

‘Hoe zeg je “I love you” in jouw taal?’

(Re-)productie van verschillen en diversiteit in het NT2-onderwijs

Marie Rickert

Universiteit Maastricht/ Universität Münster/ KNAW (NL Lab)¹

Abstract (English)

This study provides insights into the experiences, attitudes, and language practices of adult Dutch as Second Language (L2) learners in the Netherlands with regards to diversity in the classroom. Based on interviews and classroom-recordings generated during three months of linguistic ethnographic fieldwork in two L2 Dutch courses, this paper examines the ways in which learners make diversity relevant in interactions with classmates. Findings suggest that learners sometimes use essentialist discourse, but also find ways to challenge such simplifying discourse and often highlight their diversity as a unifying element. The study provides valuable information for L2 teachers and teacher trainers, as well as textbook authors, to approach the goal of intercultural learning and inclusive L2 Dutch education.

Keywords: Diversity, Dutch as L2, classroom interaction, stereotypes, social constructivism

Abstract (Nederlands)

Dit onderzoek biedt inzicht in de ervaringen, houdingen en taalpraktijken van volwassen cursisten Nederlands als Tweede Taal (NT2) in Nederland met betrekking tot diversiteit in de cursus. Gebaseerd op interviews en lesopnames, verzameld tijdens drie maanden linguïstisch etnografisch veldwerk in twee NT2-cursussen, wordt onderzocht hoe cursisten diversiteit relevant maken in interacties met medecursisten. De bevindingen suggereren dat cursisten soms gebruik maken van een essentialistisch discours, maar ook manieren vinden om dergelijk simplificerend discours te betwisten, waarbij ze vaak hun diversiteit benadrukken als een verenigend element. Het onderzoek biedt waardevolle informatie voor NT2-docenten,

docentenopleiders en lesboekenauteurs om het doel van intercultureel leren en inclusief NT2-onderwijs te benaderen.

Trefwoorden: diversiteit, Nederlands als tweede taal, cursusinteractie, stereotypen, sociaal constructivisme

Inleiding

‘Er is geen kans om te discrimineren, iedereen is een buitenlander’. Zo beschrijft Murat, een cursist in een cursus Nederlands als tweede taal (NT2) in Amsterdam zijn ervaringen in een interview. Murat leerde Nederlands, samen met cursusgenoten uit onder meer de Verenigde Staten, Argentinië, Canada, Israël, Duitsland, Thailand, China en Togo. De uiteenlopende achtergronden van de cursisten wat nationaliteit, etniciteit en talen betreft waren een veelbesproken thema in de groep. Gesprekken in het onderwijs waarbij zulke categorieën een rol spelen, kunnen een breed scala aan sociale dynamieken opleveren, variërend van waardering voor individuele perspectieven tot de constructie van dichotomieën (Young, 2003).

Je welkom voelen in de groep en het gevoel hebben erbij te horen (*‘sense of belonging’*) kan het welbevinden van cursisten, hun actieve deelname en de leersfeer echter positief beïnvloeden (Zengilowski et al., 2023). Deze observaties leiden tot de vraag welke betekenissen van diversiteit onderwijsprofessionals en cursisten zichzelf en elkaar daadwerkelijk toekennen in de praktijk. Hoe maken cursisten en docenten hun eigen nationale of etnische achtergronden en die van cursusgenoten relevant (of juist niet)? En hoe ervaren cursisten dit?

Etniciteit en nationaliteit zijn krachtige middelen die mensen gebruiken om sociale categorisering en sociale differentiatie te construeren (Hirschauer, 2014). Door taalideologieën die specifieke manieren van spreken koppelen aan bredere categorieën zoals naties of etniciteit, wordt ook de dimensie taal (bijv. thuistaal of eerste taal) tot een instrument voor sociale differentiatie en de productie van verschillen en gelijkheid gemaakt (Kroskrity, 2004).

In taallessen vinden naast leren en onderwijzen ook sociale processen van betekenisgeving plaats (Firth & Wagner, 1997). Vooral wanneer mensen elkaar niet goed kennen, zoals in veel NT2-cursussen het geval is, is elkaars achtergrond, inclusief afkomst en talen, een geliefd gespreksonderwerp. Cursisten leren bovendien vaak als eerste hoe ze zichzelf moeten presenteren in een nieuwe taal. De nuances en details van dit soort gesprekken over afkomst kunnen daarbij steeds worden aangepast aan het actuele taalniveau.

Identificaties, ervaringen en beleveniswerelden van cursisten zijn echter niet beperkt tot eenvoudige en essentialistische interpretaties van diversiteitscategorieën, die bijvoorbeeld nationaliteit of etniciteit direct linken aan specifieke kenmerken zoals een bepaald gedrag of uiterlijk (Menard-Warwick, 2009). Inclusief NT2-onderwijs moet daarom ruimte laten voor complexiteit en een pluraliteit aan identificaties, die van essentialistische visies kunnen afwijken (Nuwenhoud, 2018). Mede om deze reden is interculturele competentie inmiddels een kernonderdeel van T2-didactiek en wordt deze competentie vaak vooropgesteld als onderdeel van leer- en onderwijsactiviteiten en van leerdoelen (Byram, 1997; 2009).

Tegen deze achtergrond wordt in dit artikel onderzocht hoe diversiteit vorm krijgt in NT2-cursussen, met name wanneer cursisten en de leerkracht hun diverse achtergronden (nationaliteit, etniciteit, moedertalen) onderling bespreken. Hiervoor worden etnografische onderzoeksgegevens van twee NT2-cursussen gebruikt. De cursussen werden geleid door één vrijwillige leerkracht in een buurtcentrum in Amsterdam. Lessen en taalcoaching door vrijwilligers spelen een steeds belangrijkere rol in het NT2-onderwijs (Mosher, 2015). Niettemin is onderzoek in deze context nog schaars (Spotti & Van Rooij, 2020).

