

# Tussen meervoudige vuren: de implementatie van eentalig taalbeleid in een context van taaldiversiteit

J. Jaspers

## Samenvatting

Vlaamse leerkrachten laten vaak weinig tolerante attitudes optekenen over de thuistaal van hun leerlingen. Ze echoën daarmee het officiële taalbeleid, dat een maximale inzet op het Standaardnederlands vooropstelt opdat leerlingen gelijke kansen hebben. Hoewel dit de indruk geeft dat leerkrachten trouwe soldaten van het systeem zijn, rapporteer ik hieronder over etnografisch onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten niet allemaal over dezelfde ideologische kam te scheren zijn. De data tonen bovendien dat de implementatie van het taalbeleid beïnvloed wordt door pedagogische en interactionele besognes die in sommige gevallen meer ruimte voor thuistaal creëren dan gerapporteerde attitudes laten vermoeden. Op basis hiervan zal ik betogen dat taalattitudes geen vanzelfsprekend doorgeefluik voor de observeerbare praktijk zijn, dat de onderwijspraktijk door verschillende, soms tegenstrijdige, processen tegelijk wordt beïnvloed, en dat leerkrachten als gevolg daarvan meervoudige, gelaagde en ad hoc oplossingen moeten ontwikkelen.

**Kernwoorden:** taalbeleid, meertaligheid, standaardtaal, attitudes, etnografie, praktische kennis

## 1 Inleiding

Vlaamse leerkrachten laten gewoonlijk weinig tolerante attitudes optekenen over de thuistaal van hun leerlingen. Terwijl thuistalen met hoge status als Duits of Spaans meestal nog op enig krediet mogen rekenen, is de waardering voor talen als Arabisch of Turks vrijwel onbestaand. Dergelijke attitudes liggen in de lijn van het officiële taalbeleid. Sinds voormalig Vlaams onderwijsminister Frank Vandenbroucke (SP.A, de Vlaamse sociaal-democraten) in 2007 bekendmaakte dat “[g]

elijke kansen [...] tot drie duidelijke prioriteiten [leiden]: taal, taal en taal” (Vandenbroucke, 2007a), moet elke leraar een taalleraar zijn, dienen alle scholen een taalbeleid te ontwikkelen, en bestaat geen twijfel over welke taal daarbij voorrang geniet: “Slechts door elke jongere tot correcte en rijke vaardigheid in de standaardtaal te begeleiden, garandeert het onderwijs dat maatschappelijke kansen niet afhankelijk zijn van herkomst, maar van de mate waarin iemands talenten tot ontwikkeling zijn gebracht” (Vandenbroucke, 2007b, p. 6). De minister ontkende niet zozeer het bestaan van thuistalen, maar zag ze vooral als een praktisch probleem (er zijn er teveel om rekening mee te houden) of als een teken van taalarmoede. Vandenbrouckes opvolger Pascal Smet (SP.A) was loyaal aan die benadering in zijn conceptnota van 2011. Ook hij erkende het bestaan van andere talen maar zag “een rijke kennis van het Standaardnederlands [als] dé voorwaarde voor wie in Vlaanderen wil leren, wonen, werken, leven” (2011, p. 3) (voor kritische bedenkingen hierbij zie Blommaert & Van Avermaet, 2008; Delarue & De Caluwe, 2015; Van den Branden & Verhelst, 2009).

Eenvoudige observatie volstaat om te beseffen dat het Standaardnederlands geenszins voorwaardelijk is aan leren, wonen of werken in Vlaanderen. Even duidelijk is dat dit taalbeleid flink contrasteert met de vooral op stedelijke scholen significante taaldiversiteit. Een dergelijk contrast is vaak reden genoeg om voorgesteld beleid als onrealistisch neer te zetten. Opvallend is daarom dat onderzoek herhaaldelijk aantoonde dat veel leerkrachten met het taalbeleid instemmen en er zich naar gedragen. Zo beschrijven Blommaert, Creve en Willaert (2006) in een etnografische studie hoe leerkrachten op een Antwerpse basisschool de anderstalige geletterdheid van recent geïmmigreerde leerlingen als gebrek- tigen typeren en verder negeren als leersteiger voor de verwerving van Nederlandstalige geletterdheid. Etnografisch onderzoek op een

secundaire school in dezelfde stad wijst erop dat leerkrachten thuistaalgebruik problematiseren en een exclusief Nederlandstalig beleid verdedigen als een bekommernis om elementaire beleefdheid, transparante communicatie en emancipatie (Jaspers, 2005). Op basis van interviews met een twintigtal leerlingen op vijf secundaire scholen stelt Agirdag (2010) dat eentaligheid op Vlaamse scholen “sterk wordt opgelegd op drie verschillende manieren: leerkrachten en schoolpersoneel moedigen het exclusieve gebruik van Nederlands flink aan, tweetalige studenten worden formeel gestraft voor het spreken van hun moedertaal, en hun thuistalen worden uitgesloten van het culturele repertoire van de school” (2010, p. 317, mijn vertaling). Uit survey-onderzoek blijkt eveneens dat “een meerderheid van leerkrachten ervan overtuigd was dat er geen ruimte is voor andere talen dan het Nederlands op school” en dat “één derde van de respondenten meende dat het in het belang was van leerlingen om hen te straffen voor het gebruik van hun thuistaal” (Van Avermaet, Pulinx, & Sierens, 2014, p. 5, mijn vertaling). Deze auteurs ontdekten tevens dat een hoger percentage leerlingen met migratieachtergrond op school positief correleerde met een sterkere nadruk op Nederlands, en dat de voordelen die leerkrachten zagen in een eentalig beleid correleerden met een slinkend vertrouwen in de mogelijkheden van anderstalige leerlingen. In omgekeerde zin troffen Agirdag, Jordens en Van Houtte (2014) correlaties aan tussen het frequent gebruik van Turks op school en een verminderd welbevinden onder Turkstalige leerlingen. De reden daarvoor zou “het erg negatieve schoolklimaat wat hun talige achtergrond betreft” zijn (2014, p. 23, mijn vertaling). Agirdag, Van Avermaet en Van Houtte (2013) demonstreren op hun beurt dat leerkrachten lagere verwachtingen koesteren op scholen waar veel leerlingen een arbeiders- of migratieachtergrond hebben. Die verwachtingen communiceren ze door te beweren “dat het incorrect gebruik van Nederlands en een thuistaal spreken slechte resultaten oplevert” (2013, p. 35, mijn vertaling). Dat zou een indirecte impact hebben op schoolprestaties vanwege het gevoel van futiliteit dat leerlingen als gevolg daarvan ontwikkelen.

Vlaamse leerkrachten lijken dus trouwe ‘soldaten van het systeem’ te zijn (Shohamy, 2006, p. 78-79). Daarmee plaatsen ze zich buiten de groeiende wetenschappelijke consensus dat thuistaal en schoolprestaties niet oorzakelijk verbonden zijn (Kroon & Vallen, 2009), dat de thuistaal van anderstalige leerlingen integendeel een aanzienlijke leersteiger vormt voor het verwerven van nieuwe kennisinhouden (van talige of niet-talige aard), en dat hoe hoger de thuistaalbeheersing hoe groter de kans dat leerlingen hun vaardigheden in die thuistaal kunnen overdragen naar een andere taal (Cummins, 2000; Van den Branden & Verhelst, 2009). We weten bovendien dat de negatieve impact van leerkracht-attitudes op schoolprestaties niet denkbeeldig is (Stijnen & Vallen, 1981; Goriot, Denessen, Bakker & Droop 2015). Vaak oppert men daarom dat leerkrachten hun attitudes moeten veranderen. Velen hopen dat een dergelijke attitudeverandering de prelude vormt van een ingrijpende koersverandering in de richting van twee- of meer-talig onderwijs.

