

**Over taalbewustzijn en taalvariatie**  
Taalideologie bij docenten Nederlands  
aan Europese universiteiten

## Lage Landen Studies

Lage Landen Studies is de reeks van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. In deze serie verschijnen monografieën en thematische bundels die het resultaat zijn van zowel individuele studies als van samenwerkingen tussen wetenschappers werkzaam op het gebied van de neerlandistiek. De reeks bevordert internationaal onderzoek naar de taal, literatuur en cultuur van de Lage Landen.

Laatst verschenen:

- LLS 8 *Minoes, Minnie, Minu en andere katse streken. De internationale receptie van Annie M.G. Schmidts Minoes*  
Jan Van Coillie & Irena Barbara Kalla (red.)  
ISBN 978 94 014 4493 4
- LLS 9 *Denken over poëzie en vertalen. De dichter Cees Nooteboom in vertaling*  
Désirée Schyns & Philippe Noble (red.)  
ISBN 978 94 014 5245 8
- LLS 10 *Tussen twee stoelen, tussen twee vuren. Nederlandse literatuur op weg naar de buitenlandse lezer*  
Lut Missinne & Jaap Grave (red.)  
ISBN 978 94 014 5211 3
- LLS 11 *Dichters op reis. Moderne Nederlandstalige poëzie over het buitenland*  
Irena Barbara Kalla & Dirk de Geest (red.)  
ISBN 978 94 014 5292 2
- LLS 12 *Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten*  
Truus De Wilde  
ISBN 978 94 014 6244 0

### Centrale redactie

Zuzanna Czerwonka-Wajda, Uniwersytet Wrocławski, Polen  
Jaap Grave, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Duitsland  
Annika Johansson, Universiteit Stockholm, Zweden  
Irena Barbara Kalla (voorzitter), Uniwersytet Wrocławski, Polen  
Bram Lambrecht, KU Leuven, België  
Franco Paris, Università degli Studi di Napoli "l'Orientale", Italië

### Internationale Vereniging voor Neerlandistiek

Universiteit Utrecht  
Trans 10 / kamer 2.37  
3512 JK Utrecht  
Nederland  
bureau@ivn.nu

# Over taalbewustzijn en taalvariatie

Taalideologie bij docenten Nederlands  
aan Europese universiteiten

Truus De Wilde

*Lage Landen Studies 12*



ACADEMIA  
PRESS



# GPRC

Guaranteed  
Peer Reviewed  
Content

[www.gprc.be](http://www.gprc.be)

Academia Press  
Ampla House  
Coupure Rechts 88  
9000 Gent  
België

[info@academiapress.be](mailto:info@academiapress.be)  
[www.academiapress.be](http://www.academiapress.be)

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediatechnische divisie van Uitgeverij Lannoo nv.

ISBN 978 94 014 6244 0  
D/2019/45/325  
NUR 620

Truus De Wilde  
Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten  
Gent, Academia Press, 2019, vii + 213 p.

Vormgeving cover: Kris Demey  
Vormgeving binnenwerk: Punctilio

© De afzonderlijke auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt

*Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vervoelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

*De waarheid is nooit precies zoals je denkt dat hij zou zijn.*

Johan Cruijff

*Ter herinnering aan Bomama, Felicitas Van Oudenhove (1908-2019).*

*Een leven van meer dan een eeuw zet alles in een ander perspectief.*

*Dit boek verschijnt op de eerste verjaardag die ze niet meer viert.*

Voor Mathias, Jana, Mira & Kamiel. Mijn andere perspectieven.



