

# Contrasterende (standaard)taalideologieën bij Vlaamse leerkrachten: een Gentse casestudy

Steven DELARUE<sup>1</sup>

## Abstract

Flanders, the northern, Dutch-speaking part of Belgium, is facing a growing intra- and interlingual diversity. On the intralingual level, *tussentaal* ('in-between-language') emerged as a cluster of intermediate varieties between the Flemish dialects and Standard Dutch, gradually becoming *the* colloquial language. At the same time, Flemish language-in-education policy strongly propagates Standard Dutch as the only acceptable language (variety) in the classroom, demonstrating the vigour of standard language ideology (SLI) in Flanders. This paper analyses the distinct ways in which teachers try to make sense of the gap between policy and practice, and how they act upon what is expected from them in a classroom context. By analysing interview data of eight teachers from a secondary school in the city of Ghent (East Flanders), I make an attempt at mapping their 'personal ideological frameworks', in order to uncover the ways in which teachers respond to language-in-education policies and strong standard language ideologies.



## 1. INLEIDING

Hoewel er in het Vlaamse onderwijs al lange tijd aandacht is voor taal en correct taalgebruik, zowel op beleidsniveau als op de scholen zelf, is de belangstelling voor taalbeleid van veel recentere datum. Pas in de loop van het laatst decennium werd de term uit Nederland geïmporteerd, en voormalig Onderwijsminister Frank Vandenbroucke zette met zijn talenbeleidsnota *De lat hoog voor talen in iedere school* (2007) de toon voor een lange stroom aan beleids teksten en handboeken taalbeleid (onder meer Van den Branden 2010 voor het basisonderwijs, De Hert 2008, Bogaert en Van den Branden 2011 voor het secundair onderwijs, Peters en Van Houtven 2010 voor het hoger onderwijs, Van Hoyweghen 2010 voor lerarenopleidingen). In 2011 verscheen met de conceptnota *Samen taalgrenzen verleggen* de opvolger, van de hand van toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet. Sinds 2008 gaat ook de onderwijsinspectie bij de doorlichting van een school nadrukkelijk na of en hoe een taalbeleid er concreet wordt uitgewerkt (Vermeire 2008), en de recentste eindtermen Nederlands voor het secundair onderwijs (stelselmatig inge-

<sup>1</sup> Steven.Delarue@UGent.be. Graag bedank ik Johan De Caluwe en de twee anonieme reviewers voor hun waardevolle aanvullingen en kritische opmerkingen bij eerdere versies van dit artikel.

voerd tussen 2010 en 2014) zetten eveneens vol in op die (her)nieuw(d)e aandacht voor taalbeschouwing en taalbeleid.<sup>2</sup>

In hoeverre dat vernieuwde enthousiasme op macroniveau (overheid, beleidsmakers) zich ook doorzet op meso- en microniveau (scholenkoepels, scholen en leerkrachten) is echter maar de vraag: hoe percipiëren leerkrachten (i) taalgebruik en diverse taalvariëteiten en (ii) de rol van taalbeleid in een schoolomgeving, en hoe verhoudt het reële taalgebruik van leerkrachten in een klascontext zich tot die percepties? Die vragen vormen de hoofdonderzoeksvragen van mijn doctoraatsonderzoek, dat in totaal bij 82 leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs werd uitgevoerd over heel Vlaanderen. Dit artikel rapporteert over een kleine casestudy uit die groep leerkrachten: acht leerkrachten uit het derde en zesde jaar ASO van een secundaire school in het centrum van Gent. Hoe staan zij tegenover (het belang van) Standaardnederlands, en welke plaats zien ze voor andere variëteiten (tussentaal, dialect) in de klas, zowel bij leerlingen als bij zichzelf? Na een kort overzicht van de Vlaamse taalsituatie (2.) schets ik een wat breder theoretisch kader, dat ik ophang aan het begrip *standaardtaalideologie*, toegespitst op de eigenheid van de Vlaamse (onderwijs)context (3.). Daarna geef ik een kort overzicht van de opzet en methodologie van het onderzoek (4.1.), de selectie van de informanten-leerkrachten (4.2.) in het algemeen en de acht Gentse leerkrachten in het bijzonder (4.3.). In een volgend onderdeel (5.) probeer ik uit de interviews met die leerkrachten hun ‘persoonlijke ideologische frames’ te distilleren: welke houding tegenover Standaardnederlands nemen ze tijdens het interview aan, en welke argumenten of strategieën zetten ze in om die houding verder gestalte te geven? Die strategieën laten de diverse manieren zien waarop leerkrachten omgaan met het heersende standaardtaalideaal in Vlaanderen, en worden in een afsluitende conclusie (6.) kort samengevat, geïnterpreteerd en bediscussieerd.

## 2. STANDAARDTAAL EN TUSSENTAAL IN VLAANDEREN: EEN KORTE SCHETS

De Vlaamse taalsituatie kan worden omschreven als een *diaglossie*, een term van Auer (2005, 2011) die refereert aan de klassieke notie van *diglossie* (Ferguson 1959, Fishman 1967). Terwijl een *diglossie* een tweeledige taalsituatie beschrijft met aan de ene kant van het spectrum een sterk gecodificeerde, pres-

<sup>2</sup> In Delarue (2011) worden een aantal kritische vraagtekens geplaatst bij dat ‘vernieuwde’ karakter van die eindtermen Nederlands. Vandenbroucke (2007:19) stelde in verband met de vorige eindtermen taalbeschouwing nog dat die “te vrijblijvend” waren: er was vooral aandacht voor attitudes, zonder enige vorm van resultaatsverplichting voor de scholen om het Standaardnederlands van leerlingen te verbeteren of te versterken. Ook in de nieuwe eindtermen Nederlands ligt de nadruk echter vooral op attitudes tegenover taalvariatie, en zijn de doelstellingen vaak opvallend vaag geformuleerd (Delarue 2011:8-9).

tigieuze (standaard)taalvariëteit en aan de andere kant een of meerdere dialecten<sup>3</sup>, is een *diaglossie* een doorlopend taalcontinuüm: tussen de officiële standaardtaal en de dialecten bevindt zich dan een uitgebreid gamma aan intermediaire variëteiten, met elementen uit zowel de standaardtaal als de dialecten. In Vlaanderen zijn er voor die intermediaire variëteiten verschillende benamingen gangbaar in de (taalkundige) literatuur, zoals ‘Schoon Vlaams’ (Goossens 1970, 1975, 2000), ‘Verkavelingsvlaams’ (Van Istendael 1989) en ‘Soap-Vlaams’ (Geeraerts 1999), stuk voor stuk begrippen die een bepaald aspect van die intermediaire variëteit(en) op een negatieve manier in de verf zetten: taalgebruik dat weinig meer is dan opgeschoond dialect, gesproken in kleinburgerlijke verkavelingen en prominent aanwezig in soapseries en andere amusementsprogramma’s. In de meeste literatuur wordt het begrip ‘tussentaal’ gebruikt, een term die dankzij Taeldeman (1992) breed werd verspreid, maar ook al eerder werd gebruikt (zie o.m. Verbruggen, Stroobants en Rymens 1985). ‘Tussentaal’ is echter evenmin vrij van negatieve connotaties: het is een leenvertaling van het begrip ‘interlanguage’ uit de context van de vreemdetaalverwerving (Selinker 1972). Wanneer iemand een vreemde taal probeert te spreken, maar daarbij veel interferentie laat zien van de moedertaal – zowel in de uitspraak als in het lexicon of de morfosyntaxis – wordt daar van een ‘tussentaal’ gesproken. Die tussentaal wordt dan beschouwd als een transitieverschijnsel in de doorgroei naar een volwaardige(re) beheersing van een vreemde taal. Dat beeld gold initieel ook voor ‘tussentaal’ in Vlaanderen: zo ging Ruud Hendrickx, taalraadsman van de VRT, er in zijn eerste Taalcharter (1998) nog van uit dat “de tussentaal in haar huidige vorm meer en meer zal verdwijnen. In haar plaats zal er een informele variant van de standaardtaal komen (...)”. Dergelijke negatieve connotaties brengen De Schryver ertoe tussentaal een “overbodige, negatieve en tendentieuze term met een willekeurige inhoud” te noemen (2012:141), en een begrip dat hij nog het liefst ziet verdwijnen. Omdat het debat over tussentaal vooral gevoerd wordt “in de sfeer van polemieken, opinievorming en hoogoplaaiende emotie” (Absillis, Jaspers en Van Hoof 2012a:21, vgl. ook De Caluwe 2002, Jaspers 2001), lijkt het erop dat tussentaal die negatieve typering ook niet snel van zich af zal kunnen schudden. Plevoets (2013) ziet wel een lijn in de taalkundige literatuur over tussentaal: van beschouwelijk (jaren 70 en 80) over evaluatief (jaren 90) naar veeleer empirisch (niet-veroordelend) onderzoek tijdens het laatste decennium.

Tegelijk is het erg moeilijk om af te bakenen wat tussentaal nu precies inhoudt (cf. Willemys 2003:362): het is een variëteit die kan slaan “op elke

<sup>3</sup> In de definitie van Ferguson (1959) moeten de twee taalvariëteiten (vaak de ‘hoge’ (H) en de ‘lage’ (L) variëteit genoemd) altijd sterk met elkaar verwant zijn. Bij Fishman (1967) vervalt die voorwaarde: ook twee niet-verwante talen kunnen dan in een relatie van *diglossie* tegenover elkaar staan.

vorm van taalgebruik die niet ‘perfect’ standaardtalig of ‘perfect’ dialectisch is. Niet alleen is elke mengeling van standaardtaal- en dialectkenmerken in feite dus tussentalig, het mengen kan op elk niveau van het taalsysteem plaatsvinden, van fonologie tot morfologie, van de syntaxis tot het lexicon” (Absillis, Jaspers en Van Hoof 2012a:21-22). Door die dialectinvloed wordt tussentaal gekenmerkt door regionale variatie, maar tegelijk komen een aantal kenmerken ook in heel Vlaanderen voor (zie o.m. Rys en Taeldeman 2007, Taeldeman 2008). Recent onderzoek lijkt trouwens te wijzen in de richting van stabilisering en homogenisering van die tussentaalkenmerken (zie o.m. De Decker en Vandekerckhove 2012).

Tussentaal verspreidt zich steeds verder, zowel functioneel als situationeel: voor jongeren is tussentaal steeds vaker moedertaal en omgangstaal (De Caluwe 2009), terwijl standaardtaal in steeds minder situaties de aangewezen variëteit is (Vancompennolle 2012). Tussentaal lijkt dan ook goed op weg om de Vlaamse informele standaard te worden, waarbij we afstevenen op een formele (vooral geschreven) standaardtaalvariëteit enerzijds, en een informele (vooral gesproken<sup>4</sup>) standaardtaalvariëteit anderzijds.

