

Journal of Dutch Linguistics and Literature

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

2

2016 | jaargang 132

JNTL

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

Uitgegeven vanwege de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden

Deel 132 (2016), afl. 2

Uitgeverij Verloren

ISSN 0040-7550

TNTL verschijnt viermaal per jaar; een jaargang bevat tenminste 320 bladzijden.

Redactie

dr. S. Bax, dr. Y. van Dijk (redacteur boekbeoordelingen), dr. C.J. van der haven, dr. M. Hogenbirk, M. Kestemont (webredacteur), dr. P.H. Moser, dr. F. van de Velde, dr. H. Van de Velde, dr. F.P. Weerman, dr. M. van Zoggel

Redactieraad

dr. B. Besamusca (Utrecht), dr. L.M.E.A. Cornips (Amsterdam), dr. P. Coutenier (Antwerpen), dr. D. De Geest (Leuven), dr. R. Howell (Madison, WI), dr. M. Hüning (Berlijn), dr. A.B.G.M van Kalmthout (Den Haag), dr. M. Kemperink (Groningen), dr. J. Konst (Berlijn), dr. E.J. Krol (Praag), dr. M. van Oostendorp (Amsterdam), dr. H.-J. Schiewer (Freiburg), dr. A. van Strien (Amsterdam), dr. M. Van Vaeck (Leuven), dr. B. Vervaeck (Gent), dr. R. Willemyns (Brussel)

Redactiesecretariaat

Huygens Instituut der KNAW

t.a.v. dr. M. van Zoggel

Postbus 90754

2509 LT Den Haag

redactiesecretaris@tntl.nl

Abonnementen

Regulier €60,-; studenten en onderzoekers (AIO's & OIO's) €40,-; instellingen €90,- (telkens per jaargang, incl. verzendkosten). Abonnees buiten de Benelux wordt €10,- verzendkosten in rekening gebracht. Losse nummers kosten €15,-.

Uitgever en abonnementenadministratie

Uitgeverij Verloren, Torenlaan 25, 1211 JA Hilversum, www.verloren.nl

telefoon 035-6859856, fax 035-6836557, e-mail info@verloren.nl

rekening NL44INGB00044899404

Auteursrechten

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. No part of this publication may be reproduced in any form without written permission from the publisher.

De kloof overbruggen tussen een strikt onderwijsstaalbeleid en een taaldiverse klaspraktijk

Strategieën van Vlaamse leraren en leerlingen

Abstract – By comparing the interview data of two research projects, this paper analyses how Flemish teachers and pupils handle the field of tension between the Flemish language-in-education policy, propagating Standard Dutch, and the linguistically diverse classroom practice. The language discourses of both teachers and pupils seem to be strongly congruent, with similar attempts or ‘strategies’ to legitimise their (non-standard) language use. In this paper, the three most prominent ‘strategies’ are presented: pupils and teachers do not use Standard Dutch (i) because it hinders the spontaneity of classroom interaction, (ii) because proper teaching outweighs proper language use, and (iii) because the more important issue is that no dialect is used in school contexts.

1 Inleiding

Onze huidige samenleving, een periode die sinds Giddens (1991) vaak als de ‘Late Moderniteit’ wordt aangeduid (zie bijvoorbeeld ook Bauman 1992, Davies 2012, Rampton 2006), wordt gekenmerkt door processen van informalisering, democratisering, globalisering, migratie en antiautoritaire uitingen. Dergelijke processen hebben het uitzicht van de westerse samenleving volledig veranderd, ook op talig vlak: door de toenemende intra- en intertalige variatie die met de eerder beschreven processen gepaard gaat, komt de positie van de standaardtaal in verschillende West-Europese landen onder toenemende druk te staan (zie Coupland & Kristiansen 2011, Deumert & Vandenbussche 2003, Grondelaers & Speelman 2013) – in die mate zelfs dat sommigen ‘het einde van de standaardtaal’ aankondigen (Van der Horst 2008). Die onheilsberichten leiden tot groeiende ongerustheid bij politici, journalisten, opiniemakers, onderwijskundigen en het grote publiek. In Vlaanderen is dat niet anders: zodra uit onderzoeken, studies of enquêtes blijkt dat er in het Standaardnederlands meer plaats moet komen voor typisch ‘Vlaamse’ elementen (De Schryver 2015) of dat andere taalvariëteiten van het Nederlands in toenemende mate gebruikt worden in (formele) situaties die vroeger voor de standaardtaal waren gereserveerd (Absillis, Jaspers & Van Hoof 2012), volgt een gestage stroom aan verontwaardigde opiniestukken en lezersbrieven. Die ideologische gevoeligheid in Vlaanderen voor alles wat met standaardtaal te maken heeft, is voor een groot deel taalhistorisch te verklaren: het Standaardnederlands werd in de negentiende en twintigste eeuw geïmporteerd uit Nederland om weerstand te kunnen bieden aan het dan nog dominante Frans, maar heeft de Vlaamse harten

* Graag bedanken we Johan De Caluwe, Jürgen Jaspers en de twee anonieme reviewers voor hun waardevolle commentaren bij eerdere versies van deze bijdrage.

nooit helemaal kunnen veroveren (Willemyns 2003). Nochtans werden er tussen 1950 en 1980 verschillende grootschalige pogingen ondernomen door de overheid, de media en het onderwijs om het ‘Algemeen Beschaafd Nederlands’ (ABN) ingang te laten vinden, door middel van televisieprogramma’s, schoolverenigingen, tijdschriften, (woorden)boeken en taalrubrieken in kranten (zie Van Hoof & Jaspers 2012), maar die pogingen hebben enkel op een abstract (beleids)niveau tot het door de pleitbezorgers gewenste resultaat geleid. Dat verklaart waarom veel Vlamingen expliciet aangeven dat ze standaardtaalgebruik belangrijk vinden, maar in de praktijk zelf geen standaardtaal spreken: De Caluwe (2009: 21) spreekt van een ‘grotendeels *virtuele* (...) standaardtaal in Vlaanderen – een weliswaar door het beleid gewenste, maar in de praktijk weinig gesproken taal’. Dat virtuele karakter van het Standaardnederlands in Vlaanderen, waarbij slechts een kleine groep taalgebruikers de variëteit – vaak na jaren oefening – ook echt beheerst, heeft het pad geëffend voor de huidige Vlaamse taalsituatie, die omschreven kan worden als een ‘diaglossie’: een doorlopend taalcontinuüm, waarbij zich tussen de standaardtaal en de dialecten in een uitgebreid gamma aan intermediaire taalvormen bevindt, met elementen uit zowel de standaardtaal als de dialecten (Auer 2005, Ghyselen 2015). In Vlaanderen zijn er voor die intermediaire variëteiten verschillende benamingen in omloop, zoals *Verkavelingsvlaams* (Van Istendael 1989) en *Soap-Vlaams* (Geeraerts 1999), begrippen die telkens een bepaald aspect van die intermediaire variëteiten op een negatieve manier in de verf zetten: taalgebruik gesproken in kleinburgerlijke verkavelingen en prominent aanwezig in soapseries en andere amusementsprogramma’s. Ook de term *tussentaal* wordt vaak gebruikt, in eerste instantie door taalkundigen die niet enthousiast waren over de opkomst van het fenomeen. *Tussentaal* is dan niet zozeer ‘emotioneel, maar eerder descriptief negatief’ (Goossens 2000: 6-7). De term impliceert immers dat het gaat om een transitieverschijnsel in de doorgroei naar een volwaardige(re) beheersing van de standaardtaal. Later werd *tussentaal* de geijkte term die in de taalkundige literatuur ook op een neutrale manier gebruikt werd. Ondanks die negatieve perceptie verspreidt tussentaal 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 als de aangewezen variëteit wordt gezien (Vancompernelle 2012). Door het zich steeds verder doorzettende dialectverlies in Vlaanderen wordt die verspreiding van tussentaal trouwens nog versterkt (Ghyselen & De Vogelaer 2013, Willemyns 2007).

De combinatie van de verspreiding van tussentaal en een sterke (maar abstracte, vgl. supra) ideologische waardering voor standaardtaal betekent voor het Vlaamse onderwijs een stevige uitdaging, zeker als scholen daarnaast ook te maken krijgen met toenemende leerlingendiversiteit, meertaligheid en ongelijkheid (Jaspers & Van Hoof 2013: 334). Voor beleidsmakers is standaardtaal hét middel om meer gelijkheid te creëren binnen het onderwijs: de twee vorige ministers van Onderwijs in Vlaanderen, Frank Vandenbroucke (2007) en Pascal Smet (2011), schreven elk een taalbeleidsnota voor het onderwijs waarin eenzijdig werd ingezet op het Standaardnederlands als de enige bruikbare taalvariëteit op school (vgl. infra). Vlaamse leerkrachten voelen zo een politieke druk om zich aan de standaardtaalnorm te houden, maar de maatschappelijke druk is minstens even sterk: ze worden beschouwd als ‘the first-line dispensers of standard usage’ (Grondelaers &

Van Hout 2012: 48), de handhavers van de norm (Van Istendael 2008: 31) die zich moeten houden aan de officiële uitspraakregels (De Schutter 1980). Recent onderzoek toont echter aan dat noch leerkrachten, noch leerlingen die standaardtaalverwachtingen halen: zo blijkt uit een studie van het taalgebruik van 122 Vlaamse leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs dat 97 procent van hen tussen-taalkenmerken gebruikt bij het lesgeven (Delarue 2011, 2013). Niet-standaardtalig taalgebruik is dus prominent aanwezig op school, zoals ook al in eerder onderzoek werd vastgesteld (zie onder meer Jaspers 2012, Van de Craen & Willemyns 1985, Van Lancker 2016).

