

NORMGEVOELIGHEID INZAKE GESPROKEN NEDERLANDS IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

**HOREN LEERKRACHTEN NEDERLANDS HET VERSCHIL NOG
TUSSEN TUSSENTAAL EN STANDAARDTAAL?**

Aantal woorden: 17.468

Jo De Rudder

Studentennummer: 01806085

Promotor: Dr. Ruud Ryckaert

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Meertalige Communicatie
Nederlands-Frans-Engels

Academiejaar: 2021 - 2022

Abstract

Standaardnederlands en standaardtaalbeheersing nemen een prominente plaats in binnen het Vlaamse onderwijs. Van leerkrachten wordt er verwacht dat ze continu standaardtaal spreken. De druk ligt nog hoger voor leerkrachten Nederlands, aangezien zij de leerlingen expliciet de standaardtaal moeten bijbrengen. Onderzoek suggereert echter dat leerkrachten Nederlands zelf onbewust tussentaal gebruiken. De vraag is dan ook of ze tussentaal nog herkennen in het gesproken taalgebruik van hun leerlingen. Voor dit onderzoek werden twee audiofragmenten opgenomen die syntactische, morfosyntactische en fonologische tertiaire dialectkenmerken bevatten. De fragmenten werden via een enquête verspreid om te achterhalen of leerkrachten die lesgeven in de derde graad aso van het katholiek onderwijs in Oost-Vlaanderen alle tertiaire dialectkenmerken konden horen. Hoewel het onderzoek louter exploratief is, lijken de resultaten aan te tonen dat leerkrachten geen aandacht meer geven aan fonologie bij de evaluatie van gesproken Nederlands. Daarnaast horen ze niet altijd dezelfde dialectkenmerken in beide audiofragmenten en wordt het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord het zwaarst afgestraft in de evaluatie. Gesproken taalgebruik lijkt dan ook gelijk geëvalueerd te worden als geschreven taalgebruik. Het is echter niet duidelijk of dat te maken heeft met attitudes ten opzichte van standaardtaal, gebrek aan training in de lerarenopleiding of gewenning aan het evalueren van geschreven taal. Verder onderzoek is dus nodig om de resultaten te bevestigen en de mogelijke oorzaken te achterhalen. (220 woorden)

Dankwoord

Deze masterproef zou niet mogelijk geweest zijn zonder de hulp van een aantal mensen. In de eerste plaats wil ik graag mijn promotor, Dr. Ruud Ryckaert, bedanken voor zijn input, advies en kritische opmerkingen tijdens het schrijfproces. Zonder hem zou deze masterproef nooit op punt zijn gekomen. Daarnaast wil ik graag Lemke De Wolf en Annelies De Wolf bedanken voor hun hulp bij het opnemen van de audiofragmenten. Speciale dank gaat verder nog uit naar alle respondenten die de enquête hebben ingevuld en alle scholen die de enquête hebben verspreid. Deze masterproef zou ook veel moeilijker gegaan zijn als ik niet had kunnen rekenen op twee gouden vrienden om mijn hart af en toe bij te luchten. Bedankt Daan Van Cauteren en Laurent Goeman. Tot slot wil ik graag nog mijn ouders bedanken voor hun geduld en vertrouwen in mij. Bedankt voor alles.

Lijst van tabellen

Tabel 1	Gemeenten per onderwijszone	32
Tabel 2	Gemeenten en hun aantal katholieke aso-scholen per onderwijszone	34

Lijst van figuren

Figuur 1	De verschillende niveaus van het Vlaamse talenbeleid, Delarue (2016, p. 98).....	16
Figuur 2	Verdeling leerlingen naar onderwijsnet.....	29
Figuur 3	Geografische spreiding respondenten.....	44
Figuur 4	Spreiding leeftijd respondenten.....	45
Figuur 5	Spreiding aantal jaren ervaring bij respondenten.....	46
Figuur 6	Totaal aantal keer dat een dialectkenmerk werd aangehaald per fragment.....	48
Figuur 7	Consequentheid in foutenherkenning bij respondenten.....	49
Figuur 8	Dialectkenmerken die het zwaarst doorwegen in de evaluatie per fragment.....	51

Inhoudstafel

Inleiding	1
<i>Theoretisch kader</i>	3
Hoofdstuk 1 Standaardtaal en tussentaal in Vlaanderen	3
1.1 Evolutie van het Standaardnederlands in Vlaanderen	3
1.1.1 Van de 19 ^{de} eeuw tot de Tweede Wereldoorlog	3
1.1.2 Van de Tweede Wereldoorlog tot de jaren '70	6
1.1.3 Van de jaren '70 tot nu	7
1.2 Het begrip tussentaal	8
1.2.1 Oorspronkelijke invulling	8
1.2.2 Specifieke betekenis binnen de Vlaamse taalcontext	8
1.2.3 De sterke positie van tussentaal	10
1.2.4 De interne variatie binnen tussentaal	11
1.2.5 Homogenisering binnen tussentaal	11
1.3 Attitudes ten opzichte van standaardtaal en tussentaal	13
1.3.1 Het belang van attitudes	13
1.3.2 De Vlaamse taalnorm	14
1.3.3 Affectieve attitudecomponent in Vlaanderen	14
1.4 Het talenbeleid in het Vlaamse onderwijs	15
1.4.1 Het macroniveau	16
1.4.2 Het mesoniveau	19
1.4.3 Het microniveau	20
1.5 Normgevoeligheid bij leerkrachten	20
1.5.1 Attitudes	20
1.5.2 Taalgebruik: Beleid vs. praktijk	21
1.6 Normgevoeligheid bij leerlingen	22
1.6.1 Attitudes	22
1.6.2 Taalgebruik: het belang van context	23
1.7 Demotisering of destandaardisering in het Vlaamse onderwijs	25
<i>Empirisch onderzoek</i>	27
Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen en hypotheses	27
Hoofdstuk 3 Methodologie	29

3.1	Keuze van scholenkoepel, graad en onderwijsvorm.....	29
3.2	Berekenen Steekproef.....	31
3.3	Selectie en geografische spreiding scholen.....	32
3.3.1	Initiële selectie	32
3.3.2	Complicaties bij dataverzameling.....	35
3.4	Opzet.....	37
3.5	Onderzochte tussentaalkenmerken	38
3.5.1	Fonologisch kenmerken.....	40
3.5.2	Morfosyntactische kenmerken	41
3.5.3	Syntactische kenmerken.....	42
3.6	De opdracht	43
3.7	Respondenten.....	44
3.7.1	Geografische spreiding.....	44
3.7.2	Demografie en ervaring binnen het onderwijs	45
Hoofdstuk 4	Resultaten	47
4.1	Meest en minst gedetecteerde kenmerken.....	47
4.2	Welke dialectkenmerken wegen het zwaarst door?	50
Hoofdstuk 5	Discussie.....	52
5.1	Eenzelfde standaardtaalnorm voor gesproken en geschreven Nederlands?	52
5.2	Validiteit van de Peiling Nederlands	53
5.3	De gevolgen van een inconsequente evaluatie	53
5.4	Limieten aan het onderzoek	54
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen voor verder onderzoek.....	55
Bibliografie	59
Appendix	63

Inleiding

Binnen het Vlaamse onderwijs wordt er gehamerd op standaardtaalbeheersing. De beheersing van het Standaardnederlands wordt namelijk gezien als een van de belangrijkste voorspellende factoren voor een succesvolle (school)carrière. Leerkrachten spelen hierin een onmisbare rol, zowel gewone leerkrachten als leerkrachten Nederlands. Vooral de leerkrachten in die laatste groep worden gezien als de handhavers van de standaardtaalnorm (Delarue & Ghyselen, 2015). Overheidsonderzoek suggereert ook dat deze strategie werkt en dat 90 procent van de leerlingen standaardtaal beheerst (Peiling, 2011). Onafhankelijk onderzoek toont echter aan dat het taalgebruik van leerkrachten Nederlands tussentalige elementen bevat en dat ze dat zelf niet beseffen (Delarue & Ghyselen, 2015; Delarue, 2016). We kunnen ons dan ook de vraag stellen of de leerkrachten wel in staat zijn om consequent tussentaal bij hun leerlingen op te merken, als ze dat niet bij zichzelf kunnen.

Deze masterproef wil bijdragen tot nieuwe inzichten inzake de normgevoeligheid van leerkrachten Nederlands binnen het Vlaamse onderwijs. Hiervoor onderzoeken we of leerkrachten die Nederlands geven in de derde graad aso van het katholiek onderwijs in staat zijn om alle tertiaire dialectkenmerken uit twee audiofragmenten te halen.

Deze masterproef is onderverdeeld in zes hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de positie van het Standaardnederlands in Vlaanderen. Eerst kijken we naar de evolutie van het standaardiseringsproces in Vlaanderen en naar de verschillende factoren die hieraan bijgedragen hebben. In een tweede instantie wordt het begrip tussentaal geïntroduceerd, gedefinieerd en verder toegelicht. Hierbij neemt de mogelijke homogenisering van tussentaal een belangrijke plaats in. Daarna proberen we de gespannen verhouding tussen tussentaal en standaardtaal te verklaren aan de hand van de heersende taalattitudes ten opzichte van beide variëteiten in Vlaanderen. Hiervoor kaderen we eerst de invloed van attitudes op ons gedrag alvorens deze kennis toe te passen op de tussentaal en de standaardtaal. Vervolgens analyseren we op basis van de literatuur hoe deze attitudes gereflecteerd worden binnen het macro-, meso- en microniveau van het Vlaamse onderwijs. Het macroniveau licht de door de overheid opgelegde taalnorm toe. Het mesoniveau gaat

kijken naar hoe scholen die taalnorm omzetten in hun talenbeleid. Het microniveau gaat tot slot dieper in op de heersende attitudes bij leerlingen en leerkrachten. Als laatste deel van het theoretisch kader, bepreken we kort of de situatie in het onderwijs eerder aanleunt bij destandaardisering of demotivering. Uit het theoretisch kader werden paragrafen 1.2.1 tot en met 1.2.2 en paragrafen 1.4 tot en met 1.7 licht herwerkt overgenomen uit de bachelorproef *Normgevoeligheid inzake gesproken Nederlands in het secundair onderwijs* (De Rudder, 2021). In het tweede hoofdstuk van deze masterscriptie worden de centrale onderzoeksvragen en hypothesen geëxpliciteerd. In het derde hoofdstuk lichten we de werkwijze toe die we voor het onderzoek gevolgd hebben alsook enkele complicaties bij de gekozen strategie. Het vierde hoofdstuk gaat dieper in op de resultaten en bevat een korte interpretatie van die resultaten. Hierin gaan we dieper in op de vragen: Worden alle tertiaire dialectkenmerken herkend? Is er een verschil tussen de verschillende taaldomeinen? Welke dialectkenmerken wegen het zwaarst door in de evaluatie? Hoofdstuk vijf is gewijd aan een discussie over de verschillende implicaties van het onderzoek voor de onderwijspraktijk en het laatste hoofdstuk vat de belangrijkste zaken nogmaals samen in een conclusie.

Theoretisch kader

Hoofdstuk 1 Standaardtaal en tussentaal in Vlaanderen

1.1 Evolutie van het Standaardnederlands in Vlaanderen

Om een duidelijk beeld te krijgen van het ontstaan van tussentaal in Vlaanderen, is het interessant om te kijken hoe het Standaardnederlands door de eeuwen heen vorm gekregen heeft. Inzicht in de geschiedenis van de taal kan ons namelijk helpen om meer inzicht in de huidige taalsituatie te krijgen. Het verhaal van het Standaardnederlands in Vlaanderen kan globaal opgedeeld worden in drie grote hoofdstukken: van de 19^{de} eeuw tot de Tweede Wereldoorlog, van de Tweede Wereldoorlog tot de jaren '70' en van de jaren '70 tot nu. De perioden voor de 19^{de} eeuw laten we voor dit onderzoek buiten beschouwing.

1.1.1 Van de 19^{de} eeuw tot de Tweede Wereldoorlog

Door de Franse taalpolitiek van Napoleon tussen 1794 en 1814, waren de welgestelde Vlaamse middenklasse en de intelligentsia in het begin van de 19^{de} eeuw bijna volledig verfranst. Het Nederlands vervulde zo goed als geen officiële functies meer en leefde alleen verder in de lokale dialecten (Marynissen, 2017). Op de periode van vernederlandsing onder het bewind van de Nederlandse koning Willem I (1814-1830) na, bleef het Frans ook de komende eeuw de belangrijkste voertaal in België. Nochtans was in de Belgische grondwet van 1831 het principe van de vrijheid van taalgebruik vastgelegd (Proesmans, 2015).

1.1.1.1 De Vlaamse Beweging

Niet iedereen accepteerde de hegemonie van het Frans in België. Een kleine groep intellectuelen had zich in de scholen van Willem I kunnen verdiepen in het Nederlands en gezien dat ook hun moedertaal een goed communicatiemiddel kon zijn (Marynissen, 2017). Die groep intellectuelen noemde zichzelf de *Vlaamse Beweging*. De Wever (2005) benadrukt dat die naam een verzamelnaam is voor een heterogene groep aan bewegingen waarin in eerste instantie vooral taalminnaars actief waren. Door zich te interesseren in de volkstaal, maakten letterkundigen volgens hem gewild of ongewild een statement over de superieure positie van het Frans. Wils (1985) argumenteert dat die interesse in de volkstaal kadert binnen de nationale en romantische bewegingen van de 19^{de} eeuw. De volkstaal werd binnen die stromingen volgens Wils (1985) namelijk gezien als een belangrijke voorwaarde voor culturele groei en nationaal prestige. Rekening houdend met de Belgische onafhankelijkheid in 1830, is de interesse in de volkstaal dus niet verassend. Couttenier (1998) ziet hierin een verklaring voor het feit dat de literaire werken die voortvloeiden uit de *Vlaamse Beweging* in de eerste plaats Belgisch cultuurnationalistisch waren. De Nederlandse taal en cultuur werden gebruikt om België als jong land te onderscheiden van Frankrijk. Een voorbeeldwerk van dat Belgisch cultuurnationalisme is volgens hem het boek *De leeuw van Vlaanderen* van Hendrik Conscience (1838) over de Guldensporenslag. De taalminnaars legden zo de ideologische basis van de *Vlaamse Beweging*. Het was een beweging gebaseerd op taaleenheid met Nederland, op gelijkheid voor Vlamingen en op het creëren van een subnatie gebaseerd op taal (Van Velthoven, 2007).

Dat Belgisch cultuurnationalisme bleef echter niet lang duren. De *Vlaamse Beweging* begon steeds meer te ijveren voor de politieke emancipatie van Vlaanderen, waardoor ook de focus in de literaire werken verschoof naar Vlaams cultuurnationalisme en politiek (Couttenier, 1998). De *Vlaamse Beweging* kon echter niet op zichzelf die veranderingen doorvoeren. Van Everbroeck (2014) stelt dat de politieke emancipatie van Vlaanderen vooral te danken is aan partijen die in het begin van de 20^{ste} eeuw beïnvloed waren door de ideeën van de *Vlaamse Beweging*. Die invloed was zowel aanwezig in de katholieke partij als de socialistische en liberale partijen (Van Velthoven, 2007). Toch bleef de Vlaamse Beweging ook op cultureel vlak actief. Van Velthoven (2007) ziet hier vooral een pioniersrol voor het Willemsfonds¹ en het

¹ Het Willemsfonds, vernoemd naar Jan Frans Willems, werd in 1851 opgericht vanuit liberaal-katholieke hoek om de Nederlandse taal en cultuur te promoten en te verspreiden. Vandaag is het een liberale, vrijzinnig-humanistische, sociaal-culturele vrijwilligersorganisatie die taal-en cultuurprojecten organiseert om het Nederlands, individuele vrijheid, mensenrechten en de vrije democratie te promoten (<https://www.willemsfonds.be/>).

Davidfonds². Die organisaties hebben volgens hem een grote bijdrage geleverd aan de verspreiding van de Nederlandse taal en cultuur onder de gewone bevolking. Couttenier (1998) merkt wel op dat de link tussen literatuur en politiek in de loop van de 20^{ste} eeuw sterk afneemt. Voor de Tweede Wereldoorlog waren het volgens hem vooral schrijvers die opkwamen voor de Vlaamse emancipatie, terwijl na de Tweede Wereldoorlog de Vlaamse emancipatie meer en meer een politiek item werd.

Zowel op cultureel als politiek vlak, had de *Vlaamse Beweging* echter een probleem. Er was geen gedeelde volkstaal in Vlaanderen, maar een hele reeks aan dialecten. Om de bevolking te kunnen emanciperen, was er dus in de eerste plaats een eenheidstaal nodig. Hierbij waren er twee keuzes: een eigen standaardtaal ontwikkelen of de Nederlandse standaardtaal overnemen.

1.1.1.2 Integrationisten vs. particularisten

De discussie over wat de nieuwe eenheidstaal in Vlaanderen moest worden, verdeelde in de 20^{ste} eeuw de *Vlaamse Beweging* in twee kampen: de integrationisten en de particularisten. De integrationisten pleitten ervoor om de Nederlandse standaardtaal uit Nederland over te nemen. De particularisten wilden dan weer een eigen standaardtaal ontwikkelen op basis van de Vlaamse dialecten (De Ridder, 2007). Uiteindelijk trokken de integrationisten aan het langste eind en werd de Nederlandse standaardtaal ook de standaardtaal voor Nederlandstalig België. De Caluwe (2017) haalt vier argumenten aan die hierin een belangrijke rol speelden:

- Het Noordelijk Nederlands had al prestige. Geeraerts (2017) benadrukt hierbij nog dat dat prestige belangrijk was om te kunnen wedijveren met de internationale positie van het Frans. Via Nederland kon men dat prestige dus verkrijgen.
- Het Noordelijk Nederlands had al bewezen dat het als standaardtaal kon functioneren binnen een maatschappij.
- Het was meteen duidelijk wat tot de standaardtaal hoorde.
- De banden met het Nederlandse zustervolk werden aangehaald.

De *Vlaamse Beweging* haalde het Nederlands langzaam maar zeker uit de vergeethoek en boekte verschillende successen. In 1898 werd onder andere de Gelijkheidswet goedgekeurd waardoor het Frans niet langer de enige officiële taal van België was (Proesmans, 2015). Een andere belangrijke stap die volgens Proesmans (2015) op het einde van de 19^{de} eeuw

² Het Davidfonds werd in 1871 opgericht vanuit katholieke hoek om de Nederlandse taal en cultuur te promoten en te verspreiden. Vandaag is het nog altijd een katholiek geïnspireerde organisatie die volwassen en kinderen in Vlaanderen en Brussel samen wil brengen die van de Nederlandse taal en cultuur houden (<https://www.davidfonds.be/>).

genomen werd, was de vernederlandsing van het onderwijs. Die culmineerde in de vernederlandsing van de Franstalige Rijksuniversiteit Gent in 1930. Tijdens het interbellum trad ook de taalwet van 1932 in werking, waardoor Vlaanderen officieel eentalig Nederlands werd (Marynissen, 2017). Geeraerts (2017) nuanceert hierbij nog dat het voor een grote verspreiding van het Standaardnederlands onder de algemene bevolking wachten is tot na de Tweede Wereldoorlog.

1.1.2 Van de Tweede Wereldoorlog tot de jaren '70

Dat de verspreiding van het Nederlands pas na de Tweede Wereldoorlog op gang kwam, is volgens Proesmans (2015) vooral te danken aan de technologische vooruitgangen die tijdens de oorlog gemaakt werden. Radio en televisie maakten het mogelijk om het Standaardnederlands in elke huiskamer te introduceren. De openbare omroep speelde hier een belangrijke rol in. De toenmalige BRT (Belgische Radio-en Televisieomroep) kreeg een volksoepvoedende functie en zond verscheidene educatieve programma's uit op zowel radio als televisie, zoals '*Hier spreekt men Nederlands*' (Geeraerts, 2017). Marynissen (2017) merkt hierbij op dat vooral de geschreven taal een grote impact heeft gehad op de verspreiding van het Standaardnederlands. Vlamingen kwamen immers meer in contact met de geschreven standaardtaal door school of geprinte media. Geeraerts (2017) beschrijft verder dat in die periode ook de ABN-kernen (Algemeen Beschaafd Nederlands-kernen) opduiken in de Vlaamse scholen. Delarue & Lybaert (2017) geven aan dat Vlaanderen in die periode een hyperstandaardisering meemaakt. Een periode waarin het Standaardnederlands zodanig gepromoot wordt, dat het als de enige aanvaarde variant van het Nederlands wordt gezien.

Daarnaast waren er twee andere belangrijke factoren die bijdroegen aan de verspreiding van de standaardtaal na de Tweede Wereldoorlog: een hogere economische welvaart en een toegenomen sociale mobiliteit in Vlaanderen. De Caluwe (2017) stelt dat de tweede helft van de twintigste eeuw gepaard gaat met een verandering in de machtsverhoudingen in België. Vlaanderen wordt de dominante economische en politieke regio van België. Geeraerts (2017) argumenteert dat die golf van socio-economisch en politiek zelfvertrouwen een enorme boost was voor de verspreiding van de standaardtaal. Standaardtaal kreeg volgens hem een tweezijdige invulling. In de eerste plaats was standaardtaal een symbool van politieke emancipatie. Ten tweede werd het een drager van een gemeenschappelijke nationale identiteit. De Ridder (2007) argumenteert dat de betere economische situatie gepaard ging met een toegenomen maatschappelijke mobiliteit. Mensen kwamen vaker in contact met personen uit andere dialectgebieden, waardoor standaardtaal spreken de enige optie was om elkaar te verstaan. Die sociale mobiliteit werd mede in de hand gewekt door beter lager en

middelbaar onderwijs, alsook door een betere toegang tot het hoger onderwijs (Proesmans 2015). De Ridder (2007) argumenteert dat dat er zelfs toe leidde dat mensen hun dialect opgaven. Een goed diploma zorgde immers voor meer kansen en daarvoor moest men standaardtaal spreken. Die mentaliteit verklaart volgens De Ridder (2007) onder andere mee het succes van de ABN-acties. De Caluwe (2017) haalt nog een ander gevolg aan van de verhoogde welvaart en sociale mobiliteit. Beide factoren waren volgens hem mee verantwoordelijk voor een groeiend Vlaams zelfbewustzijn op talig niveau dat vooral vanaf de jaren '70 zichtbaar werd.

