



Moedertaal als onderwijstaal?

Over het belang van ‘moedertaalerkenning’ in het Vlaams onderwijs.

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master
in de Pedagogische Wetenschappen,
afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde,
door Koenraad Vandenbussche

Promotor: Prof. dr. Marc Spoelders

Koenraad Vandenbussche

20030040

Faculteit Psychologie en

Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2008-2009

Universiteit Gent

Samenvatting.

Moedertaal als onderwijstaal?

Over het belang van 'moedertaalerkenning' in het Vlaams onderwijs.

Koenraad Vandenbussche

2008-2009

Pedagogische Wetenschappen

optie Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. dr. Marc Spoelders

Deze masterproef buigt zich over de vraag of het onderwijs in Vlaanderen niet de moedertaal van zijn leerlingen moet erkennen en beantwoordt deze vraag aan de hand van een kritische literatuurstudie. Globalisering en immigratie hebben immers de pluriformiteit in België en Vlaanderen de laatste jaren danig veranderd. Deze masterproef beperkt zich tot de talige pluriformiteit, die overgaat van een hoofdzakelijk drietalig, naar een meertalig land.

Wanneer we naar het huidige taalbeleid betreffende onderwijs kijken zien we dat deze zich beperkt tot het erkennen van de Vlaamse identiteit en taal. Andere taalidentiteiten worden niet erkend en kunnen niet ondersteund worden door het gebrek aan (economische) waarde van desbetreffende talen voor de maatschappij. Er wordt impliciet een afsnijdend proces voorop gesteld waar de anderstalige zijn of haar taal moet opgeven voor de meerderheidstaal. We besluiten dat het Vlaams onderwijs vooral de taal en territorium ideologie aanhangt en hierdoor tekort doet aan de groeiende populatie anderstalige leerlingen en hun taalidentiteiten.

Moedertaal is een belangrijk onderdeel van de identiteit. Een deelidentiteit die is 'opgedrongen' en niet zomaar is af te schudden. De miskennis hiervan kan het zelfbeeld en de identiteit van desbetreffend persoon schaden. Erkenning van de particuliere taalidentiteit, binnen de maatschappij en het onderwijs, dient zich bijgevolg aan; dit om het hoofd te kunnen bieden aan de taalpluriforme samenleving waarin we recht willen doen aan ieder individu binnen deze samenleving, of dit nu de meerderheidstaalgebruiker of anderstalige is.

Voorwoord.

Ik ben opgegroeid in de noordrand van Brussel, in Wemmel, waar ik ook naar de basisschool ging. Mijn secundaire schoolcarrière heb ik in twee verschillende scholen gelopen in het Brussels. De eerste school heeft een heel uitgesproken Vlaams karakter, terwijl de tweede, een naar mijn mening, vooral multiculturele visie aanhangt. Taal was hierbinnen en erbuiten vaak het onderwerp van conflicten die danig invloed hadden op de omgeving waar ik in vertoefde. Medeleerlingen werden aangesproken voor de taal dat ze spraken en soms hiervoor zelfs bestraft. Taal was daarentegen ook een boeiend facet van een voor mij vreemde wereld, wanneer ik bijvoorbeeld op de metro naar huis naast een groepje Afrikanen zat die hun moedertaal spraken. Niet veel jaren later leken deze herinneringen vaak het onderwerp tijdens de lessen van Prof. dr. Marc Spoelders: *'Taaldidactiek'*, *Taal en identiteit'* & *'Interculturele Pedagogiek'*. Omdat deze herinneringen en deze lessen mijn vragen rond het onderwerp taal verder aanwakkerden, leek het mij dan ook duidelijk dat dit het onderwerp van mijn masterproef ging worden.

Ik wil via deze weg dan ook mijn promotor, Prof. dr. Marc Spoelders, danken om mij te begeleiden, om olie op het 'vragenvuur' te gooien, om mij in vrijheid te laten zelf te zoeken en om mij bij te sturen waar nodig.

Deze masterproef zou ook niet tot stand zijn gekomen zonder de steun en de hulp van verschillende mensen. Vooreerst wil ik mijn ouders en mijn zus bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun doorheen mijn hele schoolse carrière. Ik wil verder Cathy bedanken voor haar liefde, steun, opbouwende kritiek en stimulans om dit werk tot een goed einde te brengen. Ik wil ook Liesbeth en mijn moeder bedanken voor hun bijdrage aan de spellingscontrole. Tenslotte wil ik ook al mijn vrienden bedanken voor hun steun en interessante discussies die rond dit onderwerp zijn gevoerd.

Inhoudstafel.

Ter inleiding.....	6
DEEL I: Taal en territorium.....	11
1. De taalwet inzake onderwijs.....	11
1.1 De homogene taalgebieden.....	11
1.2 De faciliteiten- en randgemeenten.....	12
1.3 Brussel.....	13
1.4 Het tweede taalonderricht.....	13
2. De standaardtaal als basis voor natievorming.....	14
3. Geschiedenis van de taalwet inzake onderwijs.....	17
4. Taalbeleid en onderwijs vandaag: naar een verder doorgedreven taal en territorium ideologie?.....	19
5. Het marktdenken binnen het taalbeleid.....	23
DEEL II: Taal en identiteit.....	30
1. Identiteit.....	30
2. Conceptverklaring: identiteit.....	31
2.1 Sociale identiteit.....	31
3. Taal en identiteit.....	34
4. Taal en nationale identiteit.....	37
DEEL III: Moedertaalerkenning en minderheidstaalrechten.....	39
1. Het erkenningsdebat.....	39
1.1 The Politics of Recognition (Charles Taylor, 1994).....	39
1.2 Moedertaalerkenning binnen een ‘liberale’ democratische school.....	46
2. Minderheidstaalrechten als basis voor moedertaalerkenning binnen het Vlaams onderwijs.....	49

Ter uitgeleide.....	53
<i>‘Moet het onderwijs in Vlaanderen de moedertaal/thuistaal van zijn leerlingen erkennen?’</i>	<i>53</i>
<i>Moedertaalherkenning binnen het Vlaams onderwijs vandaag</i>	<i>53</i>
<i>Moedertaalherkenning binnen het Vlaams onderwijs: naar een taal en identiteitideologie.....</i>	<i>54</i>
<i>Mogelijke implicaties voor de Vlaamse onderwijspraktijk.....</i>	<i>56</i>
Referentielijst.....	58

Ter inleiding.

België is een pluriforme samenleving, waarbij de pluriformiteit de laatste decennia onder invloed van immigratie en globalisatie van karakter is veranderd, van een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving naar een samenleving die zowel levensbeschouwelijk als etnisch pluriform is. Er is een instroom van etnische groepen uit de Mediterrane landen en er is ook sprake van een eurocratische instroom, immigratie die samenhangt met de EU-instituties in Brussel (De Jong, 2001). Deze ‘nieuwe’ migranten hebben vaak de technologische, economische en sociale faciliteiten ter beschikking om zowel in contact te blijven met hun land van herkomst, als om nieuwe contacten uit te bouwen in andere gastlanden. Dit toenemend belang van de relaties met de landen van herkomst en met partnergemeenschappen in andere gastlanden, is een belangrijk punt voor de nieuwere migraties. Hieruit kan men concluderen dat het om een wijzigend migratiepatroon lijkt te gaan. Dit wijzigende patroon van migratie wordt vaak onder de noemer van globalisering gebracht (Leman, 2005). Verder is er binnen België het communautaire conflict, de taal en cultuurstrijd tussen de Franstalige en Nederlandstalige gemeenschap, dat de laatste jaren weer hoog opblaait (Van Leeuwen, 1998 in De Jong, 2001). Al deze zaken doen ons vermoeden dat de talige pluriformiteit in ons land, ook sterk van karakter veranderd is, van een hoofdzakelijk drietalig, naar een meertalig land.

Deze talige pluriformiteit kan men ook binnen het Nederlandstalig onderwijs waarnemen. Om dit te kunnen illustreren nemen we Brussel als referentiepunt, enerzijds omdat deze stad mijn pleidooi mooi illustreert, anderzijds omdat ik er als mijn thuisstad meer voeling mee heb. De Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) organiseert sinds 1973 (toen de Nederlandse Cultuurcommissie) tellingen binnen het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Deze tellingen hebben tot doel een beter inzicht te verschaffen in de leerlingenpopulatie en de verschuivingen hierbinnen. De cijfers van deze tellingen zijn vrij te verkrijgen op de website van de VGC. Als we de cijfers van het Nederlandstalig secundair onderwijs opvragen en kijken naar het criterium gezinstaal, de taal die thuis wordt gehanteerd, valt er een duidelijke tendens af te leiden¹. We merken dat doorheen de jaren de populatie leerlingen uit homogeen Nederlandstalige gezinnen daalt, terwijl de leerlingen die uit taalgemengde of homogeen

¹ De betreffende tabel vindt men terug op:
<http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/o+verzichtsecundair.htm>

anderstalige gezinnen stijgen binnen het Nederlandstalige secundair onderwijs (Vlaamse Gemeenschapscommissie, 2008). Er wordt binnen het onderwijs niet minder dan 48 verschillende thuistalen gevonden, met Frans (61%) en Arabisch (13%) als uitschieters (Top, 2005) We kunnen er dus vanuit gaan dat de leerlingenpopulatie binnen het Brussels Nederlandstalig onderwijs multicultureel en meertalig is (de Bleyser, Housen, Mettewie & Pierrard, 2001). Deze talige pluriformiteitsverandering in het Nederlandstalig Brussels onderwijs doet ons vermoeden dat deze verandering zich ook voltrekt binnen het gehele onderwijsveld in België, zij het misschien in mindere mate. Wanneer we immers kijken naar het spreidingsbeleid, heeft ondertussen iedere Vlaamse regio te maken met anderstalige migranten. Vele onderwijzers en leerkrachten hebben dus nu allochtone en/of anderstalige leerlingen in de klas (Top, 2005).

Het omgaan met etnische minderheden, en voor ons ook talige minderheden, is geen nieuw gegeven. Omdat dit vaak kan leiden tot emotionele defensieve reacties, is een nuancering van de migratieproblematiek op zijn plaats (Standaert, 2008). In geologische termen lijkt het maar een fractie geleden, dat wij als mensen vertrokken zijn uit Afrika, en er zijn maar weinig plaatsen over waar men geen sporen van menselijk leven heeft teruggevonden. De nood aan migratie is niet minder natuurlijk dan de nood zich te settelen (Appiah, 2006). Habermas (1994) laat er ons ook aan herinneren dat in de periode tussen 1800 en 1960 de Europeanen de grootste populatie vormden binnen de intercontinentale migratiestromen, namelijk voor 80%. Veel van hen verbeterden hierdoor hun levenscondities en zorgden voor een significante verrijking van hun thuisland. Als we kijken naar de migratie naar het Westen toe, blijft deze redelijk beperkt. In 1999 waren er 150 miljoen migranten bekend, waarvan meer dan de helft in een derde wereldland verbleef. Van dit aantal migranten kwam slechts 1,3 miljoen in Europa terecht (Sassen, 2000 in Standaert, 2008). We kunnen dan ook stellen dat de dreiging dat men overspoeld wordt door migranten gerelativeerd kan worden. Verder is het paal en perk stellen aan deze migratiestroom praktisch moeilijk haalbaar en tegenstrijdig met een wereld die op alle domeinen 'globaliseert' (Top, 2002). We kunnen bijgevolg stellen dat onze pluriforme samenleving, zoals al boven werd aangegeven, een karakterverandering heeft ondergaan, die bepaalde uitdagingen met zich meebrengt. Dit werk beperkt zich tot de uitdagingen die in verband staan met de taal pluriforme samenleving.

Gutmann (1994) ervaart een belangrijk probleem binnen dit thema, dat in een democratische samenleving, de publieke instellingen nog steeds falen in het erkennen of respecteren van de

particuliere culturele identiteiten van burgers behorende tot de minderheidsgroepen. Wat betekent het voor burgers met verschillende culturele identiteiten om zichzelf te erkennen als gelijken, op de manier hoe we behandeld worden binnen het maatschappelijk middenveld? In de manier waarop dat kinderen onderwezen worden in de scholen (Gutmann, 1994)? Deze identiteiten worden vaak ontleend uit het land van herkomst, maar ook uit etniciteit, ras en geslacht. Binnen deze vormen van identiteiten speelt de taal een essentiële rol. Immers wanneer men zich baseert bij een identiteit op het land van herkomst, grijpt men terug naar een lidmaatschap van een gemeenschap waarbinnen men verwacht wordt een gemeenschappelijke identiteit te delen. We moeten wel stellen dat deze gemeenschap ‘verbeeld’ is (Anderson, 1991 in Spotti, 2007; Donald 2007). Voorbeelden van gepolitiseerde uitdrukkingen van deze ‘verbeelde’ gemeenschap zijn: een volkslied, een nationale voetbalploeg en de officiële landstaal (Donald, 2007). Taal is hier dus belangrijk, het brengt mensen tot de natie door ze een officiële taal te geven en het brengt de natie naar de mensen omdat er medelandgenoten bestaan die dezelfde taal gebruiken (Spotti, 2007). Op die manier zien we dat taal ook een belangrijke culturele en politieke lading heeft. Ze groepeerde mensen samen binnen een land en sluit anderen uit die de officiële landstaal niet machtig zijn (Blommaert, 2006 in Spotti, 2007).

Ook zien we dat taal een belangrijke rol speelt binnen de ontlening van identiteiten aan etniciteit, zeker binnen de context van migratie. Door etno-linguïstische contacten van bijvoorbeeld migrantenkinderen op school, wordt de thuistaal van deze een belangrijke rol toegekend in zijn of haar definitie van zijn of haar etnische identiteit (Spotti, 2007). We kunnen er daarom van uitgaan dat taal ook een concept is waar men een identiteit aan kan koppelen. We zien niet alleen dat verschillende taalidentiteiten de één kunnen insluiten in de gemeenschap van een land en de ander kan uitsluiten, maar dat de verschillende taalidentiteiten ook verschillend gewaardeerd kunnen worden. Er zijn binnen onze context prestigieuze talen (Frans, Engels en in mindere mate Duits), die bijvoorbeeld ook een plaats krijgen binnen ons onderwijs en niet-prestigieuze talen (Berbers, Turks, Swahili, Albanees, Russisch,...), die als waardeloos kunnen worden bekeken (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Meertaligheid wordt hierdoor ook selectief bekeken. De meertaligheid van één persoon kan als een verrijking beschouwd worden, terwijl de meertaligheid van de andere persoon als een probleem, als een obstakel voor een goede sociale cohesie en vlotte gang van zaken beschouwd wordt (Blommaert & Van Avermaet, 2006). Wanneer men aldus gebruiker is van een niet-prestigieuze taal kan dit allerlei gevolgen hebben binnen onze maatschappij. Immers,

de competentie die ze bezitten in deze taal wordt teniet gedaan (Blommaert & Van Avermaet, 2008).

“Het maakt niets uit dat je hooggeletterd bent in het Cyrillisch, en vlot Russische en Oekraïnsche teksten kan lezen of schrijven. Wanneer je bepaalde Vlaamse scholen binnenkomt word je ongeletterd verklaard, en vele leerkrachten zullen je als een ongeletterde behandelen” (uit Blommaert & Van Avermaet, 2008, p77).

Men zou kunnen zeggen dat op deze manier, door het niet erkennen van de taalidentiteit, een belangrijk stuk intellectuele bagage van het kind overboord gegooid wordt (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Binnen het onderwijsveld kunnen we Gutmanns (1994) these van probleem met erkenning van particuliere identiteiten door publieke instellingen, hier het onderwijs, zeker betrekken op de particuliere taalidentiteiten. Binnen deze masterproef is het dan ook de bedoeling een antwoord te formuleren op de vraag ‘Moet het onderwijs in Vlaanderen de thuistaal van zijn leerlingen erkennen?’

Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet ik eerst schetsen hoe het er binnen het onderwijs vandaag uitziet inzake talenbeleid. Hierbij schets ik de achterliggende geschiedenis, visies, oriëntaties en ideologieën die tot dit beleid hebben geleid. Zoals we zullen zien zal deze vaak te herleiden zijn tot de ideologie van taal en territorium. Verder zal worden aangetoond dat dit beleid inzake talen ook een bepaald beeld schept van hoe er naar taal en de al dan niet integrerende functie ervan wordt gekeken. Ook zal hierbij worden aangetoond dat de huidige tijdsgeest niet enkel het huidige talenbeleid bestendigt, maar ook problematiseert. Dit zal ik doen door deze te koppelen aan volgende belangrijke componenten: de standaardisering van talen, het marktdenken en de gelijke kansen binnen het onderwijs. De problematisering van het huidige talenbeleid vanuit deze drie componenten zal de aanleiding vormen voor het tweede deel van mijn betoog.

In het tweede deel wordt een alternatieve kijk geschetst. Deze vertrekt eerder vanuit een taal en identiteit ideologie. Hierbij zal worden geanalyseerd waaruit identiteit bestaat en wat de rol van taal hierbinnen is. Ook zal verband tussen identiteit en natie worden aangehaald. Het zal duidelijk zijn dat een duidelijke conceptualisering van identiteit een belangrijk punt hierbinnen zal vormen. Een goede conceptualisering van identiteit zal immers de aanzet vormen voor het derde deel binnen deze masterproef, het erkenningsdebat.

Zoals hierboven vermeld zal het derde deel dus het debat rond het concept erkenning schetsen. Hierbij zal vooral uitgegaan worden vanuit de essay van Charles Taylor *'The Politics of Recognition'* (1994) en de verschillende bemerkingen die dit essay heeft los geweekt. Dit zal op zijn beurt de aanzet vormen voor het rechtendebat inzake minderheidstalen en onderwijs.

Binnen mijn conclusie zal ik de inzichten uit de drie delen bundelen en vanuit een kritische synthese zal ik een antwoord formuleren op de vraag 'Moet het onderwijs in Vlaanderen de moedertaal/thuistaal van zijn leerlingen erkennen?'

DEEL I: Taal en territorium.

1. De taalwet inzake onderwijs.

1.1 De homogene taalgebieden.

Wanneer we naar het huidige taalbeleid binnen het onderwijs kijken, zien we dat het taalgebruik binnen het onderwijs niet volledig vrij is. De onderwijstaalwet van 1963 schrijft voor in welke taal de algemene vakken in onder meer het kleuter, lager en secundair onderwijs gegeven moeten worden. In het homogeen Nederlands taalgebied (het Vlaamse gewest zonder de faciliteitgemeenten) is de onderwijstaal Nederlands, behalve voor het vreemdetalenonderwijs. Hier zijn wel enkele uitzonderingen op. Wanneer in verschillende klassen een grote populatie allochtone leerlingen zit, die thuis enkel hun moedertaal spreken en te weinig Nederlands kennen om de les te kunnen volgen, mogen deze scholen in nauwe samenwerking met de Vlaamse overheid taalondersteunende initiatieven organiseren die tot doel hebben hun integratie te vergemakkelijken. Dit kan de vorm hebben van een beperkt aantal lessen in de moedertaal. Daarnaast worden ook zogenaamde onthaalklassen georganiseerd, waarbij nieuwkomers een intensieve taalcursus krijgen met als oogpunt te kunnen starten binnen het reguliere onderwijs (taalwetwijzer, 2002). Men kan stellen dat men binnen het homogeen Nederlands taalgebied spreekt van het territoriale principe (Spoelders & Van de Craen, 1992). Hierbij wordt een territorium verbonden aan één wel specifieke taal en wordt deze taal als voertaal gebruikt bij alles behalve de privé-interacties (Myhill, 1999).