Er bestaat dus een verschil tussen wat het overheidstaalbeleid van leerkrachten en leerlingen verwacht, en wat er in de praktijk gebeurt. In de interviews die we van leerkrachten (eerste auteur) en leerlingen (tweede auteur) hebben afgenomen, lijkt dat onevenwicht voor ongemak te zorgen bij de informanten. Wanneer ze immers geconfronteerd worden met het contrast tussen hun talige voorkeuren op het abstracte niveau (beleid) en de perceptie die ze hebben van het taalgebruik (van zichzelf of van anderen) op school (praktijk), dan grijpen ze een aantal strategieën aan om die twee elementen met elkaar in overeenstemming te brengen. In dat verband wordt er in de psychologie gesproken van *cognitieve dissonantie* (Festinger 1957, Harmon-Jones & Mills 1999): een onaangenaam gevoel van spanning en frustratie dat ontstaat wanneer men wordt geconfronteerd met informatie die de eigen overtuigingen, waarden of normen tegenspreekt. 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 eigen gemoedrust op die manier te herstellen. In Delarue 2014 (240-242) is een voorbeeld uitgewerkt van hoe leerkrachten omgaan met dit cognitief dissonant gevoel. In deze bijdrage focussen we op de *strategieën* die leerkrachten en leerlingen inzetten om die dissonantie weg te werken. Het is daarbij belangrijk om het actieve karakter van hun discours te benadrukken, en geen afbreuk te doen aan de persoonlijke macht (*agency*) die leerkrachten – en in principe ook leerlingen – bezitten om het gestipuleerde beleid actief bij te sturen binnen de specifieke klascontext: '[L]anguage policy only provides a framework for teachers to figure the world, teachers can proactively use their own perspectives and identities to deal with the expectations and routines of this figured world' (Delarue & De Caluwe 2015: 19). Leraren en leerlingen zijn dus 'agents of language policy' (Heineke & Cameron 2013), die geen slachtoffers zijn van het beleid, maar medespelers die in de dagelijkse klaspraktijk dat beleid naar hun hand kunnen zetten als ze dat nodig achten.

Voor we het verder over die strategieën hebben, schetsen we kort het onderwijstaalbeleid van de Vlaamse overheid (2) en overlopen we de onderzoeksopzet van de twee auteurs (3). In paragraaf 4 bespreken we drie strategieën die zowel door leerkrachten als door leerlingen gebruikt worden om de kloof tussen taalbeleid en taalpraktijk te overbruggen (4.1-4.3), waaruit blijkt dat standaardtaal een essentieel referentiepunt blijft in de Vlaamse onderwijspraktijk (4.4). We eindigen met een conclusie en een aantal suggesties voor verder onderzoek (5).

2 Onderwijstaalbeleid in Vlaanderen: eenzijdige focus op Standaardnederlands

In 2007 zette toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke taalbeleid weer prominent op de kaart met zijn taalbeleidsnota *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Daarin benadrukt hij het belang van een rijke taalvaardigheid voor leerlingen, waarbij hij drie argumenten formuleert: (i) taal is noodzakelijk als communicatiemedium en fungeert zo als maatschappelijk bindmiddel, (ii) een stevige basiskennis van de moedertaal maakt het verwerven van vreemde talen eenvoudiger, en (iii) een rijke taalvaardigheid is een basisvoorwaarde voor een succesvolle school- en werkcarrière. Dat laatste argument vormde ook de insteek voor Vandenbrouckes taalbeleidsnota: in de inleiding verwijst hij expliciet naar het internationale PISA-onderzoek van 2006,¹ waaruit bleek dat Belgische scholen het erg moeilijk hebben om verschillen qua sociale achtergrond van leerlingen te overbruggen, met een grote kloof tussen de best en zwakst presterende leerlingen tot gevolg (OECD 2010: 9).

In de beleidsnota wordt het bestaan van die sociale kloof expliciet toegeschreven aan de verschillende taalachtergrond van leerlingen – hoewel daar in het onderzoeksrapport zelf niets over gezegd wordt – en grijpt Vandenbroucke de kans om zijn basisstelling te formuleren: om alle leerlingen gelijke kansen te bieden, moet er onverkort worden ingezet op het Standaardnederlands, aangezien dat de enige taalvariëteit zou zijn die de problemen van zowel meertaligheid als intratalige variatie (i.e. de opkomst van tussentaal en het gebruik van dialect) kan oplossen. De standaardtaal wordt in de beleidsnota dan ook met de nodige egards behandeld: het is de variëteit die het resultaat is van ‘de lat hoog leggen’ (Vandenbroucke 2007: 4), en gekenmerkt wordt door ‘een correcte en rijke vaardigheid’ (ibid.) en ‘verzorgde taal en communicatie’ (Vandenbroucke 2007: 11). 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).

In 2011 verscheen met de conceptnota *Samen taalgrenzen verleggen* een nieuwe taalbeleidsnota, van de hand van Vandenbrouckes opvolger, Pascal Smet. Daarin wordt dezelfde lijn doorgetrokken, en 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 (maar zie Jaspers 2012) is duidelijk schatplichtig aan wat sinds

1 PISA (*Programme for International Student Assessment*) is een internationale studie die in 1997 werd gelanceerd door de OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), en die probeert om onderwijssystemen wereldwijd met elkaar te vergelijken door om de drie jaar de competenties van 15-jarigen te testen op het gebied van lezen, wiskunde en wetenschappen. Meer informatie is terug te vinden op de PISA-website: <http://www.oecd.org/pisa>.

Milroy & Milroy (1985) de *standard language ideology* of *standaardtaalideologie* wordt genoemd: ‘a metalinguistically articulated and cultural dominant belief that there is only one correct way of speaking (i.e. the standard language)’ (Swann e.a. 2004: 296). Enkel de standaardtaal is acceptabel, terwijl niet-standaardtalige variëteiten (en andere talen) als ongewenst of afwijkend worden voorgesteld. Voor een diepgaandere analyse van hoe deze ideologieën van eentaligheid en standaardisering aanwezig zijn in beide taalbeleidsnota’s, verwijzen we naar Delarue (2012), Delarue & De Caluwe (2015) en Blommaert & Van Avermaet (2008). Van de hand van huidig Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits verscheen nog geen taalbeleidsnota, en het is onzeker of die er zal komen: hoewel ze in haar algemene beleidsnota benadrukt dat een gedegen taalvaardigheid een belangrijke voorwaarde is voor een succesvolle onderwijsloopbaan en kansen op de arbeidsmarkt, valt het op dat ‘taal’ als thema minder prominent naar voren komt dan bij haar twee voorgangers. Het is daarbij misschien ook tekenend dat ‘standaardtaal’ en ‘Standaardnederlands’ geen vermelding krijgen in haar beleidsnota: er wordt enkel van ‘Nederlands’ gesproken. Tegelijk lijkt het gebrek aan expliciete aandacht voor het thema ook te impliceren dat het bestaande beleid van haar twee voorgangers gewoon wordt voortgezet.

3 Methodologie

Om te achterhalen welke strategieën leerkrachten en leerlingen aanwenden om de kloof tussen taalbeleid en taalpraktijk te overbruggen, vergelijken we interviewmateriaal uit twee kwalitatief geïnspireerde onderzoeksprojecten over het taalgebruik en de taalpercepties van Vlaamse leraren (eerste auteur) en leerlingen (tweede auteur). In deze paragraaf lichten we kort de onderzoekscontext, de aard van de interviews en de kwalitatief-etnografische inbedding van beide onderzoeken toe.

Het onderzoek van de eerste auteur werd tussen oktober 2012 en februari 2014 uitgevoerd, bij in totaal 82 leerkrachten op 21 verschillende basis- en secundaire scholen in tien steden. De deelnemende leerkrachten geven les in het zesde leerjaar van het basisonderwijs ($n=18$), het derde jaar secundair onderwijs ($n=31$) of het zesde jaar secundair onderwijs ($n=33$). In de secundaire scholen werden daarbij niet alleen leerkrachten Nederlands geselecteerd, maar ook leraren van andere vakken (zoals wiskunde, geschiedenis of fysica), zolang de lessen maar in het Nederlands werden gegeven. Onder de tien steden bevinden zich de vijf Vlaamse provinciehoofdsteden (Brugge, Gent, Antwerpen, Leuven en Hasselt), en vijf kleinere ‘centrumsteden’ (Ieper, Eeklo, Turnhout, Vilvoorde en Beringen), die inwoners uit de omliggende dorpen en gemeenten aantrekken (zie afbeelding 1). Met het oog op de vergelijkbaarheid tussen de steden werd ervoor gekozen om het type school constant te houden: enkel katholieke scholen van het aso (algemeen secundair onderwijs, te vergelijken met het vwo in Nederland) werden geselecteerd. Aangezien het onderzoek vooral wil nagaan hoe leerkrachten omgaan met intratalige variatie, werd daarnaast ook geselecteerd op het aantal meertalige leerlingen in de school. Daarom werden in principe enkel scholen geselecteerd waarbij het aantal meertaligen kleiner was dan 5 procent (bij de secundaire scholen) of 15 procent (bij de basisscholen) van het totale aantal

leerlingen,² al was daarbij in zekere mate sprake van zelfselectie: in de katholieke colleges ligt het aantal leerlingen met een meertalige achtergrond sowieso al lager, en ze stromen ook minder vaak door naar het aso. Tegelijk loopt de meerderheid van de Vlaamse leerlingen school in het katholieke onderwijs, en is het aso de onderwijsvorm met de meeste leerlingen (DOV 2015: 17): de representativiteit komt dus niet in het gedrang.

Wat betreft het geslacht of de leeftijd van de informanten werden er geen specifieke vereisten vooropgesteld. De deelnemende leerkrachten 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. Dat de steekproef dus 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 conclusies die eruit getrokken worden. Die bereidwilligheid zou er immers op kunnen wijzen dat de leerkrachten een meer uitgesproken mening hebben – in de ene of de andere richting – over (de rol van) taalvariëteiten in de klas dan de gemiddelde Vlaamse leerkracht (zie ook Delarue 2013). In het corpus tellen we 59% vrouwen (n=48) en 41% mannen (n=34),³ en qua leeftijd zien we een evenwichtige spreiding van de leerkrachten, die tussen 23 en 60 jaar oud zijn. Bij de kwalitatieve analyse van het interviewmateriaal (zie verderop) bleek dat variabelen als geslacht van de leerkracht en leeftijd van de leerlingen niet meteen invloed hadden op de taalpercepties van de leerkrachten, die centraal staan in het onderzoek van de eerste auteur. Het vak, de leeftijd en de geografische herkomst⁴ van de leerkracht lijken wel invloed te hebben op die taalpercepties, maar de invloed van die variabelen komt verder niet aan bod in deze bijdrage, die vooral een verkennend beeld wil bieden van de taalpercepties van Vlaamse leraren in het algemeen, en die wil vergelijken met die van een specifieke groep leerlingen.