1.1.3 Van de jaren '70 tot nu

De Caluwe (2017) stelt vast dat het hierboven vermelde toegenomen Vlaams zelfbewustzijn een grote impact heeft gehad op de Vlaamse taalsituatie. In eerste instantie lijkt Nederland zijn positie als gidsland te verliezen. Delarue & Lybaert (2017) verklaren dat door te stellen dat de nieuwe welvaart een afkeer voor exogene (dus ook Nederlandse) invloeden in de hand wekt. Daarnaast worden de intergrationistisch geïnspireerde taalprogramma's een voor een stopgezet. Vlaanderen had nu zijn eigen spraakmakende gemeenschap die 'zonder schroom een Nederlands met Belgische inslag gebruikt' (De Caluwe, 2017, p. 124). Vlaanderen ontwikkelde langzaam maar zeker een eigen standaardtaalnorm gebaseerd op het taalgebruik bij de toenmalige Belgische Radio- en Televisieomroep, de huidige VRT (Vlaamse Radio- en Televisieomroeporganisatie). Hierdoor ontstond de term 'VRT-Nederlands' (De Ridder, 2007). Uit het taalcharter van VRT in 1998 is te zien dat de omroep haar rol als normbeschermer toen ook heel serieus nam. Hendrickx (1998) vat het taalcharter samen als 'De VRT wil de norm voor de Belgische variant van de Nederlandse standaardtaal zijn en blijven. Hij hanteert daarom een aantrekkelijke, duidelijke en correcte standaardtaal die rekening houdt met en afgestemd is op de kijkers en de luisteraars'. Vandaag is er echter een nieuw taalcharter van kracht dat meer ruimte laat voor talige variatie, vooral dan in fictieprogramma's (Hendrickx, 2012).

Niet alleen de media, maar ook naslagwerken zoals *Van Dale* namen de term Algemeen Belgisch Nederlands over en verschillende woorden die gangbaar waren in Vlaanderen, maar niet in Nederland, kregen het label alg.Belg.Ned. (Algemeen Belgisch Nederlands). De Caluwe (2017) haalt hierbij het voorbeeld aan van het woord *croque-monsieur*, dat het bovenstaande label krijgt. Hij merkt hier echter ook bij op dat in edities van de *Van Dale* voor 2015 het Nederlandse equivalent *tosti* geen label krijgt dat het aanduidt als Algemeen Nederlands Nederlands. Dat voorbeeld toont aan dat de gidspositie van Nederland tot 2015 nog voelbaar was. De exogene invloed van Nederland is vandaag ook nog te zien bij de overname van

Nederlandse woorden (De Caluwe, 2017). Vanaf de jaren '90 duikt een nieuwe taalvariant van het Nederlands op die zich in eerste instantie profileert als een informele omgangstaal. Deze taal, die zich tussen de twee polen dialect en standaardtaal bevindt, wordt door taalkundigen gelabeld als tussentaal.

1.2 Het begrip tussentaal

1.2.1 Oorspronkelijke invulling

De term tussentaal vindt zijn oorsprong in het domein van de vreemdetaalverwerving. Tussentaal duidt hier op het fenomeen waarbij de taaluitingen van iemand die een vreemde taal leert nog veel interferentie vertonen met zijn of haar moedertaal. Tussentaal wordt dus beschouwd als een transitieverschijnsel dat noodzakelijk is om de taal perfect te kunnen beheersen (De Caluwe, 2013). Binnen de standaardiseringscontext van Vlaanderen kreeg het begrip een analoge invulling. Tussentaal was een stap in het proces om de bevolking hun dialect af te leren en de uit Nederland geïmporteerde standaardtaal aan te leren (Delarue & Lybaert, 2017, p. 181). Binnen de Vlaamse taalcontext heeft het begrip tussentaal ondertussen echter een andere invulling gekregen. Het is de term die gebruikt wordt om alle taallagen te identificeren die zich tussen dialect en standaardtaal bevinden (Geeraerts, 2017).

1.2.2 Specifieke betekenis binnen de Vlaamse taalcontext

Tussentaal wordt in de literatuur op verschillende manieren beschreven en gedefinieerd. Een bekende omschrijving is de term *Verkavelingsvlaams*, die door Geert Van Istendael werd geïntroduceerd. Dat is een sterke stigmatiserende term die tussentaal omschrijft als 'een manke usurpator in kale kleren, maar met de verwaandheid en de lomphed van een parvenu' en 'een wangedrocht dat blaakt van intellectuele luiheid' (geciteerd in Prieels, 2013, p. 9). Jaspers (2001, p. 129) definieert tussentaal als 'die gesproken taalvariëteit van (sommige) Vlamingen die noch 'Algemeen Nederlands' kan worden genoemd, noch puur dialectisch is, maar "ertussenin" ligt'. Geeraerts (2001, p. 340) omschrijft tussentaal dan weer als 'soap-Vlaams, omdat het de taal is van de Vlaamse soapseries in contrast met de taal van het journaal'. Uit die definities blijkt dan ook dat tussentaal geen scherp afgebakend begrip is en zelfs andere interpretaties krijgt. Jaspers beschrijft het als een continuüm van variëteiten gepositioneerd tussen twee duidelijke uitersten. De tussentaal van Jaspers is dus vloeibaar en

kan verschillende vormen aannemen. Dat aspect keert terug in een omschrijving die Taeldeman van tussentaal geeft. 'Door haar tussenpositie in het continuüm dialect - > A.N. is ze [tussentaal] per definitie variabel', schrijft Taeldeman (1992, p. 50). De definitie van Geeraerts daarentegen, ziet tussentaal als een duidelijk afgebakende en herkenbare variëteit die in specifieke contexten gebruikt wordt, namelijk het Nederlands dat in de Vlaamse soaps gesproken wordt.

De vier omschrijvingen illustreren dat tussentaal een ambigu begrip is. De Schryver (2012) gaat hier verder op in. Tussentaal wordt volgens hem voorgesteld als een duidelijk afgebakend begrip, terwijl het dat eigenlijk niet is. Hij stelt hier ook een verschil vast in hoe het begrip geïnterpreteerd wordt door niet-wetenschappers en wetenschappers. Onder niet-wetenschappers wordt de term zo ruim opgevat dat die niet alleen meer verwijst naar de informele spreektaal, maar ook naar formele Belgisch-Nederlandse woorden. Een voorbeeld hiervan vinden we terug in het VRT-taalcharter uit 1998. Daarin schrijft Ruud Hendrickx (1998, alin. 9): 'sommige grammaticale constructies komen in een bepaald deel van het taalgebied frequenter voor dan in een ander: (...) De VRT laat in beperkte mate ruimte voor de Belgische varianten'. Het feit dat er slechts in beperkte mate ruimte gemaakt werd voor Belgische varianten suggereert dan ook dat niet elk Belgisch-Nederlands woord als standaardtaal aanvaard werd.

Wetenschappers zoals De Caluwe (2009) en Taeldeman (2008) suggereren volgens De Schryver dan weer dat er wel een duidelijke afbakening is, maar de kenmerken die daarvoor aangehaald worden, focussen vaak enkel op grammaticale elementen en zelden op lexicale elementen. Verder stelt hij dat de verzameling aangebrachte kenmerken heterogeen is, aangezien sommige kenmerken slechts zeer lokaal voorkomen, terwijl andere kenmerken ook in formele taal aangetroffen worden. De Schryver (2012, p. 7) pleit er dan ook voor om niet langer de term tussentaal te gebruiken, maar wel de term 'informele Vlaamse spreektaal'. Die term benadrukt het informele karakter van de definitie van Jaspers (2001) en het situationele gebruik uit de definitie van Geeraerts (2001). De Schryver (2012) geeft tot slot nog een bijkomend argument om af te stappen van de term tussentaal. Hij argumenteert dat de term zo vaak een negatieve connotatie heeft gedragen (zie o.a. de omschrijving van tussentaal hierboven door Van Istendael) dat die niet langer geschikt is voor een neutraal academisch discours. Voor deze masterproef volgen we de definitie van Jaspers (2001, p. 129).

1.2.3 De sterke positie van tussentaal

Tussentaal is wijdverspreid in Vlaanderen. De taalvariant is dominant aanwezig in zowel het privéleven van Vlamingen als in de publieke ruimte (Delarue & Lybaert, 2017). De argumenten die de sterke positie van tussentaal verklaren, zijn ironisch genoeg dezelfde argumenten die gebruikt werden om Vlamingen het Standaardnederlands op te leggen.

Een eerste variabele die we terugzien, is die van het toegenomen Vlaams zelfbewustzijn. Hoewel dat nieuwe zelfbewustzijn in de eerste plaats de weg vrijmaakte voor een eigen Belgische standaardtaalnorm, leidde het volgens De Caluwe (2002) en Delarue & Lybaert (2017, p151) ook tot 'een zekere Vlaamse zelfgenoegzaamheid'. Hieronder verstaan ze een antiautoritaire houding die ook op talig vlak meespeelde. De bereidheid om de norm te volgen die door de overheid was opgelegd, al was het nu een Belgische norm, verzwakte.

Ook het onderwijs, een sector die essentieel was om de standaardtaal te verspreiden, speelde een rol in de verspreiding van tussentaal. Delarue & Lybaert (2017) argumenteren dat de schoolmeesterachtige leermethoden waarmee standaardtaal werd aangeleerd ertoe leidde dat er geen begrip was voor de afstand die de nieuwe taal had tot de talige realiteit van de Vlaming. De Caluwe (2002) voegt toe dat het Standaardnederlands een opgelegde variant was waar de Vlaming ten tijde van het standaardiseringsoffensief in de jaren zeventig niet echt iets van zichzelf in heeft kunnen leggen. Taeldeman (1992) leidt hieruit af de Vlaming kampt met taalonzekerheid. Taeldeman (1992) stelt dat de manier waarop standaardtaal werd aangeleerd, gepaard ging met een nultolerantie tegenover endogene varianten, waardoor Vlamingen hun toevlucht zochten in exogene taalconstructies zoals purismen en archaïsmen. Ze ontwikkelden met andere woorden een vorm van taalonzekerheid ten opzichte van hun eigen taalvariëteit. Die taalonzekerheid zou vervolgens een van de oorzaken zijn waarom Vlamingen massaal hun toevlucht zochten in tussentaal.

Tot slot is ook de toegenomen sociale mobiliteit een belangrijke factor in de verspreiding van tussentaal. De Ridder (2007.) haalt aan dat veel ouders hun kinderen niet meer in het dialect wilden opvoeden. Dat bood immers niet veel kansen op hoger onderwijs of op een carrière. De ouders beheersten zelf de standaardtaal echter niet goed genoeg, waardoor de kinderen geen correct Standaardnederlands leerden. De Caluwe (2009) bouwt hierop voort door te zeggen dat tussentaal eigenlijk de moedertaal is van veel jonge Vlamingen. Het is de taal waarin ze opgevoed worden, waarin ze chatten en praten. Zo zien we dat de factoren die bijdroegen aan de verspreiding van de standaardtaal, de plaats vrijmaakten voor tussentaal.

1.2.4 De interne variatie binnen tussentaal

Zoals eerder aangehaald in paragrafen 1.2.1 en 1.2.2, wordt tussentaal gebruikt om alle talige uitingen te labelen die niet tot de dialecten of tot de standaardtaal behoren. Dat wil zeker niet zeggen dat tussentaal homogeen is. Geeraerts (2017) haalt aan dat tussentaal zelf regionale variatie vertoont (West-Vlaamse tussentaal zal anders zijn dan Antwerpse tussentaal) en dat de mate van tussentaligheid naargelang de situatie kan veranderen bij eenzelfde spreker. Hij benadrukt dat tussentaal een verzameling is van talige kenmerken die niet noodzakelijk altijd samen voorkomen of altijd als tussentaal aanvoelen. Tussentaal varieert dus door 1) regionale herkomst en door 2) afstand tot de standaardtaal.

Dat idee wordt gevolgd door Delarue & Lybaert (2017). Zij stellen dat er vier sociolinguïstische contextfactoren zijn die mee de variatie in tussentaal bepalen: spreesituatie, sociale achtergrond, leeftijd en persoonlijke voorkeur. De Schryver (2012) onderscheidt ook nog de intentie van de spreker als belangrijke factor die de tussentaligheid van taaluitingen bepaalt. Die wordt beïnvloed door de attitude van de taalgebruiker ten opzichte van een bepaalde taalvariant, de mate waarin de taalgebruiker denkt dat die een taalvariant beheerst en de motivatie om tegemoet te komen aan de verwachtingen van de gesprekspartner. De Caluwe (2009) beklemtoont op zijn beurt dat er een aanzienlijke overlap is tussen standaardtaal en tussentaal. De overgrote meerderheid van zowel fonologische als morfologische als syntactische standaardtaalkenmerken komen ook voor in tussentaal. De mate van overlapping hangt ook hier weer af van de context.

1.2.5 Homogenisering binnen tussentaal

In de bovenstaande paragraaf haalden we aan dat tussentaal geen homogeen begrip is en dat er veel variatie kan zijn in de tussentaal van eenzelfde spreker of tussen verschillende sprekers naargelang de context waar ze zich in bevinden. Verschillende onderzoeken wijzen er echter op dat er bepaalde niet-standaardtalige kenmerken zijn die een stabiele plaats aan het veroveren zijn in de tussentaal. Hiermee bedoelen we dat die kenmerken zowel voorkomen in de tussentaal van een Antwerpenaar als in de tussentaal van een West-Vlaming.

Rys & Taeldeman (2007) onderscheiden drie soorten dialectkenmerken die voorkomen in tussentaal:

- Primaire dialectkenmerken

Deze dialectkenmerken zijn geografisch vaak beperkt tot een enkele dialectstreek (bv. Het Brugse dialect) en zijn duidelijk herkenbaar als dialectisch.

- Secundaire dialectkenmerken

Secundaire dialectkenmerken komen voor in grotere regio's (bv. Waasland) en behoren vaak nog tot de actieve dialectkennis van de regiobewoners.

- Tertiaire dialectkenmerken

Tertiaire dialectkenmerken komen in nog grotere gebieden voor (bv. het hele Brabantse dialectgebied) en worden binnen dat gebied vaak niet meer herkend als dialect.

Taeldeman (2007, 2008) onderscheidt op basis van corpusonderzoek acht tertiaire dialectkenmerken die taalgebruikers gemakkelijk overnemen naar een hogere variëteit, ongeacht de woonplaats van de spreker. Enkele voorbeelden hiervan zijn het gebruik van een dubbele negatie en het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord. Anders gezegd, wanneer iemand in leper standaardtaal probeert te spreken, is er een hoge kans dat die persoon dezelfde tertiaire dialectkenmerken gebruikt als iemand uit Gent die standaardtaal probeert te spreken. Taeldeman (2008) ziet hier het bewijs in dat de tussentaal zich stabiliseert. Verder onderzoek door De Caluwe (2009), De Decker & Vandekerckhove (2013) en Delarue & Ghyselen (2015) lijkt te bevestigen dat de acht tertiaire dialectkenmerken van Taeldeman (2008) een stabiele plaats in de tussentaal hebben veroverd.

Ghyselen (2015) nuanceert die uitspraak. In de eerste plaats pleit ze voor het gebruik van een andere term. De term 'stabiliseren' is volgens haar ongelukkig gekozen, aangezien die term ook impliceert dat er geen verdere talige ontwikkelingen meer zijn binnen een taalvariëteit. Daarom stelt ze voor de term 'homogenisering' te gebruiken. Verder stelt ze in haar onderzoek dat de homogenisering van tussentaal in Vlaanderen zeker niet overal even snel gaat. Op basis van interviews onderscheidt ze in de talige ruimte tussen dialect en standaardtaal in West-Vlaanderen verschillende taalclusters. Hoewel de tertiaire dialectkenmerken van Taeldeman (2008) in eenzelfde cluster voor lijken te komen, nemen taalgebruikers in West-Vlaanderen niet altijd hun toevlucht tot die cluster als ze proberen om standaardtaal te spreken. Ghyselen (2015) ontkent hiermee niet dat er een proces van homogenisering aan de gang is in de Vlaamse tussentaal, maar stelt dat de snelheid hiervan verschilt voor verschillende regio's in Vlaanderen. De homogenisering binnen tussentaal wijst er volgens onderzoekers zoals De Caluwe (2017), Delarue en Lybaert (2017) en ook Ghyselen (2015) op zijn minst op dat Vlaanderen een endogene taalontwikkeling doormaakt.

1.3 Attitudes ten opzichte van standaardtaal en tussentaal

We hebben hierboven al aangetoond dat de taalsituatie in Vlaanderen complex is. De volgende vraag die we kunnen stellen is waarom taalgebruikers in Vlaanderen voor tussentaal of standaardtaal kiezen. Weten welke taalattitudes er heersen in Vlaanderen kan immers helpen om de situatie in het onderwijs te begrijpen.

1.3.1 Het belang van attitudes

Grondelaers & Lybaert (2017) stellen dat attitudes uit drie componenten bestaan: een cognitieve component, een affectieve component en een gedragscomponent. De cognitieve component heeft betrekking op wat we weten over iets, de affectieve component verwijst naar wat we geloven of voelen en de gedragscomponent naar hoe we ons gedrag aanpassen aan de eerste twee componenten. Dat principe is ook op taal en taalvariëteiten van toepassing. Hoe we denken over taal kan dus mee ons taalgedrag bepalen.

Op de vraag wat de verhouding nu exact is tussen attitudes en gedrag, is geen eenduidig antwoord te geven. Shuman & Johnson stelden in 1976 dat de meeste tot dan uitgevoerde experimenten die de causale relatie tussen attitudes en gedrag onderzochten, op een positieve relatie wezen. Gedrag zou dus in zekere mate gestuurd worden door attitudes. Fazio (1986) schetst een genuanceerder beeld. Hij stelt dat attitudes in eerste instantie onze perceptie van een situatie beïnvloeden. De perceptie heeft dan weer een invloed op hoe we ons gedragen. In tegenstelling tot Shuman & Johnson (1976) is de relatie tussen attitudes en gedrag dus indirecter. Daarnaast stelt Fazio (1986) dat ook normen in belangrijke mate een rol spelen bij het bepalen van ons gedrag. Normen beïnvloeden volgens hem hoe we de evaluatie definiëren en bijgevolg ons gedrag. Het kan goed zijn dat we iets niet willen doen, maar dat de norm zegt dat het moet en dat we bijgevolg gedrag vertonen dat niet overeenkomt met onze attitudes. Grondelaers & Lybaert (2017) halen nog een andere reden aan waarom de relatie tussen attitudes en gedrag soms moeilijk vast te stellen is. Taalgebruikers hebben namelijk vaak zowel *overt* attitudes als *covert* attitudes die hun gedrag beïnvloeden. *Overt* attitudes worden volgens hen rechtstreeks beïnvloed via de heersende norm, terwijl *covert* attitudes eerder beïnvloed worden door hoe de taalgebruiker zich voelt ten opzichte van een taalvariant. Wanneer we die kennis vertalen naar de Vlaamse taalsituatie, kunnen we dus globaal zeggen dat het taalgedrag in Vlaanderen beïnvloed wordt door 1) de Vlaamse taalnorm en 2) de affectieve attitudecomponent.

1.3.2 De Vlaamse taalnorm

Haeseryn (2017) stelt dat normen op alle niveaus van een taal meespelen. Er is dus niet zozeer sprake van een enkele Vlaamse taalnorm, maar van verschillende Vlaamse taalnormen. Ook de tolerantie om van de norm af te wijken verschilt naargelang het niveau waar men zich op bevindt. Taalnormen zijn bijgevolg dynamisch en situationeel (De Schryver, z.d.). Soms zijn taalgebruikers ook gewoon niet op de hoogte van alle normen (Haeseryn, 2017). Zoals hierboven vermeld, zijn er verschillende taalnormen actief in Vlaanderen. Voor de focus van dit werk beperken we ons hier tot de standaardtaalnorm en de informele gesproken taalnorm die Haeseryn (2017) onderscheidt.

De standaardtaalnorm is volgens Haeseryn (2017) vooral actief binnen formele mondelinge en schriftelijke situaties. Die norm is gecodificeerd en wordt bepaald door een spraakmakende gemeenschap. Dat zijn 'groepen die sociaaleconomisch en cultureel de toon aangeven' (Haeseryn, 2017, p. 53). Haeseryn (2017) benadrukt hier het belang van de taalleerkrachten in het secundair onderwijs, aangezien de norm vooral in het secundair onderwijs verspreid wordt. Binnen de standaardtaalnorm is er weinig tolerantie voor variatie. Vooral op het gebied van grammatica en spelling worden taalgebruikers afgestraft wanneer ze van de norm afwijken. De grootste tolerantie binnen de standaardtaalnorm is er op het vlak van uitspraak (Haeseryn, 2017).

De informele spreektaalnorm is in tegenstelling tot de standaardtaalnorm veel situationeler en minder streng genormeerd (Haeseryn, 2017). Dat is de taalnorm die het meest overeenkomt met tussentaal. Binnen die taalnorm is er veel ruimte voor spelling en fonologische, lexicale, en syntactische variatie. Dat is ook zichtbaar in de ruime definitie die aan tussentaal gegeven wordt (Jaspers, 2001).