Binnen het Franse taalgebied is de onderwijstaal Frans en binnen het Duitse taalgebied Duits. Toch zijn er binnen deze homogene gebieden enkele uitzonderingen. Enkele gebieden *‘worden met het oog op de bescherming van hun minderheden met een speciale regeling begiftigd’* (wet 30 juli 1963). Ook hier speelt het territoriale principe, zij het met een minder strenge inslag. Binnen deze gebieden mag het onderwijs in een andere landstaal verstrekt worden indien het de leerling zijn moedertaal of gebruikstaal betreft en wanneer het gezinshoofd in desbetreffend gebied verblijft. Ook voor kinderen van militairen die gestationeerd zijn in Aarlen, Leopoldsburg en Oostende geldt een uitzonderingsregel. Deze kinderen mogen naar een kleuter of lagere school die door de Staat is opgericht wanneer zij tot een ander taalstelsel behoren dan dat van de streek waar zij gestationeerd zijn. Hierbij

wordt uitgegaan van de eerste taal van de beroepsofficieren waarvan zij grondige kennis hebben (wet 30 juli 1963).

1.2 De faciliteiten- en randgemeenten.

De faciliteitengemeenten zijn die gemeenten binnen het Nederlandstalig grondgebied waar de communicatie tussen burger en overheid in het Frans kan gebeuren als de burger dit wenst. Het gaat om gemeenten in de Vlaamse rand en sommige gemeenten aan de taalgrens (taalwetwijzer, 2002).

In deze faciliteitengemeenten is de onderwijstaal het Nederlands. Er bestaat een afwijkende maatregel voor het kleuter en lager onderwijs, onder bepaalde voorwaarden kan de lokale overheid verplicht worden om Franstalige basisscholen op te richten voor anderstalige inwoners van die gemeenten. Deze worden wel gesubsidieerd door de Vlaamse overheid. Dit gebeurt in elke randgemeente en in de taalgrensgemeente Ronse. In deze laatste gelden ook (beperkte) faciliteiten voor secundaire scholen die voor 1963 een Franstalige technische afdeling hadden (Vandenbroucke, 2007a), zoals het KTA-Vesaliusinstituut waar een 4^{de} graad verpleegkunde bestaat met Franstalige afdeling (www.ronse.be). Deze Franstalige basisscholen binnen de faciliteitengemeenten zijn opgericht met als doel de integratie van de Franstaligen binnen hun gemeente te bevorderen. De onderwijstaalwet bepaalt dan ook dat de leerlingen van deze scholen een doorgedreven onderricht van Nederlandse taal moeten krijgen (taalwetwijzer, 2002).

Deze scholen zijn enkel toegankelijk voor de Franstalige inwoners; wie zijn kinderen wil inschrijven in dergelijke scholen moet bewijzen dat ze Franstalig zijn en inwoner zijn van de faciliteitengemeente. Dit bewijs komt van een taalverklaring dat wordt gecontroleerd door de Taalinspectie. De Taalinspectie is een federale instelling die de controle voert op het taalstelsel. Ze gaat na of een leerling wel aan de taalvoorwaarden voldoet om zich in te schrijven in een school uit Brussel of in een van de Franstalige scholen uit de faciliteitengemeenten. Wanneer dit niet het geval is, wordt toegang tot de school geweigerd. Ook kan het zijn dat de leerling vroeger al ingeschreven was in een andere Franstalige school. Wanneer dit het geval is moet de directeur van die school dit bevestigen in een taalgetuigschrift. Daarenboven moet het gemeentebestuur ook een attest afleveren dat het kind wel degelijk in een faciliteitengemeente woont (taalwetwijzer, 2002).

Het is duidelijk dat Nederlandstalige kinderen uit bijvoorbeeld de faciliteitengemeente Wemmel niet naar een officiële, erkende of gesubsidieerde Franstalige school mogen gaan in de faciliteitengemeente Wemmel. Franstalige kinderen uit Zaventem mogen dit evenmin. Wanneer ze dit wensen kunnen ze wel naar een Franstalige school gaan over de taalgrens of in Brussel (taalwetwijzer, 2002).

We kunnen daarom stellen dat ook hier het territoriale principe hoofdzakelijk van toepassing is. Dit is zeker het geval voor de Nederlandstalige inwoners van de faciliteitengemeenten. Voor de Franstalige inwoners van de faciliteitengemeenten heerst eerder het personaliteitsprincipe waarbij ‘het hoofd van de familie’ de vrijheid van taal binnen de administratie, onderwijs, etc. verzekerd wordt. (Spoelders & Van de Craen, 1992). Zoals boven vermeld, geldt dit voor onderwijs hoofdzakelijk tot het secundair onderwijs.

1.3 Brussel.

Binnen Brussel kent men geen tweetalig onderwijs, een (officiële, erkende of gesubsidieerde) school heeft als onderwijstaal ofwel Frans ofwel Nederlands. Kinderen die in Brussel wonen, kunnen zich inschrijven in een Franstalige of Nederlandstalige school. Het gezinshoofd van deze kinderen heeft de vrijheid ze in te schrijven in een Nederlandstalige of Franstalige school. Voor inwoners van Brussel geldt het personaliteitsprincipe, wat betreft de keuze tussen Franstalig of Nederlandstalig onderwijs. Dit verandert natuurlijk weer wanneer de kinderen uit het Nederlandstalige gebied komen (faciliteiten inbegrepen); dan speelt het territoriale principe weer door. Deze kinderen moeten onderwijs volgen in de taal van de streek waar ze vandaan komen. Voor leerlingen uit Vlaanderen afkomstig is dat het Nederlands, tenzij de gebruikelijke taal of moedertaal van het kind Frans is. Dit moet verklaard worden door het gezinshoofd in de taalverklaring, een speciaal document dat voorgelegd wordt aan de Taalinspectie. Het kan ook zijn dat de leerling voordien al ingeschreven was in een andere Franstalige school. De directeur van deze school moet dit dan ook bevestigen in een taalgetuigschrift (Taalwetwijzer, 2002).

1.4 Het tweede taalonderricht.

De wet van 1963 schrijft voor dat het taalonderricht in een tweede landstaal mag ingericht worden vanaf het 5^{de} leerjaar van de lagere school, naar rato van ten hoogste 5 uur per week.

Door het decreet van 7 mei 2004 werd dit aangepast en behoort het leergebied Frans verplicht tot het onderwijsaanbod in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs (art. 43). Het onderricht van de tweede taal was wel reeds langer verplicht binnen de lagere scholen van Brussel en de faciliteiten- en randgemeenten en dit vanaf het tweede leerjaar. Het aantal uren kan oplopen tot 8 uur per week. In Brussel zelf mag er vanaf het eerste leerjaar onderricht worden gegeven in de tweede taal, naar rata van twee uur per week en beperkt zich enkel tot de gesproken taal. Dit is niet verplicht voor de leerlingen (wet 30 juli 1963).

Wanneer we kijken naar de talen die dienen tot dit tweede taalonderricht zien we dat voor het Nederlandstalig gebied Frans als tweede taal van het Nederlandstalig onderwijs geldt, terwijl de Franstalige regio kan kiezen tussen Nederlands, Engels of Duits (wet 30 juli 1963). In 1971 wordt dit voor de Brusselse regio bijgesteld, men kan enkel kiezen tussen Frans of Nederlands als tweede taal. Ook de Franstalige regio krijgt een bijstelling; in 1986 wordt de keuze van de tweede taal verstrikt naar eerst Nederlands en dan pas een andere taal (Decoo, 2007). In het Duitstalig gebied geldt het Frans als tweede taal in de Duitstalige scholen en het Duits voor de Franstalige scholen.

2. De standaardtaal als basis voor natievorming.

Voor we de geschiedenis van de taalwet van 1963 proberen te schetsen, is het belangrijk de geschiedenis van de standaardisering van talen te vertellen. Deze heeft immers een belangrijke invloed gehad in de vorming van naties en dus ook op de achterliggende gedachte van de taalwet van 1963.

Zoals in de inleiding reeds vermeld, wordt een identiteit vaak ontleend uit een land van herkomst. Wanneer men zich baseert op een identiteit op een land van herkomst, grijpt men vaak terug naar een lidmaatschap van een gemeenschap, waarbinnen een gemeenschappelijke identiteit wordt verwacht te delen. Wat wel moet worden gesteld is dat deze gemeenschap ‘verbeeld’ is, geconstrueerd (Anderson 1991, in Spotti, 2007; Donald, 2007). De officiële gestandaardiseerde landstaal is een dergelijk uitdrukking van geconstrueerde verbeelde gemeenschap. Taal is belangrijk, het brengt mensen tot een land of natie door ze een officiële gestandaardiseerde taal te geven en het brengt mensen tot het land of de natie omdat er medelandgenoten, natiegenoten bestaan die dezelfde taal gebruiken (Spotti, 2007). We vermelden natie naast land omdat een natie een historische gemeenschap is, die min of meer

institutioneel compleet is, gebaseerd op een territorium of thuisland en een gemeenschappelijke taal en cultuur bezit (Kymlicka, 1995; Krejci & Velimsky, 1996). Vertrekkende vanuit dit concept van natie zijn de meeste landen niet opgebouwd rond één natie, maar rond verscheidene naties en zijn ze stricto sensu multinationalaal. We kunnen dus stellen dat België een multinationalaal land is. Zoals reeds vermeld zijn deze naties geconstrueerd rond o.a. een nationale standaardtaal en verliep de constructie van deze naties samen met de standaardisering van talen.

Het denken over standaardisatie heeft zijn filosofische wortels bij Johann Gottfried Herder. Deze filosoof uit de achttiende eeuw staat bekend om zijn taalnationaal denken waarbij hij een eenheid van taal, territorium en nationaal gevoel voorop stelt (Gal, 2006). Herder staat echter niet voor een standaardisatie van de taal, zijn natiedenken was met andere woorden niet statisch en niet uniform. Hij hangt meer een organische visie aan die gebaseerd is op het belang van groei, spontaniteit en dynamiek. Taaldiversiteit draagt hij dan ook hoog in het vaandel; deze is volgens hem het resultaat van een dynamisch en niet te betreuren proces waarbij groepen mensen verschillende idiomen begonnen te ontwikkelen ten gevolge van factoren als geografische afstand, gewoonten of conflicten tussen volkeren. Herder stond bijvoorbeeld negatief tegenover het schrift door de grote uniformisering die er mee gepaard gaat. Het schrift zorgt, volgens hem, ervoor dat de gedachten gehomogeniseerd worden, dialecten en gebaren gereduceerd worden en zet een rem op de originaliteit en diversiteit. Het is bijgevolg duidelijk dat Herder zijn taalnationalisme niet koppelt aan een verder doorgedreven standaardisatie van de taal, immers taal is voor Herder primair iets van het gevoel en staat daarom inherent tegenover elke vorm van veralgemening en systematisering van de taal (De Schutter, 2006). Op welke manier heeft dan de standaardisatie van talen dan wel bijgedragen voor de constructie van naties?

Het antwoord hierop komt van de bestuurbaarheid van deze naties. De standaardisering van talen heeft er voor gezorgd dat de bestuurbaarheid van de natie waarbinnen de taal opereert gemakkelijker verloopt. Men stelt dat wanneer de standaardtaal ontbreekt dit het democratisch politieke proces en dus ook de bestuurlijkheid kan ondermijnen (Gal, 2006). Dit pleidooi voor de standaardtaal en de koppeling ervan aan het democratische politieke proces vinden we zeker terug bij Storme (2003). Volgens hem is de kennis van de standaardtaal van belang. Hij heeft geen bezwaar tegen het voortbestaan van dialecten, zolang men de standaardtaal ook beheerst en niet in het verkavelingsvlaams blijft steken. Kosmopolitisch denken, waarbij men

acht de particuliere identiteiten, culturen en verbondenheden te overstijgen en enkel te kijken naar de universele waarden ten overstaande van de hele mensheid (Donald, 2007), is niet aan hem besteed omdat dit vervlakking met zich meebrengt. Hij pleit eerder voor een cultuur- en dus ook taalverheffing naar de standaardtaal. Deze verheffing moet op zijn beurt ook de culturele cohesie bevorderen. Het is immers deze cohesie die de basis vormt voor het vertrouwen in overheid en behoorlijk bestuur. Het is belangrijk dat de overheid zowel letterlijk als figuurlijk een taal spreekt die de burger begrijpt en die hij als de zijne beschouwt. Wanneer men afstapt van een politieke organisatie die gegrond is op persoonlijke onderwerping of loyaliteit aan een persoon (zoals binnen de feodaliteit) en deze juist wil gronden op de instemming en de wil van het volk (zoals de democratie), dan overleeft deze politieke organisatie enkel wanneer deze gedragen wordt door een volk, of zoals in de woorden van Kymlicka (1995), Krejci, J. & Velimsky, V. (1996) een natie, d.w.z. *'een cultuurgemeenschap waarmee de mensen zich kunnen vereenzelvigen en aan de gezamenlijke identiteit waarvan zij deelhebben'* (Storme, 2003 p. 5). Op deze manier, zoals eerder al vermeld, brengt een standaardtaal niet alleen de natie tot de mensen, maar dus ook de mensen naar de natie (Spotti, 2007), die deze nodig heeft voor haar legitimiteit als democratie.

Het opbouwen van de natie doorheen de standaardisatie van talen krijgt in de praktijk vorm door het opstellen van woordenboeken, een grammatica en nationale literatuur alsook het ontstaan van instituten die focussen op de correctheid van taal. Het participeren binnen een dergelijk regime van standaardisatie is niet primair gefocust op het gewone spreken van deze hooggewaardeerde vormen. Het is eerder een tonen van loyaliteit tot deze standaardvariant van taal die zijn hoge status ondersteund ziet binnen de verschillende instituten zoals onderwijs, massamedia en overheid die de mensen een vorm van respect en wenselijkheid inprent voor zulke linguïstische vormen (Gal, 2006).

Dat deze standaardisatie van talen vandaag nog altijd een belangrijke topic is lezen we o.a. in de talenbeleidsnota van voormalig minister van onderwijs Frank Vandenbroecke (2007b). Ook hij vindt Nederlands als standaardtaal een belangrijk na te streven doel binnen het onderwijs, dat zowel de jongere als de samenleving ten goede komen.

3. Geschiedenis van de taalwet inzake onderwijs.

In het voorgaande werd het waarom van de standaardisatie van talen uiteengezet. Hierin werd het duidelijk dat deze gepaard ging met de opbouw van de natiestaten en de bestuurbaarheid ervan. Deze kennis is belangrijk als achtergrond voor de geschiedenis van de taalwet van 1963 die zoals reeds vermeld veel invloed heeft op het beleid inzake taal en onderwijs.

Van 1795 tot 1814 waren de Zuidelijke Nederlanden door Frankrijk geannexeerd. Binnen deze periode werd voor het eerst in de geschiedenis getracht om een doelbewuste taalpolitiek te voeren: een eenheid van taal moet de eenheid van de natie bevorderen. Toch dient hierbij worden vermeld dat de verfransing van het volk niet goed voltrokken kon worden door een tekort aan middelen (Witte & Van Velthoven, 1998). Er wordt wel een expliciete wet opgelegd voor de verfransing van de bevolking via het onderwijs (Spoelders & Van de Craen, 1992; Maréchal, 1972 in Decoo, 2007), maar door een tekort aan Franstalige leerkrachten mislukte de organisatie van een gelaïciseerd onderwijs. Hierdoor steeg het analfabetisme binnen de volksmassa. Wetteksten dienden te worden vertaald. De impact was wel zichtbaar binnen de burgerij die haar emancipatie te danken had aan de revolutie en die zich via de verfransing als Frans staatsburger wou manifesteren. Op die manier wilden ze zich onderscheiden van de lagere volksklassen en zich aansluiten bij zowel de nieuwe machthebbers als bij de oude elites, waaronder de grootgrondbezitters hun machtspositie hadden behouden. We kunnen stellen dat de diepgaande verfransing van het bestuurlijke en gerechtelijke apparaat dan ook minder het gevolg was van een streng Frans beleid, maar eerder een overduidelijke keuze was van de plaatselijke revolutionairen voor het nieuwe vaderland. Na twintig jaar annexatie en Franstalige beïnvloeding via secundair en hoger onderwijs ontstond er een nieuwe generatie van onder meer juristen die het bestuur in een provinciale volkstaal niet langer evident vonden en het niet meer rechtvaardig beschouwden dat de ambtenaren en magistraten de taal van het volk moesten kennen (Witte & Van Velthoven, 1998).

Wanneer Napoleon werd verslagen en Noord en Zuid worden herenigd tot het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, hanteerde Willem I ook een staatsnationale opvatting. De rollen werden dus omgedraaid: er werd een herstellingspolitiek gehanteerd ten aanzien van het Vlaamssprekende gedeelte en Nederlands werd tot in de Waalse scholen opgelegd (Witte & Van Velthoven, 1998; Decoo, 2007). Als gevolg van een ver doorgedreven en behendige

benoeming- en bevorderingspolitiek gebeurde de omschakeling van magistraten zo goed als probleemloos. Zelfs in Brussel waar de felste voorstanders van de taalvrijheid zaten begonnen aan de studie van het Nederlands, zij het met tegenzin. Frans was dan wel de sociale omgevingstaal, het Nederlands was de officiële carriëretaal geworden. Binnen het Vlaamse gedeelte lukte de vernederlandsing van onderwijs redelijk, niet voor het hoger onderwijs omdat daar het Latijn als neutrale onderwijstaal werd hersteld. Dit was ook niet zo verwonderlijk gezien de mislukte organisatie van het gelaïciseerde onderwijs door juist het tekort aan Franstalige leerkrachten. Binnen Brussel en Wallonië was er meer verzet tegen deze maatregelen. De Nederlandse regering slaagde niet in haar bedoelingen met betrekking tot het lager onderwijs, binnen deze twee gebieden, terwijl ze in het middelbare onderwijs door de weerstand en de Nederlandsonkundigheid van de leerlingen niet verder kwam dan de basis (Witte & Van Velthoven, 1998).