De tweede auteur voert een sociolinguïstische etnografie uit in een secundaire school in Oudenaarde. De stad Oudenaarde bevindt zich in het zuidwesten van de provincie Oost-Vlaanderen (zie figuur 1), een regio waar volgens Ghyselen & Van Keymeulen (2014: 129) het dialect ‘op sterven na dood is’. Tussen november 2013 en juni 2015 werden alle leerlingen van het vijfde jaar secundair – een groep van 37 aso-leerlingen van 16 en 17 jaar oud – bestudeerd in verschillende schoolcontexten. Van november 2013 tot mei 2014 was de onderzoekster gemiddeld 5 uur per week op school om de leerlingen in concrete schoolsituaties te observeren, om

2 In bepaalde steden met een grote anderstalige populatie (Antwerpen, Vilvoorde en Beringen) werden die streefcijfers echter toch overschreden.

3 Ter vergelijking: de recentste cijfers laten zien dat vrouwen ruim 75% uitmaken van het Vlaamse lerarenkorps in het basis- en secundair onderwijs (DOV 2015: 5), een aantal dat de laatste jaren gestaag is gegroeid. Waarom die sterke feminisering van het onderwijs niet (of slechts gedeeltelijk) wordt weerspiegeld in ons corpus, is onduidelijk. Een mogelijke verklaring kan zijn dat mannelijke leerkrachten makkelijker overtuigd kunnen worden om onderzoekers (en andere externe bezoekers) toe te laten in het klaslokaal.

4 Daarbij moet worden opgemerkt dat de leerkrachten niet per se afkomstig hoefden te zijn uit de stad waarin de school zich bevindt (zie afbeelding 1). In de praktijk bleek de overgrote meerderheid van de deelnemende leerkrachten wel in de onmiddellijke omgeving van de school te wonen (i.e. de stad zelf of een van de omliggende steden of gemeenten). Dat geldt in elk geval voor alle leerkrachten die in deze bijdrage geciteerd worden.



Afb. 1 Overzicht van de Vlaamse steden die aan bod komen in het onderzoek.

hun taalgebruik in die situaties op de nemen of om interviews af te nemen. Tussen september 2014 en mei 2015 spendeerde de onderzoekster dan nog gemiddeld 2,5 uur per week op de school om de analyse van het eerder verzamelde materiaal te controleren aan de hand van observaties, informele gesprekken en feedbackinterviews (vgl. Jaspers 2005) met de leerlingen. In die periode van intensieve participerende observatie verzamelde de tweede auteur een rijke schat aan ‘etnografische kennis’ (Blommaert 2007), i.e. diepgaande *emische* inzichten (Hymes 1964: 26) in de context en in het (talige) gedrag van de participanten die de analyse van de data kunnen kaderen, nuanceren en/of aanvullen. Gezien de verschillende onderzoeksopzet van de twee studies die in deze bijdrage besproken worden, is het erg betekenisvol dat de strategieën die leerlingen hanteren om de kloof tussen beleid en praktijk te overbruggen, overeen blijken te komen met een aantal discursieve strategieën van de leerkrachten in de interviews met de eerste auteur.

Zowel de eerste als de tweede auteur namen in de respectieve contexten interviews af. In de interviews met leerkrachten (ca. 50 uur) werden vier specifieke thema’s aangesneden: het taalgebruik van de leerlingen, de rol van (standaard)-taalgebruik in de opleiding van de leerkracht, de kennis van en visie op het onderwijs taalbeleid (zowel op overheidsniveau als op schoolniveau) en de eigen taalachtergrond als leerkracht, aangevuld met de talige verwachtingen ten aanzien van zichzelf en anderen. De leerlingen werden in een eerste reeks interviews in groepjes van drie of vier geïnterviewd (ca. 11 uur) over hun schoolloopbaan en hun toekomstplannen, hun mening over overheids- en schooltaalbeleid, hun visie op het taalgebruik van leerlingen en leerkrachten binnen de school (inclusief dat van zichzelf) en hun perceptie van taalvariatie buiten de school (in het dagelijks leven en in de media). In een tweede reeks interviews, de feedbackinterviews (ca. 5 uur), liet de onderzoekster de leerlingen commentaar geven op fragmenten uit de verzamelde data (veldnotities of fragmenten uit de opnames). Alle interviews werden getranscribeerd met behulp van Praat, en vervolgens gecodeerd en thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke 2006, Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013).

In dit artikel wordt voornamelijk het interviewmateriaal van beide auteurs ge-

bruikt om te achterhalen op welke manier leerkrachten en leerlingen omgaan met de kloof tussen taalgebruik en taalbeleid op school. In beide onderzoeksprojecten werden er tijdens de interviews immers vragen gesteld over de bruikbaarheid van standaardtaal en andere taalvariëteiten en -varianten tijdens de les en in andere schoolsituaties, en over het (maatschappelijke) belang van Standaardnederlands in het algemeen, waardoor de antwoorden met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarbij moet in het achterhoofd gehouden worden dat labels als *standaardtaal*, *Algemeen Nederlands*, *tussentaal* en *dialect* sociale constructies zijn, die door verschillende informanten verschillend (kunnen) worden ingevuld, en dus in principe beter vermeden kunnen worden tijdens de interviews. In beide studies bleek echter dat de meeste leerkrachten en leerlingen die concepten min of meer op dezelfde manier invullen. Zo is *Algemeen Nederlands* voor hen de meest ‘correcte’ en ‘formele’ taal, en is het voor velen ook het taalgebruik dat van leerkrachten in lessituaties wordt verwacht (vgl. infra). Dialect wordt dan weer beschouwd als een verzameling van regionale taalkenmerken (waarbij voornamelijk de afwijkende uitspraak wordt benadrukt) die de verstaanbaarheid in de weg zou staan en daarom in een schoolse situatie zoveel mogelijk vermeden moet worden (vgl. infra). Het taalgebruik dat zich tussen deze twee polen van het continuüm in bevindt – en door taalkundigen als *tussentaal* gelabeld zou worden – is voor leerkrachten en leerlingen vaak moeilijker te definiëren. Daarom probeerden beide onderzoekers het label *tussentaal* zo lang mogelijk te vermijden in de interviews. Enkel wanneer het begrip eerst door de geïnterviewde werd aangehaald, werd het ook door de interviewer gebruikt.

Om de interviewdata te complementeren (vgl. supra – etnografische kennis) en de analyse ervan te ondersteunen, werden er ook andere data verzameld. Zo woonde de eerste auteur van iedere geïnterviewde leerkracht ook een les bij, gedocumenteerd met audio-opnames (ca. 80 uur) en uitgebreide veldnotities (ca. 320 pagina’s), waardoor de gerapporteerde percepties van de informanten geconfronteerd konden worden met hun taalgebruik tijdens de geobserveerde lessen. De tweede auteur verzamelde naast interviewmateriaal ook extensieve veldnotities (ca. 250 pagina’s), op basis van participerende observaties (ca. 100 uur), Facebookposts en -conversaties van de leerlingen (ca. 60 pagina’s) en audio-opnames van de leerlingen in de klas, op de speelplaats en tijdens uitstapjes (ca. 35 uur). De manier waarop de verschillende soorten data aangewend werden om ook andere onderzoeksvragen te beantwoorden, komt in andere publicaties aan bod (zie bijv. Delarue 2014, Van Lancker 2016).

4 Resultaten: strategieën in de omgang met Standaardnederlands op school

In het vierde en laatste deel van de interviews met leerkrachten, waarin gepeild werd naar hoe de leerkrachten hun eigen taalgebruik inschatten, zowel op school als daarbuiten, werd telkens ook gevraagd hoe de leraren hun taalgebruik tijdens het lesgeven zouden karakteriseren. Dat bleek stevast een gevoelige vraag te zijn, aangezien leerkrachten er zich terdege van bewust zijn dat van hen Standaardnederlands wordt verwacht. Bovendien hebben ze, eerder in het interview, vaak al het standaardtaaldiscours van het overheidstaalbeleid (zie paragraaf 2, en zie ook

4.4) onderschreven, zodat toegeven dat je als leerkracht géén standaardtaal spreekt een duidelijke afwijking van de verwachtingen van je werkgever impliceert. Leerkrachten moeten op dit punt in het interview dan ook de brug slaan tussen beleid en praktijk, en hun discours op een (volgens hen) overtuigende manier vormgeven. Een belangrijke factor daarbij is dat de leerkrachten geïnterviewd worden door een onderzoeker van de universiteit, die duidelijk op de hoogte is van de talige verwachtingen ten aanzien van leerkrachten. Leraren die aangeven dat ze geen standaardtaal willen of kunnen spreken op school, lopen – in hun perceptie – dan ook het risico dat de onderzoeker hun lesgeefcapaciteiten negatief beoordeelt. De strategieën die leerkrachten dan hanteren om de kloof tussen die verwachtingen en de praktijk te overbruggen, zijn erg divers, zoals de volgende voorbeelden laten zien (zie ook Delarue 2015): ze kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op *leerlingen* ('Als ik standaardtaal spreek, lachen leerlingen mij uit', 'De leerlingen vinden dat ook niet belangrijk', 'De leerlingen kunnen het zelf ook niet', ...), op de *leerkracht* zelf ('Je best doen volstaat', 'Ik denk er gewoon vaak niet aan', 'Ik wil mezelf zijn, en geen rolletje spelen', ...), op de *relatie tussen leerkracht en leerlingen* ('Standaardtaal zorgt voor een te grote afstand met de leerlingen', 'We zijn constant in interactie, en standaardtaal helpt daar niet bij', ...), of op de *perceptie van taalvariëteiten* ('Standaardtaal is zo arrogant/onpersoonlijk/onnatuurlijk', 'Ik ben trots op mijn (regionale) afkomst/dialect', ...). Dit lijstje is uiteraard niet exhaustief, maar het laat de verscheidenheid van de gebruikte strategieën duidelijk zien.