1.3.3 Affectieve attitudecomponent in Vlaanderen

Van standaardtaal wordt wel eens gezegd dat die variant voor de doorsnee Vlaming aanvoelt als een zondagspak (Geeraerts, 2001). Het beeld dat geassocieerd wordt met de standaardtaalspreker is niet het beeld dat de doorsnee taalgebruiker van zichzelf heeft. De taalgebruiker erkent het nut van de standaardtaal en zal die variant in formele situaties ook gebruiken, maar niet in het dagelijkse leven. Geeraerts (2001) beklemtoont nog dat de taalgebruiker wel graag heeft dat de norm bewaakt wordt door normkenners. De doorsnee taalgebruiker rekent zich echter niet tot die norm. Ook De Caluwe (2002, p. 61) stelt dat de gemiddelde Vlaming standaardtaal associeert met 'afstandelijkheid, vormelijkheid en

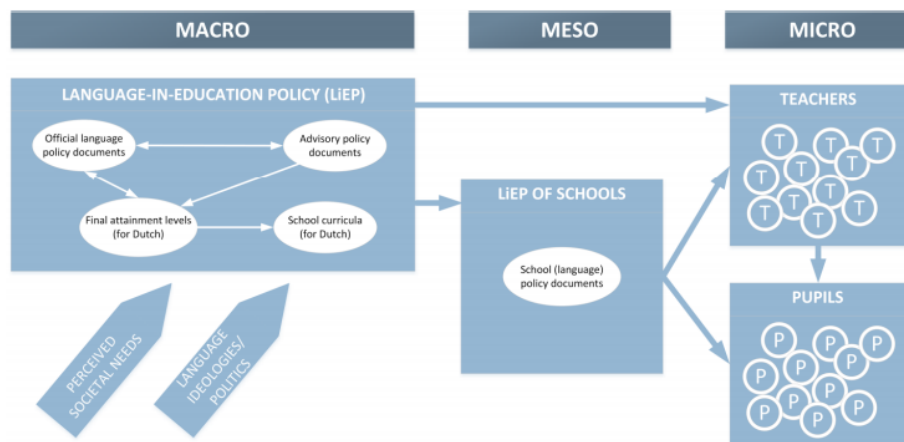
zakelijkheid'. Lybaert (2018, p. 656) voegt daaraan toe dat standaardtaal geassocieerd wordt met 'status, hiërarchie, formaliteit en respect' ongeacht de leeftijd van de informanten.

Tussentaalgebruik wordt vooral geassocieerd met informele en gesproken communicatie (De Caluwe, 2002). Ook De Schryver (2012) benadrukt dat de tolerantie voor tussentaal in formele gespreksituaties klein is en dat de sterkte van de variant vooral ligt in zijn rol als bovenregionale omgangstaal. Binnen het discours over de verspreiding van tussentaalgebruik wordt er vaak naar jongeren gewezen. Veel jongeren zijn immers niet meer opgevoed in het dialect, maar in tussentaal (De Caluwe, 2002, Taeldeman, 2008). Lybaert (2018) stelt vast dat het aantal situaties waarin jongeren standaardtaal verwachten, afneemt. Dat wil niet zeggen dat jongeren helemaal geen Standaardnederlands meer willen spreken, het aantal situaties waarin ze het noodzakelijk achten, neemt simpelweg af. Zelfs in formelere contexten verwachten ze niet altijd standaardtaal. Lybaert benadrukt wel dat jongeren het belangrijk vinden dat men moeite doet om in formelere situaties standaardtaal te spreken. Ook voor jongeren blijft standaardtaal noodzakelijk in bepaalde domeinen. Het gaat hier dan vooral over beroepen zoals nieuwsankers of presentatoren van radio- en televisieprogramma's (Lybaert, 2018).

1.4 Het talenbeleid in het Vlaamse onderwijs

Hierboven toonden we aan dat er voornamelijk twee factoren zijn die mee ons taalgedrag gaan bepalen: de heersende taalnorm en de affectieve attitudecomponent. Om de huidige situatie in het onderwijs volledig te kunnen begrijpen, is het interessant om eerst onderzoek naar het talenbeleid onder de loep te nemen. Het is immers binnen het talenbeleid dat de taalnorm voor het onderwijs naar boven komt. Daarnaast kan dat beleid een impact hebben op de percepties en attitudes van zowel leerlingen als leerkrachten. Het talenbeleid in het Vlaamse onderwijs krijgt vorm op drie niveaus: het macroniveau, het mesoniveau en het microniveau (Delarue, 2016). Hieronder worden de drie verschillende niveaus in detail besproken. Vooral het macro- en microniveau zijn hier interessant omdat hier respectievelijk de taalnorm en de affectieve attitudecomponent vorm krijgen. Wat er voor het vak Nederlands verwacht wordt, ligt immers vast in de eindtermen goedgekeurd door het Vlaams Parlement. Hoe leerkrachten zich voelen ten opzichte van een bepaalde taal, is echter een individueel proces en bevindt zich dus op

microniveau. Samen bepalen die twee niveaus dus in grote mate het taalgedrag binnen het Vlaamse onderwijs.



Figuur 1 De verschillende niveaus van het Vlaamse talenbeleid, Delarue (2016, p. 98)

1.4.1 Het macroniveau

Op het macroniveau kijken we specifiek naar decreten opgesteld door de Vlaamse overheid of naar organisaties zoals de *Taalunie* of de *Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren*. Het macroniveau wordt sterk beïnvloed door taalideologieën (Delarue, 2016). De Caluwe (2018) stelt dat er in het geval van Vlaanderen meerdere ideologieën aan het werk zijn. De eerste ideologie die meespeelt op het macroniveau is de *standaardtaalideologie*. Standaardnederlands vormt binnen die visie een oplossing voor het zogenaamde probleem van interne meertaligheid waarbij andere varianten dan de standaard gebruikt worden in situaties waar alleen de standaard acceptabel zou mogen zijn. De tweede ideologie is *de ideologie van eentaligheid*, waarbinnen elke vorm van intralinguale diversiteit wordt ontkend. Lybaert (2018) voegt hieraan toe dat vooral de standaardiseringsideologie een drijvende kracht is achter de Vlaamse standaardiseringsijver in het onderwijsbeleid. Verschillende onderzoeken (De Caluwe, 2018, Delarue, 2011, Delarue 2016, Lybaert 2018) verwijzen hiervoor vaak naar de beleidsnota uit 2009 van toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke en de beleidsnota uit 2011 van minister van Onderwijs Pascal Smet. De beleidsnota's vormen volgens De Caluwe (2018) het ideale voorbeeld van de standaardtaalideologie, aangezien er in de nota's van uitgegaan wordt dat tussentaal vanzelf wel zal verdwijnen wanneer men enkel het gebruik van standaardtaal promoot. Delarue (2011) onderscheidt nog twee typische kenmerken van standaardtaalideologie in het discours van Vandenbroucke: het gebruik van stigmatiserende terminologie met betrekking tot de tussentaal en het feit dat de standaardtaal een onbetwistbaar kwaliteitsniveau wordt aangemeten. Dat laatste kenmerk komt vooral tot uiting door het feit dat Standaardnederlands gepromoot wordt

als de taalvariant die gelijke kansen en sociale mobiliteit voor iedereen kan garanderen. Delarue (2011) merkt verder nog op dat de niet-standaardtalige varianten niet besproken worden in de beleidsnota van Vandenbroucke en dus voorbijgaan aan de complexe Vlaamse taalsituatie die De Caluwe (2009) en de Schryver (2012) proberen weer te geven in respectievelijk hun schuifknoppen- en mengtafelmodellen. In die modellen argumenteren beide auteurs dat individuen bewust en onbewust hun taalregister aanpassen zoals ze een knop op een paneel omhoog of omlaag zouden schuiven. De uitersten van de knop, stellen de uitersten van het register voor. Daarnaast voegen ze hieraan toe dat een individu meerdere schuifknoppen heeft, een voor elk register dat hij of zij machtig is, en dat dat aantal knoppen en het vermogen om de die te manipuleren afhangt van persoon tot persoon. De beleidsnota van Pascal Smet bracht hier in 2011 geen echte verandering in (Delarue, 2011). Ook in de beleidsnota's van Hilde Crevits (Vlaams minister van Onderwijs van 2014-2019) en Ben Weyts (huidig Vlaams minister van Onderwijs) komt de standaardtaalideologie naar boven. Volgens Crevits (2014) is kennis van het Nederlands bijvoorbeeld noodzakelijk om aan de maatschappij deel te kunnen nemen op zowel economisch als sociaal vlak. Voor Weyts (2019, p. 9) is 'een goede beheersing van het Nederlands (...) de eerste voorwaarde voor een succesvolle schoolloopbaan, kansen op de arbeidsmarkt en een solidaire maatschappij. Nederlands is het vak dat alle andere vakken mogelijk maakt'. Met Nederlands bedoelt men in deze beleidsnota's vanzelfsprekend opnieuw Standaardnederlands.

Uit de wetenschappelijke wereld komen echter steeds meer oproepen om naar een meer realistische visie op talenbeleid in het onderwijs over te schakelen. Delarue (2016) en De Caluwe (2002) erkennen beiden het belang van een goede beheersing van de standaardtaal, maar pleiten voor een talenbeleid dat meer rekening houdt met registergevoeligheid. Dat houdt in dat leerlingen zich beter bewust moeten worden in welke situaties standaardtaal de norm is en in welke situaties tussentaal eventueel kan. Ze benadrukken hierbij dat een goede kennis van de standaardtaal hiervoor essentieel is. Volgens De Caluwe (2018) vertrekt een realistisch talenbeleid vanuit twee principes: op basis van hoe leerlingen en leerkrachten vandaag de dag ook effectief spreken in het onderwijs en hoe dat talenbeleid rekening houdt met de basisprincipes van een intralinguale, diverse maatschappij.

De Caluwe (2018) onderscheidt vier belangrijke voorwaarden die nodig zijn om een succesvol realistisch talenbeleid te realiseren. Eerst en vooral moeten niet-standaardtalige varianten erkend worden als varianten die perfect mogelijk en correct zijn in bepaalde situaties. Die oproep zien we al vroeger terugkomen bij Johan Taeldeman. Taeldeman (1992, p. 44) pleit voor een tolerantere visie op zowel tussentaal als dialect 'als bondgenoot van het A.N. tegen de opdringerigheid van de tussentaal als omnisituationele variëteit'. Hoewel Taeldeman het

niet expliciet verwoordt, kunnen we hier een vroege roep om meer registergevoeligheid in herkennen, zoals die later door De Caluwe (2002) en Delarue (2016) geëxpliciteerd wordt. Ten tweede benadrukt De Caluwe, net als de Schryver (2012), dat mensen ervan bewust gemaakt moeten worden dat er een grote overlap bestaat tussen tussentaal en standaardtaal. Het is dus geen kwestie van een ruwe overstap van de ene naar de andere variant, maar eerder een gradueel schuiven van knoppen zoals de Caluwe al eerder beschreef in zijn schuifknoppenmodel (De Caluwe, 2009) en De Schryver in zijn mengtafelmodel (De Schryver, 2012). De derde voorwaarde die De Caluwe (2018) onderscheidt, is dat er een positievere kijk op het fenomeen van codewisseling moet komen. Leerlingen en leerkrachten hebben elk een unieke (talige) achtergrond en het is normaal dat die soms doorschemert in het gesproken taalgebruik op informelere momenten tijdens de onderwijspraktijk. De vierde voorwaarde is dat we moeten leren aanvaarden dat er meerdere talige identiteiten mogen zijn binnen een taalgebied. Taeldeman (1992) sluit zich hierbij aan. Volgens hem kan een talenbeleid dat gericht is op een goede beheersing van de standaardtaal alleen maar werken als alle componenten van een taal beschreven worden, inclusief alle endogene varianten van die taal, zoals tussentaal en dialect. Vanzelfsprekend werken die voorwaarden niet enkel door op het beleid op macroniveau, maar ook op meso- en microniveau.

De Taalunie, een belangrijke actor op macroniveau, lijkt toe te geven aan de roep voor een realistische visie op het talenbeleid. In februari 2019 publiceerde de Taalunie een nieuwe visietekst over taalvariatie en taalvariatiebeleid. Daarin stapt ze af van de tweedeling in termen van standaard en niet-standaard en schakelt ze over op een benadering van taalvarianten die vertrekt vanuit registerkeuzes. Een taalvariant is dus niet langer goed of fout, maar gepast of ongepast binnen de context waarin ze gebruikt wordt. De Taalunie houdt dan ook een pleidooi voor het aanleren van registergevoeligheid, zowel binnen als buiten het onderwijs. In haar visietekst benadrukt de Taalunie wel dat de schoolcontext een formele context blijft en pleit ze voor de handhaving van strikte normen voor geschreven taalgebruik. Voor gesproken taalgebruik daarentegen, mogen de normen minder strikt zijn. Het onderwijs dient volgens de Taalunie ook actief in te spelen op taalvariatie en registergevoeligheid om de leerlingen zo voor te bereiden op de complexe talige realiteit. Het blijft in de visietekst echter onduidelijk of de eerdergenoemde minder strikte normen voor gesproken taalgebruik enkel gelden voor de leerlingen of ook voor de leerkrachten (Adviescommissie Taalvariatie, 2019). Die nieuwe visie is tot nu toe ook nog niet in het beleid van de Vlaamse overheid geïntegreerd.

1.4.2 Het mesoniveau

Het mesoniveau bevat alle initiatieven die opgezet worden door de verschillende onderwijskoepels of door individuele scholen om de decreten op te volgen. Sinds 2007 verplicht de Vlaamse overheid scholen om actief talenbeleid uit te werken. Vanbuel et al. (2019) onderzochten hoe de implementatie hiervan verliep in de realiteit. Onder talenbeleid verstaan Vanbuel et al. (2019, p. 6) 'alle strategische en structurele maatregelen die schoolteams gezamenlijk nemen om de (taal)ontwikkeling van leerlingen te stimuleren tijdens en buiten de taallessen'. Het doel van zo een talenbeleid is volgens Vanbuel et al. (2019, p. 11) om 'de (talige) ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren door in te spelen op hun talige noden'. Ze stellen dat een succesvol talenbeleid inzet op twee factoren: het creëren van een leeromgeving voor de leerkracht en het verbeteren van de onderwijspraktijk. Naargelang de inzet op die twee factoren, onderscheiden ze vier verschillende types talenbeleid:

- 1) Een papieren talenbeleid: hierbij is zowel het creëren van een leeromgeving als het verbeteren van de onderwijspraktijk laag.
- 2) Een inert talenbeleid: hierbij wordt veel ingezet op het verbeteren van de onderwijspraktijk, maar weinig op het creëren van een leeromgeving.
- 3) Een strategisch talenbeleid: hierbij wordt op beide factoren veel ingezet.
- 4) Een ad-hoc talenbeleid: hierbij wordt veel ingezet op het creëren van een leeromgeving, maar weinig op het verbeteren van de onderwijspraktijk.

Elk talenbeleid, ongeacht het type, is ook onderhevig aan verschillende factoren zoals het talenbeleid zelf (de noodzaak, haalbaarheid en helderheid), de schoolcontext, stakeholders zoals leerkrachten en ouders en de manier waarop het talenbeleid wordt geïmplementeerd (Vanbuel, et al., 2020). Het talenbeleid op mesoniveau hangt ook sterk vast aan het lerarenkorps. In hun kwantitatieve analyse stellen Vanbuel et al. (2019) vast dat er binnen scholen vaak onduidelijkheid heerst over wat het talenbeleid nu voor hen betekent of over het bestaan ervan. Tegelijkertijd merken ze ook op dat leraren wel gemotiveerd zijn om actiever met taal bezig te zijn in hun lessen. Zeventig procent van de ondervraagde leraren zag het als een plicht om mee te werken aan de talige ontwikkeling van hun leerlingen en die leerkrachten willen daarvoor ook ruimte voorzien in hun lessen. De cijfers zijn minder positief als het gaat over de ervaringen van de leraren bij de het talenbeleid van de school. Zo zouden er te weinig middelen zijn om het talenbeleid uit te voeren, worden leraren niet vaak genoeg geconsulteerd over het talenbeleid en vindt de meerderheid van de leerkrachten dat er meer in groep moet worden samengewerkt om de taal van de leerlingen te stimuleren.

1.4.3 Het microniveau

Het microniveau is het niveau waarop we gaan kijken hoe op klasniveau invulling gegeven wordt aan het talenbeleid dat op de eerder vernoemde niveaus wordt vastgelegd. Het gaat op dat niveau dus eerder om de uitvoering van het beleid dan om het vormen ervan, maar ook gevoelens ten opzichte van taalnormen komen op dit niveau naar boven. De affectieve attitudecomponent kan dan ook vooral op dit niveau geanalyseerd worden. Verder in dit deel gaan we dieper in op hoe de standaardtaalnorm uitgevoerd wordt en wat de attitudes ten opzichte van die norm zijn bij zowel leerlingen als leerkrachten.

1.5 Normgevoeligheid bij leerkrachten

1.5.1 Attitudes

Zoals eerder vermeld, wordt het Standaardnederlands door de Vlaamse overheid beschouwd als een hefboom voor sociale mobiliteit en gelijke kansen en moet het daarom de variant zijn die in alle schoolse situaties gebruikt wordt (Delarue, 2011). Leerkrachten worden vandaag met andere woorden gezien als de handhavers van de standaardtaalnorm (Delarue & Ghyselen, 2015). Zowel vanuit het beleid als vanuit de samenleving wordt van hen dus verwacht dat ze enkel standaardtaal op school gebruiken. Delarue (2014) toont ook aan dat leerkrachten het beleid op macroniveau onderschrijven en het gebruik van standaardtaal in educatieve situaties belangrijk vinden. Dat blijkt ook uit het onderzoek van Vanbuel et al. (2019). Leerkrachten benadrukken hierbij het belang van hun voorbeeldfunctie en de hoop dat de leerlingen iets opsteken van het correcte taalgebruik.

Hoewel leerkrachten het belang van standaardtaal onderschrijven, volgen ze die norm echter zelden in de praktijk (Delarue 2016). Volgens leerkrachten is het uitsluitend gebruik van standaardtaal niet haalbaar, omdat standaardtaal vaak onnatuurlijk en artificieel aanvoelt. Die attitude ten opzichte van de standaardtaal sluit aan bij de algemeen heersende attitude in Vlaanderen die door Geeraerts (2001) als een zondagspakmentaliteit werd omschreven. Delarue (2016) stelt echter dat leraren zich wel degelijk bewust zijn van het feit dat het beleid standaardtaal vraagt, waardoor ze zich zeer ongemakkelijk voelen als ze met hun 'foute' taalgebruik geconfronteerd worden. Hij onderscheidt drie belangrijke strategieën die leraren hanteren om hun tussentaalgebruik te verantwoorden tijdens lessituaties. Leraren geven in de eerste plaats aan dat standaardtaal de spontaniteit en de vlotheid van de klasinteractie belemmert. Informeler taalgebruik helpt volgens hen om een relatie met de leerlingen op te

bouwen die op haar beurt een positief effect heeft op de leeromgeving. Ten tweede vinden leerkrachten dat een correcte lesinhoud belangrijker is dan correct taalgebruik. Letten op taalgebruik eist een zekere aandacht die ze liever inzetten voor klasmanagement of om de leerinhoud duidelijk over te brengen. Ten derde vinden leerkrachten het belangrijker dat ze geen dialect spreken dan dat ze alleen standaardtaal spreken. Zowel bij zichzelf als bij hun leerlingen keuren ze dialectgebruik af. Van Lancker (2016) ziet die strategie ook terugkeren in haar etnografische onderzoek naar het taalgebruik van jongeren op school. Wanneer leerlingen de taalconventies niet respecteren, reageren de leerkrachten daar negatief op. Via die drie strategieën hanteren leraren een bredere taalnorm dan de standaardtaalnorm die het beleid vraagt. Die bredere norm is spontaan, niet dialectisch en vormt het resultaat van iemand die zijn best doet om standaardtaal te spreken. Met andere woorden: de leerkracht die zijn best doet om standaardtaal te spreken in zijn lessen, voldoet aan de norm, ongeacht of de geïntendeerde standaardtaal de standaardtaal effectief benadert (Delarue, 2014). Die bredere norm komt sterk overeen met de taalintentie die Lybaert (2018) bij jongeren onderscheidt (zie paragraaf 1.3.3).

1.5.2 Taalgebruik: Beleid vs. praktijk

Omdat leerkrachten vandaag de dag beschouwd worden als de bewakers van de standaardtaalnorm, is het interessant om hun taalgebruik kritisch te evalueren. Hoewel leerkrachten de standaardtaal beter beheersen dan andere hoogopgeleiden, met leerkrachten Nederlands aan de absolute top, tonen Delarue en Ghyselen (2015) aan dat het taalgebruik van bijna elke leerkracht tussentalige kenmerken bevat. Dat is tegenstrijdig met het beleid dat uitsluitend standaardtaal eist. Die tegenstelling tussen beleid en praktijk wordt versterkt door de resultaten van de Peiling Nederlands (Peiling, 2011). De Peiling Nederlands werd in mei 2010 afgenomen bij 4337 leerlingen uit het tweede leerjaar van de derde graad aso, kso en tso. 149 secundaire scholen namen hieraan deel. De Peiling evalueerde in welke mate de eindtermen van de basisvorming voor de vaardigheden lezen, luisteren en spreken bereikt werden, met de nadruk op maatschappelijke taalvaardigheid. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en de leerkrachten Nederlands een vragenlijst in. In die Peiling werd er onder andere aan leerkrachten Nederlands gevraagd om een enquête in te vullen met betrekking tot hun schoolse taalgebruik. Hieruit bleek dat 89 procent van de leerkrachten Nederlands aangaf altijd standaardtaal te spreken in lessituaties (Peiling, 2011, p. 35). 11 procent van de leerkrachten geeft dus aan tussentaal te spreken in lessituaties, hoewel het beleid eigenlijk honderd procent standaardtaalgebruik eist. Wel opmerkelijk is dat de eerdergenoemde 89 procent dus beweert dat hun taalgebruik geen enkel tussentaalkenmerk bevat, wat tegenstrijdig is. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten zelf niet door hebben dat

ze tussentaal spreken. Ook hiervoor kunnen we een beroep doen op de tertiaire dialectkenmerken van Taeldeman (2008) die we in paragraaf 3.1 al aanhaalden. Taeldeman beweert immers dat die dialectkenmerken makkelijk overgenomen worden naar een hogere taalvariant en dat taalgebruikers zich niet altijd bewust zijn van het feit dat die kenmerken dialectisch zijn. Dat verklaart waarom ze zo frequent voorkomen in tussentaal. Taeldeman (2007) haalde echter eerder al aan dat die kenmerken ook vaak ook opduiken in het taalgebruik van mensen die standaardtaal willen spreken. Die onbewuste overname van dialectkenmerken kan het verschil in resultaten helpen verklaren tussen de Peiling Nederlands en het onderzoek van Delarue en Ghyselen (2015).