Toch roepen de resultaten hierboven vragen op. Zo benadrukken lerarenopleidingen al geruime tijd het belang van een positief klasklimaat. Tenzij afgestudeerde leerkrachten dit advies meteen in de wind slaan is onduidelijk hoe ze het bestraffen van thuistaal verzoenen met de vriendelijke houding die zo’n klimaat vereist (vgl. Harris & Lefstein, 2011). Het lijkt verder weinig waarschijnlijk dat leerkrachten in de laatste 20 jaar doof zijn geweest voor de herhaalde suggestie dat zelfs binnen een eentalig onderwijssysteem er ruimte is om thuistalen minimaal aan bod te laten komen, onbezorgd over de impact van een streng taalbeleid in de klas op het stimuleren van informele communicatie en klasgesprekken, en ongevoelig voor het welbevinden van hun leerlingen. Verder wijst onderzoek geregeld uit dat leerkrachten die belang hechten aan het Standaardnederlands en van zichzelf vinden dat ze het spreken, niet systematisch dat Standaardnederlands gebruiken (De Caluwe, 2012; Delarue, 2011; Van de Craen, 1985; Van den Branden & Verhelst, 2009). Hoe kunnen we dit verklaren?

Mogelijk speelt de gebruikte methodologie een rol: antwoorden op interviews en vragenlijsten leveren soms een geïdealiseerd beeld op van de inconsistente praktijk in de klas. Maar de relatief homogene bijval van leerkrachten voor het taalbeleid valt evenmin theoretisch uit te leggen. Sinds ze hun focus zijn beginnen verleggen van de analyse van beleidsteksten naar hun concrete implementatie (McCarty, 2011; Menken & García, 2010) weten taalbeleidsonderzoekers dat beleid in de praktijk geregeld afwijkt van wat politici willen, en dat implementatie onvermijdelijk de sporen draagt van onvoorspelbaarheid en creativiteit. Leerkrachten zijn in dit opzicht nooit de passieve uitvoerders van beleid: “Macht vloeit niet lineair uit de pen van de beleidsondertekenaar naar de keuzes van de leerkracht” stellen Johnson en Freeman (2010, p. 27, mijn vertaling). Ook onderwijs-sociologen benadrukken dat elk “beleid z’n ondergeschikten voor problemen stelt, problemen die in een specifieke context opgelost moeten worden. Oplossingen [...] hebben vaak een ‘ad hoc’ en rommelig karakter” (Ball, 1997, p. 270, mijn vertaling). Als dat beleid voor contradicties zorgt op het terrein dan zijn allerlei tijdelijke aanpassingen “wellicht het enig redelijke en doenbare antwoord” (Ball, 1997, p. 265, mijn vertaling). In dezelfde lijn wijzen Pachler, Makoe, Burns en Blommaert (2008) erop dat er “geen ideologische homogeniteit bestaat in het onderwijsveld, en wellicht ook nooit bestaan heeft, en dat leerkrachten [...] zich vaak gelijktijdig richten op verschillende ideologische ‘centra’: zichzelf, hun collega’s, hun leerlingen, de directeur, de school als een instituut met een traditie, het onderwijssysteem, het curriculum, de regering, de maatschappij in het algemeen, enzovoort. Hun praktijken vertonen de sporen van dergelijke meervoudigheid en gelaagdheid” (2008, p. 440, mijn vertaling). Die gelijktijdige oriëntatie op verschillende centra kan een tegenstrijdige lespraktijk opleveren, waarin zowel oude als nieuwe overtuigingen vervat zitten. In dat licht rijst de vraag of (ouderwets) negatieve attitudes over thuistaal, wanneer ze geflankeerd worden door de (nieuwerwetse) zorg om een positief klasklimaat, onverdund het

welbevinden en de prestaties van leerlingen negatief beïnvloeden.

In elk geval, anders dan het beeld van leerkrachten die eendrachtig het taalbeleidsrefrein meezingen, lijken we vanwege die verschillende oriëntaties op een veeleer heterogene, creatieve en inconsistente onderwijspraktijk te mogen rekenen; zeker wanneer het beleid sterk verschilt van de realiteit en in direct conflict komt met andere belangen (cf. Erickson, 1986). Empirische steun voor deze hypothese voorzie ik hieronder aan de hand van etnografisch onderzoek op drie Vlaamse secundaire scholen.

## 2 Context: drie Vlaamse secundaire scholen

De data hieronder werden taaletnografisch verzameld op drie verschillende secundaire scholen in Vlaanderen. Dat gebeurde via langdurig participerende observatie in de klas en op de speelplaats (resultierend in honderden pagina’s veldnotities), aan de hand van audio-opnames van individuele leerlingen en gelijktijdige klasinteractie (35 uur in School 2 en 35u in School 3) en van interviews met leerlingen en leerkrachten (12 uur in School 1, 45 uur in School 2, 10 uur in School 3). School 1 (‘de Gemeenschapsschool’) behoort tot het Gemeenschapsonderwijs en biedt Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) aan dat op voortgezette studie is georiënteerd. Het is een prestigieuze, vrij blanke school, centraal gelegen in Antwerpen. School 2 (‘de Stadsschool’) behoort tot het Antwerpse stedelijk onderwijs en biedt Technisch en Beroepssecundair onderwijs aan (TSO en BSO). Gelegen aan de standsrand heeft de Stadsschool een op etnisch vlak gemengde schoolpopulatie. School 3 tenslotte (‘Heilige Ziel’) behoort tot het katholiek en Nederlandstalig onderwijs in Brussel en biedt dezelfde trajecten aan als de Stadsschool. Heilige Ziel heeft een uitgesproken etnische mix, en verwelkomt zoveel anderstalige leerlingen dat de (informele) lingua franca op de speelplaats Frans geworden is. In de Gemeenschapsschool zaten vooral leerlingen uit gezinnen met hogere inkomens, leerlingen uit een lagere inkomensklasse

waren meestal op de Stadsschool en Heilige Ziel terug te vinden.

Concreet volgde ik in de Gemeenschaps-school een 4<sup>e</sup> jaar Economie-Talen enkele dagen per week van oktober 2009 tot maart 2010. In deze klas zaten 21 leerlingen, met leeftijden rond 16 jaar, die in tegenstelling tot andere klassen op school een erg diverse achtergrond hadden (met achtergronden als Marokkaans, Belgisch-Vlaams Belgisch-Marokkaans, Joods, Russisch, Pools, Belgisch-Centraal Afrikaans, Turks, Belgisch-Italiaans, Belgisch-Portugees, en Taiwanees). In de Stadsschool vond het onderzoek plaats in twee (een vijfde en zesde jaar) Elektro-Mechanicaklassen (TSO) tussen mei 1999 en april 2002. Dat wil zeggen dat de data vóór het beleid van Vandenbroucke werden verzameld. Maar zoals verder blijkt versterkt het huidige onderwijsstaalbeleid het toenmalige beleid op de Stadsschool. In totaal gaat het hier om 35 leerlingen waarvan in elke klas twee-derde van Marokkaanse afkomst was; drie jongens waren van Turkse afkomst, negen jongens en één meisje hadden een Belgisch-Vlaams afkomst, met leeftijden van 16 tot 21. In Heilige Ziel concentreerde ik me op een derde jaar Kantoor (BSO) van september tot december 2011 en opnieuw in mei-juni 2012 (drie dagen per week). In 3Kantoor zaten 17 leerlingen (zeven meisjes, tien jongens) van 13 tot 16 jaar oud. Acht daarvan spraken Turks thuis, zes hadden een Marokkaanse afkomst, twee leerlingen een Franstalig-Belgische en één jongen had een gemengd Nederlands-Congolese afkomst.

Kortom, de data vloeien voort uit langdurige observatie in vier klassen uit drie verschillende onderwijsnetten (het Gemeenschaps-, Stedelijk en Vrij Onderwijs), uit drie verschillende onderwijstrajecten (ASO, TSO en BSO) en met uiteenlopende uitdagingen qua taalbeleid. Hoe verzoenden Vlaamse leerkrachten het water van het taalbeleid met het vuur van de taaldiverse realiteit?

### 3 Het officiële taalbeleid opleggen

In lijn met de attitudes die ze rapporteren viel op dat veel leerkrachten daadwerkelijk

investeerden in een eentalig taalbeleid. Een belangrijke houvast daarbij was het schoolreglement. Zowel op de Stadsschool als in Heilige Ziel liet het schoolreglement geen twijfel bestaan over de talige marsrichting. “Op school wordt Algemeen Nederlands gepraat”, preciseerde het reglement van de Stadsschool, wat binnen de twee klassen die ik van dichtbij volgde door de klastitularis nog verder werd gepreciseerd als:

#### Voorbeeld 1

“We gebruiken vanzelfsprekend standaardtaal (Algemeen Nederlands) tijdens de les. [...] In de les worden geen dialecten en zeker geen vreemde talen die slechts een klein groepje begrijpt gesproken. Iedereen moet iedereen altijd kunnen begrijpen.”

