

Steven Delarue

Ugent

Contact: steven.delarue@ugent.be

Taalbewaker of taalbegeleider? Over de diverse posities die Vlaamse leerkrachten innemen in het standaardtaal-of-tussentaaldebate

1. Inleiding

In de zomer van 2012 verscheen met *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams* (Absillis, Jaspers & Van Hoof 2012) een boek waarin bijdragen werden gebundeld die over het algemeen een niet-veroordelend standpunt tegenover tussentaal innamen, in contrast met de vaak scherpe afkeuring die de variëteit in het publieke domein meekrijgt, niet in het minst van (sommige) taalkundigen en professionele taalgebruikers. De bundel haalde vrijwel meteen alle kranten, met koppen als “Tussentaal in klas is heel efficiënt” (*De Morgen*, 29 augustus 2012: 4), “Dialect verkleint de kloof met de gewone mens” (*De Morgen*, 31 augustus 2012: 10) en “We spreken allemaal wel eens tussentaal” (*De Standaard*, 30 augustus 2012: 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, die dagen- en zelfs wekenlang aanhield, was een rake illustratie van de ideologische gevoeligheid van de hele standaardtaaldiscussie in Vlaamse institutionele contexten, zowel in de media als in het onderwijs: moet steevast het Standaardnederlands worden gebruikt, zonder uitzondering, of kan er ook ruimte zijn voor andere vormen van taalgebruik, zoals tussentaal (of dialect)?

In deze bijdrage vertrek ik vanuit twee mogelijke visies op hoe leerkrachten met (standaard)taalgebruik en taalvariatie zouden kunnen omgaan: enerzijds als ‘taalbewakers’, anderzijds als ‘taalbegeleiders’. Daarna geef ik het woord aan de leerkrachten zelf: na een korte schets van mijn doctoraatsonderzoek, over taalgebruik en taalpercepties van leerkrachten in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs, analyseer ik hoe leerkrachten het concept ‘standaardtaal’ benaderen en interpreteren. Voor die eerste (kleinschalige) analyse baseer ik me op de interviewdata van 8 leerkrachten uit een secundaire school in het centrum van Gent (Oost-Vlaanderen).

2. Taalbewaker versus taalbegeleider: twee manieren waarop leerkrachten taal (kunnen) benaderen

2.1. Taalbewaker: de leerkracht als politieagent en poortwachter van het Standaardnederlands

“De leraar handhaaft de norm. Dat klinkt weinig sympathiek, de leraar als politieagent, maar we weten allemaal dat de verkeerspolitie nodig is. Heel erg nodig” (Van Istendael 2008: 31).

Voor Geert Van Istendael, aan wie we ook de term ‘Verkavelingsvlaams’ (voor ‘tussentaal’) te danken hebben, zijn leerkrachten bij uitstek de handhavers van ‘de norm’: het is aan hen om die norm, het Standaardnederlands, te bewaken, te bepalen en te verspreiden. Eenzelfde focus op het Standaardnederlands is terug te vinden in taalbeleidsdocumenten van de overheid. In het Vlaamse onderwijs werd taalbeleid in 2007 een prominent onderdeel van het beleid van de toenmalige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, met de publicatie van *De lat hoog voor talen in iedere school* (2007). Daarin worden de problemen van taalachterstand en meertaligheid in school- en klascontext aangekaart, samen met 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 het 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) 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 juli 2011 verscheen met de concepttekst ‘Samen taalgrenzen verleggen’, van de hand van Vandenbrouckes opvolger en partijgenoot Pascal Smet, 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, werd door heel wat

scholen overgenomen bij het uitwerken van taalbeleidsdocumenten, en veel scholen besteden ook in hun schoolreglement aandacht aan de standaardtaalnorm, met regels als “Op school wordt altijd het Algemeen Nederlands gebruikt, zowel door leerlingen als door leerkrachten” of “Het gebruik van het Algemeen Nederlands is een doelstelling van ons onderricht en een kenmerk van ontwikkeling”. Op die manier worden leerkrachten nadrukkelijk in de markt gezet als ‘taalbewakers’, die leerlingen niet alleen op inhoud, maar ook op het correcte gebruik van Standaardnederlands moeten afrekenen (en natuurlijk ook zichzelf constant moeten *monitoren* op het gebruik van standaardtaal), met de bijbehorende evaluatie- en strafmechanismen.