# Inhoud

<b>Lijst van figuren</b> .....	v
<b>Transcriptieconventies</b> .....	vii
<b>1. Inleiding</b> .....	1
1.1. <i>Reflectie van docenten: reported practices</i> .....	1
1.2. <i>Taal als een 'social practice'</i> .....	4
1.3. <i>Overall variatie</i> .....	5
1.4. <i>Opbouw</i> .....	7
<b>DEEL 1</b>	
<b>THEORETISCH EN METHODOLOGISCH KADER</b> .....	9
<b>2. Taalideologieën en taalbewustzijn</b> .....	11
2.1. <i>Ideologie</i> .....	12
2.2. <i>Taalideologie</i> .....	13
2.3. <i>Standaardtaal, natiolecten en variatie</i> .....	18
2.3.1. <i>Standaardtalen: een eindstadium of een tussenstap?</i> . . . .	18
2.3.2. <i>Standaardisatie als proces</i> .....	19
2.3.3. <i>Uniformiteit, prestige, codificatie</i> .....	20
2.3.4. <i>Prescriptie</i> .....	24
2.3.5. <i>Pluricentriciteit: ook een ideologisch onderbouwd                 concept</i> .....	29
2.3.6. <i>Voortdurend variatie: nog een ideologisch onderbouwd                 concept</i> .....	36
2.3.7. <i>Conclusie</i> .....	46
2.4. <i>Taalbewustzijn</i> .....	47
2.5. <i>Taalbewustzijn bij docenten</i> .....	50
2.5.1. <i>Drie factoren</i> .....	50
2.5.2. <i>Taalbewustzijn toegepast</i> .....	54

<b>3. Op zoek naar het onzichtbare: Methodologie</b> .....	59
3.1. <i>Theoretische overwegingen</i> .....	59
3.1.1. Etnografische benadering .....	61
3.1.2. De vraag naar objectiviteit .....	63
3.1.3. Collegiale methode .....	65
3.1.4. Triangulatie .....	68
3.1.5. Organische groei .....	69
3.1.6. Ethiek .....	70
3.2. <i>Praktische uitwerking</i> .....	71
3.2.1. Ingebedde semi-gestructureerde interviews .....	71
3.2.2. Interviewpartners kiezen .....	76
3.2.3. Contact opnemen .....	77
3.2.4. De semi-structuur van het interview .....	79
3.2.5. Stappen van analyse .....	82