In Heilige Ziel ontvingen alle leerlingen een reglement dat ouders en leerlingen expliciet herinnerde aan het Nederlandstalige karakter van de school. Binnen de school hingen posters waarop “Ik kies voor ... Nederlands” stond, of in één geval met iets meer woorden:

#### Voorbeeld 2

“Heilige Ziel is een katholieke Nederlandstalige school. Het Nederlandstalige karakter van de school kan niet in vraag worden gesteld. Toen je het schoolreglement ondertekende verklaarde je je ook akkoord met het feit dat dit een Nederlandstalige school is. Je kan bovendien gesanctioneerd worden als je geen Nederlands spreekt. Een kleine inspanning volstaat dus om sancties te voorkomen.”

Wellicht omdat de Gemeenschapsschool erg weinig anderstalige leerlingen verwelkomt was haar reglement minder nadrukkelijk. Het liet enkel optekenen dat “er moet gestart kunnen worden vanuit een minimale beheersing van het Nederlands om het algemene peil voor alle leerlingen te kunnen garanderen”.

Leerkrachten zorgden ervoor dat het reglement geen dode letter bleef. Op de

Stadsschool en in Heilige Ziel maanden leerkrachten hun leerlingen voortdurend aan met “spreek Nederlands”, “je moet Nederlands spreken”, “de afspraak is Nederlands”. Thuis taalgebruik werd eveneens bestraft. De leerkracht Frans in Heilige Ziel verwittigde zijn leerlingen bijvoorbeeld: “we zijn nog niet in de klas, dus spreek Nederlands, anders ga ik u een nota moeten geven”. “Als je Frans blijft praten stuur ik je naar het secretariaat”, zo waarschuwde ook de leerkracht ICT. Leerlingen die zich niet aan de taalregels hielden kregen geregeld een opmerking in hun agenda die hun ouders moesten ondertekenen. Wie verschillende opmerkingen verzamelde, kon rekenen op strafstudie. De meest hardleerse leerlingen, die meestal ook andere dan taalregels overtraden, kregen een contract waarin vaak een passage over taalgebruik stond.

Naast die expliciete opmerkingen legden leerkrachten het taalbeleid ook impliciet op, onder meer door leerlingen te attenderen op de mogelijkheid van een expliciet verwijt als ze hun gedrag niet aanpasten, zoals hier op de Stadsschool:

#### Voorbeeld 3

Faisal<sup>1</sup> komt het klaslokaal binnen voor de les Frans en spreekt zeer luid Arabisch tegen iedereen, waarop Mevr. D: “Faisal, il y a des règles”. Faisals reactie: “OUI ON NE VA PAS PARLER LE MAROCAIN ICI.” (Veldnotities, september 1999)

In spontane gesprekken en interviews vertelden leerkrachten op de Stadsschool dat dergelijke taalregels noodzakelijk waren “om leerlingen de mogelijkheid te geven Nederlands te leren”. Anderen zagen die regels als een kwestie van respect ten aanzien van wie de thuistaal in kwestie niet beheerst. Of ze beschouwden dergelijke regels als een onderdeel van hun klasmanagement: “ik zeg gewoon dat ik dat niet graag heb, want dan weet ik niet wat ze aan het zeggen zijn”. In Heilige Ziel legitimeerden leerkrachten hun nadruk op het gebruik van Nederlands eveneens met taalpedagogische redenen. In hun ogen ging het taalniveau van leerlingen die een stage bij Nederlandstaligen volgden er

sterk op vooruit “omdat die daar op school geen moeite voor doen, en op hun stage wel”, “want dan moeten ze heel de tijd met Nederlandstaligen in het Nederlands babbelen, en dat is veel beter dan wat ze hier op de speelplaats te horen krijgen”. Hoe meer leerlingen Nederlands spraken hoe beter hun niveau zou worden, was de overtuiging.

Insisteren op het taalreglement stond niet in contrast met een reële bezorgdheid om het welzijn van leerlingen. Op de Stadsschool en in Heilige Ziel werkten leerkrachten die in zoveel woorden zeiden dat ze leerlingen op deze scholen directer, eerlijker en aangenamer vonden dan leerlingen in het ASO-onderwijs. Er bestond een grote bereidheid om leerlingen te helpen met het realiseren van hun toekomstplannen en hen de vaardigheden bij te brengen die daarvoor nodig waren. Nederlands afdwingen was daarvan een onderdeel, en hielp om de spanning die er altijd is tussen het objectief beoordelen en oprecht ondersteunen van leerlingen enigszins te neutraliseren (vgl. Erickson, 1986, p. 138).

Ook de kwaliteit van het Nederlands kwam in het vizier. In Heilige Ziel, waar competenties in het Nederlands vrij beperkt waren, kregen leerlingen soms “leer eens Nederlands!” te horen, of na een erg moeizaam geformuleerde vraag: “en nu in het Nederlands?”. Op beide Antwerpse scholen lag de focus op het standaardtalige karakter van het taalgebruik. Leerlingen op de Stadsschool kregen bijvoorbeeld te horen dat het niet *riekt* is maar *ruikt*, niet *noemen* maar *heten*, niet *valling* maar *verkoudheid*. Gelijkaardige aandacht voor correct taalgebruik bestond op de Gemeenschapsschool:

#### Voorbeeld 4

“Ik sta in de gang te babbelen met Mevr. L. Plots komen een jongen en een meisje ‘iets voor piazza’ vragen: ‘Wat maakt u tot u? Wat maakt u uniek?’. Ik aarzel, maar antwoord dan ‘veelzijdig’. Het meisje maakt een foto van mij. De jongen, die bij mevrouw L staat (om haar dezelfde vraag te stellen) vraagt: ‘ja maar hoe noemde gij?’, en wordt door Mevr. L direct verbeterd: ‘hoe heet u’. ‘Ah ja’, zegt de jongen, ‘hoe heet u’.” (Veldnotities, oktober 2009)

Het reglement van de Gemeenschapsschool rept met geen woord over het belang van standaardtaal. Toch waren leerkrachten er dermate bezorgd over het in hun ogen achteruitgaande taalpeil van leerlingen dat ze *tegen* de wens van hun directeur en pedagogisch adviseur afdwongen dat ze leerlingen per toets een punt mochten afnemen voor spelling (vooral dan voor dt-fouten). Zo legt Mevr. B (45+) uit:

#### Voorbeeld 5

“Hier hebben we het geluk dat de leerkrachten wetenschappen, zelf ook nogal wat dat betreft puristen zijn. [...] Dat is een hele heisa geweest, want dat mocht dan eerst weer niet. En dan zijn ze dat gaan opzoeken en blijkbaar, mag het nu wel voor het dagelijks werk, mag je tot 10 procent van de punten aftrekken voor spelling. [...] De taalfouten alle de spellingsfouten zijn met 90 procent naar beneden gaan. Dat is ongelooflijk. De impact dat dat- 't is triestig maar ze zijn echt, heel gevoelig voor punten.” (interview, oktober 2009)

Bij gebrek aan (streng) taalreglement, lijken leerkrachten er dus een in het leven te willen roepen om toch op de een of andere manier taalgebruik te corrigeren. Eerder dan als een extreme loyaliteit aan het hogervermelde taalbeleid moeten we deze ambitie wellicht kaderen binnen de onenigheid die sinds de jaren 70 bestaat tussen taalpedagogen en leerkrachten over het onderwijzen van metatalige kennis ('grammatica') (Van der Horst, 2008). Onder invloed van deze eersten – op de Gemeenschapsschool soms geringschattend 'pedagoochelaars' genoemd – zijn in de huidige leerplannen en eindtermen communicatieve vaardigheden prioritair ten nadele van metatalige kennis, wat op prestigieuze scholen als de Gemeenschapsschool niet alleen oudere, maar ook jongere leerkrachten in verzet doet gaan, zoals Mevr. L (30):

#### Voorbeeld 6

“Met onze vakgroep hebben wij dan ook besloten om ons op dat vlak niet te houden

aan het leerplan, en in het eerste en het tweede jaar wél zinsontleding te geven, wat eigenlijk niet meer mag gegeven worden – zinsontleding is [daar] gewoon helemaal afgeschaft.” (interview, november 2009)

Om die reden gaf Mevr. L ook in het vierde jaar secundair dictee-oefeningen, hoewel de pedagogische inspectie zoiets niet zou waarderen.