Om licht te werpen op het vormgeven van diversiteit in zulke NT2-cursussen richt deze bijdrage zich op ervaringen en attitudes van cursisten en taalpraktijken in cursusinteracties. Dit zijn kernonderdelen die spelen bij de (re-)productie van verschillen en diversiteit in de klas. Eerst stellen we scherp op het theoretische kader.

Theoretisch kader

Benaderingen van verschillen en diversiteit

In NT2-cursussen komen cursisten met uiteenlopende achtergronden bij elkaar om Nederlands te leren (Nuwenhoud, 2018). Op het eerste gezicht lijkt diversiteit daarom een vanzelfsprekend onderdeel van de NT2-context. Diversiteit in onderwijscontexten is echter geen vaststaand feit, maar wordt steeds opnieuw gecreëerd in sociale verhoudingen (Kirkham, 2016). De manieren waarop cursisten en docenten elkaar waarnemen en dynamisch met elkaar interageren dragen hieraan bij.

Tegen deze achtergrond hanteert de huidige studie een sociaal-constructivistisch perspectief op diversiteitscategorieën (zie o.a. Bucholtz & Hall, 2005; Johnstone, 2004; Woolard, 2008). Volgens dit perspectief wordt

diversiteit gevormd door sociale, discursieve praktijken in de lokale context. Categorieën zoals een bepaalde nationaliteit of etniciteit hebben dan ook geen vaststaande betekenis. In plaats daarvan worden hun betekenis, belang en implicaties gecreëerd en onderhandeld in interactie (Bucholtz & Hall, 2005).

Wanneer mensen lokaal betekenis verlenen aan diversiteitscategorieën, zoals aan een bepaalde nationaliteit of etniciteit, is dat proces gerelateerd aan hun eigen perspectief en aan relevante discoursen en praktijken in de bredere maatschappelijke context. De categorieën in kwestie zijn volgens Brubaker dan ook ‘geen dingen *in* de wereld maar perspectieven *op* de wereld’ (2009, p. 32, eigen vertaling). Mensen gebruiken categorieën als verklaringspatronen die ‘makkelijk te denken’ zijn (Hirschfeld, 1996, p. x, eigen vertaling) en de basis vormen voor sociale processen van identificatie, herkenning, classificatie en het creëren van zowel gelijkheid als vreemdheid (Brubaker, 2009).

Opvattingen over verschil en gelijkheid, stereotypen, cultuur en maatschappij, die circuleren onder cursisten en leerkrachten, maar ook in leer-materiaal, kunnen naar voren komen in NT2-onderwijsdiscours. Dergelijke opvattingen kunnen vervolgens geaccepteerd worden, geproblematiseerd, gereproduceerd en/of er wordt over onderhandeld (Rickert, 2021).

Eén benadering die hierbij voorkomt is essentialisme. Dat is de overtuiging dat mensen die tot een bepaalde diversiteitscategorie worden gerekend, een bepaalde aard hebben die wederom invloed heeft op hun kenmerken of gedrag (Prentice & Miller, 2007). Een mogelijke interactionele consequentie van essentialisme is ‘*othering*’. Hierbij wordt iemand in een interactie als een ‘ander’ geconstrueerd op basis van stereotypen en culturele representaties (Dervin, 2016). *Othering* gaat vaak gepaard met morele en politieke oordelen over superioriteit en inferioriteit en in- en uitsluitingsprocessen tussen, maar ook binnen groepen (Dervin, 2015).

In tegenstelling tot essentialistische perspectieven, benadrukken constructivistische benaderingen dat identificatieprocessen met bepaalde diversiteitscategorieën, en ook de betekenis die eraan gehecht wordt, dynamisch zijn en actief worden gecreëerd door individuen en groepen (Hall, 1996). Ook machtsverhoudingen tussen groepen en individuen die gelinkt zijn aan bepaalde groepen beschouwt men in deze gedachtestroming als sociaal geconstrueerd (Wimmer, 2008).

In dit artikel wordt onderzocht hoe docenten en cursisten betekenis geven aan de diversiteit in hun NT2-cursus. De volgende paragraaf presenteert een overzicht van bestaand onderzoek in de context van het talenonderwijs.

Vormgeven aan diversiteit in de cursus: praktijken en attitudes

Het onderzoek naar hoe diversiteitscategorieën relevant worden gemaakt in het talenonderwijs is tot nog toe vooral gevoerd in de context van het Engels als tweede taal (zie bijv. Campbell-Wilcox, 2007; Gil, 2016; Kubota & Lin, 2009; Menard-Warwick, 2009). Het onderzoek van Menard-Warwick (2009) laat bijvoorbeeld zien dat categorieën van culturele representaties vaak door zowel leerkrachten als cursisten in interactie worden geconstrueerd en soms ook betwist. Daarbij zijn ideeën over een vermeende nationale cultuur een vaak voorkomend vertrekpunt en er wordt geput uit persoonlijke ervaringen en mediadiscoursen.

In onderzoek naar het onderwijs NT2 is tot nu toe minder aandacht besteed aan het vormgeven van diversiteit door middel van sociale en discursieve praktijken in de klas. In Rickert (2021) bespreek ik dat *doing culture* en *doing nationality* door processen van categorisering en positionering vaak gelijktijdig plaatsvindt met leeractiviteiten, zoals tijdens mondelinge (zelf-) correcties als cursisten naar een woord zoeken ('repairs'), maar ook in het kader van mondelinge gesprekken die cursisten en docenten onderling voeren.