In de analyses van de lerareninterviews (n=82) vonden we in totaal 275 uitspraken van leerkrachten over waarom standaardtaal niet wordt gebruikt in de klas. Via codering werden die uitspraken herleid tot 44 verschillende strategieën, die ingedeeld kunnen worden in zeven verschillende categorieën (waarvan hierboven al een aantal voorbeelden werden gegeven). In deze bijdrage bespreken we de drie meest voorkomende strategieën: die omvatten samen ruim een derde van alle verzamelde uitspraken, en blijken ook de drie prominentste te zijn in de interviews met leerlingen. Elk van de drie strategieën komt immers in een derde van de leerlingeninterviews (n=21) aan bod, wat een vrij hoog aantal is, aangezien de interviews met leerlingen minder specifiek gericht waren op het verzamelen van dergelijke uitspraken over Standaardnederlands in klascontexten. De keuze voor de drie hieronder besproken strategieën komt dus voort uit de vaststelling dat het standaardtaaldiscours van de onderzochte leerkrachten en leerlingen in niet geringe mate gelijk blijkt te lopen.

4.1 *Standaardtaal beperkt de vlotheid en spontaniteit*

De eerste reden die leerlingen en leerkrachten aangeven om af te wijken van het gepropageerde standaardtaalgebruik in de klas, is dat standaardtaal een vlotte en spontane klasinteractie belemmert. In de loop van de laatste decennia is de band – en daarmee ook de interactie – tussen leerlingen en leerkrachten informeler geworden (voor een diepgaandere analyse van informalisering, zie Fairclough 1992, Wouters 2007). De leerlingen en de leerkrachten in beide studies benadrukken het belang van een goede relatie en een vlotte interactie tussen leerlingen en leerkrachten (vgl. Delarue 2014). In informele gesprekken met de tweede auteur geven leerlingen bijvoorbeeld aan dat ze het belangrijk vinden dat leerkrachten de

namen en persoonlijkheden van de leerlingen kennen, en dat ze de kans krijgen om leerkrachten ook op persoonlijk vlak te leren kennen. Zowel bij de observaties van leerkrachten als die van leerlingen waren er bovendien vaak speelse en plagerige interacties te horen, wat wijst op een goede band tussen leerkracht en leerlingen. Leerkrachten én leerlingen hechten dus veel belang aan een goede leerling-leerkrachtrelatie. Dat het juiste taalgebruik daar in belangrijke mate toe bijdraagt, blijkt uit fragmenten 1 tot 4:

Fragment 1⁵

[Mr. Badts:⁶ 38, M, 6^e jaar secundair, Nederlands]

Mr. Badts: (*stil*) maar ik zou méér moeten streven naar Standaardnederlands (*neergeslagen blik*)

INT: uhu waarom doet u 't niet?

Mr. Badts: .. euh omdat ik v vind dat het vaak het vlotte verloop van de les in de weg staat

In fragment 1 laat Mr. Badts zien hoe de tegenstelling tussen de taalverwachtingen van het overheidsbeleid en de taalvariatie in de klaspraktijk voor een ongemakkelijk gevoel zorgt. Die overheidsvereiste wordt nog versterkt door de heersende verwachtingen ten opzichte van een leerkracht Nederlands. Uit het etnografische veldwerk van beide auteurs blijkt immers dat zowel leerlingen als leerkrachten het belangrijk vinden dat een leerkracht Nederlands 'het goede voorbeeld' geeft en Standaardnederlands spreekt (zie ook Delarue & Ghyselen 2016). In zijn rol als leerkracht Nederlands én taalcoördinator van de school voelt Mr. Badts dus blijkbaar de druk om het officiële taalbeleid ter harte te nemen, terwijl hij zelf aangeeft onvoldoende te streven naar het gebruik van Standaardnederlands in de klas. Dat doet hij met de nodige schroom (*neergeslagen blik*, stiller stemvolume), waardoor hij een soort schuldgevoel lijkt te verwoorden. Wanneer de onderzoeker vraagt waarom Mr. Badts geen standaardtaal hanteert, antwoordt hij echter dat het gebruik van Standaardnederlands het 'vlotte verloop van de les in de weg staat', een redenering die ook bij de meeste andere geïnterviewde leerkrachten te horen is.

Een aantal leerkrachten meent ook dat een goede band tussen leerlingen en leerkrachten die vlotte klasinteractie in de hand werkt. Algemeen Nederlands zou dan niet geschikt zijn als voertaal omdat het een barrière opwerpt tussen de leerlingen en de leerkrachten. Dat blijkt onder andere uit fragment 2:

Fragment 2

[Mevr. Laureys: 27, V, 3^e jaar secundair, Aardrijkskunde]

Mevr. Laureys: . pff ik vind taalgebruik nog altijd belangrijk maar ik vind niet dat . ik voel van mezelf aan als ik Algemeen Nederlands spreek maar dat is misschien m'n eigen gevoel . dat er . een grens komt zo van . die spreekt op

5 De interviewfragmenten werden licht aangepast: omdat het hier uitsluitend om de inhoud gaat, werden deleties (bijv. *t*-deleties zoals in *niet* 'niet' of *b*-procopes zoals in *ik eb* 'ik heb') en andere fonologische aanpassingen (bijv. *der* voor 'er') stilzwijgend aangepast. Niet-standaardtalige vormen van morfosyntactische of lexicale aard zijn daarentegen ongewijzigd weergegeven in deze transcripties. Dit kan ten onrechte de indruk wekken dat het taalgebruik van de geïnterviewde leerkrachten en leerlingen behoorlijk dicht aansluit bij de standaardtaal. In andere publicaties (Delarue 2013, Delarue & Ghyselen 2016, Van Lancker 2016) wordt die indruk echter ontkracht.

6 Alle namen van leerkrachten en leerlingen in dit artikel zijn pseudoniemen.

de letter oei oei . die heeft gestudeerd allé de . de mensen hebben dat idee
dan of de kinderen hebben dat idee wel
INT: uhu

In fragment 2 geeft Mevr. Laureys, een lerares aardrijkskunde, aan dat de afstand tussen haar en de leerlingen vergroot als ze ‘op de letter’ spreekt, omdat de leerlingen haar dan zouden beschouwen als iemand die ‘gestudeerd [heeft]’ en er een kloof zou ontstaan tussen de ‘geleerde’ leerkracht (die een hogere opleiding heeft voltooid) en de leerlingen, die die opleiding (nog) niet voltooid hebben. Mevr. Laureys’ visie sluit nauw aan bij de resultaten van eerdere studies naar de houding van Vlamingen ten opzichte van standaardtaal, dat door veel informanten als ‘afstandelijk’ en ‘pedant’ wordt ervaren (zie o.m. Impe & Speelman 2007, Lybaert 2014) – gevoelens die in een klascontext voor een gevoel van afstand zouden zorgen tussen leerkracht en leerlingen.

In het onderzoek van Lybaert (2014: 120) gaven de informanten verder nog aan dat Standaardnederlands ‘onnatuurlijk’ en ‘onpersoonlijk’ is. Diezelfde evaluaties geven de leerlingen in het onderzoek van de tweede auteur. Zo blijkt uit fragment 3 bijvoorbeeld hun afkeuring van het standaardtaalgebruik van een leerkracht, juist door het onpersoonlijke en onnatuurlijke karakter ervan:

Fragment 3

[INT 12; Arlena Anne-Sophie (A-S) Kasper Lars]

A-S: (*lacht*) is een beetje overdreven vind ik

Lars: ik vind het ook overdreven ja pfff

Arlena: maar nee ik vind xxx

A-S: xxx maar ‘t komt zo . ‘t komt zo nep oo’ allé zo gemaakt over vind ik

In fragment 3 praten Anne-Sophie, Arlena en Lars over het taalgebruik van Mevr. Smets, de lerares Nederlands die standaardtaal gebruikt tijdens haar lessen. Voor de leerlingen is dat taalgebruik ‘overdreven’, en Lars vindt zelfs dat het ‘nep’ en ‘gemaakt’ overkomt. Die evaluaties blijven onveranderd als de leerlingen het over hun eigen standaardtaalgebruik hebben. Zo geeft Tess in fragment 4 aan dat haar gebruik van het Standaardnederlands allerm minst spontaan is: ze moet echt ‘opletten’ wat ze zegt, waardoor het ‘geforceerd’ – en dus niet vlot en authentiek – overkomt.

Fragment 4

[INT 6; Eva Petra Tess]

Tess: maar ik vind dat gewoon geforceerd omdat ge dan gelijk in Nederlands probeert ge AN te praten maar ge zijt dan zodanig aan ‘t opletten van “k moet opletten wat ik zeg’ dat ‘k dat dan zo geforceerd vind

Tijdens de interviews percipiëren zowel de leerkrachten als de leerlingen hun eigen standaardtaalgebruik (en dat van anderen op school) dus blijkbaar als gekunsteld en onnatuurlijk. Dat lijkt samen te hangen met het feit dat standaardtaalgebruik voor velen een aanzienlijke inspanning vereist (vgl. wat Lybaert 2014: 104 de ‘inspanningsdimensie’ van standaardtaal noemt). Het Standaardnederlands is in Vlaanderen immers een veeleer ‘virtuele’ taalvariëteit (vgl. paragraaf 1), die enkel gehanteerd wordt door taalgebruikers die veel tijd en moeite geïnvesteerd

hebben in hun standaardtaalcompetentie. De meeste leerkrachten en leerlingen in ons onderzoek behoren doorgaans niet tot die categorie. Zij ervaren het taalgebruik dat ze als ‘standaardtaal’ benoemen als een manier van spreken waar ze veel moeite voor moeten doen, en die bijgevolg onnatuurlijk en geforceerd overkomt.