Ook het formele karakter van de Peiling Nederlands kan dat contrasterende beeld verklaren. In informele situaties, zoals bij diepte-interviews, blijken leerkrachten uit alle vakgebieden immers zelf te erkennen dat hun taalgebruik niet honderd procent standaardtaalgelijk is (Delarue, 2016). Hier komt hun eigen perceptie dus overeen met de resultaten van onderzoekers (Delarue, 2011, Delarue & Ghyselen, 2015, Delarue, 2016). De Peiling Nederlands is van een veel formeler karakter. Leerkrachten vullen hier immers een enquête in rechtstreeks voor hun werkgever, van wie ze weten dat die standaardtaalgebruik eist. Delarue (2016) merkt in zijn diepte-interviews ook op dat de leerkrachten Nederlands het grootste schuldgevoel hebben als ze tussentaal spreken, temeer door de heersende verwachtingen ten opzichte van hun vakgebied. De antwoorden van de leerkrachten kunnen dus sterk beïnvloed zijn door die variabelen. Verder gaat de Peiling Nederlands volledig voorbij aan het taalgebruik van leerkrachten buiten de klascontext. Nochtans vraagt het beleid in die instanties eveneens standaardtaalgebruik.

1.6 Normgevoeligheid bij leerlingen

Hoewel we voor dit onderzoek focussen op de attitudes en het taalgedrag van leerkrachten, gaan we hieronder kort in op de attitudes en het taalgedrag van leerlingen om zo een vollediger beeld te kunnen schetsen van de situatie op microniveau. Beide actoren zijn hier immers even belangrijk en spelen in op elkaars verwachtingen en gedrag.

1.6.1 Attitudes

Delarue (2016) stelt dat de attitude van leerlingen ten opzichte van standaardtaal in educatieve situaties gelijkloopt met die van leerkrachten. Standaardtaal wordt nog altijd erkend als de

meest prestigieuze taalvariant (Lybaert, 2018). Ook Jaspers (2007) bevestigt dat standaardtaal voor jongeren belangrijk blijft. Competentie in die variëteit biedt immers voordelen op de arbeidsmarkt en creëert een beeld van verbale en intellectuele superioriteit.

Hoewel leerlingen het nut van standaardtaal erkennen, vereist standaardtaalgebruik voor velen een grote inspanning en voelt het aan als onnatuurlijk en geforceerd. Net zoals bij leerkrachten zetten leerlingen die energie ook liever in om te focussen op de inhoud van wat zeggen en niet op de vorm (Lybaert, 2018). Binnen een klascontext merken leerlingen op dat de 'geforceerde' taal van de leerkrachten een vlotte interactie in de weg staat. In de interviews met de leerlingen komen de adjectieven "onnatuurlijk", "onpersoonlijk", "gekunsteld" en "nep" regelmatig voor als hen gevraagd wordt het 'standaardtaalgebruik' van leerkrachten te beschrijven (Delarue, 2016, Lybaert, 2018). Van Lancker (2016) voegt hier nog aan toe dat sommige leerlingen standaardtaal zelfs te serieus vinden voor de schoolcontext in het algemeen. Jaspers (2007) stelt ook dat het ernstige gebruik van Standaardnederlands in informele situaties zelfs als belachelijk wordt beschouwd. Verder lijken leerlingen al tevreden met hun eigen taalgebruik als ze maar geen dialect spreken, ook al weten ze dat er in de schoolcontext van hen standaardtaal verwacht wordt. Het besef dat ze niet aan het standaardideaal voldoen is dus zeker aanwezig (Delarue, 2016, Van Lancker, 2016). Lybaert (2018) voegt hier nog aan toe dat jongeren ook het gevoel hebben dat het standaardideaal gewoonweg niet te bereiken is.

1.6.2 Taalgebruik: het belang van context

Zoals het geval was bij het taalgebruik van leerkrachten, is er ook een verschil in hoe leerlingen hun taalgebruik evalueren in de Peiling Nederlands en in andere onderzoeken. Volgens de Peiling Nederlands (2010, p. 36) geeft 71 procent van de leerlingen aan Standaardnederlands te spreken met hun leerkracht Nederlands. Lybaert (2018) en Van Lancker (2016) stellen echter vast dat leerlingen zelf aangeven dat ze tussentaal spreken in hun lessen, zonder daarbij een onderscheid te maken tussen lessen Nederlands of andere lessen. De onderzoeken van Jaspers (2007) en Delarue (2016) geven aan dat ook leerkrachten het gesproken taalgebruik van hun leerlingen onder gewone omstandigheden evalueren als tussentalig. Jammer genoeg geeft de Peiling geen verdere indicatie over het standaardtaalgebruik in andere vakken en is een uitgebreide vergelijking niet mogelijk. Delarue (2016) stelt dan ook dat leerlingen genoeg nemen met tussentaal binnen de schoolcontext. Lybaert (2018) merkt echter op dat in bepaalde situaties, zoals spreekopdrachten, leerlingen echter een poging doen om hun taalgebruik standaardtaliger te maken. Van Lancker (2016) voegt hier nog aan toe dat de meeste leerlingen ook moeite doen om tijdens de lessen

standaardtaliger te spreken dan buiten de lessen. Dat 'taalgedrag' wordt bevestigd in de onderzoeken van Delarue (2016) en Jaspers (2012) en versterkt ook de geloofwaardigheid van het schuifknoppenmodel en het mengtafelmodel van respectievelijk De Caluwe (2009) en De Schryver (2012). Zowel De Caluwe (2009) als De Schryver (2011) benadrukten hierbij ook het belang van de context voor de talige keuzes van het individu. Het belang van de context wordt geïllustreerd door de eerder aangehaalde Peiling Nederlands (Peiling, 2011). Tijdens de Peiling werd er bij de leerlingen een spreekvaardigheidstest afgenomen in de vorm van een sollicitatiegesprek. Achteraf beoordeelde de leerkracht Nederlands aan de hand van een vooraf opgestelde lijst met criteria het taalgebruik van de leerlingen. De onderzoekers gaven de leerkrachten hiervoor ook een 'specifieke vorming' (Peiling, 2010, p. 13). De test toonde aan dat acht op de tien leerlingen uit de derde graad in het algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs op een natuurlijke wijze gebruikmaken van de standaardtaal. Leerlingen lijken dus perfect in staat hun schuifknoppen en bijgevolg taalgebruik af te stemmen op de situatie waar ze zich in bevinden naargelang hoe formeel ze die inschatten. Dat impliceert ook dat ze zich bewust zijn van de uitersten van hun persoonlijk talig continuüm. Ook hier kunnen we echter weer een kanttekening maken bij de Peiling Nederlands. Lybaert (2018) toonde al aan dat spreekopdrachten de momenten bij uitstek zijn waarop leerlingen moeite doen om standaardtaal te spreken. De Peiling Nederlands biedt ons dus enkel een momentopname van het taalgebruik van leerlingen in een situatie waar leerlingen bewust moeite doen en geeft dus geen zekerheid over de algemene beheersing van standaardtaal bij jongeren in het algemeen. Verder werden de jongeren geëvalueerd door leerkrachten die, zoals Delarue (2011) aantoonde, zelf moeite hebben om hun taalgebruik correct in te schatten. De Peiling kan hier dus opnieuw een vertekend beeld geven van het standaardtaalgebruik in de laatste graad van het secundair onderwijs.

Dat leerlingen hun taalgebruik aanpassen naargelang de situatie waarin ze zich bevinden, komt ook duidelijk aan bod aan bod in de onderzoeken van Jaspers (2007) en Van Lancker (2016). Beiden tonen aan dat leerlingen soms ook expres afwijken van de situationele norm. Jaspers (2007, p. 63) heeft het in die context over stilering, wat hij omschrijft als 'overdreven maar artistieke weergaves van een bepaalde manier van spreken'. Gestileerde taaluitingen komen vaak voor in situaties waar vanuit de context een andere taalvariant verwacht wordt en hebben dan ook vaak een extra lading. Dikwijls is die lading speels of komisch bedoeld, maar weerspiegelt ze (on)bewust de attitudes van de taalgebruiker ten opzichte van de gestileerde variant. Van Lancker (2016) merkt in haar onderzoek op dat leerlingen soms ook bewust meer dialectische en vulgaire taal gebruiken binnen de schoolcontext waar standaardtaal verwacht wordt. Niet alleen voldoen ze hiermee niet aan de taalintentie die Lybaert (2018) beschrijft, maar zetten ze zich ook effectief af tegen het standaardtaalbeleid van de school. Zowel

Jaspers (2007) als Van Lancker (2016) tonen dus aan dat het taalgebruik van jongeren heel vaak de attitudes die ze hebben ten opzichte van een taalvariant weerspiegelt.

1.7 Demotivering of destandaardisering in het Vlaamse onderwijs

Het hierboven beschreven gebruik van tussentaal kan de indruk wekken dat er een proces van destandaardisering aan de gang is in het Vlaamse onderwijs. Een analyse van de definitie van de definitie wijst echter naar iets anders. Bij destandaardisering 'verliest het ideaal van de standaard aan terrein en hebben mensen dus in steeds minder situaties de intentie standaardtaal te spreken' (Ghyselen, 2017, p. 221). De definitie bestaat uit twee duidelijke criteria: 1) mensen spreken in steeds minder situaties standaardtaal en 2) de destandaardiseringsideologie verliest grond. De onderzoeken van Delarue (2016), Jaspers (2007), Lybaert (2018) en Van Lancker (2016) tonen aan dat zowel leerlingen als leerkrachten aan dat eerste criterium voldoen. Vanuit het macroniveau wordt de schoolsituatie namelijk nog altijd als een formele situatie beschouwd waarin standaardtaal de norm is voor gesproken en geschreven taalgebruik. In de praktijk geldt die norm echter bijna niet meer voor gesproken taalgebruik. Het gesproken taalgebruik van leerlingen en leerkrachten kan voornamelijk als tussentalig omschreven worden. Het standaardtaalgebruik in het onderwijs is dus minder pertinent dan het zou moeten zijn. Aan het tweede criterium wordt echter niet voldaan. De standaardideologie staat nog altijd sterk op het macroniveau en heeft nog altijd een grote impact op het microniveau (De Caluwe, 2018, Delarue, 2011, Delarue 2016, Lybaert 2018). Die impact is vooral te zien in het schuldgevoel van leerkrachten die toegeven dat hun taalgebruik standaardtaliger moet en het feit dat leerkrachten nog altijd willen dat hun leerlingen een poging doen om standaardtaal te spreken (Delarue, 2016). De standaardtaalideologie sijpelt ook nog sterk door in de opvattingen van leerkrachten over dialectgebruik, wat de meeste leerkrachten en leerlingen sterk afkeuren (Lybaert, 2018, Van Lancker, 2016). Verder doen leerlingen zelf ook een poging om standaardtaal te spreken en erkennen ze nog altijd het sociaal prestige van die taalvariant (Lybaert, 2018).

De Vlaamse taalsituatie in het onderwijs lijkt meer te leunen in de richting van demotivering. Ghyselen (2017, p. 221) beschrijft demotivering als de taalsituatie waarin 'sprekers nog steeds de bedoeling hebben om standaardtaal te spreken, maar een andere (soms ruimere) invulling geven aan het begrip'. Ze onderscheidt twee soorten van demotivering: het dubbelestandaardscenario en het scenario van informele destandaardisering. In het eerste geval

blijft het standaardtaalideaal bestaan, maar de gesproken standaardtaalnorm wordt verruimd met een nieuwe norm voor informele spreek- en schrijftaal. De standaardtaal blijft echter bestaan als een prestigieuze spreek- en schrijftaal. In het tweede geval werkt tussentaal zich op tot de nieuwe gesproken norm in alle situaties, maar blijft de oude norm verder leven in de schrijftaal (Ghyselen, 2017). Het onderzoek van Delarue (2016) toont dat leerkrachten nog steeds blijven hameren op een verzorgde schrijftaal. Leerlingen benadrukken ook dat ze de standaardtaal nog altijd verwachten in bepaalde situaties (Lybaert, 2018). Verder benadrukt de Taalunie, ondanks haar nieuwe visie op taalvariatie, dat standaardtaal de geschreven norm in het onderwijs moet zijn. Voorlopig lijkt het dan ook dat de taalsituatie in het Vlaamse onderwijs zich, zowel op macro- als op microniveau, langzaam ontwikkelt in de richting van een dubbele standaard, waarbij standaardtaal de norm blijft in formele gesproken en geschreven situaties, maar tussentaal de norm wordt in informele gesproken situaties.

Empirisch onderzoek

Hoofdstuk 2 Onderzoeksvragen en hypotheses

Standaardtaal blijft dus de norm in formele geschreven en formele gesproken situaties. De Peiling Nederlands (2011) lijkt daarnaast aan te tonen dat de standaardtaalnorm in die situaties door zowel leerlingen als leerkrachten gehaald wordt. Bij de evaluatie van het standaardtaalgebruik bij leerlingen kwam de peiling (2011) zelfs tot de conclusie dat bijna 90 procent van de aso leerlingen gebruikmaakt van Algemeen Nederlands in een formele gesprekssituatie. Dat oordeel was echter geveld door de eigen leerkracht Nederlands en niet door een onafhankelijke waarnemer. Delarue & Ghyselen (2015) toonden daarnaast ook aan dat er een discrepantie is tussen hoe leerkrachten zelf hun taalgebruik evalueren en hoe taalkundigen dat doen. We kunnen ons dan ook de volgende vraag stellen. Als de leerkracht Nederlands niet alle tussentaalkenmerken in zijn eigen taalgebruik kan onderscheiden, kan hij of zij dat dan wel bij het taalgebruik van zijn of haar leerlingen?

In dit onderzoek willen we de evaluatieprocedure van de Peiling (2011) zo goed mogelijk repliceren om een uitspraak te kunnen vellen over de validiteit van dat specifieke resultaat. In andere woorden: Kunnen leerkrachten Nederlands in de derde graad aso alle niet-standaardtalige elementen in gesproken taal herkennen? Hieruit leiden we onze onderzoeksvragen af.

Algemene Onderzoeksvraag:

Kunnen leerkrachten Nederlands die lesgeven in de derde graad aso van het katholiek onderwijs in Oost-Vlaanderen een correct onderscheid maken tussen tertiaire dialectkenmerken en standaardtaal bij het evalueren van het gesproken taalgebruik van hun leerlingen?

Hypothese: In paragraaf 1.5.2 toonden we op basis van de Peiling Nederlands (2011) en het onderzoek van Delarue en Ghyselen (2015) naar tussentaalgebruik bij leerkrachten al aan dat

leerkrachten, al dan niet onbewust, meer tussentaal spreken dan ze zelf aangeven. Het is dus goed mogelijk dat als ze de tussentalige kenmerken niet bij zichzelf opmerken, ze die ook niet bij iemand anders gaan opmerken. Algemeen voorspellen we dus dat leerkrachten Nederlands niet alle tertiaire tussentaalkenmerken zullen detecteren in gesproken taal.

Deelvraag 1: Is er een verschil in de mate waarin de verschillende categorieën tertiaire tussentaalkenmerken gedetecteerd worden door de leerkrachten?

Hypothese: Delarue (2016) toonde aan dat de standaardtaalnorm op het microniveau van het onderwijs zeer sterk blijft staan in geschreven taalgebruik, maar minder in gesproken taalgebruik. Ook Haeseryn (2017) benadrukt dat de standaardtaalnorm heel sterk staat in geschreven taal en weinig ruimte laat voor variatie. Daarnaast stelden Delarue & Ghyselen (2015) vast dat leerkrachten vooral op fonologisch vlak tussentalig zijn. Daarbij rekening houdend met het feit dat de standaardtaal in Vlaanderen in de 20^{ste} eeuw vooral verspreid is via geschreven taal (Marynissen, 2017), is onze hypothese dat alle tertiaire dialectkenmerken die zichtbaar zouden zijn in geschreven taal ook opgemerkt gaan worden in gesproken taal. Concreet voorspellen we dus dat de leerkrachten alle morfologische en syntactische tertiaire dialectkenmerken in gesproken taal zullen opmerken, maar niet de fonologische.

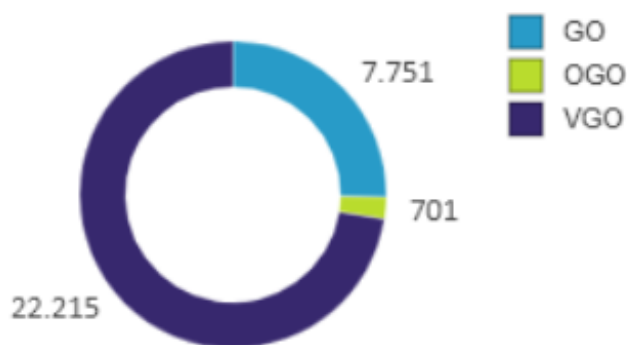
Deelvraag 2: Wegen bepaalde tertiaire dialectkenmerken/categorieën zwaarder door in de evaluatie van de leerling dan andere en zijn dat dezelfde dialectkenmerken/categorieën bij elke leerkracht?

Hypothese: Sommige tertiaire dialectkenmerken voelen dialectischer aan dan andere. Dat fenomeen heet saillantie. Lybaert (2014, p. 166) omschrijft saillante kenmerken als 'kenmerken die opvallend zijn, terwijl niet-saillante kenmerken die kenmerken zijn die niet opvallen en waarvan sprekers zich niet bewust lijken te zijn'. Of een kenmerk saillant is of niet, hangt onder andere ook af van het taaldomein waartoe het kenmerk behoort en het profiel van de informant. Volgens de definitie van Taeldeman (2008) worden tertiaire dialectkenmerken vaak onbewust gebruikt. Bijgevolg zijn die kenmerken dus eerder niet-saillant. De Ridder (2007) beweert echter dat dat niet voor alle tertiaire dialectkenmerken zo is. Hij stelt dat het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord beschouwd wordt als 'hét kenmerk van tussentaal' (Ridder, 2007, p. 44). Dat kan deels liggen aan het feit dat de andere schrijfwijze ook gepaard gaat met een klankverandering. Ook bij adnominale flexie is dat het geval. We voorspellen dan ook dat wanneer het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord of adnominale flexie opgemerkt wordt door de leerkracht, die kenmerken het zwaarst zullen doorwegen in de evaluatie.

Hoofdstuk 3 Methodologie

3.1 Keuze van scholenkoepel, graad en onderwijsvorm

In navolging van Delarue (2016) worden in dit onderzoek enkel scholen onderzocht die tot de katholieke onderwijskoepel behoren. Het katholiek onderwijs maakt deel uit van het vrij gesubsidieerd onderwijsnet in Vlaanderen. Het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs (VGO) is het grootste onderwijsnet in Vlaanderen en was in het schooljaar 2019-2020 goed voor 71,9% van het totaal aantal inschrijvingen in het secundair onderwijs (Departement onderwijs en vorming et al., 2020). Het percentage inschrijvingen in het aso binnen het VGO is nog groter. Daar is maar liefst 76% van het totaal aantal leerlingen ingeschreven in het VGO. Dat percentage geldt ook voor Oost-Vlaanderen. 72% van de leerlingen die aso volgen in Oost-Vlaanderen, zijn ingeschreven in een school die deel uitmaakt van het VGO (Dataloep, 2020). Door het onderzoek toe te spitsen op katholieke scholen kunnen mogelijke beleidsverschillen tussen onderwijskoepels vermeden worden. Binnen het VGO is het katholiek onderwijs de grootste onderwijskoepel, waardoor we een groter aantal leerkrachten hebben om te ondervragen dan het geval zou zijn bij de andere onderwijskoepels (Delarue, 2016). Een groter leerlingenaantal impliceert immers een groter aantal leerkrachten.