2.2. *Taalbegeleider: een open, onbevooroordeelde houding tegenover taalvariatie*

“De idee van zo’n strikte norm staat haaks op de dynamische ontwikkeling van taal en taalgebruik. Ze gaat terug op de manier waarop vroeger Latijn en Grieks werden gedoceerd. Dat is een heel formalistische aanpak, waardoor we taal toetsen zoals we dat doen voor wiskunde of aardrijkskunde. Dat vind ik onrealistisch. In het taalgebruik passen we ons voortdurend aan elkaar aan. Dat aanpassen, dat wisselen van registers, dat moeten we op school leren” (Backus, in: T’Sas 2012).

Lijnrecht tegenover de rol van leerkracht als bewaker van een strikte standaardtaalnorm op school staat de rol van leerkracht als ‘taalbegeleider’. Daarin ligt de focus net op taaldiversiteit, de “dynamische ontwikkeling van taal en taalgebruik” zoals Backus het hierboven stelt, en is er aandacht voor meer dan één taalnorm of -register. Voor leerlingen is het dan cruciaal dat ze voeling krijgen met het juiste taalregister in de juiste situatie en dat ze inzicht krijgen in hoe de verschillende taalvariëteiten van het Nederlands naast elkaar kunnen functioneren.

Het valt op dat de eindtermen voor het vak Nederlands veel dichter aansluiten bij deze (variatievriendelijke) visie op taalgebruik dan de talenbeleidsnota’s van ex-ministers Vandenbroucke en Smet, hoewel zowel die nota’s als de eindtermen deel uitmaken van het (onderwijs)taalbeleid dat de overheid uitdraagt. Hoewel die eindtermen recent werden vernieuwd – de nieuwe eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs en de eerste graad secundair gingen in op 1 september 2010, die voor de tweede graad op 1 september 2012 en die door de derde graad op 1 september 2014 – zijn ze opmerkelijk open in vergelijking met de eenzijdige focus van Vandenbroucke (2007) en Smet (2011) op het Standaardnederlands als dé aangewezen taalvariëteit in alle school- en klascontexten. Voor een wat uitgebreidere analyse van die eindtermen verwijs ik naar Delarue (2011), maar de twee onderstaande voorbeelden kunnen dienen als illustratie van de manier waarop met taalvariatie wordt omgegaan in de eindtermen Nederlands: “Met het oog op doeltreffende communicatie kunnen de leerlingen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties op hun niveau reflecteren op: het gebruik

van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten [...]” (ET 6.4., lager onderwijs – eigen markering, s.d.); “De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties [...] een bereidheid om: te spreken, Algemeen Nederlands te spreken, een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag” (ET 8, eerste graad secundair onderwijs A-stroom; cf. ook ET 14 tweede graad secundair onderwijs en ET 11 derde graad secundair onderwijs – eigen markering, s.d.).

In de eindtermen Nederlands ligt de nadruk op “een onbevooroordeelde houding tegenover taalverscheidenheid en taalvariatie”, zoals in de uitgangspunten van de eindtermen voor het lager onderwijs wordt gesteld. Er wordt gefocust op het belang van *reflecteren* over taalgebruik en taalvariatie, en als het begrip ‘Algemeen Nederlands’ valt, gebeurt dat vooral in termen van *bereidheid*, zonder resultaatsverplichtingen. Die open houding tegenover taalvariatie en taalbeschouwing is des te opvallender omdat Frank Vandenbroucke het vrijblijvende karakter van de (vorige) eindtermen taalbeschouwing net als een van de “problemen met het taalbeschouwingsonderwijs” (2007:19) karakteriseerde: “De huidige eindtermen taalbeschouwing [...] [zijn] te vrijblijvend. Vier van de vijf zijn geformuleerd als attitudes, waarvoor scholen nauwelijks een resultaatsverplichting hebben. [...] Wanneer we ‘zijn bereid om’ zouden vervangen door ‘kunnen’ of een ander actief werkwoord zetten we de attitude om in een resultaatsverplichting” (Vandenbroucke 2007: 19).