## 4 Trouwe soldaten?

Dergelijke evoluties suggereren al dat leerkrachten niet altijd trouw het onderwijsbeleid vertolken. Die eigen interpretatie kwam overigens niet altijd neer op een verstringing maar kon ook een versoepeling met zich meebrengen: wie uitdrukkelijk zei pro het taalbeleid te zijn hield er soms zelfs een praktijk op na waarin meer ruimte was voor uitzonderingen dan het expliciete standpunt liet vermoeden. Op de drie scholen in kwestie haalden de meeste leerkrachten allerlei redenen aan om het taalbeleid niet altijd of niet mordicus op te leggen. Eén leerkracht op de Stadsschool zei dat ze andere talen zou tolereren “zolang ze het niet hoorde”, en voegde er laconiek aan toe dat ze lichtjes doof was aan een kant. Mr. T (30) op de Gemeenschapsschool zei zonder veel omweg: “ik moet zeggen, ik stoor mij der ook nie echt aan de- welke taal dat die spreken”. Mevr. M (45) op de Stadsschool benadrukte het belang van soepelheid:

#### Voorbeeld 7

“Er zijn regels maar de regels zijn er dan ook om overtreden te worden. [...]. Ik vind ook dat je niet voortdurend repressief kan optreden, dat zou de verkeerde aanpak zijn denk ik. [...] Je merkt dat leerkrachten die dat wel doen en die voortdurend met die reglementen staan te zwaaien niet goed liggen bij die gasten. Wat niet wil zeggen dat je de regels totaal moet negeren om goed in de groep te liggen natuurlijk, maar je moet toch wel een klein beetje, soepel zijn hé, en ik vind, als ze die

moedertaal niet misbruiken om dingen te zeggen die eigenlijk niet horen in de klas, dat je daar dan [niet veel op hoeft te zeggen]. Ik zeg wel eens ‘geen Chinees in de klas’ of zo van die dingen, maar, ik vind toch dat je er niet te streng in moet zijn.” (interview, mei 2000).

Wie onvoldoende soepel omspringt met taalregels – ze altijd oplegt, en altijd expliciet – kan volgens deze leerkracht dus de *modus vivendi* of het werkklimaat bedreigen. Dergelijke stellingen verwijzen naar het feit dat leerkrachten er niet (meer) van kunnen uitgaan dat leerlingen hun traditionele autoriteit zomaar accepteren, en dat ze hun medewerking moeten verzekeren via onderhandeling of overtuigingskracht. Af en toe een oogje dichtknijpen wat het taalbeleid betreft kan daarvan een onderdeel zijn, zeker op minder prestigieuze scholen (D’Amato, 1993). Volgens sociolinguïsten is de discursieve organisatie van klasinteractie sinds de jaren 70 zelfs zo sterk veranderd, en is er zo weinig afstand tussen leerlingen en leerkrachten, dat onderhandeling overall elementair is geworden (Harris & Lefstein, 2011). Hieronder zinspeelt ook Mr. T van de Gemeenschapsschool daarop door een strenge implementatie van het taalbeleid in een context van grotere afstand te situeren, namelijk in de lagere graad:

#### Voorbeeld 8

“ik denk sowieso in de lagere graad, nu weet ik niet hoe dat zit met de jongere collega’s, maar in de lagere graad denk ik dat er wel meer op gelet wordt. Daar is de afstand naar de leerlingen ook groter, voor mij heeft dat daar toch ook mee te maken hoor, ik kan eh... ja afhankelijk van hoe goed dat ge die kent dat dat zowat... ik denk daar echt niet bij na.” (interview, maart 2010)

Strenge implementatie vereist dus een zekere afstandelijkheid, maar zijn jongere collega’s lijken daar volgens hem al niet op te mogen rekenen. Omdat die afstand alleen maar vermindert naarmate leerlingen ouder worden ziet het er naar uit dat strikte

handhaving van het taalbeleid gemarkeerd wordt in hogere jaren – ook De Caluwe (2012) merkt op dat leerkrachten minder standaardtaal spreken met oudere leerlingen.

Het werkklimaat dat leerkrachten weten te creëren, en de constructie van een meer persoonlijke veeleer dan autoritaire identiteit, heeft tevens pedagogische implicaties, maakt Mevr. D (45+) van de Stadsschool duidelijk:

#### Voorbeeld 9

“g’hebt mensen die vinden dat ge, afstand moet hebben met leerlingen, maar ik vind als ge communicatief wilt werken, hoe kunt ge nu in ’s hemelsnaam communicatief werken als ge afstand hebt, ja dat brengt natuurlijk consequenties mee, dat ge zelf van uw eigen dingen ook moet prijsgeven en dat niet te ver mag gaan en zo.” (interview, mei 2000)

Anderen meenden om dezelfde reden dat de talige soep niet zo heet gegeten diende te worden als ze door het reglement werd opgediend. Zelfs op de Gemeenschapsschool, waar leerkrachten een repressiever taalbeleid hadden afgedwongen dan de directie had gewenst, meende Mevr. P (25): “Als je daarop gaat letten [met name, op het gebruik van standaardtaal], als je vaak daarop opmerkingen gaat maken, dan is je klasgesprek afgelopen, dan gaat geen enkele leerling meer zijn mond opendoen, zo simpel is dat”. Mevr. B op dezelfde school antwoordde “absoluut”, op de vraag of ze ooit leerlingen qua taal verbetert. “Maar er is een dunne lijn. Ge moet zien wanneer inhoud op vorm primeert”. Haar collega Mevr. V (50+) legt uit:

#### Voorbeeld 10

“ja als ge dan een verlegen gast of een verlegen meisje eindelijk aan ’t woord hebt en ze kan zich niet goed uitdrukken en ze heeft dan toch gestotterd en het is haar gelukt – dan ga ik die niet verbeteren hoor.” (interview, oktober 2009)

Deze leerkrachten attenderen kortom op de negatieve effecten van een strikt taalbeleid op het creëren van een positief klasklimaat en een krachtige leeromgeving. Wie teveel

focus op de vorm kan leerlingen demotiveren, zeker wanneer leerlingen sowieso weinig durven zeggen, en belemmert de communicatie waarop leergesprekken zijn gestoeld. Leerkrachten die interactief willen te werk gaan, beseffen dus dat ze hun taalideologische overtuigingen soms moeten inslikken. Hieruit blijkt alvast dat wie vóór het taalbeleid is en dat wellicht in vragenlijsten bevestigt, niet altijd het taalbeleid oplegt precies omdat het pedagogische doelen bedreigt. Bovendien demonstreren deze leerkrachten dat ze inzicht hebben in de effecten van hun gedrag in de klas en daarop anticiperen. Mevr. P op de Gemeenschapsschool illustreert dat leerlingen dat inzicht kunnen helpen aanscherpen:

#### Voorbeeld 11

“De eerste opmerking die ik vorig jaar heb gegeven, na het uitspreken van een bepaald woord van een leerling, is meteen een verbetering geweest, alle ik heb haar meteen verbeterd en zij stond perplex, en zij heeft een hele week niks meer gezegd.” (interview, maart 2010)

Een leerkracht die vrij recent op de Stadsschool werkte vertelde eveneens dat ze “nu wel geleerd [had] om een beetje te matigen, en om ze af en toe toch eens iets te laten zeggen in hun taal, maar ‘k zou liever hebben dat ze ‘t niet doen”.