## DEEL 2

<b>TAALIDEOLOGIE BIJ DOCENTEN NEDERLANDS AAN EUROPESE UNIVERSITEITEN</b>	85
--	----

<b>Inleidende opmerkingen bij deel 2</b> .....	87
--	----

<i>Taalbewustzijn en taalideologie</i> .....	87
--	----

<i>Archetypes versus individuen</i> .....	87
---	----

<i>Opbouw</i> .....	89
---------------------	----

<i>Kwalitatief en kwantitatief: wat wel en wat niet</i> .....	89
---	----

<b>4. Standaardtaalideologie springlevend</b> .....	91
---	----

4.1. <i>Variatie als variété</i> .....	91
--	----

4.1.1. 'Dan draai ik iets leuks, he' .....	92
--	----

4.1.2. 'Omdat het eigenlijk zo weinig is' .....	94
---	----

4.2. <i>Variatie als bedreiging voor de standaardtaal</i> .....	95
---	----

4.2.1. 'Een beetje als één taal houden en niet te laten glippen' .	95
--	----

4.2.2. 'Dan hoor je wel te weten hoe het eigenlijk zit' .....	96
---	----

4.2.3. 'Als dingen in mijn oren verkeerd klinken' .....	98
---	----

4.2.4. 'Dat het dan makkelijker is, van het is gewoon zo' .....	100
---	-----

4.2.5. 'Ik probeer mezelf toch onder controle te houden' .....	101
--	-----

4.3. <i>Ontluikend taalbewustzijn: Stappen van reflectie</i> .....	102
--	-----

4.3.1. 'Weet ik niet. Kan ik niet veel over zeggen' .....	104
---	-----

4.3.2. 'Je zet me wel aan het denken' .....	104
---	-----



4.3.3. 'Is dat zo, trouwens?'	107
4.3.4. 'Variatie (zucht)'	109
4.4. <i>Conclusie</i>	110
<b>5. Prescriptie want pragmatisch</b>	<b>113</b>
5.1. <i>Gewoon standaardtaal</i>	114
5.1.1. 'Want je moet ook ergens een standaardtaal hebben' ...	114
5.1.2. 'Dan leer ik ze liever de regel'	116
5.1.3. 'Het ene of het andere'	118
5.1.4. 'Zo aan het begin van hun Nederlands is dat verwarrend'	121
5.1.5. 'Bepaalde dingen moeten gewoon niet toegelaten worden'	123
5.1.6. 'Ik vind het een leuke trend'	125
5.2. <i>Een beetje in de knoop</i>	127
5.2.1. 'Er is geen Nederlands dat zowel(.)ik bedoel maar(.)dat is heel leuk bedacht maar/'	127
5.2.2. 'Met 'hen' en 'hun', daar heb ik zelf geen probleem mee'	129
5.2.3. 'Oké, taal leeft'	130
5.3. <i>Conclusie</i>	132
<b>6. Tekortschieten en twijfelen</b>	<b>135</b>
6.1. <i>Twijfel</i>	135
6.1.1. 'Doordat jij nu komt, ben ik gaan denken van oeoeeoe'	136
6.1.2. 'Nou, ik had ook kunnen zeggen...'	137
6.1.3. 'En dan nog de brug maken naar onze situatie'	139
6.1.4. 'Ik ben nog bang dat er iets kan misgaan'	141
6.2. <i>Tekortschieten</i>	143
6.2.1. 'De dingen die in Vlaanderen ten opzichte van Nederland dus anders zijn'	143
6.2.2. 'Dat weet ik dan niet!'	144
6.2.3. 'Dat denk ik niet, dat het overbodig is'	146
6.3. <i>Conclusie</i>	149
<b>7. Evenwicht zoeken</b>	<b>151</b>
7.1. <i>Variatie is rijkdom</i>	151
7.1.1. 'Dat hoort er gewoon bij'	151
7.1.2. 'Je moet kiezen'	155
7.1.3. 'Telkens zelf ook weer te leren'	156

7.2. <i>Variatie als mogelijkheid</i> .....	157
7.2.1. 'Iedereen moet voor zichzelf een besluit nemen' .....	157
7.2.2. 'Hoe meer je erover weet, hoe subtieler je idee' .....	159
7.2.3. 'Taal bestaat niet in een vacuüm'. .....	162
7.3. <i>Taalbewustzijn als continuüm</i> .....	164
7.3.1. 'De haren op mijn rug kwamen ervan recht' .....	165
7.3.2. 'Een Nederlander kan dat niet zo goed' .....	168
7.4. <i>Conclusie</i> .....	169
<b>8. Besluit</b> .....	<b>171</b>
8.1. <i>Methodologische bedenkingen</i> .....	172
8.1.1. Een aantal nadelen .....	172
8.1.2. Vooral voordelen .....	174
8.2. <i>Taalbewustzijn in verschillende vormen</i> .....	176
8.2.1. Vier archetypes .....	176
8.2.2. Operationaliseren 'taalbewustzijn' als diagnostisch instrument .....	180
8.3. <i>Taalbewustzijn in de klas – hoe dan?</i> .....	181
<b>Bijlage</b> .....	<b>185</b>
1. <i>Vragenlijst voor semigestructureerd interview</i> .....	185
2. <i>Elicitatietechnieken</i> .....	186
Citaten uit de wetenschappelijke literatuur .....	186
Rollen als docent .....	187
<b>Eindnoten</b> .....	<b>189</b>
<b>Summary</b> .....	<b>191</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>193</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>201</b>
<b>Dankwoord</b> .....	<b>213</b>

