r’ in ‘maar’ en ‘naar’. Hoewel A. in regel 4 en regel 6 duidelijk heeft gemaakt dat hij niet in Gent woont en er ook nooit gewoond heeft, vraagt Olivia hem in regel 9 of hij in Gent woont. A. reageert verbaasd en uit dat ook door vier keer “nee” te zeggen (r. 10). Toen we in het interview nagingen waarom Olivia hem niet verstaan had, bleek dat ze de uitspraak van A. “anders” en “niet duidelijk” vond [28 03 18 – INT Olivia; 831-850], waarmee ze waarschijnlijk verwijst naar een niet-standaardtalige uitspraak. We polsten ook of het achtergrondlawaai een storende factor was, maar dat was volgens Olivia niet het geval, noch in die specifieke situatie [ibid., 841], noch in het algemeen [ibid., 803-808]. Een andere situatie waarin de communicatie niet vlot verliep vanwege een standaard uitspraak, zien we in Fragment 7-12 uit de les pralines.

Fragment 7-12 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 545-560]

Setting: Olivia moet deeg of marsepein uitrollen en gaat daarom op zoek naar een deegrol. Die is die les echter nergens te bespeuren, waardoor de cursisten zich moeten behelpen met een plastic buis [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 528-540]. Inge moet lachen en is verbaasd als ze ziet dat Olivia een plastic buis als deegrol gebruikt [ibid., 541-544].

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Inge | Ik denk da je zo'n deegrol nodi{g} hebt |
| 2 | Olivia | Ja maar euh de:: de::, zij hebben gezegd dat... |
| 3 | Inge | Ah ja |
| 4 | Olivia | ...euh wij geen... Hoe zeg je dat? De:: Om te uirroll... uitrollen? |
| 5 | Inge | Ja, uitrollen? |
| 6 | Olivia | De uitroller |
| 7 | Inge | Uitroller, euh de deegrol |
| 8 | Olivia | Dit is de uitroller? |
| 9 | Inge | Deegrol |
| 10 | Olivia | Deechol? |
| 11 | Inge | Deeg-rol |
| 12 | Olivia | Dee-chol? |
| 13 | Inge | Deeg-ról, [ról |
| 14 | Olivia | Deegrol? |
| 15 | Inge | Deeg-ról, ról |
| 16 | Olivia | Aah, oké! Deegrol! Deegrol |
| 17 | Inge | Ik ben xxx een beetje xxx Frans ((gelach Olivia erdoor)), maar (we zijn dad 'ier gewoon) |
| 18 | Olivia | Rol, oké deegrol |
| 19 | Inge | Ik heb geen rollende r. (4.0) De meeste mensen van Gent ni, hé. |

- | | | |
|----|--------|---|
| 20 | Olivia | ((lacht)) Be..., euh, ben jij van Gent? |
| 21 | Inge | Ik ben van Gent. |
| 22 | Olivia | Ja? Oké. |

Inge spreekt met een opvallend sterke huig-R. In

Fragment 7-12 zien we dat die de oorzaak vormt van een spraakverwarring tussen haar en Olivia. Olivia wil graag weten hoe je een deegrol noemt in het Nederlands.⁶⁹ Voordien had ze haar woordenschatvraag wel al voorgelegd aan Anouk en Dirk, twee andere cursisten die een duo vormden, maar toen had ze ‘deerol’ verstaan, hoewel zowel Anouk als Dirk met een tongpunt-r spraken en de [x] duidelijk produceerden [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 528-532]. In het gesprek met Inge vormt de huig-r een probleem in die zin dat Olivia de [x] en de [R] niet van elkaar kan onderscheiden en ze de twee klanken voor één klank [x] aanneemt.⁷⁰ Inge is zich ervan bewust dat haar huig-R het probleem vormt en legt uit aan Olivia dat de meeste mensen uit Gent geen tongpunt-r produceren. De huig-R is inderdaad typisch voor Gent, een gebied waar dit uitspraakkenmerk “*volledig*is kunnen doordringen in het lokale dialect” (Taeldeman, 2005, p. 86, cursief in origineel). Vervolgens ontstaat tussen Inge en enkele andere cursisten een gesprek over de uitspraak van de [r] [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 561-567], waarbij een van de cursisten zegt dat ze als kind logopedie moest volgen omwille van haar uitspraak.

Verder gaf Olivia aan dat ze Leen niet goed begrijpt omdat ze moeite heeft met het Limburgs dat zij spreekt [31 01 18 – OBS TC Olivia; 131-138; 28 03 18 – INT Olivia; 1168-1196]. Tijdens de les pralines was er inderdaad een situatie waarin Leen iets wilde vragen aan Olivia en Olivia haar niet begreep (cf. Fragment 7-13).

Fragment 7-13 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 95-104]

- | | | |
|---|----------------|--|
| 1 | Leen | Mogen wij ze pakken al, de fondant? |
| 2 | Olivia | Euh, ja doe maar. |
| 3 | Leen | Hebde da nodig? |
| 4 | Olivia | Ja... |
| 5 | Leen | Jij hebt het nog nodig. |
| 6 | Olivia | Nee, ja. |
| 7 | Olivia en Leen | ((lachen)) |
| 8 | Olivia | Wij moete..., wij moeten daar, wij moeten... |
| 9 | Leen | xxx |

⁶⁹ Nochtans was dit een woord dat in de NT2-klas terloops aan bod is gekomen (veldnotities LES, p. 21, r. 132-135), wat erop wijst dat aangereikte woordenschat geen garantie biedt voor het herkennen van die woordenschat in een reële context (cf. Nada [27 03 18 – INT Nada; 482-486]).

⁷⁰ Dit geval hadden we ook kunnen onderbrengen bij oorzaak (b), het onvermogen om een uiting te ontleden. Aangezien dat onvermogen in deze specifieke situatie echter te wijten is aan de huig-R van Inge, hebben we ervoor gekozen om dit geval toch onder te brengen bij oorzaak (c).

Afgezien van een clitische vorm van het pronomen in “hebde” (r. 3), kunnen we in Fragment 7-13 weinig substandaard taalgebruik detecteren, maar het was wel degelijk die clitische vorm die begripsmoeilijkheden opleverde voor Olivia. Toen we haar in het interview dit fragment lieten beluisteren, maakte ze namelijk duidelijk dat ze niet vond dat Leen te snel sprak, maar dat “de woorden samen euhm blijven, samen spreken” [28 03 18 – INT Olivia; 1196]. We zien wel dat Leen in regel 5 van die clitische vorm afstapt en haar taalgebruik dus aanpast aan Olivia. Doordat Olivia zowel bevestigend als ontkennend antwoordt op de vraag (r. 6) treedt er alsnog verwarring op. Beide gesprekspartners zijn zich daar ook bewust van aan het gelach te zien in regel 7. Vermoedelijk wilde Olivia duidelijk maken dat haar groepje de pure chocolade⁷¹ wel nog nodig had, maar niet op dat specifieke moment en dat Leen die dus mocht lenen. De clitische vormen van persoonlijke pronomina komen ook vaak voor in tussentaal (Lybaert & Delarue, 2017a, pp. 157–158) en niet alleen in het Limburgs. Tot slot kunnen we hier nog vermelden dat oorzaak (b), het onvermogen om een taaluiting te ontleden, hier een gevolg is van oorzaak (c), substandaard taalgebruik.

Een andere keer dat Olivia moeite had met substandaard taalgebruik, meer bepaald de adnominale flexie in het telwoord ‘één’, was toen ze met Lieze in gesprek was over een recept [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 466-470]. Lieze wil aan Olivia duidelijk maken dat ze voor een bepaald ingrediënt de hoeveelheid die in het recept staat aangegeven niet hoeven te vermenigvuldigen, maar “gewoon ene keer” moeten toevoegen. Olivia vraagt daarop wat Lieze bedoelt met “ene keer”, waarna Lieze verduidelijkt dat ze het over “één keer” heeft. In het interview zegt Olivia dat ze het toch begrepen had [28 03 18 – INT Olivia; 1310], al denken we dat dat komt door de verduidelijking van Lieze.

Olivia zegt ook dat ze de lesgever, Eddy, niet goed kan begrijpen. Bij de bespreking van oorzaak (a) zagen we al dat ze denkt dat de begripsproblemen bij Eddy voornamelijk te wijten zijn aan woordenschat die ze niet kent en dat ze niet veroorzaakt worden door substandaard taalgebruik [28 03 18 – INT Olivia; 1048-1072; 1142]. Verder in het interview zegt ze echter iets tegenstrijdigs, omdat ze er dan op wijst dat Eddy “de woorden samenspreekt” [ibid., 1268-1274], wat net wel wijst op substandaard taalgebruik of op zijn minst een substandaard uitspraak. Die tegenstrijdigheid kunnen we echter verklaren vanuit het feit dat ze niet echt het verschil kan opmaken tussen dialect en tussentaal (zie § 7.4.1.). In Fragment 7-14 zien we namelijk heel wat substandaard taalkenmerken in één uiting.

⁷¹ ‘Fondant’ is overigens Belgisch-Nederlandse standaardtaal voor pure chocolade.

Fragment 7-14 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 87]

Setting: Op de kast staat een taart die gemaakt is door de studenten patisserie. De cursisten in de les pralines mogen er een stukje van proeven.

- 1 Eddy (...) ((tegen de hele groep, met een luide stem)) Euhm **vo'** de mensen die een **stukske** taart willen, kom **ma nem'n**. 'k **Ga** nog **a{ch}ter** bordjes **gaan**.

We zien in Fragment 7-14 dat Eddy wat klanken weglaat, meer bepaald de 'r' in 'voor' en 'maar' en de sjwa in 'nemen'. Hij maakt ook gebruik van de niet-standaardtalige diminutief 'stukske' voor 'stukje' en realiseert de [x] als [h]. Daarnaast gebruikt hij de constructie 'achter iets gaan' in plaats van 'om iets gaan', die typisch is voor West-Vlaanderen (Devos & Vandekerckhove, 2005, pp. 84–85), de provincie waar Eddy vandaan komt. Merk ook op hoe hij het ruimtelijke 'gaan' verdubbelt, een kenmerk dat zowel in West- als in Oost-Vlaanderen vaak voorkomt (Devos & Vandekerckhove, 2005, p. 90; Taeldeman, 2005, pp. 26–27). Dat Olivia deze uiting niet begrepen heeft, weten we doordat ze een vijftal minuten later vraagt aan haar medecursisten wie die taart heeft gemaakt en of ze iets moeten betalen om ervan te mogen eten [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 104-116]. Aangezien Eddy's uiting luid en duidelijk op de opname stond, kunnen we niet zeggen dat Olivia de boodschap niet kon horen. Natuurlijk is het niet uitgesloten dat ze gewoon niet aan het opletten was. In Fragment 7-15 zien we een andere situatie waarvan we denken dat Eddy's niet-standaardtalige uitspraak voor problemen zorgde.

Fragment 7-15 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 336-350]

Setting: Eddy komt naar de machine van de witte chocolade omdat hij een onderdeel van de machine wil verhogen en wil schoonmaken. Olivia staat ook aan de machine, omdat ze net een vorm wilde vullen met witte chocolade.

- 1 Eddy We gaan die ne keer **verhogen**.
- 2 Olivia Oei.
- 3 Eddy **Moe' {g}**ij hier direct... Ik ga hem een beetje ver'ogen, 't is geen probleem. **Wa** was de vraag?
- 4 Olivia Euh, jij ga een beetje **verwarmen**? [Of een beetje proper maken?
- 5 Eddy Ik ga **da** xxx... ik ga **dad** een klein beetje verwarmen en proper maken.
- 6 Olivia Ja, oké.
- 7 Eddy Dus ik ga eerst **me' ne heat gun, kende da** (nog), **ne heat gun?**
- 8 Olivia Hmm, oké.
- 9 Eddy **Ma** ik ga 't doen, doe maar.
- 10 Olivia Ah oké.

- | | | |
|----|--------|---|
| 11 | Eddy | Ja, ik ga 't doen. |
| 12 | Olivia | Jij gáát dat doen of? |
| 13 | Eddy | Ik gá het doen ((trager)). Ja, ja. U kunt verder vulle me' pralines. |
| 14 | Olivia | Ah, oké [oké. |
| 15 | Eddy | Oké, goed? |

In Fragment 7-15 begrijpt Olivia niet wat Eddy komt doen en geraakt ze in de war. Eddy wil haar vertellen dat hij een onderdeel van de machine moet verhogen. In regel 1 legt hij een vreemde klemtoon op de eerste 'e' in 'verhogen', wat misschien tot begripsproblemen kan hebben geleid. In regel 3 legt hij de klemtoon wel op de 'o' maar spreekt hij de 'h' niet uit. Aan de vraag van Olivia te zien (r. 4) heeft ze niet begrepen dat hij het heeft over 'verhogen'. We zien wel hoe Eddy nagaat of Olivia weet wat een 'heat gun' is (r. 7) (zie ook § 7.3.2. over taalaccommodatie). Door wat Eddy zegt in regel 9 kunnen we vermoeden dat Olivia dacht dat zij met de 'heat gun' aan de slag moest gaan. Uiteindelijk wordt het misverstand opgelost, omdat Olivia controleert (r. 12) of ze Eddy goed begrepen heeft.

Tot slot is het ook opvallend dat Olivia in het interview zegt dat ze Kristof, een andere cursist uit de les pralines, het beste verstaat, omdat hij volgens haar Standaardnederlands spreekt [28 03 18 – INT Olivia; 1330-1346]. Helaas vond tijdens de geobserveerde les slechts weinig interactie plaats tussen hen beiden [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 325-335; 377; 964-971], te weinig om er een analyse op uit te voeren, en moeten we ons beperken tot Olivia's perceptie van zijn taalgebruik. Het toont wel aan dat Olivia substandaard taalgebruik in elk geval als een moeilijkheid ziet.

Bij Nada en Wahida vonden we in de data geen situaties terug waarin duidelijk werd dat substandaard taalgebruik voor communicatiemoeilijkheden zorgde. Wel gaven ze beiden in hun interview aan het als een struikelblok in de communicatie te zien. Nada heeft bijvoorbeeld moeite met het dialect van Zomergem, de gemeente waar ze woont [27 03 18 – INT Nada; 50; 72-76; 88; 654-658; 714-724]. Anderzijds nuanceert ze ook. Ook al spreekt iemand Standaardnederlands, er zullen toch nog altijd woorden in voorkomen die ze niet kent, waardoor ze die persoon toch niet perfect begrijpt [ibid., 454-456].

Ook Wahida geeft aan moeite te hebben met substandaard taalgebruik [30 03 18 – INT Wahida; 179-192; 202] en ze vindt dat het substandaard taalgebruik in Vlaanderen heel ver af ligt van de standaardtaal [ibid., 426-430]. Ze heeft het over een paar van haar cursisten die substandaard taalgebruik hanteren waardoor ze hen moeilijker verstaat dan anderen. Zo heeft ze meer moeite met Francine [ibid., 214-218; 304] en Hilde omdat die soms

dialect⁷² spreken [ibid., 641-644]. Een andere cursiste, Julia, die er niet was tijdens de geobserveerde les, spreekt volgens Wahida tussentaal, wat ze ook moeilijk vindt om te begrijpen [ibid., 670-674]. Daarnaast geeft ze ook aan dat ze haar leerkracht voor de theorielessen van het rijbewijs heel goed kan verstaan omdat die een “klare uitspraak” heeft [ibid., 369-382], maar ook omdat ze veel lichaamstaal gebruikt [ibid., 384-388]. De echtgenoot van Wahida, die ook Arabisch als moedertaal heeft en NT2-lessen volgt, kwam tegen het einde van het diepte-interview met Wahida binnen en praatte even mee. Hij geeft ook aan dialect een struikelblok te vinden [30 03 18 – INT Wahida; 1111-1122], maar tussentaal kan hij naar eigen zeggen wel goed verstaan [ibid., 1123-1132] en heeft hij geleerd van zijn NT2-leerkracht in Deinze, waar Wahida ook les van heeft gekregen [ibid., 1141-1148].

Tot slot moeten we nog opmerken dat Wahida eind januari gestart is met haar werk in de kunstacademie en verklaart dat ze in het begin veel meer moeite had met het dialectgebruik van Francine dan op het moment van de opnames [30 03 18 – INT Wahida; 210-222]. Mochten we onze observaties bij haar met andere woorden een maand eerder hebben uitgevoerd, hadden we hier misschien wel een fragment kunnen analyseren waarin Wahida Francine niet verstaat omdat die geen standaardtaal spreekt. Dat wijst erop dat blootstelling aan substandaard taalgebruik helpt om het oor te trainen, zoals ze zelf ook aangaf [ibid., 210].

d) Spreektempo

We zagen al bij de bespreking van de vorige drie oorzaken dat spreektempo vaak optreedt in combinatie met de andere oorzaken. Dat is ook wat de participanten aangeven in de interviews. Zo gaf Farideh al aan dat onbegrip bij haar vaak komt door een combinatie van een te hoog spreektempo en onbekende woordenschat [23 02 18 - INT Farideh; 404-430] (zie bespreking oorzaak (a)). Ook wanneer ze mensen ‘op straat’ niet verstaat is dat vaak omdat ze voor haar te snel praten, maar ook omdat ze een onduidelijke uitspraak hanteren (c) en ze niet in staat is om de woorden en zinsdelen te herkennen (b) [ibid., 100-116]. Een dag voor het interview wilde ze een gesprek tussen twee jonge meisje op de bus beluisteren om haar Nederlands te oefenen, maar het gesprek ging te snel voor haar waardoor ze niets kon begrijpen [ibid., 212-226]. In dat laatste geval heeft ze het niet over een andere oorzaak naast spreektempo. Ten slotte moeten we bij Farideh nog opmerken dat ze een taaluiting in enkele gevallen niet te snel acht en haar onbegrip enkel wijt aan substandaard taalgebruik [ibid., 732-733; 884-893].

⁷² Wahida kent het verschil tussen tussentaal en dialect (zie § 7.4.1.).

Olivia vindt een hoog spreektempo minder een probleem dan substandaard taalgebruik [28 03 18 – INT Olivia; 90; 1185-1196] maar geeft soms ook aan dat ze moedertaalsprekers moeilijk begrijpt door een combinatie van snelheid en substandaard taalgebruik [ibid. 96; 1317-1326]. Ze merkt daarnaast ook op dat mensen vaak tegen haar beginnen te ratelen zodra ze merken dat haar Nederlands al vrij goed is [ibid., 584-590].

Nada vindt het moeilijk om Nederlandstalige televisieprogramma's te bekijken omdat ze het spreektempo te hoog vindt, maar ook omdat er veel woorden in voorkomen die ze nog niet kent [27 03 18 – INT Nada; 138-146]. Van de mensen 'op straat' vindt ze over het algemeen wel dat die nogal snel spreken [ibid., 908-911; 1463-1475].

Bij Wahida gaat het vaak om een combinatie van snelheid en substandaard taalgebruik [30 03 18 – INT Wahida; 202; 592]. Van Chantal vindt ze echter dat ze snel spreekt maar geeft ze niet aan haar taalgebruik substandaard te vinden [ibid. 678-682]. We zien in Fragment 7-16 een situatie waarin Wahida moeite had met het spreektempo van Chantal en haar daarom ook vraagt om trager te spreken.

Fragment 7-16 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 863-882]

Setting: De koffiepauze is net voorbij. Tijdens de pauze is Chantal erbij gekomen. Zij wil aan Wahida vragen of het al te laat is om nog iets bij in de oven te plaatsen.

- | | | |
|----|---------|--|
| 1 | Chantal | Is er, is er euhm een oven die op ga? |
| 2 | Wahida | [Ja. |
| 3 | Chantal | Me' ruwbak? |
| 4 | Wahida | Ja, ja, ja. |
| 5 | Carol | Mag 'k nog iets geven? (.) Of staat die al aan? |
| 6 | Wahida | Wat? Die oven? |
| 7 | Chantal | Ja. |
| 8 | Wahida | Ja. |
| 9 | Chantal | Staat al aan? |
| 10 | Wahida | Nee is euh... |
| 11 | Chantal | Kan er nog iets bij? |
| 12 | Wahida | Sorry Chantal, traag alstublieft. ((lacht)) Ja. |
| 13 | Chantal | Ja, euh, staat de oven al aan? ((traag)) |
| 14 | Wahida | Nee, nee is euh al gebakt en wij euh, wij hebben, wij hebben die oven leeg euh doen. |
| 15 | Chantal | Ah leegmaken. |
| 16 | Wahida | Ja, en wil jij euh... |
| 17 | Chantal | Ik heb nog iets voor ruw te bakken. Voor ruwbak. |

18	Wahida	Voor ruw, ruwbak? Ja, zet maar n... daar en gaat euh Marlien die volgende keer [in euh...
19	Chantal	Volgende keer.
20	Wahida	Ja.

Hoewel we zien dat Wahida haar onbegrip in Fragment 7-16 wijt aan Chantals spreektempo (r. 12), denken we dat het misschien ook komt omdat Chantal Wahida niet altijd laat uitspreken. Dat zien we aan de overlapping in regel 2 en de afgebroken uiting van Wahida in regel 10. Ze spreekt de uitingen dus misschien niet alleen te snel uit voor Wahida, maar laat haar spreekbeurten ook tamelijk snel op elkaar volgen. We zien wel hoe de communicatie vlot verloopt nadat Chantal haar spreektempo heeft aangepast in regel 13.

e) Andere oorzaken

We sluiten het onderdeel over de oorzaken van communicatiemoeilijkheden af met een korte bespreking van enkele specifieke oorzaken die telkens slechts bij één participant op te merken waren.

Bij Farideh kunnen we naast de vier hoofdoorzaken nog drie andere oorzaken van begripsmoeilijkheden vaststellen. De eerste daarvan is de *key word strategy* (cf. Fragment 7-17).

Fragment 7-17 [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 23-29]

Setting: Enkele kinderen hebben tijdens het voetballen per ongeluk hun bal op het dak getrapt. Ze vragen Farideh of zij hem eraf kan gaan halen.

1	kind 1	Kunt u langs de leraarskamer zo op het dak en 'em deraf smijten?
2	Farideh	Hoe kan jij daar gaan?
3	kind 1	Ma nee, zo langs de leraars... langs 't secretariaat door, die deur xxx
4	Farideh	Normaal euh mag of niet?
5	kind 1	Ma nee jij bedoel ik, hé, jij!
6	Farideh	Ik?!
7	kind 1	Ja.

In bovenstaand fragment denken we dat Farideh de uiting niet begrepen heeft omdat ze de *key word strategy* heeft toegepast (cf. Allwood & Abelar, 1984; Voionmaa, 1984), waarbij ze slechts een aantal woorden herkent, in dit geval 'dak' en vermoedelijk ook 'leraarskamer' in regel 1, op basis waarvan ze de interpretatie van de hele uiting

construeert. Ze gaat er namelijk van uit dat kind 1 haar om toestemming vraagt om zijn bal te gaan halen op het dak (r. 2 en 4), waarna het kind verduidelijkt dat hij het over haar had (r. 5).

Ten tweede was er een geval waarin Farideh zodanig gefocust was op de productie van de eigen uiting, dat ze niet bezig was met de receptie van de uiting van haar gesprekspartner (cf. Allwood & Abelar, 1984). Dat konden we niet afleiden op basis van de observaties zelf [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 224-232] maar kwamen we te weten tijdens het interview. Het was Farideh die zelf die redenen aangaf [23 02 18 – INT Farideh; 1034-1043]. Tot slot geeft Farideh zelf nog aan dat de typische kinderstem en -intonatie het voor haar moeilijker maakt om de kinderen te begrijpen [23 02 18 – INT Farideh; 243-258; 414].

Bij Nada konden we vaststellen dat de communicatie soms vertraging opliep doordat haar Nederlandstalige gesprekspartner probeerde haar zinnen af te maken en daarbij fout raadde wat Nada wilde zeggen (cf. Fragment 7-18).

Fragment 7-18 [01 03 18 – OBS G2 Nada; 235-248]

Setting: Nada en haar echtgenoot Soufiane zijn in gesprek met een vriendin van hen. Het gaat over Leyla, hun dochter. Ze hebben wat problemen met de crèche waar ze naartoe gaat. Kinderen die naar de crèche gaan krijgen twintig ‘verlofdagen’. Als het kind toch meer dagen afwezig is, wordt dat genoteerd en moeten de ouders betalen voor een normale dag in de opvang. Nada en Soufiane waren daarvan niet op de hoogte, de vriendin ook niet.

- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Nada | Ove’komst. Hij wil euh... “Als Leyla komt niet, ga ik haar...” euh, (2.0) euhm... |
| 2 | vriendin | ‘aar plaats aan iemand anders geve? |
| 3 | Nada | Nee nee nee. |
| 4 | vriendin | ‘aar komen ‘ale? |
| 5 | Nada | Nee, euh. |
| 6 | Soufiane | Aanwezig zijn. |
| 7 | Nada | Hij zal haar [aanwezig zijn? |
| 8 | Soufiane | Aanwezig zijn. |
| 9 | vriendin | Ah, ‘ij zal ‘aar aanwezig schrijven? |
| 10 | Soufiane | [Ja |
| 11 | Nada | Ja |
| 12 | vriendin | Dan moe’ je betalen voor die dag, [ook al is ze d’r dan niet. |
| 13 | Soufiane | [Ja |
| 14 | Nada | Normaal dag, ja. |

In Fragment 7-18 zien we dat Nada niet uit haar woorden komt in regel 1 en tussen de twee 'euhms', die op een aarzeling wijzen, een pauze van een tweetal seconden inlast. De vriendin wil de communicatie laten vooruit gaan en probeert in te vullen wat Nada wil zeggen. Alleen slaagt ze daar twee keer niet in (r. 2 en 4), waardoor de communicatie net vertraging oploopt. Fragment 7-18 is echter geen op zichzelf staand geval. In het volledige gesprek, dat ongeveer zestien minuten duurde, gebeurde het opvallend vaak dat de vriendin Nadas zinnen afmaakte. Drie keer had ze het bij het rechte eind en zorgde de aanvulling dus niet voor een vertraging van de communicatie [01 03 18 – OBS G2 Nada; 178-179; 189-192; 268-276]. In vier situaties, waaronder de situatie in het fragment, raadde ze echter verkeerd en wilde Nada iets anders zeggen [ibid., 34-37; 197-199; 262-266]. In het interview met Nada gingen we na of ze die aanvullingen als storend ervaart [27 03 18 – INT Nada; 1574-1606], wat niet het geval blijkt te zijn. Ze denkt dat de vriendin het vooral doet om haar te helpen en dat ze het alleen maar doet wanneer die merkt dat Nada niet uit haar woorden geraakt. Dat laatste klopt echter niet in alle gevallen. We hebben de opname herbeluisterd en kwamen zo te weten dat er inderdaad in vier van de zeven gevallen sprake was van een duidelijke aarzeling van Nada [01 03 18 – OBS G2 Nada; 34-37; 197-199; 235-248; 262-266].⁷³ Oorzaak (a), ongekende woordenschat, is hier ook van kracht, omdat Nada zich niet kan uitdrukken omdat ze de juiste woorden niet vindt. In de andere drie situaties konden we echter geen aarzeling opmerken [ibid., 189-192; 268-276], althans geen lange aarzeling [ibid., 178-179], en weten we dus niet welke reden de vriendin zag om Nadas zin aan te vullen.

7.1.2. Begripsmoeilijkheden voor de moedertaalsprekers

Deze paragraaf is een bespreking van enkele gevallen waarin de moedertaalspreker niet in staat was de anderstalige te begrijpen. We konden dergelijke situaties vaststellen bij alle vier de participanten en maken daarbij een onderscheid tussen de oorzaken uitspraak (a) en woordenschat (b).

a) Uitspraak

Een situatie waarin de moedertaalspreker de anderstalige participant niet begrijpt omwille van de uitspraak, zien we in Fragment 7-19 uit het observatiemateriaal van Farideh.

Fragment 7-19 [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 112-130]

Setting: Farideh maakt tijdens haar toezicht op de speelplaats een praatje met een nieuwe leerkracht, Marie. Ze wil haar uitleggen dat zij er als vrijwilliger werkt.

⁷³ Merk op dat dat de situaties zijn waarin de vriendin Nadas zin verkeerd aanvulde.

1	leerkracht 3	Jij ook toezicht?
2	Farideh	Ja.
3	leerkracht 3	Ja oké, dan is 't samen me mij.
4	Farideh	Ok.
5	leerkracht 3	Ik ben Marie.
6	Farideh	Is de eerste keer...
7	leerkracht 3	Ja.
8	Farideh	...je komt hier?
9	leerkracht 3	Ja, ik ben euh...
10	Farideh	Je bent leraar [misschien?
11	leerkracht 3	Ja.
12	Farideh	Ja.
13	leerkracht 3	Ja. Ma nieuw. Ik ben hier nog maar een week. En u bent?
14	Farideh	Nee, ik ben Farideh en ik kom allen ⁷⁴ euh, ik ben als vrijwilligers.
15	leerkracht 3	Als wat, zei u?
16	Farideh	Vrijwilligers.
17	leerkracht 3	Ah, vrijwilligerswerk.
18	Farideh	Ja, [vrijwilligers.
19	leerkracht 3	Oh leuk. Ja tof.