### 3. (STANDAARDTAAL)IDEOLOGIE IN DE VLAAMSE ONDERWIJSCONTEXT

“The word “ideology” is associated with a confusing tangle of commonsense and semitechnical meanings”: met die woorden geeft Woolard (1998:5) aan hoe moeilijk het is om het begrip ‘ideologie’ afdoende te definiëren. Geen enkele definitie is immers neutraal te noemen, en omdat ‘ideologie’ als term steeds vaker wordt gebruikt in steeds meer contexten, heeft het begrip ook steeds minder een duidelijke, inherente betekenis.<sup>5</sup> Het afgeleide begrip ‘taalideologie’ is evengoed onderhevig aan die betekenisinflatie, en heeft dus ook nood aan een duidelijke definiëring. In dit artikel volg ik de definitie van Susan Gal, die ‘taalideologie’ als volgt omschrijft:

[...] those cultural presuppositions and metalinguistic notions that name, frame and evaluate linguistic practices, linking them to the political, moral and aesthetic positions of the speakers, and to the institutions that support those positions and practices. (Gal 2006:163)

Taalideologieën leggen met andere woorden expliciet een verband tussen taalgebruik enerzijds, en de positie van de sprekers anderzijds: specifieke vormen van taalgebruik brengen specifieke veronderstellingen (met betrekking tot hun opleiding, sociale klasse,...) met zich mee over de sprekers die die taalvormen

<sup>4</sup> In toenemende mate komen echter ook geschreven tussentaalvarianten voor, vooral in reclamecampagnes en via nieuwe media en socialenewerksites.

<sup>5</sup> Een verdere problematisering van het begrip ‘ideologie’ is o.a. te vinden bij Woolard (1998:3-11).

uiten. Op die manier ontstaat een hiërarchie binnen die verschillende taalvormen en -variëteiten, waarbij sommige taalvormen als (inherent) beter en prestigieuzer worden ingeschat dan andere. Dialecten staan daarbij helemaal onderaan: ze zijn ambigu, onstabiel en verraden de sociale achtergrond van een spreker (cf. Van Hoof 2013:48), en ze staan haaks op het ideaalbeeld: een zo uniform mogelijke standaardtaal, die verschillen tussen sprekers uitwist en “het medium [is] voor een gelijke deelname van alle burgers (ongeacht hun regionale afkomst of hun sociale positie) aan het openbare leven van de gemeenschap” (Geeraerts 1990:433). Een standaardtaal wordt op die manier gezien als een hefboom voor emancipatie en sociale gelijkheid tussen burgers, terwijl alle andere taalvariëteiten die gelijkheid in de weg staan. Blommaert en Verschuere (1998) spreken in dat opzicht van *the dogma of homogeneity*: intern gestratificeerde samenlevingen zijn gevaarlijk en centrifugaal, en inferieur tegenover ‘betere’ samenlevingen waar geen verschillen tussen bepaalde groepen burgers bestaan. Met andere woorden: een ideale samenleving wordt gekenmerkt door één taal (en één etnie, één religie, één ideologie). De *monoglot ideology* (Silverstein 1996) sluit daarbij aan: een ideologie waarin eentaligheid (in tegenstelling tot meertaligheid) als een axioma wordt beschouwd, en een en dezelfde taal spreken een bindende voorwaarde is om deel te nemen aan de samenleving en de ‘linguistic community’ (Silverstein 1996:285, Blommaert 2009). Dezelfde ideologische constructen geven vorm aan wat Milroy en Milroy (1985) voor het eerst *standard language ideology* of *standaardtaalideologie* (STI) hebben genoemd. Swann et al. (2004) definiëren die standaardtaalideologie als volgt:

[...] a metalinguistically articulated and culturally dominant belief that there is only one correct way of speaking (i.e. the standard language). The SLI [Standard Language Ideology] leads to a general intolerance towards linguistic variation, and non-standard varieties in particular are regarded as ‘undesirable’ and ‘deviant’ (Swann et al. 2004:296, geciteerd in Grondelaers en Kristiansen 2013).

Bij het bestendigen en reproduceren van dergelijke (standaard)taalideologieën spelen verschillende instituties – met name de media en het onderwijs – een belangrijke rol, zoals Gal (2006) in haar hierboven geciteerde definitie ook al aanhaalde. Ook in Vlaanderen was (en is) dat het geval, bijvoorbeeld bij de doorgedreven standaardtaalpropaganda die tussen de jaren 50 en 80 werd gevoerd, met allerhande programma’s en rubrieken op radio en tv, en ABN-acties op de Vlaamse scholen (Van Hoof en Jaspers 2012). Tot op vandaag blijven discussies in verband met het taalbeleid op of het taalgebruik in de media en het onderwijs de gemoederen stevast beroeren. Een van de recentste mediarellen ontstond in augustus 2012, toen het boek *De manke usurpator*

verscheen, waarin bijdragen werden gebundeld die over het algemeen een niet-veroordelend standpunt tegenover tussentaal innamen (Absillis, Jaspers en Van Hoof 2012b), in contrast met de vaak scherpe afkeuring die de variëteit in het publieke domein meekrijgt, niet in het minst van taalkundigen en professionele taalgebruikers. De essaybundel haalde de kranten met koppen als ‘Tussentaal in klas is heel efficiënt’ (*De Morgen*, 29 augustus 2012, p. 4), ‘Dialect verkleint de kloof met de gewone mens’ (*De Morgen*, 31 augustus 2012, p. 10) en ‘We spreken allemaal wel eens tussentaal’ (*De Standaard*, 30 augustus 2012, p. 7), wat leidde tot een gestage stroom aan verontwaardigde opiniestukken en lezersbrieven. Daarin werden mediafiguren, tv-presentatoren én leerkrachten met de vinger gewezen omdat ze tussentaal spraken, in plaats van ‘correct’ Standaardnederlands. Die ophef hield dagen- en zelfs wekenlang aan, en is daarmee een rake illustratie van de ideologische gevoeligheid van de hele standaardtaaldiscussie in Vlaamse institutionele contexten, zowel in de media (Van Hoof 2013) als in het onderwijs (Delarue 2011, Blommaert & Van Avermaet 2008).

Die gevoeligheid wordt ook weerspiegeld in taalbeleidsdocumenten van de overheid. In het Vlaamse onderwijs werd taalbeleid, zoals al in de inleiding van dit stuk werd gesteld, in 2007 een prominent onderdeel van het beleid van toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (sp.a), met de publicatie van de beleidsnota *De lat hoog voor talen in iedere school* (2007). Daarin werden de problemen van taalachterstand en meertaligheid in de school- en klascontext aangekaart, en de sociale ongelijkheid en discriminatie die er volgens de nota uit ontstaan. Vandenbrouckes oplossing om voor alle Vlaamse leerlingen, en bij uitbreiding alle Vlamingen, gelijke kansen te garanderen, komt – enigszins essentialiserend – neer op één simpele stelregel: op school is alleen Standaardnederlands een acceptabele taalvariëteit, zowel binnen als buiten het klaslokaal. In de nota wordt de standaardtaal gedefinieerd als een variëteit die het resultaat is van “de lat hoog leggen” (Vandenbroucke 2007:4), gekenmerkt door “een correcte en rijke vaardigheid” (ibid.) en “verzorgde taal en communicatie” (Vandenbroucke 2007:11).<sup>6</sup> Tegelijk krijgen niet-standaardtalige variëteiten (met name tussentaal en dialect) minder flatteuze kwalificaties mee: ze zijn “krom en regionaal” (Vandenbroucke 2007:4) of ronduit “slordig” (Vandenbroucke 2007:11).<sup>7</sup> In een toespraak uit 2008 vat de voor-

<sup>6</sup> De volledige citaten zijn: “Slechts door elke jongere tot correcte en rijke vaardigheid in de standaardtaal te begeleiden, garandeert het onderwijs dat maatschappelijke talenten niet afhankelijk zijn van herkomst, maar van de mate waarin iemands talenten tot ontwikkeling zijn gebracht. De lat hoog leggen, vergt discipline.” (Vandenbroucke 2007:4) en “Kunnen communiceren in Standaardnederlands is een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs. Bij het streven naar verzorgde taal en communicatie gaat het onderwijs vaak in tegen maatschappelijke tendensen.” (Vandenbroucke 2007:11).

<sup>7</sup> “Scholen die aandacht schenken aan taalzorg, zijn vaak eilanden in een context waar slordige tussentaal getolereerd wordt.” (Vandenbroucke 2007:11).

malige Onderwijsminister het bondig samen: op school is er geen plaats voor...

[...] krom taalgebruik of verkavelingsvlaams of een streektaal die hen (*de leerlingen, sd*) in een klein gebied opsluit en hun kansen op mobiliteit en emancipatie ondergraaft. [...] Het Nederlands en zeker het 'schoolse Nederlands' beperkt zich voor heel wat leerlingen tot de school en de klas. Dáár moeten we het dus waarmaken (Vandenbroucke 2008).

In juli 2011 verscheen met de concepttekst *Samen taalgrenzen verleggen*, van de hand van Vandenbrouckes opvolger Pascal Smet (sp.a), een nieuwe talenbeleidsnota. Daarin stelt Smet de focus op Standaardnederlands als enige onderwijstaal (variëteit) nog scherper:

In Vlaanderen groeien nog steeds veel kinderen op voor wie de moedertaal een regionale variant van het Standaardnederlands en dus niet het Standaardnederlands is. [...] Nochtans is een rijke kennis van het Standaardnederlands dé voorwaarde voor wie in Vlaanderen wil leren, wonen, werken, leven. Wie van elders komt, en geen Standaardnederlands leert, blijft in de beslotenheid van het eigen gezin of de eigen gemeenschap leven, en leeft – in Vlaanderen – buiten Vlaanderen (Smet 2011:3).

De visie dat het Standaardnederlands een *conditio sine qua non* is voor maatschappelijke participatie en promotie op de sociale ladder (maar zie Jaspers 2012), is duidelijk schatplichtig aan de standaardtaalideologie: enkel de standaardtaal is acceptabel, terwijl niet-standaardtalige variëteiten als ongewenst of afwijkend worden bestempeld (cf. de eerder geciteerde definitie van Swann et al. 2004). Opvallend in dat opzicht is dat die niet-standaardtalige variëteiten (met name tussentaal) amper of niet in beide talenbeleidsnota's aan bod komen. Zo bevat Smets beleidsnota, die in totaal 42 pagina's beslaat, 77 vermeldingen van de termen 'Standaardnederlands' of 'standaardtaal', terwijl het woord 'tussentaal' (of een van de hierboven genoemde synoniemen) geen enkele keer voorkomt. De redenering lijkt dan ook te zijn dat, als standaardtaal maar genoeg gepropageerd wordt, tussentaal wel gewoon zal verdwijnen – een frappant voorbeeld van wat Irvine en Gal (2000) *erasure* of deletie hebben genoemd: wat niet in het ideologische kader past, wordt weggeredeneerd of gewoon onvermeld gelaten.