In de praktijk blijken de eindtermen nog steeds erg vrijblijvend, in de zin dat ze voornamelijk als attitudes zijn geformuleerd. Binnen het taalbeleid van de Vlaamse overheid valt er dus een vrij sterke tegenstelling op te tekenen: een zeer strikt geformuleerde talenbeleidsnota staat er tegenover opvallend vaag geformuleerde eindtermen Nederlands (cf. Delarue 2011: 8-9).

3. In de praktijk: hoe denken en handelen leerkrachten zelf?

De (veeleer theoretische) tweedeling tussen ‘taalbewakers’ en ‘taalbegeleiders’, zoals ze in de vorige paragraaf werd gemaakt, is in de praktijk veel minder absoluut: veel leerkrachten lijken tussen de twee visies in te zitten. Enerzijds erkennen ze de belangrijke (en in zekere zin geprivilegieerde) rol van Standaardnederlands als taalvariëteit op school, maar anderzijds nuanceren ze dat belang ook, door ook aan andere taalvariëteiten bestaansrecht te verlenen. Een van de hoofdonderzoeksvragen in mijn huidige doctoraatsonderzoek aan de Universiteit Gent (2010-2016) is net hoe leerkrachten zelf denken en handelen als het over taalgebruik en taalvariatie gaat: hoe staan ze tegenover Standaardnederlands, tussentaal en dialect? Wat voor taalgebruik vinden ze acceptabel of net noodzakelijk in een klascontext? En welke rol zien ze weggelegd voor taalbeleid op school? Na een korte schets van het onderzoek sta ik wat

uitgebreider stil bij de kleine subgroep van informanten die ik in deze bijdrage wil belichten: acht leerkrachten uit een Gentse secundaire school (zie Delarue 2014 voor een uitgebreidere analyse van die Gentse informanten).

3.1. Schets van het onderzoek

3.1.1. 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 perspectief. Om beide perspectieven nader te kunnen bekijken, werden lessen bijgewoond en opgenomen (participerende observatie), en werden achteraf ook interviews afgenomen van de leerkrachten.

In deze bijdrage focus ik op een aantal interessante passages uit de interviews die met de leerkrachten werden afgenomen. Die interviews duurden gewoonlijk 30 tot 45 minuten, en behandelden vier thema's:

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 (gepercipieerde) belang van taalbeleid;
4. de eigen talige achtergrond als leerkracht (welk taalgebruik in welke situaties?) en de talige verwachtingen ten aanzien van zichzelf (als leerkracht) en anderen.

3.1.2. Selectie van de informanten

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

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, en enkel aso-afdelingen kwamen voor het onderzoek in aanmerking. 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 voldoende klein was. Omdat de scholenselectie aan dergelijke strikte criteria was gekoppeld, werden er voor de selectie van de leerkrachten binnen die scholen geen criteria geformuleerd inzake leeftijd of geslacht. 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 leerkrachten¹.

3.1.3. Profielschets Gentse informanten

In Gent werd, naast een katholieke basisschool, ook een katholieke secundaire school bezocht. 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 worden de initiatieven rond taalbeleid geprezen als een voorbeeld van goede praktijk en 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. Twee van hen zijn mannen, zes vrouwen, en de leeftijd van de leerkrachten varieert tussen 26 en 60 jaar. Afgezien van twee leerkrachten wiskunde, zijn het allemaal leerkrachten ‘talen’ (Nederlands, Grieks) of ‘humane wetenschappen’ (geschiedenis, godsdienst).

3.2. Casestudy: leerkrachten secundair onderwijs 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 ‘standaardtaal’ (of ‘Algemeen Nederlands’) 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:

- *aan het begin van het interview, met betrekking tot de leerlingen:* spreken de leerlingen standaardtaal? / verwacht u van de leerlingen dat ze standaardtaal spreken?
- *met betrekking tot het beleid:* moet er overal op school standaardtaal gesproken worden?
- *met betrekking tot de leerkracht zelf:* 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.