Het etnografisch onderzoek van Spotti & Van Rooij (2020) richt zich op het integratiediscours in NT2-lessen en onderzoekt hoe representaties van Nederlandse identiteit ('*Dutchness*') en integratie in de les worden onderhandeld. De auteurs laten onder andere zien hoe het leermateriaal aanleiding kan geven tot gesprekken over diversiteit en stereotypen, zoals in een situatie waar cursisten en de leerkracht naar aanleiding van een stereotyperende oefening (p. 39 van het boek *Stap 3*) van gedachten wisselen over de dansvaardigheid van Nederlanders in vergelijking met Afrikaanse en Zuid-Amerikaanse dansers. Uit retrospectieve interviews bleek dat de leerkracht zich bewust was van het stereotyperende karakter van de oefening, maar deze tegelijkertijd ook als kans voor intercultureel leren waardeerde.

In een andere etnografische casestudie richtte Spotti zich op de attitudes van één leerkracht en taalpraktijken in een door deze leerkracht verzorgde NT2-cursus (Spotti, 2017). Hij laat zien hoe in dit geval simplificerende en essentialistische ideeën over de etnische achtergrond en taalachtergrond van cursisten bijdragen aan een uniforme en gesimplificeerde beoordeling van de geletterdheid van de hele cursus. Cursisten slaagden er echter in om door interacties het gezag van de docente te betwisten. Zij deden dit door op humorvolle wijze hun eigen meertalige repertoires en *literacy*-vaardigheden te tonen.

Voorgaand onderzoek focuste op docenten. Mijn analyse richt zich vooral op interacties van cursisten onderling, hun ervaringen en attitudes.

Methodologie

Datageneratie

Deze studie is gebaseerd op drie maanden etnografisch veldwerk in twee NT2-cursussen in de zomer van 2018, verricht door de auteur van de huidige studie. Uit eerdere analyse (Rickert, 2021) bleek dat de gegevens nog steeds rijk materiaal bevatten. Voor dit artikel zijn de gegevens daarom opnieuw gebruikt en geanalyseerd, in de aanname dat vergelijkbare dynamieken nog steeds spelen in diverse NT2-klaslokalen.

Het veldwerk bestond uit participerende observaties tijdens de lessen, voornamelijk gedocumenteerd door veldnota's, aangevuld met enkele audio-opnames die vervolgens werden getranscribeerd. Tijdens het veldwerk werden interviews afgenomen met cursisten, de leerkracht en de coördinator van de cursussen. In totaal zijn acht semigestructureerde interviews afgenomen met individuele deelnemers en is één focusgroepstudie uitgevoerd met drie deelnemers. Deze data werden gecomplementeerd met informele gesprekken in twee lessen die wegvielen. De aanwezige cursisten stemden ermee in om in plaats van de les samen in gesprek te gaan over hun ervaringen als NT2-cursist. De interviews waren opgesplitst in twee delen: het eerste deel richtte zich op migratie-ervaringen en het tweede deel op het leren van het Nederlands en ervaringen in de cursus. De deelnemers mochten zelf bepalen of ze in het Nederlands of het Engels wilden deelnemen aan het interview. Slechts één cursist koos voor het Nederlands. In sommige andere interviews en vooral in de focusgroep werden zowel Nederlands als Engels gebruikt.

Cursussen

De twee cursussen werden verzorgd door dezelfde vrijwilligster en waren gratis toegankelijk na een informele intake. De lessen vonden plaats in een buurtcentrum in Amsterdam. Het aantal aanwezigen varieerde, maar meestal namen zeven tot elf cursisten deel aan de les. In totaal heb ik als etnograaf tijdens de veldwerkperiode 25 cursisten ontmoet, waarvan velen slechts één of twee keer kwamen.

De doelgroep bestond uit zogenoemde hoogopgeleide migranten en het gebruikte lesmateriaal was voornamelijk op B1-niveau. De Nederlandse taalvaardigheid van de cursisten liep sterk uiteen, wat vermoedelijk verband houdt met het laagdrempelige karakter en de toegankelijkheid van de cursus. Terwijl sommige cursisten al meerdere jaren (minstens gedeeltelijk) in Nederland woonden, waren anderen pas een half jaar geleden naar Nederland verhuisd.

Analyse

De analyse van de interviews heeft geleid tot de identificatie van sleutel-passages, waarin de deelnemers reflecteren over de diversiteit binnen de groep en hun eigen ervaringen met processen van categorisatie en sociale differentiatie. Door middel van triangulatie met veldnota's zijn er voor dit artikel drie hoofdthema's geselecteerd vanwege hun relevantie voor verschillende deelnemers en/of het belang van het onderwerp zoals geïdentificeerd tijdens etnografisch veldwerk.

Bij de analyse van de aanvullende audiotranscriptie is gebruikgemaakt van Emersons strategie voor de analyse van zogenaamde sleutelgebeurtenissen ('*key incidents*'). Het gebruik van sleutelgebeurtenissen is 'een manier om etnografie te funderen (...) [die waarde toekent aan het besef] van veldonderzoekers dat hun analyse gebonden is aan bepaalde gebeurtenissen in het veld die (...) originele lijnen van onderzoek en conceptualisering stimuleren' (Emerson, 2004, p. 427, eigen vertaling). Door de duidelijke link met de thema's die op basis van interviewfragmenten worden besproken viel de keuze op één sleutelinteractie waarvan vervolgens het verloop met betrekking tot representaties van diversiteitscategorieën diepgaand werd geanalyseerd.

Resultaten

Ervaringen en attitudes van cursisten

Verschillende achtergronden, vergelijkbare ervaringen

Uit de interviews bleek dat de cursisten het op prijs stelden om in de cursus mensen te ontmoeten die vergelijkbare ervaringen hadden met betrekking tot migratie en met betrekking tot het leren van de Nederlandse taal. Zo uitten ze bijvoorbeeld hun waardering voor het uitwisselen van kennis over administratieve zaken of ervaringen met het gebruik van het Nederlands in het dagelijks leven.