Figuur 2 Verdeling leerlingen naar onderwijsnet

Binnen het katholiek onderwijs worden verschillende onderwijsvormen aangeboden: aso (algemeen secundair onderwijs), tso (technisch secundair onderwijs), kso (kunstsecundair onderwijs) en bso (beroepssecundair onderwijs). Die vier onderwijsvormen hebben elk verschillende leerplannen met eigen accenten. Voor het vak Nederlands is het leerplan gelijk voor zowel aso, tso als kso (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2014). De onderwijsvormen verschillen echter wel in het aantal uren Nederlands die ze aanbieden per studierichting. Dat blijkt ook uit de gestandaardiseerde lessentabellen voor het VGO opgesteld door het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Binnen de onderwijsvorm aso in het VGO zijn er slechts twee van de twintig studierichtingen waar geen vier uur Nederlands per week aangeboden wordt: wiskunde-topsport en wetenschappen-topsport. In het kso is die verhouding 8/13 en in het tso zijn er maar twee van de 63 richtingen waar wel 4u Nederlands per week wordt gegeven (Onderwijskiezer, 2022). Ondanks het feit dat aso, tso en kso hetzelfde leerplan Nederlands volgen, hebben leerkrachten in de verschillende richtingen niet dezelfde hoeveelheid tijd om de leerplannen uit te voeren. Hierdoor zullen enkele eindtermen waarschijnlijk minder uitgebreid belicht worden in richtingen met minder dan 4u Nederlands per week. Aso is hierdoor een interessantere kandidaat om te onderzoeken dan tso en kso, aangezien er gewoonweg meer kansen zijn om spreekvaardigheid te evalueren. Verdere analyse van de leerplannen toont daarbij aan dat de lat voor aso-leerlingen effectief hoger blijkt te liggen dan voor tso- en kso-leerlingen. Dat wordt o.a. geïllustreerd in het schema voor differentiatie van beheersingsniveaus dat het leerplan aanreikt (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2014, pp. 26-27). Hierbij raadt het leerplan aan om een hoger beheersingsniveau na te streven voor spreekvaardigheid bij leerlingen uit het aso en enkele kso-richtingen. Dat houdt ook in dat het niveau van de leerkracht hoog genoeg moet zijn om de leerlingen correct te kunnen evalueren. Als de leerkracht het gesproken taalgebruik niet correct kan evalueren, kunnen de leerlingen dat beoogde hogere beheersingsniveau ook moeilijker bereiken. Ten slotte leek de derde graad het interessantst om te onderzoeken, omdat er van de leerlingen op dat moment de hoogste standaardtaalbeheersing verwacht wordt. In de leerplannen voor de eerste en tweede graad secundair onderwijs krijgt standaardtaal als criterium een prominente plaats. In beide leerplannen keert dezelfde verwoording terug:

Iedereen leert om vaardig te communiceren in uiteenlopende situaties en leert kritisch en efficiënt met informatie omgaan. Er gaat veel aandacht naar de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden: luisteren, kijken, spreken, lezen, schrijven, interactie en de integratie ertussen, met aandacht voor Standaardnederlands. (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019, p. 10 & Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2021, p. 14)

Van de leerlingen wordt er verwacht dat ze die vaardigheden meenemen naar de derde graad. We zouden er dan ook vanuit mogen gaan dat de meeste leerlingen op dat moment in staat zijn om standaardtaal en dialect van elkaar te onderscheiden en dat ze in staat zijn om hun taalregister aan te passen. De echt opvallende dialectkenmerken zullen waarschijnlijk niet meer aanwezig zijn in hun taalgebruik tijdens een formele spreekopdracht. De kans is echter reëel dat er nog tertiaire dialectkenmerken in hun taalgebruik binnensluipen. Op het vlak van standaardtaalbeheersing in de derde graad zal de leerkracht dus vooral moeten letten op die tertiaire dialectkenmerken. We maken nog een kleine kanttekening bij deze paragraaf. Momenteel worden er hervormingen doorgevoerd in het secundair onderwijs waardoor ook de leerplannen stelselmatig vernieuwd worden. De vernieuwde leerplannen worden al gebruikt in de eerste graad en het eerste jaar van de tweede graad. De hervormingen voor de derde graad treden pas vanaf het schooljaar 2023-2024 in werking voor het vijfde middelbaar en pas vanaf het schooljaar 2024-2025 voor het zesde middelbaar.

3.2 Berekenen Steekproef

Exacte cijfers over het aantal leerkrachten Nederlands in de derde graad aso in het katholiek onderwijs zijn niet beschikbaar. Daarom werd er op basis van de leerlingenaantallen een cijfer berekend van hoeveel leerkrachten moeten deelnemen aan het onderzoek opdat de resultaten representatief zouden zijn. Aan de hand van de dataloop van de Vlaamse Overheid kwamen we op een totaal van 9602 ingeschreven leerlingen in de derde graad aso in het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs in Oost-Vlaanderen (Dataloop, 2020). Binnen de webapplicatie was dat getal niet verder te verfijnen naar enkel het aantal leerlingen in de katholieke scholen. We verifieerden dat getal door zelf het aantal leerlingen opnieuw te berekenen via de gegevens in het document *Vlaams onderwijs in cijfers* (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming et al., 2021). Met de gegevens in dat document kwamen we op een totaal van 9302 leerlingen die in het schooljaar 2020-2021 ingeschreven waren in het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs. We beschrijven kort de berekening die we hiervoor maakten.

Gegevens:

- Totaal aantal leerlingen in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen: 434.153. Verhoudingsgewijs loopt 23% van die leerlingen school in Oost-Vlaanderen.
- Totaal aantal leerlingen in de derde graad aso in het VGO in Vlaanderen: 41.581

$$\text{Berekening:} \quad 41.581 \times 23\% = 9564$$

Het verschil in leerlingenaantallen is te verklaren door het feit dat de gegevens van de dataloop een jaar ouder zijn. Voor dit onderzoek gingen we verder met de gegevens van het Departement onderwijs en Vorming.

Die 9564 leerlingen kunnen ingedeeld worden in ongeveer 478 (478,18) klassen van 20 leerlingen. Vanaf dat punt wordt het echter moeilijk. Veel leerkrachten geven meerdere vakken en/of geven in meerdere graden les. Door die variatie in het aantal effectief gegeven lessen Nederlands is het exacte aantal leerkrachten dat lesgeeft in de derde graad aso van het VGO moeilijk of zelfs niet te berekenen. Een absoluut minimum en maximum zijn wel te berekenen. Ervan uitgaand dat de klassen vier uur Nederlands in de week krijgen en dat een leerkracht die voltijds werkt in de derde graad 20u lesgeeft, komen we op een absoluut minimum van 96 en een absoluut maximum van 478 leerkrachten.

Berekening:
$$\frac{\textit{klassentotaal}}{\textit{klassenaantal} / \textit{leerkracht}} = \textit{leerkrachtenaantal}$$

Absoluut min : $\frac{478}{5} = 96$

Absoluut max : $\frac{478}{1} = 478$

3.3 Selectie en geografische spreiding scholen

3.3.1 Initiële selectie

De gecontacteerde scholen maken allemaal deel uit van onderwijszones die volledig binnen de grenzen van de provincie Oost-Vlaanderen vallen. De onderwijszones liggen verspreid over de hele provincie. Concreet gaat het hier over de onderwijszones Eeklo (noordwesten), Aalst (zuidoosten), Gent (centraal), Oudenaarde (zuidwesten) en Sint-Niklaas (noordoosten). Voor de volledigheid lijsten we hier de gemeenten op die binnen die onderwijszones vallen.

Tabel 1 Gemeenten per onderwijszone

Onderwijszone	Gemeenten
Eeklo (onderwijszone 29)	- Assenede - Eeklo

	<ul style="list-style-type: none"> - Kaprijke - Knesselare - Maldegem - Sint-Laureins - Waarschoot - Zelzate - Zomergem
Aalst (onderwijszone 26)	<ul style="list-style-type: none"> - Aalst - Erpe-Mere - Lede
Gent (onderwijszone 30)	<ul style="list-style-type: none"> - De Pinte - Destelbergen - Evergem - Gent - Lochristi - Lovendegem - Melle - Merelbeke - Moerbeke - Sint-Martens-Latem - Wachtebeke
Oudenaarde (onderwijszone 34)	<ul style="list-style-type: none"> - Gavere - Horebeke - Kluisbergen - Maarkedal - Oudenaarde - Ronse - Wortegem-Petegem - Zingem - Zwalm
Sint-Niklaas (onderwijszone 35)	<ul style="list-style-type: none"> - Beveren - Kruibeke - Sint-Gillis-Waas - Sint-Niklaas - Stekene - Temse

Uit die lijst werden vervolgens gemeenten geselecteerd waar minstens één school aanwezig is die aso aanbiedt (doorstroomfinaliteit) en deel uitmaakt van de katholieke onderwijskoepel. Hiervoor maakten we gebruik van de zoekmachine op de website van Katholiek Onderwijs Vlaanderen (<https://bestellen.katholiekonderwijs.vlaanderen/>). De zoekmachine toont alle scholen die tot de katholieke onderwijskoepel behoren binnen een gemeente. Uit die lijst werden de scholen geselecteerd die in de derde graad minstens twee aso studierichtingen aanbieden met minstens 4 lessen Nederlands in de week. Na die selectie bleven in totaal 32 scholen over in de volgende onderwijszones en gemeenten (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Tabel 2 Gemeenten en hun aantal katholieke aso-scholen per onderwijszone

Onderwijszone	Gemeenten
Eeklo (onderwijszone 29)	<ul style="list-style-type: none"> - Eeklo - Maldegem - Zelzate Totaal aantal scholen: 3
Aalst (onderwijszone 26)	<ul style="list-style-type: none"> - Aalst - Erpe-Mere - Lede Totaal aantal scholen: 6
Gent (onderwijszone 30)	<ul style="list-style-type: none"> - Evergem - Gent - Melle Totaal aantal scholen: 14
Oudenaarde (onderwijszone 34)	<ul style="list-style-type: none"> - Oudenaarde - Ronse Totaal aantal scholen: 2
Sint-Niklaas (onderwijszone 35)	<ul style="list-style-type: none"> - Beveren - Kruibeke - Sint-Niklaas Totaal aantal scholen: 7

Alle scholen werden individueel aangeschreven met het verzoek om deel te nemen aan een onderzoek rond evaluatietechnieken voor Nederlands in de derde graad aso. De enquête werd ook verspreid via sociale media om zoveel mogelijk leerkrachten te bereiken. Hiervoor werd een oproep geplaatst in verschillende facebookgroepen waar leerkrachten Nederlands misschien interesse in hebben zoals:

- *Frisse lesideeën Nederlands*

De Facebookgroep *Frisse lesideeën Nederlands* is opgericht door het onafhankelijk tijdschrift FONS. Op deze Facebookpagina kunnen leerkrachten Nederlands in Vlaanderen lesideeën met elkaar delen. De groep telt ongeveer 7.300 leden.

- *Lesideeën secundair onderwijs*

In de Facebookgroep *Lesideeën secundair onderwijs* kunnen leerkrachten die lesgeven in het secundair onderwijs elkaar tips en ideeën geven voor hun lessen. De groep telt ongeveer 22.500 leden.

3.3.2 Complicaties bij dataverzameling

Al redelijk snel bleek dat de enquête niet goed aansloeg bij de doelgroep. Na een eerste contactpoging sloegen twee van de initieel 32 aangeschreven scholen het verzoek om de enquête door te sturen naar de leerkrachten Nederlands af. De andere scholen gaven geen antwoord op het verzoek om deel te nemen. Aangezien individuele contactgegevens van leerkrachten niet publiek toegankelijk zijn, waren de scholen een essentiële factor om het onderzoek te verspreiden. Bijgevolg stuurden we in de daaropvolgende weken minstens eenmaal per week een herinneringsmail naar de scholen die nog niet hadden laten weten of ze al dan niet wilden meewerken aan het onderzoek. Gemiddeld reageerden twee scholen per week op de mail. In combinatie met minstens één post per week in de twee bovenvermelde Facebookgroepen had dit als resultaat dat slechts acht leerkrachten de enquête ingevuld hadden na een periode van twee maanden.

Om de kans op representatieve resultaten te verhogen, besloten we om de lijst met scholen uit te breiden naar alle katholieke aso-scholen in Oost-Vlaanderen. Wederom werden alle scholen minstens wekelijks gecontacteerd met de vraag om deel te nemen tot ze lieten weten of ze de enquête al dan niet doorstuurden naar hun leerkrachten. In totaal werden nu 47 katholieke aso-scholen in Oost-Vlaanderen gecontacteerd om deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk lieten dertien scholen weten dat ze de enquête naar hun leerkrachten hadden doorgestuurd. Vijf scholen sloegen het verzoek af en 29 scholen antwoordden gewoonweg niet op het verzoek. In een poging de leerkrachten op een andere manier te bereiken, contacteerden we de regionale pedagogische begeleider voor Oost-Vlaanderen en vakbegeleider voor Nederlands binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen met de vraag of zij de enquête rechtstreeks aan de leerkrachten kon bezorgen. Zij reageerde hier echter op dat ze het onderzoek enkel op het volgende overleg wou vermelden en waarschuwde dat veel scholen en leerkrachten overrompeld worden met vragen om deel te nemen aan onderzoeken. Deze reden werd ook gegeven door de scholen die niet wilden deelnemen aan het onderzoek.

Als laatste poging werden de scholen die nog niets hadden laten weten ook telefonisch gecontacteerd. Het resultaat hiervan was dat van die 29 resterende scholen in totaal tien scholen het verzoek afwezen en negentien scholen de enquête doorstuurden naar hun leerkrachten. Globaal gezien sloegen dus 15 scholen het verzoek om mee te werken af en 32 scholen stuurden de enquête door.

Ook op sociale media werd een extra poging gedaan om meer respondenten te vinden. Eerst werden verschillende andere Facebookgroepen gecontacteerd met de vraag of de enquête ook daar verspreid mocht worden. De volgende Facebookgroepen werden gecontacteerd:

- *Klasse*

Klasse is een onderwijsmagazine voor leerkrachten, directeurs en andere onderwijsprofessionals (<https://www.klasse.be/>). Hun Facebookpagina wordt gevolgd door 64.589 mensen die actief zijn binnen het onderwijs.

- *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*

De Facebookpagina van *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* wordt gevolgd door ongeveer 5.700 mensen. Als overkoepelend orgaan voor de katholieke scholen, heeft *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* bijgevolg ook veel contacten binnen de Oost-Vlaamse katholieke scholen.

- *De Christelijke Onderwijscentrale*

De *Christelijke Onderwijscentrale* telt ongeveer 42.000 leden en is daarmee de grootste onderwijsvakbond in Vlaanderen (<https://www.hetacv.be/>). Hun Facebookgroep wordt gevolgd door 1.863 mensen.

Zowel de medewerkers van *Klasse* als die van de *Christelijke Onderwijscentrale* verwezen ons door naar *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* om de enquête door hen verder te laten verspreiden. *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* wees het verzoek echter af. De reden die ze hiervoor gaven was dat ze zoveel aanvragen krijgen om onderzoeken te verspreiden dat ze besloten hebben om geen voorkeur te tonen en dus geen onderzoeken te verspreiden. Hierdoor waren we genoodzaakt om voor de verspreiding van sociale media bij de twee initiële Facebookgroepen te blijven.

Bij het afronden van het onderzoek waren in totaal 173 mails naar de uitgebreide scholenselectie gestuurd en gemiddeld 10 berichten in elk van de twee Facebookgroepen geplaatst. Na het uifilteren van de ongeschikte antwoorden bleven hierdoor 16 antwoorden over.

3.4 Opzet

De leerkrachten kregen twee audiofragmenten te horen die ze moesten evalueren op het correct gebruik van standaardtaal (zie appendix B voor een uitgeschreven versie). Voor de inhoud van de fragmenten vonden we inspiratie bij de Peiling Nederlands (Peiling, 2011). Voor de Peiling Nederlands (2011) moesten de leerlingen een fictief sollicitatiegesprek houden waarin ze onder andere argumenten moesten aanbrengen waarom ze voor de job geschikt waren. De peiling gaf de keuze uit zes verschillende vakantiejobs waarvan er twee voorbeelden gegeven worden in de bijlage van de Peiling zelf (Peiling, 2011, pp. 90-91): veiligheidsmedewerkers (M/V) voor backstage security en kinderaanimator (M/V). Aangezien een sollicitatiegesprek binnen de Peiling (2011) gezien wordt als een formele gespreksituatie, was het gebruik van standaardtaal een vereiste voor de leerlingen. De Peiling (2011) wilde met deze opdracht zowel inhoudelijke als talige doelstellingen beoordelen. Voor ons onderzoek zijn vooral de talige doelstellingen interessant. Het gaat bij dat soort doelstellingen concreet om:

- Beheersing van de standaardtaal
- Vlotheid
- Verstaanbaarheid
- Woordenschat
- Cohesie

Die talige doelstellingen werden achteraf beoordeeld door de leerkracht Nederlands aan de hand van een audio-opname van het gesprek die hij of zij minstens twee keer moest beluisteren. Een eerste keer om te controleren op inhoudelijke criteria en een tweede keer om te controleren op de bovenstaande talige criteria.

De exacte formulering van de vraag die de leerkrachten kregen bij het evalueren van het taalgebruik staat niet vermeld in de Peiling Nederlands (2011). Daarom formuleren we zelf een vraag die bij dat evaluatiecriterium aansluit:

Welke talige elementen uit bijgevoegd audiofragment zou u omschrijven als niet-standaardtalig? U mag het audiofragment twee keer beluisteren.

De audiofragmenten die bij dit onderzoek horen, zijn opgesteld als mogelijke antwoorden op vragen bij de vacature voor kinderaanimator (zie appendix A). De respondenten mochten het audiofragment tweemaal beluisteren. Dat is enerzijds verantwoord door de korte duur van de audiofragmenten (+/- 1 min) en het feit dat de leerkracht alleen moest focussen op talige elementen.

Hierna kregen de respondenten enkele open vragen die peilden naar hun evaluatiemethode voor gesproken taal.

- Hoeveel punten zou u de leerling geven op een maximum van 10?
- Welke niet-standaardtalige kenmerken wegen voor u het zwaarst door in dat oordeel?
- Hoe evalueert u in uw lessen de gesproken taal van uw leerlingen?

Daarnaast werden er nog enkele filtervragen gesteld die ons toelaten om een beter beeld van onze participanten te krijgen.

- Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?
- Hoeveel jaar geeft u al Nederlands in de derde graad?
- Wat is uw leeftijd?
- Wat is uw diploma?
- Omschrijft u uzelf als M/V of X?
- Hoeveel uren Nederlands geeft u in de derde graad
- Tot welke onderwijskoepel behoort de school waar u lesgeeft (katholiek onderwijs, gemeenteonderwijs, ...)

3.5 Onderzochte tussentaalkenmerken

De dialectkenmerken die in de audiofragmenten verwerkt werden, zijn allemaal courante dialectogene tussentaalkenmerken. Dat houdt in dat die dialectkenmerken geografisch sterk verspreid zijn en vaak terugkomen in het taalgebruik van mensen (Taeldeman, 2008). Daarnaast wijst veelvuldig corpusonderzoek erop dat al die kenmerken gemakkelijk overgenomen worden wanneer taalgebruikers een poging doen om standaardtaal te spreken (Rys & Taeldeman, 2007; De Ridder, 2007; Taeldeman, 2008; De Caluwe, 2009; De Decker & Vandekerckhove, 2012; Prieels, 2013; Ghyselen, 2015 en Delarue & Ghyselen, 2015). Hierdoor vallen de geselecteerde kenmerken onder de definitie van tertiaire dialectkenmerken van Taeldeman (2008). De tertiaire dialectkenmerken die in dat werk onderzocht werden kunnen in navolging van Rys & Taeldeman (2007) en Taeldeman (2008), ondergebracht worden in drie categorieën: fonologische, morfosyntactische en syntactische dialectkenmerken. Aangezien de audiofragmenten relatief kort zijn (+/- 1 min), werden slechts twee kenmerken uit elke categorie geselecteerd. Elk van die kenmerken werd tweemaal in elk audiofragment ingeschreven.

- Fonologisch dialectkenmerken
 - o Monoftongering van de tweeklank [ɛ.ɪ] als [ɛ:]

- Te open uitspraak van de klinker [ɛ] als [æ]
- Morfosyntactisch dialectkenmerken
 - Adnominale flexie (bv: *nen appel* i.p.v. *een appel*)
 - Gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord 2^{de} pers. enkelvoud
- Syntactisch dialectkenmerken
 - Dubbele negatie
 - 'VAN' of 'VOOR' in plaats van 'OM' in een beknopte bijzin

De fonologische kenmerken werden geselecteerd op basis van Rys & Taeldeman (2007) en Timmermans (2013). Timmermans (2013) beschrijft in haar uitspraak- en intonatiegids *Klink klaar* de typische uitspraakmoeilijkheden voor sprekers uit de verschillende provincies. Hiervoor stelt ze een regionale articulatiebasis op. Daaruit blijkt dat taalgebruikers uit verschillende provincies op fonologisch niveau geconfronteerd worden met dezelfde moeilijkheden wanneer ze standaardtaliger proberen te spreken. Dat wil niet zeggen dat ze exact dezelfde fouten maken, maar wel dat hetzelfde type klanken moeilijkheden veroorzaakt. In zowel Oost-Vlaanderen als West-Vlaanderen hebben taalgebruikers bijvoorbeeld moeite met de uitspraak van bepaalde klinkers, maar daarom spreken ze die niet noodzakelijk op dezelfde manier uit. Timmermans (2013) haalt vier categorieën aan:

- problemen met de uitspraak van klinkers
- problemen met de uitspraak van medeklinkers
- problemen met de uitspraak van tweeklanken
- problemen met assimilatie

In het Corpusonderzoek van Rys & Taeldeman (2007), Ghyselen (2015) en Delarue & Ghyselen (2015) naar fonologische tussentaalkenmerken zien we dezelfde categorieën terugkomen, ook wanneer taalgebruikers bewust standaardtaal proberen te spreken. Aangezien dat werk geografisch beperkt is tot Oost-Vlaanderen, werden twee fonologische kenmerken uit *Klink klaar* (Timmermans, 2013) geselecteerd die opgesomd werden bij die provincie om in de audiofragmenten te verwerken. Het eerste kenmerk is een te open uitspraak van de klinker [ɛ] en het tweede is de monoftongering van de tweeklank [ɛ.].