De onafgebroken kracht waarmee die conservatieve STI in Vlaanderen om zich heen grijpt (cf. wat Van Hoof en Jaspers 2012 *hyperstandaardisering* noemen) lijkt recent echter wel te worden uitgedaagd door sociale processen van informalisering, democratisering (Fairclough 1992), globalisering, immigratie en anti-autoritaire gevoelens, die tot een veranderde (en/of verzwakte) positie van de Europese standaardtalen hebben geleid (cf. Deumert en Vandenbussche 2003, van der Horst 2008, Grondelaers en Kristiansen 2013). In

landen als Denemarken en Duitsland (Coupland en Kristiansen 2011, Auer en Spiekermann 2011, Davies 2012, Svenstrup 2013) neemt die verandering de vorm aan van *demotisering*: een proces waarbij de standaardtaalideologie intact blijft, en dus ook de idee dat er een ‘beste taal’ is, maar waarbij die ‘beste taal’ wel een andere (bredere) invulling krijgt. Elders, bijvoorbeeld in Noorwegen, lijkt er veeleer sprake te zijn van *destandaardisering*, een ontwikkeling waarbij door ‘value levelling’ tussen verschillende taalvariëteiten het standaardtaalideaal sterk verzwakt en uiteindelijk verloren gaat (Coupland en Kristiansen 2011:27-30). Of er in Vlaanderen processen van destandaardisering dan wel demotisering aan het werk zijn, is echter tot op heden vrij onduidelijk (cf. Ghyselen en Van Keymeulen 2014:132, Delarue 2013).

Ondanks de sterk gewijzigde samenleving en de toenemende druk op standaardtaalvariëteiten, blijkt de standaardtaal in Vlaanderen nog opmerkelijk sterk te staan. Om die ideologische tegenstelling te kunnen verklaren, moeten we op zoek naar de bron(nen) van die standaardtaalideologieën: waar kunnen we die ideologieën precies terugvinden? Woolard noemt in dat verband drie ‘sitings of ideology’, plaatsen waar ideologie wordt ge(re)produceerd: “Ideology is variously discovered in linguistic practice itself; in explicit talk about language, that is, metalinguistic or metapragmatic *discourse*; and in the regimentation of language use through more implicit metapragmatics” (1998:9). Ideologieën kunnen dan worden afgeleid uit de eigenlijke taalpraktijk (i.e. wat iemand zegt), het expliciete metatalige discours van sprekers (i.e. wat iemand *over taal* zegt), en het impliciet metapragmatische bewustzijn van sprekers (i.e. wat iemand *tussen de regels* over taal zegt). Dat laatste wordt door Woolard gedefinieerd als “linguistic signaling that is part of the stream of language use in process and that simultaneously indicates how to interpret that language-in-use” (ibid.), met andere woorden: talige signalen – zoals onderbrekingen, veranderingen van intonatie of het stellen van vragen (wat Gumperz 1982 ‘contextualization cues’ noemt) – waarmee een taalgebruiker aangeeft hoe zijn of haar taalgebruik moet worden geïnterpreteerd (cf. Paffey 2012:19).

Van die drie vindplaatsen van ideologie ligt vooral de eerste onder vuur: Irvine (1992) benadrukt dat taalideologie niet zomaar kan worden afgeleid uit de talige praktijk, en dat die twee duidelijk van elkaar moeten worden gescheiden. Om naar ideologieën te peilen wordt dan ook vaker naar het metatalige discours van taalgebruikers gekeken, in overeenstemming met de stelling van onder meer Silverstein (1979:193) dat ideologieën vaak geuit worden als rationalisaties of rechtvaardigingen van hoe taalstructuren en taalgebruik door die taalgebruikers gepercipieerd worden. Niet iedereen is het echter eens met dat expliciet discursieve karakter van ideologie: “influential theorists have seen it [ideology, sd] as behavioral, pre-reflective, or structural, that is, an organisation of signifying practices not in consciousness but in lived relations”



(Woolard en Schieffelin 1994:58). Kroskirty (2010:198) formuleert een soort compromis door te stellen dat taalgebruikers sterk van elkaar kunnen verschillen in hoe bewust ze zich zijn van lokale taalideologieën, variërend van een discursief tot een veeleer praktisch bewustzijn. Voor Kroskirty (1998) bestaat er een correlatie tussen die bewustzijnsgraden en het karakter en de acceptatiegraad van taalideologieën: discursieve ideologieën (i.e. waar men zich sterk bewust van is) worden actief gecontesteerd, terwijl er ook ideologieën zijn die onaangevochten blijven, sterk genaturaliseerd zijn en als 'logisch' worden aangevoeld. Van die zogenaamd 'praktische' taalideologieën zijn taalgebruikers zich dan net veel minder bewust (cf. Rampton 1995). Dergelijke ideologieën zijn het krachtigst: ideologieën zijn immers het effectiefst wanneer hun werking het minst zichtbaar is (Fairclough 1992), wanneer ze kunnen doordringen in de volledige samenleving en genormaliseerde, genaturaliseerde denk- en gedragspatronen vormen. Ideologieën worden dan natuurlijke conventies, 'common sense'.

Het onderzoek naar hoe standaardtaalideologieën specifiek werken in klassen schoolcontexten is een vrij recente toevoeging aan het onderzoek naar onderwijsfenomenen, en vormt een onderdeel van wat Wortham de "linguistic anthropology of education" (2001:253) heeft genoemd. Onder meer Spolsky (1999) en Hornberger (2000) hebben ideologie in het verleden al succesvol op onderwijsthema's betrokken, maar het is vooral de opkomst van taalantropologisch onderzoek die ervoor gezorgd heeft dat er heel wat meer rond onderwijstaalideologieën gewerkt en gepubliceerd wordt. Onderzoek naar de taalideologieën van bijvoorbeeld leerkrachten past ook perfect in de bredere studie van wat Kroskirty (2010:206) "professional language ideologies" noemt, en waarin gekeken wordt naar de ideologieën van specifieke beroepsgroepen.

#### 4. OPZET EN METHODOLOGIE

Inzicht krijgen in de (standaard)taalideologieën van Vlaamse leerkrachten, en door welke factoren die gedreven worden, is een van de onderzoeksthema's in mijn huidige doctoraatsonderzoek. Daarnaast wordt in dat onderzoek ook aandacht besteed aan het eigenlijke taalgebruik van leerkrachten (welke variëteiten en varianten zetten ze in bij het lesgeven, en zijn er 'triggers' voor het gebruik van deze of gene variëteit of variant?), maar dat onderdeel van het onderzoek komt in dit artikel niet aan bod. In wat volgt, beschrijf ik kort de onderzoeksopzet en de selectie van de informanten, waarbij ik wat uitgebreider stilsta bij de kleine subgroep van informanten die in deze bijdrage wordt bestudeerd: acht leerkrachten uit een Gentse secundaire school.

#### 4.1 *Onderzoeksopzet*

Het onderzoek waaruit in deze bijdrage een klein onderdeel wordt belicht, wil het taalgebruik van leerkrachten op twee verschillende manieren bestuderen: enerzijds vanuit een taalproductiestandpunt, anderzijds vanuit een taalperceptueel/-ideologisch perspectief. Om beide perspectieven adequaat te kunnen beschrijven, werden in totaal vier verschillende soorten data verzameld: (i) audio-opnames van lessen, door middel van participerende observatie, (ii) veldnotities van de onderzoeker, met een beschrijving van alle relevante contextkenmerken<sup>8</sup>, (iii) een sociolinguïstisch interview, om de taalpercepties en -ideologieën van leerkrachten te eliciteren, en (iv) een aanvullende enquête, waarin een aantal stellingen aan de leerkrachten werden voorgelegd.

In dit artikel focus ik op enkele interessante aspecten uit de interviews die met de leerkrachten werden afgenomen. De interviews, die gewoonlijk 30 tot 45 minuten duurden, waren semigestructureerd van opzet: een aantal vooraf omschreven thema's kwamen in elk interview aan bod in dezelfde volgorde, maar de vragen binnen die thema's lagen niet volledig vast, en sloten veeleer aan op de antwoorden van de leerkrachten. In elk interview werden vier thema's aangesneden:

1. Een inschatting van (het taalgebruik van) de leerlingen;
2. De opleiding van de leerkracht, en de plaats van (correct) taalgebruik en Algemeen Nederlands daarin;
3. De kennis en het belang van taalbeleid, zowel op overheidsniveau als op schoolniveau;
4. De eigen talige achtergrond als leerkracht (welk taalgebruik in welke situaties?) en de talige verwachtingen ten aanzien van zichzelf (als leerkracht) en anderen.

#### 4.2 *Selectie van de informanten*

Het onderzoek werd in totaal bij 82 leerkrachten uitgevoerd, op 21 verschillende basis- en secundaire scholen in 10 verschillende steden. Onder die 10 steden bevinden zich enerzijds de vijf Vlaamse provinciehoofdsteden (Brugge, Gent, Antwerpen, Leuven en Hasselt), en anderzijds vijf kleinere 'centrumsteden' (Ieper, Eeklo, Turnhout, Vilvoorde en Beringen), die inwoners uit de omliggende dorpen en gemeenten aantrekken (cf. Figuur 1).

<sup>8</sup> Daarbij gaat het onder meer om het aantal leerlingen in de klas, de houding en de plaats van de leerkracht in de klas tijdens het lesgeven, een beschrijving van het klaslokaal, de schikking van de banken, de interactie tussen de leerlingen (en de leerkracht), de didactische werkvormen en het klasmanagement van de leerkracht.



*Figuur 1: De tien voor dit onderzoek geselecteerde steden*

Aan de scholen die aan het onderzoek konden deelnemen, werden daarnaast enkele bijkomende criteria gesteld: alle scholen moesten behoren tot de katholieke koepel van het gesubsidieerd vrij onderwijs<sup>9</sup>, en enkel ASO-afdelingen kwamen voor het onderzoek in aanmerking<sup>10</sup>. Daarnaast werd ook geselecteerd op het aantal anderstaligen: om de ‘problematiek’ rond meertaligheid en de impact van thuistalen anders dan het Nederlands op het schoolse taalgebruik zoveel mogelijk los te koppelen van het hier beschreven onderzoek, werden in principe enkel scholen geselecteerd waarbij het aantal anderstaligen kleiner was dan een vooraf vastgelegd percentage van het totale aantal leerlingen.<sup>11</sup>

Omdat de scholenselectie aan een aantal strikte criteria was gekoppeld, werden er voor de selectie van de leerkrachten binnen die scholen geen criteria geformuleerd inzake leeftijd of geslacht: het gaat immers niet op om bijvoorbeeld strikt vast te houden aan 50% mannen en 50% vrouwen, omdat er in het

<sup>9</sup> Hoewel er niet meteen redenen zijn om te veronderstellen dat er grote verschillen bestaan tussen het onderwijs of de onderwijskwaliteit in het katholieke onderwijs enerzijds en het officiële (gemeenschaps)onderwijs anderzijds (cf. de onderzoeksresultaten van Van Houtte 2003 voor academische gerichtheid, Van Houtte 2004 voor sociaal kapitaal, en Devos en Van Vooren 2010 voor grammaticale kennis, waar telkens geen verschillen tussen de netten konden worden vastgesteld), werd ervoor gekozen om deze factor constant te houden, om te vermijden dat er toch een bepaalde invloed van het onderwijsnet zou kunnen zijn op taalgebruik en/of taalpercepties.