De gesprekspartner van Farideh ondervindt in regel 15 begripsmoeilijkheden omdat Farideh de klemtoon op een andere plaats legt in het woord 'vrijwilligers' (r. 14, 16 en 18). Ze legt die immers niet op de 'i' in het midden, maar op de 'ij' aan het begin van het woord. Het misverstand wordt wel snel opgelost (r. 17). We zien ongeveer hetzelfde bij 'alleen' in regel 14. Farideh produceert een woord dat lijkt op 'allen', met de klemtoon vooraan op de 'a', maar in feite bedoelt ze 'alleen' of 'enkel'. Dat ze met de uitspraak van de [e:] moeite heeft, is echter niet onlogisch, aangezien die klank in haar moedertaal, het Farsi, niet voorkomt (van Veen, van Kampen, Olijhoek, & Stumpel, 2012).⁷⁵

b) Woordenschat

Bij Olivia, Nada en Wahida traden er een aantal begripsmoeilijkheden op die we kunnen toeschrijven aan woordenschat. Een voorbeeld daarvan bij Olivia bespreken we aan de hand van Fragment 7-20.

⁷⁴ Alleen

⁷⁵ Dat is overigens ook zo in het Arabisch. In de observaties bij Wahida zagen we hoe ze moeite had met het uit elkaar houden van [e:] en [i] [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 396-415; 707], al leverde dat geen communicatiemoeilijkheden op. Ook de klank [p] komt niet voor in het Arabisch (van Veen e.a., 2012; veldnotities LES, p. 4, r. 135-137), waardoor Wahida moeite ondervindt om die van de [b] te onderscheiden. Zo zegt ze 'bot' wanneer ze spreekt over een 'pot' [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 749]. Nochtans zegt ze zelf dat ze er nu geen last meer mee heeft [30 03 18 – INT Wahida; 920-933].

Fragment 7-20 [31 01 18 – OBS TC Olivia; 65-94]

Setting: In het taalcafé heeft A. net verteld dat zijn schoonbroer in Spanje woont en dat A. en zijn vrouw vroeger vaak naar Spanje gingen. Olivia wil graag weten over welke plek in Spanje het precies gaat.

- 1 Olivia En euh en in euh Spanje::, waar?
- 2 A. Tarragona.
- 3 Olivia Aah, Tarragona.
- 4 A. La Pineda, da's [juist naast euh Tarragona.
- 5 Olivia Ja. Ja ja. Ik ben, ik ben daar euh, ik ben euh:: er noi... al geweest?
((richt zich tot EVH))
- 6 EVH Euh ja, "ik ben daar al geweest"
- 7 Olivia Daar euh nooit al geweest. Maar ik heb gehoord dat euh...
- 8 EVH Ah nog niet geweest? "Nog [nooit geweest"
- 9 (...)⁷⁶
- 10 Olivia Nog nooit al geweest. Nee. Nog nooit geweest.
- 11 EVH Ja.
- 12 Olivia ((lacht)) Maar ik heb gehoord dat euh:: **het een hele (.) regio is (.) van Spanje.**
- 13 X. Catalonië. [xxx
- 14 Olivia Hmm. **Maar euh, nee nee, maar deze, niet Cataluña.**
- 15 A. Jawel.
- 16 R. **Tarragona...**
- 17 A. **Ja, Tarragona is Cataluña, hé.**
- 18 Olivia Ah ja maar euh de niet de, niet euh:: ik sp... ik, ik euh praat over niet niet Ca... Cataluña, maar d... **deze regio speciaal...**
- 19 A. Speciaal?
- 20 Olivia ...Tarra... Tarragona.
- 21 EVH Ah, specifiek die [regio.
- 22 Olivia Specifiek, ja.
- 23 A. Dat [er iets specifiek is aan die regio?
- 24 EVH Dat 't mooi, dat 't mooi... Nee die, dat specifiek die regio, dat die mooi is [denk da ze da...
- 25 Olivia Ja, maar ik heb gehoord maar ik ben euh [nog nooit euh geweest.
- 26 A. Goh, ik vind eigenlijk euh, La Pineda en Tarragona is te vergelijken me', met alle andere costas, hé.

⁷⁶ Olivia had moeite met het overnemen van de grammaticale constructie die de onderzoekster haar aanreikte.

Olivia is zelf nog nooit in Tarragona geweest maar heeft gehoord dat het een mooie regio is. Die boodschap probeert ze over te brengen aan de anderen (r. 5-12). Ze vermeldt daarbij echter niet het adjectief ‘mooi’ (r. 12), waardoor X. en A. denken dat ze bedoelt dat Tarragona een volledige regio van Spanje is. De communicatie loopt spaak wanneer Olivia probeert duidelijk te maken dat ze het niet over Catalonië heeft maar over Tarragona (r. 4). A. denkt namelijk dat Olivia beweert dat Tarragona niet in Catalonië ligt (r. 17). In regel 18 gaat het meer de juiste kant op, omdat ze daarin duidelijk maakt dat ze niet wil spreken over Catalonië maar over de regio Tarragona. Toch begrijpt A. nog niet wat ze bedoelt (r. 19). Uiteindelijk bewerkstelligt de onderzoekster in regels 21 tot en met 24 de negotiation routine⁷⁷, al treden er ook daar nog problemen op (r. 23). Wanneer uiteindelijk duidelijk is wat Olivia wilde zeggen, kan het gesprek verder gaan (r. 24). Of het weggelaten adjectief in regel 12 puur terug te voeren is op een woordenschatprobleem, is te kort door de bocht, aangezien Olivia het adjectief ‘mooi’ waarschijnlijk wel kent. Er kan, om welke reden dan ook, iets fout zijn gelopen tijdens Olivia’s spreekproces. Dat ze in regel 18 spreekt over ‘speciaal’ in plaats van ‘vooral’ of ‘in het bijzonder’ kunnen we verklaren door het Engelse ‘especially’ of het Spaanse ‘especialmente’.

Andere voorbeelden uit de data van Olivia kunnen we wel duidelijk toeschrijven aan woordenschat. Zo spreekt ze tijdens de les pralines tegen Lieze over de ‘voormiddag’, terwijl kort daarna blijkt dat ze het eigenlijk heeft over ‘voor de namiddag’ [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 225-227]. Wanneer ze wil vertellen aan Lieze welke Europese steden haar vriend uit Costa Rica aan het bezoeken is [ibid., 241-254], vermeldt ze Keulen, maar gebruikt daarbij de Spaanse benaming ‘Colonia’, die Lieze niet begrijpt [ibid., 248]. Olivia verduidelijkt daarna: “In euhm in Duitsland” [ibid., 249], maar nog voor ze uitgesproken is, begrijpt Inge, die er toevallig net bij stond, over welke stad Olivia het had en verduidelijkt ze aan Lieze dat het over Keulen gaat [ibid., 250]. Een gelijkaardig geval, d.i. wanneer Olivia een woord uit een andere taal in haar Nederlandse zin implementeert, gebeurt niet veel later. Ze wil uitleggen dat haar voeten pijn doen, maar gebruikt het Engelse ‘feet’. Lieze, die een Engels woord niet had verwacht, begrijpt eerst niet wat ze bedoelt [ibid., 640-646].

Ook bij Nada was er een kleine verwarring op te merken op basis van woordenschat (cf. Fragment 7-21).

⁷⁷ Uiteraard kunnen we hier de aanwezigheid van de onderzoekster in vraag stellen aangezien die hier duidelijk de situatie heeft beïnvloed. We weten niet op welke manier het misverstand zou zijn opgelost als zij zich niet in het gesprek had gemengd. De context van het taalcafé leende zich echter wel tot een sterkere participatie van de onderzoekster, zoals we ook zullen zien in paragraaf 7.1.3. Bovendien gaat onze focus in dit onderdeel vooral uit naar de oorzaken van communicatiemoeilijkheden en niet naar de gevolgen ervan.

Fragment 7-21 [26 02 18 – OBS G1 Nada; 58-72]

Setting: Nada en haar echtgenoot Soufiane praten met de manager van Soufiane over de Nederlandse taal.

1	Nada	Haha ja. (.) Echt waar in de Nederlands zij spreken geen dialect?
2	manager	In de Nederlandse les? Nee.
3	Nada	[Ja?
4	Soufiane	Nee, Nederland.
5	Nada	Nederland.
6	manager	Ah, Nederland? Jawel, jawel.
7		(...)
8	Nada	Ik heb da euh gelezen dat in Nederlands , euh...
9	Soufiane	Nederland
10	Nada	Nederland, er n... euh geen euh dialect.
11	manager	Jawel, maar misschien minder [sterk.
12	Soufiane	Weinig, weinig dialect, euh...
13	manager	Minder sterk, of minder zo verschillend. Ma, bijvoorbeeld in het noorden van Nederland heb je Friesland.

In Fragment 7-21 wil Nada van haar weten of het waar is dat er in Nederland geen dialecten bestaan, omdat ze dat ergens gelezen heeft.⁷⁸ In plaats van ‘Nederland’ zegt ze echter ‘de Nederlands’ (r. 1), waardoor haar gesprekspartner denkt dat ze het over de Nederlandse les heeft (r. 2). We zouden kunnen denken dat het om een verspreking gaat en Nada de ‘s’ er per ongeluk heeft aangeplakt, maar het feit dat ze dezelfde fout opnieuw maakt in regel 8 wijst erop dat dat niet zo is. Bovendien zien we in regel 1 dat ze het bepaald lidwoord ‘de’ gebruikt, wat erop kan wijzen dat ze het Engelse ‘the Netherlands’ letterlijk probeerde te vertalen. Het misverstand wordt echter snel opgelost omdat haar echtgenoot Soufiane voor de negotiation routine zorgt (r. 4). In regel 9 grijpt hij opnieuw in, maar zijn ingreep heeft daar een louter taalkundige functie en geen communicatieve, aangezien de manager intussen begrepen heeft dat Nada het over Nederland heeft (r. 6).

Ook Wahida werd tijdens haar les keramiek niet altijd begrepen door haar gesprekspartners. Zo maakte Francine een opdracht verkeerd omdat ze Wahida niet goed verstaan had en moest ze haar opdracht (gedeeltelijk) opnieuw maken [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 1-29; 596-621]. Daar was het eveneens een kwestie van woordenschat. Francine dacht dat haar werk in reliëf moest zijn, maar dat was niet het geval. Nochtans had Wahida dat wel proberen duidelijk te maken aan de hand van een parafrase (“Dat is

⁷⁸ In het interview legt ze uit dat ze in de klas (vantage schriftelijk, niveau 8) een artikel heeft gelezen van een Nederlandse schrijver die vaststelt dat er in Vlaanderen veel dialecten worden gesproken. Daaruit heeft ze afgeleid dat er in Nederland misschien geen dialecten bestaan [27 03 18 – INT Nada; 912-929].

verschillend aan dees, en die is verschillend aan dees (...) als effect (...) En deze keer wij gaan hetzelfde maken, hetzelfde design voor die vier plaatjes”, [ibid., 10-14]), en door tegelijkertijd te wijzen naar een voorbeeld. Het woord ‘reliëf’ heeft ze echter niet gebruikt, wat vermoedelijk de verwarring veroorzaakte. Ook had Wahida het tijdens de les meerdere keren over een ‘rock’ van de oven, maar haar cursisten wisten niet goed wat ze daarmee bedoelde. Godelieve interpreteert het als een ‘rek’ van de oven [ibid., 142-149], Marleen daarentegen denkt dat ze het over een ‘ovenplaat’ heeft, aangezien Wahida het kort daarvoor ook over een ‘plaat’ heeft [ibid., 363-390]. Een twintigtal minuten later ontstaat er nog meer verwarring, wanneer Wahida vraagt hoe je ‘rock’ in het Nederlands zegt en Marleen haar antwoordt dat dat een ‘steen’ is [ibid., 664-675]. Een tweetal minuten daarna vraagt Marleen zich af of ze zo’n ‘steen’ dan wel ‘ovenplaat’ alleen kan dragen (cf. Fragment 7-22)

Fragment 7-22 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 680-692]

- | | | |
|----|---------|--|
| 1 | Marleen | Is da zwaar, zo ne steen? Kan kik da alleen dragen? |
| 2 | Wahida | Wat is? |
| 3 | Marleen | Ik moest de steen [gaan halen, hé |
| 4 | Wahida | Ja, ja, ja, ja, ja. |
| 5 | Marleen | Is da s... te zwaar? Kan ik die alleen dragen? Of moet iemand mee? |
| 6 | ? | (Dieje steen van wa)? |
| 7 | Marleen | Awel ze zegt da van [xxx |
| 8 | Wahida | Misschien als met iemand is beter. |
| 9 | ? | Van (in)... In den oven, een ovenplaat of wa? |
| 10 | Marleen | Ja, ’n ovenplaat. [Ik vermoed dat da da is da ze bedoelt. |
| 11 | ? | Da val mee. Da val mee. |
| 12 | Marleen | Ja? |
| 13 | ? | Ja, da val mee as ge kleintjes pakt. |

In regel 10 van Fragment 7-22 wordt duidelijk dat Marleen nog altijd niet helemaal zeker is van wat Wahida bedoelt met een ‘rock’ (r. 10). Het ziet er echter wel naar uit dat Wahida en Marleen over hetzelfde voorwerp spreken, aangezien Wahida de vraag van Marleen, d.i. of zo’n steen te zwaar is om alleen te dragen, adequaat kan beantwoorden (r. 8). In het diepte-interview vonden we min of meer een antwoord op de vraag wat zo’n ‘rock’ nu precies is [30 03 18 – INT Wahida; 745-779]. Wahida legt uit dat het gaat om een soort rek dat wordt gebruikt in de ovens voor keramiek dat bestaat uit een materiaal dat hard op steen lijkt, maar dat in feite niet is. Ze zoekt het woord ook op met haar smartphone en concludeert dat het in het Nederlands om een ‘rek’ gaat. Zelf had ze niet de indruk dat er verwarring was tijdens de les (“Ja maar zij begrijpen ((lacht))” [ibid., 765]) en antwoordt ze negatief op de vraag of een cursiste ooit al een fout maakte vanwege een misverstand [ibid., 539-552].

7.1.3. Strategieën

In deze paragraaf hebben we aandacht voor de strategieën die de anderstalige participanten inzetten om begripsmoeilijkheden, zowel voor zichzelf als voor de moedertaalsprekers, op te lossen of te voorkomen. We bekijken daarbij eerst of ze misverstanden melden en hoe ze dat doen (a). Daarna bespreken we drie strategieën die betrekking hebben op woordenschat: woordenschat op voorhand instuderen (b), de moedertaalspreker om hulp vragen bij woordenschat (c) en de onderzoekster om hulp vragen bij woordenschat (d). Bij de strategieën omtrent woordenschat moeten we wel opmerken dat die niet in alle gevallen betrekking hebben op begripsproblemen, maar dat de anderstaligen ze ook inzetten omdat ze zich niet enkel adequaat maar ook accuraat willen uitdrukken. In die zin kunnen die gevallen veeleer gezien worden als leerstrategieën voor woordenschatuitbreiding.

a) Misverstanden al dan niet melden

We bekijken in deze paragraaf op welke manier de participanten begripsmoeilijkheden melden, als ze dat überhaupt doen. In het laatste geval bespreken we waarom ze ervoor kiezen dat niet te doen.

Farideh geeft aan dat ze begripsmoeilijkheden enkel meldt als ze merkt dat er een antwoord van haar wordt verwacht [23 02 18 – INT Farideh; 559-566]. Als dat niet zo is, kiest ze ervoor om te zwijgen [ibid., 602-608]. Dat was bijvoorbeeld het geval in Fragment 7-8 waar ze in gesprek was met H. en niet durfde te melden dat ze haar niet begrepen had toen die zei: “Nu is ’t winter, ik ga toch ni veel weg. Maar in de zomer ben ik veel weg.” Ook in Fragment 7-10, waarbij een leerkracht erg veel substandaard taalgebruik hanteerde merkten we dat. De leerkracht vroeg immers niet naar Faridehs mening. Ze legt ook uit dat ze het niet leuk vindt om steeds om herhaling te moeten vragen bij haar gesprekspartner [23 02 18 – INT Farideh; 539-552]. Daarnaast is ze beschaamd om te laten merken dat ze niet goed Nederlands spreekt en vindt ze het niet nodig dat alle leerkrachten in de school dat weten [ibid., 960-989].

Er was echter een duidelijk onderscheid merkbaar tussen haar communicatie met de kinderen en die met de leerkrachten. Bij de kinderen vroeg ze namelijk wel om herhaling en vroeg ze hen soms om haar te tonen waar ze het over hadden. Zo ging ze mee naar de plaats van de actie toen een kind het pestgedrag van een jongen, Timothy, kwam melden en vroeg ze de betrokken kinderen tweemaal om te herhalen wat er aan de hand was [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 7-21]. Bovendien kwam ze vlak daarna aan de onderzoekster uitleggen dat dat een strategie is die ze vaak toepast [ibid., 32-35] en herhaalde ze dat ook in het interview [23 02 18 – INT Farideh; 403-416; 760-761]. Ook toen een kind haar kwam

melden dat het niet mocht meespelen met andere kinderen, vroeg ze dat kind om herhaling [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 213-221]. Daarnaast kwam het soms voor dat ze de kinderen voorstelde om het probleem bij een andere juffrouw te gaan melden [ibid., 173], waarbij ze de kinderen soms ook expliciet zei dat het voor haar moeilijk was om te begrijpen wat ze zeiden [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 182]. Het feit dat ze om die herhalingen vraagt en dat ze laat blijken dat ze niet alles goed verstaat, heeft Farideh echter ook al onaangename ervaringen bezorgd. Zo vertelt ze in het interview dat kinderen haar soms uitlachen of profiteren van het feit dat ze nog niet goed Nederlands spreekt [23 02 18 – INT Farideh; 654-728].

Olivia durfde wel om herhaling of verduidelijking vragen en deed dat ook regelmatig tijdens de observaties. Daarbij maakte ze handig gebruik van formules als ‘wablief?’ [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 40] en ‘nog een keer?’ [ibid., 510], maar ook van de meer voor de hand liggende uitingen als ‘hmm?’ [ibid., 741; 864; 973; 1062; 31 01 18 – OBS TC Olivia; 256] en ‘wat?’ [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 332; 693; 820; 840; 1039; 1090]. Ook controleerde ze bij Lieze of ze het persoonlijk voornaamwoord wel juist had gehoord (“Als ik euh, als ik da ga leren of jij?” [ibid., 694-696]) en bij Eddy of ze de werkwoordstijd goed had begrepen (“Jij gáát dat doen of?” [ibid., 347] en cf. Fragment 7-15). In het interview zegt ze bovendien dat ze er geen probleem mee heeft om om verduidelijking te vragen [28 03 18 – INT Olivia; 1124-1126]. Tegelijkertijd vindt ze het soms wel vervelend om Lieze om herhaling te moeten vragen in de les pralines, omdat die soms ongeduldig wordt als ze Olivia woordenschat moet uitleggen [ibid. 1070-1084; 1114-1118].

Nada geeft aan dat ze liever niet om herhaling vraagt als het niet echt belangrijk is (cf. Fragment 7-23).

Fragment 7-23 [27 03 18 – INT Nada; 299-316]

- 1 EVH: En en als je dan toch iets niet verstaan hebt, zeg je dat dan ook? Zeg je dan van: “Kun je dat herhalen?”, of euh “Dat heb ik niet begrepen”. Hoe ga je daarmee om?
- 2 N: Euh nee. Met de dokter wel.
- 3 EVH: Hmm.
- 4 N: Ja ik moet alles...
- 5 EVH: Als het belangrijk is, ja.
- 6 N: Ik moet alles begrijpen. Ja, soms twee keren.
- 7 EVH: Hmm.
- 8 N: Of en a... als euh het (zeer) belangrijk euh is maar euhm...
- 9 EVH: Ja
- 10 N: Maar euh met euh met de oefenen of zo, nee, niet.
- 11 EVH: Oké. En gewoon... En en ja euhm... Waarom niet? Wil je daar dan niets van zeggen of?

- 12 N: Ik vind dat 's niet zo belangrijk om twee keer te herhalen of zo.
- 13 EVH: Ja
- 14 N: Oké, ik versta de idee, maar is niet zo belangrijk om elke woordje te...
- 15 EVH: Ja oké.
- 16 N: Ja. Ik heb niet veel... Zij hebben geen tijd om dat ook... Ik weet dat veel mensen daar voor te oefenen en te... Ja.
- 17 EVH: Oefenen voor je rug bedoel je dan?
- 18 N: Ja, ja.

Nada heeft in het ziekenhuis soms moeite om het personeel te verstaan, vooral omwille van de medische termen [27 03 18 – INT Nada; 274-280]. In Fragment 7-23 zien we dat ze zegt dat wanneer ze met de dokter spreekt, ze het wel belangrijk vindt om alles te begrijpen en vaak om herhaling vraagt. Met het andere personeel bij wie ze oefeningen moet doen voor haar rug, vermoedelijk een kinesist, doet ze dat echter veel minder. Ze vindt het voldoende om de context te begrijpen maar hoeft niet alle details te kennen. Ze denkt ook dat ze de kostbare tijd van het personeel zou verspillen als ze telkens om herhaling zou vragen.

Opvallend is ook dat Nada zegt dat ze het niet leuk vindt als onbekenden tegen haar beginnen te praten, bijvoorbeeld op de bus [ibid., 1445-1473]. Ouderen doen dat blijkbaar vaak als ze met haar baby onderweg is. Ze vindt dat zulke gesprekken haar niet helpen om meer Nederlands te leren, omdat die mensen vaak te snel spreken en ze het in die situaties ongepast vindt om voortdurend om herhaling of verduidelijking van woordenschat te vragen [ibid., 1475-1503].

Wahida benadrukt dat ze het belangrijk vindt om alles te begrijpen tijdens haar keramieklessen, omdat ze anders niet verder kan met de les. Bijgevolg zit ze er niet mee in om begripsmoeilijkheden te melden [30 03 18 – INT Wahida; 685-688]. Dat zagen we bijvoorbeeld in paragraaf 7.1.1. bij de bespreking van het spreektempo, toen ze Chantal in Fragment 7-16 vroeg om trager te spreken [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 874]. We zien het ook in

Fragment 7-24.

Fragment 7-24 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 455-477]

Setting: Hilde legt aan Wahida uit wat ze in gedachten had voor de afwerking van haar kunstwerk.

- 1 Hilde Maar die, de rest die zou 'k echt zo dan, bijna dezelfde kleuren maar viver. Euh en blinkend.
- 2 Wahida Ah ja, ja.
- 3 Hilde En da zou ik ni blinkend doen.
- 4 Wahida Ah ja, ja, ja.
- 5 Hilde Dat die echt zo bijna fleskes zijn, (en) me' een (rietje).
- 6 Wahida En die rest? (.) Die rest is niet, niet blink? Met wat... met welke kleur ga jij doen?
- 7 Hilde Nog uitkomender. Nog, nog meer euh... Nog roder, nog oranje.
- 8 Wahida Ah ja ja, ah is meer, meer euh geel. Of niet oranje of niet blauw. Zo?
- 9 Hilde Ja zo ongeveer lijkt dat die staat.
- 10 Wahida Hmm.
- 11 Hilde En dees (op) 't zelfde maar euh ni blinkend.
- 12 Wahida Hmm.
- 13 Hilde Euh dof dus. En dan (hoger) of zo.
- 14 Wahida Hmm, ja.
- 15 Hilde Ik... 'k weet ni goe. ((lacht)) Ik moet er iets mee... Allez ja ik moet er euh... Want...
- 16 Wahida Heb jij, heb jij al de kleuren? Die heb jij gedacht?
- 17 Hilde Nee want ik moet die maken.
- 18 Wahida Nee, nee, hier op euh... Je hebt die design zo, met euh echt heel euh actieve kleuren. Dees, dees [kleuren zijn...
- 19 Hilde Ja, 'ier bedoelde? In, in... Of dat die 'ier aanwezig zijn?
- 20 Wahida Nee, nee, nee mijn euh vraag euh... Dat echt, die echte kleuren, dat ga jij doen? Of ander? Is ander ja?
- 21 Hilde Ik zou wel groen en geel en oranje, rood en blauw nemen.
- 22 Wahida Ja? **En heb jij gezegd iets blankt en iets niet blank?**
- 23 Hilde Wel dan zou kik ('ier) die genomen hebben. Maar me' gij da nu te zeggen, ((schraapt keel)) met da hoofd... Ja... Als ik z' allemaal wit doen... Ik zou... Ik zou dees drie xxx gekleurd zijn, ik zou die nemen en met die koperdraad en die hoofdjes doen. (.) En die zou kik eige'lijk wit, maar dan wel afbakken. Allez, wit, echt wit, wit...

In Fragment 7-24 zien we dat Hilde het een paar keer heeft over 'blinkend'. Een deel van haar kunstwerk zou ze met blinkende verf willen afwerken, een ander deel moet er mat uitzien (r. 1, 3, 11 en 13). In regel 22, nadat het gesprek al even over iets anders is gegaan, wil Wahida nog even controleren of ze Hilde wel goed begrepen heeft wat dat blinken betreft. Nochtans leek het erop dat dat wel het geval was (r. 6), wat erop wijst dat ze het inderdaad belangrijk vindt om zeker te zijn en dat ze niet beschaamd is om het te vragen.

Ook wanneer ze via mail informatie krijgt over de volgende opdrachten die ze met haar cursisten moet doen, vraagt ze hulp aan de cursisten zelf opdat ze alles goed begrijpt [30 03 18 – INT Wahida; 560-576]. Tijdens personeelsvergaderingen vraagt Wahida niet om verduidelijking, omdat dat de vergadering zou vertragen [ibid., 581-598]. Ook tijdens de koffiepauze van de keramiekles, wanneer ze moeite heeft met het substandaard taalgebruik en het spreektempo van de cursisten, vraagt ze niet om verduidelijking. Ze vindt namelijk dat haar cursisten zich tijdens de les al moeten aanpassen aan haar en wil hun dus de pauze gunnen [ibid., 946-948].

Tot slot geeft Wahida in het interview nog aan dat ze in situaties die niet werkgerelateerd zijn, haar begripsmoeilijkheden niet altijd zou meldt [ibid., 692-694], maar bijvoorbeeld wanneer iemand substandaard Nederlands spreekt tegen haar, vraagt ze meestal wel om verduidelijking [ibid., 459-460]. Ze vertelt ook over Femma, waar ze bij aangesloten is, en hoe de vrouwen dan soms een grapje vertellen dat ze niet begrijpt. Vaak berust de humor dan in het feit dat een woord ook een seksuele betekenis heeft. Dan vraagt Wahida na afloop van de bijeenkomst aan één iemand waarom er gelachen werd, maar niet op het moment van de grap zelf [ibid., 968-983].

We zien dus dat het vragen om herhaling of verduidelijking sterk afhankelijk is van het belang van de informatie volgens de participanten en of ze het in de context gepast vinden om om herhaling en verduidelijking te vragen.

b) Woordenschat op voorhand instuderen

Olivia en Wahida vertellen in het interview dat ze bewust op voorhand woordenschat voorbereiden. Olivia bekijkt de recepten van de pralines voor het begin van de les, om vertrouwd te raken met de specifieke termen [28 03 18 – INT Olivia; 1060-1070]. Ze merkt dat het nuttig is. Tijdens het eerste semester, de basismodule chocoladebewerking, deed ze dat nog niet. Wahida heeft in Deinze vrijwilligerswerk gedaan om zich de woordenschat over keramiek eigen te maken [30 03 18 – INT Wahida; 464-478]. Daarbij maakte ze geen gebruik van woordenschatlijsten, maar leerde ze de woorden al doende. Ze heeft bovendien tijdens haar werk in Hamme gemerkt dat er zelfs binnen de terminologie van keramiek verschillen bestaan die volgens haar regionaal bepaald zijn [ibid., 783-813]. Zo had ze tijdens haar vrijwilligerswerk in Deinze geleerd dat ‘kleistaat’ de term is die gebruikt wordt om te zeggen dat de klei nog vochtig is. In Hamme zeggen ze echter ‘lederstaat’. Ook zeggen ze in Hamme ‘pap’ of ‘papklei’ tegen wat in de standaardtaal volgens Wahida ‘slib’ wordt genoemd, d.i. water en klei samen. Wahida weet dat ‘papklei’ veeleer een informele term is omdat haar cursisten in Hamme haar dat hebben verteld.

c) De moedertaalspreker om woordenschat vragen

In dit onderdeel bespreken we een strategie die Olivia, Nada en Wahida inzetten, namelijk de moedertaalspreker vragen hoe ze een bepaald woord moeten zeggen in het Nederlands.

Dat deden ze bijvoorbeeld door het woord in het Engels te zeggen, zoals Nada met een 'deal', waarbij haar vriendin 'overeenkomst' aanreikte [01 03 18 – OBS G2 Nada; 231-234] en Olivia met 'worst' waarbij Lieze 'slechter' aanreikt [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 662-666]. Wahida vroeg Hilde of 'shadow' in het Nederlands gebruikt wordt, waarop Hilde haar meegeeft dat het 'schaduw' moet zijn [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 520-523].