Cursist Camilla² antwoordde bijvoorbeeld op de vraag of het voor haar een rol speelt waar haar medecursisten vandaan komen:

It helps a lot with self-confidence to be in these groups, because sometimes the place where I am moving or living, you are one, a few, that doesn't speak Dutch. And here, we are all of us, with all kind of backgrounds and situations, and we are the same, exactly the same situation.

Also, I study for social life, and we are all on the same level and it helps a lot. Especially, when you just arrived.³

Camilla refereert aan de ervaring om als 'buitenlander' (Van de Weerd, 2020) in Nederland te wonen en geen of weinig Nederlands te spreken als een verbindend element tussen de cursisten. Buiten de cursus voelt Camilla een soort *otherness* (anders-zijn), als één van de weinige mensen die geen Nederlands spreken. Volgens haar bevindt iedereen in de cursus zich in een vergelijkbare situatie door haar/zijn eigen achtergrond en individuele situatie, wat Camilla als een soort *empowerment* beleeft. Refererend aan Camilla's alledaagse ervaringen buiten het cursuslokaal wordt hier een dichotomie gecreëerd tussen mensen die Nederlands spreken en mensen die dat niet doen, waarbij taal als differentiatie categorie wordt toegepast. Camilla identificeert zichzelf en haar medecursisten met de categorie van mensen die geen Nederlands spreken, hoewel alle cursisten wel basisvaardigheden hebben en deze tijdens de cursus verder uitbouwen.

In deze context wordt de dwarsverbinding tussen taalniveau en een waargenomen gevoel van anders-zijn, dat zich manifesteert in de diversiteit van de cursus, een bron voor dynamische identificatieprocessen in de NT2-cursus.

Stereotypen in de cursus

Hoewel veel cursisten de sociale diversiteit in de cursus waardeerden, zoals uit de vorige paragraaf blijkt, kwamen echter eveneens vooroordelen in relatie tot nationaliteit naar voren. Dit wordt duidelijk in het volgende interviewfragment. In een focusgroep-gesprek vertellen deelnemers waar ze stereotypen zijn tegengekomen in de NT2-cursus. Fang beschrijft eerst twee incidenten waarbij ze gevraagd werd of mensen in China buikpijn krijgen van melk en altijd door camera's worden bewaakt. Ze geeft aan dat ze zulke stereotypen in haar dagelijks leven echter vaker in andere contexten dan in de NT2-cursus tegenkomt. Haar gedachten hierover zijn als volgt:

Yeah, I know, like, from a logical reasoning that it's okay to ask these questions, I feel okay, but, a little bit... Oh, ah, then I feel a bit angry, like, it's stereotyping, isn't it? Like asking this question is a little bit, um, for me feels like, they feel that people in China is so different from people in European, that they have some strange things to ask, yeah.

Als reactie hierop haal ik een situatie aan waarin een Aziatische cursist in de les vertelde dat ze kaas niet lekker vindt. Hierna vroeg een andere cursist of dit kwam omdat ze lactose-intolerant is.

- Marie (onderzoekster) So something like that, you would find it kind of unsuitable in a language class?
- Fang Yeah, but not anymore. I understand why people ask that now. So, at the first time, I feel a little bit uncomfortable, but now I get, yeah, we all have different ideas, it's understandable.
- Marie (onderzoekster) Okay.
- Fang It's even, good that you ask! Because you just ask and you will not just think it later.

Fang karakteriseert bepaalde vragen naar haar Aziatische achtergrond als stereotyperend, wat ze opnieuw koppelt aan een mechanisme van *othering*. Volgens haar zijn deze uitspraken gebaseerd op een veronderstelling van inherente verschillen tussen Chinezen en Europeanen. Fang beleeft aan de ene kant een negatief gevoel wanneer ze tot object van *othering* wordt gemaakt, maar beschrijft aan de andere kant ook een cognitieve relativisering van het proces van *othering*. Als *othering* in de NT2-cursus bijvoorbeeld de vorm aanneemt van een vraag, associeert Fang dit vooral met een mogelijkheid om door middel van een ontkrachtend antwoord stereotiepe denkpatronen op te lossen.

In de NT2-cursus kunnen cursisten dus ervaren hoe de diversiteitsdimensie nationaliteit door medecursisten relevant wordt gemaakt en gebruikt om sociale differenties in het kader van *othering* te construeren. Fang benadrukt in deze context een spanningsveld tussen discriminatie door stereotypen en de kans tot het blootleggen en doorbreken van stereotypen. De NT2-cursus lijkt voor Fang uit te nodigen tot intercultureel leren, met name door het creëren van contacten tussen verschillende mensen, wat in haar ogen potentieel de mogelijkheid biedt om vooroordelen te overwinnen in een open dialoog.

(Niet-)kritische perspectieven op bredere machtsongelijkheid

Soms werden in de lessen sociaal-maatschappelijke vraagstukken met betrekking tot diversiteit besproken. Vooral cursiste Aubrey was zeer geïnteresseerd in deze onderwerpen, met name in het thema racisme en (post-)kolonialisme. Haar kritische houding kwam tijdens de lessen vaak

in botsing met de minder kritische perspectieven van haar klasgenoten en van de leerkracht. In het volgende fragment beschrijft ze naast een specifiek incident ook het proces waarbij ze probeerde een omgang met dergelijke situaties te vinden. In een interview vertelt Aubrey hoe ze haar huiswerk presenteerde waarin ze het systematische racisme in het Nederlandse onderwijssysteem aankaartte. De opdracht was een tekst te schrijven over wat je aan Nederland leuk vindt en wat minder goed bevalt. Aubrey richtte zich hierbij specifiek op het laatste punt en schreef dat leerlingen van kleur onterecht vaker naar minder prestigieuze scholen worden gestuurd dan witte leerlingen. Aubrey benadrukt:

- | | |
|-----------------------|--|
| Aubrey | (...) I mean I gave a very, because my Dutch is so basic and I also did it quickly, so you can imagine that my answer was also without much nuance, so that must have also been difficult to listen to. (...) |
| Marie (onderzoekster) | Mh-mh, so how was that taken? |
| Aubrey | And yeah, it was very difficult. Like you could hear a pin drop. No one in the class kind of backed me up, and because, eh, yeah, there was also another black woman in the class and she was also like 'Oh, the Netherlands, like you move from schools based on your grade and it's not, it's not, like based on your race at all', so yeah. No one in the class. And you know, Janneke [the teacher] was also, like trying to correct me and in these situations, I kind of laugh. Because these are things that I've been thinking about and talking about now for years. (...) And after that class I made the decision not to question anything that I don't find politically correct in the class. I'm just like 'whatever', because that's not the space for it. |
| Marie (onderzoekster) | Because you can't prioritize it there, because it doesn't change anything or it's just not the topic there? |

Aubrey

Yeah, I feel like if no one else except me is going to be feeling that these are things that are important to talk about, why bring it up? You know, we're here to learn Dutch. And part of learning Dutch is also learning about Dutchness (...)
If you wanna talk about the growth of Amsterdam without talking about the houses that have like admirals and these things⁴, you know, if you do wanna talk about that, then whatever. And especially language also plays a role, because I can't explain all of that in Dutch and so, and I sometimes feel bad about disrupting the class in English when she explains something in Dutch that I'm kind of understanding. (...) So that's actually two major reasons: One, I can't explain it in Dutch, and two I tell myself 'whatever'.

Aubrey merkt op dat haar niveau van het Nederlands haar beperkt in het uiten van genuanceerde ideeën over racisme en (post-)kolonialisme in de les, onderwerpen die voor haar belangrijk zijn. Ze toont zich bewust van de mogelijkheid dat het hierdoor voor anderen mogelijk 'moeilijk' is om naar haar te luisteren. Tijdens de discussie over haar huiswerk beseft Aubrey dat, ondanks de diversiteit in de klas, niemand van haar klasgenoten haar kritische mening deelde of haar ondersteunde. Aubrey ontwikkelde verschillende strategieën om hiermee om te gaan. Haar eerste reactie was het erom te lachen dat klasgenoten en de docente haar nogal moraliserend wilden toespreken over racisme, terwijl zij zichzelf als deskundige zag. Later besloot ze om prioriteit te geven aan het verbeteren van haar Nederlandse taalvaardigheid, wat voor haar wederom in tegenstelling stond met het voeren van kritische gesprekken in de klas over sociaal-maatschappelijke vraagstukken en bredere machtsongelijkheid.

Aubrey legt ook een verband tussen het leren over Nederlandse identiteit ('Dutchness') en de manieren waarop gesprekken in de klas zich ontwikkelen. Ze refereert hier aan de bouw van de Amsterdamse grachtengordel die vlak daarvoor in de les behandeld werd. Mogelijk wijst ze erop dat representaties van koloniale uitbuiting in de Amsterdamse architectuur tot voor kort

zelden bekritiseerd werden in Nederland. De NT2-cursus biedt voor haar mogelijk ruimte voor een soort ‘etnografisch’ intercultureel leren over onderhandelingsprocessen van sociaal-maatschappelijke vraagstukken in Nederland die verband houden met diversiteit en macht. In deze context beschrijft ze ook dat het makkelijker voor haar is om afstand te nemen van het bediscussiëren van dergelijke onderwerpen in de les doordat ze ervaart dat medecursisten minder belangstelling hiervoor hebben dan zijzelf.

De besproken interviewfragmenten laten zien dat cursisten zich soms verbonden voelen met hun cursusgenoten vanwege de gedeelde ervaring in Nederland te wonen met een andere achtergrond en beperkte kennis van het Nederlands. De NT2-cursus wordt gezien als een plek voor intercultureel leren door het bespreken van diversiteitscategorieën en daarmee geassocieerde vooroordelen. Tegelijkertijd is er ook frictie wat betreft het bespreken van sociaal-maatschappelijke vraagstukken die aansluiten bij diversiteit. Cursisten vinden verschillende strategieën om daarmee om te gaan, zoals nadruk leggen op het verbeteren van hun Nederlands, of afstand nemen van de discussie.

Taalpraktijken in cursusinteracties

Ter aanvulling van de ervaringen en attitudes van de cursisten die in de vorige sectie zijn besproken, wordt in deze sectie een specifieke interactie geanalyseerd waarin de etnische achtergrond en taalachtergrond van één cursist een expliciet onderwerp van discussie wordt onder de cursisten. Deze situatie deed zich voor in afwezigheid van leerkracht Janneke. Janneke moest die dag op zeer korte termijn afzeggen vanwege een noodgeval en stelde voor dat de les zou worden gebruikt voor een gesprek tussen de cursisten en mij als onderzoekster. Hoewel ze geen deel uitmaakt van een klassieke onderwijssituatie kan deze interactie gezien worden als een voorbeeld van hoe cursisten onderling hun diversiteit benaderen en onderhandelen. Een vraag die in deze sessie aan bod kwam, was hoe het voor de cursisten voelt om Nederlands te gebruiken. Cursist Afi wordt bij zijn antwoord onderbroken:

Transcript 1: *Welke taal van Afrika heeft Nederlands?*

- | | | |
|---|-----------------------|--|
| 1 | Afi | Omdat, Nederland is heel moeilijk dan mijn moedertaal |
| 2 | Marie (onderzoekster) | Mh mh. Is moeilijker dan je moedertaal |
| 3 | Afi | Moeilijker dan mijn moedertaal. Zo, ik, eh, geboren. I was born? |