Dit taalimperialisme verandert dan op zijn beurt weer van richting wanneer in 1830 België onafhankelijk wordt en onder het bestuur valt van de Franstalige elite. Frans wordt, en is dan de taal van het hele bestel: administratie, leger, gerecht, pers en onderwijs (Decoo, 2007). Tegen de situatie van de taalonderdrukking groeide in Vlaanderen de Vlaamse Beweging. Ze kon zich ontwikkelen omdat in de grondwet de voorziene vrijheden opgenomen zijn en er een open liberaalparlementair systeem bestaat. De drager van deze beweging was een deel van de middenklasse, met daar tevens een groeiend aantal onderwijzers. De meer intellectuele groep binnen de Beweging kende wel het Frans, maar wou de ongelijkheid, waarvan de rest van de groep slachtoffer werd door de taalvereiste zelf van het Frans, wegwerken. De taalproblematiek werd aangewend om de politieke almacht van de Franse elite te bekritisieren. Via deze beweging werd voor het eerst inhoud gegeven aan het begrip ‘Vlaanderen’ als een geografische entiteit en met daarin het Vlaamse volk als de te verbeelden gemeenschap. Dit scheppen van een bewustzijn werd op verschillende manieren gedaan. Één daarvan was het scheppen van verhalen uit het verleden. Deze ingreep ging uit van een romantisch cultuurnationalisme waarbinnen geloofd wordt dat sluimerende volkeren gewekt kunnen worden met als voornaamste kenmerk de taal, ‘de ziel zelf van het volk’ (Witte & Van Velthoven, 1998). Het taalimperialisme van de Franstalige machthebbers werd gedurende meer dan een eeuw bestreden door Vlaamse beweging. Het doel van deze Vlaamse beweging was het streven naar gelijke rechten voor beide talen, binnen het gehele Belgische bestel. Het ingewikkelde juridische taalapparaat dat na deze lange strijd ontstond, met als belangrijkste wet deze van 30 juli 1963, is zoals hierboven vermeld, gebaseerd op 2 principes: het

territoriale principe en het personaliteitsprincipe. Met het territoriale principe is bedoeld dat het Frans de officiële taal is binnen het Waals gedeelte en het Nederlands in het Vlaams gedeelte (Top, 2002). Het personaliteitsprincipe echter wordt enkel gebruikt in het Brusselse gedeelte en verzekert ‘het hoofd van de familie’ de vrijheid van taal binnen de administratie, onderwijs, enz. (Spoelders & Van de Craen, 1992).

4. Taalbeleid en onderwijs vandaag: naar een verder doorgedreven taal en territorium ideologie?

Zoals we al eerder hebben gezien bestaat de taal en territorium ideologie uit het verbinden van particuliere taal met een territorium, waarbij deze particuliere taal de enige is die gebruikt wordt in publieke gelegenheden en in communicatie tussen groepen. Andere talen worden beperkt tot de privésfeer (Myhill, 1999). In de talenbeleidsnota van minister van onderwijs Frank Vandenbroucke (2007b) lezen we op pp. 5-6:

“In Vlaanderen zitten we [...] in een andere context dan in de ons omringende landen die tot een grote taalgemeenschap behoren. De Nederlandse taal is als relatief kleine taalgemeenschap kwetsbaar in een omgeving waar via de media, de economie en de internationale communicatie andere, meer dominante talen de levenssfeer binnendringen en daar een grote rol vervullen. Een conservatieve taalpolitiek gericht op loutere bescherming van het Nederlands is daarbij niet het juiste antwoord. We moeten het Nederlands niet kunstmatig beschermen of afschermen door vreemde talen buiten te houden. Neen, een actieve taalpolitiek in het onderwijs bestaat er in om hoogstaand gebruik van het Nederlands te stimuleren én tegelijkertijd vreemde talenkennis te bevorderen. Beide gaan volgens mij ook samen. Er zijn wel omstandigheden waarin het Nederlands ook in het onderwijs in de verdrukking komt wegens de dominantie van een andere taal en dan zijn duidelijke maatregelen om het Nederlands te verdedigen uiteraard nodig. Het Vlaamse onderwijs in de Rand moet zonder enige discussie onderwijs in het Nederlands zijn. En ook in de moeilijke context in Brussel moeten de Vlaamse scholen ten volle Nederlandstalige scholen zijn.”

We kunnen dus samen met Roosens (2002) besluiten dat het territoriale principe aangehouden wordt binnen het beleid inzake taal en cultuurbehoud. Binnen het gefederaliseerde België blijven de politici en de meerderheid van de bevolking erbij dat Nederlandssprekende,

Franssprekende en Duitssprekende Belgen het recht hebben op hun eigen taal en cultuur, zij het dan wel binnen de voor hun voorziene geografische zone. Binnen Europa draagt men in strikt formele zin dezelfde boodschap uit. Men moet niet streven naar een Verenigde Staten van Europa, waarbij er één cultuur en één taal heerst, de rijkdom van de verschillende culturen en talen moeten worden gevrijwaard. Zowel binnen Europa als België hoort men dat de bevolking in alle landen van de EU, dus ook België, moet streven naar een tolerante, ‘multiculturele samenleving’. Op die manier moet men ook trachten samen en in vrede te leven met bevolkingsgroepen die afkomstig zijn uit staten van buiten de EU. Deze tolerantie wordt wel beperkt tot de privé sfeer. Door het territoriale principe wordt het recht van de allochtone bevolking op eigen taal en cultuur beperkt tot de privé sector en houdt dit voor de minder gegoede niet-EU-geïmmigreerden weinig in. (Guild, 1998; in Roosens, 2002).

Wat we de laatste jaren zien is dat men naast deze oproep voor tolerantie een andere strekking opduikt die wegleidt van het behoud van eigen identiteit, taal en cultuur, zeker voor niet-Europeanen. (Jonker, 2000 in Roosens, 2002; Brubaker, 2001 in Roosens, 2002). In de *De Morgen* van 31 oktober 2008 lezen we bijvoorbeeld verschillende gevallen van ‘linguistic cleansing’. Een van de gerapporteerde gevallen verhaalt over een Europese expat die niet geholpen werd in het Engels op het gemeentehuis van Sint-Pietersleeuw, de dame achter het loket wou enkel Nederlands spreken ook al begreep ze de man perfect: “*We spreken hier alleen Nederlands. U bent in Vlaanderen.*” Het is duidelijk dat de slagzin Vlaanderen Vlaams de laatste jaren sterk naar voor is geschoven.

Volgens Roosens (2002) wordt het denken waarbij migranten zich moeten integreren binnen de meerderheidscultuur ook ondersteund door gematigde politicologen zoals de Canadees Kymlicka. Volgens hem staat Kymlicka enkel voor het toekennen van gelijke rechten aan nationale minderheden, zoals bijv. de Inuit (Eskimo’s) en de First Nations (Indianen). Deze kunnen als ze dit wensen beschikken over eigen taal, eigen scholen, eigen administratie, enz. (Roosens, 2002; Kymlicka 1995). Recente immigranten hebben dit recht niet, omdat deze ‘vrijwillig’ geïmmigreerd zijn en dus op voorhand wisten dat men naar een land ging waar een cultuur leeft, met andere gebruiken, gewoonten en een eigen taal (Roosens, 2002). Roosens gaat bij zijn lezing van Kymlicka iets te kort door de bocht. Kymlicka maakt immers binnen zijn boek *Multicultural Citizenship* (1995) wel een nuancering van het concept ‘vrijwillige immigrant’ en koppelt wel degelijk rechten aan het statuut van de immigrant, zij het in minder sterke mate als voor de nationale minderheden (zie deel 3, punt 2). Toch zien

we dat dit denken, zoals reeds vermeld, wijd verspreid is. Walzer (1994) bijvoorbeeld is deze mening evengoed toebedeeld. Hij ook stelt dat immigranten vrijwillig de veiligheid van hun culturele gemeenschap hebben achtergelaten in ruil voor de vooronderstelde voordelen die ze kunnen halen bij de ontvangende gemeenschap van hun keuze. Ofschoon ze soms spijt kunnen hebben van deze gemaakte keuze, waren en zijn ze bereid de culturele risico's te nemen voor zichzelf alsook voor hun kinderen (Walzer, 1994). Men kan dus besluiten dat de multiculturele gedachte van de natie (meestal) enkel een invulling krijgt binnen de geografische regio's met hun bijhorende nationale (minderheids)groepen, en dat het territoriale principe speelt binnen het beleid hieromtrent. Concreet zien we voor Vlaanderen dat deze nog altijd de nationale minderheidskaart uitspeelt (zie citaat van Vandenbroucke (2007b) op p. 19), waarbij een (actieve) taalpolitiek en een doorgedreven integratiebeleid naar migranten toe wordt verdedigd.

Dit integratiebeleid vinden we ook terug binnen het onderwijs, waarbij dit vaak de vorm aanneemt van assimilatie. We lezen in een reactie van voormalig minister van onderwijs Frank Vandenbroucke, op het boek *'Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit.'* van Jan Blommaert en Piet Van Avermaet (2008), in de krant de Standaard van 6 mei 2008:

“Ooit waren verschillende talen de basis waarop onderwijs ervoor zorgde dat de rangen en standen in onze samenleving netjes op hun plaats werden gehouden. De democratisering van het onderwijs was enkel mogelijk door voor elk kind onderwijs in de standaardtaal te garanderen. Onderwijs in de standaardtaal is en blijft een voorwaarde voor samenhang in de communicatie tussen kinderen van alle sociale lagen in de samenleving en dus voor democratie en sociale mobiliteit.” [citaat 1]

Het is duidelijk dat gewezen minister Vandenbroucke binnen dit citaat zich baseert op het gekende principe van de nationalisatie van onderwijs dat zich voltrok in verschillende Westerse naties. Hierbinnen zorgde het nationale systeem van onderwijs ervoor dat gestandaardiseerd publiek onderwijs werd verstrekt in een gestandaardiseerde volkstaal en er succesvol in slaagde achtergestelde ‘volkse gebieden’ te integreren in een gemeenschappelijke natie. Het zorgde er ook (in principe) voor dat kinderen van alle regio's en geledingen van de maatschappij de kennis en de vaardigheden konden leren om mee te dingen in een moderne maatschappij (Kymlicka, 1999). Nu nog, zoals we zien binnen deze

reactie van Vandenbroucke, wordt de gelijkheid van opportuniteit gemeten door het succes te onderzoeken van verschillende groepen binnen dit gestandaardiseerd publiek onderwijs (Kymlicka, 1999). De vraag kan gesteld worden of deze meting aan de hand van dit principe, vandaag nog effectief is.

“Kinderen uit sociaaleconomische zwakke gezinnen doen het doorgaans minder goed op school, en vaak vormt taalachterstand een belangrijk deel van de verklaring. Kinderen die van thuis uit vertrouwt zijn met de schooltaal - het Standaardnederlands - hebben doorgaans meer succes op school en zien vele deuren in de samenleving voor hen openstaan.” [citaat 2]

We zien dat Vandenbroucke hier, wat Petrovic (2005) noemt, een taal-als-probleem oriëntatie volgt. Deze oriëntatie volgt de redenering die men vaak maakt binnen de migratieproblematiek. Migranten worden gekoppeld aan problemen zoals armoede en zwakke schoolprestaties. Op hun beurt worden deze migratieproblemen vaak geclusterd tot taalproblemen (Blommaert, Creve & Willaert, 2006) Binnen de taal-als-probleem oriëntatie wordt de associatie dus gemaakt tussen de talen van minderheidsgroepen en de sociale en economische status. Taalproblemen worden op die manier gekoppeld aan problemen die geassocieerd worden met desbetreffende taalgroep zoals, armoede en zwakke schoolprestaties (Ruiz, 1984 in Petrovic, 2005). Deze koppeling van taalachterstand aan de zwakke schoolprestaties van leerlingen van bijvoorbeeld allochtone origine, zoals omschreven in citaat 2, is volgens Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007) fout. Volgens hen hebben de zwakke schoolprestaties van deze groep leerlingen niet zozeer te maken met de taal(achterstand) van deze leerlingen, maar moet deze eerder worden verklaard door hun sociale status. Volgens hen zit het talenbeleid van gewezen minister Vandenbroucke op een verkeerd spoor en ademt dit beleid volop de assimilatiegedachte uit. Ook bij De Schutter (2001) lezen we dat bij de meeste minderheidsgroepen assimilatie als al dan niet verborgen beleidsdoel nagestreefd wordt. Om deze assimilatiegedachte te kunnen omzetten vertrekt men traditioneel vanuit de optie submersie (De Schutter, 2001). Submersie is een vorm van onderdompelingonderwijs dat frequent in Vlaanderen en Brussel voorkomt. Het wordt niet echt als een didactisch model omschreven, maar is eerder een noodoplossing waarbij anderstalige leerlingen uit minderheidsgroepen, maar ook vaak Franstalige kinderen samen met Vlaamse kinderen meteen in het Nederlandstalige Vlaamse onderwijs terechtkomen (Beheydt, 2007). Het is de bedoeling dat deze kinderen zo snel mogelijk vertrouwd geraken met de

meerderheidstaal/schooltaal door ze onder te dompelen in een omgeving waar deze meerderheidstaal alomtegenwoordig is, bijvoorbeeld de school. Omdat dit een evidente oplossing lijkt is ze ook populair, maar voor deze kinderen is het verwerven van deze taal meestal een kwestie van zwemmen of verzuipen (De Schutter, 2001; Beheydt, 2007). Deze manier van denken binnen het beleid zal in alle waarschijnlijkheid gericht zijn op emancipatie en kansenschepping voor die taalminderheden, toch wordt een afsnijdend proces vooropgesteld. De anderstalige leerling dient zijn moedertaal op te geven alvorens hij de meerderheidstaal kan verwerven.

We kunnen hierdoor besluiten dat met dit soort assimilatie het territoriale principe wordt gevolgd waarbij uitgegaan wordt van de liberale redenering die Kymlicka (1995) de ‘vriendelijke verwaarlozing’ benoemt, waarbij iedereen dezelfde rechten en vrijheden krijgt, maar er geen rekening wordt gehouden met eventuele verschillen in etnoculturele of sociale achtergrond (Kymlicka, 1995; De Schutter, 2001). Dat men binnen het beleid deze koers blijft varen, kunnen we lezen in het laatste voorstel van voormalig minister Vandenbroucke om de leerplicht te verlagen tot de laatste kleuterklas, waarbij vooral anderstalige leerlingen als doel voor ogen wordt gehouden. In *Klasse* van 16/12/2008 lezen we dat vanaf september 2010 zesjarigen niet zomaar kunnen starten binnen een Nederlandstalige school in Vlaanderen en Brussel, ze moeten eerst 220 halve dagen doorgebracht hebben in een Nederlandstalige derde kleuterklas. Ook moeten ouders een engagementverklaring ondertekenen met wederzijdse afspraken tussen school en ouders, deze handelen vooral over oudercontact, aanwezigheden en individuele begeleiding, maar ook een uitdrukkelijke positieve engagementeis naar het Nederlands toe. Het is dus duidelijk dat men binnen de kleuterklas de kinderen een taalbad wil geven, ‘*waarna ze schoongewassen in het Vlaamse systeem kunnen meedraaien*’ (Hirtt et al., 2007)

5. Het marktdenken binnen het taalbeleid.

In het voorgaande hebben we gezien dat het territoriale principe of ideologie blijft doorwerken binnen het taalbeleid inzake onderwijs. Binnen dit deel is het de bedoeling duidelijk te maken dat ook het marktdenken dit beleid inzake taal en onderwijs kleurt.

Het marktmodel heeft de laatste 50 jaar meer inslag gekregen door het benoemen van het menselijke doen in economische termen. Dit betreft de taal, het menselijk verkeer en ook de

publieke sector, inclusief het veld van opvoeding en onderwijs en het daarmee verbonden wetenschappelijk denken. Een belangrijke factor hierbinnen is de outputgerichtheid van het marktmodel, waarbij de stelling is dat mensen moeten afgerekend worden op basis van hun prestaties. Deze outputgerichtheid vinden we ook terug binnen het denken over onderwijs en opvoeding. De prestaties binnen onderwijs en opvoeding worden beoordeeld aan de hand van de resultaten van allerlei toetsen of onderzoeken. Aan de hand van deze testresultaten is het mogelijk kwaliteiten te vergelijken en problemen aan te pakken (Vriens & Levering, 2001).

Testen en/of onderzoeken maken het mogelijk scholen met elkaar te vergelijken, maar ook landen onderling. De vergelijkingen hebben vaak een sterke invloed op het beleid binnen deze landen. Een belangrijke onderzoek hierbinnen is het PISA-onderzoek, PISA staat voor *Programme for International Student Assessment*, een OESO-onderzoeksprogramma (OESO: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) waarbij periodiek gepeild wordt naar de geletterdheid van jongeren op drie domeinen: wetenschappen, lezen en wiskunde. Voor Vlaanderen waren de scores binnen deze onderzoeken hoog, maar er was wel een grote kloof binnen de resultaten tussen leerlingen met een hoge sociaaleconomische en een laag sociaaleconomische achtergrond (Hirt et al. 2007; Blommaert & Van Avermaet 2008). Het beleid vertaalde deze bemerking als een zeer zwakke score voor wat betreft de talige geletterdheid (lezen) bij niet-moedertaalsprekers van het Nederlands.

“De PISA-resultaten tonen aan dat de kloof tussen de schoolprestaties van leerlingen die thuis Nederlands spreken, en van leerlingen met een andere thuistaal nergens zo groot is als in Vlaanderen” (Vandenbroucke, 2007b p 7).

Socio-economische achtergronden worden dus gereduceerd tot talige achtergronden (Blommaert & Van Avermaet, 2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008). Men gaat binnen het beleid uit van volgende redenering: Nederlands is de onderwijstaal, dit betekent dat niet-moedertaalsprekers van het Nederlands een duidelijke achterstand hebben inzake geletterdheid in de onderwijstaal, ook zullen ze ongetwijfeld met ruimere leerproblemen te kampen hebben (Blommaert et al., 2006). Deze bevinding van de kloof was het startsein voor een offensief inzake taalonderwijs (Blommaert & Avermaet, 2008). We kunnen stellen dat deze vorm van onderzoeken problemen blootleggen, die dan uitvoerig meegepikt worden binnen de media. Op hun beurt vraagt de maatschappij dat deze problemen opgelost geraken. Ze vraagt bijvoorbeeld om de gestegen jeugdcriminaliteit aan te pakken, maar men vraagt ook

de problemen die de multiculturaliteit met zich meebrengt binnen het onderwijs aan te pakken (zoals bijv. anderstaligheid) (Vriens & Levering, 2001).