## LIJST VAN FIGUREN

Fig. 1	Uittreksel uit de enquête (Marynissen, 2010) .....	p. 27
Fig. 2	Situatie van de standaardtaal in het Nederlandse taalgebied volgens de Taalunie.....	p. 31
Fig. 3	Middelnederlandse grondkaart met tentatieve indeling in dialectgebieden (De Wulf, 2017, p. 3).....	p. 38
Fig. 4	Verhoudingen tussen de variëteiten van het Nederlands volgens Geeraerts (2002, p. 90) .....	p. 40
Fig. 5	Plaats van het voltooid deelwoord (VD) en de persoonsvorm (PV) in de bijzin. Kaart van Barbiers et al. Beschikbaar via de Meertens Kaartenbank (Kruijssen & Van der Sijs, 2016).....	p. 44
Fig. 6	Voorbeeld van een eerste mail naar potentiële interviewpartners.....	p. 78
Fig. 7	Citaat uit persoonlijke communicatie als elicitatietechniek... ..	p. 80
Fig. 8	Citaat uit de taalwetenschappelijke literatuur als elicitatietechniek .....	p. 128
Tabel 1	Overzicht van de interviews met vermelding van locatie en duur.....	p. 81



## TRANSCRIPTIECONVENTIES

IP	interviewpartner
TDW	interviewer
COLLEGA	vervangt een eigenaam door een functienaam, om de anonimiteit te verhogen
(Sien, 28)	[na een citaat] naam van de IP en situering van het citaat in het interview (in minuten)
[..., TDW]	geeft de context of andere uitleg
(.)	pauze (ongeveer 1 seconde)
@(. )@	kort lachen, grinniken
((lacht))	langer lachen
//	anakoloet, breuk in de constructie (gepaard met langere pauze), ook: onderbreking door gesprekspartner
/	anakoloet, breuk in de constructie (gepaard met kortere pauze)
(??)	onduidelijke passage
//mhm//	luistersignaal van <TDW>, om narratief te stimuleren
/trɛm/	uitspraak van het woord is het thema
'hun'	woord of constructie an sich is thema



# 1. INLEIDING

Vreemdetaalverwerving, in het bijzonder de taalverwerving van het Nederlands, is het thema van dit boek, en dan meer bepaald vanuit het zicht van de docenten en de manieren waarop zij over hun werk vertellen. Wat me daarbij in de eerste plaats interesseert, is op welke manier docenten omgaan met variatie in taal.

Daarvoor ga ik op zoek naar het taalbewustzijn van docenten. Taal zie ik daarbij als ‘social practice’, en taal staat als realisatie, en niet als theorie of structuur, centraal. Taalvariatie bekijk ik daarom niet alleen vanuit een taalkundig, maar ook vanuit een maatschappelijk, politiek en ideologisch perspectief. De relevantie van de vraag naar hoe docenten de spreidstand tussen authenticiteit en abstractie, tussen descriptie en prescriptie realiseren enerzijds en anderzijds het dubbel vernieuwende perspectief in dit boek, namelijk een extramurale en een didactische blik op taalvariatie en taalideologie, moeten voor de lezer na deze inleiding duidelijk zijn.

Door het etnografische karakter van deze studie is een blik achter de coulissen mogelijk: het doel is het taalbewustzijn van docenten Nederlands extra muros te beschrijven, met een focus op de omgang met variatie, en een analyse van de taalideologische invloed op taalbewustzijn.

## 1.1. Reflectie van docenten: reported practices

Op het eerste gezicht lijkt het eenvoudig. Als je een taal, zeggen we Nederlands, of Pools, wil leren, dan zoek je een docent, of een website, of een boek, die je daarbij kunnen helpen. En je bent vertrokken. Maar zo eenvoudig is het in de praktijk niet. In dit boek stel ik de vraag wat er gebeurt als je met een docent een taal leert. Hoewel veel vragen, en dus ook veel antwoorden, die in het onderzoek aan bod komen, ook van toepassing zijn op boeken, apps, websites en dergelijke, vormen ze hier niet de primaire focus.

Je leert dus een taal met een docent. Snel duiken vragen op: Spreek je die klank precies op dezelfde manier uit als in je moedertaal? Waarom staat in dat boek een ander woord dan het woord dat je op de markt gehoord hebt? Als de docent zegt dat er twee mogelijke vormen zijn, dan moet er toch één daarvan ‘juister’ zijn? Het

zijn vragen over fonetiek, over lexicon, over morfologie en syntaxis. Het zijn vragen over de doeltaal, dat is de taal die je leert, maar ook vaak vragen over je moedertaal. Het zijn uiteindelijk vragen over taal in het algemeen. En de antwoorden krijg je van je docenten, die je Pools of Nederlands leren.