Soms wezen ze ook naar een object om te achterhalen hoe dat in het Nederlands genoemd wordt. Dat deed Olivia bijvoorbeeld bij 'deegrol' [ibid., 552], al zagen we in paragraaf 7.1.1. dat dat haar ook niet meteen duidelijkheid bracht. Ze paste die strategie ook toe bij 'lat' of 'latjes', waar ze naar wees en Inge haar vervolgens het juiste woord gaf [ibid., 595-601]. Ook Wahida wees een paar keer naar een voorwerp en vroeg daarbij aan de moedertaalspreker hoe dat voorwerp genoemd werd. Dat deed ze bijvoorbeeld om het woord 'rechthoek' te achterhalen [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 260-264], al combineerde ze het wijzen met een omschrijving "is niet vierkant, wat is?". Ze wees ook naar het 'plafond' tijdens een interactie met Hilde, waarbij het opviel dat Hilde haar een susbtandaard variant van het lidwoord aanreikt, d.i. 'de plafon'⁷⁹ in plaats van 'het plafond' [575-579]. We konden bij Wahida ook een situatie opmerken waarin haar strategie niet echt resultaat opleverde, zoals we zien in Fragment 7-25.

Fragment 7-25 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 622-636]

Setting: Francine had de opdracht van Wahida verkeerd begrepen en had een werk in reliëf gemaakt terwijl dat niet mocht. Ze moet het reliëf er dus weer afhalen en Wahida stelt voor dat ze dat doet met een metalen draad.

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Wahida | Misschien met euh één touw ofzo of euh van euh metaal? Jij kan snijden, is gemakkelijk voor jou. |
| 2 | Francine | (Wacht hé) xxx |
| 3 | Wahida | Is, is niet touw, wat... wat is da? Van metaal? |
| 4 | Francine | 'iere, dees is't. |
| 5 | Wahida | Wat is da? |
| 6 | Francine | Da is nen borstel. |
| 7 | Wahida | Nee niet borstel, dees. |

⁷⁹ De variant zonder 'd' op het einde wordt door zowel Van Dale als VRT-taalnet beschouwd als een toegelaten vormvariant. Beide varianten zijn echter onzijdige woorden.

8	Francine	Ja. Da?
9	Wahida	Wat is dat?
10	Francine	Voor euh... ((beeldt uit wat je met het voorwerp moet doen))
11	Wahida	Wat is die naam van dees?
12	Francine	Euh...
13	Wahida	Is niet...
14	Francine	Trek, trektouwtje of zo?
15	Wahida	“Touw” ook? Ah ja. Ik dacht alleen in stof is “touw”.

In Fragment 7-25 wil Wahida te weten komen hoe ze het instrument moet noemen dat bestaat uit een metalen draad met aan de uiteinden twee houten handvatten. Dat lukt echter niet volledig. Wanneer Wahida voor het eerst over het voorwerp spreekt, lijkt Francine haar niet gehoord te hebben en toont ze dat ze de draad gevonden heeft (r. 4) in plaats van op Wahida's woordenschatvraag te antwoorden. Daarna denkt ze dat Wahida het heeft over een borstel, die er toevallig naast ligt (r. 5 en 6). Tot slot interpreteert Francine de woordenschatvraag van Wahida verkeerd en denkt ze dat die wil vragen waarvoor het voorwerp dient (r. 10). Uiteindelijk wordt het Francine duidelijk wat Wahida wil vragen, maar kan ze zelf niet op het juiste woord komen (r. 14). Wahida heeft namelijk een vermoeden dat 'touw' hier niet helemaal op zijn plaats is (r. 15). Het woord dat ze eigenlijk zocht was 'draad'.

Daarnaast konden we ook vaststellen dat Olivia en Wahida soms een woord dat hun gesprekspartner had gebruikt, letterlijk herhaalden en vroegen wat dat betekent. Dat beschouwen we wel duidelijk als een strategie om begripsmoeilijkheden op te lossen. Zo vroeg Olivia aan Lieze en Inge wat 'babbelen' betekent [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 9999-1004] en aan Lieze wat 'lijken (op)' betekent [ibid., 655-660]. Wahida vroeg aan een van haar cursisten wat 'afdraaien' wil zeggen [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 959-962].

Verder zagen we dat Olivia soms controleerde of ze een woord dat ze in een eerdere conversatie met een moedertaalspreker had opgepikt, juist heeft gebruikt. Zo wilde ze van Lieze weten hoe je nu weer kon spreken over hoeveelheden van ingrediënten die je moet vermenigvuldigen: “Jij heeft gezegd niet per drie, maar...”. Lieze legt uit dat het 'keer drie' moet zijn [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 88-94; 463-467]. Iets gelijkaardigs deed ze voor het werkwoord 'uitrollen', dat ze voor het eerst heeft opgepikt bij Inge [ibid., 513-515] en ze daarna opnieuw wil gebruiken, eerst bij Anouk [ibid., 528] en daarna weer bij Inge [ibid., 548]. Ze gebruikt daarbij een vragende intonatie die aangeeft dat ze wil weten of ze het werkwoord op die manier juist gebruikt. Tot slot controleerde ze soms ook of het woord dat ze wilde gebruiken wel juist was. Daarbij ging het niet om woorden die ze kort daarvoor van iemand had opgepikt tijdens de les pralines. Het ging veeleer om woorden die ze in de

klas had gestudeerd, zoals ‘eveneens’ [ibid., 937-941] of waarvan ze niet zeker was dat ze juist waren omdat ze die vanuit het Spaans heeft gehaald en heeft ‘vernederlandst’. Dat deed ze voor ‘memoriseren’ (in het Spaans: ‘memorizar’) [ibid., 945-947] en voor ‘industrie’ (cf. Fragment 7-26).

Fragment 7-26 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 869-875]

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Inge | (6.0) Ete z’ in Costa Rica veel chocolade? |
| 2 | Olivia | Ja, wij euh (.) euh, wij produceren euh:: cocoa. |
| 3 | Inge | Ja. |
| 4 | Lieze | Cacao. |
| 5 | Olivia | Dus... euh cacao, ja. Voo::r ja, voor de lokale indus... euhm industrie, nee? |
| 6 | Lieze | Industrie, ja. |
| 7 | Olivia | Industrie en voor euh ja om te exporteren en ook voor te... ehm, ook om te espo... exporteren. |

In Fragment 7-26 zien we dat Olivia twijfelt of ze ‘industrie’ kan gebruiken in het Nederlands (r. 5). Doordat ze de klemtoon op de ‘u’ legt in plaats van op de ‘ie’ achteraan, denken we dat ze het woord uit het Spaans heeft gehaald en daarom ook zo twijfelt. In het Spaanse ‘industria’ ligt de klemtoon namelijk op de ‘u’.

d) De onderzoekster om woordenschat vragen

Een strategie van Farideh om de communicatie te doen slagen, was het vragen van woordenschat of de correcte grammaticale constructie aan de onderzoekster. Dat zagen we op 12 januari [1-6; 145-172; 200-212] en op 16 januari [54-102]. Ook bij Olivia zagen we dat in het taalcafé op 31 januari [69-79; 97-104; 173-176; 221-223] en in de les pralines op 22 februari [5-29].⁸⁰ Bij Nada konden we dit niet vaststellen, aangezien zij zelf opnames maakte, en Wahida, bij wie de onderzoekster gedurende de observaties wel aanwezig bleef, vroeg nooit om hulp. Aangezien de setting van het taalcafé, d.i. je Nederlands oefenen met moedertaalsprekers, zich perfect leende tot het vragen van woordenschat, gaan we niet te diep in op de gevallen waarin Olivia zich tot de onderzoekster richtte om te vragen hoe ze een bepaald woord in het Nederlands moest zeggen. De invloed van de aanwezigheid van de onderzoekster kunnen we daar namelijk minimaliseren, omdat Olivia in het geval van haar afwezigheid haar woordenschatvragen waarschijnlijk had voorgelegd aan de moedertaalspreker(s) die op dat moment aan tafel zat(en). De reden waarom ze zich in

⁸⁰ We kunnen daardoor stellen dat de aanwezigheid van de onderzoekster de resultaten enigszins beïnvloedt, aangezien we nu niet hebben kunnen waarnemen op welke manier de participanten in die specifieke situaties met hun moeilijkheden waren omgegaan als de onderzoekster er niet bij was geweest.

deze specifieke situatie tot de onderzoekster richtte, had waarschijnlijk meer te maken met het feit dat zij voor haar geen onbekende was. Ook het moment waarop ze feedback vroeg over een grammaticale constructie tijdens de les pralines bespreken we niet in detail. Het betrof een moment vlak voor de les begon en Olivia stelde de vraag veeleer uit nieuwsgierigheid en niet zozeer om de juiste constructie nadien in te zetten tijdens een gesprek met iemand anders. Farideh daarentegen deed dat wel, zoals we zien in Fragment 7-27.

Fragment 7-27 [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 75-111]

Setting: Enkele kinderen hebben tijdens het voetballen per ongeluk hun bal op het dak getrapt. Ze vragen Farideh of zij hem eraf kan gaan halen. Om het dak te kunnen bereiken, moet Farideh echter eerst op het secretariaat de sleutels gaan vragen van de deur naar het dak.

- | | | |
|----|----------|---|
| 1 | Farideh | En euh ik wil naar de secretariaat gaan en hun vragen euh, kan ik zo zeggen? Euh, “Ik wil sleutels van de dak?” |
| 2 | EVH | Euh, de sleutels van... Ja, “van het dak” is een beetje raar, want je kan het [dak ni op slot doen... |
| 3 | Farideh | Ja. |
| 4 | EVH | ...maar van de [deur náár het dak, of zo. |
| 5 | Farideh | Van de deur. |
| 6 | EVH | Ja. |
| 7 | Farideh | “Ik wil”, euhm, “is mogelijk euh slootels ⁸¹ euh van de deur” euh “van de euh, naar de dak krijgen?” |
| 8 | EVH | Het, het dak, ja. |
| 9 | Farideh | Het dak. |
| 10 | EVH | Ja, inderdaad. |
| 11 | Farideh | Oké, ik ga schrijven ((lacht)) |
| 12 | EVH | “Is”, “is het mogelijk”, ja. ((dicteert)) |
| 13 | Farideh | “Is (.) het (.) mo(.)gelijk” |
| 14 | EVH | Ja. En dan “om”. |
| 15 | Farideh | “Om”. Euh, “slootels”? |
| 16 | EVH | De, “dé sleutels”, ja. |
| 17 | Farideh | “De (.) slootels”, euh “van (.) de deur (.) naar (.) het [(.) dak. |
| 18 | EVH | Ja, hét dak. |
| 19 | Farideh | “krijgen”? |
| 20 | EVH | “Té krijgen” |
| 21 | Farideh | “Te”? |
| 22 | EVH | Ja. Euh, ‘mogelijk om te’ is altijd. |
| 23 | Faridehr | Ja. |

⁸¹ Merk op dat Farideh moeite heeft met de uitspraak van [ø:]. Die klank komt niet voor in het Farsi (van Veen, van Kampen, Olijhoek, & Stumpel, 2012).

- 24 EVH Ja, inderdaad.
- 25 Farideh **((leest voor)) “Is het mogelijk om de slotels van de deur naar het dak te krijgen?”**
- 26 EVH Ja.
- 27 Farideh Dank u wel.
- 28 EVH Alsjeblieft.
- 29 Farideh **((wandelt naar het secretariaat en mompelt stilletjes, tegen zichzelf)) “Is het mogelijk om de...” (24.0)**
((in het secretariaat)) Euh, is het mogelijk om de slotels van de deur naar euh het dak te krijgen?
- 30 secretariaats-
medewerker Naar het dak?
- 31 Farideh Ja.
- 32 secretariaats-
medewerker Euh, ligt er euh nen bal op?
- 33 Farideh Ja.
- 34 secretariaats-
medewerker Ewel, als ik straks daar ben, za’ k er ‘em afgooi’n.
- 35 Farideh Oké.

Farideh wil in Fragment 7-27 iets gaan vragen op het secretariaat maar wil zich ervan verzekeren dat haar vraag grammaticaal correct is. Daarom schakelt ze de hulp in van de onderzoekster en noteert ze de vraag in haar notitieboekje (r. 11). Ze leert de zin vanbuiten (r. 25 en r. 29) voor ze haar vraag gaat stellen op het secretariaat, waar ze tot slot de zin exact herhaalt (r. 29) zoals ze hem heeft opgeschreven en vanbuiten heeft geleerd. We kunnen niet weten of ze de sleutels zou zijn gaan (durven) vragen als de onderzoekster er niet was geweest. Faridehs aanpak wijst erop dat ze heel onzeker is over haar Nederlands. Dat bevestigt ze in het interview. Ze is bang om fouten te maken [23 02 18 – INT Farideh; 446-452], onder meer omdat ze denkt dat het niet goed is dat de kinderen aan onjuist taalgebruik worden blootgesteld [ibid., 500-502]. Daarnaast merkt ze dat ze woorden vergeet op het moment dat ze die wil inzetten, bijvoorbeeld ‘sleutel’, hoewel het soms om gemakkelijke woorden gaat die ze al in niveau 1 geleerd heeft [ibid., 432-444]. Dat vindt ze vervelend.

7.2. Context voor vlotte communicatie

Door in paragraaf 7.1. de communicatiemoeilijkheden zo uitvoerig te bespreken, zouden we kunnen denken dat de communicatie in het opnamemateriaal bijna voortdurend spaak loopt. Dat was uiteraard niet het geval. De data bevatten tal van voorbeelden waarbij er een vlotte communicatie tot stand komt tussen de anderstalige participanten en de moedertaalsprekers, voornamelijk bij Nada en Wahida. Een belangrijke factor voor het slagen van de communicatie is de visuele context. In deze paragraaf tonen we aan de hand van enkele fragmenten aan dat die context een rol speelt bij Farideh, Olivia en Wahida.⁸²

Farideh vertelt in het interview dat het een verschil maakt of ze heeft kunnen zien wat er is gebeurd of niet. Wanneer kinderen haar op de speelplaats aanspreken, is dat namelijk meestal om wangedrag van andere kinderen te melden. Als ze heeft kunnen zien wat er gebeurd is, begrijpt ze het kind dat er iets over komt zeggen, maar anders niet (cf. Fragment 7-28).

Fragment 7-28 [23 02 18 - INT Farideh; 745-753]

- 1 F: En en euh als ik niet euh situatie zie...
- 2 EVH: Hmm
- 3 F: Euh enkele keer zie ik de situatie.
- 4 EVH: Ja
- 5 F: En hij komt bij mij, of euh een meisje komt bij mij en zeg iets. Ik begrijp, want ik heb gezien euh wat heeft gebeurd.
- 6 EVH: Ah ja zo ja
- 7 F: Maar als ik niks gezien,
- 8 EVH: Ah ja oké
- 9 F: en een kinderen kom bij mij en vertel, en ik begrijp niet wat euh zeggen zij.

Bij Olivia, van wie we al zagen dat ze moeite heeft om Eddy te begrijpen, merkten we dat er geen of veel minder communicatiemoeilijkheden optraden wanneer Eddy haar iets kwam voordoen. Dat was bijvoorbeeld het geval toen hij haar uitleg gaf over de machine van de witte chocolade [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 357-371] en toen hij haar toonde hoe ze een spuitzak moest gebruiken (cf. Fragment 7-29).

Fragment 7-29 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 480-498]

- 1 Eddy ((Eddy komt erbij, Olivia lacht kort)) (Ge pakt) een spuit. Als ge spuit, uwe:: spuitzak vasthouden tussen, tussen duim...
- 2 Olivia Hmm
- 3 Eddy ...en wijsvinger.

⁸² Bij Nada was dit niet van toepassing in de data.

4	Olivia	Hmm
5	Eddy	Ja? En zo spuiten. (2.0) [Oké?
6	Olivia	Oké.
7	Eddy	Goed?
8	Olivia	Dus...
9	Eddy	Zo, ja. En 'ier... 'ier kunt ge duwen.
10	Olivia	Ah oké.
11	Eddy	'ier duwt ge. Nied 'ier.
12	Olivia	Oké. [Hier.
13	Eddy	Daar (duwt ge) 'ier stuurt ge. Ja.
14	Olivia	Oké. Dus deze?
15	Eddy	Stop, ja goed. En... Doe maar. (.) Stop. (.) En dan nog een keer. (.) En ne keer controleren.
16	Olivia	Ja. (.) Beetje veel, euhm.
17	Eddy	Euh, als't... 'ier is 'et een beetje te weinig, 'ier is 'et ook een beetje te weini{g}, dit is een beetje te veel vo' mij. Dan straks met een krabbertje, klein beetje... (.) dat er daar straks nog chocolade in kan.
18	Olivia	Oké.
19	Eddy	Oké?

In Fragment 7-29 zien we dat Eddy nogal substandaard spreekt, waarvan we al weten dat dat voor Olivia moeilijk kan zijn om te begrijpen. Zo laat hij voortdurend de 'h' weg in 'hier' en gebruikt hij het niet-standaardtalige pronominum 'gij' met bijhorend possessief pronomen 'uwe'. Ook assimileert hij de eind-t van van 'niet', mede omdat hij de 'h' van 'hier' niet realiseert (r. 11). In dit fragment lijkt zijn taalgebruik echter geen begripsmoeilijkheden op te leveren. Dat komt volgens ons omdat Olivia vooral moet kijken naar zijn handelingen en moet nadoen wat hij doet. Zijn gebruik van de aanwijzende voornaamwoorden 'hier' en 'daar' doet ons bovendien vermoeden dat hij ergens naar wijst. Dat toont aan dat het gemakkelijker is voor Olivia om zijn instructies te begrijpen wanneer ze visuele input krijgt om eraan te koppelen.

Dat bij Wahida context belangrijk is, kunnen we afleiden uit het feit dat ze (voorlopig) enkel praktijklessen maar geen theorielessen kan geven (cf. Fragment 7-30).

Fragment 7-30 [30 03 18 – INT Wahida; 485-500]

Setting: In het interview met Wahida vroegen we haar hoe ze haar huidige job in de academie in Hamme had gevonden. Ze had een vacature gezien online en heeft gesolliciteerd [ibid., 479-484].

- 1 EVH: En euhm toen je daar dan op gesprek mocht gaan, was dat een probleem toen ze hoorden dat jij nog Nederlands aan het leren bent? Of was dat helemaal geen...
- 2 W: Nee, nee, omdat in mijn situatie euhm zij kijken naar de praktijk meer dan euh de taal. Voor hen is belangrijk in **verstaantaal** voor de euh studenten. **Maar omdat wij leren geen theorie is gemakkelijker dan misschien andere lessen te geven.**
- 3 EVH: Ja, ja.
- 4 W: Ja als ik ga andere... Bijvoorbeeld **chemie van keramiek is voor mij moeilijk.**
- 5 EVH: Ah zo.
- 6 W: Ja moet euh **heel goed euh taal** en euh...
- 7 EVH: Gaf je dat wel in Syrië? Als vak?
- 8 W: Ja, ja. De chemie van keramiek.
- 9 EVH: Dus je hebt ook lesgegeven in Syrië.
- 10 W: Ja, hmm.
- 11 EVH: Ah oké, ja. Of ja ook... Ik bedoel 'les', euhm, theorielessen dus.
- 12 W: Ja in die situatie moet euh **echt goed studeren thuis**. "Wat is dat in euh Nederlands?" en "Wat is dat?" En hoe kan euh dit euh... Wat euh jullie zeggen voor euh de chemie euh... Bijvoorbeeld euh CO₃ plus euh H₂ es komt... Anders...
- 13 EVH: Euh, een 'formule'?
- 14 W: Ja, bijvoorbeeld 'formule' ik weet het niet wat komt dit in Nederlands. Is 'formule'?
- 15 EVH: Ja
- 16 W: Ja, bijvoorbeeld.

Uit Fragment 7-30 leren we dat er een groot verschil is tussen het geven van praktijkles en van theorieles. Voor de praktijkles vindt de academie het niet belangrijk als de leerkrachten geen perfect Nederlands spreken, zolang ze zich maar verstaanbaar kunnen maken (r. 1 en 2). Tijdens de observaties in de keramiekles merkten we ook dat er veel gewezen werd naar kunstwerken en kleuren om iets aan te tonen, onder meer omdat er veel gebruik werd gemaakt van aanwijzende voorbijwoorden. Voor theorielessen, zoals de chemie van de keramiek, is het echter anders. Wahida geeft aan dat ze daarvoor wel heel goed Nederlands moet kennen (r. 4, 6 en 12). In Syrië gaf ze dat vak wel (r. 8). Eerder in het interview zei Wahida ook al dat ze nog Nederlandse lessen gaat volgen tot en met niveau 10, omdat het noodzakelijk is om een C1 behaald te hebben om in het onderwijs te mogen staan [30 03 18 – INT Wahida; 39-46] (zie ook § 8.6. over ambities).

We kunnen dus concluderen dat een visuele input het voor de anderstalige participanten gemakkelijker maakt om auditieve input te verwerken.

7.3. Taalaccommodatie

7.3.1. Taalaccommodatie door de anderstaligen

In deze paragraaf bespreken we of de anderstalige participanten hun taalgebruik aanpassen aan hun Nederlandstalige gesprekspartners. We bekijken in het bijzonder of ze typisch Vlaams of substandaard taalgebruik integreren in hun lexicon, grammatica of uitspraak.

Behalve de uit het Frans ontleende tussenwerpsels ‘voilà’ [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 167] en ‘allez’ [ibid., 178; 182; 210; 274] konden we bij Farideh niet vaststellen dat ze enig typisch Vlaams of substandaard taalgebruik overnam. Bovendien heeft Farideh meer dan tien jaar in Luik gewoond, waardoor het niet ondenkbaar is dat ze veeleer door het Frans dan door het Vlaams wordt beïnvloed.

Bij Olivia merken we dat ze af en toe t-deleties toepast bij ‘dat’ [31 01 18 – OBS TC Olivia; 14; 22; 224; 578] en apocopes in ‘maar’ [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 422]. Aangezien dat echter in tamelijk omvangrijk observatiemateriaal slechts sporadisch gebeurde, kunnen we daar geen conclusies uit trekken en lijkt het veeleer om toeval te gaan. Bovendien zagen we al in paragraaf 6.3. dat Spaanstaligen soms moeite kunnen hebben met de uitspraak van de eindklank.⁸³ Zo kwam zo’n deletie bij Olivia ook een keer voor in het woord ‘maand’, waarbij ze de ‘d’ niet uitsprak [31 01 18 – OBS TC Olivia; 185]. Wat wel opviel, is dat ze twee keer de substandaard uitspraak overnam van haar gesprekspartners. Zo sprak Anouk, een van de Nederlandstalige cursisten, tijdens de les pralines over ‘beslagen’ (van ‘beslag’, ‘deeg’). Daarbij realiseerde ze de [ɣ] als [h] [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 419] (cf. Fragment 7-3). Olivia neemt dat over, en vraagt wat ‘besla[h]en’ zijn [ibid., 420]. Iets gelijkaardigs gebeurt even later wanneer Lieze, één van de twee vrouwen met wie Olivia die les samenwerkt, Olivia geruststelt dat de chocoladestukjes die zonet op de grond zijn gevallen toch niet slecht zijn en dat ze die dus niet hoeven weg te gooien. Daarbij realiseert ze de korte [ɛ] in het adjectief ‘slecht’ heel open, waardoor het als [slæxt] klinkt [ibid., 507]. Olivia neemt die open uitspraak over wanneer ze wil bevestigen wat Lieze net gezegd heeft [ibid., 508]. Zelf geeft Olivia aan dat ze wel probeert het taalgebruik van Nederlandstaligen over te nemen, maar ze heeft het daarbij niet specifiek over substandaard taalgebruik [28 03 18 – INT Olivia; 420-440]. Ze probeert ook woorden over te nemen die ze op de radio of de televisie gehoord heeft [ibid., 442]. Ze geeft wel aan ooit ‘groeptje’ in plaats van ‘groepje’ te hebben gezegd, omdat ze dat ergens zo had gehoord. Nederlandstalige vrienden wezen haar er toen op dat dat dialect is [ibid., 244-250].

⁸³ In het Spaans wordt de t-klank aan het einde van een woord namelijk niet uitgesproken, bijvoorbeeld in ‘universidad’.

Bij Nada was het erg opvallend hoeveel t-deleties, procopes en apocopes ze in haar taalgebruik implementeerde, vooral omdat het observatiemateriaal in vergelijking met dat van de andere participanten relatief gering was. Zo liet ze heel vaak de ‘t’ weg in ‘dat’ [26 02 18 – OBS G1 Nada; 67; 97; 326], [01 03 18 – OBS G2 Nada; 26; 109; 187], maar vooral bij ‘niet’ was het opvallend hoe vaak de eind-t wegviel [26 02 18 – OBS G1 Nada; 231; 252], [01 03 18 – OBS G2 Nada; 19; 21; 26; 34; 87; 103; 178; 183; 197; 222; 229; 276; 280]. We zagen echter al in paragraaf 2.3. dat die deleties ook typisch voorkomen in de informele standaardtaal (De Caluwe e.a., 2014, p. 4). Een apocope bij ‘maar’ kwam niet zo vaak voor [26 02 18 – OBS G1 Nada; 326; 361]. Fragment 7-31 toont aan dat ze veel van die t-deleties in haar taalgebruik toepast. Zelf is Nada zich daar niet van bewust.⁸⁴ Ze denkt dat ze het niet doet omdat ze dat niet durft en reageerde daarom verbaasd toen ze tijdens het retrospectieve interview vernam dat ze dat wel deed [27 03 18 – INT Nada; 107-130].

Fragment 7-31 [01 03 18 – OBS G2 Nada; 18-26]

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | vriendin | En ‘oe komt da da je zo weinig punten hebt? |
| 2 | Nada | Euh, ‘k weet ni , misschien ik was te snel. |
| 3 | vriendin | Te snel of te weinig tijd? |
| 4 | Nada | Nee, nee ik had tijd, maar euh (.) ‘k Weet ni . |
| 5 | Soufiane | Snel gedaan. |
| 6 | vriendin | Maar da’s toch ni van jouw gewoonte? |
| 7 | Nada | Ja ja, is eerste keer. |
| 8 | vriendin | Waaauuuw!!! |
| 9 | Nada | ((lacht)) Euh ik heb da euh:: nog een keer gedaan maar ik weet ni als het goed of ni! |

Wahida daarentegen gebruikt wel heel bewust substandaard taalgebruik en geeft als reden dat ze dan het gevoel heeft dat ze dicht bij haar gesprekspartner staat: “Ja, ik vind euhm, als ik spreek zo, ik vind meer dicht aan die mensen” [30 03 18 - INT Wahida; 309-312]. Ze is echter ook bang dat het een negatieve impact kan hebben op haar Standaardnederlands, bijvoorbeeld wanneer ze schrijft [ibid., 320-322]. Dat ze haar taalgebruik aanpaste, was verschillende keren te horen tijdens de observaties buiten de klas. Op het vlak van de morfosyntaxis hanteerde ze het niet-standaardtalige diminutief ‘bollekes’ in plaats van het standaardtalige ‘bolletjes’, omdat haar gesprekspartner Francine dat ook zo zei [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 693].⁸⁵ Op het vlak van lexicon gebruikte ze de typisch Vlaamse,

⁸⁴ Tijdens het interview zei ze overigens ‘ganse dag’ in plaats van ‘hele dag’ [27 03 18 – INT Nada; 252].

⁸⁵ Later tijdens de les sprak dezelfde cursiste, Francine, over een ‘zakske’ in plaats van een ‘zakje’ [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 971-978]. Toen nam Wahida de tussentalige variant echter niet over en gebruikte ze in haar antwoord het standaardtalige ‘zakje’, wat er natuurlijk wel op wijst dat de niet-standaardtalige diminutief voor haar geen enkel begripsprobleem oplevert. Daarop nam Francine de standaardtalige variant over, wat wijst op taalaccommodatie langs haar kant, om daarna weer over te schakelen op de tussentalige variant.

informele afscheidsgroet 'saluutjes' toen één van de cursisten het lokaal verliet [ibid., 1003], wat niet zozeer een vorm van substandaard taalgebruik is, maar wat wel aantoont dat ze dat heeft opgepikt bij moedertaalsprekers, aangezien het veeleer onwaarschijnlijk is dat ze die begroeting in de NT2-klas heeft geleerd. Op het vlak van haar uitspraak konden we vaststellen dat er soms apocopes voorkwamen, bijvoorbeeld bij 'dat' [ibid., 33-35], 'niet' [ibid., 346; 556; 1000], 'maar' [ibid., 587; 596; 914; 1043] alsook een h-procope in de voornaam van een van de cursisten [ibid., 500; 528], al weten we intussen dat die uitspraakkenmerken ook voorkomen in de informele standaardtaal.