<sup>10</sup> Het gaat hierbij opnieuw om een strikt methodologische keuze, om de vergelijkbaarheid tussen (groepen) leerkrachten mogelijk te maken. De keuze voor ASO mag niet geïnterpreteerd worden als een negatieve inschatting van het taalgebruik in TSO- en BSO-opleidingen. Uit scriptieonderzoek van Browaeys (2013) blijkt overigens dat het taalgebruik van leerkrachten in TSO- en BSO-klassen niet sterk afwijkt van dat van leerkrachten in ASO-klassen, al is de groep leerkrachten die in haar onderzoek werd bestudeerd te klein en te heterogeen om een duidelijke vergelijking mogelijk te maken.

<sup>11</sup> Voor secundaire scholen werd dat percentage vastgelegd op 5 procent, voor basisscholen op 15 procent. In bepaalde steden met een grote anderstalige populatie (Antwerpen, Vilvoorde, Beringen) werden die streefcijfers echter toch overschreden.

onderwijs veel meer vrouwelijke dan mannelijke leerkrachten zijn. De leerkrachten die uiteindelijk meewerkten aan het onderzoek, werden meestal door de directeur of de taalbeleidscoördinator geselecteerd – hetzij via een open vraag aan het volledige korps, hetzij via een gerichte vraag aan een aantal leerkrachten.<sup>12</sup>

### 4.3 Profielschets Gentse informanten

In Gent werd, naast een katholieke basisschool, ook een katholieke secundaire school bezocht. Volgens het recentste doorlichtingsverslag was de school oorspronkelijk gericht op een Franstalige elite, wat nog steeds merkbaar is aan de instroom: de school rekruteert vooral in de hogere sociale kringen, zij het in mindere mate dan andere Gentse secundaire scholen. De school heeft een sterk vrouwelijk publiek, en omvat enkel een ASO-afdeling. Er zijn erg weinig anderstalige leerlingen op de school (4.9% volgens cijfers van februari 2012). In het doorlichtingsverslag, dat weliswaar al uit 2007 dateert, worden de initiatieven rond taalbeleid geprezen als een voorbeeld van goede praktijk: er is een werkgroep die het taalbeleid coördineert, en waarin ook zaakvakken vertegenwoordigd zijn. Bovendien zamelt de school systematisch gegevens in over de taalsituatie van haar leerlingen, en wordt taal beschouwd als een schoolbreed werkpunt. De onderwijsinspectie looft het verzorgde taalgebruik van leerkrachten én leerlingen.

Na overleg met de taalbeleidscoördinator van de school stemden acht leerkrachten in met deelname aan het onderzoek: vier uit het derde jaar ASO, vier uit het zesde jaar ASO. In Tabel 1 worden de voornaamste persoonskenmerken van die acht leerkrachten weergegeven – die aan de hand van een code<sup>13</sup> worden geïdentificeerd. In het geval van de Gentse leerkrachten gaat het om zes vrouwen en twee mannen, die vrij sterk van elkaar verschillen qua leeftijd (26-60). Afgezien van twee leerkrachten wiskunde, zijn het allemaal leerkrachten talen (Nederlands, Grieks) of ‘humane wetenschappen’ (geschiedenis, godsdienst).

<sup>12</sup> Dat de steekproef afhangt van de bereidwilligheid van leerkrachten om aan het onderzoek mee te werken, kan gezien worden als een potentieel vertekende factor in zowel het onderzoek als de resultaten die eruit getrokken worden. Die bereidwilligheid zou er immers op kunnen wijzen dat de leerkrachten een uitgesprokener mening hebben over de specifieke taalvariëteiten (tussentaal, maar ook standaardtaal of dialect) dan de gemiddelde Vlaamse leerkracht (cf. ook Delarue 2013).

<sup>13</sup> Om een anonieme verwerking van de verzamelde data mogelijk te maken, werd de naam van elke informant vervangen door een code. Daarin staan de eerste twee letters voor de stad waarin de school van de onderzochte leerkracht zich bevindt, de markering tussen haakjes voor de klas waaraan de leerkracht lesgeeft (6L = zesde leerjaar basisonderwijs, 3S = derde jaar secundair onderwijs ASO, 6S = zesde jaar secundair onderwijs ASO), en het cijfer na de haakjes voor het rangnummer van de informant (een leerkracht met 1 achteraan werd als eerste geobserveerd in de desbetreffende school/stad, 2 als tweede, enzovoort). De code *Ge(3S)3* impliceert dus bijvoorbeeld een leerkracht in een Gentse school, die lesgeeft in het derde jaar ASO en als derde werd bezocht op die school door de onderzoeker.

**Tabel 1: Persoonskenmerken van de Gentse informanten (secundair onderwijs)**

Code	Geslacht	Leeftijd	Jaar	Vak
Ge(6S)1	V	45	6ASO	Geschiedenis
Ge(3S)2	V	26	3ASO	Geschiedenis
Ge(3S)3	M	34	3ASO	Nederlands
Ge(3S)4	V	52	3ASO	Godsdienst
Ge(3S)5	V	40	3ASO	Wiskunde
Ge(6S)6	V	56	6ASO	Nederlands
Ge(6S)7	V	51	6ASO	Wiskunde
Ge(6S)8	M	60	6ASO	Grieks

## 5. IDEOLOGISCHE FRAMES VAN VLAAMSE LEERKRACHTEN: EEN CASESTUDY IN GENT

In de loop van de diepte-interviews die, telkens na de lesobservatie, werden afgenomen met alle betrokken leerkrachten, werd aan die leerkrachten onder meer drie keer gevraagd om – zonder het in die specifieke bewoordingen te formuleren – te omschrijven wat het concept ‘standaardtaal’ voor hen betekent, welke norm ze voor zichzelf naar voren schuiven en hoe ze zowel zichzelf als de leerlingen binnen (of net buiten) die norm positioneren. Zo werd aan het begin van het interview, wanneer het over de leerlingen ging, gevraagd wat voor taalgebruik de leerkrachten van leerlingen precies verwachten, of ze Standaardnederlands spreken en waarom ze dat al dan niet (moeten) doen. Verderop in het interview ging het over het taalbeleid van overheidswege, met een bijzondere focus op de talenbeleidsnota’s van Vandenbroucke (2007) en Smet (2011). In beide nota’s wordt het Standaardnederlands prominent naar voren geschoven als de enige mogelijke onderwijstaal (zie eerder, en zie ook Blommaert en Van Avermaet 2008, Absillis, Jaspers en Van Hoof 2012a, Delarue en De Caluwe 2014), en aan de leerkrachten werd gevraagd om die stelling – met name dat er dus overal op school standaardtaal wordt gevraagd – te beoordelen: is het haalbaar en/of wenselijk? In het laatste deel van het interview, waarin naar taalpercepties en een inschatting van het eigen taalgebruik wordt gepeild, werd aan de leerkrachten gevraagd of ze van zichzelf vinden dat ze tijdens het lesgeven standaardtaal spreken, en of ze daar al dan niet moeite voor (moeten) doen.

Elke leerkracht-informant moet zich op die manier tijdens het interview, tussen de andere vragen door, drie keer uitspreken over hoe hij of zij *standaardtaal* of *Algemeen Nederlands* als concept(en) percipieert, in drie verschillende contexten:

1. Met betrekking tot de leerlingen: *spreken de leerlingen standaardtaal? / verwacht u van de leerlingen dat ze standaardtaal spreken?*

2. Met betrekking tot het beleid: *moet er overal op school standaardtaal gesproken worden?*
3. Met betrekking tot de leerkracht: *spreekt u standaardtaal?*

In wat volgt wordt kort overlopen wat voor antwoorden de Gentse leerkrachten op deze vragen gaven, om op die manier hun standaardtaaldiscours bloot te leggen: hoe ze het begrip ‘standaardtaal’ interpreteren, en hoe ze er op erg verschillende manieren mee omgaan.

### 5.1 *Inschatting van het (standaard)taalgebruik van leerlingen*

Elk interview begint met een aantal algemene vragen over hoe de leerkracht de geobserveerde klasgroep inschat: wat voor leerlingen zijn het, hoe verhouden ze zich ten opzichte van andere klassen of leerlingen wat de motivatie of het cognitieve niveau betreft, en zijn er grote of net kleine verschillen tussen de leerlingen in de klas onderling? Pas daarna wordt het onderwerp *taalgebruik* aangesneden. Dat er eerst een aantal algemenere vragen worden gesteld, is geen toeval, maar dient twee verschillende doelen. Enerzijds geeft de manier waarop een leerkracht die eerste vragen beantwoordt, een vrij goede indicatie van de band die die leerkracht al dan niet met de klas heeft, en anderzijds zijn die ‘instapvragen’ een adequaat hulpmiddel om de leerkracht wat meer op zijn gemak te stellen voor er vragen over taalgebruik werden gesteld. Die vragen bleken immers voor heel wat leerkrachten – vooral voor zij die geen taalvakken geven – veel minder evident: verschillende leerkrachten gaven voor of na de geobserveerde les of het interview expliciet aan dat ze nog nooit echt hadden nagedacht over thema’s als (standaard)taalgebruik of taalvariatie binnen hun lessen, en moesten tijdens het eigenlijke interview voor zichzelf een mening vormen en formuleren. Dat ik bij die discoursvorming op de eerste rij zat, zorgt voor een uniek inzicht in hoe (niet-taal)leerkrachten taalgebruik en verwachtingen ten aanzien van taal percipiëren, en door welke krachten, instituties of andere beïnvloedende factoren die percepties worden gedreven.

De eerste vragen over het taalgebruik van leerlingen werden met opzet vrij open gesteld, zonder aan specifieke taalvariëteiten of taalnormen te refereren: hoe schatten leerkrachten het taalgebruik van leerlingen in, en wat voor taalgebruik verwachten ze van leerlingen? De antwoorden op de eerste vraag liggen stevast in dezelfde lijn: er wordt gewezen op het *dalende woordenschatniveau* van de meeste leerlingen, op *gebrekkige zinsbouw*, een stijgend aantal *spelfouten* en het frequente gebruik van *afkortingen*. Opvallend is dat elk van de eerder genoemde inschattingen op het schriftelijke taalgebruik van leerlingen slaat, en er nergens naar mondeling taalgebruik wordt verwezen. Dat komt wel aan bod bij de tweede vraag: als de Gentse leerkrachten moeten omschrijven wat voor

taalgebruik ze van leerlingen verwachten, verwijzen ze naar *respectvol en beleefd* taalgebruik, *openheid* en *spontaan taalgebruik*. Het taalgebruik wordt ook daar dus vooral beoordeeld in functie van bepaalde waarden die de leerkrachten aan de leerlingen willen doorgeven, zonder te wijzen op uitspraak, dictie of (niet-)correcte standaardtaal. Bij een beoordeling van het mondelinge taalgebruik lijken taalvariëteiten als standaardtaal, tussentaal en dialect vaak geen referentiepunt te vormen. Enkel leerkrachten Nederlands verwijzen daar wel al naar bij die eerste vraag, zoals in het onderstaande fragment:

#### Fragment 1

##### Ge(3S)3 [24.00s-39.34s] – M, 34, Nederlands

Ge(3S)3: ja . het valt mij op in de tien jaar dat ik lesgeef dat het taalgebruik van mijn leerlingen vooruitgaat

SD: het gaat vooruit volgens u? . ja

Ge(3S)3: ja . en euh ze spreken mooier Nederlands . ze letten ook op hun uitspraak . er zijn wel nog altijd een aantal problemen natuurlijk . er zijn heel wat problemen te benoemen maar algemeen gaat het taalgebruik van die leerlingen bij ons op school zeker vooruit<sup>14</sup>

In fragment 1 beschrijft de leerkracht het taalgebruik van zijn leerlingen wél in termen van uitspraak en correctheid, waarbij hij een verbetering van het taalgebruik op school vaststelt. Die inschatting mag gerust opvallend worden genoemd, aangezien de meeste leerkrachten de evolutie van het taalgebruik van hun leerlingen negatief evalueren. Het discours van zijn collega-leerkrachten kan echter een mogelijke verklaring bieden voor deze ‘afwijkende’ positieve interpretatie. Neem bijvoorbeeld het discours van de leerkracht geschiedenis in fragment 2, die naast geschiedenis ook Nederlands geeft:

#### Fragment 2

##### Ge(3S)2 [64.44s-87.93s] – V, 26, Geschiedenis

SD: hoe zou u het taalgebruik van de leerlingen omschrijven?