Samengevat: het gebruik van standaardtaal door leerkrachten en leerlingen wordt als ‘gemaakt’ en ‘geforceerd’ gepercipieerd, en zou de afstand tussen leerkrachten en leerlingen vergroten. Standaardtaalgebruik hindert zo het spontane en vlotte verloop van de les, terwijl zowel de leerkrachten als de leerlingen in ons onderzoek veel belang hechten aan die vlotte klasinteractie. Standaardtaal wordt dan beschouwd als een taalvariëteit die ongepast is binnen de klascontext in het algemeen. Sommige leerkrachten onderscheiden binnen die klascontext overigens specifieke klassituaties (bijv. onderwijsleergesprek, groepswerk, illustratie, ...), en zien standaardtaal als een geschikte onderwijstaal in sommige, maar niet in alle situaties (zie ook Delarue 2013). Door de informalisering van het publieke leven worden heel wat contexten die vroeger als formeel werden beschouwd, nu als informeel gepercipieerd, en dat geldt bij uitstek voor de klascontext. Dat standaardtaal in dergelijke informele contexten niet gepast is, sluit aan bij de vaak gedocumenteerde ‘gereserveerde’ (De Caluwe 2002: 61) houding van Vlamingen ten aanzien van hun standaardtaal.

4.2 *Correcte lesinhoud primeert op goed taalgebruik*

In zekere zin sluit deze tweede strategie goed aan bij de eerste, omdat ook dit argument op een soort hiërarchie van onderwijsprioriteiten is gestoeld: correct taalgebruik mag dan wel van belang zijn, volgens het beleid (zie paragraaf 2) én leerlingen en leerkrachten (zie 4.4), maar sommige aspecten zijn belangrijker. In de vorige strategie was dat een vlotte klasinteractie, terwijl hier het inhoudelijke aspect van lesgeven en les krijgen als prioriteit naar voren wordt geschoven, eerder dan het taalgebruik. In fragment 5, bijvoorbeeld, verzucht Mevr. Baert, een lerares chemie, dat het erg moeilijk is om in de dagelijkse klaspraktijk niet alleen op lesinhoud – en klasmanagement – te letten, maar ook nog eens op (standaard)taalgebruik:

Fragment 5

[Mevr. Baert: 45, V, 6^e jaar secundair, Chemie]

- INT: uhu . heeft men in dat aggregaat⁷ in die . in die opleiding iets gezegd over correct taalgebruik of Nederlands? is dat aan bod gekomen?
- Mevr. Baert: . ja . dat is aan bod gekomen . euhm .. één van de opmerkingen toen die ik toen kreeg was dat ik met ‘je’ en ‘jij’ moest babbelen en ‘jullie’ . ja als ik dat moet doen dan ben ik mijzelf niet . dus ik kan dat niet .
- INT: uhu
- Mevr. Baert: ik vind dat ook heel ik vind dat ook heel moeilijk om te doen .. euhm ...

7 Een aggregaat was in Vlaanderen een nevenopleiding, naast een hoofdopleiding aan de universiteit, die een bijkomend pedagogisch diploma opleverde en zo onderwijsbevoegdheid gaf om de vakken van de hoofdstudie te mogen onderwijzen aan een secundaire school. Sinds de hervorming van het hoger onderwijs naar de bachelor-masterstructuur wordt de term *aggregaat* niet meer gebruikt; nu wordt gesproken van een *specifieke lerarenopleiding* (SLO).

en als ik daar moet op letten .. dan vergeet ik wat allé 'k bedoel dan vind ik 't moeilijk om ook nog alle focus op mijn .. wat ik op 't bord schrijf wat ik vertel aan de leerlingen qua inhoud én hun gedrag in de klas allemaal dan .. dat wordt te veel dat wordt te veel dat kan ik niet . dus

In fragment 5 legt Mevr. Baert uit dat ze tijdens haar opleiding werd aangespoord om standaardtaal te gebruiken in de klas, waarbij blijkbaar nadruk werd gelegd op de correcte vorm van de tweede persoon van het persoonlijk voornaamwoord: *je, jij en jullie*, in plaats van de saillante tussentaalvorm *ge/gij*. In het recente tussentaalonderzoek in Vlaanderen is overigens al vaker vastgesteld dat *ge/gij* als een sjibbolet voor tussentaal wordt beschouwd (vgl. Lybaert 2014, Van De Mierop, Zenner & Marzo 2016). Mevr. Baert geeft echter meteen aan dat ze zichzelf niet kan zijn als ze de standaardvormen hanteert (zie 4.1) en dat tegelijkertijd letten op lesinhoud, klasmanagement én haar eigen taalgebruik haar onmogelijk lijkt. Onderwijssocioloog Dan Lortie wijst er in dat opzicht op dat voor een leerkracht 'afleiding de duivel is' (1975: 170). Van leerkrachten wordt immers verwacht dat ze zich concentreren op de inhoud van wat ze onderwijzen, maar daarbij worden ze voortdurend afgeleid: door vragen van leerlingen, bijvoorbeeld, of omdat ze het gedrag van leerlingen in de gaten moeten houden. Die vaak onderschatte combinatie van taken maakt het moeilijk voor leerkrachten om ook nog eens (expliciet) aandacht te besteden aan hun taalgebruik: standaardtaalgebruik vereist een bijkomende inspanning (vgl. de 'inspanningsdimensie' in 4.1), en veel leerkrachten geven aan dat er niet meer bij te kunnen nemen. In fragment 6 sluit Mevr. Herpoel, een lerares godsdienst, zich daarbij aan:

Fragment 6

[Mevr. Herpoel: 29, V, 3^e jaar secundair, Godsdienst]

Mevr. Herpoel: euhm .. als ik moet gaan letten op mijn taalgebruik .. dan .. dan wordt het moeilijk . om een inhoud weer te geven

INT: uhu

Mevr. Herpoel: dan ben ik te zeer gefocust . op mijn taalgebruik dan eigenlijk op 't geen wat ik hen wil bijbrengen .. dus euhm . voor mij verloopt dat gewoon soepeler als .. er een doorgaanse taal wordt gesproken in de les

Als Mevr. Herpoel standaardtaal wil gebruiken, moet ze daar naar eigen zeggen expliciet aandacht aan besteden – aandacht die dan niet naar het overbrengen van de lesinhoud kan gaan. Omdat zo goed als alle leerkrachten aangeven dat het behoorlijk wat inspanning vergt om standaardtaal te spreken, en omdat dat hen te veel zou afleiden van wat zij als hun kerntaak zien (nl. kennisoverdracht), kiezen de meesten ervoor om de standaardtaalnorm (deels) los te laten en voor een vorm van taalgebruik te kiezen die dichter bij hun dagelijkse taalgebruik – Mevr. Herpoel noemt het 'doorgaanse taal' – aansluit.

Ook het standaardtaalgebruik van de leerlingen in de klas blijkt ondergeschikt te zijn aan de inhoud van de les. Fragment 7 maakt deel uit van een feedback-interview (vgl. paragraaf 3) waarin Jerom en Kobe commentaar geven bij een audio-opname van een wiskundeles. In die les antwoordt Jerom door gebruik te maken van het dialectwoord 'duust', wat heel wat reacties uitlokt bij zijn me-

deleerlingen (waaruit blijkt dat de selectie van het dialectwoord opvalt), terwijl de leerkracht niet ingaat op die ‘duust’ en de les probeert voort te zetten (zie ook Van Lancker aanvaard). In fragment 7 verklaren Koen en Jerom dat gedrag van de leerkracht:

Fragment 7

[FBINT 2; Jerom Koen]

- INT: uhu maar 't valt mij op dat mevrouw Devos er zelf niets over zegt dus jij zegt inderdaad jij antwoordt 'negentienduust' en ze zegt niet 'Jerom (.) 't is wel duizend'
- Jerom: maar 't was omdat ik een juist antwoord gaf
- INT: (*lacht*) a dat is belangrijk
- Koen: ze zal verder gerekend hebben e
- INT: 't is belangrijker om een goed antwoord te geven dan dat het euh mooi geformuleerd is
- Koen: ja zeker in de wiskundeles

Bovenstaand fragment illustreert het idee dat lesinhoud voorgaat op correct taalgebruik, ook bij leerlingen. De leerkracht heeft de leerlingen gevraagd om een berekening te maken en Jerom geeft een antwoord. Wat telt in deze context is dat het antwoord inhoudelijk correct is; dat het geformuleerd werd in taalgebruik dat van de officiële norm afwijkt, is van ondergeschikt belang, zeker in een wiskundeles, waarin taal niet centraal staat.

4.3 'Als het maar geen dialect is'

De twee bovenstaande strategieën lijken aan te tonen dat het door het beleid gepropageerde standaardtaalideaal niet wenselijk is, omdat het een vlotte klasinteractie in de weg staat (zie 4.1) of omdat aandacht voor standaardtaalgebruik ten koste zou kunnen gaan van aandacht voor de lesinhoud (zie 4.2). In de laatste strategie die we in deze bijdrage behandelen, wordt voor een andere weg gekozen: hier lijken leerkrachten en leerlingen de kloof tussen beleid en praktijk ook daadwerkelijk te willen verkleinen. Dat doen ze door in hun discours over taalvariatie op school enkel aandacht te besteden aan de twee uitersten op het taalcontinuüm: standaardtaal en dialect. Aan mogelijke tussenvormen lijken leerlingen en leerkrachten voorbij te gaan. In de taalkundige literatuur wordt de Vlaamse taalsituatie echter als een 'diaglossie' beschouwd (vgl. *supra*), met intermediaire tussenvormen tussen standaardtaal en dialect in. Opvallend is dat ook in de eerder besproken taalbeleidsnota's van Vandenbroucke en Smet die intermediaire vormen amper of niet aan bod komen. Zo wordt in de recentste taalbeleidsnota van Smet (2011), die 42 pagina's beslaat, 77 keer 'Standaardnederlands' of 'standaardtaal' vermeld, terwijl de term 'dialect' slechts drie keer valt, en 'tussentaal' zelfs geen enkele keer aan bod komt (Delarue 2014: 225). De rationale daarachter lijkt te zijn dat tussentaal wel vanzelf zal verdwijnen als de nadruk voldoende op Standaardnederlands wordt gelegd. Door zelf ook de nadruk te leggen op standaardtaal in schoolcontexten, in scherp contrast met dialect, en tussenvormen over het hoofd te zien, slagen de onderzochte leerlingen en leerkrachten erin om dichterbij te sluiten bij het officiële taalbeleid. Uit fragmenten 8 en 9 blijkt dat zowel leerlingen

als leerkrachten in ons onderzoek het gebruik van dialect – als antipode van standaardtaal – in klascontexten scherp veroordelen.