- | | | |
|----|-----------------------|---|
| 4 | Marie (onderzoekster) | Je bent geboren. |
| 5 | Afi | En spreek mijn moedertaal. Zo ik voel
different |
| 6 | Marie (onderzoekster) | Je voelt je anders |
| 7 | Afi | Ja |
| 8 | Nathan | Is er een beetje Nederlands in Afrikaans? |
| 9 | Afi | Nee |
| 10 | Nathan | Welke taal van Afrika heeft Nederlands?
Er is een taal, die? |
| 11 | Binh | Is Frans, Engels. |
| 12 | Nathan | Maar er is ook een land dat spreekt een
beetje Nederlands |
| 13 | Afi | I think, ehm, |
| 14 | Fang | South Africa |
| 15 | Marie (onderzoekster) | Zuid-Afrika |
| 16 | Afi | Dat is Afrikaans |
| 17 | Marie (onderzoekster) | Ja |
| 18 | Nathan | Maar jij spreekt niet Afrikaans, wat
spreek je dan? |
| 19 | Afi | Ik? |
| 20 | Nathan | No, wat spreek je, waar kom je vandaan? |
| 21 | Afi | Ik kom uit Togo |
| 22 | Fang | Dat is Frans |
| 23 | Laura | Frans |
| 24 | Edwin | You speak French? |
| 25 | Murat | Wat is jouw moedertaal? |
| 26 | Afi | Moedertaal? Is Ewe |

Afi vergelijkt zijn gevoelens bij het spreken van Nederlands met zijn gevoelens bij het spreken van zijn moedertaal zonder deze te specificeren. Medecursist Nathan categoriseert Afi door zijn vraag over het Afrikaans (r. 8) als spreker van deze taal, waarschijnlijk gebaseerd op Afi's Afrikaanse afkomst (r. 8). Binh, een andere cursist, reageert op Nathans vraag 'Welke taal van Afrika heeft Nederlands? Er is een taal, die?' (r. 10) met het benoemen van Frans en Engels, twee koloniale talen die in verschillende Afrikaanse landen tot de nationale talen behoren (r. 11). Na een verduidelijking dat Afrikaans in Zuid-Afrika wordt gesproken (r. 13-17), vraagt Nathan Afi welke taal hij spreekt (r. 18), gelinkt aan de vraag waar hij vandaan komt (r. 20). Wanneer Afi zegt dat hij uit Togo komt (r. 21), categoriseert Fang hem als

spreker van het Frans (r. 22) wat wederom twee medecursisten oppakken (r. 23, 24). Murat vraagt Afi uiteindelijk wat zijn moedertaal is (r. 25), waarop Afi aangeeft dat het Ewe is (r. 26). De interactie ging als volgt verder:

Transcript 2: *I love you*

1	Dara	Ewe
2	Afi	Ja
3	Dara	Bijvoorbeeld?
4	Afi	Eh
5	Dara	No no, is the
6	Edwin	Praat een beetje
7		((laughter))
8	Binh	Spreek een beetje
9	Afi	Okay. Eh, hello, is, uh, ((word in Ewe))
10	Binh	Ah
11	Edwin	Is heel anders
12	Murat	I love you?
13		((laughter))
14	Dara	I love you, I love you
15	Murat	Hoe zeg, in jouw taal?
16	Afi	I love you? Ok, ((words in Ewe)) ((laughs))
17	Edwin	((laughs))
18	Murat	In het Turks, ((words in Turkish))
19	Marie (onderzoekster)	Okay
20	Murat	((words in Turkish))
21	Dara	Thailand ((words in Thai))

Dara vraagt Afi om een voorbeeld van hoe Ewe klinkt (r. 3) en wordt daarbij ondersteund door haar klasgenoten Edwin (r. 6) en Binh (r. 8). Nadat Afi 'Hallo' in het Ewe zegt (r.9) stelt Edwin een groot verschil vast, vermoedelijk tussen Ewe en Nederlands. Murat vraagt om een tweede voorbeeld, namelijk een vertaling van 'I love you' (r. 12, 15), die Afi hem vervolgens ook geeft (r. 16). Aansluitend vertaalt Murat 'Ik hou van jou' in zijn eerste taal, het Turks (r. 18, 20) en Dara in haar eerste taal, Thai.

In deze interactie komt een gesimplificeerd beeld van het talige repertoire van Afrika naar voren, dat door meerdere cursisten wordt gehanteerd. Zij gaan ervan uit dat Afi vanwege zijn Afrikaanse achtergrond Afrikaans, Engels of Frans als eerste taal zou moeten hebben. In de interactie leidt dit tot *othering* waarbij Afi direct aan de categorie van het Afrikaans wordt

gekoppeld, hoewel Ewe zijn moedertaal is. Het *othering* wordt voortgezet in een sequentie waarin Afi wordt aangemoedigd om te laten horen hoe Ewe klinkt door vertalingen te geven. Na de beoordeling door een cursist dat het 'heel anders' is (r. 11), vestigen andere cursisten echter de aandacht op de diversiteit in de groep. Ze doen dat door te laten zien dat '*Ik hou van jou*' in hun eigen moedertalen wederom ook heel anders klinkt. Deze cursisten verzachten het *othering* van Afi door achteraf te benadrukken dat iedereen in de cursus een eerste taal heeft die anders is, oftewel zelf als individu *anders* is.