Niet alleen geeft deze vorm van onderzoeken de kans om de verschillen tussen landen en de problemen binnen een bepaald beleid bloot te leggen. Ook geeft dit de mogelijkheid om de verschillen tussen de scholen aan te tonen. Hirt et al. (2007) bewijzen dat er een duidelijk verschil bestaat tussen de rijke elite concentratiescholen en de arme concentratiescholen. Men kan zich afvragen hoe het komt dat er een zodanig verschil bestaat tussen deze scholen. Een van de mogelijke oorzaken is het marktdenken dat sterk verankerd is binnen ons onderwijs. Het inschrijvingsbeleid is hier een mooi voorbeeld van. Volgens de grondwet van 1830 heerst er in België vrijheid van onderwijs. Ouders zijn volledig vrij in het kiezen van de school voor kind. De vrije schoolkeuze laat ouders m.a.w. toe om te ‘shoppen’ in het onderwijsland. Tegelijk geeft de ‘vrijheid van onderwijs’ aan sommige scholen de mogelijkheid om hun doelpubliek meer te filteren. Sommigen scholen kunnen het zich veroorloven om diverse toegangsdrempels in te stellen, omwille van hun ‘goede’ reputatie (bijv. goede resultaten op peilingtoetsen): ze kunnen leerlingen selecteren op basis van financiële draagkracht, levensbeschouwing, vroegere studieresultaten of sociale netwerken, maar ook op basis van taal. Deze drempels kunnen expliciet aan bod komen (de uitdrukkelijke positieve engagementseis naar het Nederlands toe is hier een voorbeeld van, maar ook de mogelijkheid van het opleggen van een verplichte taaltest), maar kunnen ook subtiel worden overgedragen, door mondelinge communicatie over imago en beleid van de school. Andere scholen worden dan weer verplicht om leerlingen die elders uit de boot vallen op te vangen om financieel te blijven overleven (Hirt et al., 2007).

Wanneer we kijken naar het ontstaan van dit marktdenken, bemerken we wortels binnen de economische crisis van de jaren 70 van de vorig eeuw. Deze crisis leidde tot een politiek van bezuinigen, waarvan ook het onderwijs niet gespaard werd. De bezuinigen werden gelegitimeerd met de ideeën van de terugtrekkende overheid, het einde van de maakbare samenleving en de verantwoordelijkheid van het veld zelf. Van de overheid werd ook verwacht dat ze marktconform ging denken, waardoor binnen het pedagogische veld een verschuiving werd ingezet van een input- naar een outputfinanciering, waarbij het begrip kwaliteit voorop kwam te staan (Vriens & Levering, 2001).

Deze verschuiving van een input- naar een uitputfinanciering kan een verklaring zijn voor de mogelijkheid die sommige scholen hebben voor de selectie van de leerlingen. Immers door de terugtrekkende overheid, verschijnen scholen in de onderwijsruimte als ondernemingen die een rol spelen in de productie van kennis en vaardigheden. Ze moeten erkennen dat ze klanten (of afnemers, gebruikers) hebben. Er wordt hen gevraagd om op een specifieke manier te kijken wat er in hun school gebeurt: er wordt hun gevraagd hun activiteiten te onderwerpen aan het kwaliteitstribunaal, d.w.z. aan de vraag van o.a. de ouders en studenten naar kwaliteit (Simons, 2001; Masschelein & Simons, 2003).

Er wordt m.a.w. binnen het onderwijs een quasi-markt gecreëerd, vanuit het idee dat competitie en concurrentie tussen scholen voor een kwaliteitsvol aanbod op maat zal zorgen en de vrije keuze van de ouders kan waarborgen. Scholen worden voortdurend opgeroepen om zich niet meer afhankelijk op te stellen van de centrale overheden, maar zelf de verantwoordelijkheid van hun beleid te dragen en via zelfevaluatie hun eigen kwaliteit te bewaken (Verckens, Simons & Kelchtermans, 2009).

Niet alleen van scholen wordt verwacht dat ze zich volgens het marktprincipe gaan opstellen, ook van de individuele burger wordt dit verwacht. Hij of zij wordt zelf verantwoordelijk geacht voor de eigen levenskwaliteit en zich ook niet langer afhankelijk opstelt ten overstaande van de overheid (Larner, 2001 in Verckens et al., 2009). Elke individu moet investeren in zichzelf en keuzes maken waar hij of zij naar toe wil met zijn leven, wat de noden en behoeften zijn en hoe deze ingewilligd moeten worden. Er wordt m.a.w. een *autonomous, choosing, free self* verondersteld, met ondernemingszin en innovatiebereidheid (Peters, 2001 in Verckens et al., 2009, p. 67). De verschuiving loopt dus ook over van school naar ouders en individu en leidt tot een verhoogde druk, bijvoorbeeld op ouders van anderstalige kinderen om thuis Nederlands te spreken (Blommaert & Van Avermaet, 2006).

Verder heeft dit niet alleen invloed op anderstalige ouders, maar op ouders in het algemeen. Wanneer ouders zien dat de school een grote populatie heeft van kansarme leerlingen, die binnen de PISA onderzoeken zwak scoren, zullen ze deze school misschien links laten liggen met als smoes de bedenkelijke kwaliteit en opteren voor een school die niet of weinig over een dergelijke populatie beschikt en dus op die manier 'kwaliteitsvoller' is. Omgekeerd zullen scholen die het zich kunnen veroorloven kansarme leerlingen proberen te weigeren. Door de koppeling van kansarm/lage kwaliteit met andere thuistaal, wordt dit kenmerk (andere

thuis taal) ook een onderdeel dat meegenomen wordt binnen de keuze van zowel ouders als scholen.

Binnen dit marktproces wordt de overheid dus gezien als een terugtrekkende overheid. Dit betekent echter niet dat er geen rol meer is weggelegd voor deze overheid. De overheid zal de voorwaarden voor de ondernemende scholen, en voor de relatie tussen ondernemende leerlingen/ouders en scholen die hiermee samenhangt, creëren en beschermen. Zo verschijnt er een overheid die het als haar taak ziet erover te waken ‘*dat iedereen gelijke mogelijkheden heeft om via scholing te investeren in zichzelf, in staat is om iets in te brengen en zo de markt van leven te betreden*’ (Masschelein en Simons, 2003, p.54). Binnen dit licht kunnen we het gelijke kansenbeleid van gewezen minister Vandebroucke en zijn recente voorstel om de leerplicht te verlagen tot de derde kleuterklas dan ook begrijpen. Het is de bedoeling om anderstalige leerlingen via deze weg en via een intensief taalbad op gelijke tred te brengen met de autochtone leerlingen en zo klaar te stomen voor het lager onderwijs (Blommaert & Van Avermaet, 2006; Hirt et al., 2007).

We kunnen dus besluiten dat het marktdenken binnen het onderwijs en zijn outputgerichtheid door onderzoeken en testen, een grote invloed hebben op het beleid inzake taal en onderwijs. Vaak wordt deze invloed vooral gericht op de anderstalige leerling, maar we zien ook dat dit outputgericht denken ook de standaardisatie van de taal in de hand werkt en op deze manier ook de autochtone Nederlandstalige leerling, die thuis dialect of tussentaal spreekt, in het vizier neemt (Blommaert & Van Avermaet, 2006; Blommaert et al., 2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008). In de talenbeleidsnota van Vandebroucke lezen we immers:

“Van huis uit anderstalige leerlingen bevinden zich in het onderwijs in een bijzondere positie. Het Nederlands is voor hen immers een vreemde taal, terwijl het voor Nederlandstalige leerlingen wel grotendeels samenvalt met de thuistaal. Leerlingen die thuis een dialect of een tussentaal spreken die sterk afwijkt van het Standaardnederlands bevinden zich in een tussenpositie” (Vandebroucke, 2007b, p. 7).

Met deze evolutie zien we dat alles rigider, transparanter wordt en alles meer gericht is op een standaard en dus uniformer wordt. Er komt een verhoogde nadruk op grammatica die een verhoogde nadruk op correctheid introduceert, op juist-of-fout kwesties (Blommaert et al.,

2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008). En dit is op zijn beurt vooral handig wanneer men een test- en meetcultuur wil introduceren, niet enkel van scholen maar ook van leerlingen (Blommaert & Van Avermaet, 2008). We zien dus dat taal stilaan losgekoppeld geraakt van de etnonationale identiteit en bekeken wordt als een entiteit binnen het marktgegeven en behandeld kan worden als product met wisselende waarde (Heller 2003). Wanneer we bijvoorbeeld kijken naar de verscheidenheid van talen binnen de anderstalige populatie zien we dat de diverse talen ook verschillende gewaardeerd worden. Er zijn m.a.w. prestigieuze talen (Frans, Engels en in mindere mate Duits), die bijvoorbeeld ook een plaats krijgen binnen ons onderwijs, en niet-prestigieuze talen (Berbers, Turks, Swahili, Albanees, Russisch,...), die door onze maatschappij (marktgewijs) als waardeloos bekeken kunnen worden. Wanneer men gebruiker is van een niet-prestigieuze taal kan dit allerlei gevolgen hebben binnen onze maatschappij. Immers de competentie die ze bezitten in deze taal teniet wordt gedaan (Blommaert & Van Avermaet, 2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008), door het gebrek aan (economische) waarde voor deze taal binnen onze maatschappij (Heller, 2003; Bourhis, El- Geledi & Sachdev, 2007). Petrovic (2005) besluit dan ook dat een dergelijk onderwijsbeleid inzake vreemde talen, naast een taal en territorium oriëntatie ook een taal-als-middel oriëntatie volgt. Waarbij deze oriëntatie, zoals reeds aangegeven, een economische barrière vormt voor het behoud van minderheidstalen (Petrovic, 2005).

Het is dus duidelijk dat de macht van de markt zich ook uitstrekt tot het onderwijs en de taal die binnen het onderwijs gehanteerd wordt. Door haar outputgerichtheid moet deze taal transparanter, uniformer en dus gestandaardiseerd worden tot deze meetbaar is en een norm voor kwaliteit vormt (Blommaert et al., 2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008). De resultaten van deze meetcultuur, leggen op hun beurt problemen bloot waarvoor de maatschappij verantwoordelijk geacht wordt deze op te lossen (Vriens & Levering, 2001). Verdere standaardisering dient zich aan en initiatieven worden genomen om anderstalige en tussentaal leerlingen te brengen tot het verhoopte taalniveau (Hirt et al, 2007). Door de verhoogde responsabilisering van de burger voor zijn eigen leven, dat het marktprincipe met zich meebrengt, hebben deze resultaten ook invloed op zijn of haar perceptie van kwaliteit (Verckens et al., 2009). Er ontstaan in- en uitsluitingmechanismen binnen scholen die zich enerzijds willen profileren als 'kwaliteitsvolle' school, door het afwezig zijn van kansarme en dus kwaliteitsdrukkende leerlingen (lees taalarme leerlingen), en anderzijds financieel overleven door het opnemen van deze kansarme leerlingen (Simons, 2001; Masschelein & Simons, 2003; Hirt et al. 2007). Verder zagen we evengoed dat dit marktdenken zich niet

enkel beperkt tot het Nederlands bij ons, er wordt ook verschillende waarden toegekend aan vreemde talen. Op die manier kunnen we besluiten dat de anderstalige leerling waarvan zijn of haar thuistaal element is van de niet-prestigieuze groep talen het moeilijk zal hebben zichzelf te verkopen op de onderwijsmarkt, enerzijds als anderstalige leerling en anderzijds als bezitter van in marktperspectief ‘nutteloze’ taal (Heller, 2003; Petrovic, 2005; Bourhis et al., 2007; Blommaert & Van Avermaet, 2006; Blommaert & Van Avermaet, 2008).

DEEL II: Taal en identiteit.

1. Identiteit.

In de voorgaande delen hebben we ons vooral toegespitst op de link tussen taal en territorium. We hebben gezien dat deze link consequenties heeft op het taalbeleid betreffende onderwijs en dat dit vandaag onder druk komt te staan. In het volgende gaan we de link tussen taal en identiteit bestuderen. Dit denken over taal en identiteit wordt naar voor geschoven door onderzoekers zoals Skutnabb-Kangas (1998). Zij zijn van mening dat de link tussen taal en territorium vandaag onhoudbaar is geworden en dat onderwijs in eigen taal een recht is. Voor ik hier op in ga, lijkt het mij opportuun om het concept identiteit te verduidelijken en ook te bepalen op welke manier deze gebruikt moet worden.

Men onderscheidt drie vormen van het soort gebruik van het concept identiteit: het beschrijvende, het verklarende en het normatieve gebruik. Als men identiteit op een beschrijvende manier gebruikt, schuilt er het gevaar dat het een mantelbegrip wordt. Persoonlijke voorkeuren, smaken, karaktertrekken, sociale lidmaatschappen, attitudes, enz. zeggen allemaal iets over 'wie je bent' en hebben daarom allemaal te maken met identiteit. Door de breedte van deze definitie van identiteit wordt deze log en helpt dit niet veel verder. Het identiteitsbegrip gaat dan immers teveel betekenen. Identiteit kan ook op een verklarende manier gebruikt worden. Identiteitsproblemen kunnen bijvoorbeeld verantwoordelijk geacht worden voor diverse vormen van deviant gedrag en verschillende leerproblemen onder jongeren uit etnische minderheidsgroeperingen. Het lijkt dan soms dat overal waar geen duidelijke verklaring voor handen is of wanneer er iets is met het psychische welbevinden of het met maatschappelijke omstandigheden en verschijnselen te maken heeft, het identiteitsbegrip te berde wordt gebracht. Het gevaar bij dit soort gebruik is dat het begrip een status krijgt van allesverklarend te zijn. Ten slotte is er het normatieve gebruik van identiteit. Binnen dit gebruik worden identiteiten gezien als historische en politieke constructies waarin machtsverschillen een bepalende rol spelen. Het hebben of erkennen van een identiteit wordt als goed gezien, terwijl het ontbreken en miskennen van betreffende identiteit als problematisch wordt beschouwd. Binnen dit gebruik krijgt het concept identiteit een duidelijk politiserend karakter (Verkuyten, 1999). Binnen de thematiek van deze masterproef zal ik me vooral toespitsen op het normatieve gebruik van het identiteitsbegrip.

2. Conceptverklaring: identiteit

In het groot woordenboek hedendaags Nederlands ‘*van Dale*’ betekent identiteit “eenheid van wezen, dat wat eigen is aan een persoon, persoonlijkheid, karakter” (van Sterkenburg, Booij, Verhoeven, 1996), maar van waar komt dit eigen karakter of identiteit? Volgens Appiah (1994) heeft iedere individuele identiteit twee grote dimensies. Er is een collectieve dimensie, het snijpunt van de collectieve identiteiten: religie, geslacht, etniciteit, taal, ras en seksualiteit, aan de ene kant, en er is een persoonlijke dimensie, bestaande uit andere sociale en morele belangrijke eigenschappen: intelligentie, charme, gevatheid ..., waarbij deze zelf niet de basis vormen van verschillende vormen van collectieve identiteit. Het is duidelijk dat wanneer we later over taal en identiteit spreken we ons vooral zullen richten tot de collectieve dimensie, namelijk de sociale identiteit.

2.1 Sociale identiteit.

Sociale identiteit heeft betrekking op de vraag hoe iemand in relatie tot een sociale omgeving wordt gedefinieerd (Stone, 1962 in Verkuyten, 1999). Bij deze definitie gaat het niet om wat een persoon als individu onderscheidt van andere individuen, maar juist wat hij/zij met anderen deelt. De nadruk wordt hierbij verschoven van de verschillen, wat een persoon uniek maakt, naar de overeenkomsten. Met het sociale identiteitsbegrip wordt aangegeven wie een persoon is, hoe hij of zij door anderen erkend en beoordeeld wordt. Het gaat om, zoals al door Appiah (1994) aangegeven, categoriale lidmaatschapskenmerken – zoals geslacht, religie, etniciteit, taal, ras en seksualiteit – die een persoon sociaal plaatsen. Daarmee wordt deze persoon onderscheiden van mensen die dat kenmerk ontbreken en samengevoegd met de mensen die dat kenmerk wel delen.

Volgens Wentholt (1991 in Verkuyten, 1999) moet vooralsnog we van een sociale identiteit kunnen spreken, drie componenten binnen deze identiteit in onderlinge samenhang aanwezig zijn. Deze componenten horen bij elkaar, maar gooien ieder hun licht op de complexiteit van identiteitsvraagstukken.

Vooreerst kunnen we spreken van een sociaalstructureel component. Dit geeft weer dat de sociale omgeving ingedeeld wordt en deze indeling gebruikt wordt om iets over mensen te zeggen. Identiteit is een publiek, dat sociaal gegeven is. Het is een toewijzing waarbij mensen

worden ingedeeld in categorieën die geheel sociaal geconstrueerd zijn of waarbij bijvoorbeeld een zichtbaar verschil (geslacht, leeftijd, taal) de basis vormt voor sociale betekenisgeving. Er bestaan niet echt op voorhand bepaalde redenen waarom bepaalde kenmerken wel van sociaal-categoriale betekenis worden voorzien en andere niet. Voor het onderscheid tussen verschillende groepen of tussen wij en zij kunnen allerlei criteria – zoals taal, religie, nationaliteit en huidskleur – in verschillende combinaties gebruikt worden. Betekenisgeving impliceert altijd een vorm van selectie, er wordt immers altijd slechts aan bepaalde kenmerken betekenis verleend. Deze betekenissen liggen hierbij niet eens en voor altijd vast, maar zijn onderwerp van onderhandeling en conflict (Verkuyten, 1999). Deze bemerking geeft duidelijk weer dat het een misverstand is om identiteit te bekijken als een vast omljnd, ‘heel’ iets, dat constant in tijd is. Het is eerder dynamisch en is constant aan verandering onderhevig (Vandenbroeck, 1999). Voorgaande vaststelling zal een belangrijk onderdeel vormen binnen het erkenningsdebat, waarbij het gevaar schuilt personen te determineren, als het ware op te sluiten in hun sociale indeling (Appiah, 1994).