3.2.1. *Inschatting van het (standaard)taalgebruik van leerlingen*

Voor de meeste leerkrachten blijken de leerlingen het vrij behoorlijk te doen. Afgezien van een dalende woordenschatkennis en problemen met zinsbouw, zijn de leerkrachten vrij tevreden. Als het over gesproken taalgebruik gaat, wordt vooral benadrukt dat het taalgebruik spontaan, respectvol en beleefd moet zijn, eerder dan correct of accentloos. Wanneer het taalgebruik van de leerlingen expliciet moet worden gekarakteriseerd of benoemd, treden er duidelijke verschillen op: voor sommigen spreken de leerlingen Algemeen Nederlands of sluit het er dicht bij aan, voor anderen is het tussentaal. Dat tussentaalgebruik wordt dan wel mild beoordeeld: het is vooral belangrijk dat de leerlingen geen (Gents) dialect gebruiken binnen de klascontext.

3.2.2. *Evaluatie van het standaardtaalideaal in de talenbeleidsnota's*

De meeste leerkrachten onderschrijven de stelregel van het taalbeleid dat het Standaardnederlands in principe de enige passende schoolvariëteit is. Daarbij valt op – net als in de andere interviews in het corpus trouwens – dat vooral de veeleer sloganeske taal uit de beleidsnota van Vandenbroucke (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).

3.2.3. *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, krijgen alle leerkrachten de vraag of ze hun eigen taalgebruik tijdens het lesgeven al dan niet zouden karakteriseren als standaardtaal. Van de drie contexten die ik hier heb beschreven, is dit consequent de ‘gevoeligste’: hier zijn de leerkrachten zich er doorgaans terdege van bewust dat van hen correct Standaardnederlands wordt verwacht. Bovendien hebben ze, eerder 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 boeiend 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 de groep Gentse informanten zijn er ruwweg drie mogelijke strategieën aan te wijzen die leerkrachten (kunnen) inzetten om hun inschatting van standaardtaal en hun eigen (standaard)taalgebruik met elkaar te verbinden:

1. *Standaardtaal als een te formele variëteit.* Sommige leerkrachten benadrukken dat het Standaardnederlands belangrijk is, maar dat het een te formele variëteit is om

in een klascontext in te zetten. Leerkrachten leren hun leerlingen steeds beter kennen in de loop van het schooljaar, bouwen een band met hen op, en standaardtaal past voor sommige leerkrachten niet in die wat informelere klascontext.

2. *Verbreding van de norm / van wat acceptabel is in een klascontext.* Andere leerkrachten antwoorden wat ontwijkend op de vraag of ze standaardtaal gebruiken bij het lesgeven, door te stellen dat ze “hun best doen”, en “zeker geen dialect” spreken. Door dat niet-dialectische karakter te onderstrepen, rekken ze tegelijk de norm van ‘goed taalgebruik in de klas’ uit: niet enkel vlekkeloze standaardtaal is mogelijk in de klas, maar ook andere vormen van taalgebruik (die door sommigen als tussentaal zouden worden gecatalogeerd).
3. *Cognitieve dissonantie.* In de twee vorige strategieën slagen de leerkrachten erin om hun discours met betrekking tot standaardtaal vrij ‘incidentloos’ op te bouwen: dat ze het standaardtaaldiscours van de overheid onderschrijven, kunnen ze rijmen met het feit dat ze zelf (naar eigen zeggen) niet volledig standaardtaalgelijk spreken bij het lesgeven, door standaardtaal te formeel te noemen, of door de reikwijdte van de norm te verbreden. Die incidentloze discoursopbouw is echter niet van toepassing op alle interviews: soms raakt een leerkracht wat in de knoop wanneer hij of zij de diverse (talige en andere) verwachtingen en vereisten met elkaar moet combineren, en botsen verschillende definities van het begrip ‘standaardtaal’ met elkaar: een vrij strenge, descriptieve definitie tegenover een ruimere (variatievriendelijkere) definitie bijvoorbeeld. Die kloof tussen de beide definities kan leiden tot wat in de psychologie ‘cognitieve dissonantie’ wordt genoemd: een onaangenaam gevoel van spanning en frustratie dat ontstaat wanneer mensen worden geconfronteerd met informatie die hun eigen overtuigingen, normen of waarde tegenspreekt. Automatisch treedt dan een psychisch mechanisme in werking, dat die spanning zo snel mogelijk wil wegwerken – in dit geval door een van de twee definities resoluut af te wijzen².