Discussie en besluit

De uitspraak van Murat over zijn cursus aan het begin van dit artikel luidde als volgt: 'Er is geen kans om te discrimineren, iedereen is een buitenlander'. Na het bespreken van de interviewdata en het voorbeeld van een interactie onder klasgenoten wordt het duidelijk dat deze opvatting aansluit bij taalpraktijken waarmee cursisten vorm geven aan de diversiteit in hun NT2-cursus: De cursisten uit de interactie hierboven impliceren ten slotte dat in principe iedereen *gelijk* is, juist omdat iedereen *anders* is (hier met betrekking tot de diversiteitscategorie (eerste) taal). Op een vergelijkbare manier stelt Murat in deze zin dat iedere cursist *gelijk* is omdat iedereen een buitenlander is en daarmee *anders* is dan een Nederlander. Als men echter kijkt naar zowel de fijnmazige dynamiek van interacties als percepties en attitudes van cursisten, wordt het duidelijk dat deze notie van gelijkheid op gespannen voet staat met praktijken waarbij door het (re-)creëren van categorieën een sociaal verschil tussen de cursisten wordt benadrukt en geconstrueerd.

Sommige cursisten gebruiken in onderlinge interactie onder meer essentialistische visies, die blijken uit stereotyperen en simplificeren, soms in de vorm van *othering*. Eén manier waarop studenten met dit soort dynamieken omgaan, is door de NT2-cursus als plek voor intercultureel leren te conceptualiseren. *Doing difference* en *undoing difference* (Hirschauer, 2014), d.w.z. sociaal differentiëren en niet-differentiëren door middel van categorisatieprocessen, lopen in elkaar over: cursisten benadrukken verschillen of creëren deze doordat ze categorieën zoals etnische en nationale achtergrond of taalachtergrond relevant maken. Een parallel discours is echter het benadrukken van de diversiteit van de hele groep als een verbindend element onder de cursisten. Met deze discourslijn suggereren cursisten dat er een bepaalde vorm van gelijkheid ontstaat wanneer iedereen verschillend is.

Undoing difference onder de cursisten komt voor door hen als groep te contrasteren met de wereld buiten de cursus, oftewel *doing difference* ten aanzien van ‘Nederlanders’. De cursus wordt daarbij niet alleen als plek voor intercultureel leren gezien, maar ook als ontmoetingsruimte voor mensen met vergelijkbare ervaringen als migranten met beperkte Nederlandse taalvaardigheid in Nederland. Ondanks deze dynamiek ontstaat er ook frictie, bijvoorbeeld door meningsverschillen over de relevantie van machtsongelijkheid in de samenleving en systemisch racisme. Hier wordt duidelijk dat de cursisten wel verschillende ervaringen hebben in het kader van hun individuele migratietraject en leefwereld, en deze verschillend plaatsen.

Deze resultaten bieden relevante informatie voor NT2-docenten en docentenopleiders. Ook lesboekenauteurs kunnen profiteren van inzichten in de ervaringen, attitudes en taalpraktijken van cursisten, bijvoorbeeld om leerdoelen omtrent intercultureel leren aan te pakken. Zo kunnen lesboekenauteurs op basis van de hieruit voortkomende inzichten onder andere bij het creëren van opdrachten over maatschappelijke kwesties rondom diversiteit, of de achtergronden van de cursisten, overwegen welke formuleringen een vruchtbare uitwisseling van perspectieven kunnen stimuleren zonder te simplificeren.

In dit opzicht bestaat niettemin nog behoefte aan vervolgonderzoeken. Het onderzoek van Koster et al. (2023) laat zien dat NT2-lesboeken weinig pluralistische diversiteit representeren. In deze bijdrage werden vooral gevallen besproken die geen expliciete betrekking hadden op een lesboek. Toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan hoe het discours over diversiteit in de NT2-klas zich ontwikkelt in relatie tot lesmateriaal. Een meer gestructureerde cursus, waarbij de onderzoeker de cursisten van begin tot eind begeleidt, lijkt een geschikte omgeving om zo'n onderzoek in uit te voeren. Een beperking van de huidige studie is namelijk de wisselende deelname van cursisten. Het is te verwachten dat een vervolgstudie in een regelmatigere en beter bezochte cursus meer relevante dynamieken en patronen zou kunnen blootleggen.

Een tweede belangrijke onderzoekslijn die voortvloeit uit de huidige studie betreft emoties in het NT2-onderwijs. Zoals cursisten in de interviews hebben aangeduid, is het vormgeven van diversiteit in de cursus een affectief gemedieerd proces waarbij vele emoties naar voren komen. Zo voelde Fang zich eerst ongemakkelijk door het stereotyperen, maar ontwikkelde zij later ook empathie voor haar medecursisten. Aubrey lachte na het voorlezen van haar huiswerk omdat medecursisten en de leerkracht haar uitspraken over racisme ter discussie stelden, een expressie die wijst op de emotionele

geladenheid van de situatie. Verder interactiegericht onderzoek is nodig om een duidelijker beeld te krijgen van de manieren waarop complexe sociale processen van (re-)productie van diversiteit samenhangen met de ervaring en expressie van emoties. Dit is vooral belangrijk met het oog op het bevorderen van het welbevinden van cursisten en het creëren van inclusieve onderwijsomgevingen. Omdat het tonen van emoties een situatieve praktijk is die gepaard gaat met het creëren van een affectieve houding door sprekers via interactiemiddelen zoals intonatie en lichaamshouding (Goodwin et al., 2012), lijkt vooral etnografisch onderzoek, aangevuld met geluids- of audiovisuele opnames voor dit toekomstig onderzoek geschikt.