Een andere ad hoc oplossing voor de moeilijkheden die het taalbeleid teweegbrengt bestond erin om de toepassingsruimte ervan te beperken. Sommige leerkrachten beschouwden standaardtaal bijvoorbeeld louter als een onderdeel van hun professionele identiteit, en maakten daarom onderscheid tussen wat binnen en buiten de klas mocht verwacht worden: “wat mij betreft zijn de eisen anders in de klas dan wat er in de gangen gebeurt” [...] wat je buiten de klas doet is uw zaak hé” (Mr. DM, 40+). Deze en andere (meestal oudere) leerkrachten illustreerden hun overtuiging door enkel in de klas (relatief) standaardtalig te spreken en daarbuiten, soms vlak na het buitengaan van het lokaal, resoluut van code te wisselen, tenzij in rechtstreekse interactie met leerlingen. De Caluwe (2012, p. 107) wijst op soortgelijke

bevindingen uit onderzoek op een Oostendse basisschool: “tussen leerkracht(en) en directie wordt vaak dialect of tussentaal gesproken, tenzij de leerlingen mee kunnen luisteren. In de nabijheid van de kinderen vertonen de meeste leerkrachten de neiging om standaardtaliger te gaan praten.” Op de Gemeenschapsschool vertelde één leerkracht dat ze leerlingen gewoonlijk tot vlak vóór het behalen van hun diploma in standaardtaal aansprak maar daarna naar dialect overschakelde. Niet alle leerlingen bleken dat te waarderen, tekenend voor de verwachting van leerlingen dat leerkrachten buiten hun traditionele rol treden en vervolgens het taalgebruik dat daarbij hoort (in dit geval foutief) als authentiek interpreteren. Leerkrachten die men teveel in standaardtaal vond investeren, kregen om die reden ook bedekte kritiek te verwerken. Zo vertrouwde Mevr. L op dezelfde school me toe dat leerlingen haar hadden gevraagd “Spreekt u thuis ook zo?” waarna ze vertwijfeld opperde “allez, zo beschaafd spreek ik nu toch ook niet”.

Op pedagogisch vlak werd de toepassingsruimte van het taalbeleid ingeperkt door te wijzen op het onderscheid tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik: verschillende leerkrachten wezen erop dat ze standaardtaal belangrijker vonden in geschreven dan gesproken vorm. Een groot voorstander van het bestraffen van spellingsfouten in niet-taalvakken op de Gemeenschapsschool meende bijvoorbeeld dat leerlingen al grotendeels standaardtalig spraken en dat verdere correctie dus overbodig was: “ik vind dat ze allemaal AN spreken hoofdzakelijk, dat er weinigen zijn waarvan dat ik moet gaan zeggen van, zeg euh, druk dat nu eens uit in het Algemeen Nederlands, zelden of nooit” (Mevr. Q, +45). Dergelijke uitspraken sluiten aan bij wat in eerder schooletnografisch werk wordt opgemerkt, met name, dat schriftelijk werk in de klas een groter belang heeft in de evaluatie van leerlingen dan mondeling werk, dat veelal voor ‘expressie’ doorgaat en om andere dan specifiek talige redenen wordt geëvalueerd (Rampton, 2006).

Een alternatieve pedagogische legitimering voor een beperkte toepassing van het taalbeleid was het belang van



differentiatie. Hoger zagen we al dat Mevr. L op de Gemeenschapsschool taal corrigeerde, investeerde in metalige kennisoverdracht en zelf erg standaardtalig praatte. Toch vond ze:

#### Voorbeeld 12

“Als ik mezelf als leerkracht bekijk, vind ik het voor de leerlingen die ik heb in de klas, geen prioriteit om Standaardnederlands te praten. Prioriteit hé, ik vind dat wel... belangrijk dat ze hun taal verzorgen. Maar ik vind het geen prioriteit omdat als ik kijk naar een klas zoals 4EcTalen dan zijn er veel andere prioriteiten dan het praten van Standaardnederlands [...] dat is eigenlijk differentiëren hé je wil de leerlingen hun taal verbeteren en ja bij een allochtone leerling is het al belangrijker eh dat die... ja z'n woordenschat uitbreidt dat die correcte zinnen vormt, en die eh echte standaardtaal dat is maar een van de verdere prioriteiten, dat is geen prioriteit eigenlijk.” (interview, november 2009)

In taalpedagogische termen wil Mevr. L dus vermijden dat leerlingen een te grote kloof ervaren tussen hun actuele en de doeltaalvaardigheid (hoewel leerlingen haar in interviews aanwezig als iemand die hun gesproken taalgebruik corrigeerde).

Tekenend voor het feit dat leerkrachten het beleid niet altijd strenger interpreteren dan nodig, was de evolutie die op Heilige Ziel had plaatsgevonden. Oudere leerkrachten vertelden dat het taalbeleid een goede tien jaar geleden veel strenger was (leerlingen kregen soms tot aan het einde van het jaar strafstudie voor hun thuistaalgebruik), maar dat de onderwijsinspectie een versoepeling van het reglement had geëist toen ze dat ontdekte, en had verkregen. In Heilige Ziel waren er bovendien inhoudelijke bedenkingen. Sommige leerkrachten vroegen zich af of ze geen verloren strijd voerden of hun autoriteit niet ondermijnden door het onmogelijke te verlangen. Zelfs wie streng in de leer was had soms gemengde gevoelens, zoals Mr. S (30), die zelf als Franstalige naar een Nederlandstalige school was gegaan:

#### Voorbeeld 13

“Ik ben altijd eigenlijk één van de strengsten als het op het handhaven van het taalbeleid aankomt, in tegenstelling tot die hele tafel ginder”, zei hij, wijzend op enkele oudere leerkrachten. “Want als Franstalige weet ik hoe moeilijk het is. Maar ik begin me toch echt vragen te stellen bij dat beleid, omdat het moeilijk af te dwingen valt, en negativiteit creëert rond Nederlands.” (Veldnotities, september 2011)

Desondanks vonden leerkrachten op Heilige Ziel het belangrijk om gemaakte afspraken te honoreren, en wisten ze niet hoe ze het dan wel konden aanpakken.

Uit het bovenstaande blijkt dus dat de oriëntatie van veel leerkrachten op ideologische centra die zich op macroniveau bevinden (zoals de noodzaak van emancipatie) zich niet altijd harmonieus verhoudt tot hun pedagogische en interactieve belangen in kleinschalige situaties (zoals het creëren van een positief klasklimaat, het rekening houden met individuele competenties of het faciliteren van het klasgesprek). Dat zorgt voor de schijnbare paradox dat leerkrachten het taalbeleid zowel erg belangrijk vinden (en soms niet streng genoeg vinden) als allerlei redenen verzinnen om het niet altijd op te leggen of er zich zelf niet aan te houden (cf. Delarue, 2011). Die paradox lost zich echter op wanneer we dit gedrag beschouwen als de typische uitkomst van een simultane oriëntatie op meervoudige, soms tegenstrijdige belangen die zich op verschillende niveaus situeren. Precies om die reden kan Mr. S hierboven zeggen dat hij een streng voorstander is van het taalbeleid en tegelijk beseffen dat dat niet altijd mordicus op te leggen valt. In weerwil van de hogervermelde negatieve attitudes lijkt de ‘praktische kennis’ (Anderson-Levitt, 1987) of *savoir faire* van Vlaamse leerkrachten dus vrij systematisch te zinspelen op een implementatie ‘light’. In wat volgt illustreer ik dat de thuistaal van leerlingen soms zelfs een relatief prominente rol kan spelen.

## 5 Thuis taal door leerkrachten in de klas

Dat expliciete stellingen over taal op school hun beperkingen hebben, blijkt wanneer we die vergelijken met concreet gedrag in de klas. Eerder zagen we al dat sommige leerkrachten standaardtaal verankerden in de klas of in directe interactie met leerlingen daarbuiten. Uit eerder onderzoek weten we bovendien dat leerkrachten die consequent standaardtaal spreken in de klas een absolute minderheid zijn: het merendeel wisselt of vermengt standaardtaal en dialect, dat wil zeggen, schakelt van een meer standaardtalige naar een meer dialectische spreekstijl over en vice versa, of hanteert een spreekstijl waarin, in mindere of meerdere mate, zowel standaardtalige als dialectische kenmerken zitten (zie De Caluwe, 2012, Delarue, 2011; Van de Craen, 1985). In mijn data was die tendens ook onmiskenbaar. Op zo'n 35 leerkrachten in totaal spraken er 3 à 4 vrij standaardtalig in de les, hoewel ook het taalgebruik van deze leerkrachten geregeld niet-standaardtalige elementen bevatte zoals het gebruik van de *ge*-vorm, enclitische postverbale subjectvormen (zoals *hebde* in plaats van *heb je*) of *t*-deletie (*da*, *wa* en *nie* in plaats van *dat*, *wat* en *niet*).