De morfosyntactische tussentaalkenmerken werden geselecteerd op basis van de corpusonderzoeken van Taeldeman (2008), De Caluwe (2009), De Decker & Vandekerckhove (2013) en Delarue & Ghyselen (2015). Taeldeman (2008) beschrijft op basis van corpusonderzoek drie morfosyntactische dialectkenmerken die volgens hem binnen de categorie van tertiaire dialectkenmerken vallen en die een vaste plaats aan het veroveren zijn in tussentaal: adnominale flexie, pronominale subjectverdubbeling en het gebruik van 'ge'/'gij' als persoonlijk voornaamwoord in de tweede persoon enkelvoud. De sterke positie van die

kenmerken in tussentaal wordt verder bevestigd door verschillende onderzoeken. De Decker & Vandekerckhove (2012) stelden in een corpusonderzoek vast dat adnominale flexie een veelvoorkomend dialectkenmerk was in de chattaal van jongeren. Bijgevolg zou dat ook veel voorkomen in hun informele spreektaal, aangezien een van de conventies van chattaal is dat men schrijft zoals men spreekt (De Decker en Vandekerckhove, 2012). Adnominale flexie komt ook echter terug in de spreektaal van mensen die standaardtaliger met elkaar proberen te praten (De Caluwe, 2009; Delarue & Ghyselen, 2015) en in de spreektaal van mensen die geacht worden standaardtaal te spreken, zoals mediafiguren (Prieels, 2013). Het tweede door Taeldeman (2008) beschreven tertiaire dialectkenmerk dat we opnemen in de audiofragmenten is het gebruik van 'ge'/'gij' als persoonlijk voornaamwoord in de tweede persoon enkelvoud. Ook dat kenmerk komt voor in de spreektaal van mediafiguren (Prieels, 2013) en in tv-programma's (De Ridder, 2007) waar eerder standaardtaal verwacht wordt. Ook wanneer mensen actief proberen om standaardtaal te spreken, komt dat dialectkenmerk nog naar boven (De Caluwe, 2009; Delarue & Ghyselen, 2015).

Voor de syntactische kenmerken baseren we ons volledig op Taeldeman (2008). In zijn onderzoek onderscheidt hij drie syntactische tertiaire dialectkenmerken: dubbele negatie, 'VAN' of 'VOOR' in plaats van 'OM' in beknopte bijzinnen en het gebruik van expletief DAT. Voor dit werk werd er gekozen om die eerste twee kenmerken in de audiofragmenten te verwerken.

3.5.1 Fonologisch kenmerken

3.5.1.1 Monoftongering van de tweeklank [ɛ.ɪ]

In de verzorgde standaardtaal wordt bij tweeklanken de eerste klank krachtiger dan normaal uitgesproken en de tweede klank gereduceerd. Tweeklanken of diftongen zijn 'sterk dynamische klankreeksen, die beginnen in de articulatiepositie van een klinker. De articulatoren blijven echter niet in die positie, maar verschuiven tijdens het uitspreken naar de articulatiepositie van een andere klinker' (<https://www.classicistranieri.com/>, 2008). In Oost-Vlaanderen hebben veel mensen echter de neiging om de eerste klank te gesloten uit te spreken. Verder wordt de tweeklank gereduceerd tot één klank, waardoor hij vaak klinkt als een klank tussen [ɛ.] en [e.] (Timmermans, 2013). Dat fenomeen wordt monoftongering genoemd.

(1) [klɛ:n] (klein) i.p.v. [klɛ.ɪn]

(2) [ɛ:s] (ijs) i.p.v. [ɛ.ɪs]

3.5.1.2 Te open uitspraak van de klinker [ɛ]

De korte klank [ɛ] wordt in Oost-Vlaanderen vaak te open uitgesproken, wat inhoudt dat de kaakval van de spreker te groot is. Hierdoor klinkt de klank [ɛ] eerder als de klank [æ] (Timmermans, 2013).

(3) [dænk] (denk) i.p.v. [dɛnk]

(4) [bæn] (ben) i.p.v. [bɛn]

3.5.2 Morfosyntactische kenmerken

3.5.2.1 Adnominale flexie

Volgens de Algemene Nederlandse Spraakkunst of kortweg de ANS¹ (<https://e-ans.ivdnt.org/>, 2020) wordt bij flexie 'aan de stam van een woord een suffix toegevoegd dat bestaat uit een of meer medeklinkers (-s, -t, -d, -st) of een sjwa bevat (-e, -en, -end, -er, -de, -te)'. In de dialecten bestaat er echter zoiets als adnominale flexie. Bij adnominale flexie krijgen voorbepalende woorden die voor een mannelijk substantief staan regelmatig een uitgang op –(n)en. Onder die voorbepalende woorden vallen de lidwoorden, de bezittelijke voornaamwoorden, de demonstratieve voornaamwoorden, de vragende voornaamwoorden en enkele onbepaalde voornaamwoorden (Taeldeman, 2008).

(5) Welken **n** auto is er gebotst? (Welke auto is er gebotst?)

(6) Mijne zoon is toch **ne** slimme jongen. (Mijn zoon is toch een slimme jongen.)

(7) Diene**n** tak gaat bijna afbreken. (Die tak gaat bijna afbreken)

3.5.2.2 Gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord 2^{de} pers. enkelvoud

Net zoals Taeldeman (2008, p. 33) focussen we op het gebruik van 'ge' als 'proclitische, niet-emfatische subjectsvorm'. Het equivalent in het Standaardnederlands hiervan is 'je' zoals in 'je loopt'.

(8) **Ge** moet eens naar Patrick bellen. (Je moet eens naar Patrick bellen.)

(9) **Ge** weet wat **ge** moet doen nu. (Je weet wat je nu moet doen.)

¹ ANS staat voor Algemene Nederlandse spraakkunst en is de tot nu meest uitvoerige beschrijving van de Nederlandse grammatica. De eerste druk verscheen 1984 en de tweede, herziene editie in 1997. De ANS werd een derde keer herzien in 2021. Voor meer info zie: <http://ans.ruhosting.nl/ansboek/index.html>

3.5.3 Syntactische kenmerken

3.5.3.1 Dubbele negatie

In de informele spreektaal worden soms twee ontkenningen na elkaar gebruikt die samen als één ontkenning fungeren. Dit fenomeen staat bekend als een dubbele ontkenning of een dubbele negatie. Dubbele negatie komt niet alleen in het Nederlands voor, maar ook in het Frans bijvoorbeeld:

(10) Je **ne** m'appelle **pas** Jean. (Ik heet niet Jan.)

De ontkenning wordt hiermee extra beklemtoond. In verzorgde gesproken en geschreven taal worden dubbele ontkenningen echter beter vermeden (Taaladvies, z.d.). Taeldeman (2008) onderscheidt twee typen van dubbele negatie:

- Het oude negatiepartikel 'en' gevolgd door een ander negatiepartikel

(11) 'k **en** doen da(t) **NIE(T)** gaarne' (Taeldeman, 2008, p. 37) (Ik doe dat niet graag)

- Twee volle opeenvolgende negatiepartikels

(12) Ik heb hem **nooit niet** gezien. (Ik heb hem nooit gezien.)

(13) Je hebt **nooit niemand** geslagen. (Je hebt nooit iemand geslagen.)

Taeldeman (2008) stelt vast dat vooral het tweede type dubbele negatie zich verankerd heeft in de tussentaal. Daarom werd er gekozen om twee dubbele negaties van type twee in de audiofragmenten te verwerken. Hieronder geven we enkele voorbeelden.

3.5.3.2 'VAN' of 'VOOR' in plaats van 'OM' in een beknopte bijzin

Taaladvies (<https://taaladvies.net/>) beschrijft een beknopte bijzin als 'een bijzin waarin het onderwerp ontbreekt en de plaats van de persoonsvorm door een deelwoord of infinitief wordt ingenomen'. Bepaalde types van beknopte bijzinnen kunnen of moeten in het Nederlands ingeleid worden door OM naargelang de functie van de beknopte bijzin (<https://e-ans.ivdnt.org/>, 2020).

(14) Voorbeeld FACULTATIEF OM: De gevangene verdient (het) niet (OM) veroordeeld te worden.

(15) Voorbeeld VERPLICHT OM: Het is te mooi weer OM binnen te zitten.

Op basis van zijn corpusonderzoek stelt Taeldeman (2008) vast dat VERPLICHT OM in de spreektaal concurrentie krijgt van VOOR en facultatief OM vooral concurrentie krijgt van VAN.

(16) Hij verdient het niet **VAN** (om) veroordeeld te worden.

(17) Het is te mooi weer **VOOR** (om) binnen te zitten.

Aangezien beide types beknopte bijzinnen evenveel niet-standaardtalige concurrentie krijgen (Taaldeman, 2008), besteden we bij het schrijven van de audiofragmenten geen specifieke aandacht aan het verschil tussen FACULTATIEF OM en VERPLICHT OM.

3.6 De opdracht

Om de leerkrachten van een context te voorzien bij de audiofragmenten geven we hun de volgende informatie.

*Uw leerlingen moesten een sollicitatiegesprek houden voor de vakantiejob van kinderaanimator. Hierbij moesten ze zich voorstellen en argumenten geven waarom ze geschikt zouden zijn voor de job. Een van de richtlijnen bij de opdracht was dat ze standaardtaal moesten spreken. Bijgevoegd vindt u twee opnames van ongeveer 1 minuut lang, elk gevolgd door enkele vragen. Beluister elke opname maximaal **twee keer** alvorens de vragen bij de opname te beantwoorden. Lees eerst de vragen op uw gemak door om u met de opdracht te familiariseren.*

De hieronder beschreven structuur werd in beide audiofragmenten gevolgd:

Audiofragment

Vraag 1: Welke talige elementen uit bijgevoegd audiofragment zou u omschrijven als niet-standaardtalig?

Vraag 2: Hoeveel punten zou u de leerling geven voor spreekvaardigheid op een maximum van 10?

Vraag 3: Welke niet-standaardtalige kenmerken wegen voor u het zwaarst door in dat oordeel?

Vraag 4: Hoe evalueert u in uw lessen de gesproken taal van uw leerlingen?

Hierna volgden de participantgerelateerde vragen.

Participantgerelateerde vragen

Vraag 1: In welke schoolgemeente geeft u les?

Vraag 2: Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?

Vraag 3: Hoeveel jaar geeft u al Nederlands in de derde graad?

Vraag 4: Wat is uw leeftijd?

Vraag 5: Wat is uw hoogst behaalde diploma?

Vraag 6: Omschrijft u uzelf als M/V of X?

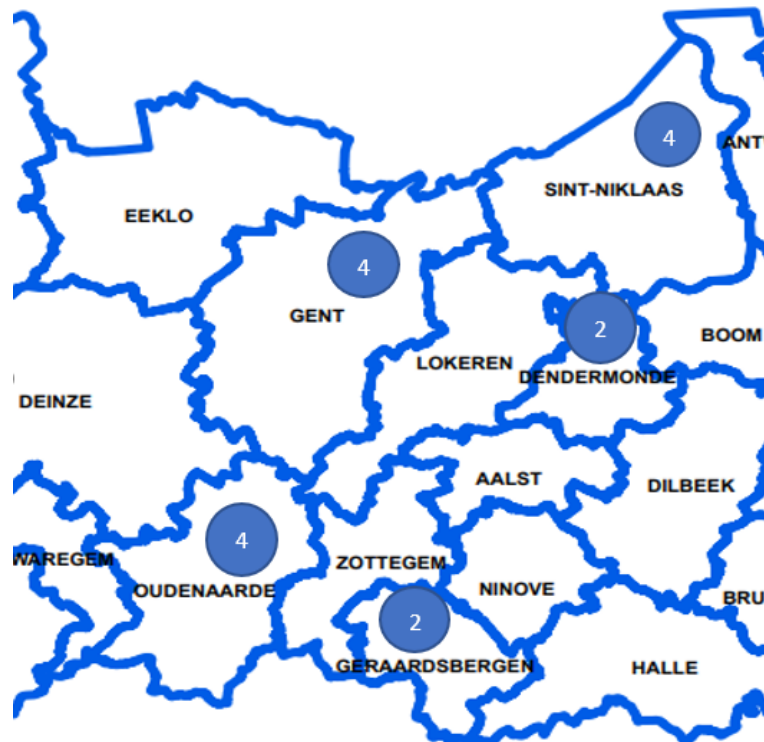
Vraag 7: Tot welke onderwijskoepel behoort de school waar u lesgeeft (katholiek onderwijs, gemeenteonderwijs, ...)

3.7 Respondenten

In totaal bleven er zestien respondenten over die voldeden aan de parameters van het onderzoek. Hieronder bespreken we kort de gegevens die we over hen bezitten.

3.7.1 Geografische spreiding

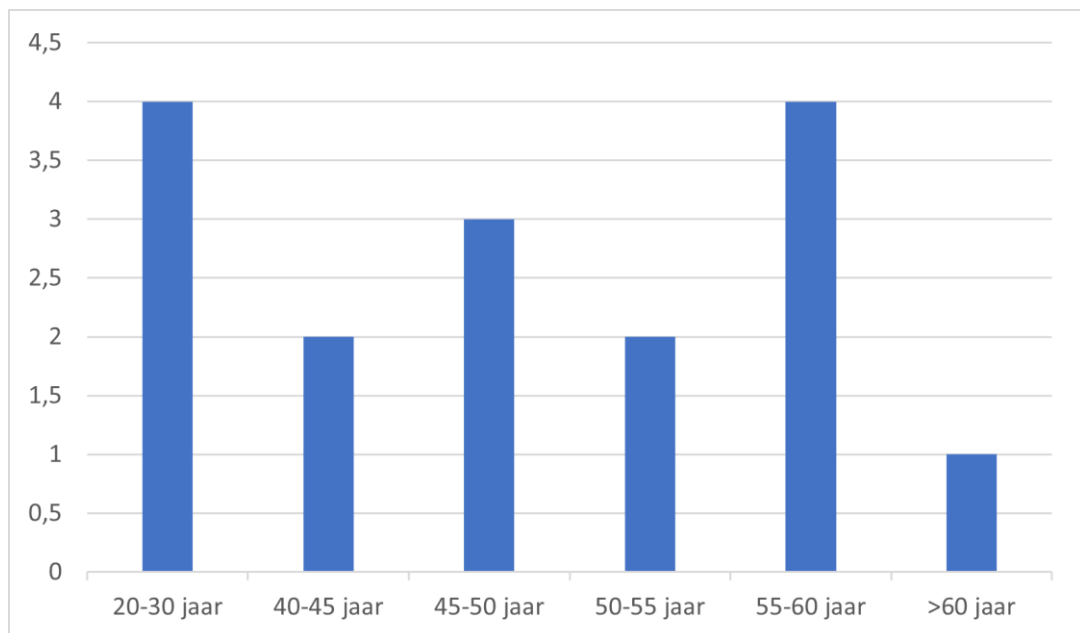
Alle respondenten geven momenteel lessen Nederlands in de derde graad van het aso. De scholen waarin ze lesgeven bevinden zich allemaal in onderwijszones die volledig binnen de provinciegrenzen van Oost-Vlaanderen vallen. Concreet geven twaalf van de zestien respondenten les in drie van de vijf initieel geselecteerd onderwijszones: Oudenaarde, Gent en Sint-Niklaas. Geen enkele van de respondenten gaven les in de onderwijszones Eeklo of Aalst. Het gebrek aan respondenten uit de zone Aalst wordt in beperkte mate opgevangen door twee respondenten uit de onderwijszone Geraardsbergen en twee respondenten uit de onderwijszone Dendermonde. Door het gebrek aan respondenten uit de zone Eeklo, moeten we dus voorzichtig zijn wanneer we conclusies willen trekken voor heel Oost-Vlaanderen.



Figuur 3 Geografische spreiding respondenten

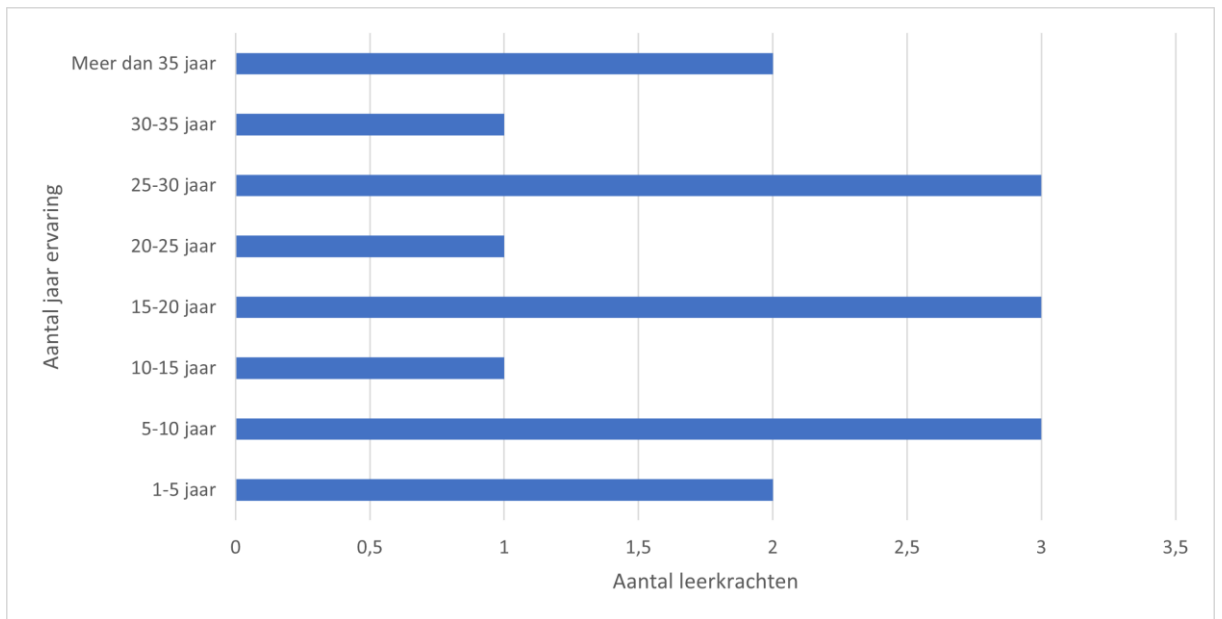
3.7.2 Demografie en ervaring binnen het onderwijs

Op demografisch vlak is er een grote variatie binnen de groep respondenten. De mediane leeftijd van de respondenten ligt tussen de 45 en 50 jaar en negen van de zestien respondenten zijn jonger dan 50 jaar. De twee grootste leeftijdsgroepen zijn die van 20-30 jaar en 55-60 jaar en bevatten samen de helft van het aantal respondenten. Qua diploma bezit de overgrote meerderheid van de respondenten een masterdiploma. Slechts twee respondenten bezitten alleen een academische of professionele bachelor. Daarnaast omschreven 37% van de respondenten zichzelf als man. Die verhouding komt ongeveer overeen met de algemene verhouding van mannelijke ten opzichte van vrouwelijke leerkrachten van 34% (Vlaams Onderwijs in Cijfers, 2021).



Figuur 4 Spreiding leeftijd respondenten

Het aantal jaar ervaring in de derde graad ligt mediaan gezien tussen vijftien en twintig jaar. Ten slotte geven de respondenten gemiddeld 14 uur Nederlands per week.



Figuur 5 Spreiding aantal jaren ervaring bij respondenten

Hoofdstuk 4 Resultaten

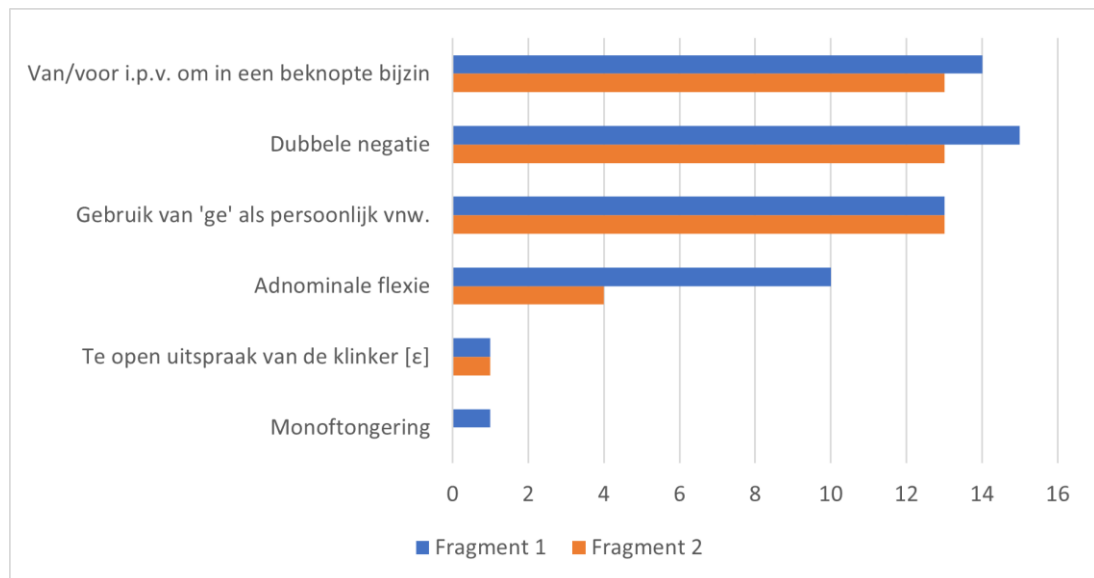
4.1 Meest en minst gedetecteerde kenmerken

De data tonen aan dat de respondenten niet alle tertiaire dialectkenmerken herkennen die in de audiofragmenten zitten. Dubbele negatie is het dialectkenmerk dat het vaakst aangehaald wordt. In totaal wordt deze fout door vijftien van de zestien respondenten opgemerkt. De fonologische dialectkenmerken worden slechts door twee respondenten vermeld als niet-standaardtalig. Daarnaast worden beide syntactische kenmerken vaker herkend dan beide morfosyntactische kenmerken, die op hun beurt weer vaker worden herkend dan de beide fonologische kenmerken. De drie grote categorieën van dialectkenmerken worden dus niet doorbroken en lijken een bepaalde hiërarchie te volgen waarin syntactische dialectkenmerken het meest opvallen.