In het 'Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs' (2010) beschrijft Alice van Kalsbeek de eigenschappen van een competente docent. Hoewel uit onderzoek blijkt dat er heel veel soorten competente docenten zijn, en ook de persoonlijkheid en culturele achtergrond van een student mee bepaalt wat voor docent geapprecieerd wordt, is er toch een soort 'basiscompetentiebeschrijving':

Goede taaldocenten lijken die docenten die een basiskennis van hun vak hebben en tegelijkertijd onderzoekers van hun eigen lespraktijk zijn door voortdurend hun activiteiten te evalueren en nieuwe dingen uit te proberen. (Van Kalsbeek, 2010, p. 73)

Tot de vakinhoudelijke competenties van de NT2-docent wordt uiteraard gerekend dat h/zij laat zien een competente gebruiker van het Nederlands te zijn en op de hoogte is van regels van taalgebruik en taalstructuur (Van Kalsbeek, 2010, p. 73). De docent speelt een sleutelrol, h/zij is een 'taalgebruiker met een voorbeeldfunctie: beginnende leerders beschouwen het Nederlands dat in de les wordt aangeboden als norm' (Diepeveen & Hüning, 2013, p. 84). Denk daarbij ook aan het boek van James en Lesley Milroy met de titel 'Authority in language' (1999) dat onder meer de vraag stelt naar wie het 'recht' heeft de standaard van een taal vast te leggen en zelfs aan anderen op te leggen. Niet alleen beginnende taalleerders verwachten van hun docent die autoriteit. Maar de manier om over taalstructuur en taalgebruik te spreken, om een norm te kiezen en vast te leggen, vertelt veel over de ideeën van de docent over taal en talen.

De visie van je docenten op de doeltaal, op je moedertaal en op taal in het algemeen is dus in elk geval een factor die een rol speelt in taallessen. Er zijn uiteraard nog veel meer factoren die een rol spelen bij het succesvol leren van een taal. Ik heb het gebied waarin ik mijn onderzoek wil uitvoeren al gespecificeerd, en het taalleeren in de klas met een docent als primair onderzoeksveld gedefinieerd. En in die klas met een docent zijn ook weer heel verschillende factoren die een rol spelen. In dit onderzoek laat ik het licht schijnen op de docent, en wat diens visie is op taal. De focus ligt met andere woorden niet bij de leerders van taal (zie daarvoor Vogl, 2017a, 2017b en De Louw, 2016a), of ook niet bij cognitieve vaardigheden (Ćurčić, 2018).

Anders dan in de klassieke sociolinguïstiek (in de traditie van de eerste werken



van Labov in de jaren zestig van de twintigste eeuw) zie ik hier de docenten Nederlands niet als subjecten die onderhevig zijn aan, of zelfs gevangen in, hun persona met een bepaald gender, leeftijd of afkomst. In de ontwikkeling van de sociolinguïstiek is duidelijk geworden dat de vrije keuze van de sprekers een vrij grote rol speelt, in elk geval een grotere rol dan in de klassieke sociolinguïstiek werd aangenomen. Bovendien heeft een precieze reflectie van die categorieën aangetoond dat ze veel minder binair zijn dan gedacht: zo heeft in de sociale wetenschappen de focus op de biologische sexe plaatsgemaakt voor aandacht voor een sociaal geconstrueerd gender. Ook het begrip moedertaal is minder eenduidig dan nog in de jaren zestig gedacht werd. Ook in mijn studie toon ik aan dat ook afkomst, of moedertaal geen eenduidige criteria zijn om mensen op te delen. Wat zou dan ook bijvoorbeeld de moedertaal zijn van een docent Nederlands die aangeeft dat h/zij het gevoel had een nieuwe taal te leren in de basisschool, omdat de omgevingstalen daarvoor Spaans, Duits en Limburgs waren? Het is veel rijker om de persoon als geheel te zien en niet in vermeend algemeen geldende categorieën te dwingen.