Noten

1. Dit project heeft geprofiteerd van financiering van het Horizon 2020 onderzoeks- en innovatieprogramma van de Europese Unie, onder de Marie Skłodowska-Curie subsidieovereenkomst nr. 84759. Dank aan de deelnemers van de studie en aan de redacteuren Dietha Koster, Zahroh Nuriah en Bart Van der Straeten voor het proeflezen en redigeren.
2. Alle namen (behalve mijn eigen naam) zijn pseudoniemen.
3. De taal van de transcripties (Engels, Nederlands) komt overeen met de originele opnames om recht te doen aan de oorspronkelijke uitingen van de deelnemers. De transcripties van de cursusinteractie zijn in tegenstelling tot de interviewtranscripten voorzien van regelnummers voor analyse doeleinden.
4. Aubrey refereert aan versieringen van Amsterdamse huizen die o.a. Nederlandse admiralen tonen die betrokken waren bij de slavenhandel. Voorbeelden hiervan zijn een representatie van zeekapitein Cornelis Tromp met een tot slaaf gemaakte zwarte jongen (Oudezijds Voorburgwal 136) en een gevelsteen met een beeld van admiraal Michiel de Ruyter die tegen de Engelsen en Fransen langs de westkust van Afrika om slavenhavens, zoals Elmina, vocht (Prins Hendrikkade 131). Zie: <https://failedarchitecture.com/amsterdams-architecture-of-colonial-exploitation/>.

Bibliografie

- Brubaker, R. (2009). Ethnicity, Race, and Nationalism. *Annual Review of Sociology*, 35, 21-42.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction. A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4/5), 585-614.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign language education. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In Deardorff, D. (Red.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Sage.
- Campbell-Wilcox, K. (2007). Listening to dissonance in ESL classrooms. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(4), 265-282. <https://doi.org/10.1080/15427580701696498>
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. In Ilie, C. & Sandel, T. (Red.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 1-9). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsio27>
- Dervin, F. (2016). Discourses of Othering. In Dervin, F. (Red.), *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox* (pp. 43-55). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2_4
- Emerson, R. M. (2004). Working with 'key incidents'. In Seale, C., Gobo, G. Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Red.), *Qualitative Research Practice* (pp. 457-472). Sage.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Gil, G. (2016). Third Places and the Interactive Construction of Interculturality in the English as Foreign/Additional Language Classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38(4), 337-346. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.28674>
- Goodwin, M. H., Cekaite, A., Goodwin, C., & Tulbert, E. (2012). Emotion as Stance. In Perakyla, A. & Sorjonen, M.-L. (Red.). *Emotion in interaction* (pp. 16-41). Oxford Academic.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? In Hall, S. & Du Gay, P. (Red.). *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221907>
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfs0z-2014-0302>
- Hirschfeld, L. A. (1996). *Race in the Making. Cognition, Culture, and the Child's Construction of Human Kinds*. MIT Press.
- Johnstone, B. (2004). Place, Globalization, and Linguistic Variation. In Fought, C. (Red.). *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. (pp. 84-106). Oxford University Press.
- Kirkham, S. (2016). Constructing Multiculturalism at School: Negotiating Tensions in Talk About Ethnic Diversity. *Discourse & Society*, 27(4), 383-400. <https://doi.org/10.1177/0957926516634548>

- Koster, D., Pot, A., Zahroh, N., Sas, C., & Zegers, T. (2023). Alle kleuren van de regenboog? Representaties van gender- en etnische diversiteit in NVT-lesboeken. *Internationale Neerlandistiek*, 61(2), 139-160.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. In Duranti, A. (Red.). *A Companion to Linguistic Anthropology* (Vol. 496, pp. 517). Blackwell Publishing.
- Kubota, R., & Lin, A. M. (2009). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education. Exploring Critically Engaged Practice*. Routledge.
- Menard-Warwick, J. (2009). Co-Constructing Representations of Culture in ESL and EFL Classrooms. Discursive Faultlines in Chile and California. *The Modern Language Journal*, 93(1), 30-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00826.x>
- Mosher, R. (2015). Speaking of Belonging. Learning to Be 'Good Citizens' in the Context of Voluntary Language Coaching Projects in Amsterdam, the Netherlands. *Journal of Social Science Education*, 14(3), 20-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.4119/jsse-756>
- Nuwenhoud, A. (2018). Inclusief NT2-onderwijs; hoe kun je dat bevorderen? *Vakwerk 12: Binnenschools en Buitenschools leren en oefenen*, Beter Onderwijs Nederland.
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (2007). Psychological Essentialism of Human Categories. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 202-206. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00504.x>
- Rickert, M. (2021). Categorisation as Positioning-Practice in a Dutch as Second Language Classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 0, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1981136>
- Spotti, M. (2017). Crawlers, Footers and runners. Language Ideological Attributions to Adult Language Learners in a Dutch as L2 Classroom. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D. & Thalott, P. (Red.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp. 379-386). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110477498-052>
- Spotti, M. & Van Rooij, E. (2020). Enregisterment into Dutchness. Integrational Discourses in Volunteer-run Dutch Language Classes. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1835925>
- Van de Weerd, P. (2020). *Nederlanders and Buitenlanders. A Sociolinguistic-ethnographic Study of Ethnic Categorization among Secondary School Pupils*. Proefschrift. Universiteit Maastricht & Université Libre de Bruxelles.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries. A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>
- Woolard, K. A. (2008). Why dat now? Linguistic-anthropological Contributions to the Explanation of Sociolinguistic Icons and Change. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 432-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x>

- Young, G. (2003). Dealing with Difficult Classroom Dialogue. In Bronstein, P. & Quina, K. (Red.), *Teaching Gender and Multicultural Awareness. Resources for the Psychology Classroom*. (pp. 347-360). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10570-025>
- Zengilowski, A., Lee, J., Gaines, R. E., Park, H., Choi, E., & Schallert, D. L. (2023). The Collective Classroom 'we'. The Role of Students' Sense of Belonging on their Affective, Cognitive, and Discourse Experiences of Online and Face-to-Face Discussions. *Linguistics and Education*, 73, 101-142. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101142>

Over de auteur

Marie Rickert is promovenda linguïstische antropologie aan de Universiteit Maastricht en de Universität Münster. Momenteel is ze bovendien als gastonderzoeker verbonden aan NL Lab (KNAW Humanities Cluster). Haar onderzoek richt zich op taal in interactie, met name in de context van talige diversiteit in het onderwijs.