Het komt niet als een verassing dat er een verschil is tussen het aantal keer dat de verschillende dialectkenmerken zijn opgemerkt. Lybaert (2014) stelde in haar onderzoek naar saillante tussentaalkenmerken al vast dat sommige taalkenmerken saillant zijn dan andere en dus vaker opgemerkt worden. Ze maakt hierbij nog twee nuances. Kenmerken die behoren tot verschillende taaldomeinen zijn volgens haar niet altijd even saillant en ook binnen de taaldomeinen zijn bepaalde kenmerken saillant dan andere. Dat zijn twee dingen die ook wij vaststellen in ons onderzoek. Enerzijds worden de syntactische kenmerken het vaakst opgemerkt en anderzijds zien we dat binnen de groep van morfosyntactische kenmerken, het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord bijvoorbeeld vaker opgemerkt wordt dan adnominale flexie. Er zijn echter enkele fundamentele verschillen in resultaten tussen beide onderzoeken. In het onderzoek van Lybaert (2014) werden de fonologische kenmerken bijvoorbeeld vaker door de participanten aangehaald dan de morfosyntactische kenmerken². Daarnaast was ook niet elk kenmerk even saillant voor mensen met een ander profiel (andere leeftijd, regionale herkomst, gender). In ons onderzoek bleek dat net syntaxis, het taaldomein waar taalkundige leken het minst op letten, het taaldomein is dat door leerkrachten het vaakst aangehaald wordt. Dat verschil kan echter gekaderd worden vanuit het profiel van onze

² Lybaert (2014) interpreteert het taaldomein morfosyntaxis iets ruimer dan dat in dit onderzoek gedaan werd. Morfosyntactische kenmerken zijn in haar onderzoek een overkoepelende term voor wat zij beschrijft als morfologische (gebruik van 'ge', adnominale flexie) en syntactische kenmerken (zaken met betrekking tot zinsbouw).

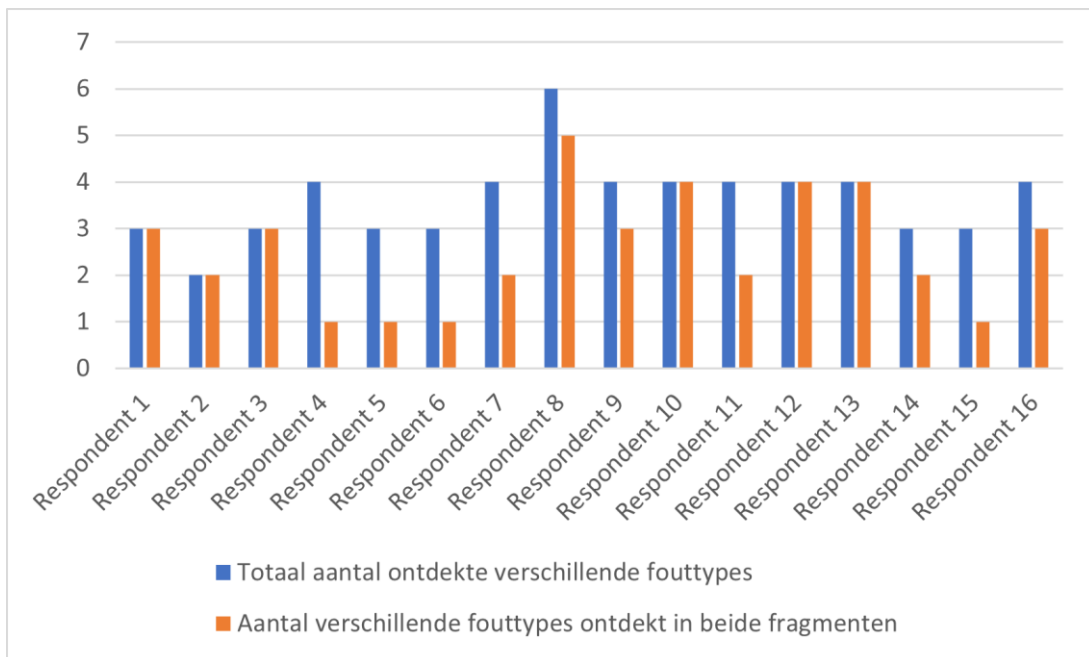
respondenten. In de eerste plaats werden in dit onderzoek, in tegenstelling tot in dat van Lybaert (2014), leerkrachten Nederlands bevroegd. Dat zijn mensen met een sterk taalkundig profiel die dagelijks met alle niveaus van taal bezig zijn. Zij zullen logischer wijs ook anders naar taal kijken en een hogere bewustzijnsgraad hebben voor syntaxis en morfosyntaxis. We zien hier echter ook een paradox. Leerkrachten Nederlands lijken meer aandacht te hebben voor syntaxis bij het evalueren van gesproken taal dan de taalkundige leek, maar minder of zelfs geen aandacht te hebben voor fonologie. De context van ons onderzoek kan mee helpen verklaren waarom syntactische dialectkenmerken meer aangehaald worden dan fonologische dialectkenmerken. Binnen de context van het Vlaamse onderwijs staat de geschreven standaardtaalnorm heel sterk bij leerkrachten (Delarue, 2016). In geschreven taal spelen syntaxis en morfosyntaxis een veel grotere rol dan fonologie. Bijgevolg zullen deze twee taaldomeinen bij de leerkrachten al dan niet onbewust gepaard gaan met een hogere bewustzijnsgraad en zullen fouten tegen deze twee taaldomeinen vaker opgemerkt worden.



Figuur 6 Totaal aantal keer dat een dialectkenmerk werd aangehaald per fragment

Naast het feit dat syntactische kenmerken het meest opvallen bij leerkrachten, leverden de data nog een ander resultaat op. De respondenten herkenden consequent minder dialectkenmerken in fragment 2 dan in fragment 1. Nochtans komen dezelfde dialectkenmerken even vaak terug in beide fragmenten. Wanneer we dat gegeven in detail gaan bekijken, zien we dat sommige respondenten niet alleen minder dialectkenmerken benoemen in fragment twee, maar dat ze soms zelfs andere dialectkenmerken benoemen die ze in het eerste audiofragment niet benoemd hebben. Slechts zes van de zestien respondenten bleven consequent in hun evaluatie. Dat houdt in dat ze exact dezelfde dialectkenmerken hebben aangeduid in fragment 1 als in fragment 2. We illustreren dit

fenomeen met een voorbeeld uit figuur 7. Respondent 1 heeft in totaal drie verschillende tertiaire dialectkenmerken ontdekt in de audiofragmenten en heeft deze drie kenmerken zowel in fragment 1 als in fragment 2 benoemd. Respondent 4 is daarentegen veel minder consequent in zijn evaluatie. In totaal wist hij vier verschillende dialectkenmerken te benoemen in beide audiofragmenten, maar daarbij keerde slechts één kenmerk terug in beide evaluaties.



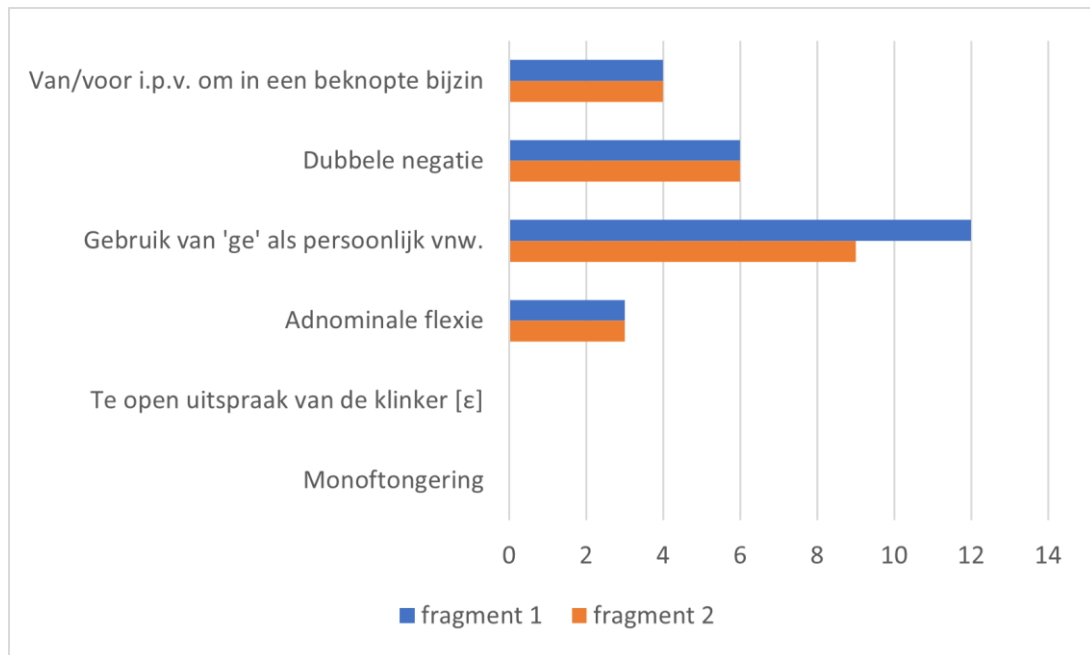
Figuur 7 Consequentheid in foutenherkenning bij respondenten

Zoals eerder vermeld, komen alle fouten even vaak terug in beide fragmenten en verschillen deze slechts in inhoud (waar niet op geëvalueerd moest worden) en stem (fragment 1= mannenstem, fragment 2= vrouwenstem). Het is dan ook zeer vreemd dat de respondenten niet in staat zijn om consequent te evalueren. Een mogelijke oorzaak hiervan is het tempo van de audiofragmenten. Het is goed mogelijk dat het tempo voor sommige respondenten te snel was en dat ze daardoor verschillende dialectkenmerken hebben gehoord in beide fragmenten. Toch kan dit niet alles verklaren, aangezien de respondenten de audiofragmenten tot tweemaal toe mochten beluisteren en ondertussen mochten noteren. Een tweede mogelijkheid is dat de leerkrachten afgeleid werden door de inhoud van de fragmenten tijdens de evaluatie. Het kan zijn dat leerkrachten zo gewoon zijn om op inhoud te evalueren bij spreekvaardigheidsoopdrachten dat ze uit gewoonte vergeten te letten op uitspraak. Ten slotte kan ook gewenning aan de opdracht een rol spelen. Het is goed mogelijk dat de leerkrachten minder scherp waren bij het tweede fragment omdat ze al een fragment hadden geëvalueerd. Dat zou kunnen verklaren waarom er minder dialectkenmerken ontdekt werden in het tweede fragment, maar niet waarom leerkrachten soms compleet verschillende dialectkenmerken

benoemden in beide fragmenten. Om de bovenstaande hypothesen te bevestigen is echter meer en uitgebreider onderzoek nodig.

4.2 Welke dialectkenmerken wegen het zwaarst door?

Wanneer we analyseren welke dialectkenmerken leerkrachten Nederlands het zwaarst laten doorwegen in hun evaluatie, zien we dat het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord het meest wordt aangehaald. Daarna komen de beide syntactische kenmerken, gevolgd door adnominale flexie. De fonologische kenmerken werden bij deze vraag door geen enkele leerkracht vermeld. Vreemd genoeg zien we ook hier weer een verschil tussen wat er vermeld wordt bij fragment 1 en fragment 2. Hoewel het gebruik van 'ge' nog altijd het meest aangehaalde kenmerk is in beide fragmenten, wordt het bij fragment 2 minder vaak vermeld. Voor de andere dialectkenmerken is er geen verschil in het aantal keer dat ze genoemd werden bij deze vraag. Dat verschil tussen fragment 1 en 2 voor het gebruik van 'ge' valt moeilijk te verklaren, aangezien dat kenmerk in beide fragmenten even vaak werd aangehaald door de leerkrachten (zie figuur 6). De data lijken echter wel te suggereren dat het gebruik van 'ge' voor de meeste leerkrachten een fout is die vermeden moet worden in formele gesproken situaties. Ook al is het niet het meest opgemerkte tertiaire dialectkenmerk, het is duidelijk wel het dialectkenmerk waar de leerkrachten het negatiefst tegenover staan. Dat kan te maken hebben met het feit dat het gebruik van 'ge' heel sterk geassocieerd wordt met tussentaal (De Ridder, 2007). De opdracht waarvoor de leerkrachten het taalgebruik moesten evalueren in dit onderzoek was voor een fictief sollicitatiegesprek. Dat is een formele situatie waarin geen dialect of tussentaal verwacht wordt. Aangezien 'ge' het meest met tussentaal geassocieerd wordt, is het niet geheel onverwacht dat dat kenmerk het zwaarst doorweegt in de evaluatie.



Figuur 8 Dialectkenmerken die het zwaarst doorwegen in de evaluatie per fragment

Hoofdstuk 5 Discussie

In dit hoofdstuk proberen we de resultaten die hierboven beschreven werden te linken aan de huidige taalsituatie in het Vlaamse secundair onderwijs: het dubbelstandaardscenario. Dat scenario hield in dat de standaardtaalnorm bleef bestaan voor formele gesproken en geschreven situaties, maar dat er een nieuwe norm ontstaat die van kracht is in informele gesprekssituaties.

5.1 Eenzelfde standaardtaalnorm voor gesproken en geschreven Nederlands?

Uit de resultaten van dit onderzoek kunnen we afleiden dat de norm voor informele gesprekken, oftewel tussentaal, nog steeds niet welkom is in formele gesproken situaties. Dat valt onder andere af te leiden uit het feit dat het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord door de leerkrachten het zwaarst afgestraft wordt. Het dubbelstandaardscenario lijkt op het eerste gezicht dan ook stand te houden, maar een kritische analyse onthult een mogelijke nuance.

Om te beginnen is het belangrijk om te duiden dat de standaardtaalnorm voor gesproken taal en geschreven taal niet hetzelfde is. De standaardtaalnorm voor gesproken taal heeft namelijk betrekking op meer taaldomeinen dan die voor geschreven taal. In geschreven taal is het taaldomein van de fonologie immers niet aanwezig om op te evalueren en tellen alleen semantiek, morfosyntaxis en syntaxis mee. De resultaten lijken echter aan te tonen dat er niet langer met fonologie rekening wordt gehouden bij de evaluatie van gesproken taal. De gesproken standaardtaalnorm lijkt binnen het onderwijs dus gelijkgesteld aan de geschreven standaardtaalnorm. Het eerder vernoemde driedubbelestandaardscenario is dus effectief een dubbelestandaardscenario geworden. We geven twee pistes om dit te verklaren. In de eerste plaats is het mogelijk dat leerkrachten gewoonweg niet de vaardigheden hebben kunnen ontwikkelen in hun opleiding om hun leerlingen correct te evalueren op fonologie. Een tweede optie is dat leerkrachten het zo gewoon zijn om geschreven taalgebruik te evalueren, dat ze gewoonweg niet langer aan fonologie denken wanneer ze gesproken taal moeten evalueren. Bijgevolg evalueren leerkrachten Nederlands gesproken taalgebruik zoals ze geschreven taal evalueren. Dat wil zeggen: met aandacht voor syntaxis en morfosyntaxis, maar niet voor

fonologie. Om die pistes te bevestigen is echter meer onderzoek nodig naar de verschillende lerarenopleidingen in Vlaanderen en de evaluatiepraktijken van leerkrachten.

5.2 Validiteit van de Peiling Nederlands

Het feit dat de leerkrachten niet alle niet-standaardtalige elementen in de audiofragmenten herkennen, toont aan dat de cijfers van de Peiling Nederlands (2011) met een korrel zout genomen moeten worden. Het is dus eerder onwaarschijnlijk dat effectief 90% van de leerlingen de standaardtaal beheerst. Dat hoge percentage is misschien wel te verklaren als we overwegen dat het begrip “beheersing van de standaardtaal” door leerkrachten Nederlands misschien ruimer geïnterpreteerd wordt dan de norm eigenlijk toelaat.

De ruimere interpretatie van de taalnorm dan eigenlijk toegelaten door het macroniveau sluit aan bij de heersende verwachtingen die leerkrachten hebben over het gesproken taalgebruik van hun leerlingen. Delarue (2016) toonde immers al aan dat het voor leerkrachten belangrijker is dat leerlingen moeite doen om standaardtaal te spreken. Er is dus ook een hogere tolerantie voor taalfouten. Die tolerantie kan ertoe leiden dat leerlingen gewoonweg minder taalregels in acht moeten nemen om aan het criterium ‘beheerst de standaardtaal’ te voldoen. Het blijft echter onduidelijk of die tolerantie het gevolg is van negatieve attitudes ten opzichte van de gesproken standaardtaalnorm of net van een endogeen taalontwikkelingsproces in Vlaanderen.

5.3 De gevolgen van een inconsequente evaluatie

Het feit dat leerkrachten niet consequent zijn in het aantal dialectkenmerken dat ze opmerken kan enorme gevolgen hebben bij het objectief evalueren van hun leerlingen. Leerlingen worden immers aan de hand van andere fouten beoordeeld terwijl ze exact dezelfde fouten gemaakt hebben. Als een bepaald kenmerk voor een leerkracht dan zwaarder doorweegt bij de evaluatie, zullen de leerlingen ongelijk geëvalueerd worden en bijgevolg andere scores hebben. Nochtans is een gelijke evaluatie voor leerlingen een vereiste. Daarnaast kunnen we uit de data afleiden dat niet elke leerkracht hetzelfde evalueert. Ze benoemen andere kenmerken en tillen soms zwaarder aan andere soorten fouten. Hierdoor komt ook de betrouwbaarheid van de evaluatie in het gedrang.

5.4 Limieten aan het onderzoek

Het totaal van 16 respondenten ligt ver van de initieel 100 respondenten die we voor dit onderzoek wilden aantrekken. Bijgevolg is het onderzoek exploratief van aard en poogt het niet om een algemeen oordeel te vellen over alle leerkrachten Nederlands die lesgeven in de 3^{de} graad aso van het katholiek onderwijs in Oost-Vlaanderen. Om de tendensen die we hier beschrijven te bevestigen is meer en uitgebreider onderzoek nodig. Het kleine aantal respondenten limiteerde ook de mogelijkheden tot het onderling vergelijken van respondenten op basis van geografische of demografische informatie. We kozen er dan ook voor om dit niet te doen, aangezien een vergelijking op basis van een niet-representatieve steekproef alleen maar een vertekend beeld zou kunnen geven van de leerkrachtenpopulatie.

Daarnaast werd de link tussen de heersende attitudes binnen het onderwijs en de evaluatie van gesproken Nederlands niet rechtstreeks onderzocht. Een vervolgonderzoek waarin ons experiment herhaald wordt, gevolgd door enkele vragen die peilen naar attitudes ten opzichte van standaardtaal en tussentaal, zou toelaten om dat potentiële verband verder te onderzoeken.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen voor verder onderzoek

In dit onderzoek hebben we proberen vaststellen of leerkrachten Nederlands die lesgeven in de derde graad aso van het katholiek onderwijs daadwerkelijk voldoen aan de op macroniveau opgelegde standaardtaalnorm voor gesproken Nederlands binnen het onderwijs zoals de Peiling Nederlands (2011) suggereert. Hiervoor manipuleerden we twee audiofragmenten waar in totaal twaalf tertiaire dialectkenmerken in verborgen zaten. Die tertiaire dialectkenmerken behoorden tot een van de volgende drie overkoepelende taaldomeinen: syntaxis (van/ voor i.p.v. om in een beknopte bijzin, dubbele negatie), morfosyntaxis (het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord, adnominale flexie), en fonologie (monoftongering, te open uitspraak van de klinker [ɛ]). In dit onderdeel overlopen we nog kort de verschillende stappen van dit onderzoek en herhalen we de belangrijkste bevindingen.

In hoofdstuk 1 probeerden we de Vlaamse taalsituatie in kaart te brengen op basis van een literatuurstudie. Hierbij keken we in de eerste plaats naar het ontstaan van de standaardtaal in Vlaanderen. Het implementeren van de standaardtaal in Vlaanderen was een moeizaam proces (1.1). De strijd voor gelijke rechten voor het Nederlands werd geleid door de Vlaamse Beweging, een groep Vlaamse intellectuelen die doorheen de 20^{ste} eeuw steeds politieker van aard werd (Couttenier, 1998). Er was aan het begin van de 20^{ste} eeuw echter geen Vlaamse standaardtaal om voor op te komen. Dat leidde tot het debat tussen de integrationisten en particularisten, waardoor uiteindelijk de standaardtaal uit Nederland overgenomen zou worden (De Ridder, 2007). Om de bevolking deze standaardtaal aan te leren, werden grootscheepse taalacties opgezet (Geeraerts, 2017). Het onderwijs en de nieuwe audiovisuele media speelden hierin een belangrijke rol (De Ridder, 2007). Dat uitgebreide standaardiseringsproces leidde echter ongewild tot de creatie van een taalvariëteit die zich tussen standaardtaal en dialect bevond. Die variëteit werd tussentaal genoemd.

Tussentaal is een begrip dat veel invullingen krijgt. Hier gingen we in 1.2 dieper op in. Binnen de Vlaamse taalcontext, wordt de term tussentaal vaak gebruikt als een negatieve term om een minderwaardige taalvariëteit aan te duiden. Tussentaal staat echter zeer sterk in

Vlaanderen. Het is de dominante variëteit in het dagelijkse leven van de meeste Vlamingen (Delarue & Lybaert, 2017). In 1.2.3 gingen we dieper in op de mogelijke oorzaken hiervan. Tot slot werd in 1.2.4 aangehaald dat tussentaal zelf geen uniforme verzameling is van taalelementen, maar veel interne variatie vertoont (Geeraerts, 2017). De laatste jaren lijken er echter een aantal kenmerken op te duiken die bijna altijd terugkeren in het tussentaalgebruik van mensen. Vaak zijn dat tertiaire dialectkenmerken (Rys & Taeldeman, 2007; De Ridder, 2007; Taeldeman, 2008; De Caluwe, 2009; De Decker & Vandekerckhove, 2012; Prieels, 2013; Ghyselen, 2015 en Delarue & Ghyselen, 2015).