Tot slot bespreken we in het taalgebruik van Wahida nog een opvallend geval op het vlak van morfosyntaxis, meer bepaald het gebruik van 'dees' (of 'dies', soms verschilde de uitspraak) voor de aanwijzende voornaamwoorden 'deze', 'die', 'dit' en 'dat'. In de hele transcriptie kwam het maar liefst 31 keer voor dat Wahida 'dees' gebruikte voor één van de bovengenoemde aanwijzende voornaamwoorden. We kunnen vermoeden dat ze dat heeft opgepikt van haar Nederlandstalige cursisten, aangezien het in de transcriptie ook gebeurt dat zij 'dees' zeggen (Wanda [ibid., 320], Hilde [ibid., 465; 477; 984], Francine [ibid., 603; 625; 977] en Chantal [ibid., 1009; 1046]). Toch is het opmerkelijk dat Wahida dat zo vaak doet, waardoor we ook zouden kunnen denken dat het te maken heeft met de moeilijkheid om bij elk woord een lidwoord uit het hoofd te leren. Het zou daarom kunnen dat het een manier is voor haar om potentiële fouten te omzeilen. We hebben haar daarover niet bevraagd tijdens het interview, omdat het ons bij een eerste analyse van de opname nog niet was opgevallen. Pas tijdens een tweede analyse, waarbij we ook op zoek gingen naar de gevallen waarin de moedertaalsprekers 'dees' hanteerden, viel het op dat dit mogelijk een geval van taalaccommodatie is.

7.3.2. Taalaccommodatie door de moedertaalsprekers

Ook de moedertaalsprekers in dit onderzoek blijken vaak hun taalgebruik aan te passen in hun interactie met anderstaligen. De participanten waren zich daar ook van bewust. Zo geeft Farideh aan in het interview dat ze merkt dat de volwassenen op de school waar ze vrijwilligerswerk doet hun best doen om traag en duidelijk te spreken [23 02 18 – INT Farideh; 235-240]. Voor de kinderen geldt dat niet. Zij passen hun taalgebruik volgens haar niet aan [ibid., 243-248]. Een duidelijk geval van taalaccommodatie door een van de leerkrachten zien we in Fragment 7-32.

Fragment 7-32 [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 185-194]

Setting: Farideh houdt toezicht op de speelplaats en wil weten of ze de kinderen moet verplichten om hun jas aan te houden.

1 Farideh Ik heb een vraag over de jassen. Kijk, hier...

- | | | |
|----|--------------|--|
| 2 | leerkracht 2 | Ja, allemaal... |
| 3 | Farideh | Moet aannemen of als euh kinderen hebben warm, [ik zeg “oké”? |
| 4 | leerkracht 2 | Mogen (uit). Normaal 1 en 2 mogen wij zeggen: “Jas aandoen” . En andere kinderen moeten [(slim zijn). |
| 5 | Farideh | Aha oké. 1 en 2? |
| 6 | leerkracht 2 | 1 en 2 , als wij zeggen, zoals nu “jas aan” , moet hun jas aandoen. Maar, anderen ni. |
| 7 | Farideh | Oké. |
| 8 | leerkracht 2 | Die moete slim zijn voor het zelf doen, zegt de juf, zegt ja de directeur, ma... Ik denk “beter allemaal jas aan” , maar... Nee het moet ni, ja, ze luisteren toch ni. Ge kunt proberen hé. Zegt van: “Wil je je jas aandoen?” en als ze zeggen van “Nee” , ja, dan moet je ni... |
| 9 | Farideh | Oké. ((lachend)) |
| 10 | leerkracht 2 | Ma 1 en 2 mogen wel wij zeggen van: “Jas aan” . |

De leerkracht met wie Farideh spreekt in Fragment 7-32 past haar taalgebruik aan, voornamelijk door het veelvuldig herhalen van de boodschap dat de kinderen van het eerste en het tweede leerjaar wel verplicht zijn om hun jas aan te houden. In regel 4 drukt ze die boodschap voor het eerst uit, waarna ze die in regel 6 en 10 herhaalt. Wat ook opvalt, is dat ze het gebruik van een bijzin vermijdt en telkens opteert voor de directe rede. Ze zegt bijvoorbeeld: “mogen wij zeggen: ‘Jas aandoen’” (r. 4), in plaats van te opteren voor de constructie met de indirecte rede, d.i. “mogen wij zeggen dat ze hun jas moeten aandoen”. Hetzelfde doet ze in regel 6, 8 en 10. Dat kan erop wijzen dat ze de indirecte rede beschouwt als een (te) moeilijke constructie voor Farideh. We zouden hier ook kunnen denken dat ze voor de directe rede kiest omdat het gesprek gaat over het geven van commando’s aan jonge kinderen. Zo komen de commando’s in regel 6 en 10 (“jas aan”) sterk over alsof ze tegen een klein kind worden geuit. Farideh zegt zelf echter in het interview [23 02 18 – INT Farideh; 791-813] dat ze zich ervan bewust is dat de leerkracht in het fragment erg haar best doet om duidelijk te spreken. Ze kennen elkaar omdat hun kinderen naar dezelfde school gaan en de leerkracht weet dat Farideh nog volop Nederlands aan het leren is. Daarnaast merkt Farideh een duidelijk verschil tussen het taalgebruik van die leerkracht wanneer ze tegen haar praat en het taalgebruik wanneer ze tegen andere leerkrachten of de kinderen praat. Merk op dat de leerkracht in het fragment wel gebruik maakt van het tussentalige ‘gij’ in plaats van het standaardtalige ‘jij’ (r. 8). Ook van H., die aan het woord was in Fragment 7-1, kunnen we zeggen dat ze accommodeert, doordat ze gebruik maakt van herhalingen [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 48; 90-92] en consequent gebruik maakte van ‘je’ en ‘jij’ in plaats van het tussentalige ‘ge’ en ‘gij’. Bovendien gaf Farideh zelf aan haar over het algemeen goed te verstaan en had ze de indruk dat H. begreep dat Farideh nog niet goed Nederlands sprak, waardoor ze iets trager

dan gemiddeld sprak [23 02 18 – INT Farideh; 509-520].⁸⁶ De andere leerkrachten pasten hun taalgebruik ook aan, bijvoorbeeld door de boodschap te herhalen [16 01 18 – OBS SP2 Farideh; 167-173] of door het feit dat ze tegen de kinderen veel sneller spraken [ibid., 112-146].

Ook bij Olivia zagen we dat sommigen⁸⁷ van haar Nederlandstalige gesprekspartners moeite deden om hun taalgebruik aan te passen. Zo ging Eddy, de lesgever van de cursus pralines, vaak na of Olivia hem wel begreep, zoals in Fragment 7-33.

Fragment 7-33 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 602-609]

Setting: Olivia gaat een rechthoekige vlak marsepein in vierkantjes snijden met behulp van de snijmachine. Eddy komt haar helpen. Het is de bedoeling dat er niet te veel marsepein ‘verloren’ gaat. Daarom moet het vlak op de juiste manier op de snijmachine worden gelegd.

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | Eddy | Voilà, nu ga je da snijden. |
| 2 | Olivia | Hmm. |
| 3 | Eddy | Ja? Eerst e keer goe kijken als e, als ge ni te veel verlies hebt.
Weet je wa da ‘k wil zegge me verlies? |
| 4 | Olivia | Verlies? |
| 5 | Eddy | ‘Verlies’ wilt ze{gg}en da je ni te veel... |
| 6 | Inge | Restjes. |
| 7 | Lieze | Randjes. |
| 8 | Olivia | Oké. |

In Fragment 7-33 controleert Eddy of Olivia bekend is met het woord ‘verlies’ (r. 3), wat uit de vraagtoon in Olivia’s reactie (r. 4) niet het geval blijkt te zijn. Eddy wil vervolgens zijn uitleg aanvangen (r. 5), maar Inge en Lieze, Olivia’s ‘partners’ tijdens die les, zijn hem voor. Een andere situatie waarin hij hetzelfde doet, kunnen we veeleer koppelen aan terminologie, al vermoeden we dat Eddy ook in dat geval accommodeert. Hij vraagt Olivia namelijk of ze nog weet wat een ‘heat gun’ is [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 342]. Ook op andere momenten paste Eddy zich aan Olivia aan door een uiting trager uit te spreken of door nadruk te leggen op een bepaald woord [ibid., 348]. Zijn uitspraak paste hij echter niet aan,

⁸⁶ We zagen in paragraaf 7.1.1. echter dat ze twee keer een tamelijk moeilijke uitdrukking gebruikte, meer bepaald ‘de dag is gebroken’ [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 92] en ‘in het geniep’ [ibid., 138], waardoor de communicatie bemoeilijkt werd. Op het vlak van lexicon paste ze zich dus niet zo sterk aan.

⁸⁷ Anderen deden dat dan weer niet of nauwelijks. Zo zagen we bij de bespreking van fragment 7-11 in paragraaf 7.1.1. dat Olivia moeite had met de sterke Gentse tongval van A. We zagen echter ook hoe hij bepaalde susbtaande uitspraakkenmerken niet consequent toepaste en dat hij zich een keer hernam om de eind-t in ‘niet’ toch te realiseren. In vergelijking met de andere moedertaalsprekers met wie Olivia in contact kwam tijdens de observaties, is de (mogelijke) taalaccommodatie door A. echter verwaarloosbaar.

wat erop wijst dat hij er ofwel niet bij stilstaat dat die eventueel begripsproblemen kan opleveren, ofwel niet in staat is om zijn uitspraak aan te passen.

Inge en Lieze, met wie Olivia tijdens de geobserveerde les pralines samenwerkte, pasten ook hun taalgebruik aan. Dat merkt Olivia zelf, omdat ze tegen haar trager en duidelijker spreken [28 03 18 – INT Olivia; 1211-1228]. Dat kunnen we ook afleiden uit de data, waarin we zien hoe Inge en Lieze altijd de standaardtalige pronomina ‘je’ en ‘jij’ gebruiken wanneer ze tegen Olivia spreken. Zodra ze echter met elkaar in gesprek gaan, komen de niet-standaardtalige pronomina ‘ge’ en ‘gij’ aan bod, bijvoorbeeld in Fragment 7-34.

Fragment 7-34 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 717-757]

Setting: Lieze en Inge denken luidop na over welke andere modules van de chocoladebewerking ze na deze nog zouden willen volgen. Ze wegen de voor- en nadelen tegen elkaar af en stellen ze zich de vraag in welke mate ze in de praktijk kunnen toepassen wat ze tijdens de lessen hebben geleerd.

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Lieze | Ma ben wel zo dervoor om zoiets af te werke, om... Dan hebde zo 't gevoel dadde 't helemaal {g}edaan he't. |
| 2 | Inge | Jhua. Ik vind een module afwerken ook al iets afwerke. |
| 3 | Lieze | Ja, ma ja. |
| 4 | Olivia | Ga jij deze volgen? De module chocoladestukjes? |
| 5 | Inge | Ik ben ei{g}e'lijk ook aan het denken van: "Wa zou ik daarmee doen?". (Omdat van) toepassingsmogelijkheden van de grote stukke... Na xxx hebde die ei{g}e'lijk ni meer, hé. |
| 6 | Lieze | Nee, tenzij da {g}e zelf een chocolatier (begint). |
| 7 | Inge | Ja, of bij een chocolatier {g}a werke. |
| 8 | Lieze | Ja |
| 9 | Inge | Maar anders doede da nooit ei{g}e'lijk meer, hé. Terwijl zo [pralines... |
| 10 | Lieze | Nee en mijn grootste probleem... Allez 'k zou 't sowieso wel doen, denk ik, moest (ik) volgend jaar gewoon alles 't zelfde blijve. Ma, als ik volgend jaar terug studeer... |
| 11 | Inge | Ja. |
| 12 | Lieze | ...en da's op nen anderen da{g} dan da kik vrij heb, ja. |
| 13 | Inge | Ja. |
| 14 | Lieze | Allez anders moet ik xxx werke. |
| 15 | Inge | Ja. |
| 16 | Lieze | (Vin'k wel een beetje) xxx |
| 17 | Olivia | Oei. ((over iets wat ze aan het doen is, vermoedelijk valt er iets)) |
| 18 | Lieze | Ma 'k vind patisserie ook wel interessant. |

19	Olivia	Ja. (.) Heel.
20	Lieze	(Lekker)
21	Inge	Ja, die taartjes hier amai, da was echt wel euh de moeite.
22	Olivia	Heel lekker.
23	Lieze	Ja, hé.
24	Inge	En da's wel nog iets dadde thuis kunt maken, hé.
25	Olivia	Hmm?
26	Inge	Da's nog wel iets dadde makkelijk thuis kunt doen.
27	Olivia	Ja, ja.
28	Lieze	xxx "gemakkelijk"?
29	Inge	xxx makkelijk, [allez,...
30	Olivia	Maar ik vind het, ik vind het...
31	Inge	En ook no{g}, da je 't ook no{g} opgebruik..., allez.
32	Lieze	Ja.
33	Inge	Want die poppe' [xxx
34	Olivia	Maar ik vind het niet interessant, (mijn), [bedoel ik...
35	Lieze	Wa vind je ni interessant?
36	Olivia	De chocoladestukjes?
37	Lieze	Ja nee.
38	Olivia	Als jij misschien een banket euh gaan doen, of voor een:: [bedrijf gaan werken,...
39	Lieze	Of, of bij een chocolatier gaan werken, ja.
40	Olivia	...ja dan is goed, maar...
41	Lieze	Anders thuis [doe je da ni, hé.

In dit fragment zien we dat het gesprek vooral plaatsheeft tussen Lieze en Inge. Olivia staat er wel bij en probeert mee te praten (r. 4, 30 en 34), wat ook verklaart waarom het gesprek zo duidelijk te horen was op de opname. We zien daarbij dat het taalgebruik van Lieze en Inge heel wat substandaard elementen bevat, vooral op het vlak van uitspraak, maar ook door het gebruik van 'ge' en 'gij'. Wat vooral opvalt, is dat ze veel clitische vormen van persoonlijke voornaamwoorden gebruiken, die we voor de duidelijkheid allemaal in het vet hebben aangeduid. Zodra Olivia er echter in slaagt zich in het gesprek te mengen (r. 34), stapt Lieze meteen af van die clitische vormen en zegt ze "vind je" en "doe je" (vetgedrukt in r. 35 en 41) in plaats van "vinde" en "doede".⁸⁸ Daarna gaat het gesprek weer verder [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 758-810], opnieuw vooral tussen Lieze en Inge, en ook daar zien we dat er heel wat substandaard taalgebruik wordt gehanteerd. Dat wijst er heel duidelijk op dat de twee vrouwen op een andere manier tegen Olivia spreken en dat ze

⁸⁸ Hetzelfde zagen we eerder bij Leen in fragment 7-13 van paragraaf 7.1.1., die van een clitische vorm "hebde" overschakelde op de standaardtalige variant.

zich ervan bewust zijn dat Olivia moeite kan hebben met elementen zoals clitische vormen.

Verder merkten we ook dat zowel Inge als Lieze soms hun taalgebruik versimpelden nadat bleek dat Olivia iets niet begrepen had. Zo zei Inge tegen Olivia: “Misschien moet ‘em euh... effe warm make”, maar toen Olivia niet reageerde, probeerde ze met het versimpelde “Warm make” [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 189-191]. Lieze deed iets gelijkaardigs in Fragment 7-35.

Fragment 7-35 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 818-823]

Setting: Lieze en Inge hebben het over een cursist die niet meer naar de lessen chocoladebewerking komt omdat hij nu de cursus ijs volgt.

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | Inge | En dan ging die misschien wel later no' ne keer euh verder cho... chocolade doen, maar euh, 'ij wou eerst me' ijs bezig zijn. |
| 2 | Lieze | Ah oké. |
| 3 | Olivia | Wat? |
| 4 | Lieze | Ijs. |
| 5 | Olivia | Ijs, [ah ja::. |
| 6 | Inge | Ijs maken. |

In Fragment 7-35 zien we dat Olivia aangeeft Inge niet verstaan te hebben (r. 3). Lieze helpt Olivia door de uiting van Inge versimpeld te herhalen (r. 4 en 6). Lieze herhaalde soms ook trager wat ze zonet gezegd had of legde ze meer nadruk op een bepaald woord als Olivia aangaf dat ze haar niet begrepen had [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 692-696].

Inge controleerde ook een keer of Olivia haar begrepen heeft door te vragen “weet je wa ‘k bedoel?” [ibid., 573] toen ze haar aan het uitleggen was dat ze de marsepein moeten uitrollen en daarna in vierkantjes snijden. Ze had haar overigens niet begrepen [ibid., 574]. Verder gebeurde het ook dat Inge een uiting luider herhaalde toen Olivia haar niet begrepen had [ibid., 151-154]. Op het moment dat ze haar uiting voor de eerste keer produceerde, was echter net het geluid van een ‘heat gun’ te horen op de achtergrond, wat hetzelfde klinkt als een haardroger. We beschouwen dat dus niet als taalaccommodatie specifiek ten opzichte van Olivia, omdat ze waarschijnlijk hetzelfde had moeten doen bij een gesprekspartner die het Nederlands wel als moedertaal heeft. Ook Kristof herhaalde zijn uiting een keer luider opdat Olivia hem wel begreep [ibid., 331-334]. Op dat moment was er ook lawaai, meer bepaald kloggeluiden, al waren die verder op de achtergrond te horen en lijkt het minder waarschijnlijk dat ze de communicatie konden storen.

Tot slot zegt Olivia dat haar Nederlandstalige vrienden moeite doen om geen substandaard taalgebruik te hanteren als ze met haar praten, al twijfelt ze of dat een goede zaak is, omdat ze er op die manier niet veel mee in contact komt [28 03 18 – INT Olivia; 112-116].

Op de opname van Nada horen we een vriendin van haar aan het woord die op bezoek is. Zij past haar taalgebruik aan door soms trager te spreken [01 03 18 – OBS G2 Nada; 29]. Wat echter vooral opviel, was dat zij vaak uitingen van Nada, al dan niet letterlijk, herhaalde [7; 31; 50], niet om Nada te corrigeren, maar naar we vermoeden om te controleren of ze Nada juist had begrepen. Verder past de vriendin zich ook aan door bij bepaalde uitdrukkingen stil te staan bij de mogelijkheid dat die voor Nada onbekend is. Zo wil ze Nada succes wensen bij haar volgende professionele uitdaging⁸⁹ en zegt ze “toi toi!”, maar drie seconden later vraagt ze of Nada weet wat dat betekent [01 03 18 – OBS G2 Nada; 112-136]. Ze kiest ook bijna altijd voor de standaardtalige pronomina ‘je’ en ‘jij’ in plaats van de substandaard pronomina ‘ge’ en ‘gij’. In twee gevallen doet ze dat niet [ibid., 50; 84], waaruit we kunnen afleiden dat ze in gesprekken met Nederlandstaligen waarschijnlijk wel voor ‘ge’ en ‘gij’ kiest. Bij de manager van Soufiane [26 02 18 – OBS G1 Nada] was dat anders. Hij was wel consequent in het gebruik van ‘je’ en ‘jij’. Daardoor kunnen we over hem op dat vlak geen conclusies trekken, omdat het mogelijk is dat hij ook de standaardtalige pronomina gebruikt wanneer hij met Nederlandstaligen spreekt.⁹⁰ Nada heeft wel het gevoel dat hij zijn taalgebruik aanpast door trager te spreken en door zijn woordenschat aan te passen [27 03 18 – INT Nada; 877-880]. Daarnaast geeft Nada aan dat ze in het algemeen de indruk heeft dat moedertaalsprekers hun taalgebruik aanpassen door trager en duidelijker te spreken, omdat “zij weten dat wij wij zijn buiten... buitenlanders” [ibid., 61-90; 296]. Zo spreken ze trager wanneer ze tegen Nada spreken, en merkt ze dat ze zodra ze onderling spreken, meer substandaard taalgebruik hanteren. Ze merkt ook op dat de taalaccommodatie enkel plaatsvindt als haar gesprekspartner daartoe in staat is. Zo vertelt ze dat haar buurvrouw, die ouder is dan zeventig jaar, zich niet kan aanpassen en Zomergems dialect blijft spreken tegen Nada.

Ook tijdens de observatie bij Wahida in de keramiekles konden we vaststellen dat de cursisten keramiek heel bewust hun taalgebruik aanpasten wanneer ze met Wahida spraken. Dat viel soms op tijdens gesprekken waarbij voornamelijk Wanda bepaalde uitingen trager of duidelijker produceerde [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 30; 280; 326]. Ook Marleen deed dat [ibid., 375]. Eén keer gebeurde het ook dat Francine het had over een “zakske”, maar toen ze hoorde dat Wahida de standaardtalige variant “zakje” gebruikte, schakelde ze ook over op “zakje” [ibid., 971-978].

⁸⁹ Zie meer daarover in paragraaf 8.6.

⁹⁰ Hij komt namelijk uit Koksijde. We weten dat in de westelijke helft van West-Vlaanderen de standaardtalige ‘jij’-vorm gebruikelijk is (Devos & Vandekerckhove, 2005, p. 77).

Daarnaast uitte de taalaccommodatie ten opzichte van Wahida zich eveneens in de discrepantie tussen het taalgebruik van de Nederlandstalige cursisten tijdens de keramiekles, d.i. wanneer ze tegen Wahida spraken, en dat van tijdens de koffiepauze, d.i. wanneer ze met elkaar spraken. Tijdens de observatie vertelde Wahida namelijk aan de onderzoekster dat ze haar Nederlandstalige cursisten niet goed kan verstaan tijdens de koffiepauze, omdat ze “snel en soms in dialect” spreken [ibid., 812-818].⁹¹ Het gebeurde tijdens de observatie wel dat de cursiste die naast Wahida zat tijdens de koffiepauze, even de tijd nam om Wahida uit te leggen waar het gesprek over ging.⁹² Wahida legt in het interview uit dat dat wel vaker gebeurt wanneer ze doorhebben dat Wahida niet veel kan verstaan [30 03 18 – INT Wahida; 934-943].

Tot slot maakten de keramiekcursisten er zelf ook opmerkingen over. Zo vond op een gegeven moment een gesprek plaats tussen Wanda en Marleen, waarbij Marleen zei dat ze het knap vindt dat Wahida in het Nederlands lesgeeft. Wanda zei daarop het volgende: “En dan spreek ik niet eens ABN, hé”. Marleen antwoordde Wanda dat die toch wel meer moeite doet om “beschaafd” te spreken met Wahida, dat ze iets meer “gekuist” spreekt, wat Wanda beaamt.⁹³ Later in de les maakte een andere cursiste een gelijkaardige opmerking. Liesbeth, die quasi de hele les niet aanwezig was omdat ze uitzonderlijk die dag naar de beeldhouwklas moest gaan, kwam het lokaal weer binnen tegen het einde van de les en vroeg aan de onderzoekster, al lachend, of de cursisten wel “beschaafd” spraken [ibid., 1065-1066]. Nochtans werd er op voorhand bewust weinig informatie gegeven over het onderzoek en werd niet vermeld dat we in de observaties op zoek gingen naar het verband tussen communicatiemoeilijkheden en substandaard taalgebruik van moedertaalsprekers (zie § 5.2.). Dat toont aan dat de moedertaalsprekers in deze observatie zich erg bewust waren van hun taalgebruik en stilstaan bij de mogelijkheid dat Wahida moeite zou kunnen hebben met substandaard taalgebruik. Uit wat Wanda zegt, kunnen we bovendien afleiden dat zij zichzelf niet in staat acht om Standaardnederlands te spreken maar dat ze wel ‘moeite doet’ (cf. Lybaert, 2014), aangezien ze, van wat we konden horen tijdens de observaties, tegen haar medecursisten veeleer dialectisch sprak. Wahida geeft overigens aan Wanda goed te kunnen verstaan [30 03 18 – INT Wahida; 645-646]. Hetzelfde geldt voor Tim, de directeur van de afdeling beeld, van wie ze telefoon krijgt tijdens de geobserveerde les [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 187-196]. Wahida vindt dat hij zich aan haar aanpast door trager en duidelijker te spreken [30 03 18 – INT Wahida;

⁹¹ Zie daarbij ook de veldnotities over de gesprekken van de keramiekcursisten onderling tijdens de pauze, die we niet getranscribeerd hebben omdat ze door elkaar spraken en zich relatief ver van de microfoon bevonden [05 03 18 – OBS KERA Wahida; p. 29].

⁹² Verwerkt als veldnotities [05 03 18 – OBS KERA Wahida; p. 29].

⁹³ Aangezien Wanda en Marleen zich op het moment van deze uiting buiten het bereik van de microfoon maar binnen gehoorsafstand van de onderzoekster bevonden, hebben we deze uiting in de vorm van veldnotities in de transcriptie opgenomen [05 03 18 – OBS KERA Wahida; p. 20].

631-636]. Ze merkt bovendien het verschil in zijn taalgebruik wanneer hij zich niet tot haar richt. Een paar dagen na de geobserveerde les vond namelijk een vergadering plaats met verschillende personeelsleden van de kunstacademie. Tijdens die vergadering kon ze Tim veel minder goed begrijpen en ze denkt dat het gebruik van tussentaal de oorzaak was [ibid., 579-592]. Afgezien van de les keramiek passen volgens Wahida Nederlandstaligen in het algemeen hun taalgebruik aan wanneer ze met haar spreken [ibid., 199-200].

7.4. Dialect, tussentaal en standaardtaal

In wat volgt gaan we na wat de participanten weten over dialect en tussentaal in Vlaanderen en over de taalsituatie in hun eigen taalgebieden (§ 7.4.1.). We gaan ook dieper in op het al dan niet aangeleerd krijgen van dialect- of tussentaalwoorden in de NT2-lessen (§ 7.4.2.).

7.4.1. Kennis van taalvariatie

In deze paragraaf bekijken we in welke mate de participanten vertrouwd zijn met het fenomeen tussentaal in Vlaanderen en laten we hen aan het woord over de taalvariatie binnen hun eigen taalgebied. Ook bekijken we of ze verschillen horen in onder meer de uitspraak en woordenschat van verschillende regio's of steden in Vlaanderen.

In de interviews gingen we na of de participanten het onderscheid konden maken tussen dialect en tussentaal. Dat was niet het geval voor Farideh [23 02 18 – INT Farideh; 263-266], Olivia [28 03 18 – INT Olivia; 219-232] en Nada [27 03 18 – INT Nada; 91-100], hoewel het onderwerp in de les wel kort werd behandeld (zie § 6.1.1.). Nada begreep na de uitleg van de onderzoekster wel het verschil tussen beide concepten, maar verwisselde de termen dialect en tussentaal verder in het interview [27 03 18 – INT Nada; 588; 645-648]. Wahida wist wel wat het verschil was (cf. Fragment 7-36) en kon, op haar manier, ook een definitie van tussentaal geven (“een beetje dialect en een beetje standaard samen”, r. 4). Ze geeft bovendien aan tussentaal veel beter te kunnen begrijpen dan dialect (r. 2).

Fragment 7-36 [30 03 18 - INT Wahida; 299-306]

- 1 EVH: (...) En euhm, hoor jij dat er een verschil is tussen dialect en tussentaal? (...)
- 2 W: Ja, is van dialect bijvoorbeeld ik begrijp niet. **Van tussentaal, ja, bijna zeventig percent.**
- 3 (...)
- 4 W: Bijvoorbeeld ik heb drie of vier studenten zij spreken **een beetje dialect en een beetje standaard samen**, ja ik begrijp.

Wat bij Wahida echter ook opviel, is dat ze weleens foutief een Standaardnederlands woord als substandaard bestempelt. Zo vroeg de moeder van haar huisbaas, een oudere

vrouw, haar eens of ze het huis al ‘gewoon’ was. Ze begreep de vraag niet en dacht dat de vrouw dialect sprak [30 03 18 - INT Wahida; 443-456], terwijl in feite oorzaak (a), ongekende woordenschat, aan de basis lag van de begripsmoeilijkheden.

De participanten waren wel bekend met het fenomeen taalvariatie in hun eigen taalgebied⁹⁴ en vonden de situatie in Vlaanderen niet abnormaal. Zo vertelt Farideh dat er in Iran ook verschillende dialecten gesproken worden [23 02 18 – INT Farideh; 267-308]. Olivia weet te vertellen dat er tussen het Spaans van Spanje en het Spaans van Latijns-Amerika ook aanzienlijke verschillen bestaan en dat er in verschillende Latijns-Amerikaanse landen ook verschillende woordenschat wordt gebruikt [28 03 18 – INT Olivia; 295-332]. Maar volgens haar kun je in het geval van Latijns-Amerika niet spreken van dialecten. Ze denkt bovendien dat in Vlaanderen zoveel dialecten gesproken worden omdat Vlamingen niet vaak verhuizen [ibid., 906-974].