Ge(3S)2: euh.. ja, tussentaal he

SD: dus . dus geen standaardtaal?

Ge(3S)2: geen . nee zeker niet . maar ze gaan ook niet in dialect . allez echt plat dialect gaan ze ook niet spreken maar zo af en toe wat woorden die .. euh ja . misschien dialect worden uitgesproken maar echt plat gaan ze ook niet praten . het is zo . ja ertussen

Ook deze leerkracht beantwoordt de open vraag naar het taalgebruik van de leerlingen meteen in termen van taalvariëteiten door naar tussentaal te verwijzen. Daarmee blijkt ze onder meer ‘niet standaardtalig’ te bedoelen (cf. het

<sup>14</sup> Deze interviewfragmenten werden licht aangepast: omdat het hier uitsluitend om de inhoud gaat, werden deleties (bv. *t*-deleties zoals in *niet* ‘niet’ of *h*-procopes zoals in *ik eb* ‘ik heb’) en andere fonologische aanpassingen (bv. *der* voor ‘er’) stilzwijgend aangepast. Niet-standaardtalige vormen van morfosyntactische of lexicale aard zijn daarentegen ongewijzigd weergegeven in deze transcripties.

antwoord op mijn bijvraag), maar vooral ‘niet dialectisch’: de leerkracht zet tussentaal vooral tegen die dialectpool af, en geeft aan dat de leerlingen zeker niet ‘echt plat’ praten. Wellicht bemerkt de leerkracht uit fragment 1 daar een positieve evolutie: in overeenstemming met het sterke dialectverlies dat zich in Oost-Vlaanderen heeft doorgezet en nog steeds doorzet (zie Van Keymeulen 1993, Ghyselen en Van Keymeulen 2014), gebruiken de leerlingen steeds minder dialect – wat voor sommige leerkrachten lijkt te impliceren dat ze *beter* spreken, aangezien ze minder specifieke dialectkenmerken gebruiken. Ook bij andere leerkrachten komt vooral de dialectpool prominent naar voren als ze het taalgebruik van leerlingen moeten karakteriseren. In fragment 3 wordt aan een leerkracht godsdienst gevraagd wat voor taalgebruik ze van leerlingen verwacht, en of dat Algemeen Nederlands<sup>15</sup> moet zijn:

### Fragment 3

#### Ge(3S)4 [171.15s-206.17s] – V, 52, Godsdienst

SD: verwacht u van uw leerlingen dat ze Algemeen Nederlands of standaardtaal spreken? of gaat het puur om beleefd taalgebruik zoals u het dan zegt

Ge(3S)4: ja ik denk beleefd taalgebruik euhm ik denk zelf dat ik ook niet zo’n taalpurist ben om te zeggen van het moet zo echt Algemeen Nederlands zijn alhoewel dat ik dat wel graag hoor als ik het zo iemand hoor praten maar euhm .. ja maar ’t moet toch beleefd taalgebruik zijn

SD: zou u leerlingen erop aanspreken als ze geen Algemeen Nederlands spreken?

Ge(3S)4: als ze dialect spreken . als ze hier bijvoorbeeld Gents zouden spreken op school . dan zou ik dat wel zeggen ja

Het lijkt er in eerste instantie op dat de leerkracht in fragment 3 taalvariatie (op school) vrij diglossisch opvat, waarbij ‘geen Algemeen Nederlands spreken’ vrij snel geherinterpreteerd wordt als ‘dialect spreken’ of ‘Gents spreken’. Taalgebruik tussen die twee polen in wordt door de leerkracht niet expliciet benoemd. Of het door de leerkracht ook niet wordt gepercipieerd, is onduidelijk: haar antwoord ‘als ze *dialect* spreken’ (met nadruk op ‘dialect’) lijkt toch enige ruimte te laten voor iets wat noch Algemeen Nederlands, noch dialect is, en toch acceptabel is in een klascontext (in de zin dat de leerkracht er leerlingen niet op zou aanspreken).<sup>16</sup> Een soortgelijke schemerzone is merkbaar bij

<sup>15</sup> De begrippen *Algemeen Nederlands* en *standaardtaal* worden hier door elkaar gebruikt, als synoniemen. In de interviews was dat niet altijd het geval: daar werd meestal *Algemeen Nederlands* gebruikt om naar de standaardtaalvariëteit te verwijzen, enerzijds omdat de leerkrachten dat begrip doorgaans beter kenden (en vaker gebruikten) dan *standaardtaal*, anderzijds omdat het concept *standaardtaal* door sommige leerkrachten op andere manieren werd geïnterpreteerd (zie verderop). Oudere leerkrachten gebruikten in interviews overigens naast *Algemeen Nederlands* (AN) ook nog vaak het verwante begrip *ABN* of *Algemeen Beschaafd Nederlands*, een relict uit het vroegere standaardtaalpropagandistische tijdperk (cf. Van Hoof en Jaspers 2012, Jaspers en Van Hoof 2013).

<sup>16</sup> Zie ook fragment 11, waarin dezelfde leerkracht een vergelijkbaar discours hanteert, maar ook fragment 8, waarin ze wel expliciet het beeld een (sterk) diglossische taalsituatie lijkt te ondersteunen.



de leerkracht wiskunde in fragment 4: ze erkent expliciet de standaardtaal-norm (die als ‘puur’, ‘mooi’ en ‘echt’ wordt gekarakteriseerd) en dialect (wat absoluut niet kan in een klascontext), maar laat daartussen enige ruimte voor taalgebruik waarbij leerlingen ‘hun best (...) doen’:

**Fragment 4**

**Ge(3S)5 [129.58s-151.83s] – V, 40, Wiskunde**

SD: verwacht u van leerlingen dat ze Algemeen Nederlands spreken in de les?  
 Ge(3S)5: voor een groot stuk . ik ga niet zeggen dat ze bij mij puur goed echt Nederlands spreken maar ik wil wel dat ze geen euh . ik wil eigenlijk niet dat ze dialect spreken ik ga het zo zeggen . ik wil toch dat ze proberen euh hun best te doen om het euh mooi algemeen uit te drukken

Enkel leerkrachten Nederlands blijken expliciet een intermediaire variëteit te erkennen in hun beschrijving van het (eigenlijke of geaspireerde) taalgebruik van leerlingen. Eén van de leerkrachten Nederlands omschrijft het als volgt:

**Fragment 5**

**Ge(6S)6 [154.05s-185.27s] – V, 56, Nederlands**

SD: spreken ze voor u goede standaardtaal . de leerlingen?

Ge(6S)6: ((hoest)) goh ik denk dat het over het algemeen nog wel meevalt in vergelijking met een aantal andere . euh . ja .. streken of scholen of zo maar het is helemaal geen standaardtaal nee tuurlijk niet .. het is echt euh . ja het is spreektaal het is Vlaamse spreektaal en het is Vlaamse spreektaal van jongeren . wat voor hen Algemeen Nederlands is natuurlijk

In fragment 5 wordt het taalgebruik gekarakteriseerd als ‘spreektaal’, die bovendien ‘Vlaams’ en ‘van jongeren’ is. Door de opbouw van haar discours – ‘het is helemaal geen standaardtaal, het is én spreektaal én Vlaams én van jongeren’ – geeft ze aan hoe ver het taalgebruik van de leerlingen wel af staat van de standaardtaalnorm. Hoewel ze dat taalgebruik hier in het fragment nog vrij positief evalueert door te stellen dat het op deze school nog meevalt, laat ze zich in het verdere verloop van het interview nog vrij laatdunkend uit over deze toenemende spreektaaligheid.

Samenvattend kan in verband met het taalgebruik van leerlingen echter worden gesteld dat de leerlingen het voor de meeste leerkrachten vrij behoorlijk doen: afgezien van een dalende woordenschatkennis, blijken de leerkrachten vrij tevreden. Wanneer het taalgebruik van de leerlingen expliciet moet worden gekarakteriseerd of benoemd, treden er wel duidelijke verschillen op: voor sommigen spreken leerlingen Algemeen Nederlands of sluit het er dicht bij aan, maar dan binnen een veeleer diglossisch systeem, waarbij vooral de standaardtaal- en dialectpolen worden benadrukt. Anderen (en in het bijzonder leerkrachten Nederlands) expliciteren wel een tussentaalvariëteit tussen die twee polen in, die volgens hen ook het vaakst door leerlingen gebruikt wordt.

Daarbij valt op hoe mild dat tussentaalgebruik door de meeste leerkrachten beoordeeld wordt: het is vooral belangrijk dat de leerlingen geen (Gents) dialect gebruiken in de klascontext.

### 5.2 Evaluatie van het standaardtaalideaal in de talenbeleidsnota's

In het derde deel van het interview, wanneer het onderwerp 'taalbeleid' werd aangesneden, komt het concept *standaardtaal* opnieuw ter sprake. Bij wijze van introductie op het thema 'taalbeleid' – dat in het interview uiteenviel in twee delen, met name taalbeleid van overheidswege en taalbeleid op de school zelf – werd aan de leerkrachten gevraagd of ze al ooit gehoord hadden van de twee talenbeleidsnota's van Vandenbroucke (2007) en Smet (2011). Bij de Gentse leerkrachten antwoordden vijf leerkrachten daar negatief op – verschillende leerkrachten begonnen al spontaan te lachen toen het woord 'taalbeleid' viel – en drie leerkrachten positief. Daarbij leek het vaak om verlegenheidsantwoorden te gaan: leerkrachten die aangaven dat ze de nota's wel kenden, maar er voor het overige niets over wisten te vertellen, zoals in fragment 6 te zien is.

#### Fragment 6

**Ge(3S)5 [763.37s-786.94] – V, 40, Wiskunde**

SD: ok . euhm . ik heb ook een aantal vragen over taalbeleid . eerst en vooral er wordt taalbeleid gevoerd op het niveau van de overheid dat . dat gebeurt dan door de huidige minister van Onderwijs Pascal Smet en de vorige Frank Vandenbroucke . u lacht nu al

Ge(3S)5: ((lacht)) ja ((lacht))

SD: die hebben allebei een . een zogenaamde talenbeleidsnota geschreven . heeft u daar ooit van gehoord?