Mijn studie situeert zich veel meer in de traditie van de ‘third wave’ (zoals beschreven bij Eckert, 2012), waarin variatie als een deel van een groter, performatief gamma aan mogelijkheden dat de sprekers ter beschikking staat, wordt gezien. In concreto betekent dat voor mijn studie dat een ‘indruk’ dat de Vlamingen gevoeliger zijn voor variatie dan de Nederlanders niet als uitgangspunt genomen wordt, en het ook geen beoogd resultaat is om docenten in dergelijke categorieën op te delen. Centraal staat de beschrijving van de performatieve keuze van de docenten over de manier waarop taalvariatie aan bod komt in de taalverwervingslessen.

Het is nodig om het onderwerp van dit onderzoek nog verder toe te spitsen, meer bepaald op een taal. In dit onderzoek ligt de focus op Nederlands, en dus op docenten Nederlands. Hoewel het niet uit te sluiten valt dat de resultaten van het onderzoek kunnen worden getransponeerd op andere talen, is het zuiverder om in een eerste stadium enkel docenten van één taal, Nederlands dus, te bekijken. Of de mogelijkheid om de onderzoeksresultaten naar een andere taal te vertalen, realistisch is, daarop kom ik in het besluit terug.

Nu zijn er heel verschillende leerders die Nederlands leren met een docent (Bosers, Kuiken & Vermeer, 2010). De leerders verschillen in leeftijd, van kleuters tot senioren, en in opleidingsniveau, van laagopgeleiden tot universitaire. Ook het doel van de taalverwerving kan erg verschillend zijn: de ene wil op de camping zonder problemen een biertje bestellen, de andere wil historische bronnen lezen. Zelfs de locatie van de lessen kan een rol spelen: is het niet helemaal anders om Nederlands te leren in een dominant Nederlandstalige omgeving dan in één waar Nederlands buiten de lescontext niet of nauwelijks aanwezig is?

Het lijkt vanzelfsprekend dat de docenten op deze verschillende contexten gepast reageren. Hoewel de focus hier primair op de visie van de docenten ligt, wil ik toch uitsluiten dat deze factoren een grote rol spelen, dat ze een element zijn dat ik niet kan controleren in het onderzoek. Daarom is ook hier een beperking ingevoerd: het onderzoek waarvan ik in dit boek verslag doe, concentreert zich op docenten die Nederlandse les geven aan een universiteit in Europa buiten het Nederlandstalige gebied. De studenten van deze docenten zijn filologen en leraars in opleiding. De intramurale neerlandistiek, of andere, niet-universitaire locaties om Nederlands te leren in Nederland of in Vlaanderen, worden dus op basis van dit argument uit dit onderzoek gesloten. Dat zijn vanzelfsprekend uitstekende ‘social fields’ voor vervolgonderzoek.

## 1.2. Taal als een ‘social practice’

Taal wordt in de sociolinguïstiek van vandaag niet langer gezien als voorgestructureerd systeem, zoals dat in de twintigste eeuw bij bijvoorbeeld de structuralisten het geval was. Het ontstaan van taal, daarover zijn taalwetenschappers het eens, wordt niet langer optimaal beschreven als een nevenproduct van de hersenactiviteiten van een persoon, los van de sociale interacties waarbij deze persoon betrokken is. Veeleer is taal zelf het nevenproduct van sociale interacties, en kun je taal daarom, zoals Pennycook doet, beter beschrijven als een ‘local practice’ (Pennycook, 2010; Sanjaya, 2012, p. 436). Taal bestuderen los van de sociale contexten waarin taal gebruikt wordt, houdt daarom weinig steek. En dat in verschillende sociale contexten ook verschillende variëteiten van taal ontstaan, is een gevolg van deze visie.