Bij Nada en Wahida, die beiden het Arabisch als moedertaal hebben en beiden uit Syrië komen, is het heel opvallend dat ze een totaal verschillende perceptie hebben van de variatie binnen het Arabisch. Volgens Wahida [30 03 18 – INT Wahida; 419-429] wijken de Arabische dialecten niet zo sterk af van het Standaardarabisch, in tegenstelling tot de Vlaamse dialecten⁹⁵ die wel heel hard afwijken van het Standaardnederlands, vindt ze. Iemand die Standaardarabisch leert, kan volgens haar bijgevolg “ongeveer zestig percent” van het dialect begrijpen. Nada daarentegen zegt dat wie Standaardarabisch leert eraan is voor de moeite, aangezien er binnen de Arabische taal zoveel variatie is [27 03 18 – INT Nada; 507-532]. Binnen Syrië zijn er volgens haar ook veel verschillende dialecten en worden dezelfde betekenissen in elke stad op een andere manier uitgedrukt. Daarnaast zegt ze dat het officiële Standaardarabisch enkel wordt gebruikt in de schrijftaal en in het televisie- en radiojournaal [ibid., 541-552], waardoor we de vergelijking zouden kunnen maken met het Standaardnederlands dat een louter virtuele variëteit is (cf. Grondelaers e.a., 2016). Bovendien zegt ze dat wie in gesproken taal Standaardarabisch spreekt, uitgelachen wordt, omdat het “raar” overkomt [27 03 18 – INT Nada; 562-572]. Met

⁹⁴ Een belangrijke kanttekening die we daarbij moeten maken is dat de taalgebieden waar de participanten vandaan komen veel groter zijn dan het Nederlandse taalgebied. Die opmerking maakte overigens ook R., die tijdens de observatie bij Olivia in het taalcafé mee aan tafel zat en afkomstig is uit Spanje [31 01 18 – OBS TC Olivia; 139-155]. Hij beantwoordde daarmee de vraag van A., afkomstig uit Gent, die zich afvroeg of taalvariatie niet in elk land aanwezig is en bijgevolg normaal is. R. vertelde daarop dat hij het toch verrassend vond dat in Vlaanderen een afstand van dertig kilometer kan betekenen dat er een compleet verschillend dialect wordt gesproken. Dat is in Spanje volgens hem niet het geval. Olivia is dezelfde mening toegedaan, ze begrijpt niet hoe in een dermate kleine regio zoveel verschillende dialecten gesproken kunnen worden [28 03 18 – INT Olivia; 897-900].

⁹⁵ ‘Dialecten’ is de term die zij gebruikt, we weten niet of ze daarmee enkel naar dialect of naar alle vormen van substandaard taalgebruik refereert.

bijvoorbeeld collega's spreek je dialect⁹⁶ en geen Standaardarabisch [ibid., 553-556]. Daarbij zouden we opnieuw de parallel kunnen trekken met het Standaardnederlands dat, vooral door jongere Vlamingen, als 'afstandelijk' en 'gemaakt' wordt beschouwd (cf. Grondelaers e.a., 2017).

Tot slot gingen we in de interviews ook na of de participanten verschillen konden horen tussen sprekers uit verschillende regio's in Vlaanderen. Dat was niet het geval voor Farideh [23 02 18 – INT Farideh; 259-262]. Olivia denkt wel te kunnen horen wanneer iemand uit Gent komt en wanneer dat niet het geval is en kon bijvoorbeeld merken dat de onderzoekster niet uit Gent afkomstig was [28 03 18 – INT Olivia; 278-292]. Ook heeft ze een medecursist in haar les pralines van wie ze hoorde dat die niet uit Gent afkomstig was. Die bleek uiteindelijk uit Limburg te komen [ibid., 881-896; 31 01 18 – OBS TC Olivia; 131]. Ze drukt zich wel voorzichtig uit, want soms twijfelt ze ook, bijvoorbeeld over haar groepsgenoten in de les pralines die we geobserveerd hebben [28 03 18 – INT Olivia; 1239-1250; 1364]. Ook Nada geeft aan het te merken wanneer iemands taalgebruik uit een andere regio dan Gent (of Eeklo) stamt [27 03 18 – INT Nada; 287-294] en weet ze dat van Limburgers gezegd wordt dat ze trager spreken dan andere Vlamingen [ibid., 896-905; 26 02 18 – OBS G1 Nada; 39-57]. Ook vindt ze het West-Vlaams moeilijk te begrijpen [26 02 18 – OBS G1 Nada; 80; 92-97]. Wahida tot slot blijkt niet in staat te zijn het onderscheid te maken tussen de verschillende Vlaamse regio's⁹⁷, maar hoort het wel wanneer iemand uit Nederland afkomstig is [30 03 18 – INT Wahida; 225-238].

7.4.2. Nood aan leerstof over taalvariatie

Hier gaan we dieper in op wat we in hoofdstuk zes (§ 6.1.1.) al onderzochten met betrekking tot de participanten van het onderzoek binnen de klas. Tijdens de retrospectieve interviews hebben we de participanten van het onderzoek buiten de klas gevraagd of ze nood hebben aan meer leerstof over taalvariatie en zo ja, waarom dat zo is. In paragraaf 7.1.1 bespraken we bij oorzaak (c), substandaard taalgebruik, al een aantal gevallen uit de data waaruit bleek dat Farideh en Olivia moeite hadden met het substandaard taalgebruik van hun gesprekspartners. Het verschil met deze paragraaf is dat we hier uitzoomen op die specifieke situaties en veeleer bespreken of ze ook in het algemeen moeite ondervinden met het begrijpen van moedertaalsprekers die geen Standaardnederlands spreken.

⁹⁶ Ook hier moeten we opmerken dat 'dialect' de term is die Nada gebruikt. Het zou ook kunnen gaan om een informelere, lossere variant van het Standaardarabisch. We zijn te weinig vertrouwd met de Arabische taal om daarover uitspraken te kunnen doen. Ook het feit dat Wahida een compleet andere perceptie heeft van de taalvariatie in het Arabisch, maakt dat we uit de uitspraken van Nada niet zomaar conclusies kunnen trekken.

⁹⁷ Eerst zegt ze wel een verschil te horen tussen het taalgebruik uit Deinze en dat uit Hamme, maar het voorbeeld dat ze daarbij geeft, toont aan dat niet zo is [30 03 18 – INT Wahida; 228-230].

Farideh had in eerste instantie in haar vragenlijst aangegeven dat ze het niet zinvol vond om tijdens de lessen meer te leren over dialecten of tussentaal omdat ze het belangrijker vindt om eerst goed Standaardnederlands te leren. Een aparte cursus over de materie zou ze wel nuttig vinden, maar pas vanaf niveau 10. Tijdens het diepte-interview legt ze uit dat ze haar mening heeft veranderd⁹⁸, omdat ze vindt dat ze na vier jaar Nederlands studeren de moedertaalsprekers buiten het klaslokaal nog altijd moeilijk kan verstaan en ze denkt dat dat komt door het dialect [23 02 18 – INT Farideh; 156-164; 188-190]. Ze denkt dat vanaf niveau 5 gestart zou kunnen worden met leerstof dialecten of tussentaal [ibid., 170-174]. Ze krijgt vaak te horen dat het normaal is dat ze iemand niet verstaat omdat die persoon dialect⁹⁹ spreekt, maar ze weet nooit hoe het dan precies zit met dat dialect aangezien ze er op school geen informatie over krijgt (cf. Fragment 7-37).

Fragment 7-37 [23 02 18 – INT Farideh; 176-180]

- 1 F: En ik tot nu, euh **ik ken niks te v... over de dialecten**. Ik hoor altijd: “Ah, hij praat dialect”
- 2 EVH: Oké ah ja
- 3 F: “Ah, jij begrijpt niet, wánt hij heeft euh de woorden in z... zijn euh euh zinnen euh dialect”.
- 4 EVH: Ah ja
- 5 F: W... **wij leren niet op school zo**.

Bovendien vindt ze dat de mensen ‘op straat’ snel spreken, al vindt ze dat niet abnormaal [23 02 18 – INT Farideh; 100-104; 226-234], en dat ze een onduidelijke uitspraak hanteren [ibid., 107-116]. Met die onduidelijke uitspraak doelt ze vermoedelijk op een substandaard uitspraak. Wie ze wel goed kan verstaan, zijn haar NT2-leerkrachten en de onderzoekster, maar dat komt volgens haar omdat die ervaring hebben met het spreken met anderstaligen [ibid., 193-208]. Wanneer ze naar de televisie kijkt of naar de radio luistert, kan ze het Nederlands naar eigen zeggen veel beter begrijpen dan wanneer ze met moedertaalsprekers praat, al moet ze zich ook goed concentreren om de televisie en radio te kunnen begrijpen [ibid., 90-100].

Opvallend bij Olivia is dat ze zegt ze dat ze televisieprogramma’s waarin geen Standaardnederlands wordt gesproken bewust vermijdt, omdat ze die moeilijker vindt om te begrijpen. Als voorbeelden geeft ze de programma’s *Thuis* en *Familie*. Om die goed te begrijpen heeft ze ondertiteling nodig [28 03 18 – INT Olivia; 137-168]. Het journaal daarentegen kan ze wel goed begrijpen [ibid., 134]. Verder is ze zich ervan bewust dat het Nederlands dat ze tijdens de lessen leert hard verschilt van het Nederlands daarbuiten en

⁹⁸ Misschien heeft het onderzoek haar mening veranderd, al kunnen we dat niet met zekerheid zeggen.

⁹⁹ Of een andere vorm van substandaard taalgebruik. ‘Dialect’ is de term die Farideh gebruikt.

denkt ze dat substandaard taalgebruik de hoofdreden is waarom ze moedertaalsprekers niet altijd begrijpt [ibid., 106-110]. Meer leerstof over taalvariatie lijkt haar nuttig omdat ze de mensen 'op straat' dan beter zou begrijpen, maar ook omdat het voor haar een stuk van de cultuur is [ibid., 169-174]. Ze benadrukt wel dat ze het niet zelf zou willen leren spreken.¹⁰⁰ Wat ze in de les heeft gezien bij Veronique vond ze weinig (cf. Fragment 7-38).

Fragment 7-38 [28 03 18 – INT Olivia; 177-186]

- 1 EVH: Ah ja oké. En vind je... Want bij Veronique hebben jullie daar wel iets over gedaan in de klas. Euhm, ja, was dat dan niet genoeg? En hoeveel was dat? Want ik weet ook niet precies...
- 2 O: Niet, niet zo veel, niet euhm... **fff, een paar woorden: "Ah ja dit is, ja, maar dit is dialect, dit is niet dialect."**
- 3 EVH: Ah ja ja. En helpt dat dan een beetje? Helpt dat als jullie zo...
- 4 O: Voor mij dat helpt niet.
- 5 EVH: Nee? En waarom niet?
- 6 O: Nee, omdat euhm bijvoorbeeld euh dat is een woord die ik euh **vergeet** of euh soms als ik euh, als ik dat woord euh op straat, als ik dat woord euh luister op straat, dan is goed. Maar ik denk dat er z... ik denk dat er m m m veel meer, 'veel meer'?
- 7 EVH: Hmm ((knikt))
- 8 O: **Veel meer woorden zijn.**
- 9 EVH: Ah zo.
- 10 O: **Veel meer euh uitdrukkingen.**

In Fragment 7-38 geeft Olivia te kennen dat ze wat ze in de klas heeft geleerd over substandaard taalgebruik onvoldoende vindt en dat het slechts om een paar woorden ging (r. 2). Ze vindt dat dat niet helpt, enerzijds omdat ze het snel weer vergeet (r. 6), anderzijds omdat ze denkt dat er veel meer woorden en uitdrukkingen zijn dan degene die ze in de klas heeft gezien (r. 6, 8 en 10). Ze heeft bovendien gehoord dat zelfs Vlamingen soms moeite kunnen hebben om elkaar te verstaan wanneer ze uit een andere regio afkomstig zijn en vindt het daarom niet verwonderlijk dat zij als anderstalige ook begripsproblemen heeft [28 03 18 – INT Olivia; 188-202]. Ze zou daarom graag meer willen leren over substandaard taalgebruik en denkt dat daarmee kan gestart worden zodra alle leerstof over de grammatica is aangereikt [ibid., 203-206]. Ze ziet het niet als een verplicht onderdeel van de les, maar zou het veeleer als keuzevak willen volgen [ibid., 210-212].

¹⁰⁰ Sofie Begine, de taaltrainster van wie we de workshop bespraken in paragraaf 6.1.2, reikt haar cursisten wel actieve kennis aan met het oog op hun integratie, maar we zagen ook al in paragraaf 6.1. dat noch de cursisten, noch de leerkrachten in de geobserveerde school het een goed idee vinden om actief substandaard taalgebruik te leren.

Nada wijst net als Olivia op de kloof tussen het Standaardnederlands dat in de NT2-lessen wordt onderwezen en het substandaard Nederlands dat daarbuiten wordt gesproken [27 03 18 – INT Nada; 10] en geeft aan er niets over te weten [ibid., 84]. Ze zegt bovendien dat ze het normaal vindt dat ze nu, na twee en een half jaar in Vlaanderen, nog niet alles begrijpt. Over nog eens twee jaar wil ze echter alles kunnen begrijpen, en daarom lijkt het haar nodig om substandaard taalgebruik (enkel passief) te leren (cf. Fragment 7-39).

Fragment 7-39 [27 03 18 – INT Nada; 732-738]

- 1 N: Ja ik kan niet... Oké, nu ik ben hier euh bijna twee jaar, hé,...
- 2 EVH: Hmm
- 3 N: ...al twee jaar en half.
- 4 EVH: Ja
- 5 N: Euh met Nederlands leren, twee jaar, oké?
- 6 EVH: Hmm
- 7 N: Nu ik begrijp dat ik... ik kan niet dat... Dat kan, dat mag om niet alles te begrijpen. **Maar na twee jaar nog, dat mag niet. Ik moet alles begrijpen.** Begrijpen, niet alles spreken, maar ik moet alles begrijpen. Euhm daarom moet ik euhm dialect leren, of weten wat zij spreken over of...

Nada denkt dat substandaard taalgebruik kan worden aangeleerd vanaf niveau 6 omdat dan alle grammatica gezien is [ibid., 613-620]. Eén uur per week lijkt haar een geschikte hoeveelheid tijd daarvoor [ibid., 622-624]. De oefening die ze bij Veronique in de klas had gedaan over de feestdagen (zie § 6.1.1.) vond ze nuttig maar te weinig omdat het maar één keer was [ibid., 625-644].

Wahida tot slot zegt zeer geïnteresseerd te zijn om een cursus te volgen over het substandaard taalgebruik in Gent [30 03 18 – INT Wahida; 250]. Ook voor haar lijkt niveau 6 een goed moment om te starten met leerstof over substandaard Nederlands [ibid., 335-342]. Tijdens de eerste zes NT2-niveaus, die ze in Deinze heeft gevolgd, had ze een leerkracht die tijdens de les heel veel substandaard woordenschat aanreikte. Dat vond ze heel nuttig [ibid., 274-280]. Haar man F., die er aan het einde van het interview kwam bijzitten, legt uit dat hun leerkrachten in Deinze uit niveau 2 en 3 hen veel bijbrachten over tussentaal [ibid., 1141-1148]. Net als Olivia heeft Wahida ook gehoord dat Vlamingen onderling ook weleens problemen hebben om elkaar te begrijpen [ibid., 432-434].

Tegelijkertijd wijst Wahida er ook op dat ze substandaard Nederlands steeds beter kan begrijpen door er buiten de klas mee in contact te komen [ibid., 207-211] en zou ze extra leerstof over dialect en tussentaal te veel vinden omdat ze veel tijd moet besteden aan haar huishouden en kinderen [ibid., 259-264].

Kort samengevat zouden de vier participanten uit het onderzoek buiten de klascontext graag meer weten over substandaard taalgebruik om moedertaalsprekers buiten de klas beter te kunnen begrijpen. Drie van de vier participanten vinden dat ze daar momenteel in de NT2-lessen (te) weinig informatie over aangereikt krijgen.

7.5. Conclusie

Uit dit hoofdstuk is gebleken dat er verschillende oorzaken aan de basis kunnen liggen voor begripsmoeilijkheden. De eerste is ongekende woordenschat (a), waarbij we zagen dat ingestudeerde of geziene woordenschat geen garantie biedt voor het herkennen van dat woord in de context. We zagen echter ook dat het soms voldoende is voor de participanten om de context te begrijpen en het bijgevolg niet noodzakelijk is om elk woord te begrijpen. Twee participanten proberen woordenschatproblemen te vermijden door op voorhand termen in te studeren. Ook weten we dat visuele input helpt om de communicatie vlotter te laten verlopen. Een tweede oorzaak van begripsmoeilijkheden, het onvermogen om een taaluiting te ontleden (b), kwam slechts bij twee participanten opvallend voor. Van de derde oorzaak, substandaard taalgebruik (c), konden we op basis van de observaties enkel vaststellen dat het een probleem vormde voor twee participanten, maar op basis van de interviews weten we dat ook de andere twee participanten moeite hebben met substandaard taalgebruik. Tot slot was er nog het spreektempo (d), dat we beschouwen als een oorzaak die vaak gepaard gaat met een andere, voornamelijk met substandaard taalgebruik. Soms kwam het in de data ook voor dat de moedertaalsprekers de anderstaligen niet begrepen, wat we konden terugvoeren op uitspraak en woordenschat. Of de anderstalige participanten misverstanden al dan niet melden, hangt er vooral vanaf of ze de gemiste informatie al dan niet belangrijk achten en of ze hun gesprekspartner al dan niet denken te storen door hem om herhaling te vragen.

Uit de geobserveerde data bleek ook dat twee van de vier participanten zelf t-deleties doorvoeren in hun taalgebruik en dat één van die twee participanten ook morfosyntactische elementen als een diminutief op ‘-ke’ overneemt. Ook de moedertaalsprekers in dit onderzoek pasten hun taalgebruik aan, veelal door trager te spreken en versimpeld taalgebruik te hanteren, maar ook door over te schakelen op meer standaardtalige varianten.

Drie van de vier participanten kennen het onderscheid tussen dialect en tussentaal niet. Alle vier de participanten gaven aan interesse te hebben in leerstof over substandaard taalgebruik en drie van hen vinden dat idealiter met die leerstof wordt gestart nadat eerst alle grammatica uit de standaardtaal werd gezien. Drie participanten vonden de leerstof die ze op dit moment aangereikt krijgen te weinig.

8. Taal en integratie

In dit laatste hoofdstuk bespreken we een aantal instanties waarbij de correlatie tussen taal en integratie werd geëvalueerd. Onze aandacht gaat daarbij onder meer uit naar de andere hindernissen die de participanten, naast het leren van de taal, nog moeten nemen in hun integratieproces. Aangezien daarbij de observaties van binnen en buiten de klas elkaar overlaptten, hebben we ervoor gekozen om de data daaromtrent in één apart hoofdstuk onder te brengen. In paragraaf 8.1. bespreken we het Nederlands als sleutel tot integratie en acceptatie. Daarna zien we in paragraaf 8.2. dat de anderstalige participanten weinig Nederlands spreken buiten de klas. In paragraaf 8.3. bespreken we wat de participanten ervan vinden als moedertaalsprekers een vreemde taal willen spreken met hen. Vervolgens gaan we in paragrafen 8.4. en 8.5. in op respectievelijk de vooroordelen en cultuurverschillen waar de participanten mee geconfronteerd worden. In de laatste paragraaf 8.6. hebben we aandacht voor de ambities van de cursisten en bekijken we wat ze willen bereiken met hun kennis van het Nederlands en tot welk niveau ze Nederlandse lessen willen blijven volgen.

8.1. Nederlands als sleutel tot integratie en acceptatie

In de les van donderdag 16 november (veldnotities LES, p. 18-27, r. 22-358) stond een Koppen XL-reportage op het programma: *Thuis in een vreemd land*. Daarin is te zien hoe drie nieuwkomers¹⁰¹ in het Verenigd Koninkrijk een week lang bij een Engels gastgezin gaan wonen, omdat ze na een verblijf van een jaar in het land nog steeds niet goed Engels spreken. Voor de start van de reportage wil Veronique van de cursisten weten hoe zij hun eerste weken en maanden als nieuwkomer in Vlaanderen ervaarden. Ze hadden het moeilijk, want ze voelden zich onzeker, alleen, beschaamd, uitgesloten, vreemd of gespannen (veldnotities LES, pp. 18-19, r. 22-47).

Dat nieuwkomers in Vlaanderen geacht worden Nederlands te leren (cf. het taalbeleid in Vlaanderen), hebben enkele cursisten op een onaangename manier ondervonden. Zo krijgen Dawid en Carlos de indruk dat Vlamingen weinig moeite doen om trager te spreken, terwijl bijvoorbeeld Carlos zijn eigen moedertaal, Spaans, wel trager spreekt wanneer niet-Spaanstaligen met hem proberen te praten (veldnotities LES, p. 25, r. 296-302) (zie ook § 6.3. en § 7.1.1. over spreektempo). Carlos vindt ook dat Vlaamse ambtenaren wel in staat zijn om andere talen, zoals Frans en Engels te spreken, maar dat ze er niet toe bereid zijn (ibid., p. 26, r. 305-306).¹⁰² Olivia is het daarmee eens. Veronique geeft te kennen dat veel Vlamingen¹⁰³ wel vreemde talen spreken, maar dat die veelal beperkt blijven tot

¹⁰¹ De Poolse Agnieszka, de Colombiaan Fabien en de Congolese Sifa.

¹⁰² In feite heeft dat te maken met de taalwetgeving waardoor ambtenaren gebonden zijn aan de bestuurstaal.

¹⁰³ We vermoeden dat ze het hier niet specifiek over ambtenaren heeft.

prestigieuze talen (ibid., p. 26, r. 307-311; r. 322-323) (cf. Jaspers).¹⁰⁴ Bovendien wordt van nieuwkomers verwacht dat ze heel snel Nederlands leren, aangezien ze, althans volgens Veronique, enkel de eerste drie keer de hulp van een tolk mogen invoeren bij een bezoek aan het gemeentehuis. Daarna verlopen de gesprekken in het Nederlands (veldnotities LES, p. 26, r. 313-318).¹⁰⁵ Olivia kreeg bij de VDAB te horen dat ze maar Nederlands moest leren. Daar was ze erg van geschrokken, maar het heeft haar er wel toe aangezet om Nederlandse lessen te volgen (cf. Fragment 8-1) Kang ervaarde iets gelijkaardigs.

Fragment 8-1 (veldnotities LES 16/11/17)

Het thema van de reportage maakt wat emoties los bij de cursisten. (...) Olivia vertelt over hoe ze naar de **VDAB** ging en daar heeft **beseft hoe belangrijk het is dat ze Nederlands leerde**. Daar vertelde iemand haar: “Wij zijn hier niet voor jou. **Je moet Nederlands leren.**” Ze lijkt er wel wat van aangedaan, op dat moment kon ze helemaal nog geen Nederlands. Maar het heeft haar wel doen inzien dat ze het moest leren, zegt ze. Meteen daarna is ze begonnen met haar Nederlandse lessen. In zekere zin is het dus wel een motivatie geweest. Zes maanden nadien kon ze een beetje Nederlands. En nu, een jaar later, zit ze hier in deze klas. Kang vertelt hoe hij zich in een gelijkaardige situatie bevond toen hij een bewonerskaart wilde aanvragen, al had het toen niet zozeer met de taal te maken. De vrouw met wie hij sprak zei tegen hem: “**Ik ben hier niet om jou te helpen.**” Kang was gefrustreerd op dat moment. Hij werkte en betaalde belastingen. Veronique vult hem aan door te verwijzen naar het moment in de reportage waarop Fabien in het café praat met de Engelse mannen. Zij zeggen hem dat de buitenlanders de jobs van de Engelsen komen afpakken.

Tijdens het retrospectieve interview met Olivia vroegen we haar om wat meer uitleg over die negatieve ervaring [28 03 18 – INT Olivia; 505-560]. Ze legt uit dat ze naar de VDAB ging om te bekijken welke opties ze had om te werken in Vlaanderen. De VDAB-medewerkster zei haar dat ze hier niet kon werken omdat ze geen werkvergunning heeft en dat er niets was wat de VDAB voor haar kon doen. Daar voegde ze aan toe dat Olivia maar de taal moet leren. Daar is Olivia het mee eens, maar de manier waarop de medewerkster het haar zei, ervaarde ze als kwetsend en ongepast voor iemand met die functie (cf. Fragment 8-2).

¹⁰⁴ Anderzijds probeerden de cursisten zich ook te verplaatsten in de situatie van de autochtone Engelsen in de reportage. Zo toonden ze hun verontwaardiging zodra ze merkten dat de Poolse Agnieszka weinig moeite had gedaan om de taal te leren (veldnotities LES, p. 20, r. 101-103). Dawid, zelf ook van Poolse afkomst, merkte op dat dat te maken heeft met het feit dat in de wijk waar Agnieszka woont, ook veel Polen wonen. Ze heeft Engels dus nauwelijks nodig, hoewel ze in Engeland woont (veldnotities LES, p. 22, r. 163-169). Daarnaast denkt Dawid ook dat moedertaalsprekers ongeduldig kunnen worden en dat begrijpt hij (ibid., p. 21, r. 142-145).

¹⁰⁵ We weten niet of Veronique het hier specifiek over Gent heeft, maar toen we telefonisch contact opnamen met IN-Gent konden de medewerkers met wie we gesproken hebben Veroniques uitspraak niet verifiëren. We weten niet waar Veronique haar informatie vandaan heeft gehaald en hebben haar er ook niet over bevraagd tijdens het interview.

Fragment 8-2 [28 03 18 – INT Olivia; 514-526]

- 1 O: (...) Wij beg... euh begonnen om te praten en zij zegt dat euh... Zij zei. Zij zei dat euhm... Iets euh euh zoals: “Wij zijn hier niet euh voor jou” zoals euh, ik weet niet de... de *specific* woorden, maar iets, iets als euhm: “*We’re not here waiting for you*” like “*for you to come*”.
- 2 EVH: Ja. Ah ja ja. Dat was in het Engels, dat gesprek? Of in het Nederlands.
- 3 O: Nee. Ja, in Engels.
- 4 (...)
- 5 O: Maar het was euh iets als euhm: “*We’re not here waiting for you to come, because you euhm euh yeah if you’re here, you have to euh learn the, the language*”. And it’s euh en dat is euh iets dat ik euh ik ik ga akkoord. Ik ga akkoord met dat euh, met euh ja als jij in een land euh woont, dan moet je de, de taal van de land leren.
- 6 EVH: Hmm.
- 7 O: Euhm, maar zij... **Maar haar attitude?**
- 8 EVH: Euh ja, haar euhm ‘attitude’, of haar ‘houding’.
- 9 O: Haar attitude? Ja, was niet euh voor mij...
- 10 EVH: Hmm.
- 11 O: Euhm dat was **niet goed voor iemand die in, in een front desk werkt.**

Ook Nada heeft ondervonden dat nieuwkomers in Vlaanderen Nederlands horen te leren, weliswaar op een minder onaangename manier. Zij en haar man merkten meteen na hun aankomst in België dat de taal de sleutel is [26 02 18 – OBS G1 Nada; 352-360]. Ze vertelt dat ze aanvoelt dat Vlamingen meer respect tonen wanneer ze merken dat ze al goed Nederlands spreekt [27 03 18 – INT Nada; 1004-1019]. Ze heeft ook de indruk dat Vlamingen heel trots zijn op hun taal en cultuur en er veel over spreken [ibid., 1021-1029]. Daarnaast merkt ze dat Vlamingen negatief staan tegenover nieuwkomers die al een langere tijd in Vlaanderen verblijven en nog steeds niet goed Nederlands spreken [ibid., 1037-1041]. Daarom vindt ze het goed om in Zomergem te wonen en niet in Gent, omdat er in Gent veel meer Syriërs wonen. Nada en haar echtgenoot zouden dan waarschijnlijk te vaak Arabisch en te weinig Nederlands spreken [ibid., 796-824; 26 02 18 – OBS G1 Nada; 177-183; 223-244]. Tot slot geeft ze aan het gevoel te hebben dat taal wordt gelijkgesteld aan intelligentie, weliswaar enkel voor nieuwkomers: “Oké, taal dat bedoelt jij slim. Maar alleen voor de de nieuwkomers, de buitenlanders” [ibid., 1401]. Diezelfde opmerking maakte ze ook al tijdens de les (veldnotities LES, p. 21, r. 123-124) en tijdens een opgenomen gesprek van de observaties buiten de klas [26 02 18 – OBS G1 Nada; 339].

Voor Wahida is het ook heel belangrijk om Nederlands te leren, vooral als ze verder wil gaan als leerkracht keramiek. Om in het onderwijs te staan moet ze namelijk een niveau C1 behalen [30 03 18 – INT Wahida; 39-46] (zie ook § 0.). Ook vertelt ze over een man die onvriendelijk was tegen haar omdat ze niet goed Nederlands sprak. Toen ze hem een

tweede keer tegenkwam, sprak ze veel beter Nederlands en was de man plots wel vriendelijk [ibid., 832-840].

8.2. Moedertaal versus Nederlands

Aangezien de participanten in dit onderzoek aanvoelen dat Nederlands leren erg belangrijk is, bekijken we in deze paragraaf in welke mate ze hun Nederlands ook effectief gebruiken buiten de lessen. We zagen immers al kort in paragraaf 5.1.2. dat slechts een minderheid van de cursisten in de geobserveerde klas vaak en langdurig Nederlands bleek te spreken met moedertaalsprekers buiten de klas. In deze paragraaf bespreken we daarom wat de participanten zeggen over het spreken van hun moedertaal, zowel tijdens de pauzes op school als in situaties buiten school. We bekijken ook kort de talige praktijken van de cursisten tijdens de pauze. Tot slot bevragen we ook Veronique over de tolerantie ten opzichte van het gebruik van de moedertaal in de klas.