Ge(3S)5: van gehoord wel maar de inhoud ((lacht))

SD: ja . dus u . u weet niet wat erin staat .

Ge(3S)5: is mij onbekend

SD: u heeft daar nooit . mee te maken gekregen

Ge(3S)5: neen

De sterk op het Standaardnederlands gerichte inhoud van beide talenbeleidsnota's (zie eerder, en zie ook Delarue en De Caluwe 2014) werd door mij (als interviewer) vervolgens kort, en daardoor enigszins essentialiserend, omschreven als het eisen van standaardtaal in alle schoolse situaties, waarbij niet enkel de klascontext, maar ook de leraarskamer, de speelplaats en schooluitstappen expliciet als voorbeelden van schoolsituaties en -contexten werden genoemd. Aan de leerkrachten werd gevraagd om te beoordelen of die stelling enerzijds realistisch, en anderzijds wenselijk te noemen was, waarmee de leerkrachten meteen ook aangaven hoeveel belang ze hechtten aan het Standaard-

nederlands als (de enige aanvaardbare) taalvariëteit op school. De meeste leerkrachten reageren overwegend positief op dat overheidsdiscours, zoals het fragment hieronder laat zien: het is voor de leerkracht in fragment 7 perfect realistisch om, zowel in de klas als op de speelplaats en op schoolreis, standaardtaal te vragen van de leerlingen.

#### Fragment 7

##### Ge(6S)1 [814.25s-834.64s] – V, 45, Geschiedenis

SD: zou het op school realistisch zijn om zoiets te vragen?

Ge(6S)1: ja ik denk het wel

SD: dus de leerlingen zouden als u dat vroeg of als dat in het taalbeleid van de school staat standaardtaal spreken op de speelplaats . bijvoorbeeld .. of op schoolreis of onder elkaar in de klas

Ge(6S)1: ja we zouden dat kunnen doen . euh . ja

Andere leerkrachten onderschrijven eveneens het standaardtaalstreven van de Onderwijsministers, maar koppelen daar een voorwaarde aan: eerst moeten de leerkrachten zelf consequent standaardtaal gebruiken in communicatie met leerlingen. Leerkrachten kunnen het zich immers niet 'permitteren om (...) dialect te spreken of dialectwoorden te gebruiken' (fragment 8) – merk op hoe 'geen standaardtaal spreken' hier duidelijk wordt gelijkgesteld aan 'dialect spreken' – omdat ze op die manier geen goed voorbeeld stellen voor de leerlingen. De leerkracht Grieks in fragment 9 rekt op een doorsijpelings-effect: als leerkrachten standaardtaal gebruiken, zal daar bij leerlingen misschien iets van blijven hangen.

#### Fragment 8

##### Ge(3S)4 [1131.61s-1156.61s] – V, 52, Godsdienst

Ge(3S)4: (...) denk dat daarin de leerkrachten vooral het voorbeeld moeten geven . dat ze . dat men leerlingen erop moet terechtwijzen

SD: is het dan de . is 't dan een . een wenselijk punt om voor leerkrachten Algemeen Nederlands te vragen . dat zij het zelf wel spreken in alle situaties?

Ge(3S)4: .. dat . dat zou ik wel . het Algemeen Nederlands of toch zeker ja die standaardtaal te gebruiken hé . zeker ik vind niet dat je je als leerkracht kunt permitteren om . te beginnen euhm . met dialect te spreken of dialectwoorden te gebruiken

#### Fragment 9

##### Ge(6S)8 [1177.31s-1196.82s] – M, 60, Grieks

Ge(6S)8: euhm . het ja . het gaan opleggen en gaan sanctioneren als het niet gebeurt of bij leerlingen is natuurlijk niet realistisch maar je zou het kunnen opleggen aan leerkrachten . dat zij in communicatie met leerlingen euh toch die standaardtaal . dan blijft er wellicht iets van hangen

Samenvattend kan dus worden gesteld dat de meeste leerkrachten hier de stelregel onderschrijven dat Standaardnederlands de enige passende schooltaalva-

riëteit is. Daarbij valt overigens op – ook in de andere interviews in het corpus – dat vooral de veeleer sloganeske taal uit de beleidsnota van Vandembroucke (2007) is blijven hangen, mede dankzij allerhande nascholingen en brochures: het klassieke adagium ‘elke leerkracht is een taalleerkracht’ wordt erg vaak gedebiteerd tijdens interviews, al blijken de meeste leerkrachten voor het overige amper iets van taalbeleid af te weten of te kunnen vertellen hoe dat adagium dan precies vorm krijgt (of zou moeten krijgen).

### *5.3 Inschatting van het eigen (standaard)taalgebruik*

In het vierde en laatste deel van het interview, waarin gepeild wordt naar hoe de leerkrachten hun eigen taalgebruik inschatten, zowel in thuis- als in schoolcontexten, krijgen alle leerkrachten de vraag of ze hun eigen taalgebruik tijdens het lesgeven al dan niet zouden karakteriseren als standaardtaal. Van de drie contexten waarin tijdens het interview naar standaardtaal wordt gevraagd, blijkt dit consequent de ‘gevoeligste’ te zijn: hier zijn leerkrachten zich er doorgaans terdege van bewust dat van hen correct Standaardnederlands wordt verwacht. Bovendien hebben ze, vroeger in het interview, vaak al het standaardtaaldiscours van de talenbeleidsnota’s van de overheid onderschreven, zodat toegeven dat je als leerkracht géén standaardtaal spreekt een duidelijke afwijking van de verwachtingen van je werkgever impliceert. Het is erg interessant om de diverse manieren te zien waarop leerkrachten met dat verschil tussen beleid en praktijk omgaan, en hoe ze richting proberen te geven aan het discours dat ze in het interview opbouwen. In wat volgt wil ik onderscheid maken tussen drie mogelijke *strategieën* die leerkrachten (kunnen) inzetten om hun inschatting van standaardtaal en hun eigen standaardtaalgebruik te verbinden met de heersende standaardtaalideologie in Vlaanderen, telkens vergezeld door een interviewfragment ter illustratie.

#### *(i) Standaardtaal als een te formele variëteit*

Bepaalde leerkrachten beantwoorden de vraag of ze van zichzelf vinden dat ze standaardtaal spreken negatief, of blijven er vrij sterk bij op de vlakte door erop te wijzen dat “ze hun best doen” of door te stellen “dat er wel ruimte is voor verbetering”. Op die manier geven ze duidelijk aan dat ze zich bewust zijn van het taalgebruik dat de samenleving van hen verwacht: als leken typische gebruikers van Algemeen Nederlands moeten noemen, verwijzen ze vrij frequent naar leerkrachten (Lybaert 2011:135). Voor leerkrachten Nederlands zijn die verwachtingen nog sterker, zodat zij zich nog sterker moeten ‘verantwoorden’ als ze niet positief op de vraag naar hun standaardtaalgebruik in de klas antwoorden. In fragment 10a geeft een van de Gentse leerkrachten Neder-

lands meteen aan dat het een delicate vraag is, en karakteriseert hij zijn taalgebruik als “voldoende (...) [met] ruimte voor verbetering”. Door er ook meteen een voorbeeld bij te geven (*ge/je*), geeft hij duidelijk aan dat hij er zich bewust van is dat hij bepaalde tussentaalkenmerken inzet in de klas.

**Fragment 10a**

**Ge(3S)3 [1077s-1122s] – M, 33, Nederlands**

SD: vindt u van uzelf dat u in de klas standaardtaal spreekt?

Ge(3S)3: hm .. delicaat ((lacht)) (...) ik denk dat het voldoende is . maar er is zeker ruimte voor verbetering .. ik weet ook wel dat ik niet de *je* zal gebruiken . die *ge* ligt me gewoon veel makkelijker (...)

Eerder in het interview gaf de leerkracht Nederlands uit het bovenstaande voorbeeld ook een mogelijke verklaring voor dergelijke taalingrepen in de klas (zoals het bewuste gebruik van *ge* in plaats van *je* bij het aanspreken van een of meerdere leerlingen): standaardtaal is voor hem een te formele variëteit om in een klascontext in te zetten. Leerkrachten leren hun leerlingen steeds beter kennen in de loop van het schooljaar, waardoor “het formele er wat van tussen gaat” (zie fragment 10b), en standaardtaal geen passende variëteit is in de klas. Op die manier weet de leerkracht zijn verdediging van de standaardtaalnorm in eerdere delen van het interview te rijmen met het bewust níét (volledig) vasthouden aan die norm in de klas: als een klascontext gepercipieerd wordt als een *informele* context, dan past daar een *informele(re)* variëteit van het Nederlands bij.

**Fragment 10b**

**Ge(3S)3 [619s-663s] – M, 33, Nederlands**

Ge(3S)3: je leert die mensen zeer goed kennen en als . dat betekent toch ook dat je je taal automatisch gaat aanpassen . dat het formele er wat van tussen gaat . voor velen betekent het formele net de standaardtaal (...)

*(ii) Verbreding van de norm / van wat acceptabel is in een klascontext*

Een ander voorbeeld van een wat ontwijkend antwoord op de vraag naar het standaardtaalgebruik in de klas is te vinden in fragment 11: een leerkracht godsdienst geeft daar aan dat ze ‘haar best doet’, maar zich eigenlijk niet echt op haar taalgebruik concentreert. Ze benadrukt dat ze vooral zo spontaan mogelijk probeert te spreken, en karakteriseert haar taalgebruik daarbij niet expliciet als standaardtaal (of géén standaardtaal). Door stellig te onderstrepen dat ze ‘zeker geen dialect’ spreekt in de klas, geeft ze wel aan dat elke niet-dialectische vorm van taalgebruik acceptabel is in een klascontext: de norm van ‘goed taalgebruik in de klas’ blijft zo niet beperkt tot vlekkeloze standaardtaal, maar wordt uitgerekt.

**Fragment 11****Ge(3S)4 [1300.68s-1428.78s] – V, 52, Godsdienst**

SD: vindt u van uzelf dat u standaardtaal spreekt als u lesgeeft?

Ge(3S)4: ik weet dat niet (...) ik hoor mezelf niet spreken . Ik doe m'n best maar of dat dat lukt dat weet ik niet . ik zal eens moeten ((lacht)) de les beluisteren ((lacht)) (...) ik denk niet . ik zit mij daar niet op te concentreren . ik probeer zo veel mogelijk zo spontaan mogelijk te spreken (...) ik ga vooral zeker geen dialect spreken (...)

Hier wordt een mogelijk contrast in het discours van de leerkracht – tussen de herbevestigde standaardtaalideologie en de vrij genuanceerde inschatting die de leerkracht van haar eigen taalgebruik maakt – dus ‘opgelost’ door de norm van wat acceptabel taalgebruik op school is open te trekken, zij het impliciet. Die norm is breder dan wat de leerkracht als ‘standaardtaal’ percipieert, en wordt gekenmerkt door drie elementen: (i) het is ‘geen dialect’, (ii) het is ‘spontaan’ en (iii) het is het resultaat van ‘je best doen’. Met andere woorden: het taalgebruik van een leerkracht die inspanningen doet om standaardtaal te spreken wordt als aanvaardbaar beschouwd, los van de mate waarin die geïntendeerde standaardtaal de eigenlijke (strikte) standaardtaalnorm benadert. Waar de grens tussen acceptabel (al dan niet geïntendeerd standaardtalig) en niet-acceptabel (dialectisch) taalgebruik in een schoolcontext dan precies ligt, blijkt voor veel leerkrachten moeilijk te verwoorden, maar twee criteria komen vrij frequent terug: (i) taalgebruik dat *algemeen verstaanbaar* is, wordt niet langer als dialectisch gepercipieerd, en (ii) vooral de aanwezigheid van *lexicale* dialectkenmerken (d.i. dialectwoorden) wordt als storend ervaren.