De spanning tussen een cognitief-structureel georiënteerde tak enerzijds en een op sociale interactie gerichte tak anderzijds bepaalde het klimaat van de taalwetenschap in de twintigste eeuw. Al te vaak is gedacht dat de ene benadering de andere uitsluit, terwijl toch ook al vrij lang benadrukt wordt dat dit niet zo hoeft te zijn. Hymes maakte in een radioprogramma (in 1963, de tekst werd pas in 2010 gepubliceerd) een treffende vergelijking tussen taalwetenschap en antropologie:

To put the matter in a formula: whereas it is the task of linguistics to coordinate knowledge about language from the viewpoint of language, it is anthropology’s task to coordinate knowledge about language from the viewpoint of man. (Hymes, 2010, p. 571)

Het blijft natuurlijk legitiem om taal te bestuderen vanuit het standpunt van enkel taal, zegt hij, maar dat verhindert niet dat de sociale context blijft bestaan. Zelfs wie

die context niet expliciet in zijn onderzoek betreft, zal niet ontkennen dat taal een sociaal fenomeen is en dus in een ruimere sociale context moet worden bestudeerd. Hymes legde uiteindelijk zo de basis om een antropologische<sup>[1]</sup> dimensie aan de linguïstiek toe te voegen.

Een linguïstisch-etnografische benadering van taal, waarvoor ik ook in dit boek kies, streeft ernaar niet alleen over mensen te schrijven, maar hun ‘voice’ ook te integreren in het onderzoek (Blommaert, 2005). Het is expliciet de bedoeling om de mening, de visie en de ‘reported practices’ van de docenten Nederlands in kaart te brengen en een binnenaanzicht te krijgen van hun praktijken en de beweegredenen die ze voor die praktijken aangeven.

### 1.3. Overall variatie

De focus van dit onderzoek ligt op docenten Nederlands aan Europese universiteiten en het binnenaanzicht van hun ideologieën over en bewustzijn van variatie. Het is intussen voor taalwetenschappers een open deur intrappen, te zeggen dat variatie een fundamentele eigenschap is van taal. De Zuid-Afrikaanse taalwetenschapper Jana Luther maakt een vergelijking:

Soos ‘n rivier waarin verskillende strome ineenvloei, word elke taal deur uiteenlopende en ineenlopende omgangstale gevoed; variëteite van die taal wat verskillende groepe en subkulture gebruik om kommunikasie tussen hulle te vergemaklik – of te bemoeilik. Terwyl elke individu boonop sy of haar eiesoortige taal gebruik, wat ‘n idiolek genoem word. Sonder al hierdie strome is daar geen taal nie. (Luther, 2017)

Alle homogeniteit die in taal waar te nemen is, is post factum, en ligt in de abstracte waarneming. Meer zelfs, als een taal niet (meer) varieert, dan wordt ze een dode taal. Dat wil zeggen dat, zolang een taal gebruikt wordt, er verschillende fonetische, morfologische, syntactische en lexicale varianten zijn. De variatie in taal kan dus niet anders dan het uitgangspunt zijn, voor elk taalwetenschappelijk onderzoek, en dus ook voor dit taalwetenschappelijk onderzoek.

Natuurlijk speelt homogeniteit in taal een belangrijke rol, ondanks het feit dat ze ‘slechts’ post factum is. Dat is ook noodzakelijk, om de banale reden dat er anders geen communicatie meer mogelijk is. Ook in de beschrijving van taal wordt op zoek gegaan naar wat gemeenschappelijk is voor verschillende sprekers van verschillende leeftijden in verschillende gebieden. Wat niet algemeen verspreid is, krijgt in woordenboeken en grammatica’s een label (‘regionaal’, ‘niet algemeen’,

‘verouderd’). Bij de descriptie wordt de nadruk gelegd op de grootste gemene deler, dus, op wat algemeen is.