Het arbitraire karakter van deze sociale indelingen houdt niet in dat de kenmerken die gebruikt worden onbelangrijk zijn. Immers groepen die er ten opzichte van de meerderheidsgroepering ‘anders’ uitzien, kunnen het moeilijker hebben om te worden geaccepteerd. Het kan voor deze minderheidsgroepen moeilijk zijn om niet in termen van etnische achtergrond te worden benaderd en beoordeeld. Het maken van een onderscheid tussen mensen en hen indelen in groepen komt veelvuldig voor. Dit gebeurt niet alleen binnen het dagdagelijkse, het is ook een voorwaarde voor het functioneren van de samenleving. Wanneer we kijken naar ons juridisch systeem is het eerder regel dan uitzondering dat mensen verschillend worden behandeld naar rollen, posities, levensomstandigheden, situationele vereisten en/of behoeften. Dit maken van onderscheid hoeft geen probleem te zijn, maar kan dit wel worden als deze indeling en onderscheid gebeurt op ongelijke gronden. Wanneer dit gebeurt, spreekt men van discriminatie (Verkuyten, 1999)

Niet elke indeling heeft een identiteitsbetekenis, bijvoorbeeld een indeling gebaseerd op de kleur van haar of de voorkeur voor een bepaald gerecht. Deze kunnen onder bepaalde omstandigheden wel uitgroeien tot levensechte identiteiten, maar zijn onder normale omstandigheden oppervlakkig, nietszeggend en erg tijdelijk. Wanneer dit voorvalt, kan men niet spreken van een identiteitsrelevantie in de zin van algemeen erkende en herkenbare sociale identiteiten. Hiervoor heeft men het tweede component nodig: bijhorende

gedragsmanifestaties, gedragsconsequenties en (stereotiepe) gedragsverwachtingen. Dit culturele component van identiteit is soms geïnstitutionaliseerd in rollen en geeft een bepaalde indeling sociaal gewicht (Jenkins, 1996 in Verkuyten, 1999). De categoriale indelingen moeten een inhoud, een substantie krijgen willen ze meer zijn dan juist maar een 'etiket'. Zodra er iemand tot een bepaalde categorie wordt ingedeeld, worden stereotype verwachtingen gemaakt van hoe deze persoon zich behoort te gedragen. Hierbij gaat het niet enkel om de verwachtingen van buitenstaanders, maar ook om de verwachtingen door de mensen die tot dezelfde groep behoren (Verkuyten, 1999). Het culturele component is bijvoorbeeld uitdrukkelijk aanwezig in de keuze voor het leren van een tweede taal. Eero J. Laine (1993) onderzocht hoe, bij leerlingen uit secundair onderwijs in België hoe hun identiteit, het beeld dat ze van elkaar hebben en de relaties dat verschillende groepen onderling hebben, invloed uitoefenen op de motivatie tot het leren van en het kunnen van de tweedelandstaal. Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer de leerlingen negatiever staan ten opzichte van de groep tweedelandstaal gebruikers, dit een negatieve invloed heeft op hun motivatie tot het leren van deze taal en dus ook een negatieve invloed op het kunnen van deze taal (Laine, 1993). Wanneer men bijgevolg negatief staat ten opzichte van de 'vreemdetaalgroep' en hun gedragsmanifestaties, gedragsconsequenties en (stereotiepe) gedragsverwachtingen, zal men minder bereid zijn om de taal te leren, om zo in contact te kunnen treden met deze 'vreemdetaalgroep' (Laine, 1993; Dewael, 2005; Clément, Noels & Macintyre, 2007).

Tenslotte het laatste component van een sociale identiteit is de zijnsdefinitie. Dit is de bijhorende beoordeling van de aard van de mensen die worden ingedeeld. Deze zijnsdefinitie is uitdrukkelijk aanwezig: 'Kijk, hoor, dit is wat en wie ik ben en er is geen ontkomen aan dat dit iets zegt over mij, over de soort persoon die ik ben.' Het bepalen van de persoon tot de categorie waar hij of zij toe behoort, leidt tot een zijnsoordeel over die persoon. Het zegt iets over wat diegene sociaal gezien is. Een zijnsdefinitie geeft een strikt absoluut verschil aan, in de zin van het echt of niet echt zijn (Verkuyten, 1999). Hierbij is belangrijk dat de zijnsdefinitie niet gebruikt wordt om identiteit te bekijken als een exclusief concept waarbij je bekeken wordt als je bent dit of dat, zus of zo. Men moet identiteit eerder bekijken als een inclusief concept en het woord 'of' vervangen door 'en' (Vandenbroeck, 1999). Bijvoorbeeld: ik ben een Nederlandstalige Belg en geen Nederlander, maar ik kom wel uit de rand van

Brussel en niet uit West-Vlaanderen. Ik ben dus een Brusselaar en een Nederlandstalige Belg².

Volgens Wentholt (1991 in Verkuyten, 1999) zijn al deze drie componenten nodig om te kunnen spreken over sociale identiteit. Deze drie componenten leveren aanknopingspunten voor de inzichtvorming in sociale identiteiten, waaronder moedertaalidentiteit³. Men kan deze gebruiken om reacties te bestuderen betreffende negatieve of sociaal omstreden identiteiten. Bijvoorbeeld door te falen onderscheid te maken tussen groeperingen, deze niet te erkennen, terwijl men dit nodig acht. Dit is dus een protest tegen het eerste component, de sociale indeling zelf. Mensen kunnen zich ook storen op de stereotypen die toegeschreven worden aan de indeling. Hier zou het dan niet gaan over de indeling zelf, maar hoe deze gepercipieerd wordt en hoort ingevuld te zijn. Men spreekt hier over reactie tegen het culturele component. Het kan ook zijn dat personen zich presenteren als lid van een andere groep dan die waartoe ze in sociaal opzicht behoren. In dit laatste geval gaat het dan niet zozeer over de sociale indeling of de verwachte stereotypering dat bij deze indeling hoort, maar om de aanduiding van wat of hoe iemand is (Verkuyten, 1999).

Het zal duidelijk worden dat binnen het erkenningsdebat vooral de sociale indeling van sociale identiteit onder vuur zal worden genomen. Het draait immers om het niet erkennen of miskennen van een sociale identiteit: de moedertaal (zie deel 3).

3. Taal en identiteit

Wanneer we het voorgaande in acht nemen, kunnen we stellen de taal een sociale identiteit vormt. Men spreekt van anderstaligen, meerderheidtaalsprekers, tweetaligen, enz. Vaak voelen deze anderstaligen zich teniet gedaan, omdat men deze groep homogeen bekijkt en ook hierbinnen niet differentieert (sociaalstructureel component). Verder schrijft men bepaalde

² Dit inclusieve concept van identiteit toont aan dat men niet meer van één identiteit kan spreken, maar van een meervoudige identiteit, waarbij identiteit is opgebouwd rond meerdere deelidentiteiten (Verkuyten, 1999; Vandenbroeck, 1999).

³ Wanneer we over moedertaalidentiteit spreken, is het ook mogelijk hier moedertalenidentiteit (meervoud!) te lezen. Uit de cijfers van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (2008) leren we dat de populatie kinderen uit taalgemengde gezinnen binnen het Nederlandstalig onderwijs in Brussel stijgt. Het is dus niet onoverkomelijk dat kinderen van thuis uit twee of meer talen meekrijgen. Wanneer kinderen dus geboren worden binnen een gezin, waarbij de partners elk komen uit een verschillende talige en culturele achtergrond, is het mogelijk dat deze kinderen hun ouders verschillende talen hoort spreken van bij de geboorte. Deze kinderen leren dan ook twee verschillende eerste talen/moedertalen A en Alpha (De Houwer, 2007; De Houwer, 2009) en ontwikkelen dus een moedertalenidentiteit.

karacteristieken toe aan talen en hun gebruikers. Wanneer we kijken naar voormalig minister Vandenbroucke zijn uitspraken (zie citaat 2 op p. 22) over anderstaligheid dan kunnen we afleiden dat deze groep kansarmer is binnen het onderwijs (cultureel component). Tenslotte heeft taal, zeker in België, een sterk zijnscomponent. Men voelt zich sterk een Nederlandstalige Belg, Vlaming (zijnsdefinitie).

Volgens Blackledge (2006) draait het identiteit-denken rond hoe we deze percipiëren. Is deze identiteit opgedrongen of wordt deze verondersteld? Is het iets waar we ons niet tegen kunnen afzetten en dus ook niet over kunnen onderhandelen, ook al voelen we ons hier niet goed bij (wanneer deze is opgedrongen), zoals bijv. huidskleur. Of is ze onderhandelbaar en open voor verandering en dus aanvechtbaar (Blackledge, 2006)?

Aanhangers van de link tussen taal en territorium ontkennen niet dat taal een onderdeel kan vormen van een (sociale) identiteit, maar zien deze enkel als uiting van identiteit en niet als een belangrijk onderdeel hiervan. M.a.w. taal definieert ons niet, is geen belangrijk of zelfs noodzakelijk onderdeel voor de constructie van onze identiteiten, of dit nu op individueel of collectief niveau gebeurt (May, 2000) en staat dus open voor onderhandeling. De consequentie van een dergelijk denken is duidelijk. Wanneer taal enkel een oppervlakkige verschijning is van een identiteit, dan beïnvloedt het aannemen van een andere taal enkel het taalgebruik van onze identiteit, niet de identiteit op zich. Het verlies van een taal is dus niet 'het einde van de wereld' voor een identiteit, deze past zich immers aan de nieuwe taal aan (Eastman, 1984 in May, 2000).

Het is correct gesteld dat taal een uiting is van een particuliere identiteit, maar daar eindigen zou wel heel kort door de bocht gaan. Moedertaal is immers ook inherent verbonden met identiteit. Dit soort denken is opnieuw terug te leiden tot Herder (Myhill, 1999). Een belangrijk citaat die deze link onderbouwt is: *'Only one language is firmly implanted in an individual. Only to one does he belong entirely no matter how many he learns subsequently'* (Schleiermacher, geciteerd in Myhill, 1999, p.37). Deze vorm van ideologie vinden we ook sterk terug bij Guiora (1992). Hij stelt dat de moedertaal een zeer sterke dimensie van de zelfrepresentatie is. Het is één van de vitale ringen van identiteit, een markeerder van ons verschil met de andere, maar het is ook een lidmaatschap tot verschillende groeperingen zoals familie, streek, natie en cultuur. Het sterke aan moedertaal is dat het niet iets is dat we zomaar kunnen afschudden, maar inherent met ons is verbonden, zoals een huidskleur. Dit is duidelijk

hoorbaar binnen de uitspraak van een taal. Uitspraak staat als het ware alleen t.o.v. andere dimensies binnen taal, door zijn ondoordringbaarheid. Het is immers een feit dat mensen die, ook al beheersen ze een vreemde taal haast perfect, niet door de uitspraakbarrière kunnen dringen en omgekeerd ze hun eigen moedertaal uitspraak niet kunnen uitgommen (Guiora, 1992). Het is dus geheel anders om opgevoed te worden in een taal in vergelijking met het leren van een vreemde taal. Moedertaal gaat immers veel verder dan een oppervlakkige uiting van een bepaalde groep, het heeft een groter sociaal en psychologisch gewicht dan sommige andere uitingen van sociale identiteiten (Nash, 1996). Wanneer we dit in beschouwing nemen, kunnen we zelfs besluiten dat moedertaal verder gaat dan het zijn van een sociale identiteit.

May (2003) beargumenteert dat de link tussen taal en identiteit zowel culturele en politieke dimensies omvatten. De culturele dimensie wordt gedemonstreerd door het feit dat een persoon zijn individuele identiteit en sociale identiteiten, en de complexe inter-connecties die hiertussen bestaan, onoverkoombaar gevormd zijn door taal (May, 2000; May, 2003). Taal symboliseert onze werkelijkheid, het helpt ons los te komen van de concrete realiteit, hier afstand van te nemen en erover te reflecteren. Zonder taal is er geen denken mogelijk. Taal kan daarom bekeken worden als de gids voor de sociale werkelijkheid, het is de vorm van ons wereldbeeld. Niet enkel dit wereldbeeld, ook het zelfbeeld is een effect van de taal (Vandenbroeck, 1999). De politieke dimensie binnen de link tussen taal en identiteit is significant doordat desbetreffende taal formeel (en informeel) geassocieerd wordt met een particuliere etnische en/of nationale identiteit (May, 2003).

Er kan hierdoor gesteld worden dat taal min of meer identiteit is, of tenminste het belangrijkste onderdeel hierbinnen vormt (Myhill, 1999). De moedertaalidentiteit is een opgedrongen identiteit, in die mate dat individuen deze niet kunnen ontlopen of bevechten op eender welk moment binnen hun leven (Blackledge, 2006).

Men kan dus besluiten dat taal niet enkel een uiting van identiteit is, maar een wezenlijk onderdeel van deze identiteit vormt en niet zomaar vervangbaar is. Aanhangers van de taal en territorium komen dus tekort wanneer deze de taal zien als een inruilbaar (economisch) goed (Heller, 2003). Toch schuilt er een deel van waarheid in hun denken wanneer we taal linken aan de nationale identiteit.

4. Taal en nationale identiteit.

Het is duidelijk dat er een relatie bestaat tussen (nationale) identiteit en (nationale) taal (van Oostendorp, 2006). Toch is het belangrijk dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen taal en identiteit en nationale taal en nationale identiteit. De neutrale nationale identiteit is immers, zoals reeds vermeld, een verbeelde constructie, een terugrijpen naar een gemeenschap die ‘verbeeld’ is (Anderson, 1991 in Spotti, 2007; Donald, 2007). Deze neutrale nationale staat erkent enkel individuele burgers die gelijke aanspraak kunnen maken op rechten en plichten en schuift daarom culturele specificiteit en verschillen aan de kant. Deze verbeelde natie kan aanzien worden als politiek universeel tot dusver dat het bestaan van culturele verschillen erkent, maar zoals Kymlicka (1995) het stelt, deze ‘vriendelijk negeert’ om iedereen gelijk te behandelen (Donald, 2007). Dat deze universele gelijke behandeling een foute veronderstelling is (Taylor, 1994; Walzer, 1994; Kymlicka, 1995), wordt verder in dit werk uitgediept. Toch moeten de burgers zich kunnen identificeren met deze verbeelde neutrale nationale staat en dit gebeurt aan de hand van noodzakelijke culturele uitdrukkingen zoals: een nationaal volkslied, een nationale voetbalploeg, de vlag, de officiële landstaal, enz. (Donald, 2007; Spotti, 2007).

Taal is binnen een ‘verbeelde’ natie dus belangrijk. Taal brengt mensen tot de natie door ze een officiële taal te geven en het brengt de natie naar de mensen omdat er medelandgenoten bestaan die dezelfde taal gebruiken (Spotti, 2007). M.a.w. de officiële taal is vaak de meerderheidstaal die op een welbepaald territorium wordt gebruikt. De gebruikers van deze taal worden niet vervreemd van hun identiteit doordat het een officieel statuut bezit. Voor anderstaligen is dit natuurlijk een ander verhaal. Voor hen is deze officiële taal ‘verbeeld’, in die mate dat deze voor hun arbitrair kan zijn. Het is een vreemde taal en is daarom eenvoudig inwisselbaar voor een andere vreemde taal. Hier kan de stelling van Eastman (1984 in May, 2000) steek houden, dat talen inwisselbaar zijn en deze geen invloed uitoefenen op de identiteit. Dit gaat enkel op voor het inwisselen van vreemde taal, niet van de moedertaal. De notie ‘verbeelde’ nationale identiteit is dus zeker legitiem voor anderstaligen en nieuwkomers binnen deze natie. Voor ‘oorspronkelijke’ inwoners is deze, voor wat taal betreft, niet verbeeld, maar in wezen (een deel van) hun identiteit.

Als besluit kunnen we stellen dat moedertaal een belangrijk onderdeel vormt van de identiteit en dat deze identiteit verder gaat dan een verbeelde nationale identiteit, wanneer deze

moedertaal de officiële taal is van de natie. Als anderstalige is de nationale identiteit ten overstaande van taal zeker verbeeld. Toch kan het belang van een nationale identiteit niet ontkend worden. Volgens Tamir (1993 in Kymlicka, 1995) moet deze identiteit buiten de normatieve sfeer liggen, net omdat deze verbeeld is, en kan deze op die manier een veilige basis vormen voor het ontwikkelen van individuele autonomie en individuele identiteit.

De vraag die nu gesteld kan worden is of deze andere talen, die als moedertaal gelden voor de anderstaligen en hierdoor een wezenlijk onderdeel vormen van hun identiteit, niet erkend dienen worden binnen de democratische natie in het algemeen en in het onderwijs bijzonder.

DEEL III: Moedertaalerkenning en minderheidstaalrechten.

1. Het erkenningsdebat.

Wanneer we naar de oorsprong van het concept erkenning kijken, vindt men zijn wortels opnieuw bij de 18^{de} eeuwse Duitse filosoof, Johann Gottfried Herder. Hij maakte als één van de eerste het belang duidelijk van cultureel lidmaatschap voor de autonomie van het individu, voor zijn welbevinden en zelfrespect. Recent heeft dit denken veel aandacht gekregen van politieke filosofen zoals Charles Taylor (Kymlicka, 1995; Kymlicka, 1999; Spencer, 2008). In wat volgt zal vooral het essay van deze laatste, *'The Politics of Recognition'* (Taylor, 1994), bestudeerd worden samen met de reacties dat dit essay heeft losgeweekt bij andere prominente denkers.

1.1 The Politics of Recognition (Charles Taylor, 1994)

De centrale these binnen het essay van Charles Taylor (1994) is dat onze identiteit deels wordt gevormd door de erkenning of het ontbreken van erkenning. Vaak wordt identiteit gevormd door de miskening ervan. Op die manier kan een persoon of groep schade oplopen, doordat de mensen of de maatschappij hen een minderwaardig beeld terugspiegelen van henzelf. Ontkenning of miskening is op die manier bij machte ervoor te zorgen dat de persoon in kwestie schade oploopt en kan uitmonden in een soort van onderdrukking door deze persoon op te sluiten in een valse, gestoorde en beperkte vorm van leven. De erkenning van de particuliere identiteit is dus volgens Taylor (1994) een menselijke behoefte, waar voldaan aan moet worden.

Het discours van erkenning is ontstaan doorheen twee stadia. Een eerste was de ineenstorting van de sociale hiërarchieën, waarbij de basis 'eer' was. Een tweede stadium bestond uit inschakeling van waardigheid als basis voor de democratische cultuur, waarbij het universele en egalitaire karakter ervan als essentieel uitgangspunt geldt (Berger, 1983 in Taylor, 1994).

Dit belang aan erkenning is mede het gevolg aan het veranderend begrip van identiteit, dat ontstond op het eind van de 18^{de} eeuw. Identiteit wordt hier begrepen als een geïndividualiseerde identiteit, m.a.w. een identiteit die particulier is voor en gevormd is door

mij. Deze moet aan authenticiteit voldoen, waarbij authenticiteit begrepen wordt als het trouw zijn aan de eigen particuliere manier van leven (Trilling, 1969 in Taylor, 1994). Een belangrijke filosoof hierbinnen is Herder, hij vult dit concept van authenticiteit in als ‘mijn ‘originele’ manier van leven’. *‘Er is maar één manier van leven en dit is de eigen originele manier van leven. Indien ik als persoon het leven van een ander zou kopiëren dan ben ik niet trouw aan mijn leven, mis ik mijn originele leven en dan mis ik wat mens zijn voor mij als persoon betekend’* (Taylor, 1994, pp. 30). Er zijn volgens Herder twee lagen binnen deze originaliteit: op individueel vlak en op groepsvlak, waarbij dit laatste begrepen wordt als de plicht van het volk om trouw te zijn aan zichzelf en aan de eigen cultuur (De Schutter, 2005). Deze stelling vormde de basis van het moderne nationalisme, zowel in zijn extreme als in zijn liberale vorm. Men besloot dus dat de identiteit niet meer sociaal bepaald, maar inwaarts wordt gegenereerd (Suphan, 1877-1913 in Taylor, 1994). Deze inwaarts gegenereerde identiteit kan men vergelijken met Verkuytens (1999) zijnsdefinitie van sociale identiteit.