*(iii) Cognitieve dissonantie*

In de twee strategieën die eerder werden besproken, slaagden de leerkrachten erin om hun discours met betrekking tot standaardtaal vrij ‘incidentloos’ op te bouwen: de sterke nadruk op Standaardnederlands als schooltaal in het taalbeleid werd meestal grotendeels (zij het met enige marge) onderschreven, en het feit dat de leerkrachten van zichzelf zeiden dat ze niet volledig standaardtalig spraken bij het lesgeven, hoefde daar geen afbreuk aan te doen: ze rechtvaardigden dat door standaardtaal af te doen als een te formele variëteit, of door de reikwijdte van de norm te verbreden en elke vorm of spreker van geïntendeerde standaardtaal daadwerkelijk als acceptabel te beschouwen. Die incidentloze discoursopbouw is echter niet van toepassing op alle interviews: soms raakt een leerkracht in de knoop wanneer hij of zij de diverse (talige en andere) verwachtingen en vereisten met elkaar moet combineren. In fragment 12 is een leerkracht geschiedenis aan het woord, die eerder in het interview vrij sterk het belang van de standaardtaalnorm benadrukte en het taalbeleidsdis-

cours van de twee ministers van Onderwijs positief evalueerde, zoals ook al bleek uit fragment 7: van de leerlingen zou zonder problemen gevraagd kunnen worden om altijd standaardtaal te gebruiken, zowel in de klas als daarbuiten. Net na het fragment gaf de leerkracht aan dat die eis doorvoeren bij de leerkrachten echter moeilijker zou zijn: daar wordt volgens haar minder sterk aan het Standaardnederlands vastgehouden. In fragment 12 stelt ze het taalgebruik van haar collega-leerkrachten echter gelijk aan hoe ze zichzelf karakteriseert, met name als een spreker van 'algemene standaardtaal', wat haaks staat op wat ze eerder over die leerkrachten zei. Het lijkt erop dat ze daarmee weer aansluiting probeert te zoeken bij de standaardtaalideologie die ze gedurende het hele interview blijft onderschrijven.

### Fragment 12

#### Ge(6S)1 [1411.71s-1450.53s] – V, 45, Geschiedenis

SD: en hoe schat u het taalgebruik van uw collega's in? spreken zij op dezelfde manier als u of anders? .. hanteren zij hetzelfde Nederlands?

Ge(6S)1: nee . ik denk . ik denk het wel ja

SD: dus ze spreken eigenlijk algemene standaardtaal met elkaar

Ge(6S)1: ja

SD: ok . omdat u daarnet zei van ja op . op die reactie op het taalbeleid van . van de overheid . ja 't zal wel lukken misschien bij de leerlingen maar bij de leerkrachten minder of niet .. dus dan merkt u daar toch een verschil

Ge(6S)1: dan heb ik . dan heb ik misschien euhm . in mijn hoofd van dat we zo allemaal heel mooi Nederlands zouden moeten spreken met alle mooie klanken

SD: ja . dat . dat is misschien voor een stuk de definitie van standaardtaal

Ge(6S)1: nee . euh . dan spreken we 't niet en dan spreek ik het ook niet

Wanneer ze met die inconsistentie geconfronteerd wordt, wordt voor haar duidelijk dat verschillende definities van het begrip 'standaardtaal' hier met elkaar botsen: de invulling die ik er als interviewer aan geef (de vrij strenge, descriptieve definitie) staat haaks op haar ruimere (variatievriendelijkere) definitie van wat een standaardtaal is. Die kloof tussen die beide definities, tussen wat ze denkt te doen en effectief doet, wordt op die manier voor haar te breed, en vormt een voorbeeld van wat in de psychologie *cognitieve dissonantie* wordt genoemd (Festinger 1957, Harmon-Jones en Mills 1999): een onaangenaam gevoel van spanning en frustratie dat ontstaat als mensen worden geconfronteerd met informatie die hun eigen overtuigingen, waarden of normen tegensprekt. Daarbij treedt automatisch een psychisch mechanisme in werking, dat die spanning zo snel mogelijk wil wegwerken door de ideeën met elkaar in overeenstemming te brengen, en de gemoedsrust op die manier te herstellen. Aronson (1969) ziet in die zelfrechtvaardiging een belangrijke factor bij het nemen van onlogische beslissingen: de kracht van cognitieve dissonantie kan immers niet alleen zorgen voor de ontwikkeling van nieuwe denk-

beelden, maar kan er ook toe leiden dat mensen zich afsluiten voor elke vorm van informatie die hun overtuigingen tegenspreekt. De leerkracht geschiedenis in fragment 12 probeert die cognities weer in overeenstemming ('consonant') te maken door haar mening vrij radicaal te herzien. Wanneer ze de door mij gesignaleerde inconsistentie verklaart door te stellen dat die enkel ontstaat wanneer je standaardtaal interpreteert als 'heel mooi Nederlands (...) met alle mooie klanken' en ik daarop antwoord dat dat misschien de definitie van standaardtaal is, geeft ze meteen aan dat de leerkrachten dan toch geen standaardtaal spreken en dat zij dat ook niet doet. Op die manier worden de tegenstellingen opnieuw met elkaar verzoend, en dicht ze de inconsistenties in haar discours.<sup>17</sup>

## 6. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

In deze bijdrage ging ik in op de nog steeds erg vitale standaardtaalideologieën die bij Vlaamse (in dit geval Gentse) leerkrachten blijken te bestaan wanneer ze er actief naar worden gevraagd. Bij de meeste leerkrachten bleek daarbij een sterke kloof te bestaan tussen het belang dat aan standaardtaal op zich wordt gehecht, en hoe het eigen taalgebruik wordt ingeschat. Op *abstract* niveau benadrukken alle leerkrachten dat standaardtaal erg belangrijk is, en lijkt het erop dat de boodschap in het taalbeleid van de overheid – voorzover het actief bekend is bij de leerkrachten – succesvol is doorgesijpeld: sloganske leuzen als 'elke leerkracht is een taalleerkracht' worden vaak aangehaald, en leerkrachten lijken zich bewust te zijn van de taalopvoedende taak die ze van de samenleving (en de overheid) krijgen toebedeeld. Wanneer ze echter van dat abstracte overstappen naar *concrete* situaties, verandert het discours vaak: de meeste leerkrachten geven aan dat ze zelf in de klas geen 'echte' standaardtaal spreken, en veeleer een informelere variant of tussentaal gebruiken. Om dat spanningsveld te neutraliseren, blijken leerkrachten een aantal verschillende strategieën in te zetten: standaardtaal afdoen als een al te formele variëteit in een informele klascontext bijvoorbeeld, of de (standaard)taalnorm verbreden tot een variëteit die formeel én informeel taalgebruik incorporeert. In andere gevallen leidt het tot cognitieve dissonantie, waarbij de leerkracht te maken krijgt met inconsistenties in zijn of haar eigen

<sup>17</sup> Een mogelijke bedenking bij de analyse van dit interviewfragment zou kunnen zijn dat ik hier, als intervieweer, het discours van de leerkracht te sterk kleur door zelf duidelijk blij te geven van mijn eigen standaardtaalideologie, waarin standaardtaal erg strikt wordt gedefinieerd. Dat is echter niet het geval: de standaardtaalideologie waarmee de leerkracht hier geconfronteerd wordt, is niet die van de intervieweer, maar van het taalbeleid van de overheid, waarin het Standaardnederlands als norm sterk wordt afgezet tegenover andere talen en taalvariëteiten (tussentaal, dialect). Die confrontatie met het strikte taalbeleidsdiscours komt overigens ook naar voren in de andere interviews, zonder daar voor dezelfde vorm van dissonantie te zorgen (cf. de eerder behandelde strategieën).



discours, en er door rationalisaties voor moet zorgen dat alles opnieuw op één lijn komt te staan.

Het is overigens belangrijk om een kanttekening te maken bij hoe het discours van de verschillende leerkrachten in dit artikel wordt besproken: karakterisering en als ‘cognitieve dissonantie’ lijken misschien te impliceren dat leerkrachten als personen met een psychologisch deficit worden beschouwd, die niet rationeel kunnen nadenken over wat ze precies zeggen. Dat is uiteraard niet de bedoeling: die dissonantie is veeleer symptomatisch voor de moeilijke (taal)situatie waarin leerkrachten in Vlaanderen zich staande moeten houden – de een al wat makkelijker dan de ander – en waarbij het taalbeleid slechts in geringe mate is afgestemd op de praktijk (cf. Delarue 2012). Leerkrachten zijn als het ware de speelbal van een erg strikt taalbeleid, en proberen datgene wat ze in de klas doen zoveel mogelijk te (her)interpreteren in termen van datzelfde taalbeleid. Dat kan echter lang niet altijd: in een klaslokaal zijn op elk moment van de les talloze zaken tegelijkertijd aan de gang en een leerkracht moet vaak improviserend inspelen op die gebeurtenissen, maar een te strikt beleid laat daar weinig ruimte voor. Met andere woorden: als het beleid en de praktijk dermate ver van elkaar staan dat ze amper op elkaar betrokken zijn, creëert dat de facto een dissonante situatie en (dus) inconsistent gedrag – en daarvoor kan niet met een beschuldigende vinger in de richting van de leerkracht worden gewezen.