Leerkrachten die consequent dialectisch spraken waren echter uiterst zeldzaam.

Wanneer kwam dialect wel voor? De Caluwe (2012) suggereert dat twee *triggers* gewoonlijk van belang zijn: wanneer leerkrachten (1) overgaan van doceren (de officiële kennisoverdracht, in een standaardtaliger stijl) naar informele terzijdes, illustraties of commentaar bij die kennis; of wanneer ze (2) overgaan van rationeel (en dus standaardtalig) naar emotioneel taalgebruik (zie ook Jaspers, 2005, p. 224). Plaatsgebrek verhindert grondige illustratie, maar in mijn data viel op dat veel (zowel oudere als jongere) leerkrachten consistent standaardtalige én niet-standaardtalige vormen gebruikten in de docermodus en in terzijdes, en dat het voorkomen van beide soorten vormen niet zo voorspelbaar was. Zie bv. in Voorbeeld 14 Mevr. W. (25), de leerkracht Nederlands in Heilige Ziel.

In deze spreekstijl – illustratief voor haar gewoonlijke docerestijl – produceert Mevr. W een taalgebruik dat consequent noch standaardtalig noch dialectisch is. Zo gebruikt ze geen dialectische klanken, maar selecteert ze wel typisch dialectische vormen als de *ge*-vorm (regels 1-3), *t*-deletie in woorden als *dat* (regels 1, 3, 8, 10 en 11), *met* (regel 13), *niet* (regels 2, 3, 9) en in *moe* voor *moet* (regel 8). Ze produceert een redundant *dat* (regel 3 'nog niet wat da alle hoofdpunten...'), regel 8 'een vraag die da'k nog...', en regel 15 'wat dat 't is'), net zoals een diminutief

### Voorbeeld 14

*Setting en deelnemers:* Les Nederlands, oktober 2011. Mevr. W berispte zonet Lionel voor storend klikken met z'n balpen en legt nog eens uit hoe leerlingen hun nieuwsbericht moeten voorbereiden. Vereenvoudigde weergave, zonder bijdragen van leerlingen, 25 seconden werden weggeknipt tussen regel 5 en 7. Hoofdletters wijzen op toegenomen volume.

- 1 Mevr. W: g'hebt nen bik vast, 'k zie da vanuit mijn ooghoeken [...] dus ge  
2 moet nie beginnen met: goeiedag, euh dit zijn de hoofdpunten,  
3 da nog nie want ge weet nog nie wat da alle hoofdpunten zijn  
4 ge gaat vandaag enkel, aan, binnenlands nieuws werken, ja?  
5 [geroezemoes]  
6 [20 seconden weggeknipt]  
7 LUISTERT IS [...] [klopt op bord] nee wacht efjes ik heb nog een  
8 vraag die da'k nog moe beantwoorden, dus luister. Jullie geven  
9 per groep één blad af, en dat is nie het blad waar jullie nu die  
10 vragen op- euh op hebben gezet. Da blad is voor jullie en zorg  
11 dat da volledig is da jullie weten wat de rest ook gaat doen, en  
12 da je OP 'T EINDE, van het groepswerk, van elk onderdeel zo'n  
13 blad hebt, ok? Jullie geven dan per groep nog 1 blad af me  
14 gewoon, nee- voor vandaag, het thema binnenlands nieuws en  
15 jullie klein voorbereidingske, wat dat 't is

op –ke (*voorbereidingseske*, regel 15) en een verbogen lidwoord (*nen bik*, regel 1). Al deze kenmerken zijn typisch voor ‘tussentalig’ of ‘gemengd’ Nederlands (De Caluwe, 2009). Maar even typisch voor het taalgebruik van Mevr. W en andere leerkrachten is dat dit gemengd Nederlands verre van consequent is. Zo komen in dit fragment evengoed de *je*-vorm voor (regel 12), vermijdt ze t-deletie (*moet* en *met* in regel 2, *dat* in regel 15), laat ze het redundante *dat* weg (regel 9 ‘waar julie nu ...’ en regel 11 ‘wat de rest ook gaat doen’), en vinden we het idiosyncratische *effjes*, waarin het dialectisch equivalent voor *efkes* ‘eventjes’ een standaardtalig diminutief krijgt. De inconsistentie van dit taalgebruik verloopt evenmin gefaseerd, waarbij op het ene moment vooral de standaardtalige en op het andere de dialectische equivalenten voorkomen. In regels 1-2 vinden we namelijk zowel dialectische (*ge*, t-deletie in *nie*) als standaardtalige vormen (geen t-deletie in *moet* en *met*). In regels 7-8 vinden we een vergelijkbare combinatie (*wacht effjes ik heb nog een vraag die da’k nog moe beantwoorden*) met t-deletie in *da* en *moe*, redundant *dat* maar een standaardtalig diminutief in *effjes*. Op de Gemeenschapsschool en de Stadsschool kwam een vergelijkbare spreekstijl voor.

Wat kan dergelijk ‘weifelend’ Nederlands verklaren? Het ligt voor de hand om dit als symptomatisch te zien voor een gebrekkige beheersing van het Standaardnederlands. Maar hoewel zo’n verklaring niet helemaal te negeren valt, is het belangrijk om de symbolische betekenis te overwegen van de variëteiten waartussen leerkrachten laveren. De taalantropologie benadrukt al geruime tijd dat taalvariëteiten een symbolische geschiedenis hebben, en als gevolg daarvan sociale en interactionele connotaties hebben (Agha, 2007). Dat geldt bij uitstek voor het Standaardnederlands en het dialect in Vlaanderen, die op een doorgedreven manier geassocieerd zijn geweest met contrastieve identiteiten (respectievelijk modern vs. provinciaal, autoritair vs. gemoedelijk, gecultiveerd vs. onverzorgd). Als we bovendien weten dat Standaardnederlands op een vrij forse manier werd opgelegd (Van Hoof & Jaspers, 2012), dan wordt duidelijk dat zuiver

Standaardnederlands spreken allerlei connotaties oproept over de identiteit van de spreker en hiërarchische interpersoonlijke verhoudingen in het leven roept die precies ingaan tegen pedagogische en interactionele besognes die inzetten op toenadering, laagdrempelige communicatie en een positief klasklimaat. Zuiver dialect spreken is echter evenmin zonder problemen en kan het construeren van een professionele leerkrachtidentiteit bemoeilijken (omdat het, onder meer, een gebrek aan cultivering suggereert). Geconfronteerd met deze symbolische gevolgen van het spreken van zuiver Standaardnederlands of dialect, valt te verwachten dat de meeste leerkrachten zich in de uitvoering van hun beroep bekwamen in het gebruik van een hybride stijl waarin zowel standaardtalige als dialectische kenmerken voorkomen (uitzonderingen krijgen, zoals eerder vermeld bij Mevr. L, bedekte kritiek te verwerken). De dagelijkse spreekstijl van veel Vlaamse leerkrachten bevat dus thuistalige elementen, in het geval van leerlingen die thuis dialect spreken, of sluit aan bij de dagelijkse ‘tussentalige’ thuistaal van steeds meer jonge Vlamingen (vgl. De Caluwe, 2009).

Ook niet-Nederlandstalige talen kwamen voor tijdens de les. Onder meer via humor. “Dat is toch geen belediging hé”, vroeg Mr. DM van de Stadsschool wanneer leerlingen elkaar iets in het Berbers toeriepen. Mevr. D op dezelfde school vroeg al lachend “zijt ge mij nu weer aan ‘t beledigen?’”, toen enkele jongens op de Stadsschool tijdens een projectdag een danspasje waagden op Arabische muziek en enkele woorden meezongen. Leerkrachten hoorden dus anderstalig taalgebruik, benoemden het, maar lieten het verder toe zonder te weten wat het betekende. Op andere momenten hadden ze actieve interesse en leerden ze woorden van hun leerlingen, zoals Mr. J (30) op de Stadsschool, die goed overweg kon met zijn leerlingen. Hij vertelde dat hij op een buitenschoolse vierdaagse uitstap geleerd had wat *defoes* betekende, een Arabisch woord verwant met het Franse *défauts* dat leerlingen gebruikten om meisjes aan te duiden die ze onaantrekkelijk vonden (“dat is nen *defoes*”). Andere leerkrachten zetten hun (bepaalde) kennis van de thuistaal van

leerlingen strategisch in. Zo vertelde Mevr. W in Heilige Ziel lachend dat ze enkele woorden Turks had gedeeld om een rumoerig vierde jaar Kantoor stil te krijgen: “en toen heb ik wel gescoord”. Mr. S op dezelfde school, die naar eigen zeggen erg strikt was in het opleggen van het taalbeleid (zie voorbeeld 13), liet vergelijkend gedrag noteren:

#### Voorbeeld 15

*Deelnemers en setting.* September 2011, Franse les. Mr. S (30), Ilhame (15), Zaki (14). Na de verbetering van hun toetsen wijst Mr. S de klas er ongeduldig op dat ze ‘s’ moeten schrijven aan het eind van werkwoorden in de tweede persoon enkelvoud van de ‘indicatif présent’ (bv., *tu parles* ‘je spreekt’). Ik nam regelmatig deel aan toetsen in de Franse les. Arabisch staat in vetjes.