Fragment 8

[Mevr. Nys: 52, V, 3^e jaar secundair, Godsdienst]

- INT: is 't dan de b . is 't dan een . een wenselijk punt om voor leerkrachten Algemeen Nederlands te vragen dat zij het zelf wel spreken in alle situaties?
- Mevr. Nys: .. dat . dat zou ik wel . uw Algemeen Nederlands of toch zeker ja die standaardtaal te gebruiken hé . zeker ik vind niet dat ge als leerkracht u dat kunt permitteren om . te beginnen euhm .. met dialect te spreken . of dialectwoorden te gebruiken

In fragment 8 bevindt godsdienstleerkracht Mevr. Nys zich in een wat lastige situatie wanneer de interviewer haar vraagt of leerkrachten volgens haar in alle situaties Algemeen Nederlands moeten spreken. Daar antwoordt ze bevestigend op, maar tegelijk beseft ze zelf wellicht ook dat haar taalgebruik daar in de praktijk niet volledig bij aansluit. Die dissonantie lost ze op door te benadrukken dat standaardtaal gebruiken noodzakelijk is, maar met de nuance dat een leerkracht het zich vooral niet kan permitteren om 'dialect te spreken'. Op die manier definieert ze het beleid niet op een positieve manier ('leerkrachten moeten standaardtaal spreken in schoolse situaties'), maar op een negatieve ('leerkrachten mogen vooral geen dialect spreken in schoolse situaties') – vermoedelijk omdat haar eigen taalgebruik op die manier wel beantwoordt aan de door het beleid vooropgestelde norm.

In een interview met de leerlingen Arlena, Anne-Sophie, Kasper en Lars komt een gelijkaardige visie naar voren.

Fragment 9

[INT 12; Arlena Anne-Sophie Kasper Lars]

- INT: en hoe vinden jullie dat jullie zelf spreken op school?
- Lars: tussentaal
- INT: goed niet goed?
- Arlena: ik vind dat . goed genoeg (*lacht*)
- Lars: (*lachje*) niet echt dialect maar ja
- INT: niet echt dialect Lars?
- Kasper: uhu
- Lars: nnnnee maar ja dialect is al redelijk extreem ook hé

Als aan Kasper, Arlena, Anne-Sophie en Lars gevraagd wordt om hun eigen taalgebruik te evalueren, benoemt Lars dat taalgebruik als 'tussentaal'. Het is een van de weinige plaatsen in het interviewcorpus waar de term *tussentaal* expliciet valt.⁸ Toch blijkt ook uit fragment 9 dat de leerlingen zich ervan bewust zijn dat van hen eigenlijk standaardtaal verwacht wordt in een schoolcontext, en dat er geen

8 Het label 'tussentaal' komt maar zelden aan bod in de twee interviewcorpora. Toch valt op dat leerlingen meer vertrouwd zijn met de term dan leerkrachten. Een mogelijke verklaring is dat leerkrachten sterker beïnvloed worden door het overheidstaalbeleid dan leerlingen. Anderzijds kan ook een opleidingseffect spelen: leerlingen krijgen immers les over taalvariatie en tussentaal in de lessen Nederlands. In de opleidingen van de meeste leerkrachten – zeker de oudere generatie – was dat minder of zelfs niet het geval.

plaats is voor dialect. Arlena evalueert hun taalgebruik immers niet gewoonweg als ‘goed’, maar wel als ‘goed genoeg’. In combinatie met het verontschuldigende lachje dat daarop volgt, impliceert die woordkeuze dat Arlena beseft dat het eigenlijk nog beter – lees: standaardtaliger – zou kunnen. Daarnaast legitimeert Lars het gebruik van tussentaal op een manier die goed aansluit bij hoe de godsdienstlerares in fragment 8 de standaardtaalnorm bij leerkrachten afzwakt. Nadat Lars nogal zelfzeker gesteld heeft dat hij tussentaal gebruikt, volgt er – net als bij Arlena – een verontschuldigend lachje, en zwakt hij zijn stelling af: hun taalgebruik is ‘niet echt dialect’. Wanneer de interviewer doorvraagt, verklaart Lars dat hij het ‘redelijk extreem’ vindt als leerlingen dialect gebruiken.

Niet alleen door tussentaal in de interviews onvermeld te laten (vgl. *supra*), maar dus ook door dialectgebruik op school expliciet af te keuren, lijken leerlingen en leerkrachten hun visie op taalgebruik in schoolcontexten dichter te laten aansluiten bij het overheidstaalbeleid. In de taalbeleidsnota’s van Vandenbroucke en Smet wordt dialect immers consequent behandeld als een thuistaal, i.e. een taal die je achterwege laat zodra je door de schoolpoort stapt. Standaardtaal is de enige variëteit die als schooltaal kan fungeren, maar zowel de leerkrachten als de leerlingen in onze studie lijken te beseffen dat ze niet aan dat standaardtaalideaal beantwoorden. Bijgevolg minimaliseren ze die als problematisch gepercipieerde situatie door een hypothetische context te schetsen waarin de kloof tussen beleid en praktijk nog groter is dan in de realiteit, namelijk een context waarin leerkrachten en leerlingen dialect zouden gebruiken. Door die hypothetische context expliciet te laten contrasteren met de bestaande klaspraktijk, waarin het taalgebruik zich ergens tussen standaardtaal en dialect in bevindt, lijkt de eigenlijke praktijk beter bij het beleid aan te sluiten. Op die manier slagen leerlingen en leerkrachten erin om het eigen taalgebruik te categoriseren als taalgebruik dat gepast is binnen een schoolcontext. De norm voor ‘gepast schools taalgebruik’ wordt dus uitgerekt, en bevat nu elke vorm van niet-dialectisch taalgebruik (zie ook Delarue 2014). Noch de leerkrachten, noch de leerlingen contesteren openlijk het officiële taalbeleid, maar ze volgen het evenmin slaafs na: ze handelen als ‘agents of language policy’ (Heineke & Cameron 2013) om het beleid naar hun hand te zetten.

4.4 Standaardtaal blijft het referentiepunt

In de drie voorbije paragrafen hebben we proberen aan te tonen dat zowel leerlingen als leerkrachten pogingen ondernemen om de kloof tussen hun eigen substandaardtalige praktijk en het taalbeleid te overbruggen, enerzijds door erop te wijzen dat standaardtaalgebruik geen prioriteit is vergeleken met andere onderwijsaspecten (zie 4.1 en 4.2), anderzijds door de sterke nadruk op Standaardnederlands in het officiële taalbeleid af te zwakken in hun eigen visie op geschikt taalgebruik binnen de schoolcontext (zie 4.3). Het is echter belangrijk te benadrukken dat de standaardtaal nog steeds het referentiepunt blijft van zowel leerkrachten als leerlingen, zelfs al wordt er door hen in de interviewgesprekken van de gepropageerde norm afgeweken.

Uit fragmenten 1, 2, 4, 5 en 8 bleek eerder al dat leerkrachten en leerlingen standaardtaal percipiëren als de norm waarmee ze hun eigen taalgebruik vergelijken. In fragment 10 uit een leerling haar appreciatie voor het Algemeen Nederlands:

Fragment 10

[INT 12; Arlena Anne-Sophie Kasper Lars]

INT: wat vind je dan 't mooiste?

Arlena: euh .. ik denk mocht het . niet geforceerd overkomen . nog altijd het AN

Voor Arlena is het Standaardnederlands dus nog altijd de esthetische norm, een taalvariëteit die ze het mooiste vindt als ze op een niet-geforceerde manier wordt gehanteerd. Bovendien is bij leerkrachten de wens om die esthetische norm te (kunnen) spreken frequent te horen in de interviews, waarbij ze alsnog als spreekbuis van het beleid fungeren. Leerkrachten zijn zich immers over het algemeen bewust van de (talige) voorbeeldfunctie die ze hebben, en dat geldt a fortiori als we het over leerkrachten Nederlands hebben, zoals Mr. Coenen in fragment 11:

Fragment 11[Mr. Coenen: 23, M, 3^e jaar secundair, Nederlands]

Mr. Coenen: .. ja we . wij hebben als leerkracht een . een voorbeeld . euhm .. qua taalgebruik niet alleen ook ja . qua euh ja gedrag de kennis die je moet overbrengen naar de leerlingen zijn allemaal zaken . waar leerlingen toch . euh denk ik euhm . naar . naar opkijken is nu misschien het foute woord maar waarbij ze toch 't nodige respect voor . naar de leerkracht toe dus ik denk ook wel dat die aandacht besteden aan ons . taalgebruik .

Volgens Mr. Coenen hebben leerlingen wel degelijk aandacht voor het taalgebruik van de leerkrachten. Kasper en Arlena bevestigen dat in fragment 12:

Fragment 12

[INT 12; Arlena Anne-Sophie Kasper Lars]

Kasper: ik vind dat ze alle twee echt Algemeen Nederlands moeten praten

INT: ja

Arlena: ja ik vind dat ook

[...]