Volgens Taylor (1994) wordt identiteit niet alleen inwaarts gegenereerd, maar gebeurt deze ook in dialoog. Dit is een belangrijk punt binnen het discours van erkenning gekoppeld aan identiteit. Men stapt af van het monologisch karakter van identiteit door een cruciale eigenheid van het menselijke te erkennen, zijn fundamenteel dialogisch karakter, waarbij taal, hier begrepen in zijn meest brede vorm, een belangrijke rol in speelt. We worden immers maar volledig menselijk, wanneer we capabel zijn onszelf te begrijpen en hierdoor onze identiteit kunnen definiëren. Dit kunnen we dankzij verschillende vormen van menselijke expressie, waaronder taal. Deze verwerving van menselijke expressies voor zelfdefinitie gebeurt niet individueel, maar wordt geïntroduceerd in dialoog met significante anderen (Mead, 1934 in Taylor, 1994; Vincke, 2002). Hierbij kunnen we alzo stellen dat definiëring van onze identiteit altijd in dialoog, soms in strijd, ontstaat met wat significante anderen in ons zien. Zelfs als deze significante anderen verdwijnen, zal deze conversatie met hen en de invloed van deze op onze identiteit blijvend van karakter zijn. Het is daarom duidelijk dat identiteit begrepen wordt als wie we zijn en waar we vandaan komen. Het is de achtergrond waartegen we onze smaken, wensen en meningen maken. Als veel van deze zaken enkel kunnen waargemaakt worden door in relatie te gaan met iemand anders, dan wordt deze persoon als het ware ook een stuk van de identiteit (Mead, 1934 in Taylor, 1994; Vincke, 2002).

“Thus my discovering my own identity doesn’t mean that I work it out in isolation, but that I negotiate it through dialogue, partly overt, partly internal, with others. That is why the development of an ideal of inwardly generated identity gives a new importance of recognition. My own identity crucially depends on my dialogical relations with others.” (Taylor, 1994, p. 34)

Dit betekent dat de erkenning van de identiteit ook in dialoog gebeurt. Dit brengt het belangrijk punt met zich mee dat een democratische maatschappij moet garant staan voor een gelijke erkenning. Deze gelijke erkenning is niet alleen van belang binnen een gezonde democratische maatschappij, maar de weigering hiertegen kan schade berokkenen aan diegene die het ontkend wordt. Het beeld dat ontstaat door een inferieure of het mindere kijken op een ander, kan op deze persoon onderdrukkend werken wanneer dit beeld geïnternationaliseerd wordt (Taylor, 1994).

Wanneer we ons focussen op de publieke sfeer, kan of moet een politiek van gelijke erkenning twee verschillende, maar met elkaar verbonden zaken ondertekenen: een politiek van waardigheid en een politiek van verschil. Zoals reeds vermeld heeft de politiek van waardigheid zijn oorsprong in de veranderende notie van eer naar waardigheid die het universele gedachtegoed is binnengeslopen. Dit vertaalt zich in gelijke rechten en gelijke betitelingen voor iedereen en heeft effecten als 1) voor sommigen gelijke burgerrechten en 2) het verhelpen van de beperkende armoede. Op zijn beurt heeft de moderne notie van identiteit gestalte gegeven aan een politiek van verschil. Deze heeft ook een universalistisch karakter: iedereen moet erkend worden in zijn of haar unieke identiteit (Taylor, 1994). We kunnen de politiek van verschil begrijpen als een verplichting in het erkennen van de uniekheid van een individu of groep. Alles dat het individu probeert te assimileren is een schending tegen het ideaal van authenticiteit (Gilligan, 1982 in Taylor, 1994) en identiteit.

Deze twee politieken brengen wel problemen met zich mee. Het probleem met de politiek van verschil zit hem in de goedkeuring van een verschillende behandeling, die ook op zijn beurt de gelijkheid kan kwetsen. Het gevaar binnen het streven van waardigheid volgt uit de notie van universele gelijkheid en zit hem bijvoorbeeld in de verschilblindheid, de neiging om verschillen niet te zien in het streven naar gelijke behandeling (Taylor, 1994). Dit streven naar gelijkheid is, zoals we later zullen zien bij rechten, volgens Kymlicka (1995) niet mogelijk

met gelijke behandeling, maar juist door verschillende behandeling. Paradoxaal is er voor gelijkheid juist een ongelijke behandeling nodig (Kymlicka, 1995).

Het is duidelijk dat het streven naar waardigheid gevaar inhoudt, maar uit wat bestaat deze politiek van waardigheid dan? Deze waardigheid moet verstaan worden in de eis voor gelijkwaardig respect voor ieder mens, maar wat verdient respect? Kant (1968 in Taylor, 1994) zag dit in de status van de mens als rationeel persoon. Volgens Taylor (1994) moeten we dit vandaag zien als het universeel menselijk potentieel tot rationaliteit, een capaciteit dat iedere mens deelt. Het is dit potentieel eerder dan wat desbetreffend persoon ervan maakt, dat respect verdient. Dit is niet alleen een belangrijke notie binnen de politiek van de waardigheid, maar ook belangrijk binnen de politiek van verschil, namelijk het potentieel om als individu een eigen identiteit op te bouwen. Dit geldt tevens voor cultuur waarbij de interculturele context een belangrijk rol speelt (Taylor, 1994).

De politiek van gelijke erkenning gaat verder dan dit respect voor menselijk potentieel, deze kijkt ook naar de waarde van gelijkheid en brengt ook in rekenschap wat mensen maken van dit potentieel. Dit creëert een probleem voor de twee verschillende politieken die elk de notie van gelijk respect met zich meedragen. Voor het ene betekent dit gelijk respect dat we mensen moeten behandelen op een verschilblinde manier, voor de andere betekent dit dat we het belang voor het particuliere moeten vrijwaren en zelfs moeten voeden. Hierbij zien we dat als we het particuliere voorop duwen deze discriminatie in de hand werkt terwijl wanneer het verschilblinde naar voren duwen dit identiteitsverlies bevordert. Dit verschilblinde denken is zelfs gevaarlijk op een heel andere orde. Niet alleen omdat deze zich verkeerdelijk baseert op de waarde van neutraliteit. Deze neutraliteit bestaat immers niet en behartigt enkel de invulling ervan door één meerderheidsgroep (Taylor, 1994; Walzer, 1994; Kymlicka, 1995). Op die manier worden de minderheidsgroepen opgeroepen zich te assimileren naar dit neutrale denken en zorgt dit ervoor dat dit verschilblinde denken niet alleen inhumain is, maar ook subtiel en onbewust discriminerend werkt (Taylor, 1994).

De politiek van gelijke waardigheid is in een belangrijke mate gerelateerd aan Rousseau, die kan gezien worden als een voorloper in de politiek van erkenning (Taylor, 1994). Voor Rousseau (1950 in Taylor, 1994) is vrijheid in gelijkheid van belang dat in schril contrast staat met de hiërarchie der afhankelijkheid, die gebaseerd is op meningen. Volgens hem kan deze hiërarchie niet in de gelijkheid aan bod komen omdat deze gekoppeld is aan eer. Deze

eer komt uit de tijd dat de sociale plaats ingenomen werd op basis van het geboorterecht. Eer is hierbij gericht op ongelijkheid en verschil. Terwijl waardigheid gebaseerd is op gelijkheid. Rousseau vervangt dus de aangeboren eer met waardigheid, op die manier wordt de afhankelijkheid universeel. Deze afhankelijkheid gebeurt tussen gelijken en niet tussen ‘winnaars’ en ‘verliezers’, wat wel bij eer gebeurt. Het probleem bij Rousseau is dat zijn waardigheid gebaseerd is op gelijkheid en een universeel waardeproject (Rousseau, 1950 in Taylor, 1994) en dit gaat in tegen de verschillen die onder waardeprojecten bestaan. Bij Rousseau staan drie zaken centraal, die niet los van elkaar bekeken kunnen worden: vrijheid (non-dominantie), de afwezigheid van verschillende rollen en een sterk gemeenschappelijk waardeproject. Vooral in dit laatste ligt het gevaar voor een totalitair regime. Ook al wordt deze waarde overboord gegooid, het blijft een verleidende gedachte het niet erkennen van verschillen. Terwijl het erkennen van verschillen een moeilijke opdracht blijft binnen het liberale denken. We kunnen ons de vraag stellen of het überhaupt wel mogelijk is dat een politiek van gelijke waardigheid, gebaseerd op de erkenning van de universele capaciteit, niet homogeniserend werkt (Taylor, 1994).

Wanneer we naar het liberalisme kijken, kunnen we volgens Taylor (1994) twee soorten onderscheiden. Het eerste soort liberalisme, is het liberalisme dat het belang van individuele rechten naar voor schuift. Belangrijke auteurs hierbij zijn Rawls, Dworkin en Ackerman (Taylor, 1994). Volgens Rawls wordt in het liberalisme uitgegaan van het axioma dat enkel een individu een drager van rechten kan zijn, en dat dit individueel vrijheidsrecht *‘noodzakelijkerwijze het recht impliceert om op autonome wijze een eigen conceptie van het goede te vormen en te herzien’* (Rawls, 1973 in Snik, 1999). Hierbinnen wordt de menselijke waardigheid dusdanig vertaald in de waarde van autonomie, die teruggaat op het denken van Kant, waarbij de mogelijkheid van elke persoon om zelf te beslissen wat een goed leven is, gevrijwaard moet worden. Het gaat dus niet uit van een concept van het goede leven, immers iedereen beslist daar zelf over. Deze vorm van liberalisme is wel moeilijk in vraag te stellen omdat het zichzelf steeds reproduceert binnen de maatschappij, Michael Sandel (1984 in Taylor, 1994) noemt dit de procedurele republiek. Een tweede soort van liberalisme gaat wel uit van een concept van het goede leven, collectieve doelen (Taylor, 1994). Binnen dit soort liberalisme is het bijgevolg als staat mogelijk zich te verbinden aan de overleving en de beleving van een particuliere natie, cultuur, of religie, of een beperkte verzameling van naties, culturen en religies. Zolang de basisrechten van burgers die verschillende opvattingen hebben of zich totaal van zulke opvattingen onthouden, beschermd worden (Walzer, 1994). Dit soort

liberalisme is dus niet contradictoir wanneer het de diversiteit kan respecteren, zeker als het gaat om diegenen die niet delen in de collectieve doelen; en als het de fundamentele rechten kan vrijwaren (Taylor, 1994).

Taylor (1994) is een voorstander van deze tweede vorm van liberalisme⁴. Het autonome liberalisme is immers ongestuurd voor verschil en wel met de reden omdat deze wantrouwig staat voor collectieve doelen. Deze vorm van liberalisme kan niet geven, wat leden van verschillende delen van de maatschappij willen, (culturele) overleving. Deze overleving is immers een collectief doel, dat de uniformiteit van regeltoepassing verandert, naar het verschillend toepassen van context tot context. Volgens Habermas (1994) mag deze culturele overleving niet vervallen in een ecologisch perspectief om soorten te conserveren. Culturele erfenissen en de vormen van leven dat deze met zich meebrengen reproduceren zich door deze te overtuigen, van wie ze zelf de persoonlijkheid vormen. Dit gebeurt door hen te motiveren om juist de tradities voort te zetten. De constitutionele staat kan deze hermeneutische verwezenlijking van levensvormen mogelijk maken, maar hij kan ze niet garanderen. Want door deze te garanderen, zou het de vrijheid afnemen van deze leden om al dan niet ja of nee te kunnen zeggen en passend hun culturele erfenis te bewaren (Habermas, 1994). Moderne maatschappijen hebben, volgens Taylor (1994), steeds meer baat bij het collectieve liberalisme, omdat ze in sterke mate meer cultureel worden gekleurd, *'in the sense of including more than one cultural community that wants to survive'* (Taylor, 1994, p.61).

Het is volgens Walzer (1994) duidelijk dat we moeten terugvallen op het autonome liberalisme, maar dit binnen het collectieve liberalisme. Dit betekent dat de keuze hiervoor niet voortbouwt op een absolute toewijding van staatsneutraliteit en individuele rechten, noch op de diepe afkeer van particuliere identiteiten, die vaak voorkomt binnen liberalen van het autonome liberalisme. Hiermee wordt gekozen voor een beleid dat voortbouwt op de sociale conditie en de actuele levenskeuzes van deze mannen en vrouwen. Dus vertrekkend uit het collectieve liberalisme, het afwegen van gelijke rechten en culturele overleving zoals Taylor (1994) suggereert zouden we ondersteunen zonder dat de toekomst van eigen cultuur is gevrijwaard (Walzer, 1994).

⁴ Om verdere verwarring te vermijden zal ik het eerste soort liberalisme, de naam autonoom liberalisme geven, terwijl ik de tweede soort liberalisme, het collectieve liberalisme zal benoemen. Daarmee beweer ik niet dat er binnen het collectieve liberalisme geen autonomie kan bestaan.

Wat doen we met de claim die het autonome liberalisme voert, dat het een neutraal terrein kan bieden, waar mensen van verschillende culturen elkaar kunnen ontmoeten en kunnen samenleven. Deze vorm van liberalisme is niet neutraal, maar zelf een politieke expressie van één cultuur en onacceptabel voor anderen. Immers het seculiere denken komt zelf van het christendom voort en is daarom op deze manier zelf niet neutraal (Siedentop, 1989 in Taylor, 1994; Walzer, 1994; Kymlicka, 1995). We moeten dus gaan naar een liberalisme die de rechten toepast op verschillende manieren, gebaseerd op de verschillende contexten, maar waarbij er niet geraakt wordt aan de grondregels zoals 'niet doden'. De eis naar deze vorm van liberalisme komt er door het poreus worden van de maatschappij. De maatschappij vandaag als homogeen percipiëren, wordt lastig door het bestaan van mensen die onze grondwaarden in vraag stellen. De vraag vandaag is hoe om te gaan met deze mensen en de marginalisatie van hun taal en cultuur zonder onze basis politiek ideeën overboord te gooien. Het is hierbinnen dat multiculturalisme een oplossing kan aanbieden, door het gelijk erkennen van verschillende talen en culturen. Waarbij het niet enkel de bedoeling is deze talen en culturen enkel te laten overleven, maar ook hun waarde te erkennen. Dit erkennen van de waarde van een taal en cultuur is belangrijk voor de gezonde identiteit voor de persoon van deze taal en cultuur (Taylor, 1994). Een tegenhanger hiervan is het kolonialisme. Hier worden de verschillende waarden van talen en culturen niet erkend en zelfs miskend, waardoor schade berokkend wordt aan de identiteit van deze cultuur of taalgroep (Fanon, 1961 in Taylor 1994).

De identiteitskenmerken die onderdrukt worden en de zelfbeelden die hieronder te lijden hebben, moeten hersteld worden en de focus om dit te bewerkstelligen ligt in het onderwijs. Hierbij kan bijvoorbeeld gekeken worden naar het curriculum, waar meer vrouwelijke thema's, niet-Europese onderwerpen en ook andere talen aan bod moeten komen. Niet enkel voor de waarde van deze zaken, maar vooral voor het beeld dat het kan opleggen. Het moet m.a.w. dominante groepen tegengaan die een inferioriteitsbeeld scheppen van minderheidsgroepen. Om dit te verbeteren moet deze beeldvorming tegengegaan worden. Een voorwaarde hierbij is wel dat er een gelijk respect is voor alle talen en culturen en waarbij een uitgangspunt de erkenning van de waarde van elke taal en cultuur is (Taylor, 1994). Volgens Taylor (1994) hoort elke taal en cultuur binnen het onderwijs thuis zolang deze iets zinnigs te vertellen heeft. Voor Wolf (1994), maakt Taylor hier een belangrijke fout tegen het erkenningprincipe. Men maakt de selectie voor erkenning op basis van wat buitenstaanders van deze taal cultuur zouden kunnen leren. Op die manier bepaalt de meerderheid, en dus het

marktprincipe, wat zinnig is en wat niet. Dit druist volledig in tegen het hele erkenningprincipe in (Wolf, 1994).

1.2 Moedertaalerkenning binnen een ‘liberale’ democratische school.

Hier vertrek ik vanuit de bemerking van Walzer (1994) die zich achter het collectieve liberalisme schaaft. Deze soort van liberalisme staat voor de *mogelijkheid* als staat zich te verbinden aan de overleving en de beleving van een particuliere natie, taal cultuur, of religie, of een beperkte verzameling van naties, talen, culturen en religies, zolang de basisrechten van burgers die verschillende opvattingen hebben of zich totaal van zulke opvattingen onthouden, beschermd worden (Walzer, 1994). Samen met John White (1990 in Steutel en Spiecker, 1999) zie ik deze basisrechten als universeel concrete regels die neutraal zijn over de culturele conceptiegrenzen van het goede heen. Het gaat om regels tegen moord, fysisch kwetsen, stelen, enz., alsook de verschillende positieve regels als personen in nood helpen (White, 1990 in Steutel & Spiecker, 1999). Deze regels zouden de politieke legitimatie van de mogelijkheid tot overheidsverbinding doorstaan omdat deze regels zowel door liberale als door niet-liberale burgers worden onderschreven. (Steutel & Spiecker, 1999) Binnen dit liberalisme is het belangrijk dat het over een mogelijkheid gaat en niet over een garantie. Volgens Habermas (1994) kan het ecologisch perspectief om soorten te conserveren immers niet overgebracht worden tot talen en culturen. De constitutionele staat kan de hermeneutische verwezenlijking van levensvormen wel mogelijk maken, maar niet garanderen. Wanneer ze dit wel zou doen, dan zou het de vrijheid afnemen van deze leden om al dan niet ja of neen te kunnen zeggen en passend hun taal en culturele erfenis te bewaren (Habermas, 1994). Dit is wat Levinson (1999) de “*Tyranny of sameness*” noemt, en hierin schuilt er het gevaar dat men via onderwijs komt tot ‘... *standardized people, and thus to a loss of the social and civic conditions of plurality which are essential for autonomy (as well as for other social goods)*’ (Levinson, 1999). Tegenover dit soort van liberalisme staat het autonome liberalisme die zich verbindt met het vrijwaren van de individuele rechten en het vooropstellen van de neutrale staat. Dit vooropstellen van ‘neutraliteit’ is vaak hypocriet en onvolledig (Walzer, 1994). De staat, representeert altijd iets en is dus nooit neutraal (Taylor, 1994; Walzer, 1994; Kymlicka, 1995).

Een school kan ook begrepen worden als een ministaat. Deze representeert steeds waarden, of deze nu van de staat is of van een bepaalde religieuze organisatie, de school is nooit neutraal.