- 1 Mr. S: ‘TU’ TOUJOURS AVEC UN S! [.]  
 2 ?: ( )  
 3 Mr. S: la prochaine fois  
 4 Ilhame: (non t’as dit) sur la table  
 5 Mr. S: | les él- [.] les élèves [.]  
 6 Zaki: c’est sur la table qu’on va danser  
 7 Mr. S: non non pas sur la table parce  
 8 qu’en effet les tables sont pas  
 9 solides [.] c’est la prochaine fois  
 10 [.] **wollah billeh**  
 11 Ilhame: [lacht]  
 12 Mr. S: **wollah billeh** vous allez danser  
 13 sur [.] vos chaises [.] et toi aussi  
 14 Jürgen! Si je te reprends encore  
 15 UNE fois à écrire ‘tu’ sans ‘s’ à  
 16 l’indicatif présent en plus [.]  
 17 la base!

Nadat Mr. S luid en duidelijk de grammaticale regel herhaalt (regel 1), formuleert hij vanaf regel 3 een speelse bedreiging, die voor Ilhame en Zaki tot hun spijt minder spectaculair uitvalt dan eerst was beloofd: als ze de taalregel niet volgden zouden ze op de tafel moeten dansen (regels 4 en 6). Nadat Mr. S uitlegt waarom de tafels niet zo’n veilige optie zijn (regels 7-9) past hij z’n pseudo-bedreiging aan (‘vous allez danser sur vos

chaises’, regels 12-13), maar niet zonder daarbij ook iets in het Arabisch te zeggen op regels 10 en 12 (*wollah billah*, waarbij elk woord ‘Ik zweer het bij God’ betekent).

Mr. S sprak geen Arabisch thuis, en had dat evenmin geleerd in een taal cursus. Dat maakte zijn gebruik ervan sowieso gemarkeerd, en door het te gebruiken bij het (her)formuleren van een speelse bedreiging, lijkt het erop dat hij z’n taalpedagogisch advies (‘s’ schrijven na een werkwoordsvorm met ‘tu’) extra kracht wil bijzetten – misschien in de hoop dat leerlingen de regel beter zullen onthouden. Dit voorbeeld was echter niet uitzonderlijk. Mr. S experimenteerde regelmatig met het Arabisch of Turks: hij gebruikte soms *inshallah* ‘als God het wil’ wanneer hij iets vertelde, verwelkomde leerlingen met *merhaba* ‘welkom’, verontschuldigde zich met *smahli* ‘sorry’, begroette soms iemand met *salam aleikum* ‘vrede zij met u’, en gebruikte ook een aantal scheldwoorden. Buiten die typische formuleringen verwees hij soms naar Turkse biersoorten, en toen hij enkele leerlingen van 3Kantoor een Turks liedje hoorde zingen kwam hij erbij staan, deed een Sirtaki-achtig dansje, en gekscheerde tegen andere leerlingen dat hij vroeger *un prof de turc* ‘een leerkracht Turks’ was geweest. Op nog andere momenten vroeg hij leerlingen hoe hij allerlei lichaamsdelen (‘mijn hol’) of –acties (‘scheten laten’) in het Turks kon zeggen. Soms gebruikte hij zelfs thuistaal wanneer hij het tegelijkertijd verbood:

#### Voorbeeld 16

“Kom Derya geef me je agenda ik ga je een stempel geven want je spreekt Turks en ik ben het beu!”. Gamze ontkent. Mr. S: “jawel want je zei *gündüz!*”. Derya krijgt dus een stempel in haar agenda voor Turks spreken. Vlak daarna zegt Gamze over iemand dat hij Frans spreekt (i.p.v. Nederlands dus), waarop de leerkracht met een stalen gezicht zegt (in het Frans) ‘dat dat nogal normaal is in de les Frans en hij dat nogal moeilijk kan bestraffen.’” (Veldnotities, september 2011)

Terwijl Mr. S Derya’s taalgebruik corrigeert, zet hij er tegelijk de schijnwerpers op door wat ze (vermoedelijk) zei luid te

herhalen. Het onderscheid tussen correctie en promotie van taal begint daardoor enigszins te vervagen. Door Derya vervolgens duidelijk te maken dat Frans wél gepermitteerd is in de Franse les haalt hij bovendien Derya's eigen implementatie van het taalbeleid onderuit. Dergelijk spel rond wat wel en niet mag op talig vlak kwam vaker voor – we zagen het hoger al toen hij het reglement kortstondig overtrad met een grapje (*un prof de turc*).

Mr. S was relatief jong, en in vergelijking met andere leerkrachten tamelijk uitzonderlijk wat zijn appetijt voor andere talen betrof. Toch kwam dergelijk taalspel voor op typische momenten, met name vlak voor of na de les, wanneer er conflict op til was, wanneer hoffelijkheid van tel was, of tijdens transitie in de les (bv. van individuele schrijftaken naar klassikale discussie). Dergelijke momenten worden in de literatuur als 'sociaal gevoelig' getypeerd – omdat mensen dan sociale en interactionele grenzen moeten respecteren – en als vatbaar voor creatief, speciaal of humoristisch taalgebruik (Rampton, 2006). Het taalspel van Mr. S was in dat opzicht niet alleen vrij voorspelbaar, maar ook functioneel: al ging het om 'verboden' talige middelen, ze faciliteerden de overgang van de ene setting naar de andere (door bv. de taalregels kortstondig uit te stellen vlak voor de les), ze ontzenuwden een spanningsvolle situatie (cf. voorbeeld 15, 16), of fungeerden als tekenen van respect tijdens begroetingen, afscheid en andere precaire handelingen (*ins-hallah, merhaba, smahli* etc.). Uitstapjes naar andere talen luidden daarnaast momenten in waarop de mentale boog wat minder gespannen stond en leerlingen hun aandacht konden laten afdwalen van de leerstof, en lieten Mr. S toe om zich tijdelijk als leerder op te stellen van talen waarin z'n leerlingen expertise hadden. Naast voorspelbaar en functioneel was dergelijk taalspel dus ook strategisch: het zorgde voor afleiding in een context waar talige verwachtingen botsen op de moeite die leerlingen hebben om eraan te beantwoorden. Het was wellicht niet toevallig dat Mr. S erin slaagde om, anders dan veel van zijn collega's, een goede werkrelatie uit te bouwen met 3Kantoor. Zijn talige uitstapjes zorgden namelijk voor humor, wat het leven op school

verteerbaar maakt (D'Amato, 1993). Op sommige momenten was er dus wél ruimte voor taaldiversiteit, soms zelfs voor een zekere, zij het vluchtige, appreciatie van thuistalen (zie Jaspers, 2014 voor uitgebreide bespreking en kanttekeningen).