Om het taalgedrag van de Vlamingen verder te proberen kaderen, gingen we in paragraaf 1.3 dieper in op de heersende attitudes ten opzichte van standaardtaal en tussentaal. Eerst werden hiervoor het belang van attitudes en hun invloed op taalgedrag geduid. Attitudes en normen zijn immers twee factoren die een sterke invloed kunnen hebben op het gedrag van mensen (Fazio, 1986). Na deze algemene kadering, begonnen we in paragrafen 1.4 tot en met 1.7 te focussen op de taalattitudes en taalgedrag binnen het Vlaamse onderwijs. Het domein van het onderwijs wordt getekend door tegenstellingen tussen en binnen niveaus. Hoewel het standaardtaalideaal in het onderwijs overeind blijft, merkten we ook dat er een verschil is tussen de resultaten van overheidsonderzoek naar standaardtaalgebruik in het onderwijs en de resultaten van onafhankelijke onderzoekers. Een van de opvallendste zaken hierin was dat leerkrachten hun eigen taalgebruik standaardtaliger inschatten dan het effectief is (Delarue & Ghyselen, 2015). Die vaststelling gaf aanleiding tot de concrete uitvoering van dit onderzoek. De denkpiste was namelijk dat als leerkrachten het niet bij zichzelf doorhebben dat ze geen standaardtaal spreken, ze het dialect ook niet bij hun leerlingen zullen horen. Als dat zo is, komt het beleid op macroniveau op losse schroeven te staan. Hieronder herhalen we kort onze onderzoeksvragen en de relevantste resultaten.

Onderzoeksvraag: *Kunnen leerkrachten Nederlands die lesgeven in de derde graad aso van het katholiek onderwijs in Oost-Vlaanderen een correct onderscheid maken tussen tertiaire dialectkenmerken en standaardtaal bij het evalueren van het gesproken taalgebruik van hun leerlingen?*

Resultaat: De resultaten tonen aan dat leerkrachten niet alle tertiaire dialectkenmerken in de audiofragmenten herkennen. Daarnaast horen ze soms verschillende dialectkenmerken in beide audiofragmenten, ook al komen dezelfde dialectkenmerken even vaak voor in beide fragmenten. Verhoudingsgewijs worden in het tweede fragment ook minder dialectkenmerken aangehaald.

Deze resultaten liggen deels in lijn met onze hypothese. We hadden verwacht dat leerkrachten niet alle dialectkenmerken gingen herkennen, maar de inconsequente verbetering was niet voorspeld.

Deelvraag 1: Is er een verschil in de mate waarin de verschillende categorieën tertiaire tussentaalkenmerken gedetecteerd worden door de leerkrachten?

Resultaat: De syntactische kenmerken worden door de leerkrachten het vaakst vermeld. Daarna volgen de morfosyntactische kenmerken. Binnen deze categorie is er echter een groot verschil in de mate dat de twee dialectkenmerken opgemerkt worden. Het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord wordt veel frequenter vermeld dan adnominale flexie. De fonologische kenmerken worden slechts door twee respondenten aangehaald als niet-standaardtalig.

Deelvraag 2: Wegen bepaalde tertiaire dialectkenmerken/categorieën zwaarder door in de evaluatie van de leerling dan andere en zijn dat dezelfde dialectkenmerken/categorieën bij elke leerkracht?

Resultaat: Het gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord woog voor leerkrachten het zwaarst door in de evaluatie. Hierna volgden de syntactische kenmerken en daarna pas adnominale flexie. Dat resultaat was weer niet geheel volgens onze verwachtingen, aangezien we voorspeld hadden dat alle morfosyntactische kenmerken zwaarder gingen doorwegen dan de syntactische kenmerken. De fonologische kenmerken wogen bij geen enkele leerkracht het zwaarst door in de evaluatie.

Fonologische tertiaire dialectkenmerken worden door leerkrachten dus bijna niet meer herkend en lijken ook geen rol te spelen in de evaluatie van het gesproken taalgebruik van leerlingen. Daarnaast zijn leerkrachten inconsequent in het aantal kenmerken dat ze opmerken en wegen dezelfde fouten niet altijd even zwaar door. Aangezien fonologie lijkt weg te vallen, wordt gesproken taal nu dus geëvalueerd zoals geschreven taal. De aandacht lijkt vooral te liggen op syntaxis en minder op morfosyntaxis. Ons onderzoek lijkt dan ook te bevestigen dat het attitudeverschil tussen macro-en microniveau wel degelijk een invloed heeft op het taalgedrag van leerkrachten en de dagelijkse lespraktijk. Leerkrachten leven immers, al dan niet onbewust, de standaardtaalnorm niet meer voor aan hun leerlingen en kunnen hun leerlingen bijgevolg niet langer altijd verbeteren op fouten die ze maken tegen de norm.

We sluiten deze scriptie af met nog enkele aanbevelingen voor verder onderzoek. Op basis van dit onderzoek valt niet te zeggen of deze ontwikkelingen in het onderwijs het gevolg zijn van een minder belicht onderdeel in de lerarenopleiding, of net het gevolg zijn van een

endogeen taalontwikkelingsproces in Vlaanderen. Daarnaast blijft dit onderzoek exploratief van aard en is uitgebreider onderzoek in de Vlaamse scholen noodzakelijk om deze resultaten te bevestigen. Ook de expliciete link tussen taalattitudes en evaluatie moet nog meer aandacht krijgen.

Bibliografie

- Adviescommissie Taalvariatie. (2019). Visie op taalvariatie en taalvariatiebeleid. Retrieved from: <https://taalunie.org/publicaties/88/visie-op-taalvariatie-en-taalvariatiebeleid>.
- Couttenier, P. (1998). Literatuur en Vlaamse Beweging. tot 1914. *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Tielt: Lannoo. Retrieved from: Google Scholar
- Crevits, H. (2014). Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs. Retrieved from <https://publicaties.vlaanderen.be/>.
- Dataloep. (2020-07-08). Leerlingenaantallen DEMO. Retrieved February 15, 2022 from <https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/>.
- Davidsfonds vzw. (z.d.). Over Davidsfonds. Retrieved May 15, 2022 from <https://www.davidsfonds.be/>.
- De Caluwe, J. (2002). Tien stellingen over functie en status van tussentaal in Vlaanderen. In J. De Caluwe et al. (Red.), *Taalvariatie en taalbeleid: bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen* (pp. 57-67). Gent: Garant. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>.
- De Caluwe, J. (2008). Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal. *Taal & Tongval*, 60, 26-50. Retrieved from: https://www.aup.nl/journal-downloads/taalen-tongval/jrg_2008_vol_60_-_zich_stabiliserende_grammaticale_kenmerken_in.pdf
- De Caluwe, J. (2009). Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen. *Nederlandse Taalkunde*, 14(1), 8–25. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>.
- De Caluwe, J., et al. (2013). Tussentaal: over de talige ruimte tussen dialect en standaardtaal in Vlaanderen: inleiding. In J. De Caluwe et al. (Eds.), *Tussentaal : over de talige ruimte tussen dialect en standaardtaal in Vlaanderen* (pp. 3-12). Gent: Academia Press. Retrieved from: <https://biblio.ugent.be>.
- De Caluwe, J. (2017). Van AN naar BN, NN, SN... Het Nederlands als pluricentristische taal. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variëtaalkunde* (pp. 121-141). Leuven: Acco.
- De Caluwe, J. (2018). Policy, practice and perceptions of internal language variation in secondary schools: a case study of Dutch in Belgium. In M. Dannerer & P. Mauser (Eds.), *Formen der Mehrsprachigkeit : Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten* (pp.87-104). Tübingen: Stauffenburg. Retrieved from: <https://biblio.ugent.be>.
- De Cort, G. (2010). Taalattitudes van Nederlandstalige en anderstalige kinderen in Vlaanderen. Retrieved from: https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/924/RUG01-001457924_2011_0001_AC.pdf
- De Decker, B. & Vandekerckhove, R. (2012). Stabilizing features in substandard Flemish: the chat language of Flemish teenagers as a test case. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 129-148. Retrieved from: Google Scholar
- Delarue, S. (2011). Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik. *Belgische Kring voor Linguïstiek*, 6, 1-20. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>

- Delarue, S. (2014). Contrasterende (standaard)taalideologieën bij Vlaamse leerkrachten: een Gentse casestudy. *Handelingen: Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij Voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis*, 67, 219-248. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>.
- Delarue, S & Ghyselen, A. (2015). Handhavers van de norm' of 'taalamateurs': spreken leerkrachten beter Nederlands dan andere hoogopgeleiden? *Onze Taal*, 54, 103-105. Retrieved from: <https://biblio.ugent.be>.
- Delarue, S. (2016). Bridging the policy-practice gap: How Flemish teachers' standard language perceptions navigate between monovarietal policy and multivarietal practice, pp. 207-236. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>
- Delarue, S & Lybaert, C. (2017). Stereotypen en attitudes in een pluricentrisch taalgebied, het geval van Belgisch Nederlands. In G. Stickel (Ed.), et al. (2017). *Stereotypes and linguistic prejudice in Europe* (pp. 175-186). Budapest: Hungarian Academy of Sciences. Research Institute for Linguistics. Retrieved from <https://biblio.ugent.be>.
- De Ridder, F. (2007). Vlaamse tussentaal op televisie: een analyse van het fictieve reportageprogramma 'In de gloria'. Retrieved from: Google Scholar
- De Rudder, J. (2021). Normgevoeligheid inzake gesproken Nederlands in het secundair onderwijs.
- De Schryver, J. (2012). Het einde van de tussentaal en de Vlaamse standaardtaaldiscussie. In J. Jaspers, K. Absillis & S. Van Hoof (red.), *De Manke Usurpator* (pp.141-166). Antwerpen: UA. Retrieved from: Google Scholar.
- De Schryver, J. (s.d.) Doe normaal en denk gemengd, ook over taalnormen. Retrieved from: Google Scholar
- De Wever, B. (2005). Vierduizend pagina's Vlaamse beweging. In L. Brake & M. Demoor (Eds.), *Reference works in the 21st century* (pp. 13–18). Brussels, Belgium. Retrieved from: Google Scholar
- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior. *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 1, 204-243. Retrieved from: Google Scholar
- FONS. (s.d.). Wie is Fons? Retrieved February 26, 2022 from <https://tijdschriftfons>.
- Geeraerts, D. (2001). Een zondagspak? Het Nederlands in Vlaanderen: gedrag, beleid, attitudes. *Ons Erfdeel*, 44, 337-344. Retrieved from <http://www.ling.arts.kuleuven.be/qlvl/PDFPublications>
- Geeraerts, D. (2017). Het kegelspel der taal. De naoorlogse evolutie van de Standaardnederlandsen. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 100-120). Leuven: Acco.
- Grondelaers, S & Lybaert, C. (2017). Bepaalt wat we denken en voelen in taal ook wat we doen in taal? Percepties, attitudes, evaluaties en hun omkaderende ideologieën in het Belgisch Nederlands. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 163-181). Leuven: Acco.
- Ghyselen, A. (2015). 'Stabilisering' van tussentaal? Het taalrepertorium in de Westhoek als casus. *Taal en Tongval*, 67 (1), 42-95.
- Ghyselen, A. (2017). Een geval apart? De Vlaamse taalsituatie vanuit Europees perspectief. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 210-228). Leuven: Acco.
- Haeseryn, W. (2017). Wat goed is maken we samen uit. Over normen, taalnormen en (taal)variatie. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 33-58). Leuven: Acco.
- Hendrickx, R. (17.07.1998). Taalcharter. Retrieved February 9, 2021, from <https://vrttaal.net/taalbeleid/taalcharter-1998>
- Hendrickx, R. (11.09.2012). Taalcharter. Retrieved March 15, 2022, from <https://vrttaal.net/taalbeleid/taalcharter>.
- Jaspers, J. (2001). Het Vlaamse stigma. Over tussentaal en normativiteit. *Taal & Tongval*, 53, 129-153. Retrieved from: Google Scholar

- Jaspers, J. (2007). Algemeen Nederlands in interactie op een stedelijke school. In S. Dominiek et al. (Red.) *Tussen taal, spelling en onderwijs: essays bij het emeritaat van Frans Daems* (pp. 59-69). Gent: Academie Press. Retrieved from: Google Scholar
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS. Nederlands 1^{ste} graad A-stroom. Retrieved from: <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerplannen.asp>.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2021). LEERPLAN. Nederlands VB 2de graad D-finaliteit II-NedVB-d. Retrieved from: <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerplannen.asp>.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (s.d.). Instellingenzoeker. Retrieved February 20, 2022 from: <https://bestellen.katholiekonderwijs.vlaanderen/>.
- Lybaert, C & Delarue, S. (2017). 'k Spreek ekik ver altijd zo. Over de opmars van tussentaal in Vlaanderen. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 142-162). Leuven: Acco.
- Lybaert, C. (2018). DE JEUGD VAN TEGENWOORDIG? DOET ZE WEL GENOEG HAAR BEST? Over Standaardnederlands spreken en de inspanningen die het vraagt. In T. Coleman et al. (Eds), *woorden om te bewaren: huldeboek voor Jacques van Keymeulen* (pp.651-661). Gent: Skribis. Retrieved from <https://lib.ugent.be>.
- Marynissen, A. (2017). De lange weg naar een Nederlandse standaardtaal. Een beknopte geschiedenis van de standaardisering van het Nederlands. In G. De Sutter (Red.), *De vele gezichten van het Nederlands. Een inleiding tot de variatietaalkunde* (pp. 60-79). Leuven: Acco.
- Onderwijskiezer. (2022). Scholenzoeker Secundair Onderwijs. Retrieved February 20, 2022 from: <https://www.onderwijskiezer.be/>.
- Peiling. (2011). Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs. Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Retrieved from: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/peiling-nederlands-in-de-derde-graad-algemeen-technisch-en-kunstsecundair-onderwijs>.
- Prieels, L. (2013). Standaardtaal of tussentaal op televisie: Een onderzoek naar het taalgebruik van presentatoren in tv-magazines. Retrieved from; <https://libstore.ugent.be>.
- Proesmans, M. (2015). Een attitudeonderzoek bij scholieren uit Tongeren en omgeving naar hun houding tegenover het Standaardnederlands, de tussentaal en het dialect. Retrieved from: Google Scholar.
- Rys, K & Taeldeman, J. (2007). Fonologische ingrediënten van Vlaamse tussentaal. In P. Van Petegem (Red.). *Tussen taal, spelling en onderwijs: essays bij het emeritaat van Frans Daems* (pp.1-9). Gent: Academia Press.
- Schuman, H., & Johnson, M. P. (1976). Attitudes and behavior. *Annual review of sociology*, 2(1), 161-207. Retrieved from: Google Scholar.
- Taaladvies. (s.d.). Nooit geen (ik maak-fouten). Retrieved february 26, 2022, from <https://taaladvies.net/>.
- Taeldeman, J. (1992). Welk Nederlands voor Vlamingen? *NEDERLANDS VAN NU*, 40, 33–51. Retrieved from: <https://lib.ugent.be>
- Taeldeman, J. (2008). Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal. *Taal & Tongval*, 60, 26-50. Retrieved from: https://www.dialectloket.be/wp-content/uploads/2014/06/Taeldeman-2008_Zich_stabiliserende_grammaticale_kenmerken_in.pdf
- Timmermans, B. (2013). *Klink klaar: uitspraak- en intonatiegids voor het Nederlands*. Antwerpen: Uitgeverij Davidsfonds nv.
- Vanbuel, M et al. (2019). Taalstimulerende maatregelen in de praktijk: Kwantitatief onderzoek naar talenbeleid in secundaire scholen. Retrieved from: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=425>
- Vanbuel, M. et al. (2020). Taalstimulerende maatregelen in de praktijk: Case-studies naar talenbeleid in secundaire scholen. Retrieved from: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=425>
- Van Everbroeck, C. (2014). Flemish Movement, in U. Daniel et al. (Eds.), 1914-1918-online International Encyclopedia of the First World War. Berlijn: Freie Universität Berlin. DOI: 10.15463/ie1418.10284.

- Van Lancker, I. (2016). Standardizing and destandardizing practices at a Flemish secondary school: A sociolinguistic ethnographic perspective on Flemish pupils' speech practices. *Taal en Tongval*, 68, 173-200. Retrieved from: Google Scholar
- Van Velthoven, H. (2007). De historiografie over de Vlaamse beweging: ideeëngeschiedenis, machtsstrijd, natievorming. In G. Vanthemsche et al. (eds), *De tuin van heden: dertig jaar wetenschappelijk onderzoek over de hedendaagse Belgische samenleving: een bundel studies aangeboden aan professor Els Witte naar aanleiding van haar emeritaat* (pp. 233-264). Brussel: VUBPRESS.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming et al. (2021). Vlaams onderwijs in cijfers 2019-2020. Retrieved from: www.onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (s.d.). Overzicht van de onderwijszones. Retrieved February 20, 2022, from: <https://www.google.com/>.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (s.d.). Klasse: over Klasse magazine. Retrieved February 25, 2022 from <https://www.klasse.be/>.
- Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2014). NEDERLANDS DERDE GRAAD ASO–KSO– TSO. LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS Retrieved from: <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerplannen.asp>.
- Weyts, B. (2019). Beleidsnota 2019-2014 Onderwijs. Retrieved from: <https://publicaties.vlaanderen.be/>.
- Wikiwand. (s.d.). Klankinventaris van het Nederlands. Retrieved April 25, 2022, from <https://www.wikiwand.com/>.
- Willemsfonds vzw. (s.d.). Over Willemsfonds. Retrieved May 15, 2022, from <https://www.willemsfonds.be/>.
- Wils, L. (1985). De Vlaamse beweging. *Res Publica*, 27(4). Retrieved from: Google Scholar

Appendix

Appendix A: Voorbeeldvacature Peiling Nederlands (Peiling, 2011, p. 91)

Appendix B: Uitgeschreven versie audiofragmenten

Appendix A: Voorbeeldvacature Peiling Nederlands (Peiling, 2011, p. 91)

VZW SPEELPLEINWERKING ZOEKT KINDERANIMATOR (M/V)

Tijdens de zomervakantie organiseert de vzw Speelpleinwerking in onze gemeente speelpleinwerking voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar. Er staan zoveel verschillende activiteiten op het programma dat wij nog meer jongeren zoeken om de kinderen te begeleiden.

Als je graag met kinderen werkt en op zoek bent naar een leuke bijverdienste, is deze job jou op het lijf geschreven.

Taakomschrijving

Je begeleidt kinderen tijdens de verschillende activiteiten die de speelpleinwerking organiseert. Je speelt, knutselt en kookt met de kinderen en je gaat mee op enkele uitstappen (zoals kinderboerderij, speeltuin).

Wat verwachten wij?

- Je bent tussen 16 en 23 jaar oud.
- Je bent deeltijds of voltijds beschikbaar tijdens enkele weken van de zomervakantie.
- Je kan goed met kinderen omgaan en bent creatief.
- Talenkennis: Nederlands (goed).

Wat bieden wij?

- Een afwisselende en speelse job binnen je eigen gemeente.
- Een toffe werksfeer in teamverband.
- Een loon in functie van je leeftijd en je geleverde prestaties.



Appendix B: Uitgeschreven audiofragmenten

Fragment 1

(Jonge mannenstem)

Ik ben zelf **leider** in een jeugdbeweging bij de kapoenen. De kindjes in die groep zijn 6 of 7 jaar dus ik heb wel wat ervaring met die leeftijdscategorie waar jullie animators voor zoeken. Ik denk ook dat mijn ervaring als leider me veel vaardigheden heeft **bijgebracht** die ook noodzakelijk zijn als animator. **Ge** moet creatief zijn en je mag de kinderen **nooit niet** uit het oog verliezen. Ik **ben** ook heel goed in het verzinnen van spelletjes. In de scouts heb ik bijvoorbeeld een opdracht bedacht die gebaseerd was op het gezelschapsspel Risk. De leden moesten leiders veroveren door opdrachtjes tegen elkaar te spelen om zo dan uiteindelijk meer manschappen te hebben **voor landen over te nemen**. Met die opdrachtjes konden ze dan geld verdienen en **ne leider** "inhuren" die hen verder hielp bij de volgende spelletjes. Ik kwam dan verkleed als **ne soldaat** Ik **denk** dat het ook belangrijk is dat **ge** het durft toegeven als het eventjes niet gaat. Anders kan **nooit niemand** weten of je hulp nodig hebt. Open communicatie is daar volgens mij essentieel. Het is niet mooi **van je te team te doen afzien** omdat je te trots bent om je tekorten toe te geven.

Fragment 2

(Jonge vrouwenstem)

Om met de formele dingen te starten, zeg ik er graag bij dat ik vorig jaar **nen animatorcursus** heb gevolgd. Ik **heb** dat heel graag gedaan en heb daar veel dingen geleerd waarvan ik weet dat ik ze in deze job goed kan **gebruiken**. Ik heb bijvoorbeeld geleerd dat 1 spel op heel veel verschillende manieren gespeeld kan worden door het terrein, het materiaal, of de inkleding wat te veranderen. **Geen enkel spel is nooit** herbruikbaar. Die variatie is enorm belangrijk **voor de kinderen enthousiast te houden**. Als **ge** dat niet doet, kan de situatie al snel onhandelbaar worden. Ik beseft ook dat **veiligheid** meer is dan een soort risicoanalyse maar ook gaat over het gevoel in **ne** groep.

Daarnaast heb ik **zelf** lang in de Chiro gezeten en weet hoe fijn het is als **ge** de kans krijgt om in een fijne omgeving samen te spelen. Daarom wil ik ervoor zorgen dat de kinderen van nu, net als ik, die fijne momenten kunnen beleven. Animator worden bij het speelplein lijkt mij daarom de perfecte job.

Ik hou er ook van om mee op te gaan in de fantasie van de kinderen. Ik ben zelf ook een heel creatief persoon met veel energie. Het schrikt mij ook **nooit niet** af om in team te werken, maar ondanks dat speelse heb ik ook een groot verantwoordelijkheidsgevoel. Ik denk altijd na voor ik iets doe **voor alles veilig te houden**.

Legende

Paars= 'Van' of 'voor' in plaats van 'om' in een beknopte bijzin

Rood= Dubbele negatie

Blauw= Gebruik van 'ge' als persoonlijk voornaamwoord 2^{de} pers. Enkelvoud

Groen= Adnominale flexie

Geel= Foutieve de uitspraak van de tweeklank [ei] als [ɛ:]

Grijs= Te open uitspraak van de klinker [e] als [æ]