We moeten dan voor een liberale school ook vertrekken vanuit het collectieve liberalisme, waarbij we de taal en culturele overleving moeten afwegen t.o.v. de gelijke rechten. Dit betekent dat men de erkenning van de culturele en taal particulariteiten binnen de school niet kan afwijzen op grond van neutraliteit, omdat het seculiere humanisme ook een vorm van levensbeschouwing is (Taylor, 1994).

Wat dient te worden nagestreefd binnen het onderwijs is de democratische weg, zoals we terugvinden bij Rockefeller (1994). Rockefeller (1994) verlaat, net zoals Habermas (1994), hiermee Taylors (1994) rigide idee van absolute recht voor taal en culturele overleving. Deze democratische weg impliceert een respect en openheid voor alle talen en culturen, maar daagt ook alle culturen uit om die intellectuele en morele waarden te verlaten die inconsistent zijn met de idealen van vrijheid, gelijkheid en het blijvende onderzoek naar waarheid en welzijn (Rockefeller, 1994; Levinson, 1999). Om dit te kunnen bewerkstelligen binnen de school is het dus van belang dat leerlingen in contact komen met andere talen en culturele, religieuze noties dan hun van huis uit meegegeven talen en culturele en/of religieuze notie. Dit geldt zowel voor allochtone als autochtone leerlingen (Levinson, 1999). Een belangrijk notie die we bijvoorbeeld ook terugvinden bij Appiah's (2006) uitwerking van het kosmopolitisme. We moeten andere manieren van leven respecteren en de waarde hiervan inzien. Er is met andere woorden veel te leren uit verschil en anderen hebben het recht om hun eigen leven uit te bouwen (Appiah, 2006). De aanbrengring van andere talen culturen dan het gekende moet dan daarom benaderd worden vanuit de veronderstelling van gelijke waarde van elke taal en cultuur (Taylor, 1994; Rockefeller, 1994). De erkenning en aanbrengring van ander talen en culturen heeft ook een positief effect in twee richtingen. Leerlingen ontwikkelen interculturele attitudes, waarbinnen ze meer openheid en respect ontwikkelen voor andere talen en culturen, Candelier (2005) noemt dit talensensibilisering, maar krijgen door de taal- en cultuurverschillen ook een rijker, complexer zelfbeeld (Top, 2005). Anderstalige leerlingen worden bevestigd in (een aspect van) hun identiteit en gaan precies daardoor op hun beurt meer open staan voor de cultuur en taal van de meerderheid (Top, 2005).

Het aan bod laten komen van verschillende culturele noties en talen binnen het onderwijs moet dan ook vertrekken uit de gelijke erkenning van identiteiten dat binnen deze school aanwezig zijn, of aanwezig zouden kunnen zijn op basis zoals deze in de maatschappij vertegenwoordigd zijn. Daarbij komt dat deze eis naar gelijke erkenning van verschillende culturen de expressie is van een diep universele basisbehoefte voor onvoorwaardelijke

acceptatie. Een dergelijk gevoel van acceptatie, waartoe de etnische particulariteit behoort alsook het universeel gedeelde menselijke potentieel, is een essentieel onderdeel van identiteit (Rockefeller, 1994). Taylor (1994) bemerkt dan hierbij terecht dat de vorming van een persoon zijn identiteit dicht gerelateerd is aan een positieve sociale erkenning, aanvaarding en respect, door ouders, vrienden, geliefden en ook de brede maatschappij hier vertegenwoordigd door de school. De politiek van erkenning kan op die manier dan ook gezien worden als een menselijke nood aan *'belonging'* (Rockefeller, 1994).

Deze erkenning binnen onderwijs kan dus voor een positieve dynamiek zorgen, maar er schuilt ook een gevaar in volgens Appiah (1994). De grote sociale identiteiten die voor erkenning vragen, komen met noties hoe een persoon van deze identiteit zich gedraagt. Er is niet één manier hoe bijvoorbeeld homoseksuele of zwarte mensen zich gedragen, maar er zijn homo en zwarte manieren van leven. Deze noties geven losse normen of modellen, die een rol spelen in het scheppen van levensplannen van deze personen die deze sociale identiteiten centraal maken binnen hun individuele identiteit. De sociale identiteiten leveren met andere woorden scripts: narratieven dat mensen kunnen gebruiken in het vormen van hun levensplannen en in het vertellen van hun levensverhalen. Het vragen van respect voor mensen met een andere huidskleur of seksuele preferentie of andere taal vereist dat er sommige scripts bestaan die samengaan met hoe goed zwart-zijn of homo-zijn er bijvoorbeeld uit ziet. Er zullen uitzonderingen hierop zijn en eisen zullen gesteld worden. Het is binnen dit punt dat iemand die autonomie serieus neemt, zich afvraagt of we niet één tirannie vervangen hebben met een ander (Appiah, 1994). Levinsons (1999) benoemt dit de *'Tyranny of sameness'*. Als iemand dient te kiezen tussen de gesloten kast of de homovrijheid, tussen slavernij of Black Power, zal de keuze snel gemaakt zijn, maar waarom moet er gekozen worden tussen deze twee en zijn er geen andere keuzes mogelijk? De politiek van erkenning zorgt ervoor dat hoe iemand eruit ziet of denkt politiek erkend wordt, doch dit maakt het voor de personen waarvoor het bedoeld is moeilijk deze sociale identiteiten te behandelen als persoonlijke. Waarbij persoonlijk hier niet als geheim bedoeld wordt, maar als niet te strak gedetermineerd door beschrijving (Appiah, 1994). Het belang van deze opmerking kan niet onderschat worden, maar moet altijd binnen het onderwijs in het achterhoofd gehouden worden, wanneer men de particulariteiten binnen de maatschappij wil erkennen. Het kan niet de bedoeling zijn zoals Appiah (1994) terecht bemerkt dat deze erkenning descriptief wordt, wanneer dit gebeurt dan schendt men binnen het onderwijs immers de notie democratie.

Het is duidelijk dat het streven naar moedertaalerkenning binnen het onderwijs een evenwichtsoefening is, maar een evenwichtsoefening die we verplicht zijn te maken. Dit om het hoofd te kunnen bieden aan de taalpluriforme samenleving waarin we recht willen doen aan ieder individu binnen deze samenleving, of dit nu de meerderheidstaalgebruiker of anderstalige is.

2. Minderheidstaalrechten als basis voor moedertaalerkenning binnen het Vlaams onderwijs.

Men ziet dat de link tussen taal en identiteit de weg heeft opengesteld naar de vraag naar erkenning van deze particuliere identiteit. Erkenning op zijn beurt vormt de basis waarop verschillende (minderheid(taal))rechten zijn opgebouwd. Zo zien we bij Skutnabb-Kangas (1998) dat ze de mogelijkheid tot ontwikkeling van de individuele taalidentiteit centraal stelt binnen haar visie op taalrechten.

“Everybody has the right to identify with their mother tongue(s) and have this identification accepted and respected by others; Everybody has the right to learn the mother tongue(s) fully, orally (when physiologically) possible and in writing.”
(Skutnabb-Kangas, 1998, p. 22)

Minderheid(taal)rechten zijn opgebouwd rond de bescherming van buitenaf en kunnen enkel voorkomen in multinationale en/of etnisch- taalpluriforme samenlevingen, omdat deze rechten een particuliere etnische of nationale groep beschermen tegen de destabiliserende impact van beslissingen gemaakt door de meerderheidsgroep binnen een land of natie (Kymlicka, 1995).

Het belang van het bepalen of iets al dan niet een recht is, mag niet onderschat worden. Immers projecten die uitgaan van het belang van moedertaal in het onderwijs, krijgen vaak enkel bestaansrecht indien de bewijslast van deze projecten positief is. Wanneer men ervan uitgaat dat aandacht voor de moedertaal een recht is dan vervalt de bewijslast van het bestaansrecht (De Smedt, 2002).

Wanneer men kijkt naar minderheid(taal)rechten dan moet men hier binnen een onderscheid maken. Minderheden zijn immers geen homogene groep, maar een heterogene groep, waarbinnen de verschillende minderheden ook verschillende rechten toebedeeld krijgen.

Kymlicka (1995) maakt een onderscheid tussen multinationale staten en etnisch-taalpluriforme staten. Zoals eerder vermeld is een multinationale staat, een staat dat uit meer dan één natie bestaat, waarbij natie bekeken wordt als een historische gemeenschap, die min of meer institutioneel compleet is, gebaseerd op een territorium of thuisland en een gemeenschappelijke taal en cultuur bezit (Kymlicka, 1995; Krejci & Velimsky, 1996). Etnisch-taalpluriforme staten echter ontleen hun culturele en talig pluralisme uit immigratie. Een land zal cultureel en taalpluralisme vertonen, wanneer het grote getallen van individuen of families uit andere culturen of taalgemeenschappen aanvaardt en hun toelaat een deel van hun culturele en talige particulariteit te behouden. Het is duidelijk dat een land zowel multinationaal als etnisch-taalpluriform kan zijn (Kymlicka, 1995). België is hier een mooi voorbeeld van. Het heeft verschillende naties onder zich: Vlaanderen, Wallonië en in mindere mate Duitstalig België en ondervindt een stijging van etnische- en taalpluriformiteit door o.a. de instroom uit de Mediterrane landen en de eurocratische instroom (De Jong, 2001). Minderheden die voortkomen uit de multinationale staten en etnisch-taalpluriforme staten kunnen dan ook door dit onderscheid, enkel beroep doen op de voor hun bedoelde minderheid(taal)rechten. Kymlicka (1995) onderscheid volgende rechten:

- Speciale groepsrepresentatierechten binnen politieke instituten van de samenleving. Deze rechten maken het minder makkelijk om nationale en/of etnische- en taalpluriforme minderheden te negeren bij beslissingen die gemaakt worden op staatsniveau.
- Zelfbesturingsrechten geven de mogelijkheid dat bepaalde bevoegdheden overgeheveld worden naar kleinere politieke eenheden, zodat een nationale minderheid niet weggestemd kan worden door de meerderheid over beslissingen die van particulier belang zijn voor hun cultuur. Dit zijn zaken zoals onderwijs, immigratie, innovatie,...
- Etnische en taalpluriforme rechten beschermen specifieke religieuze, culturele en taalpraktijken, die enerzijds niet ondersteund zouden worden door de markt (zoals o.a. taalprogramma's voor immigranten) of anderzijds door de staat (vaak onbewust) benadeeld wordt (zoals uitzonderingen voor de zondagse sluitingsdag of kledingcodes dat in conflict staan met de religieuze overtuigingen.)

De zelfbesturingsrechten kunnen enkel benuttigd worden door de nationale minderheden. Kymlicka (1995) net zoals Walzer (1994) besluiten dat immigranten, door (in de meeste gevallen) vrijwillige te emigreren, bepaalde rechten hebben opgegeven van hun land van herkomst en dienen te integreren in hun gastland. Dit staat in contrast met nationale minderheden die geen ander land van herkomst hebben, dan het land waarin ze verblijven, waar ze hun rechten kunnen uitoefenen. Met die reden is het rechtvaardig nationale minderheden zelfbesturingsrechten te geven en immigranten niet (Kymlicka, 1995).

Wanneer we naar België kijken is het gedeelte van de nationale zelfbesturingsrechten goed uitgebouwd. De drie grote talengemeenschappen hebben elk het recht onderwijs te verstrekken in hun taal (Nederlands, Frans en Duits). De vraag die gesteld moet worden is of de immigranten het recht hebben om hun taal te laten erkennen binnen het onderwijs die verstrekt wordt in de drie landstalen. Volgens Kymlickas (1995) etnische en taalpluriforme rechten kan dit wel, maar dan binnen de begrenzing van het officieel onderwijs verstrekt door de natie. Dit betekent voor Vlaanderen dat immigranten onderwijs moeten volgen in Nederlandstalige scholen, maar dat deze scholen de talen van deze immigranten moeten erkennen. Deze vorm van rechten zijn dan ook opgenomen in het verdrag inzake de rechten van het kind (1989). In artikel 29 paragraaf c lezen we dan ook:

“De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op:

(c) het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of de hare;”

Volgens Spencer (2008) moeten we deze erkenning en rechten niet als een losstaand gegeven zien. Landen of naties mogen aan immigranten dan ook vragen respect te betuigen voor het gastland of gastnatie. Dit betekent dat immigranten dan ook de plicht hebben de taal van deze gastnatie te erkennen en te leren.

Vaak denkt men dat deze rechten een desintegrerende functie en aantasting van de sociale cohesie met zich meedragen. Dit is volgens Kymlicka (1995) een onterechte gedachte. Etnische en taalpluriforme rechten hebben een inclusieve functie, in tegenstelling tot de

verwachte desintegrerende functie en aantasting van de maatschappelijke sociale cohesie. Immers de erkenning van etnische en talige particulariteit van de 'immigrant' binnen nationale instituten zorgt er juist voor dat deze 'immigrant' zich juist aangesproken voelt hierbinnen te participeren, waardoor het juist een integrerende functie heeft en het de sociale eenheid binnen een natie juist verhoogd (Kymlicka, 1995).

Men kan de discussie voor moedertaalrechten binnen het onderwijs zelfs nog harder voeren. Het artikel 28 van het verdrag inzake de rechten van het kind (1989) stelt dat: *'De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs'*. Magga, Nicolaisen, Trask, Skutnabb-Kangas en Dunbar R. (2004) pleiten dat wanneer een onderwijsmodel (wettelijk of administratief) de mogelijkheid verhindert kinderen van minderheidsgroepen te onderwijzen in een moedertaal of in een taal dat deze begrijpt, dan wordt dit kind feitelijk de toegang tot dit onderwijs ontzegd. Wanneer de schooltaal een vreemde taal is voor het kind en de leerkracht niet is opgeleid om een input van het kind in deze vreemde taal mogelijk te maken, dan heeft het kind geen toegang tot onderwijs. Alsook de schooltaal, noch een moedertaal noch een minstens goed gekende vreemde taal van het minderheidskind is en het lesgeven dus gericht en gepland is op die kinderen die de schooltaal als moedertaal hebben, dan heeft het minderheidskind geen gelijke toegang tot onderwijs. Wanneer dit het geval is dan heeft men een combinatie van linguïstische, pedagogische en psychologische barrières voor de toegang tot onderwijs (Magga et al., 2004).

Ter uitgeleide.

‘Moet het onderwijs in Vlaanderen de moedertaal/thuistaal van zijn leerlingen erkennen?’

Wanneer we al het voorgaande in beschouwing nemen kunnen we de bovenstaande vraag enkel positief beantwoorden. Erkenning van de particuliere moedertaalidentiteit is een recht binnen het onderwijs zoals we ook lezen in het verdrag inzake de rechten van het kind (1989). Een miskennis hiervan kan het zelfbeeld en de identiteit van desbetreffend persoon schaden (Taylor, 1994). Deze bepaling of de erkenning van de moedertaalidentiteit binnen het (Vlaams) onderwijs een recht is, mag volgens Hilde De Smedt (2002) niet onderschat worden. Projecten die uitgaan van het belang van moedertaal in het onderwijs, krijgen vaak enkel bestaansrecht indien de bewijslast van deze projecten positief is. Wanneer men ervan uitgaat dat aandacht voor de moedertaal een recht is dan vervalt de bewijslast van het bestaansrecht (De Smedt, 2002). Toch moet er een nuancering zijn in de omzet van deze erkenning van de moedertaalidentiteit en de minderheidstaalrechten in het Vlaams onderwijs.

Moedertaalerkenning binnen het Vlaams onderwijs vandaag.

Betreffende het huidige taalbeleid inzake onderwijs hebben we binnen het eerste deel gezien dat er binnen Vlaanderen sterk de taal en territorium ideologie doorweegt. Dit beleid kwam er na een lange strijd voor rechten en erkenning voor de Vlaamse nationale minderheid binnen België. Het hielp de Vlaamse nationale minderheid cultureel te heropleven en zich succesvol te handhaven binnen de Belgische context die hoofdzakelijk Franstalig getint was (Witte & Van Velthoven, 1998). Na een hele tijd werd de Vlaamse identiteit erkend binnen het Belgische stelsel in die mate dat Vlaanderen kan beschikken over een uitgebreide verzameling van zelfbesturingsrechten. Zoals in deel 3 reeds aangegeven, geven deze zelfbesturingsrechten de mogelijkheid dat bepaalde bevoegdheden overgeheveld worden naar kleinere politieke eenheden, zodat een nationale minderheid niet weggestemd kan worden door de meerderheid over beslissingen die van particulier belang zijn voor hun cultuur en taal (Kymlicka, 1995). Deze zelfbesturingsrechten vertaalden zich o.a. in het beschikken over de bevoegdheid van het onderwijs. Nederlandstalige scholen kunnen m.a.w. nu de Vlaamse identiteit doorgeven aan de volgende generatie. Niet alleen de Vlaamse identiteit wordt doorgegeven aan de volgende generatie, ook het besef deel te zijn van een groter geheel, de (verbeelde) Belgische

ationale identiteit, wordt doorgegeven door o.a. de erkenning van de twee andere landstalen als onderdeel van het curriculum inzake vreemdetalenonderwijs (Decoo, 2007). Hiermee kan niet gesteld worden dat de taalidentiteit van bijvoorbeeld een Franstalige leerling in een Nederlandstalige school is veilig gesteld. Integendeel door de vermarkting van het onderwijs wordt het taal en territoriumbeleid nog verder doorgedrukt en verdedigd (deel 1 punt 5). Taal wordt binnen het marktgegeven losgekoppeld van de etnonationale identiteit en wordt als een entiteit bekeken met een wisselende waarde (Heller, 2003). De andere taal kan door het gebrek aan (economische) waarde binnen onze maatschappij niet ondersteund worden (Heller, 2003; Bourhis et al., 2007). Impliciet wordt een afsnijdend proces vooropgesteld waar de anderstalige zijn of haar taal moet opgeven voor de meerderheidstaal (De Schutter, 2001; Beheydt, 2007). De andere taal wordt m.a.w. als een probleem gezien, omdat deze vaak gekoppeld wordt met andere problemen binnen desbetreffende taalgroep en moet opgegeven worden zodat deze taalgroep zich kan emanciperen (Petrovic, 2005). Programma's worden opgesteld om anderstalige kinderen op een taalniveau te krijgen zodat ze met gelijke kansen kunnen meedraaien in het gewoon Vlaams onderwijs. Deze maatregelen beperken zich meestal in het onderdompelen van de anderstalige leerling in een Nederlands taalbad (Hirtt et al., 2007). De recente maatregel om anderstalige kinderen verplicht 220 halve dagen Nederlandstalig kleuteronderwijs te laten volgen is hier een voorbeeld van (Klasse, 2008). Men kan besluiten dat de erkenning binnen het Vlaams onderwijs, niet verder gaat dan deze van de Vlaamse identiteit en dat de verdere erkenning van andere taalidentiteiten onmogelijk wordt gemaakt door de taalwet van 1963.

Moedertaalerkenning binnen het Vlaams onderwijs: naar een taal en identiteitideologie.