## 6 Discussie en conclusie

De data uit deze drie schoolcontexten geven een indruk van de 'praktische kennis' van leerkrachten (Anderson-Levitt, 1987), de dagelijkse manier waarop ze hun praktijken organiseren en bespreken (Pachler et al., 2008). Anders dan hun uniforme bijval voor het taalbeleid laat uitschijnen, zien we hierboven dat ze dat beleid implementeren op diverse manieren: afhankelijk van het leerlingenpubliek, afhankelijk van leerkracht tot leerkracht, en afhankelijk van de mate waarin het taalbeleid opleggen rijmt met het construeren van een geschikt werkklimaat, een krachtige leeromgeving of een aangepaste taalpedagogische benadering. Kortom, we mogen de rechtlijnige attitudes van leerkrachten over thuistaal, hoe frappant en discutabel ook, niet zomaar voor lief nemen. Ze beantwoorden aan wat leerkrachten vinden wanneer ze zich expliciet oriënteren op bovenlokale, taalpolitieke en institutionele ideologieën (het belang van het Nederlands in Vlaanderen, het belang van taalgang). Maar ze overstemmen hun dagelijkse, praktische oriëntatie op pedagogische en interpersoonlijke besognes. Omdat leerkrachten aan al die belangen tegelijk moeten tegemoetkomen ontstaat een gevarieerde, inconsistente praktijk die hoewel op het eerste zicht chaotisch en inconsequent, beter te typeren valt als het systematische resultaat van de structurele tegenstellingen waar ze mee te maken hebben (Pachler et al., 2008). In zoverre leerkrachten erin slagen om die oefening tussen meervoudige vuren tot een goed einde te brengen – in concreto: door in hun dagelijkse praktijk die tegenstellingen te verzoenen – demonstreren ze wellicht hun deskundigheid veeleer dan een gebrek daaraan.

Omdat het om structurele tegenstellingen gaat – een verandering qua taalbeleid, laat staan diverse taalrealiteit, lijkt niet op

til – mogen we vergelijkbare oplossingen en compromissen verwachten op veel andere Vlaamse scholen. Dat betekent evengoed dat we de uitkomsten van de situatie waarmee leerkrachten worden geconfronteerd niet zuiver op hun morele conto of ongevoeligheid voor het talige lot van hun leerlingen kunnen schrijven. Oproepen tot het veranderen van attitudes tegenover thuistaal zijn natuurlijk legitiem in het licht van de wetenschap dat ze het welbevinden of de prestaties van leerlingen negatief kunnen beïnvloeden. Lastiger is echter dat dergelijke oproepen grotendeels de veronderstellingen van beleidsmakers accepteren over het gemak waarmee beleid onverdund te implementeren valt (Ball, 1997, p. 264-265), en dat ze leerkrachten als objecten van verandering in plaats van partners in dat proces beschouwen. Het is evenmin onmogelijk dat leerkrachten dergelijke oproepen wereldvreemd vinden als thuistalen, zeker diegene met lage status, tot hier toe weinig kansen op werk of verdere studie opleveren. Hierboven bleek bovendien dat attitudes verrekend moeten worden met lokale belangen en noden; negatieve attitudes over thuistaal staan daarbij niet automatisch in de weg van een warm interpersoonlijk contact en een motiverende aanpak. Omgekeerd valt te verwachten dat voluit tegen de stroom inroeien leerkrachten zuur zal opbreken. In de huidige omstandigheden dreigen ouders, collega's of directies expliciete waardering voor thuistaal als roekeloos, deloyaal of ongezeglijk te zien. Leerkrachten moeten met andere woorden omgaan met omstandigheden die ze niet in hun eentje de baas kunnen. Structurele hervormingen, die ervoor zorgen dat de thuistaal van leerlingen een rol van betekenis speelt op school en daarbuiten, lijken daarom een duurzamer effect te sorteren dan een moeilijk te implementeren massale attitudeverandering. In afwachting daarvan kunnen de meervoudige, complexe oplossingen die leerkrachten ontwikkelen ons inzicht bieden in wat ze vermogen in de complexe omstandigheden die we voor hen creëren.

## Noot

<sup>1</sup> Alle gebruikte namen zijn pseudoniemen.

## Literatuur

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-21.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement. *Teachers College Record*, 115(1), 1-50.
- Agirdag, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools. *Bilig*, 70(1), 7-28.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson-Levitt, K. (1987). Cultural knowledge for teaching first grade. In G.D. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education* (pp. 171-192). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274.
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving*. Berchem: EPO.
- Blommaert, J., Creve, L., & Willaert, E. (2006). On being declared illiterate. *Language & Communication*, 26(1), 34-54.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education* (pp. 181-207). Norwood NJ: Ablex.
- De Caluwe, J. (2009). Tussentaal wordt omgangstaal. *Nederlandse Taalkunde*, 18(1), 8-25.
- De Caluwe, J. (2012). Deletie van tussentaal. In K. Absillis, J. Jaspers & S. Van Hoof (red.), *De Manke Usurpator* (pp. 101-122). Gent: Academia Press.
- Delarue, S. (2011). Standaardtaal of tussentaal op school? *Studies van de Belgische kring voor linguïstiek*, 6, 1-20.
- Delarue, S., & De Caluwe, J. (2015). Eliminating social inequality by reinforcing standard language ideology? *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 8-25.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillan Press.
- Goriot, C., Denessen, E., Bakker, J., & Droop, M. (2015). Benefits of being bilingual? The relationship between pupils' perceptions of teachers' appreciation of their home language and executive functioning. *International Journal of Bilingualism* (te verschijnen).
- Harris, R., & Lefstein, E. (2011). *Urban classroom culture*. London: King's College.
- Jaspers, J. (2005). *Tegenwerken, belachelijk doen*. Brussel: VUBPress.
- Jaspers, J. (2014). Stylisations as teacher practice. *Language in Society*, 43(4), 373-391.
- Johnson, D. C., & Freeman, R. (2010). Appropriating language policy on the local level. In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools* (pp. 13-31). London: Routledge.
- Kroon, S., & Vallen, T. (2009). Discoursen over dialect en school. In J. Jaspers (red.), *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* (pp. 165-181). Leuven: Acco.
- McCarty, T. (Ed.). (2011). *Ethnography and language policy*. London: Routledge.
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools*. London: Routledge.
- Pachler N., Makoe, P., Burns, M., & Blommaert, J. (2008). The things (we think) we (ought to) do. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 437-450.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy*. London: Routledge.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Conceptnota. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs.
- Stijnen, S., & Vallen, T. (1981). *Dialect als onderwijsprobleem*. Den Haag: SVO-Staatsuitgeverij.
- Van Avermaet, P., Pulinx, R., & Sierens, S. (2014). Conflicts and contradictions in language policy and practice. Paper gepresenteerd op het KVAB-Symposium 'Urban Multilingualism in the European Union', 4 april 2014.
- Van de Craen, P. (1985). De mislukking van een taalpolitiek. In P. Van de Craen & R. Willemyns (red.), *Standaardnederlands en dialect op school, thuis en elders* (pp. 45-63). Brussel: VUB.
- Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2009). Naar een volwaardig talenbeleid. In J. Jaspers (red.), *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid in interculturele communicatie* (pp. 105-137). Leuven: Acco.
- Vandenbroucke, F. (2007a). Taal: een sociale kwestie. Toespraak op het symposium 'Overeind in Babel. Talen in Europa', 14 september 2007.
- Vandenbroucke, F. (2007b). *De lat hoog voor talen in iedere school*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs.
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal*. Amsterdam: Prometheus.
- Van Hoof, S., & Jaspers, J. (2012). Hyperstandaardisering. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 108(2), 97-125.

## Auteur

**J. Jaspers** is sociolinguïst en docent Nederlandse taalkunde aan de Universit  Libre de Bruxelles (ULB).

*Correspondentieadres:* Universit  Libre de Bruxelles (ULB), département de langues et lettres Avenue F.D. Roosevelt 50, CP 175 1050 Brussel, Belgium; tel: +32 2 650 38 19. jurgen.jaspers@ulb.ac.be

## Abstract

**Between the devil and multiple deep seas: implementing monolingual language policy in a context of linguistic diversity**

Flemish teachers' opinions about pupils' home languages are often closely in tune with official language policy, which strongly insists on Standard Dutch as the guarantee for all pupils' equal opportunities. While this suggests that teachers are loyal soldiers of the system, I report on ethnographically collected data that show that teachers cannot be lumped together under the same ideological umbrella. The data moreover show that the implementation of language policy is influenced by pedagogical and interactional concerns which in a number of cases creates more room for home languages than reported attitudes make out to believe. On this basis I suggest that language attitudes must not be confused with observable practices, that observable practice is influenced by various, sometimes contradictory processes, and that teachers subsequently need to develop multiple, layered and ad hoc solutions to the difficulties posed by linguistic policies.