Arlena: ja omdat ze toch een voorbeeld zijn

Kasper en Arlena praten in fragment 12 over het taalgebruik van Mr. Meeuwis en Mr. Viliijn, twee leerkrachten die dialect gebruiken in hun lessen. Hoewel de leerlingen eerder in het interview hadden aangegeven dat ze zich niet storen aan het dialectgebruik van de twee leerkrachten, verklaart Kasper hier toch dat hij vindt dat beide leerkrachten Algemeen Nederlands zouden moeten spreken. Arlena zet die stelling kracht bij door te wijzen op de voorbeeldfunctie van de leerkrachten. Die nadruk op standaardtaalgebruik wordt met andere woorden verbonden aan de functie van leerkrachten in het algemeen: leerkrachten moeten op allerlei vlakken een voorbeeld zijn voor de leerlingen en dat betekent dus blijkbaar ook dat ze Algemeen Nederlands moeten hanteren.

Hoewel leerkrachten en leerlingen dus gegronde redenen kunnen formuleren om af te wijken van het taalbeleid (zie 4.1-4.3), blijft de standaardtaalnorm als maatstaf gelden. In zekere zin is dat logisch: niet-standaardtalig taalgebruik hoeft zeker niet in te druisen tegen een standaardtaalideaal, maar is er zelfs van afhankelijk (Jaspers & Van Hoof 2015: 35). Anders gesteld: om zich te kunnen afzet-

ten tegen een norm of zich er juist aan te conformeren, moet die norm in de eerste plaats bestaán.

5 Conclusie

In deze bijdrage wilden we laten zien hoe leerkrachten en leerlingen omgaan met het strikt op het Standaardnederlands georiënteerde onderwijstaalbeleid in Vlaanderen, dat in grote mate afwijkt van de taaldiverse klaspraktijk. Bij zowel leerkrachten als leerlingen blijkt 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 wordt benadrukt dat standaardtaal erg belangrijk is, en lijkt het erop dat de boodschap in het taalbeleid van de overheid succesvol is doorgesijpeld. Wanneer er echter van dat abstracte wordt overgestapt naar *concrete* situaties, verandert het discours vaak: de meeste leerkrachten en leerlingen geven dan aan dat ze zelf geen ‘echte’ standaardtaal spreken, maar een informelere variëteit van het Nederlands hanteren. Tijdens de interviews, zowel met leerkrachten als met leerlingen, wordt dat contrast op bepaalde momenten zichtbaar. Op die momenten zetten de geïnterviewde leerkrachten en leerlingen verschillende strategieën in om dat spanningsveld te neutraliseren. Daarbij vallen vooral de overeenkomsten tussen beide groepen op. In deze bijdrage hebben we, aan de hand van fragmenten uit onze twee interviewcorpora, drie van die parallelle strategieën geanalyseerd: dat standaardtaal de vlotheid en de spontaniteit van de les beperkt, dat inhoudelijk gedegen onderwijs belangrijker is dan goed (standaard)taalgebruik, en dat het vooral van belang is dat er in klasgerelateerde contexten geen dialect wordt gebruikt. Daarbij is het belangrijk om nogmaals te benadrukken dat die drie strategieën lang niet de enige zijn: in de interviews met leerkrachten werden er in totaal 44 strategieën teruggevonden, in de leerlingeninterviews 25. De drie strategieën die in deze bijdrage werden besproken, werden geselecteerd op basis van hun frequentie en op basis van het feit dat ze gedeeld worden door leraren én leerlingen: in beide corpora gaat het om de meest voorkomende strategieën. Dat betekent overigens niet dat *alle* strategieën of uitspraken door leraren en leerlingen gedeeld worden.

Uit onze analyses blijkt dat leerkrachten en leerlingen op een *actieve* manier met het taalbeleid van de overheid interageren, en dat taalbeleid naar hun hand zetten als ze dat nodig achten. Een *structure/agency*-framework blijkt dan ook erg interessant als analysekader voor de interviews met leerkrachten en leerlingen: dat standaardtaal nog steeds als het referentiepunt wordt beschouwd, toont aan dat het onderwijstaalbeleid de bestaande *structure* vormt, en dat leerkrachten en leerlingen daar op verschillende manieren mee kunnen omgaan. In sommige gevallen wordt het beleid gewoon onverkort doorgevoerd (‘maintenance’, vgl. Heineke & Cameron 2013), maar leerkrachten en leerlingen kunnen ook een ander standpunt innemen: het beleid weliswaar accepteren, maar het kneden in een vorm die past bij de dagelijkse klaspraktijk (‘recognition’), of slechts bepaalde stukken uit het beleid overnemen, en andere volledig aanpassen aan hun visie op klasinteracties (‘negotiation’). Leerkrachten lijken beleidsteksten dan ook niet zozeer te beschouwen als opgelegde regels, maar als uitingen van een bepaalde visie op onderwijs, waar de onderwijspraktijk dan mee aan de slag kan. Ook de leerlingen volgen

het taalbeleid dat tot in de onderwijspraktijk doorsijpelt niet slaafs: ze slagen erin om te gaan met de regels en die aan te passen waar ze dat nodig achten. In het huidige onderzoek naar taalbeleid is die actieve, mediërende rol van zowel leerkrachten als leerlingen echter onderbelicht. Diepgaander perceptueel, attitudineel en etnografisch onderzoek kan helpen om beter inzicht te krijgen in hoe leerkrachten en leerlingen die rol opnemen, en in hoeverre het onderwijstaalbeleid (niet alleen de eerder besproken beleidsnota's, maar ook bijvoorbeeld eindtermen en leerplannen) doorsijpelt in het taalbeleid op schoolniveau en in de percepties van leerkrachten en leerlingen. Een analyse vanuit een 'transcontextueel' perspectief (vgl. Mehan 1996), waarbij onderzocht wordt op welke manier beleidsdiscoursen van de ene naar de andere context reizen, kan daarbij erg vruchtbaar zijn.

Bibliografie

- Absillis, Jaspers & Van Hoof 2012 – K. Absillis, J. Jaspers & S. Van Hoof, *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*. Gent, 2012.
- Auer 2005 – P. Auer, 'Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations'. In: N. Delbecq, J. Van Der Auwera & D. Geeraerts (red.), *Perspectives on Variation. Sociolinguistic, historical, comparative*. Berlin etc., 2005, p. 7-42.
- Bauman 1992 – Z. Bauman, *Intimations of Postmodernity*. London, 1992.
- Blommaert 2007 – J. Blommaert, 'On scope and depth in linguistic ethnography'. In: *Journal of Sociolinguistics* 11 (2007) 5, p. 682-688.
- Blommaert & Van Avermaet 2008 – J. Blommaert & P. Van Avermaet, *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem, 2008.
- Braun & Clarke 2006 – V. Braun & V. Clarke, 'Using thematic analysis in psychology'. In: *Qualitative Research in Psychology* 3 (2006) 2, p. 77-101.
- Coupland & Kristiansen 2011 – N. Coupland & T. Kristiansen, 'SLICE: Critical perspectives on language (de)standardisation'. In: T. Kristiansen & N. Coupland (red.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*. Oslo, 2011, p. 11-35.
- Davies 2012 – W. Davies, 'Myths we live and speak by. Ways of imagining and managing language and languages'. In: M. Hüning, U. Vogl & O. Moliner (red.), *Standard languages and multilingualism in European history*. Amsterdam etc., 2012, p. 45-70.
- De Caluwe 2002 – J. De Caluwe, 'Tien stellingen over functie en status van tussentaal in Vlaanderen'. In: J. De Caluwe e.a. (red.), *Taalvariatie en beleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Vlaanderen en Nederland*. Antwerpen etc., 2002, p. 57-67.
- De Caluwe 2009 – J. De Caluwe, 'Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen'. In: *Nederlandse Taalkunde* 14 (2009) 1, p. 8-25.
- De Caluwe 2012 – J. De Caluwe, 'Deletie van tussentaal. De kloof tussen taalbeleid en de taalpraktijk op school'. In: Absillis, Jaspers & Van Hoof (2012), p. 101-122.
- De Schryver 2015 – J. De Schryver, 'De verwarring weerspiegeld. Over taalvariatie in de Vlaamse schoolboeken'. In: *Over Taal* 54 (2015) 3, p. 62-65.
- De Schutter 1980 – G. De Schutter, 'Norm en normgevoelens bij Nederlandstaligen in België'. In: *De Nieuwe Taalgids* 73 (1980) 2, p. 73-109.
- Delarue 2011 – S. Delarue, 'Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik'. In: *Studies van de BKL* 6 (2011), p. 1-20.
- Delarue 2012 – S. Delarue, 'Met open vizier: meer aandacht voor taalvariatie in media en onderwijs in Vlaanderen'. In: *Over Taal* 51 (2012) 1, p. 20-22.
- Delarue 2013 – S. Delarue, 'Teachers' Dutch in Flanders: the last guardians of the standard?' In: T. Kristiansen & S. Grondelaers (red.), *Language (de)standardisation in Late Modern Europe. Experimental studies*. Oslo, 2013, p. 193-226.
- Delarue 2014 – S. Delarue, 'Contrasterende (standaard)taalideologieën bij Vlaamse leerkrachten: een Gentse casestudy'. In: *Handelingen van de koninklijke Zuid-Nederlandse maatschappij voor taal- en letterkunde en geschiedenis* 67 (2014), p. 219-248.