Het moment waarop we enkele meningen van cursisten konden achterhalen, was tijdens een spreekoefening in de eerste les van de observatieperiode. De cursisten moesten groepen vormen met mensen die een andere moedertaal hadden dan zij en moesten vragen beantwoorden die betrekking hadden op het spreken van hun moedertaal (veldnotities LES, p. 1, r. 12-25). In Fragment 8-3 wordt duidelijk dat de cursisten in het groepje met hun familie of partner altijd hun moedertaal spreken, waardoor ze thuis nauwelijks Nederlands oefenen. Bovendien hebben ze vaak geen Nederlandstalige vrienden waarmee ze de taal kunnen oefenen. Televisie kijken of naar de radio luisteren in het Nederlands doen Kadir en Selena niet, Dawid wel. Later in de observatieperiode gaven enkele cursisten wel aan naar Radio 1 en Radio 2 te luisteren of op YouTube Nederlandstalige muziek op te zoeken (veldnotities LES, p. 16, r. 220-222). Tijdens een informeel gesprek met Kang op de gang (ibid., p. 6, r. 200-204) vertelde hij dat hij voor zijn werk vroeger¹⁰⁶ voldoende had aan Engels en dat hij buiten de les nauwelijks Nederlands spreekt. In de vragenlijsten polsten we naar de situaties waarin of de plaatsen waar de cursisten Nederlands spreken.¹⁰⁷ De antwoorden die het vaakst naar voren kwamen, waren op de school van de kinderen, bij de dokter, op het gemeentehuis, bij het OCMW en in de

¹⁰⁶ Op het moment van de observaties werkte hij niet.

¹⁰⁷ We polsten in de vragenlijsten ook naar het aantal uren per week dat de cursisten Nederlands spreken buiten het klaslokaal. De antwoorden bleken in sommige gevallen echter tegenstrijdig te zijn met wat gezegd werd tijdens de lessen. Dat kan erop wijzen dat de cursisten sociaal wenselijke antwoorden geven of dat ze geen goede inschatting kunnen maken van de totale tijd dat ze Nederlands spreken. We kunnen daardoor twijfelen aan de betrouwbaarheid van de enquêtes. Tegelijkertijd toont dat de waarde aan van de etnografische aanpak, waarin we verschillende soorten data verzamelen en die aan elkaar aftoetsen.

winkel. Slechts vier cursisten¹⁰⁸ gaven aan Nederlandstalige vrienden te hebben en slechts twee¹⁰⁹ cursisten gaven aan Nederlands te gebruiken op hun werk.

Fragment 8-3 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Het groepje cursisten waarbij ik me aansluit bestaat uit Dawid, Kadir en Selena. Hun moedertalen zijn respectievelijk Pools, Arabisch en Tsjetsjeens. Selena begint als eerste te vertellen (...) Ze weet ons te vertellen dat ze **veel leest en tv-kijkt in het Engels, maar niet veel in het Nederlands**. Ook tijdens de spreekoefening schakelt ze één keer over op het Engels. (...) Hij [*Kadir, EVH*] benadrukt dat hij het **wel belangrijk vindt om zijn eigen moedertaal te blijven spreken**. Dawid laat ons weten dat hij **thuis altijd Pools** spreekt. (...) Dawid zegt dat hij zelf altijd traag spreekt omdat hij het in deze fase van zijn leerproces belangrijk vindt om de grammatica juist te hanteren. Hij voegt eraan toe dat hij het laatste jaar minder Nederlands spreekt dan voordien. Hij heeft drie jaar avondschool gedaan en sprak wel Nederlands op zijn werk en keek naar Nederlandstalige tv-programma's, maar **thuis sprak hij zelf geen Nederlands. Daarom wil hij nu een intensieve cursus Nederlands volgen**. (...) Kadir geeft toe dat hij bijna nooit Nederlands gebruikt, behalve wanneer hij in de **les Nederlands** zit of in een **winkel** iets moet kopen. Dawid (...) richt zich (...) tot Kadir, aan wie hij vraagt of hij de mogelijkheid niet heeft om buiten de les Nederlands te spreken of dat hij gewoonweg niet wil. (...) Kadir legt uit dat hij **weinig Nederlandstaligen kent** en dat zijn vriendin Arabisch spreekt. Zijn playstation heeft hij wel in het Nederlands ingesteld. Dawid vraagt Kadir en Selena daarna of ze in het Nederlands naar televisie kijken, waarop ze beiden antwoorden van niet. **Ze kijken altijd naar televisie in hun moedertaal**. Kadir zegt dat hij wel op het internet Engelse spelletjes speelt maar met Nederlandse ondertiteling.

Ook de participanten van het onderzoek buiten de klascontext spreken naar eigen zeggen weinig Nederlands buiten de les. Zo geeft Farideh te kennen tijdens het interview dat ze weinig contact heeft met moedertaalsprekers [23 02 18 – INT Farideh; 166; 466-468] en dat ze het niet gewend is om in de klas geleerde woordenschat te gebruiken in de praktijk [ibid., 440]. Olivia zegt tijdens het interview maar liefst drie keer dat ze niet vaak met Belgen [28 03 18 – INT Olivia; 108; 596-600] of met “Vlaamse mensen” [ibid., 702-704] spreekt. Ook tijdens de observatie in het taalcafé merkte ze op dat het weinig voorkomt dat ze zo intensief Nederlands spreekt als in het taalcafé en dat ze in het dagelijkse leven voornamelijk Spaans spreekt omdat haar man ook uit Costa Rica komt en ze hier Spaanstalige vriendinnen heeft [31 01 18 – OBS TC Olivia; 226-235]. Nada spreekt naar eigen zeggen “bijna nooit” Nederlands [27 03 18 – INT Nada; 267-274; 01 03 18 – OBS G2 Nada; 49-58]. Gesprekken met bijvoorbeeld de burens komen maar één of twee keer per maand voor

¹⁰⁸ Nada, Yassin, Wahida en Olivia.

¹⁰⁹ Wahida en Farideh, al weten we uit de observaties dat ook Carlos Nederlands moet spreken op zijn werk (veldnotities LES, p. 60, r. 198-205).

[27 03 18 – INT Nada; 1440-1443]. Ze heeft bovendien veel vrienden in Vlaanderen met wie ze Engels spreekt omdat zij het Nederlands ook niet als moedertaal hebben [ibid., 788-792]. Met de vriendin met wie ze sprak op een van de opnames [01 03 18 – OBS G2 Nada] spreekt ze normaal gezien ook Engels, omdat zij vroeger een Amerikaanse vriend had [27 03 18 – INT Nada; 780-786]. Nu is het moeilijk om Nederlands te spreken met elkaar omdat ze het gewend zijn om Engels te spreken. Tot slot zegt ze nog dat ze enkel naar de NT2-lessen gaat omdat ze aanwezig moet zijn, maar dat ze daarbuiten nauwelijks woordenschat studeert [ibid., 1544-1565]. Ze heeft het gevoel in de schriftelijke module minder te oefenen dan voordien in de mondelinge module. Farideh, Olivia en Nada geven alle drie ook aan het interview met de onderzoekster een goede oefening te vinden, wat erop wijst dat zulke lange gesprekken in het Nederlands voor hen veeleer zeldzaam zijn [23 02 18 – INT Farideh; 823-827; 28 03 18 – INT Olivia; 598-600; 27 03 18 – INT Nada; 1505-1507].

Wahida ten slotte heeft niet het gevoel weinig Nederlands te spreken buiten de les, maar geeft wel aan nooit naar Nederlandstalige radio te luisteren of televisie te kijken [30 03 18 – INT Wahida; 77-83]. In Deinze, waar ze woont, zijn er nog vier andere Syrische gezinnen met wie ze veel contact heeft en dus Arabisch spreekt [ibid., 69-74].

Eveneens tijdens de les op 14 november, na de pauze, wordt het belang van de moedertaal klassikaal besproken (veldnotities LES, p. 4, r. 151-187). Daarbij zien we dat de cursisten het belangrijk vinden om hun moedertaal te spreken omdat die deel uitmaakt van hun identiteit. Daarom vinden ze het ook belangrijk om hun moedertaal aan hun kinderen door te geven. Zo is er een cursiste uit Tibet die haar kinderen naar de Tibetaanse school stuurt omdat zij onderling Nederlands spreken, ook met hun Tibetaanse vrienden. Ze wil dat er in haar huis Tibetaans wordt gesproken in plaats van Nederlands. Als de cursisten hun kinderen helpen bij hun huiswerk, spreken ze wel Nederlands met hen. Eén cursiste geeft aan dat haar kinderen beter Nederlands spreken dan zij.

Tijdens dezelfde les moeten de cursisten discussiëren over de stelling “Op school zou er altijd Nederlands gesproken moeten worden, ook tijdens de pauze” (veldnotities LES, p. 6, r. 216-219). Tijdens de spreekoefening ging het in zekere mate om een denkoefening waarbij de cursisten op zoek moesten gaan naar zowel argumenten pro als argumenten contra. Bijgevolg kwam misschien niet iedereen met zijn eigen mening naar voren. Daarom polsten we in de enquête opnieuw naar de mening van de cursisten daaromtrent. Daarin gaven drie¹¹⁰ cursisten aan niet met de stelling akkoord te gaan, zes¹¹¹ gingen wel akkoord. Eén cursiste¹¹² ging deels wel, deels niet akkoord. In Fragment 8-4 zien we welke

¹¹⁰ Kang, Nada en Iva.

¹¹¹ Farideh, Ahmed, Katarina, Olivia, Wahida en Yassin.

¹¹² Selena.

argumenten de cursisten aanvoeren voor of tegen het spreken van Nederlands tijdens de pauze. Argumenten om tijdens de pauze wel Nederlands te spreken, zijn extra oefening (vooral omdat ze buiten de klas al zo weinig Nederlands spreken), minder angst om fouten te maken met andere NT2-leerders dan met moedertaalsprekers en tot slot het feit dat iedereen in de klas Nederlands verstaat en cursisten met een andere moedertaal bijgevolg niet uitgesloten worden van de conversatie wanneer cursisten met dezelfde moedertaal met elkaar in gesprek gaan. Er worden echter meer argumenten tegen opgesomd: sommige cursisten vinden dat de pauze dient om uit te rusten zodat ze zich nadien tijdens de les beter kunnen concentreren. Voor een aantal cursisten is het belangrijk dat ze in de pauze de vrijheid hebben om te doen wat ze willen. Ook kan het gewoon leuk en ontspannend zijn om in de eigen taal te spreken. Eén cursiste geeft aan dat mensen met dezelfde moedertaal elkaar tijdens de pauze moeilijke Nederlandse woorden kunnen uitleggen. Tot slot vindt Kang dat als je tijdens de pauze in contact komt met iemand uit een lager niveau, je geen Nederlands hoeft te spreken omdat het niveau dan niet gelijk is. Welke taal hij dan wel zou spreken met die cursisten, specificeert hij niet.

Fragment 8-4 (veldnotities LES dinsdag 14/11/17)

Veronique wil de argumenten voor beide stellingen klassikaal overlopen. Ze begint bij de stelling over Nederlands spreken, ook tijdens de pauze. Alicja krijgt het woord. Ze begint met de pro: ook tijdens de pauze Nederlands spreken zorgt ervoor dat ze **extra oefenen**. Maar haar groep heeft meer tegenargumenten gevonden: pauze betekent **vrije tijd** en in hun vrije tijd mogen de cursisten zelf beslissen wat ze doen. Ook geeft ze aan dat het **leuk** is om je moedertaal te kunnen spreken met cursisten die dezelfde moedertaal hebben als jij. (...) Analyn geeft een argument om wel Nederlands te spreken tijdens de lessen: ze komen **al zo weinig in contact met Nederlandstaligen**, dus is het beter om **zoveel mogelijk te oefenen**. Kang vindt dat als ze buiten de klas iemand ontmoeten die minder goed Nederlands spreekt, bijvoorbeeld iemand uit een **lager niveau**, ze geen Nederlands moeten spreken. Hem gaat het ook om **vrijheid**. (...) Kadir vindt dat zijn **hersenen een pauze nodig** hebben om te kunnen uitrusten. Zo kan hij zich daarna beter concentreren tijdens de les. Hij is er dus ook geen voorstander van om verplicht Nederlands te spreken tijdens de pauzes. Katarina legt uit dat mensen met dezelfde moedertaal **elkaar tijdens de pauze moeilijke Nederlandse woorden uitleggen**. Iva en Katarina geven als pro-argument dat ze tijdens de pauze misschien **minder bang zijn om fouten te maken** dan tijdens de les. Nada vult aan dat als ze Nederlands spreken tijdens de pauze, **niemand wordt uitgesloten**, omdat iedereen Nederlands verstaat. Dat is niet het geval als enkele cursisten met elkaar hun moedertaal beginnen te spreken.

Tijdens de retrospectieve interviews met de participanten van het onderzoek buiten de klas, hebben we Farideh, Olivia en Wahida ook bevraagd over het al dan niet Nederlands spreken tijdens de pauze. Alle drie hadden ze in hun vragenlijst aangegeven dat ze akkoord

gingen met de stelling dat je ook tijdens de pauze Nederlands moet blijven spreken. Olivia gaf toe dat het verleidelijk is om je moedertaal te beginnen spreken, zeker met Carlos, omdat de Colombiaanse en Costa Ricaanse cultuur hard op elkaar lijken [28 03 18 - INT Olivia; 213-218]. Farideh benadrukte dat ze niet tevreden is over haar niveau van Nederlands, waardoor ze van elke extra gelegenheid om te oefenen gebruik wil maken [23 02 18 - INT Farideh; 91-104]. Zo heeft ze een medecursist met (bijna) dezelfde moedertaal erop gewezen dat ze geen Farsi met hem wil spreken. Wahida vindt dat ze onvoldoende Nederlands oefent vanwege haar kinderen en huishouden en vindt daarom dat ze in haar situatie tijdens de pauzes best Nederlands blijft spreken [30 03 18 - INT Wahida; 113-120]. Nada gaf in de enquête aan dat ze de pauze beschouwt als een rustmoment en dat ze Arabisch wil kunnen spreken met haar vrienden. Zij gaat dus niet akkoord met de stelling.

Tijdens het verdere verloop van de observatieperiode in de NT2-klas probeerden we na te gaan in welke mate de cursisten Nederlands of een andere taal spraken met elkaar tijdens de pauze. Uiteraard was het niet mogelijk om dit dagelijks voor elke cursist te observeren en er ook over te rapporteren in de veldnotities, maar we kunnen wel voorzichtig concluderen dat cursisten met dezelfde moedertaal meer geneigd zijn om met elkaar om te gaan, ongeacht leeftijd of geslacht. Zo viel het op dat Olivia en Carlos, die beiden het Spaans als moedertaal hebben, het goed met elkaar konden vinden. Tijdens de pauze spraken ze meestal Spaans (veldnotities LES, p. 22, r. 181-185; p. 34, r. 235-236; p. 59, r. 189-190), al wees Olivia Carlos, maar ook zichzelf, er wel één keer op dat ze Nederlands moesten spreken tijdens de pauze (ibid., p. 22, r. 181-185).¹¹³ Carlos zette de conversatie toen echter verder in het Spaans. Ook Yassin en Kadir, die bovendien ongeveer even oud waren, zaten vaak naast elkaar en spraken vaak hun moedertaal met elkaar tijdens de pauze: het Arabisch (ibid., p. 6, r. 209-211; p. 14, r. 127-128; p. 59, r. 184-185). Hetzelfde geldt voor Alicja en Dawid, die beiden het Pools als moedertaal hebben (ibid., p. 6, r. 200-201; p. 14, r. 128; p. 44, r. 315-320), al sprak Alicja tijdens de pauzes ook veel Nederlands met Analyn (ibid., p. 59, r. 187-188), met wie ze vaak omging. Het zou onterecht zijn te stellen dat de cursisten zoveel mogelijk hun moedertaal spraken tijdens de pauzes, omdat we vaak konden zien tijdens de observaties dat ze Nederlands spraken met cursisten die een andere moedertaal hadden dan zij (ibid., p. 6, r. 200-201; p. 14, r. 125-126).

¹¹³ Dat gebeurde overigens ook tijdens een moment in de les waarop Veronique bezig was met het verkopen van cursussen. Het was officieel geen pauze, maar de cursisten waren op dat moment ook niet bezig met een oefening of iets dergelijks. Op dat moment wilde Olivia een vraag stellen aan Carlos die niet aan de leerstof gerelateerd was. Ze begint eerst in het Spaans, maar herneemt zich en schakelt over op Nederlands (veldnotities LES, p. 20, r. 87-90). Carlos zegt haar in het Spaans dat hij vandaag niet moet werken, maar herhaalt zijn uiting vervolgens in het Nederlands. Dat kan erop wijzen dat Olivia en Carlos niet willen dat de andere cursisten die in hun buurt zitten zich uitgesloten voelen.

Ook tijdens de lessen gebruikten cursisten soms hun moedertaal, bijvoorbeeld om elkaar te helpen. Zo bracht Veronique tijdens de les op donderdag 23 november de uitdrukking ‘de puntjes op de i zetten’ aan. Nada, Naima, Yassin en Wahida, die alle vier het Arabisch als moedertaal hebben, overlegden toen kort met elkaar in het Arabisch over de uitdrukking (veldnotities LES, p. 52, r. 133-137). Ze hebben in hun moedertaal namelijk een heel gelijkaardige uitdrukking, al luidt die ‘de puntjes op de letters zetten’, omdat in het Arabisch boven elke letter een punt staat. Daarnaast hielp Alicja Dawid meerdere keren, in de communicatie met Veronique (ibid., p. 44, r. 342-345) of met zijn uitspraak (ibid., p. 46, r. 419-420). Hoewel we er in de veldnotities niet expliciet over gerapporteerd hebben omdat ze zich meestal buiten gehoorsafstand bevond, gaan we ervan uit dat Alicja Dawid meermaals in het Pools hielp tijdens de les.

Over het gebruik van de moedertaal tijdens de lessen hebben we ook Veronique bevraagd in het interview [25 01 18 – INT Veronique; 44-58]. Ze heeft er geen problemen mee als cursisten tijdens de pauze met elkaar hun moedertaal spreken, maar tijdens de les moeten ze Nederlands spreken. Dat blijkt niet evident te zijn, ze heeft de cursisten van een andere klasgroep er vaak op moeten wijzen dat ze Nederlands moeten spreken. Nochtans was hun niveau van Nederlands volgens haar beter dan dat van de in dit onderzoek geobserveerde klasgroep. Veronique concludeert daarom dat het om een “vorm van luiheid” ging bij hen.¹¹⁴ Bij de lagere niveaus, bijvoorbeeld niveau 1, alsook in de verlengde trajecten, wordt het wel getolereerd dat cursisten elkaar helpen in de moedertaal.

Uit wat er in de klas werd gezegd, kunnen we afleiden dat de meeste cursisten in de geobserveerde groep over het algemeen buiten de les weinig in contact komen met moedertaalsprekers Nederlands en weinig Nederlands spreken. Bijgevolg zien ze er de waarde van in om tijdens de pauze Nederlands te spreken met elkaar, maar anderzijds vinden ze het ook belangrijk om in de pauze te ontspannen. We zien dat cursisten met dezelfde moedertaal veel met elkaar omgaan. De moedertaal kan ook een instrument zijn om elkaar te helpen met Nederlands. Hoe hoger het niveau, hoe lager de tolerantie ten opzichte van het gebruik van de moedertaal tijdens de les.

8.3. Moedertaalsprekers hanteren vreemde taal

Hoewel we zagen in paragraaf 8.1. dat de participanten aanvoelden dat er in de Vlaamse maatschappij veel waarde wordt gehecht aan het Nederlands, overkomt het hen ook dat Vlamingen een vreemde taal, zoals Engels of Frans, met hen beginnen te spreken. In deze paragraaf bespreken we wat ze daarvan vinden en hoe ze reageren. Ook daarop vinden we

¹¹⁴ In de praktijk zou het echter een kwestie kunnen zijn van een ‘natuurlijke’ keuze, aangezien het kunstmatig is om met iemand die dezelfde moedertaal heeft een vreemde taal te spreken.

een antwoord in de les van 14 november, waarbij een van de vragen uit de spreekoefening als volgt luidde: “Veel Vlamingen beginnen Engels of Frans te spreken als ze horen dat je een anderstalige bent. Wat vind je daarvan? Hoe reageer jij daarop?”. Veronique bespreekt de vraag klassikaal, weliswaar niet zo uitgebreid (veldnotities LES, pp. 5-6, r. 189-198). Kadir zegt dat hij het vervelend vindt als Vlamingen een vreemde taal beginnen te spreken, maar dat hij beseft dat ze het vriendelijk bedoelen. Daarom zegt hij er niets van. Olivia zegt dat ze ooit de tip heeft gekregen van een lerares om te zeggen dat je geen Engels begrijpt en aan de persoon in kwestie te vragen of die je wil helpen bij het oefenen van je Nederlands. In de enquêtes bevroegen we de participanten hier nogmaals over. Ahmed en Selena duiden aan dat ze het goed vinden om in een vreemde taal met Vlamingen te spreken. Katarina en Iva daarentegen vinden het vervelend en schakelen over op het Nederlands. Yassin en Kang maakt het eigenlijk niets uit.

We bevroegen ook Farideh, Olivia, Nada en Wahida over hun ervaringen. Farideh sprak vooral in het begin nog veel Frans met de Vlamingen en vond dat aangenaam omdat ze op die manier vlot kon communiceren [23 02 18 – INT Farideh; 38-42]. Olivia zegt dat het vooral gebeurde dat Vlamingen op Engels overschakelden toen ze nog in de lagere niveaus van de NT2-lessen zat, maar dat het gestopt is vanaf niveau 5 omdat ze toen zelf besloten heeft om in zo’n situatie Nederlands te blijven spreken [28 03 18 – INT Olivia; 453-476]. Wat ze wel jammer vindt, is dat Lieze, haar medecursist in de les pralines, soms in het Engels begint te spreken als Olivia iets niet begrijpt. Olivia zegt dat ze dat pas sinds kort doet, omdat ze een keer buiten de les hadden afgesproken met enkele cursisten om elkaar beter te leren kennen en toen Engels hebben gesproken [28 03 18 – INT Olivia; 1072-1112]. Dat was nadat we de les voor dit onderzoek hebben geobserveerd. In de data van Olivia zijn daarom geen situaties terug te vinden waarin Lieze overschakelt op het Engels. Nada vindt het vervelend als Vlamingen Engels beginnen te spreken en antwoordt in het Nederlands. Ze denkt dat het komt omdat Vlamingen graag Engels willen oefenen [01 03 18 – OBS G2 Nada; 84-95; 27 03 18 – INT Nada; 319-344]. Wahida denkt dat ze het doen om haar te helpen, maar misschien willen ze ook tonen dat ze goed Engels spreken [30 03 18 – INT Wahida; 364-368]. Het overkwam haar in elk geval toen ze pas startte met lesgeven in Hamme. Toen sprak Hilde Engels tegen haar [ibid., 345-362].

8.4. Vooroordelen

In deze paragraaf bespreken we enkele ervaringen van participanten die met vooroordelen te maken kregen. Soms hangen die samen met de taal, zoals we zagen in de vorige paragraaf, waarin Nada vindt dat taal wordt gelijkgesteld aan intelligentie.

Wat de participanten van het onderzoek binnen de klas betreft, zegt Carlos dat hij soms te maken krijgt met racisme en dat Belgen volgens hem de indruk hebben dat hij en zijn

moeder willen profiteren van het systeem (veldnotities LES, p. 18, r. 34-38; p. 21, r. 125-129). Zijn moeder moet erg vroeg 's ochtends beginnen te werken en is al wat ouder, waardoor ze niet de kans krijgt om goed Nederlands te leren. Ook Yassin, Naima en Kang hebben racistische opmerkingen moeten incasseren (cf. Fragment 8-5). Of ze die opmerkingen kregen toen ze nog niet goed Nederlands spraken, is niet duidelijk.

Fragment 8-5 (veldnotities LES 16/11/17)

(...) Yassin zegt dat vaak gedacht wordt dat mensen naar hier komen om **geld te krijgen van de overheid**. (...) Naima zegt dat ze weleens te horen krijgt: **“Ga terug naar je eigen land!”** Ook Kang krijgt vaak de vraag **waarom hij hier in België werkt en niet gewoon in zijn eigen land**. Dawid zegt dat iedereen racistisch is, sommigen zijn racistischer dan anderen. Olivia begrijpt wat hij bedoelt: “Misschien ben je in je eigen land racistisch.” Veronique probeert Dawids uitspraak te nuanceren door te zeggen dat mensen misschien niet zozeer racistisch zijn, maar misschien eerder egocentrisch. Naima zegt dat ze het vooral erg vindt wanneer haar kinderen de opmerking “Ga terug naar je eigen land” krijgen. Hun eigen land is namelijk België, ze zijn hier geboren. Veronique zegt dat dat inderdaad racistisch is.

In het onderzoek buiten de klas konden we ook vaststellen dat de participanten soms te maken kregen met vooroordelen van Vlamingen. Dat zagen we zowel expliciet, d.i. wanneer ze er zelf over rapporteerden, als impliciet, d.i. door iets wat een moedertaalspreker hen zei tijdens de observaties of door iets wat ze zelf zeiden in het interview dat op een vooroordeel kon wijzen.

Bij Farideh merkten we bijvoorbeeld tijdens de observaties dat haar gesprekspartner H. heel verbaasd reageerde toen Farideh zei dat ze al achttien jaar in België woonde [12 01 18 – OBS SP1 Farideh; 106-110]. De verbaasde reactie doet ons vermoeden dat H. dacht dat Farideh al achttien jaar in Vlaanderen woonde, terwijl ze in feite heel lang in Wallonië heeft gewoond, en dat dat beeld niet strookte met het niveau van Nederlands van Farideh. Een andere indicatie van een vooroordeel bij Farideh vinden we in het retrospectieve interview, toen ze vertelde dat het moeilijk was om een huis te vinden en dat enkel de huisbaas van haar huidige huis akkoord ging met haar gezin als huurders [23 02 18 – INT Farideh; 16-20].¹¹⁵

Olivia geeft in het interview aan niet te maken te krijgen met vooroordelen, maar dat komt volgens haar omdat ze Spaans spreekt, een taal die door de meeste Belgen wel geapprecieerd wordt: “[I]k kom, ik spreek Spaans. Belgen vindt Spaans goed. Euh ik heb

¹¹⁵ Uit een informeel gesprek met Wahida op de trein weten we ook dat de huisbaas van het huis waarin ze nu woont, initieel gezegd had dat hij “geen buitenlanders” als huurders wilde, maar dat hij van gedachten was veranderd nadat hij Wahida en haar gezin had leren kennen.

(...) nooit een probleem gehad met euh racisten of...”, [28 03 18 – INT Olivia; 730]. Vlamingen willen vaak ook Spaans oefenen met haar [ibid., 496-504]. Daarmee verwijst ze naar het onderscheid tussen plebejische en prestigieuze talen (cf. Jaspers, 2009). Toch konden we uit de observaties één situatie opmerken (cf. Fragment 8-6) waarin we zouden kunnen vermoeden dat Olivia’s gesprekspartner een vooroordeel over haar heeft.

Fragment 8-6 [22 02 18 – OBS PRA Olivia; 1069-1088]

Setting: Olivia praat tijdens de les pralines met een cursiste, Evy, die ze nog niet kent. Evy heeft Olivia net gevraagd waar ze vandaan komt en of ze haar vaderland niet mist. Nu wil ze weten waarom Olivia in Vlaanderen verblijft.

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Evy | En ‘oe ben j’ ‘ier terecht[gekomen? |
| 2 | Olivia | Ik kan euh over andere:: cultuur leren, en andere:: taal. |
| 3 | Evy | Ja maar xxx |
| 4 | Olivia | Ja maar de zon. Oh, ik mis de zon, hé. |
| 5 | Evy | Ja, ik kan me da voorstelle, nu in de winter. |
| 6 | Olivia | De winter, ja, is een beetje... |
| 7 | Evy | Jij bent hier alleen of jij hebt familie hier? |
| 8 | Olivia | Hier? Nee. Alleen mijn man. Mijn... |
| 9 | Evy | En jouw man is ook van Costa Rica? |
| 10 | Olivia | ...Mijn man is van Costa Rica, ja. |
| 11 | Evy | En hoe ben jij hier terechtgekomen? |
| 12 | Olivia | Euh, als wij, als wij groe... Euh terug naar Costa Rica gaan,...? |
| 13 | Evy | Ja |
| 14 | Olivia | ...bedoel jij? Euh, nu niet. |
| 15 | Evy | Ma, je bent naar hier gekomen om te werke? |
| 16 | Olivia | Ah, mijn man, ja. |
| 17 | Evy | Ah, oké. |
| 18 | Olivia | Mijn man heeft een, een job hier gekregen. En daa::rom zijn wij hier. |
| 19 | Evy | Ah, oké. |
| 20 | Olivia | Wonen nu wij hier. Goed. ((over iets anders)) Een beetje hier misschien? |

In Fragment 8-6 zien we hoe Olivia’s gesprekspartner erop gebrand is te weten te komen wat Olivia naar België brengt. Olivia hoort haar vraag eerst niet (r. 1 t.e.m. 6) en begrijpt ze daarna niet (r. 12), maar doordat Evy Olivia niet laat uitspreken (r. 6) en het gesprek niet wil laten gaan over het weer, zouden we kunnen vermoeden dat ze het belangrijk vindt om te weten hoe Olivia in België terecht is gekomen. Ook in regel 8 laat ze haar niet uitspreken en wil ze achterhalen of Olivia’s man ook uit Costa Rica komt. Tot slot geeft Olivia in het interview nog aan dat Spaanstalige vrienden en kennissen van haar wel

problemen hebben ondervonden met vooroordelen, maar dat ze er zelf nooit last van heeft gehad [28 03 18 – INT Olivia; 706-758].