Wanneer we besluiten dat de moedertaalerkenning binnen het Vlaams onderwijs enkel voldoet aan de Vlaamse identiteit, zien we dat de taal en territorium ideologie tekort doet aan de groeiende populatie anderstalige leerlingen en hun taalidentiteiten binnen ons onderwijs vandaag. Door het veranderende karakter van de migratiestroom en de globalisatie hebben we gezien dat de taalpluriformiteit binnen het land en Vlaanderen sterk van karakter is veranderd (Top, 2002).

Binnen het tweede deel besloten we dat moedertaal een belangrijk onderdeel uitmaakt van de identiteit (Myhill, 1999). Een deelidentiteit die tot ons is opgedrongen en niet zomaar kan

worden afgeschud (Blackledge, 2006). Een erkenning van deze particuliere taalidentiteit dient zich dus aan.

Deze erkenning kan evenwel niet dezelfde vorm aannemen dan deze van de Vlaamse identiteit. Immigranten kunnen niet op dezelfde rechten aanspraak maken als de zelfbesturingsrechten waar nationale minderheden aanspraak op kunnen maken (Kymlicka, 1995). Dit neemt niet weg dat ze niet kunnen beschikken over etnische en taalpluriforme rechten die hun erkenning binnen het onderwijs veilig kan stellen. Etnische en taalpluriforme rechten beschermen immers specifieke religieuze, culturele en taalpraktijken, die enerzijds niet ondersteund zouden worden door de markt (zoals o.a. taalprogramma's voor immigranten) of anderzijds door de staat (vaak onbewust) benadeeld wordt (zoals uitzonderingen voor de zondagse sluitingsdag of kledingcodes die in conflict staan met de religieuze overtuigingen) (Kymlicka, 1995). De anderstalige heeft m.a.w. het recht dat zijn of haar moedertaal erkent wordt binnen het onderwijs, ook al behoort deze taal niet tot, de voor de markt interessante, prestigieuze groep van talen.

Minderheidstaalherkenning binnen de etnische en taalpluriforme rechten handelen evenwel niet in één richting. De erkenning van de particuliere taalidentiteit gaat samen met de erkenning door de anderstalige dat deze deel uitmaakt van een natie met een meerderheidstaal. Dit betekent dat de anderstalige de plicht heeft deze meerderheidstaal te erkennen en bijgevolg deze zich ook eigen dient te maken (Spencer, 2008). Etnische en taalpluriforme rechten en de erkenning van de verschillende minderheidstalen dat deze met zich meedragen, hebben dus een inclusieve functie, in tegenstelling tot de verwachte desintegrerende functie en aantasting van de maatschappelijke sociale cohesie. Immers de erkenning van etnische en talige particulariteit van de 'immigrant' binnen nationale instituten, hier onderwijs, zorgt er juist voor dat deze 'immigrant' zich net aangesproken voelt hierbinnen te participeren, waardoor deze erkenning met name een integrerende functie heeft en het de sociale eenheid binnen een natie juist verhoogd (Kymlicka, 1995). Anderstalige leerlingen worden bevestigd in (een aspect van) hun identiteit en gaan precies daardoor op hun beurt meer open staan voor de cultuur en taal van de meerderheid (Top, 2005). Verder heeft deze erkenning van minderheidstalen binnen het onderwijs nog een positieve invloed op de leerlingen van de meerderheidstaalgroep. Leerlingen ontwikkelen interculturele attitudes, waarbinnen ze meer openheid en respect ontwikkelen voor andere talen en culturen, Candelier (2005) noemt dit

talensensibilisering, en krijgen door de taal- en cultuurverschillen ook een rijker, complexer zelfbeeld (Top, 2005).

Door de minderheidstaal­erkenning wordt er dus niet vertrokken vanuit een afsnijdend proces ten voordele van de meerderheidstaal, maar wordt juist gewerkt naar een ‘additieve meertaligheid’. Dit wil zeggen dat de tweede en volgende talen bovenop de ontwikkelde moedertaal moeten komen als verrijking, niet ten koste ervan. Jim Cummins (1984 in Top, 2005) vertegenwoordigt een belangrijke stem binnen dit veld. Hij lanceerde o.m. de interdependentiehypothese. Deze stelt dat meertalig onderwijs de taal- en cognitieve ontwikkeling bevordert, aangezien de kennis en de vaardigheden die werden opgedaan bij het leren van de moedertaal, overgedragen worden op het leren van de tweede en eventuele andere talen, en vice versa (Cummins, 2008).

Wanneer men afstapt van de taal en territorium ideologie naar een taal en identiteitsideologie, is het duidelijk dat men binnen het Vlaams onderwijs moet evolueren naar een meertalig onderwijs vertrekkende uit de erkenning van de particuliere moedertaalidentiteit van de leerling.

Mogelijke implicaties voor de Vlaamse onderwijspraktijk.

Het is duidelijk dat moedertaal­erkenning verschillende implicaties heeft voor de Vlaamse onderwijspraktijk. Omdat het in hoofdzaak gaat om anderstaligheid is moedertaal­erkenning een sterk pleidooi voor OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) (Top, 2005). Dit is een methodiek dat zich baseert op het biculturele model (De Schutter, 2001). Ook hier is het achterliggende idee dat de integratie van allochtonen of immigranten in een andere taal en cultuur enkel succesvol kan zijn als deze opgevat wordt als een geleidelijk en verrijkend proces en niet als het abrupt afsnijden van de eigen wortels (De Smedt, 2002). OETC sluit gedeeltelijk aan bij de notie ‘inhoudelijk taal­onderwijs’ (Van de Craen & D’Hondt, 1997 in De Smedt, 2002), dit betekent dat een deel van het curriculum in een andere taal (de moedertaal van de leerling) wordt gegeven zonder dat er wordt geraakt aan het traditionele taal­onderwijs. Dit gebeurt slechts gedeeltelijk en afbouwend omdat het ook nieuwe elementen binnen het curriculum brengt en het traditionele taal­onderwijs niet wijzigt, maar verrijkt. Een andere belangrijke voorwaarde is dat leerkrachten een degelijke kennis van de andere taal, moeten hebben (Top, 2002). Het is duidelijk dat dit een veeleisende en dure strategie is. Het

vergt een langdurige investering in materiaal en in leerkrachten. Het is enkel mogelijk deze toe te passen voor minderheden die voldoende groot zijn om de investering te laten renderen. Daartegenover staat dat dit ook één van de tewerkstellingsmogelijkheden kan zijn voor beloftevolle allochtone studenten (Hirtt et al., 2007).

Een ander belangrijke implicatie voor het onderwijs is dat de vrijheid van onderwijs misschien beperkt moet worden. We hebben immers in deel twee gezien dat de vrijheid van onderwijs, door het marktdenken binnen het onderwijs, vaak botst met het principe van gelijke behandeling. Deze beperking van de vrijheid van onderwijs komt niet alleen. De (sociale) segregatie is het gevolg van een samenspel tussen aanbod- en vraagzijde, tussen de vrijheid van onderwijs en de vrije schoolkeuze van ouders (zie ook deel 2 punt, 5). De vrije schoolkeuze moet in die mate ook beperkt worden, met het oog op de strijd tegen sociale segregatie (Hirtt et al., 2007). Op die manier toont het schoollandschap een meer realistische afspiegeling van de maatschappij.

Mijn laatste implicatie is niet zozeer gericht op het onderwijs, maar heeft wel gevolgen voor dit onderwijs. Op politiek vlak dienen de taalwetten aangepast te worden zodat initiatieven zoals OETC politiek ondersteund worden en niet in de marge dienen te opereren.

Referentielijst.

Appiah, K. A (1994). Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 149 – 163). New Jersey: Princeton University Press.

Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism, ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Beheydt, L. (2007). Immersie en taalbeleid voor tweedetaalonderricht aan jonge kinderen. In J. De Schryver & A. Vlasselaers (red.), *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien* (pp. 25 – 45). Brussel: VLEKHO.

Blackledge, A. (2006). The magical Frontier between the Dominant and the dominated: Sociolinguistics and Social Justice in a Multilingual World. *J. of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (1), 22-41.

Blommaert, J.; Creve, L. & Willaert, E. (2006). On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium. *Language and Communication*, 26, 34-54.

Blommaert, J & Van Avermaet, P (2006). Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid. *Sampol*, 13 (3).

Blommaert, J & Van Avermaet, P (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.

Bourhis, R. Y; El-Geledi, S. & Sachdev, I (2007). Language, ethnicity and intergroup relations. In A. Weatherall, B. M. Watson & C. Gallois (ed.), *Language, discourse & social psychology* (pp.15 – 50). New York: Palgrave Macmillan.

Candelier, M. (2005). Talensensibilisering – een Europese innovatie. . In L. Top & H. De Smedt (red.), *Zin voor Talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (pp. 21- 41). Antwerpen: Appeldoorn Garant

Clément, R.; Noels, K. A. & Macintyre, P. D (2007). Three variations on the social psychology of bilinguality: context effects in motivation, usage and identity. In A. Weatherall, B. M. Watson & C. Gallois (ed.), *Language, discourse & social psychology* (pp.50 – 77). New York: Palgrave Macmillan.

Cummins, J. (2008). Language and Literacy Teaching for Immigrant Students: A Pedagogical Framework. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45.

De Bleyser, D., Housen, A., Mettwie, L. & Pierrard, M. (2001). Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundaire onderwijs in Brussel. In E. Witte & A. Mares (red), *19 keer Brussel, 19 fois Bruxelles, 19 times Brussels. Brusselse Thema's, Thèmes Bruxellois, Brussels Themes*, 7 (pp. 359 – 374). Brussel: VUBPress.

De Coninck, D & Van De Perre, K (2008, 31 oktober). Vlaanderen Vlaams! Anderstalige let op uw woorden. *De Morgen*, 23 – 24.

Decoo, W. (2007). Compliciteit tussen politiek en taalonderwijs. Hoe beleid, onderzoek en visies elkaar vinden en steunen. In J. De Schryver & A. Vlasselaers (red.), *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien* (pp. 75 – 91). Brussel: VLEKHO.

Decreet van 7 mei 2004 art. 43 houdende het tweedetaal- en vreemdetaalonderwijs in het gewoon basisonderwijs.

De Houwer, A. (2007). Reflections on child family bilingualism. Time to focus more on factors promoting harmonious bilingual development. In J. De Schryver & A. Vlasselaers (red.), *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien* (pp. 111 – 129). Brussel: VLEKHO.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

De Jong, J. (2001). Multiculturalisme, onderwijsvrijheid en sociale cohesie. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek Modern en postmodern* (pp. 191 – 207). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

De Schutter, H. (2001). Taalpolitiek en multiculturalisme in het Brussels Nederlandstalige Onderwijs. In E. Witte & A. Mares (red), *19 keer Brussel, 19 fois Bruxelles, 19 times Brussels. Brusselse Thema's, Thèmes Bruxellois, Brussels Themes*, 7 (pp. 375 – 422). Brussel: VUBPress.

De Schutter, H. (2005). Moedertaal en taalpolitiek bij Herder. Over de taalfilosofische grond van Herders taalnationalisme. *Filosofiedag – Uitdagingen voor de Filosofie in de 21^{ste} Eeuw*. Rotterdam, 19 november 2005.

De Smedt, H. (2002). Bicultureel onderwijs – een labo. Op de onderzoekstafel: de chemische reactive meertaligheid/burgerschap. In J. Leman & L. Top (red.), *Intercultureel en Meertalig Onderwijs, burgerschaps en vredesopvoeding* (pp. 31 – 47). Antwerpen: Appeldoorn Garant

Dewaele, J (2005). Sociodemographic, Psychological and Politicocultural Correlates in Flemish Students' Attitudes towards French and English. *Journal of Multicultural Development*, 26 (2), 118-137.

Donald, J. (2007). Internationalisation, Diversity and the Humanities Curriculum: Cosmopolitanism and Multiculturalism Revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 289–308.

Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, 14 (2), 163-181.

Guiora, A. Z. (1992). Language and cognition. Reflections of Native Language. *Scientia Paedagogica Experimentalis XXIX Supplement*.

Gutmann, A. (1994). Introduction . In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 3 – 24). New Jersey: Princeton University Press.

Habermas, J. (1994). Struggles for recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 107 – 148). New Jersey: Princeton University Press.

Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), 473-492.

Hirtt, N.; Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem, EPO.

Klasse (2008, 16 december). Eerst naar de derde kleuterklas. www.klasse.be

Krejci, J. & Velimsky, V. (1996). Ethnic and Political Nations in Europe. In J. Hutchinson & A. D. Smith (Ed.), *Oxford Readers: Ethnicity* (pp. 209 – 221). Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. & Straehle, C. (1999). Cosmopolitanism, Nation-States, and Minority Nationalism: A Critical Review of Recent Literature. *European Journal of Philosophy*, 7 (1), 65-88.

Laine, E. J. (1993). Belgian upper secondary school pupils' attitudes towards learning the second national language. *Scientia Paedagogica Experimentalis XXX Supplement*.

Leman, J. (2005). Leren in een samengebalde wereld. Een aantal uitdagingen voor het Vlaamse onderwijs in het licht van de globalisering. In L. Top & H. De Smedt (red.), *Zin voor Talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (171- 187). Antwerpen: Appeldoorn Garant

Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.

Magga, O. H.; Nicolaisen, I.; Trask, M.; Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar R. (2004). Indigenous Children's Education and Indigenous Languages. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues.

Masschelein, J. & Simons, M. (2003). *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*. Leuven: Acco.

May, S. (2000). Uncommon Languages: The Challenges and Possibilities of Minority Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21 (5), 366-385.

May, S. (2003). Rearticulating The Case for Minority Language Rights. *Current Issues in Language Planning*, 4 (3), 95-125.

Myhill, J. (1999). Identity, Territoriality and Minority Language Survival. *Journal of Multilingual And Multicultural Development*, 20 (1), 34-50.

Nash, M. (1996). The Core Elements of Ethnicity. In J. Hutchinson & A. D. Smith (Ed.), *Oxford Readers: Ethnicity* (pp. 24 - 28). Oxford: Oxford University Press.

Petrovic, J.E. (2005). The Conservative Restauration And Neoliberal Defenses of Bilingual Education. *Language Policy*, 4, 395-416.

Rockefeller, S. C. (1994). Comment. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 87 – 98). New Jersey, Princeton University Press.

Roosens, E. (2002). Migratie en onderwijs. In J. Leman & L. Top (red.), *Intercultureel en Meertalig Onderwijs, burgerschaps en vredesopvoeding* (pp. 109 – 126). Antwerpen: Appeldoorn Garant.

Simons, M. (2001). Kwaliteitszorg in het onderwijs: de ‘wil tot kwaliteit’ in een gewijzigd veld van bestuurlijkheid. *Pedagogiek*, 21 (2), 106-123.

Skutnabb-Kangas, T (1998). Human Rights and Language Wrongs – A Future for Diversity? *Language Sciences*, 20 (1), 5-27.

Snik, G. (1999). Grondslagen van liberale visies op onderwijsvrijheid. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 125-151.

Spencer, V. (2008). Language, history and the nation: an historical approach to evaluating language and cultural claims. *Nations and Nationalism*, 14 (2), 241-259.

Spoelders M. & Van de Craen, P. (1992). Sociolinguistic, educational and political aspects of bilingualism in Belgium (Engelstalige versie) . *Il quadrante scolastico*, 52, 1-18.

Spotti, M. (2007). Conceptual framework. *Developing Identities, identity Construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders* (pp. 9 – 22). Amsterdam: Aksant.

Standaert, R. (2008). Onderwijs voor allochtone leerlingen. *Globalisering van het onderwijs in contexten* (pp. 181 – 212). Leuven: Uitgeverij Acco.

Steutel, J. & Spiecker, B. (1999). Family Education, State Intervention and Political Liberalism. *Journal of Philosophy of Education*, 33 (3), 371-386.

Storme, M. E. (2003). Culturele identiteit, welvaart, solidariteit, zingeving en democratie. Aangevulde versie van in Secessie verschenen tekst, <http://www.secessie.nu/?tekst=toonnr&nummer=januari%202003>.

Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 25 – 73). New Jersey: Princeton University Press.

Top, L. (2002). Savoir vivre ensemble. In J. Leman & L. Top (red.), *Intercultureel en Meertalig Onderwijs, burgerschaps en vredesopvoeding* (pp. 9 – 15). Antwerpen: Appeldoorn Garant

Top, L. (2005). Zin voor Talen. In L. Top & H. De Smedt (red.), *Zin voor Talen. Talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (7- 17). Antwerpen: Appeldoorn Garant

Vandenbroeck, M. (1999). *De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Utrecht: Uitgeverij SWP.

Vandenbroucke, F. (2007a). Vraag nr. 69 van 20 december 2006 van Marc Demesmaeker. *Vlaams Parlement- Vragen en Antwoorden- Nr. 5- Februari 2007*

Vandenbroucke, F. (2007b). Talenbeleidsnota: De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken.

Vandenbroucke, F. (2008, 6 mei). Taal is cruciaal voor gelijke kansen. www.destandaard.be

van Oostendorp, M (2006, 15 april). *Meningen over taal Frankrijk, België en Nederland*. Verkregen op 11 februari 2008, via <http://www.vanoostendorp.nl/pdf/meningen.pdf>

van Sterkenburg, P.G.J., Booij, G.E. & Verhoeven, P.R.F. (1996). *van Dale. Groot woordenboek hedendaags Nederlands*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie

Verckens, A.; Simons, M. & Kelchtermans, G. (2009). Welke overheid voor welk onderwijs? Een kritische studie van Vlaamse beleidsdocumenten. *Pedagogische Studiën*, 86, 21-40.

Verenigde Naties, (1989). Verdrag inzake de rechten van het kind.

Verkuyten, M. (1999). *Etnische Identiteit. Theoretische en empirische benaderingen*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Vincke, J. (2002). *Sociologie. Een klassieke en hedendaagse benadering*. Gent: Academia Press.

Vlaamse overheid. (2002). *De Taalwetwijzer, Welke taal wanneer?* Brussel: Arte-Print.

Vriens, L. & Levering, B. (2001). De zichtbare hand van de markt in opvoeding en onderwijs. In P. Smeyers & B. Levering (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek Modern en postmodern* (pp. 261 – 282). Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Walzer, M. (1994). Comment. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 99 – 103). New Jersey: Princeton University Press.

Wet van 30 juli 1963 houdende de taalregeling in het onderwijs.

Witte, E. & Van Velthoven, H. (1998). *Taal en Politiek. De Belgische casus in historisch perspectief*. Brussel: VUBPRESS.

Wolf, S. (1994). Comment. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism, Examining the politics of recognition* (pp. 75 – 85). New Jersey: Princeton University Press.

Websites

<http://www.ronse.be/algemeen/welzijn/onderwijs-en-vorming/artikel/secundair-onderwijs>

www.vgc.be