- Delarue 2015 – S. Delarue, 'Tussen droom en daad: de ambivalente houding van Vlaamse leerkrachten tegenover standaardtaal en andere taalvariëteiten'. In: A. Mottart & S. Vanhooen (red.), *HSN 29 – 29ste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent, 2015, p. 329–334.
- Delarue & De Caluwe 2015 – S. Delarue & J. De Caluwe, 'Eliminating social inequality by reinforcing standard language ideology? Language policy for Dutch in Flemish schools'. In: *Current Issues in Language Planning* 16 (2015) 1–2, p. 8–25.
- Delarue & Ghyselen 2016 – S. Delarue & A.S. Ghyselen, 'Setting the standard: Are teachers better speakers of Standard Dutch?' In: *Dutch Journal of Applied Linguistics* 5 (2016) 1, p. 34–64.
- Deumert & Vandenbussche 2003 – A. Deumert & W. Vandenbussche, *Germanic Standardizations. Past to Present*. Philadelphia, 2003.
- DOV 2015 – DOV, *Vlaams onderwijs in cijfers 2014–2015*. Geraadpleegd via <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2014-2015>.
- Fairclough 1992 – N. Fairclough, *Discourse and social change*. Oxford, 1992.
- Festinger 1957 – L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, 1957.
- Geeraerts 1999 – D. Geeraerts, 'De Vlaamse taalkloof'. In: *Over Taal* 38 (1999), p. 30–34.
- Ghyselen 2015 – A.S. Ghyselen, 'Stabilisering van tussentaal? Het taalrepertorium in de Westhoek als casus'. In: *Taal en Tongval* 67 (2015), p. 43–95.
- Ghyselen & De Vogelaer 2013 – A.S. Ghyselen & G. De Vogelaer, 'The impact of dialect loss on the acceptance of tussentaal: the special case of West-Flanders in Belgium'. In: T. Kristiansen & S. Grondelaers (red.), *Language (de)standardisation in Late Modern Europe. Experimental studies*. Oslo, 2013, p. 153–170.
- Ghyselen & Van Keymeulen 2014 – A.S. Ghyselen & J. Van Keymeulen, 'Dialectcompetentie en functionaliteit van het dialect in Vlaanderen anno 2013'. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 130 (2014) 2, p. 117–139.
- Giddens 1991 – A. Giddens, *Modernity and self-identity. Self and society in the Late Modern Age*. Cambridge, 1991.
- Goossens 2000 – J. Goossens, 'De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen'. In: *Ons Erfdeel* 43 (2000), p. 2–13.
- Grondelaers & Speelman 2013 – S. Grondelaers & D. Speelman, 'Can speaker evaluation return private attitudes towards stigmatised varieties? Evidence from emergent standardisation in Belgian Dutch'. In: T. Kristiansen & S. Grondelaers (red.), *Language (de)standardisation in late modern Europe*. Oslo, 2013, p. 171–192.
- Grondelaers & Van Hout 2012 – S. Grondelaers & R. Van Hout, 'Where is Dutch (really) heading? The classroom consequences of destandardization'. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics* 1 (2012) 1, p. 41–58.
- Harmon-Jones & Mills 1999 – E. Harmon-Jones & J. Mills, *Cognitive dissonance. Progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington D.C., 1999.
- Heineke & Cameron 2013 – A. Heineke & Q. Cameron, 'Teacher Preparation and Language Policy Appropriation: A Qualitative Investigation of Teach for America Teachers in Arizona'. In: *Education Policy Analysis Archives* 21 (2013), p. 1–25.
- Hymes 1964 – D. Hymes, 'Introduction: Toward Ethnographies of Communication'. In: *American Anthropologist* 66 (1964) 6, p. 1–34.
- Impe & Speelman 2007 – L. Impe & D. Speelman, 'Vlamingen en hun (tussen)taal. Een attitudeel mixed-guise onderzoek'. In: *Handelingen van de koninklijke Zuid-Nederlandse maatschappij voor taal- en letterkunde en geschiedenis* 61 (2007), p. 109–128.
- Irvine & Gal 2000 – J. Irvine & S. Gal, 'Language ideology and linguistic differentiation'. In: P. Kroskrity (red.), *Regimes of Language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, 2000, p. 35–82.
- Jaspers 2005 – J. Jaspers, *Tegenwerken, belachelijk doen. Talige sabotage van Marokkaanse jongens op een Antwerpse middelbare school*. Brussel, 2005.
- Jaspers 2012 – J. Jaspers, 'Het Algemeen Nederlands: uw sociale zekerheid? Taalgebruik en taalopvattingen in processen van in- en uitsluiting'. In: Absillis, Jaspers & Van Hoof (2012), p. 371–400.
- Jaspers & Van Hoof 2013 – J. Jaspers & S. Van Hoof, 'Hyperstandardisation in Flanders: extreme enregisterment and its aftermath'. In: *Pragmatics* 23 (2013) 2, p. 331–359.
- Jaspers & Van Hoof 2015 – J. Jaspers & S. Van Hoof, 'Ceci n'est pas une Tussentaal: evoking standard and vernacular language through mixed Dutch in Flemish telecinematic discourse'. In: *Journal of Germanic Linguistics* 27 (2015) 1, p. 1–44.
- Lortie 1975 – D. Lortie, *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, 1975.

- Lybaert 2014 – C. Lybaert, *Het gesproken Nederlands in Vlaanderen. Percepties en attitudes van een spraakmakende generatie* (Universiteit Gent, ongepubliceerd).
- Mehan 1996 – H. Mehan, 'The construction of an LD student: A case study in the politics of representation'. In: M. Silverstein & G. Urban (red.), *Natural Histories of Discourse*. Chicago, 1996, p. 345-363.
- Milroy & Milroy 1985 – J. Milroy & L. Milroy, *Authority in language*. London, 1985.
- OECD 2010 – OECD, *Pisa 2009 Results: Executive Summary*. Geraadpleegd via <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- Rampton 2006 – B. Rampton, *Language in Late Modernity. Interaction at an urban school*. Cambridge, 2006.
- Smet 2011 – P. Smet, *Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota*. Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennota_2011.pdf.
- Swann e.a. 2004 – J. Swann e.a., *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh, 2004.
- Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013 – M. Vaismoradi, H. Turunen & T. Bondas, 'Content analysis and thematic analysis. Implications for conducting a qualitative descriptive study'. In: *Nursing and Health Sciences* 15 (2013) 3, p. 398-405.
- Van de Craen & Willemyns 1985 – P. Van de Craen & R. Willemyns, *Standaardnederlands en dialect op school, thuis en elders*. Brussel, 1985.
- Van De Mierop, Zenner & Marzo 2016 – D. Van De Mierop, E. Zenner & S. Marzo, 'Standard and Colloquial Belgian Dutch Pronouns of Address: A variationist-interactional study of child-directed speech in dinner table interactions'. In: *Folia Linguistica: Acta Societatis Linguisticae Europaeae* 50 (2016) 1, p. 31-64.
- Van der Horst 2008 – J. van der Horst, *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam, 2008.
- Van Hoof & Jaspers 2012 – S. Van Hoof & J. Jaspers, 'Hyperstandaardisering'. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 128 (2012) 2, p. 97-125.
- Van Istendael 1989 – G. Van Istendael, *Het Belgisch labrynt. De schoonheid der wanstaltigheid*. Amsterdam, 1989.
- Van Istendael 2008 – G. Van Istendael, *Plezier en pijn van het Nederlands. Samen beleid maken in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Beleidscahier*. Brussel, 2008.
- Van Lancker 2016 – I. Van Lancker, 'Standardizing and destandardizing practices at a Flemish secondary school. A sociolinguistic ethnographic perspective on Flemish pupils' speech practices'. In: *Taal en Tongval* (2016).
- Van Lancker aanvaard – I. Van Lancker, 'The reflexive imperative among high-achieving adolescents: a Flemish case study'. In: *AILA Review* (aanvaard).
- Vancompernelle 2012 – H. Vancompernelle, *Normgevoeligheid. Attitude van Vlaamse jongeren ten aanzien van het Standaardnederlands, de tussentaal en het dialect*. Gent, 2012.
- Vandenbroucke 2007 – F. Vandenbroucke, *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Geraadpleegd via <http://www.coc.be/files/publications/.88/talen-beleidsnota.pdf>.
- Willemyns 2003 – R. Willemyns, 'Dutch'. In: A. Deumert & W. Vandenbussche (red.), *Germanic Standardizations. Past to Present*. Amsterdam etc., 2003, p. 93-125.
- Willemyns 2007 – R. Willemyns, 'De-standardization in the Dutch language territory at large'. In: C. Fandrych & R. Salverda (red.), *Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages*. Mannheim etc., 2007, p. 267-279.
- Wouters 2007 – C. Wouters, *Informalization. Manners and Emotions since 1890*. London, 2007.

Adressen van de auteurs

Universiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
 Vakgroep Taalkunde – Afdeling Nederlandse Taalkunde
 Blandijnberg 2
 9000 Gent (België)
 Steven.Delarue@UGent.be/Inge.VanLancker@UGent.be

Indienen van kopij

Kopij wordt bij voorkeur ingediend als attachment bij een e-mail. Bij toesturing via gewone post dient de kopij te worden ingeleverd op twee prints, met vermelding van het aantal woorden. Behoud altijd zelf een kopie van de kopij.

Door de redactie aanvaarde kopij geldt als definitieve tekst. Wijzigingen in de drukproeven, anders dan verbeteringen van zetfouten, kunnen de auteur in rekening worden gebracht door de uitgever.

Met het inleveren van kopij geeft de auteur toestemming voor digitale publicatie op de website van *TNTL* en van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL).

Omvang

De maximale omvang van een artikel bedraagt 10.000 woorden, inclusief noten en bibliografie. Het artikel dient te beginnen met de titel en de auteursnaam, gevolgd door een samenvatting in het Engels van ten hoogste 100 woorden. Vermeld na de hoofdttekst het adres van de auteur. Indien gewenst kan ook het e-mailadres worden vermeld.

Een boekbeoordeling beslaat in de regel 750-1500 woorden. Deze begint met een titelbeschrijving van het besproken werk (uitgever, ISBN en prijs vermelden) en eindigt met de naam van de bespreker.

Richtlijnen voor het te hanteren verwijzingssysteem en voor de opmaak van de kopij zijn te vinden op de *TNTL*-website, www.tntl.nl.

Overdrukken

Auteurs van artikelen ontvangen 10 gratis overdrukken van hun bijdrage. Auteurs van een boekbeoordeling of een signalement ontvangen een elektronische overdruk van hun bespreking.

TNTL

Journal of Dutch Linguistics and Literature

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

2

2016 | jaargang 132

TNTL 132 - 2016 - 2