Nada zegt heel expliciet dat zij en haar man al met vooroordelen te maken hebben gehad. Zo vertelt ze dat de collega's van haar man dachten dat hij niet slim genoeg was om het werk aan te kunnen en roddelden over hem waar hij bijstond, omdat ze ervan uitgingen dat hij hen toch niet verstond [27 03 18 – INT Nada; 1395-1397]. Na een maand veranderden ze echter hun houding ten opzichte van hem. Zelf maakte ze iets gelijkaardigs mee in het OCMW, waar ze vrijwilligerswerk heeft gedaan als administratief medewerkster. Ze voelde aan dat medewerkers daar slecht over haar aan het spreken waren, hoewel ze niet elk woord kon verstaan [ibid., 1375-1385]. Ze is er verder ook van overtuigd dat er veel werkgevers zijn die objectief zijn, maar dat er ook werkgevers zijn die iemand afkeuren op basis van zijn allochtone naam [ibid., 1257-1261].¹¹⁶ Ze wijst er wel op dat de vooroordelen bij haar relatief goed meevallen omdat ze geen hoofddoek draagt, wel varkensvlees eet en alcohol drinkt en zich dus probeert te gedragen als een Belg [ibid., 1045-1079]. Bij bijvoorbeeld de hoofddoek merkt ze dat, omdat ze op straat de blikken van de Vlamingen opvangt als die een vrouw zien met een hoofddoek [ibid., 1081-1099]. Ze vindt ook dat het helpt om geaccepteerd te worden door Vlamingen als ze merken dat je gestudeerd hebt en een bepaald 'niveau' in het leven bereikt hebt [ibid., 1103-1109].

8.5. Cultuurverschillen

Daarnaast worden de participanten ook geconfronteerd met cultuurverschillen, die we in deze paragraaf zullen bespreken.

Tijdens de observaties in de klas kwam naar voor dat Colombianen elkaar op een heel familiale wijze begroeten met een kus, terwijl Aziaten bijvoorbeeld veel afstandelijker zijn (cf. Fragment 8-7).

Fragment 8-7 (veldnotities LES 16/11/17)

De cursisten gaan verder met het bespreken van de reportage. (...) Kang heeft het over een **cultuurverschil** dat aan het begin van de reportage een grappig moment opleverde: in de les Engels wilde Fabian een Aziatische vrouw een **kus geven bij wijze van begroeting**, waarop de Aziatische vrouw heel verbaasd en geschrokken haar hoofd wegtrok en lachte. Carlos moest lachen op dat moment en zei: "Is typisch voor ons." Kang legt uit dat ze in Azië veel afstandelijker zijn in hun begroeting. Veronique vertelt over Quintus, een cursist

¹¹⁶ Op dat punt zijn Nada en haar echtgenoot het niet met elkaar eens. Nada vindt dat het voor nieuwkomers moeilijker is om werk te vinden, terwijl haar echtgenoot ervan overtuigd is dat iedereen een goede job kan vinden als hij er de moeite voor doet [26 02 18 – OBS G1 Nada; 246-248; 27 03 18 – INT Nada; 1226-1263].

in een andere groep. Yassin kent hem ook. Hij komt uit Zuid-Afrika en vertelde in de les dat daar weleens een kus op de mond wordt gegeven als begroeting. Er wordt gelachen.

Carlos en Wahida ondervonden dat het ongepast is om aan een Vlaming te vragen hoeveel hij verdient, voor welke politieke partij hij stemt of hoeveel hij betaalt voor bijvoorbeeld elektriciteit (cf. Fragment 8-8).

Fragment 8-8 (veldnotities LES maandag 20/11/17)

Carlos heeft ooit gehoord dat je Vlamingen **niets mag vragen** over de **politieke partij** waarvoor ze stemmen, over hun **religie** en over hun **loon**. Iedereen lacht een beetje. Veronique bevestigt dat, maar ze denkt dat dat ook het geval is in andere landen en culturen, behalve dat van het loon. Maar Alicja en Dawid zeggen dat **Polen elkaar ook geen vragen stellen over hun loon**. Wahida vertelt een anekdote waarbij ze ooit aan iemand vroeg hoeveel die persoon betaalde voor elektriciteit. Die antwoordde haar toen: “Genoeg”. Daar was ze erg **verbaasd** over. Er wordt gelachen. Carlos vertelt dan dat hij een Ecuadoriaan kent die al lang in Vlaanderen woont. Ooit vroeg hij hem hoeveel hij verdiende en toen kreeg hij ook het antwoord “Genoeg”. De Ecuadoriaan voegde er dan nog aan toe dat je **zulke dingen hier niet vraagt**.

Ook Ahmed had er moeite mee zich aan een andere cultuur aan te passen (veldnotities EX, p. 7, r. 229-252). Hij moest tijdens het mondelinge examen zijn mening formuleren over de volgende stelling: “Als je in een vreemd land komt, zoek je het vertrouwde op. Dat brengt integratieproblemen met zich mee”, een stelling die betrekking had op de reportage die ze in de les hadden bekeken. Zelf zoekt hij niet het vertrouwde op, aangezien zijn gezin het enige Iraakse gezin is in de gemeente waar hij woont. Daardoor is hij wat eenzaam. Hij geeft ook aan het moeilijk te vinden om contact te leggen met Belgen, omdat ze volgens hem nogal gesloten zijn.

De ‘geslotenheid’ van de Vlamingen kwam ook naar voren in de diepte-interviews met Olivia en Nada. Zo vertelt Olivia dat haar echtgenoot zijn master in Vlaanderen heeft gevolgd, weliswaar in het Engels, en dat de Vlaamse studenten geen moeite deden om met hem contact te leggen [28 03 18 – INT Olivia; 1381-1409]. Olivia wil zelf graag een master volgen (zie meer daarover in § 8.6.) en wil dat liefst in het Nederlands doen omdat ze dan met de Vlaamse studenten kan spreken. Ze ervaart zelf ook dat Vlamingen gesloten zijn, maar vindt dat niet meer abnormaal nadat ze beseftte dat die geslotenheid cultureel bepaald is [ibid., 1410-1429]. In het begin was ze echter bang dat het iets persoonlijks was. Ze wijst er bovendien op dat ze het van haar cultuur gewend is dat de mensen heel erg open zijn en beseft dat het contrast daarom groter aanvoelt [ibid., 1431-1457].

Ook Nada ervaart culturele verschillen maar ervaart die net als positief. Zo vertelt ze dat het in de Arabische cultuur normaal is om onverwachts bij elkaar op bezoek te komen, terwijl ze gemerkt heeft dat Vlamingen altijd eerst een ‘afpraak’ moeten maken om elkaar te zien [27 03 18 – INT Nada; 828-846]. Ze vindt de Vlaamse manier aangenamer. De Vlaamse geslotenheid daarentegen vindt ze minder aangenaam, maar ze denkt dat die regionaal bepaald is en dat bijvoorbeeld West-Vlamingen elkaar minder snel begroeten dan de inwoners van haar gemeente Zomergem [ibid., 14; 742-766]. Daarnaast wijst Nada ook op een onverwachte culturele gelijkenis: ze had niet verwacht dat de familie in Vlaanderen zo’n belangrijke rol speelt en dacht dat dat sterker was in de Arabische cultuur [ibid., 1121-1137].

Anderstaligen moeten de verschillen tussen de eigen cultuur en die van het gastland leren herkennen en vinden het niet eenvoudig om contact te leggen met de lokale bevolking. Daarbij komt nog dat in Vlaanderen veel verschillende culturen samenleven, waardoor nieuwkomers niet alleen met de Vlaamse cultuur, maar ook met die van andere nieuwkomers in contact komen.

8.6. Ambities

Tot slot bekijken we wat de participanten met hun kennis van het Nederlands willen bereiken. We bespreken of ze willen gaan studeren of werken en welke obstakels ze daarbij moeten overwinnen.

Zoals we al zagen in paragraaf 3.1., moeten anderstalige studenten een niveau B2 kunnen voorleggen als ze aan een universiteit of hogeschool in Vlaanderen willen studeren. Enkele cursisten hadden plannen om hogere studies aan te vatten. Zo wilde Selena (19 jaar) zich inschrijven voor een opleiding grafische en digitale media aan de Arteveldehogeschool (veldnotities EX, p. 2, r. 45-46). Yassin (21 jaar) wil ICT gaan studeren (veldnotities LES, p. 62, r. 291-295) en Kadir (24 jaar) business administratie (ibid., p. 3, r. 90-91). Yassin ondervindt echter problemen met zijn diploma, omdat het niet erkend wordt door NARIC¹¹⁷ [09 02 18 – OBS HS Yassin; 28-34]. Nochtans is het diploma van een vriend van hem wel erkend, hoewel het om hetzelfde diploma gaat [ibid., 72-74]. Doordat hij niet geslaagd is voor niveau 7, kan hij geen B2-certificaat voorleggen en mag hij sowieso niet starten (veldnotities EX, p. 15, r. 542-543; [09 02 18 – OBS HS Yassin; 49-55]).

De meeste participanten die we spraken over hun professionele leven zijn ambitieus, maar ervaren dat hun onvoldoende kennis van het Nederlands (en soms van andere vreemde

¹¹⁷ NARIC staat voor *National Academic and professional Recognition and Information Centre* en is de instantie die aanvragen tot diplomaerkenning behandelt.

talen) hen in de weg staat. Zo vertelt Analyne dat ze in de Filipijnen een bacheloropleiding Engels heeft gevolgd en dat ze hier heel graag leerkracht Engels zou zijn. Maar zelfs om als leerkracht van een vreemde taal aan de slag te mogen gaan, moet haar Nederlands eerst goed zijn (veldnotities LES, p. 68, r. 168-172).

Farideh wil een opleiding volgen over buitenschoolse kinderopvang, maar werd al twee keer geweigerd omdat haar Nederlands niet goed genoeg was (ibid., p. 62, r. 268-277; [23 02 18 – INT Farideh; 359-390]). Dat vond ze eerst heel jammer. Ze was verontwaardigd omdat een medewerkster haar had gezegd dat ze in februari mocht starten, maar achteraf gezien begreep ze dat de opleiding misschien te moeilijk was geweest voor haar en dat ze eerst haar Nederlands nog moet verbeteren [23 02 18 – INT Farideh; 373-393].

Carlos zou graag gids zijn voor toeristen, maar uit zijn navraag bleek dat hij daarvoor drie talen moet beheersen en hij spreekt nauwelijks Engels (veldnotities LES, p. 70, r. 230-237). In de opleidingsprofielen van Toerisme Vlaanderen en het departement Onderwijs zien we echter dat een gids naast het Nederlands moet beschikken over tenminste één vreemde taal op het niveau B1 van het ERK.¹¹⁸ Momenteel werkt Carlos op de afdeling verpakking in een fabriek die kippenvlees verwerkt.

Olivia zou graag in Vlaanderen of Brussel werken, maar er wordt haar naar eigen zeggen gevraagd dat ze behalve goed Nederlands, ook Frans en Engels beheerst [31 01 18 – OBS TC Olivia; 116-118; 267; 28 03 18 – INT Olivia; 975-984]. Frans is echter een taal die ze heel mooi vindt en graag heel goed wil kunnen spreken [31 01 18 – OBS TC Olivia; 170-197]. Ze heeft Frans geleerd in de middelbare school in Costa Rica en heeft er ook minder moeite mee omdat de taal harder lijkt op haar moedertaal. Over Nederlands zegt ze dat ze er geen “master” in wil worden, maar dat ze een niveau wil bereiken dat voldoende is om te werken [ibid., 203-205]. Olivia wil misschien nog een masteropleiding¹¹⁹ volgen en twijfelt nog tussen drie opties. Ofwel wil ze aan de Universiteit Gent een master ‘management en IT’ of ‘business economics’ volgen, ofwel gaat ze naar de Vrije Universiteit Brussel voor een master ‘international business’ [28 03 18 – INT Olivia; 77-88]. Ze gaat echter voor zichzelf de keuze maken: ofwel Frans, ofwel een masteropleiding [ibid., 988-992]. Ze denkt in elk geval dat het nodig is om één van beide te doen, omdat ze het gevoel heeft dat ze niet competitief is met de Vlamingen op de arbeidsmarkt. Ze heeft namelijk de indruk dat Vlamingen vaak nog bijstuderen en meer dan één diploma hebben, wat in Costa Rica niet zo gebruikelijk is [ibid., 994-1010].

¹¹⁸ https://www.toerismevlaanderen.be/sites/toerismevlaanderen.be/files/assets/documents_VORMING/Opleidingsprofiel%20Gids%202016.pdf Laatste geraadpleegd op 23 juli 2018.

¹¹⁹ Uit een informeel gesprek met Olivia weten we dat haar masterdiploma uit Costa Rica hier werd gelijkgesteld aan een bachelordiploma.

Nada werkte in Syrië in de bankensector, maar kan hier die job niet uitoefenen, onder meer omdat haar Nederlands niet goed genoeg is, maar ook omdat ze nog steeds wacht op de erkenning van haar diploma door NARIC (veldnotities LES, p. 22-23, r. 189-193; [27 03 18 – INT Nada; 133-136; 146-150; 377-384]). Dat ze door een onvoldoende kennis van het Nederlands niet dezelfde job kan uitvoeren als in Syrië, vindt ze frustrerend [27 03 18 – INT Nada; 1306-1335]. Zo zegt ze dat ze veel meer ervaring heeft in de bank- en verzekeringssector dan sommige medewerkers in dienst van het bedrijf waar ook haar man werkt, maar dat ze simpelweg niet haar droomjob kan uitvoeren omdat ze niet goed genoeg Nederlands spreekt. Ze gaat wel als vrijwilliger aan de slag bij dat bedrijf, dat gespecialiseerd is in microkredieten [ibid., 176-201; 01 03 18 – OBS G2 Nada; 101-111]. Ze legt uit hoe een cultuurverschil daarbij in haar voordeel speelt (cf. Fragment 8-9).

Fragment 8-9 [27 03 18 – INT Nada; 180-196]

- 1 N: Ja. En ook er euh zijn veel euh **Arabische vrouwen** willen een euh een euh steunen te te krijgen.
- 2 (...)
- 3 N: Maar euh altijd met sommige euh culturen
- 4 EVH: Hmm
- 5 N: **er is een probleem als de vrouw gaat naar een man**, omdat, ja... Met de met de de mus... muslim...
- 6 EVH: Ja ja ja
- 7 N: Ja, misschien sommige mannen euh vinden dat niet leuk als euh zijn **vrouw naar een man gaat om een euh voor geld te vragen** of xxx
- 8 EVH: Ah oké. En dus als jij dat dan zou doen...
- 9 N: (Met een vrouw met een vrouw)
- 10 EVH: Ah zo ja
- 11 N: Zij spreken natuurlijk euh geen Nederlands.
- 12 EVH: Oké ja
- 13 N: Ja, daarom euh vi... euh **vinden hun in M&S¹²⁰ het interessant** euh als ik euh daar we... werkt.

In Fragment 8-9 vertelt Nada dat het in sommige islamitische culturen niet is toegelaten dat een vrouw een lening vraagt aan een man (r. 5 en 6). Daarom zou het voor het bedrijf interessant zijn om een Arabisch sprekende vrouw in dienst te nemen om zo een nieuwe doelgroep te kunnen aanspreken (r. 13). Ze legt uit dat ze die klanten in het Arabisch te woord zou staan, maar de documenten in het Nederlands zou vervolledigen en tijdens comités in het Nederlands met collega's zou overleggen of de persoon in kwestie een lening krijgt [27 03 18 – INT Nada; 1612-1631]. Dat is ook wat haar man nu doet, hoewel die

¹²⁰ Fictieve bedrijfsnaam.

ook Belgische en Turkse klanten heeft [ibid., 1633-1635]. Ze hoopt om op termijn een voltijds contract aangeboden te krijgen. Op die manier werd haar man er immers ook aangenomen [ibid., 198-206]. Aangezien ze als vrijwilliger aan de slag gaat, gaat ze na niveau 8 stoppen met de NT2-lessen [ibid., 417-436]. Ze wil namelijk ook nog voldoende tijd kunnen doorbrengen met haar dochter. Bovendien vindt ze dat het tijd wordt om werk te vinden. Als ze niet in het bedrijf kan blijven werken, wil ze eventueel nog een master bijstuderen [ibid., 396-410]. Ze zou dat echter liever niet doen omdat die master dan waarschijnlijk in het Nederlands is.

Tot slot heeft ook Wahida professionele plannen. Zo vertelde ze aan de onderzoekster tijdens de observaties dat ze bij de directie van De Kubus in Gent wil informeren of ze interesse hebben om een opleiding keramiek te openen [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 754-767]. Op het moment van het interview heeft ze dat nog niet gedaan, maar ze wil misschien eerst gaan informeren bij het cvo in Deinze omdat dat voor haar dichterbij is [30 03 18 – INT Wahida; 505-515]. Een paar uur voor we het interview afnamen met haar was ze nog op gesprek gegaan bij de kunstacademie in Gent, waar ze graag zou willen werken [ibid., 504]. Ze heeft wel al een contract te pakken bij Syntra in Brugge, waar ze in september als leerkracht aan de slag gaat [ibid., 768-771; 30 03 18 – INT Wahida; 517-522]. Ook voor Wahida is het Nederlands een hindernis die ze moet nemen om haar ambities te kunnen waarmaken. In paragraaf 0. zagen we al dat ze wel praktijklessen kan geven, maar dat theorielessen, zoals de chemie van de keramiek, veel moeilijker zijn [30 03 18 – INT Wahida; 485-500]. Ook moet ze om in het onderwijs te mogen staan een niveau C1 behalen. Daarom zal ze NT2-lessen blijven volgen tot en met niveau 10 [ibid., 39-46].¹²¹ Daarnaast is net als bij Yassin en Nada de erkenning van het diploma een probleem voor Wahida (cf. Fragment 8-10).

Fragment 8-10 [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 772-794]

Setting: Tijdens de koffiepauze van de les keramiek vertelt Wahida aan de onderzoekster welke problemen ze ondervindt met haar diploma.

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | Wahida | Nu die probl, die probleem van mijn diploma, euh Ella. Ik heb twee diploma's, eentje in Syrië, de tweede in Italië. Is euh alle twee in keramiek. Zij hebben euh alleen die Syrisch diploma die erkenning gedaan als hoger euh beroeponderwijs . |
| 2 | EVH | Ah ja. |
| 3 | Wahida | En ik begrijp niet wat euh die bedoeling is, graduaat of euh. |
| 4 | EVH | Euhm, hoe was dat in Syrië? Welk diploma? |

¹²¹ Voorlopig bevindt ze zich echter nog in een soort tussenfase waarin het toegelaten is dat ze niveau C1 nog niet kan voorleggen. Na verloop van tijd zal dat echter verplicht zijn.

- 5 Wahida Was graduaat na euh secundair.
- 6 EVH Ah ja.
- 7 Wahida (secundair)
- 8 EVH Want euh hoger beroepsonderwijs, is eigenlijk nog secundair...
- 9 Wahida Ah ja.
- 10 EVH ...denk ik.
- 11 Wahida Hmm.
- 12 EVH Ja.
- 13 Wahida **Ja en ik wacht nu die Italiaanse diploma.**
- 14 EVH Italiaans xxx
- 15 Wahida Hopelijk da komt beter.
- 16 EVH Ja. Ja dat is altijd een probleem hé, om die diploma's te...
- 17 Wahida Ja. (3.0) Ja omdat die studie, ja, was in Syrië twee jaar, maar vier uur elke dag.
- 18 EVH Ja.
- 19 Wahida Echt intensief. En ook in Italië hetzelfde.
- 20 EVH Ja.
- 21 Wahida Zij hebben ook euhm **stage** gevraagd in Italië, ik heb alles gedaan.
- 22 EVH Ja.
- 23 Wahida Ik heb ook een **cursus extra** gemaakt in design van keramiek, één jaar. **Maar zij bekijken niet.** ((lacht))

In Fragment 8-10 zien we dat Wahida twee diploma's heeft, een Syrisch en een Italiaans (r. 1). Het Syrische diploma van Wahida hier wordt erkend als een diploma hoger beroepsonderwijs, terwijl het dat in Syrië niet was (r. 1 en 5). Op de erkenning van het Italiaanse diploma wacht ze nog steeds (r. 13). Ze vindt het frustrerend dat er bij de erkenning niet wordt gekeken naar bijkomende ervaring zoals een stage of een extra cursus (r. 21 en 23). Haar man heeft overigens een ander probleem. Hij heeft in Syrië rechten gestudeerd en was advocaat, maar kan hier in België niet als advocaat aan de slag [05 03 18 – OBS KERA Wahida; 832-862]. Wetten zijn immers anders per land.

In de vragenlijsten peilden we ook naar het niveau van Nederlands dat de cursisten uiteindelijk wensen te behalen. Vier¹²² cursisten geven aan te willen stoppen met Nederlandse lessen nadat ze niveau B2 hebben behaald. Vier¹²³ anderen geven aan te willen doorgaan tot ze het niveau C1 behaald hebben, d.i. niveau 10. Twee¹²⁴ cursisten zeggen enkel de mondelinge module van niveau C1 te willen doen, d.i. niveau 9.

¹²² Nada, Yassin, Katarina en Ahmed.

¹²³ Wahida, Farideh, Iva en Kang.

¹²⁴ Olivia en Selena.

Olivia legt in het interview uit dat ze het gevoel heeft dat het Nederlands leren voor haar wat snel is gegaan. Ze wil daarom een pauze inlassen nadat ze niveau B2 behaald heeft en pas op een later moment eventueel starten met de modules van C1 [28 03 18 – INT Olivia; 668-680]. Ze is namelijk bang dat haar woordenschat ontoereikend zal zijn. Dat gevoel heeft ze nu al in de schriftelijke module [ibid., 862-880]. Ze wil graag de tijd nemen om zich de taal eigen te maken door bijvoorbeeld veel te lezen.

Veronique krijgt de indruk dat na niveau B2 de meeste cursisten stoppen, omdat ze “moe geleerd zijn” en het niveau B2 als voldoende achten, al is er toch wel vraag naar de hogere niveaus 9 en 10 [25 01 18 – INT Veronique; 204-214]. Veroniques indruk ligt in lijn met de vaststelling in de VMIM (2018, p. 240) dat slechts een kleine minderheid van de anderstaligen zich inschrijft voor de hogere niveaus (zie § 3.2.). Ook ziet ze een verschil tussen cursisten in avondklassen en in dagklassen: wie ’s avonds les volgt, heeft al een baan en neemt de lessen Nederlands daarbij. Hoewel Veronique het niet nader specificeert, kunnen we ervan uitgaan dat het om cursisten gaat die ofwel een baan hebben waarbij ze niet veel hoeven te spreken, ofwel een baan hebben waarbij ze een andere taal, bijvoorbeeld Engels (cf. Kang), kunnen gebruiken.

8.7. Conclusie

Uit dit hoofdstuk blijkt enerzijds dat taal een belangrijke rol speelt in het integratieproces, aangezien de cursisten zich door een onvoldoende talenkennis gehinderd zien in het nastreven van hun academische of professionele dromen. Anderzijds blijkt dat integratie veel meer is dan taal alleen, aangezien de cursisten ook botsen op vooroordelen, cultuurverschillen en praktische problemen zoals de erkenning van hun diploma. Daarnaast geven zo goed als alle participanten in dit onderzoek aan weinig in contact te komen met moedertaalsprekers buiten de les en bijgevolg weinig Nederlands te spreken buiten de klas. Tot slot zien we dat relatief weinig cursisten doorstromen naar de twee hoogste NT2-niveaus.

9. Discussie en conclusie

Het doel van deze scriptie was een gedetailleerde studie te maken van de implementatie van het NT2-beleid in klassen voor volwassen nieuwkomers en de effecten ervan op interacties tussen anderstaligen en moedertaalsprekers. Daarvoor toetsten we het beleid af aan de klascontext, die we op zijn beurt aftoetsten aan de context buiten de klas. We maakten daarbij gebruik van de sociolinguïstisch-etnografische methode. In dit hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvragen en formuleren we de implicaties van het onderzoek, maar bespreken we ook kritisch de beperkingen van de studie en doen we enkele suggesties voor verder onderzoek.

9.1. Resultaten en implicaties van het onderzoek

Voor het onderzoek binnen de klas stelden we vier onderzoeksvragen. De eerste luidde: **In welke mate en op welke manier komen tussentaal en dialect aan bod in de NT2-lessen in De Kubus in Gent?** Uit het onderzoek is gebleken dat tussentaal en dialect slechts sporadisch het voorwerp van oefening waren in de geobserveerde B2-klas, namelijk slechts één keer tijdens de observaties, waarbij er dan nog weinig aandacht was voor linguïstische kenmerken, en één keer daarbuiten. Uit het interview met de geobserveerde NT2-leerkracht weten we echter dat er in de C1-klassen van de school wel een oefening is voorzien over dialecten. Dat bevestigt wat er in de NT2-profielen staat over regionaal taalgebruik (zie § 3.2.). We zagen tegelijk echter dat weinig NT2-cursisten in de geobserveerde klas (en bij uitbreiding: in de hele school) doorstromen naar het niveau C1, wat ook in lijn ligt met de statistieken van de VMIM 2018. Bijgevolg komen de cursisten binnen het klaslokaal weinig in contact met substandaard taalgebruik, behalve wanneer ze eraan worden blootgesteld in luisteroefeningen.

In tweede instantie vroegen we ons af **of er onder de cursisten vraag is naar leerstof over taalvariatie**. In de geobserveerde klas, waar minstens twaalf en maximaal zestien cursisten aanwezig waren, gaf zo goed als elke cursist aan moeite te hebben met substandaard taalgebruik van Vlamingen. De meesten onder hen hadden ook interesse om er meer over te leren en waren het erover eens dat er daarbij enkel aandacht mag zijn voor passieve kennis en niet voor actieve kennis en dat de standaardtaal eerst goed moet worden beheerst. Enkele cursisten waren expliciet tegen het leren van substandaard taalgebruik in de lessen, omdat ze ervan overtuigd waren dat de moedertaalsprekers zich wel zouden aanpassen aan hen en Standaardnederlands zouden spreken. Uit onderzoek is echter gebleken dat tussentaal alomtegenwoordig is (zie onder meer De Caluwe, 2009; Grondelaers & Van Hout, 2011; Ghyselen, 2016) en dat Vlamingen het Standaardnederlands vaak als een onhaalbaar ideaal beschouwen (Lybaert, 2014). Verder

bleek ook dat een hoog spreektempo ook voor begripsproblemen zorgt, zeker in combinatie met substandaard taalgebruik.

Ten derde vroegen we ons af **welk taalgebruik de geobserveerde leerkracht en cursisten hanteerden**. Uit de observaties werd duidelijk dat het taalgebruik van de leerkracht over de hele lijn standaardtalig was, maar dat er af en toe normafwijkingen merkbaar waren die varieerden van enerzijds dialectkenmerken tot anderzijds kenmerken die door velen als Standaardnederlands worden gepercipieerd maar dat in feite niet zijn. Substandaard taalgebruik door de cursisten kwam in veel mindere mate voor en had veeleer betrekking op uitspraak en lexicon dan op grammaticale items.

Tot slot gingen we na hoe de andere NT2-leerkrachten en de directie van De Kubus staan tegenover het aanbrengen van tussentaal en dialect in de lessen. Het onderzoek heeft aangetoond dat de directie geen duidelijk standpunt inneemt over het aanbrengen van substandaard taalgebruik in de klas, maar dat ze er in elk geval niet weigerachtig tegenover staat en dat leerkrachten tot nu toe in grote mate zelf bepalen of en hoe ze dat doen. Net als bij de cursisten uit de geobserveerde klas, bestaat er onder de leerkrachten die in dit onderzoek aan het woord kwamen ook de consensus over het enkel aanbrengen van passieve kennis. Over andere aspecten, zoals het aanbrengen van woordenschat versus grammatica en het niveau waarin er gestart kan worden met de leerstof, bestaat echter weinig consensus.

Voor het onderzoek buiten de klas, waarbij we vier anderstalige participanten observeerden, formuleerden we eveneens vier onderzoeksvragen. De eerste en de derde onderzoeksvraag nemen we samen: **In welke mate vormt substandaard taalgebruik een struikelblok voor anderstaligen en zijn er ook andere (niet-) taalkundige factoren die begripsmoeilijkheden opleveren?** In de analyse van de begripsmoeilijkheden in het observatiemateriaal brachten we een categorisatie aan van vier oorzaken: (a) ongekende woordenschat, (b) het onvermogen om een uiting te ontleden, (c) substandaard taalgebruik en (d) spreektempo. Oorzaak (b) was slechts bij twee participanten terug te vinden, de andere drie oorzaken daarentegen vonden we terug bij alle participanten. Van oorzaak (d) zagen we dat die zeer vaak gepaard gaat met (a) en (c), wat in lijn ligt met de observaties binnen de klas. We stellen oorzaken (a) en (c) als de belangrijkste voorop, omdat die het vaakst op zichzelf voorkwamen en bovendien bij alle participanten van toepassing waren. Voor drie van de vier participanten konden we in de observaties duidelijke situaties vaststellen waarin de begripsmoeilijkheden terug te voeren waren op oorzaak (a), ongekende woordenschat, en gaf de enige participant bij wie dat niet het geval was in het interview wel aan woordenschat als struikelblok te zien. Voor oorzaak (c), substandaard taalgebruik, konden we bij twee van de vier participanten

begripsmoeilijkheden zeer duidelijk koppelen aan substandaard taalgebruik en gaven alle vier de participanten aan in het interview dat het een struikelblok vormde.