## BIBLIOGRAFIE

- Absillis, K., J. Jaspers en S. Van Hoof (2012a). Inleiding. In K. Absillis, J. Jaspers, en S. Van Hoof (eds.), *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*; Gent: Academia Press, 3-35.
- Absillis, K., J. Jaspers en S. Van Hoof (eds.) (2012b). *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams* (Gent: Academia Press).
- Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 4; New York: Academic Press, 1-34.
- Auer, P. (2005). Europe’s sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations. In N. Delbecq, J. van der Auwera, en D. Geeraerts (eds.), *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, historical, comparative*; Berlijn & New York: De Gruyter Mouton, 7-42.
- Auer, P. (2011). Dialect vs. standard: a typology of scenarios in Europe. In B. Kortmann en J. van der Auwera (eds.), *The Languages and Linguistics of Europe. A comprehensive guide*; Berlijn: De Gruyter Mouton, 485-500.
- Auer, P. en H. Spiekermann (2011). Demotisation of the standard variety or de-standardisation? The changing status of German in late modernity (with special reference to southwestern Germany). In T. Kristiansen en N. Coupland (eds.), *Standard*

- Languages and Language Standards in a Changing Europe*; Oslo: Novus Press, 161-176.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum and the national order. *Current Anthropology* 50 (4): 415-441.
- Blommaert, J. (2011). The long language-ideological debate in Belgium. *Journal of Multicultural Discourses* 6 (3): 241-256.
- Blommaert, J. en J. Verschueren (1998). The role of language in European nationalist ideologies. In B. Schieffelin, K. Woolard, en P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*; New York, NY: Oxford University Press, 189-210.
- Blommaert, J. en P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: Epo.
- Bogaert, N. en K. Van den Branden (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Browaey, I. (2013). Tussentaal in de klas. Onderzoek naar taalproductie en -perceptie van leerkrachten in het beroeps- en technisch secundair onderwijs. Onuitgegeven masterscriptie Universiteit Gent.
- Coupland, N. en T. Kristiansen (2011). SLICE: Critical perspectives on language (de)standardisation. In T. Kristiansen en N. Coupland (eds.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*; Oslo: Novus Press, 11-35.
- Davies, W. V. (2012). Myths we live and speak by. Ways of imagining and managing language and languages. In M. Hüning, U. Vogl, and O. Moliner (eds.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*, Multilingualism and Diversity Management; Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 45-70.
- De Caluwe, J. (2002). Tien stellingen over functie en status van tussentaal in Vlaanderen. In J. De Caluwe, D. Geeraerts, S. Kroon, V. Mamadouh, R. Soetaert, L. Top, en T. Vallen (eds.), *Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*; Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 57-67.
- De Caluwe, J. (2009). Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen. *Nederlandse Taalkunde* 14 (1): 8-25.
- De Decker, B. en R. Vandekerckhove (2012). Stabilizing features in substandard Flemish: The chat language of Flemish teenagers as a test case. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* LXXIX (2): 129-148.
- De Hert, W. (ed.), (2008). *Taalbeleid in de praktijk. een uitdaging voor elke secundaire school*; Mechelen: Plantyn.
- De Schryver, J. (2012). Het einde van de tussentaal en de Vlaamse standaardtaaldiscussie. In K. Absillis, J. Jaspers, and S. Van Hoof (eds.), *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*.; Gent: Academia Press, 141-165.
- Delarue, S. (2011). Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik. *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek* 6: 1-20.
- Delarue, S. (2012). Met open vizier. Meer aandacht voor taalvariatie in media en onderwijs in Vlaanderen. *Over Taal* 51 (1): 20-22.

- Delarue, S. (2013). Teachers' Dutch in Flanders: the last guardians of the standard? In T. Kristiansen en S. Grondelaers (eds.), *Language (De)standardisation in Late Modern Europe: Experimental Studies*; Oslo: Novus, 193-226.
- Delarue, S. en J. De Caluwe (2015). Eliminating social inequality by reinforcing Standard Language Ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools. *Current Issues in Language Planning* 16 (1-2).
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). *Vlaams onderwijs in cijfers 2012-2013*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Deumert, A. en W. Vandenbussche (2003). Standard languages. Taxonomies and histories. In A. Deumert en W. Vandenbussche (eds.), *Germanic Standardizations. Past to Present*; Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-14.
- Devos, F. en V. Van Vooren (2010). Een correlatief onderzoek naar de kennis van spelling bij laatstejaarsleerlingen ASO en VWO. *Logopedie* 23 (3): 63-68.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2): 29-38.
- Gal, S. (2006). Contradictions of Standard Language in Europe: Implications for the Study of Practices and Publics. *Social Anthropology* 13 (2): 163-181.
- Geeraerts, D. (1990). Het dialect en de dialectiek, de Verlichting en het Vlaams. *Diet-sche Warande & Belfort* 135 (4): 432-441.
- Geeraerts, D. (1999). De Vlaamse taalkloof. *Over Taal* 38: 30-34.
- Ghyselen, A.-S. en J. Van Keymeulen (2014). Dialectcompetentie en functionaliteit van het dialect in Vlaanderen anno 2013. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 130 (2), 117-140.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Goossens, J. (1970). "Belgisch Beschaafd Nederlands" en Brabantse expansie. *De Nieuwe Taalgids* (Van Haeringnummer): 54-70.
- Goossens, J. (1975). De ontwikkeling van het gesproken Nederlands in Vlaanderen. *Nu nog* 23: 51-62.
- Goossens, J. (2000). De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen. *Ons Erfdeel* 43 (1): 2-13.
- Grondelaers, S. en T. Kristiansen (2013). On the need to access deep evaluations when searching for the motor of standard language change. In T. Kristiansen en S. Grondelaers (eds.), *Language (De)standardisation in Late Modern Europe: Experimental Studies*; Oslo: Novus, 9-52.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Harmon-Jones, E. en J. Mills (1999). *Cognitive dissonance: progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Hendrickx, R. (1998), 'Het Taalcharter'. <<http://www.vrt.be/taal/taalcharter>>.

- Hornberger, N. (2000). Educational linguistics as a field. In R. Cooper, E. Shohamy, en J. Walters (eds.), *New perspectives and issues in educational language policy*; Philadelphia: John Benjamins, 271-296.
- Howell, R. B. (2000). The Low Countries: A Study in Sharply Contrasting Nationalisms. In S. Barbour en C. Carmichael (eds.), *Language and Nationalism in Europe*; Oxford: Oxford University Press, 130-150.
- Irvine, J. T. (1992). Ideologies of honorific language. *Pragmatics* 2 (3): 251-262.
- Irvine, J. T. en S. Gal (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In P. V. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*; Santa Fe: School of American Research Press, 35-84.
- Jaspers, J. (2001). Het Vlaamse stigma. Over tussentaal en normativiteit. *Taal en Tongval* 53: 129-153.
- Jaspers, J. (2012). Het Algemeen Nederlands: uw sociale zekerheid? Taalgebruik en taalopvattingen in processen van in- en uitsluiting. In K. Absillis, J. Jaspers, en S. Van Hoof (eds.), *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*; Gent: Academia Press, 371-400.
- Jaspers, J. en S. Van Hoof (2013). Hyperstandardisation in Flanders: extreme enregisterment and its aftermath. *Pragmatics* 23 (2): 331-359.
- Kroskrity, P. (1998). Arizona Tewa Kiva Speech as a Manifestation of a Dominant Language Ideology. In B. Schieffelin, K. Woolard, en P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*; New York: Oxford University Press, 103-123.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman, and J. Verschueren (eds.), *Society and Language Use, Handbook of Pragmatics Highlights*; Amsterdam: John Benjamins, 192-211.
- Lybaert, C. (2011). Hoe percipieert een taalkundige leek het Vlaamse taallandschap? *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis* 64: 123-146.
- Milroy, J. en L. Milroy (1985). *Authority in language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Paffey, D. (2012). *Language ideologies and the globalization of 'standard' Spanish*. Londen: Bloomsbury Publishing.
- Peters, E. en T. Van Houtven (eds.) (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (Leuven: Acco).
- Plevoets, K. (2013). De status van de Vlaamse tussentaal. Een analyse van enkele socio-economische determinanten. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 129 (3): 191-233.
- Pratt, M. L. (1987). Linguistic utopias. In N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, en C. MacCabe (eds.), *The Linguistics of Writing: Arguments between language and literature*; New York: Methuen, 48-66.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London & New York: Longman.
- Rys, K. en J. Taeldeman (2007). Fonologische ingrediënten van Vlaamse tussentaal. In D. Sandra, R. Rymenans, P. Cuvelier, en P. Van Petegem (eds.), *Tussen taal*,

- spelling en onderwijs. Essays bij het emeritaat van Frans Daems*; Gent: Academia Press, 1-9.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language (IRAL)* 10 (3): 209-231.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, and C. L. Hofbauer (eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels*; Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.
- Silverstein, M. (1996). Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis en R. Macauley (eds.), *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*; Boulder: Westview, 284-306.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota*. [http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota\\_2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf).
- Spolsky, B. (ed.), (1999). *Concise encyclopedia of educational linguistics* (Amsterdam: Elsevier/Pergamon).
- Svenstrup, C. H. (2013). Language attitudes in south-west Germany. In T. Kristiansen en S. Grondelaers (eds.), *Language (De)standardisation in Late Modern Europe: Experimental Studies*; Oslo: Novus Press, 55-70.
- Swann, J., A. Deumert, T. Lillis en R. Mesthrie (2004). *A dictionary of sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Taeldeman, J. (1992). Welk Nederlands voor Vlamingen? *Nederlands van Nu* 40 (2): 33-51.
- Taeldeman, J. (2008). Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal. *Taal en Tongval* 60 (1): 26-50.
- Vancompernelle, H. (2012). *Normgevoeligheid – Attitude van Vlaamse jongeren ten aanzien van het Standaardnederlands, de tussentaal en het dialect*. ANV-reeks, II-5; Gent: Academia Press.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal: een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Hoof, S. (2013). *Feiten en fictie: een sociolinguïstische analyse van het taalgebruik in fictieseries op de Vlaamse openbare omroep (1977-2012)*. Antwerpen 574.
- Van Hoof, S. en J. Jaspers (2012). Hyperstandaardisering. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 128 (2): 97-125.
- Van Hoof, S. en B. Vandekerckhove (2013). Feiten en fictie. Taalvariatie in Vlaamse televisiereeksen vroeger en nu. *Nederlandse Taalkunde* 18 (1): 35-64.
- Van Houtte, M. (2003). Gepercipieerde academische gerichtheid en discipline in vrije katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen. *Sociale Wetenschappen* 46 (1): 19-37.
- Van Houtte, M. (2004). Sociaal kapitaal in katholieke en gemeenschapsscholen in Vlaanderen: Een vergelijking. *Pedagogische Studiën* 81 (1): 28-41.
- Van Hoyweghen, D. (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn 337.

- Van Istendael, G. (1989). *Het Belgisch labyrint: de schoonheid der wanstaltigheid*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Van Keymeulen, J. (1993). Een verkennend taalgeografisch onderzoek naar dialectverlies in Nederlandstalig België. *Taal en Tongval, themanummer 6: Dialectverlies en regiolectvorming*: 75-101.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*.
- Vandenbroucke, F. (2008). *Taal is een sociale kwestie* [toespraak op de VRT-Taaldag].
- Verbruggen, M., F. Stroobants en R. Rymenans (1985). Dialect in de klas. Aanzet tot onderzoek in drie basisscholen uit het Antwerpse. In P. Van De Craen en R. Willemyns (eds.), *Standaardnederlands en dialect op school, thuis en elders*; Brussel: VUB, 107-125.
- Vermeire, E. (2008). Rol van de inspectie bij de controle van taal-/talenbeleid. In W. De Hert (ed.), *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire school*; Mechelen: Plantyn, 69-82.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 29 (6): 1024-1054.
- Willemyns, R. (1987). Norm en variatie in Vlaanderen. In J. de Rooij (ed.), *Variatie en Norm in de Standaardtaal*; Amsterdam: P.J. Meertens-Instituut, 143-164.
- Willemyns, R. (2003). Dutch. In A. Deumert en W. Vandenbussche (eds.), *Germanic Standardizations. Past to Present*; Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 93-125.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard, en P. Kroskity (eds.), *Language ideologies. Practice and theory*; New York: Oxford University, 3-47.
- Woolard, K. en B. Schieffelin (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: 55-82.
- Worham, S. (2001). Language Ideology and Educational Research. *Linguistics and Education* 12 (3): 253-259.