4. Conclusie: leerkrachten in een ‘tussenpositie’

Uit het voorgaande mag blijken dat leerkrachten op verschillende manieren in een ‘tussenpositie’ blijken te zitten. Enerzijds zitten ze tussen beleid en praktijk in, met aan de ene kant een erg strikt beleid, eenzijdig georiënteerd op het Standaardnederlands, en aan de andere kant een complexe klaspraktijk gekenmerkt door diversiteit en taalvariatie. Anderzijds zitten leerkrachten ook ergens tussen standaardtaal en géén standaardtaal in: op abstract niveau vinden ze het Standaardnederlands doorgaans wel belangrijk en lijkt het erop dat de boodschap uit het taalbeleid van de overheid succesvol is doorgesijpeld, maar in concrete situaties verandert het discours vaak. Dan geven de meeste leerkrachten aan dat ze geen ‘echte’ standaardtaal spreken, en geven ze een andere invulling aan het begrip: door het te verbreden (“alles wat geen dialect is”) en door het voor te stellen als minder noodzakelijk voor alle situaties (“enkel in

instructie”, “creëert een afstand”, “te formeel”). Tot slot zitten ze ook tussen de rollen van ‘taalbewaker’ en ‘taalbegeleider’ in: ze onderstrepen het belang van een norm, maar benadrukken dat het een relatieve en buigbare norm is, en dat leerkrachten zelf hun eigen norm (moeten) kunnen bepalen. Dat vereist natuurlijk dat leerkrachten de nodige kennis opdoen en het nodige bewustzijn ontwikkelen om hun eigen taalgebruik en dat van hun leerlingen adequaat in te kunnen schatten, een belangrijke taak die voor de Vlaamse lerarenopleidingen is weggelegd.

Referenties

- Absillis, K., J. Jaspers & S. Van Hoof (eds.) (2012). *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*. Gent: Academia Press.
- Delarue, S. (2011). “Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik”. In: *Studies van de Belgische Kring voor Linguïstiek*, jg. 6, p. 1-20.
- Delarue, S. (2014). “Contrasterende (standaard)taalideologieën bij Vlaamse leerkrachten: een Gentse casestudy”. In: *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis*, jg. 67, p. 219-248.
- Smet, P. (2011). ‘Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota’. Online raadpleegbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/talennaota_2011.pdf.
- T’Sas, J. (2012). “Zet een taalagent op die scholen!”. In: *De Standaard*, 21 november 2012, p. 4.
- Van Istendael, G. (2008). “Plezier en pijn van het Nederlands”. In: *Samen beleid maken in het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Beleidscahier 3*. Brussel: Ministerie van Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, p. 29-33.
- Vandenbroucke, F. (2007). ‘De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken’. Online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvksomain/nieuwsflash/berichten/talennaota.pdf>.

Noten

¹ 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 in de resultaten die eruit getrokken worden. Die bereidwilligheid zou er immers op kunnen wijzen dat de leerkrachten een meer uitgesproken mening hebben over de specifieke taalvariëteiten (tussentaal, maar ook standaardtaal of dialect) dan de gemiddelde Vlaamse leerkracht (cf. Delarue 2013).

10. Taalbeschouwing

² 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 zeggen. Dat is natuurlijk niet de bedoeling: die dissonantie is veeleer symptomatisch voor de moeilijke situatie waarin leerkrachten in Vlaanderen verkeren en waarin ze zich staande moeten houden. Leerkrachten zijn als het ware de speelbal van een erg strikt taalbeleid en krijgen daarbinnen weinig ruimte om adequaat in te spelen op wat er allemaal in het klaslokaal gebeurt. 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.