In de tweede plaats wilden we achterhalen **hoe de anderstalige participanten taalvariatie in Vlaanderen percipiëren en of ze zelf soms ook substandaard elementen in hun eigen taalgebruik overnemen**. Alle vier de participanten zijn bekend met het fenomeen taalvariatie uit hun eigen taalgebied en beschouwen de taalrealiteit in Vlaanderen niet als abnormaal. We konden vaststellen dat slechts één van de vier participanten een onderscheid kon maken tussen dialect en tussentaal. Zij blijkt overigens bewust substandaard elementen te gebruiken om dichter bij haar gesprekspartner te staan. Eén andere participant gebruikt opvallend veel t-deleties maar is zich daar niet echt van bewust.

We gingen ook na **hoe de anderstalige participanten omgaan met begripsmoeilijkheden**. Het onderzoek heeft aangetoond dat de participanten er meestal voor opteren om begripsmoeilijkheden niet te melden als ze vinden dat de gemiste informatie niet van groot belang is of als ze de context ongepast achten om misverstanden te melden. Twee van de vier participanten bereiden op voorhand woordenschat voor om communicatiemoeilijkheden te voorkomen. Drie van de vier participanten vragen hun Nederlandstalige gesprekspartner om hulp bij woordenschat, voornamelijk door het woord in het Engels te zeggen of naar een object te wijzen en vervolgens naar de juiste term in het Nederlands te vragen. Twee van de vier participanten herhaalden soms een woord dat hun gesprekspartner net gebruikt had en vroegen hen wat het betekende.

Tot slot leverde dit onderzoek ook relevante data omtrent het verband tussen taal en integratie. Naar die data gingen we niet specifiek op zoek, maar ze kwamen spontaan en zo opvallend naar voren dat we er een apart hoofdstuk aan gewijd hebben. Daarin toonden we aan dat de nieuwkomers in dit onderzoek zich door hun onvoldoende kennis van de officiële taal gehinderd zien in een succesvolle participatie op de arbeidsmarkt, wat in lijn ligt met Homans' (2016) visie op kennis van het Nederlands als "toegangspoort" om in de maatschappij te kunnen meedraaien. Anderzijds kwam heel duidelijk naar voren dat de participanten zich niet enkel gehinderd zagen door het Nederlands, maar ook door het feit dat hun diploma niet erkend werd, als een lager diploma erkend werd, of dat ze lang moesten wachten op een beslissing over de erkenning. In hun integratieproces, niet specifiek op de arbeidsmarkt maar veeleer in de samenleving in het algemeen, stuitten de participanten bovendien op cultuurverschillen en vooroordelen. De resultaten van dat deel van het onderzoek liggen daarmee in lijn met de bevindingen van eerder onderzoek naar het verband tussen taal en integratie van onder meer Del Percio en Van Hoof (2017) en Allan (2016), waaruit eveneens bleek dat de aandacht voor taal in het integratieproces

andere barrières kan overschaduwen. Uit het onderzoek is bovendien gebleken dat hoewel de participanten het belang van Nederlands in Vlaanderen heel sterk aanvoelden, ze buiten het klaslokaal weinig gebruik maken van het Nederlands. Dat konden we in verband brengen met het feit dat ze weinig moedertaalsprekers kennen, maar ook met het feit dat moedertaalsprekers soms overschakelen op een vreemde, weliswaar westerse taal, in hun interactie met de anderstaligen. Binnen het klaslokaal werd, voornamelijk tijdens de pauzes, bovendien vaak de moedertaal gesproken en zagen we dat cursisten met eenzelfde moedertaal geneigd waren om met elkaar om te gaan.

Het onderzoek in deze scriptie heeft zich waardevol getoond omdat het concreet heeft laten zien hoe het taalbeleid geïmplementeerd wordt in een NT2-klas en wat de impact is van die implementatie op interacties buiten die klas. We zagen dat de participanten die aan zowel het onderzoek binnen de klascontext als het onderzoek daarbuiten deelnamen, in het klaslokaal weinig leren over substandaard taalgebruik maar er buiten het klaslokaal wel mee worden geconfronteerd. Drie van de vier wijzen er bovendien op dat ze graag over meer informatie zouden beschikken omtrent substandaard taalgebruik en dat ze het huidige aanbod in de NT2-klas op dat vlak onvoldoende achten.

Hoewel we intussen weten dat substandaard taalgebruik slechts een van meerdere oorzaken is voor begripsmoeilijkheden, moeten we ons afvragen of het een oorzaak is die voor een stuk kan worden aangepakt in de NT2-les. Veel van de substandaard kenmerken in dit onderzoek kwamen namelijk geregeld terug, zoals h-procopes, t-deleties en apocopes van de 'r' in 'maar' en 'voor', maar ook adnominale flexie van lidwoorden en voornaamwoorden en het gebruik van de voornaamwoorden 'ge' en 'gij' voor 'je' en 'jij'. Die kenmerken komen vaak voor in tussentaallijsten (zie onder meer Ghyselen, 2016; Lybaert & Delarue, 2017a; Rys & Taeldeman, 2007; Taeldeman, 2008) en zouden bijgevolg geschikt kunnen worden geacht voor het NT2-onderwijs. We zagen in dit onderzoek echter ook een aantal regionale kenmerken vaak terugkeren, meer bepaald de realisering van de [ɣ] als [h] en het weglaten van de sjwa in de buigingsuitgang *-en*. Dat bevestigt dat tussentaal nog steeds sterk regionaal bepaald is en wijst erop dat niet zomaar alle substandaard kenmerken die vaak voorkomen in reële interacties tussen anderstaligen en moedertaalsprekers geschikt zijn voor de NT2-klas. Verder onderzoek zou zich kunnen focussen op manieren om in NT2-lessen beter in te spelen op de Vlaamse taalrealiteit. Zo zou er ook kunnen worden gekeken naar mogelijke strategieën voor de nieuwkomers om met taalvariatie om te gaan. Die strategieën zouden in de klas kunnen worden aangebracht, maar buiten de klas worden ingezet. Daarnaast wijst ook het feit dat er weinig consensus bestaat onder de leerkrachten over het aanbrengen van deelaspecten van tussentaal (woordenschat versus grammatica en het niveau waarop gestart kan worden met leerstof) op de nood aan meer onderzoek.

9.2. Beperkingen van de studie en suggesties voor verder onderzoek

Tot slot willen we wijzen op de tekortkomingen van dit onderzoek en willen we stilstaan bij de mogelijkheden om die tekortkomingen weg te werken in toekomstig onderzoek. Eerst en vooral mogen we niet vergeten dat deze studie werd uitgevoerd op één plaats in Vlaanderen, in één school, met observaties in één klas op één niveau. De observaties buiten de klas gebeurden bij slechts vier participanten, waarbij de hoeveelheid opnamemateriaal aanzienlijk kon verschillen per participant en waarbij kwantitatieve analyses niet mogelijk waren. Conclusies trekken die van toepassing zijn op het hele NT2-landschap is bijgevolg niet mogelijk. Hetzelfde onderzoek zou kunnen worden uitgevoerd in andere scholen en regio's om bijvoorbeeld te bekijken welke substandaard taalkenmerken daar vaak terugkeren en begripsmoeilijkheden opleveren. Minstens even relevant lijkt het ons echter dat dit onderzoek een aanleiding kan vormen om de hier blootgelegde indicaties kwantitatief te onderzoeken bij een grotere doelgroep. We pleiten in dat geval niet voor het afnemen van vragenlijsten. In dit onderzoek bleek immers hoe die de participanten soms konden beïnvloeden omdat ze wisten waarover het onderzoek ging en dus mogelijk sociaal wenselijke antwoorden gaven. Bovendien is het met vragenlijsten moeilijk om na te gaan of de anderstaligen de vragen goed begrepen hebben en of ze zich adequaat hebben kunnen uitdrukken. Door met hen in interactie te treden, kan dat wel worden nagegaan.

We denken bij die kwantitatieve analyse bijvoorbeeld aan onderzoek waarbij een grote groep anderstaligen geluidsfragmenten gepresenteerd krijgt die tussentaal bevatten om na te gaan in welke mate de anderstaligen de inhoud van de fragmenten begrijpen. Ook andere factoren, zoals spreektempo, zouden bij dergelijk onderzoek kunnen betrokken worden. Daarbij kan het doel van het onderzoek voor de anderstaligen het beste onbekend blijven. Doordat de anderstalige participanten in dit onderzoek namelijk min of meer wisten welke onderzoeksvragen we voor ogen hadden, is het mogelijk dat ze zich in de vragenlijsten en interviews hebben laten beïnvloeden en substandaard taalgebruik als een groter probleem naar voren hebben geschoven dan het in feite is. De observaties in reële interacties compenseerden dat echter voor een stuk omdat we konden zien hoe het er in de praktijk aan toe ging, en bovendien werden de moedertaalsprekers in dit onderzoek wel in het ongewisse gehouden over de onderzoeksvragen.

Verder werden er in het onderzoek buiten de klas enkel vrouwelijke participanten geobserveerd. Het zou interessant zijn geweest om een evenwichtige verdeling te hebben van mannen en vrouwen, omdat mannen mogelijks andere strategieën toepassen voor bijvoorbeeld het melden van begripsmoeilijkheden.

Een andere, slechts gedeeltelijke, beperking in dit onderzoek was dat er enkel audiomateriaal werd verzameld en geen beeldmateriaal, waardoor lichaamstaal en

gezichtsuitdrukkingen buiten de analyse vielen. Dat bleek slechts gedeeltelijk een probleem te zijn, omdat in de meeste gevallen de onderzoekster de handelingen wel heeft kunnen zien gebeuren en er slechts een paar situaties waren waarin we ons volledig op auditieve input moesten baseren voor de analyse. Bovendien werd die tekortkoming meestal opgevangen in de retrospectieve interviews. Video-opnames hebben echter ook nadelen: participanten zijn er zich, veel meer dan bij een microfoon, van bewust dat wat ze doen en zeggen wordt geregistreerd.

Daarnaast was het opname- en transcriptiemateriaal in dit onderzoek tamelijk omvangrijk en was het onmogelijk om tijdens het retrospectieve interview alle relevante fragmenten opnieuw te laten afspelen.

Een laatste beperking die we willen bespreken, is het feit dat de anderstalige participanten die we buiten de klas hebben geobserveerd op de opnames in gesprek gingen met mensen die ze al kenden, al was ook heel vaak het omgekeerde waar. Daardoor is het niet uitgesloten dat ze intussen vertrouwd zijn geraakt met de manier van spreken van hun gesprekspartner, wat een analyse enigszins kan vertroebelen. Zo zei één participant in dit onderzoek expliciet dat ze gewend was geraakt aan bepaalde gesprekspartners die ze bij een eerste kennismaking slechts met moeite kon verstaan. Over het algemeen is er nood aan meer soorten interacties buiten de klas, niet enkel met bekenden maar ook met onbekenden, niet enkel met streekgenoten maar ook met mensen uit andere regio's in Vlaanderen.

Ten slotte bleek uit deze scriptie dat de anderstalige participanten naar eigen zeggen weinig in contact treden met moedertaalsprekers. We bespraken wel kort de redenen daarvoor, maar het zou interessant kunnen zijn om te onderzoeken hoe anderstaligen gestimuleerd kunnen worden om hun taalverwerving buiten de klas verder te zetten, het zogenaamde informeel leren, waarbij “de doelstellingen, de duur van en de instructies voor het leren niet georganiseerd of gestructureerd zijn” en waarbij het gaat om “vaardigheden die, soms onbedoeld, worden verworven in het dagelijks leven en op het werk” (Europese Unie, 2014, p. 6).

Kortom, het onderzoek in deze scriptie heeft ons veel bijgeleerd over de struikelblokken van nieuwkomers in Vlaanderen in hun communicatie met moedertaalsprekers, over de implementatie van het NT2-beleid en over het verband tussen beide. Het onderzoeksterrein is echter allesbehalve volledig ontgonnen, en we hopen dan ook van harte dat deze studie een aanzet is voor verder onderzoek.

Bibliografie

- Absillis, K. (2012). Taal tussen tuin en wildernis: een aanzet tot een historisch-discursieve analyse van het Vlaamse tussentaaldebate. In K. Absillis, J. Jaspers, & S. Van Hoof (Red.), *De manke usurpator: over Verkavelingsvlaams* (pp. 67–97). Gent: Academia Press.
- Absillis, K., Jaspers, J., & Van Hoof, S. (Red.). (2012a). *De manke usurpator: over Verkavelingsvlaams*. Gent: Academia Press.
- Absillis, K., Jaspers, J., & Van Hoof, S. (2012b). Inleiding. In K. Absillis, J. Jaspers, & S. Van Hoof (Red.), *De manke usurpator: over Verkavelingsvlaams* (pp. 3–35). Gent: Academia Press.
- Allan, K. (2016). Going beyond language: Soft skill-ing cultural difference and immigrant integration in Toronto, Canada. *Multilingua*, 35(6), 617–647. <https://doi.org/10.151>
- Allwood, J., & Abelar, Y. (1984). Lack of understanding, misunderstanding and language acquisition. In G. Extra & M. Mittner (Red.), *Proceedings of the AILA-Conference in Brussels 1984*. Brussel.
- Auer, P. (2005). Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations. In N. Delbecque, J. van der Auwera, & D. Geeraerts (Red.), *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative* (pp. 7–42). Berlijn ; New York: Mouton de Gruyter.
- Begine, S. (2017, oktober 31). De resultaten van onze enquête bij 294 NT2-leerkrachten. Geraadpleegd 7 december 2017, van <https://www.goestingintaal.com/blog/de-resultaten-van-onze-enquete-bij-294-nt2-leerkrachten>
- Blommaert, J., & Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Tilburg University.
- Bolten, A. (2004). "Zedde zot!": Vlaamse inburgeringscursisten struikelen over tussentaal. *Onze Taal*, 73(9), 237–238.
- Bourgeois, G. (2009). *Beleidsnota 2009-2014. Inburgering en Integratie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Bestuurszaken, Binnenlands Bestuur, Inburgering, Toerisme en Vlaamse Rand. Geraadpleegd van <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/parlementaire-initiatieven/564489>
- Buurtmonitor Stad Gent. (2016). *Bevolking van buitenlandse herkomst*. Geraadpleegd van <https://gent.buurtmonitor.be/dashboard/Nationaliteit-en-herkomst/Bevolking-van-buitenlandse-herkomst--22/>
- Chertkovskaya, E., Watt, P., Tramer, S., & Spoelstra, S. (2013). Giving notice to employability. *Ephemera*, 13(4), 701–716.
- Cook-Gumperz, J., & Gumperz, J. J. (2011). Frames and Contexts: Another Look at the Macro-Micro Link. *Pragmatics*, 21(2), 283–286.

- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- De Caluwe, J. (2009). Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen. *Nederlandse Taalkunde*, 14(1), 8–25.
- De Caluwe, J. (2012). Deletie van tussentaal: de kloof tussen het taalbeleid en de taalpraktijk op school. In *De manke usurpator: over Verkavelingsvlaams* (pp. 101–122). Gent: Academia Press.
- De Caluwe, J., Delarue, S., Ghyselen, A.-S., & Lybaert, C. (Red.). (2014). *Tussentaal: over de talige ruimte tussen dialect en standaardtaal in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.
- De Decker, B. (2014). *De chattaal van Vlaamse tieners: een taalgeografische analyse van Vlaamse (sub)standaardiseringsprocessen tegen de achtergrond van de internationale chatcultuur*. Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- De Niel, H., Devlieger, M., Lambrechts, D., Mertens, E., Meulewaeter, M., Steverlynck, C., & Van Nooten, M.-R. (2016). *OP(-)MAAT: Een onderzoek naar de behoeftedekkendheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen*. Brussel: Vlaamse Overheid. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/op-maat>
- De Sutter, G., Grondelaers, S., & Delarue, S. (2017, november 13). Het verkrampte standaardtaalideaal. *MO*. Geraadpleegd van <https://www.mo.be/opinie/het-verkrampte-standaardtaalideaal>
- De Vreese, W. (1899). *Galicismen in het Zuidnederlandsch: proeve van taalzuivering*. Gent: Siffer.
- Debrabandere, F. (2005). Het echec van de ABN-actie in Vlaanderen. *Nederlands van Nu*, 53, 27–31.
- Del Percio, A., & Van Hoof, S. (2017). Enterprising Migrants: Language and the Shifting Politics of Activation. In M.-C. Flubacher & A. Del Percio (Red.), *Language, Education and Neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics*. Multilingual Matters.
- Delarue, S. (2012). Met open vizier: meer aandacht voor taalvariatie in media en onderwijs in Vlaanderen. *Over Taal*, 51(1), 20–21.
- Delarue, S. (2016). *Bridging the policy-practice gap: how Flemish teachers' standard language perceptions navigate between monovarietal policy and multivarietal practice*. Universiteit Gent, Gent.
- Devos, M., & Vandekerckhove, R. (2005). *West-Vlaams*. Tiel: Lannoo.
- Deygers, B., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2017). University entrance language tests: A matter of justice. *Language Testing*, 0(0), 1–28. <https://doi.org/10.1177/0265532217706196>
- Diepeveen, J., & Hüning, M. (2013). Tussentaal als onderwerp van (vreemdetalen)onderwijs: een buitenlands perspectief. *Ons Erfdeel*, 4, 82–89.

- Duranti, A. (2003). Language as culture in US anthropology. *Current Anthropology*, 44(3), 323–347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- Europese Commissie, & Directoraat-General Communicatie. (2014). *De Europese Unie in het kort: onderwijs, opleiding, jeugd en sport*. Luxemburg: Bureau voor publicaties van de Europese Unie. Geraadpleegd van https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_nl
- Flubacher, M.-C., & Yeung, S. (2016). Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua*, 35(6), 599–616. <https://doi.org/10.1515>
- Geeraerts, D. (1998). VRT-Nederlands en soap-Vlaams. *Nederlands van Nu*, 46, 75–77.
- Ghyselen, A.-S. (2016). *Verticale structuur en dynamiek van het gesproken Nederlands in Vlaanderen: een empirische studie in Ieper, Gent en Antwerpen*. Universiteit Gent, Gent.
- Grondelaers, S., & Lybaert, C. (2017). Bepaalt wat we denken en voelen over taal ook wat we doen in taal? Percepties, attitudes, evaluaties, en hun omkaderende ideologieën in het (Belgische) Nederlands. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen. Een inleiding tot de variatietalkunde* (pp. 163–181). Gent: Acco.
- Grondelaers, S., Van Gent, P., & Lybaert, C. (2017). VRT-Dutch is (not) dead (yet): on the omnipotence of zombie standards. Gepresenteerd bij Sociolinguistics Circle, Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Grondelaers, S., & van Hout, R. (2011). The standard language situation in the Low Countries: top-down and bottom-up variations on a diaglossic theme. *Journal of Germanic Linguistics*, 23(3), 199–243.
- Grondelaers, S., van Hout, R., & van Gent, P. (2016). Destandardization is not destandardization: Revising standardness criteria in order to revisit standard language typologies in the Low Countries. *Taal & Tongval*, 68(2), 119–149. <https://doi.org/105117>
- Hendrickx, R. (1998, juli 17). VRT-taalcharter. Geraadpleegd van <https://taal.vrt.be/taalcharter>
- Hertmans, S. (2012, augustus 31). Onzin, onzinnig en onzindelijk. *De Standaard*, p. 20.
- Hiligsmann, P. (2010). , Moet Algemeen Nederlands nog steeds als norm fungeren voor het NVT-onderwijs in Franstalig België? In E. Hendrickx, K. Hendrickx, W. Martin, H. Smessaert, W. Van Belle, & J. Van der Horst (Red.), *Liever meer of juist minder? Over normen en variatie in taal*. (pp. 215–229). Gent: Academia Press.
- Homans, L. (2014). *Beleidsnota 2014–2019. Integratie en Inburgering*. Brussel: Vlaams Ministerie van Binnenlands Bestuur, Inburgering, Wonen, Gelijke Kansen en Armoedebestrijding. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beleidsnota-2014-2019-integratie-en-inburgering>

- Homans, L. (2016). *Uitbouw van een slagkrachtig NT2-beleid. Conceptnota*. Brussel: Vlaams Ministerie van Binnenlands Bestuur, Inburgering, Wonen, Gelijke Kansen en Armoedebestrijding. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/uitbouw-van-een-slagkrachtig-nt2-beleid-conceptnota>
- Houthuys, A. (2017, oktober 24). Dialectles bevordert integratie. *De Standaard*. Geraadpleegd van http://www.standaard.be/cnt/dmf20171023_03149445
- Jaspers, J. (2001). Het Vlaamse stigma: over tussentaal en normativiteit. *Taal & Tongval*, 53(2), 129–153.
- Jaspers, J. (2007). Algemeen Nederlands in interactie op een stedelijke school. In D. Sandra, R. Rymenans, P. Cuvelier, & P. Van Petegem (Red.), *Tussen taal, spelling en onderwijs: essays bij het emeritaat van Frans Daems* (pp. 59–69). Gent: Academia Press.
- Jaspers, J. (Red.). (2009). *De klank van de stad: stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* (1. dr). Leuven: Acco.
- Kind en Gezin. (2017). *Borelingen naar meest voorkomende talen tussen moeder en kind Vlaams gewest*. Geraadpleegd van <https://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/cijfers/taal-en-nationaliteit/vlaanderen-en-provincies/#3-Taal-moeder--kind>
- Kuppens, A., & De Houwer, A. (2003). Dialect is niet voor kinderen: attitudes tegenover Standaardnederlands en dialect in kindgerichte spraak. In T. Koole, J. Nortier, & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 268–276). Delft: Eburon.
- Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, 33(1–2), 89–116. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0005>
- Lybaert, C. (2014). *Het gesproken Nederlands in Vlaanderen: percepties en attitudes van een spraakmakende generatie*. Universiteit Gent, Gent.
- Lybaert, C. (2016). Moet tussentaal een (grotere) plaats krijgen in lessen Nederlands voor nieuwkomers? *Over Taal*, 55(3), 6–8.
- Lybaert, C. (2017). A direct discourse-based approach to the study of language attitudes: the case of tussentaal in Flanders. *Language Sciences*, 59, 93–116. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.002>
- Lybaert, C., & Delarue, S. (2017a). 'k Spreek ekik ver altijd zo: over de opmars van taalvariatie in Vlaanderen. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen. Een inleiding tot de variatietalkunde* (pp. 142–162). Gent: Acco.
- Lybaert, C., & Delarue, S. (2017b). Stereotypes and attitudes in a pluricentric language area: the case of Belgian Dutch. In G. Stickel (Red.), *Contributions to the EFNIL*

- Conference 2016 in Warsaw*. Budapest: Research Institute for Linguistics - Hungarian Academy of Sciences.
- Meert, H. (1899). *Onkruid onder de tarwe*. Gent: Siffer.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1987). *Authority in language: investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Noppe, J., Vanweddigen, M., Doyen, G., Stuyck, K., Feys, Y., & Buysschaert, P. (2018). *Vlaamse migratie- en integratiemonitor 2018*. Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaamse-migratie-en-integratiemonitor-2018>
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2014). Methodological foundations in linguistic ethnography. In J. Snell, S. Shaw, & F. Copland (Red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*.
- Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (in druk). Beyond the traditional scope of translanguaging: comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*.
- Rys, K., & Taeldeman, J. (2007). Fonologische ingrediënten van Vlaamse tussentaal. In D. Sandra, R. Rymenans, P. Cuvelier, & P. Van Petegem (Red.), *Tussen taal, spelling en onderwijs: essays bij het emeritaat van Frans Daems* (pp. 1–9). Gent: Academia Press.
- Rys, K., van der Meulen, M., Hinskens, F., Van der Gucht, F., De Caluwe, J., Heeringa, W., & van der Peet, M. (2017). *Staat van het Nederlands: over de taalkeuzes van Nederlanders en Vlamingen in het dagelijks leven*. Taalunie. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Staat_van_het_Nederlands_-_Onderzoeksrapport_2017.pdf
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel. Geraadpleegd van <https://coc.be/files/publications/.175/20110722%20alennota%20Smet.pdf>
- Taeldeman, J. (2005). *Oost-Vlaams*. Tiel: Lannoo.
- Taeldeman, J. (2008). Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal. *Taal & Tongval*, 60(1), 26–50.
- Timmermans, B. (2008). *Klink klaar: uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands*. Leuven: Davidsfonds/Leuven.
- Van de Poel, K., & Teuwen, Z. (2000). Onkruid in mijn tuin: intensieve cursus Antwerps - intensieve cursus Nederlands? In S. Gillis, J. Nuyts, & J. Taeldeman (Red.), *Met taal om de tuin geleid: een bundel opstellen voor Georges De Schutter ter gelegenheid van zijn pre-emiritaat* (pp. 351–363). Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen.
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal: een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.

- Van Hoof, S. (2015). *Feiten en fictie: een sociolinguïstische analyse van het taalgebruik in fictiereeksen op de Vlaamse openbare omroep (1977-2012)*. Gent: Academia Press.
- Van Hoof, S. (2016). Knowing the ins and outs of linguistic standardization: enregisterment of standard Dutch and dialect in late 1970s Flemish TV fiction. In G. Rutten & K. Horner (Red.), *Metalinguistic Perspectives on Germanic Languages : European Case Studies from Past to Present* (Vol. 4, pp. 131–156). Oxford: Peter Lang.
- Van Hoof, S., & Jaspers, J. (2012). Hyperstandaardisering. *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 128(1), 97–125.
- Van Istendael, G. (1989). *Het Belgisch labyrint: de schoonheid der wanstaltigheid* (2e druk). Amsterdam: Arbeiderspers.
- Van Istendael, G. (2012, augustus 30). Geert van Istendael: Dad ambetant Schoo Vlaams, da stom Abeijen. *De Morgen*, p. 21.
- Van Lancker, I. (2017). *Een linguïstisch-etnografische analyse van het hedendaags gesproken Nederlands in een Oost-Vlaamse secundaire school*. Universiteit Gent, Gent.
- Van Veen, C., van Kampen, H., Olijhoek, V., & Stumpel, R. (Red.). (2012). *Uitspraaktrainer in de les: uitspraakverbetering voor anderstaligen*. Amsterdam: Boom.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school: goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Werk.
Geraadpleegd van http://www.coc.be/files/publications/.88/talenbeleidsnota_.pdf
- Vandenbussche, W. (2010). Standardization through the media: the case of Dutch in Flanders. In P. Gilles, J. Scharloth, & E. Ziegler (Red.), *Variatio delectat: Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation (für Klaus J. Mattheier zum 65. Geburtstag)* (pp. 309–322). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Vanhecke, N. (2010, oktober 18). ‘Migrant leert Nederlands niet in de klas’. *De Standaard*.
Geraadpleegd van <http://www.standaard.be/cnt/t230u6c8>
- Varonis, E. M., & Gass, S. M. (1985). Miscommunication in Native/Nonnative Conversation. *Language in Society*, 14(3), 327–343.
- Verhulst, D. (2012, augustus 31). Het volk dat Nederlands weigert te leren. *De Morgen*, p. 21.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Opleiding Nederlands tweede taal. Richtgraad 1*. Geraadpleegd van <http://www.nt2020.be/sites/default/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-1.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Opleiding Nederlands tweede taal. Richtgraad 2*. Geraadpleegd van <http://www.nt2020.be/sites/default/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-2.pdf>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Opleiding Nederlands tweede taal. Richtgraad 3*. Geraadpleegd van <http://www.nt2020.be/sites/default/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-3.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). *Opleiding Nederlands tweede taal. Richtgraad 4*. Geraadpleegd van <http://www.nt2020.be/sites/default/files/Nederlands-tweede-taal-Richtgraad-4.pdf>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2016). *Leerlingenkenmerken in het Nederlandstalig onderwijs naar gemeente woonplaats. Schooljaar 2015-2016*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/rapporten-op-gemeenteniveau-woonplaats>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Leerlingenkenmerken basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd van http://dataloop-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.qvw&host=PubliekQVS%40cww100163&anonymous=true
- Vlaamse Onderwijsraad. (2015). *Knelpuntennota NT2*. Geraadpleegd van <https://www.vlor.be/advies/knelpuntennota-nt2-0>
- Voionmaa, K. (1984). Lexikal överföring och rationaletet. In *Papers presented to the 4th Scandinavian Conference on Bilingualism*. Uppsala.
- Zinzen, W. (2017, november 3). Leer je talen, vreemdeling! *MO*. Geraadpleegd van <https://www.mo.be/column/vreemdeling-talen-leren>