Om een taal te leren, of aan te leren, ligt de nadruk uiteraard op wat algemeen is. De leerder wil zijn nieuwe vaardigheid op verschillende plaatsen en met verschillende mensen kunnen inzetten, de docent wil zijn leerders op zoveel mogelijk verschillende contexten voorbereiden. Niet de variatie krijgt de primaire aandacht, wel de post factum geconstrueerde standaardtaal. En dat ondanks het feit dat het doel van taalklassen uiteindelijk is om de leerders ook buiten de klas te laten communiceren, wordt dat wat taal uitmaakt, wordt die ene fundamentele eigenschap van taal uit de lessen gefilterd.

Een gewaagd koorddansen is het dus wat docenten in de taalklassen doen: een problematische spreidstand tussen authenticiteit en abstractie, tussen descriptie en prescriptie. Het is precies dat koorddansen dat in dit onderzoek centraal staat: het doel is na te gaan op welke manieren docenten deze ambitie waarmaken, welke resources daarvoor noodzakelijk zijn en welke lacunes docenten zelf rapporteren.

De vraag naar hoe het vreemdetalenonderwijs met deze spreidstand kan of moet omgaan, is niet nieuw. De filoloog Philipp Krämer zocht in 1934 een antwoord op die vraag, die hier bijzonder pragmatisch geformuleerd wordt, wat wellicht te verklaren is door het tijdstip van publicatie:

Auf welches Leben hin soll die höhere Schule den jungen Menschen formen? Antwort: Sie soll ihn auf gar kein Leben hin formen, denn dann kommt sie bei der Schnelligkeit heutiger Entwicklungen immer zu spät und bleibt nicht frei von Schematisierungen und Vergewaltigung, ist also, ohne es zu wollen, lebensfeindlich. (Krämer, 1934, p. 252)

Hij zet daarbij ‘Schematisierungen und Vergewaltigung’ met elkaar gelijk, en lijkt zo niet alleen te pleiten voor een algemene vorming, die poly-inzetbaar is maar tegelijk ook voor voldoende aandacht voor het niet-schematische en de variatie in taal. Dit is op een theoretisch niveau een makkelijk te verdedigen standpunt.

Hoe doen docenten dat precies in de praktijk? Is dit een bewuste keuze van docenten, reflecteren ze daarover en wat is de relatie tussen reflectie en ideologie, welke invloed heeft die op hun lespraktijk? Wat is er al bekend over de visie van docenten op taal en het belang van deze factor in de klas? Dat zijn de vragen die in dit onderzoek aan bod komen. Ik focus daarbij op het metalinguïstische discours van docenten in zelfrapportage met de bedoeling te ontdekken welke ideeën over taal ze hebben, en op welke manier ze die doorgeven.

Dat is ‘kein leichtes Unterfangen’, waarschuwt Knapp (2013, p. 75) en ziet twee grote hindernissen, een op theoretisch en een op methodologisch vlak. De theo-

retische uitdaging bestaat erin om een en ander achter zich te laten: ‘die unzureichende theoretische Fundierung, die terminologische Unschärfe und das breite Bedeutungsspektrum des Konzepts [namelijk taalbewustzijn, TDW] (Knapp 2013, p. 75). Daarin kan je enkel slagen door precies te definiëren wat taalbewustzijn is, welke ideologieën er zijn en welke een rol spelen. Het tweede struikelblok is volgens Knapp van een methodologische aard: op welke manier kan taalbewustzijn empirisch vastgesteld worden? In de eerste hoofdstukken van dit boek worden deze twee struikelblokken in detail aangepakt. De logica achter de opbouw van dit boek staat centraal in de volgende paragraaf.

## 1.4. Opbouw

Na dit inleidende hoofdstuk volgen twee hoofdstukken waarin ik het theoretische en het methodologische kader van mijn onderzoek schets. In hoofdstuk 2 *Taalideologie en taalbewustzijn* ligt de focus op drie mogelijke benaderingen van taal in de taalklas, die alledrie ideologisch onderbouwd zijn (standaardtaal, pluricentriciteit en taalvariatie). Er wordt ook aandacht besteed aan de rol van prescriptie in taal en in de maatschappij(en) waarin die taal een rol speelt. In het tweede deel van het hoofdstuk schrijf ik over taalbewustzijn, *language awareness*. Naast de historische ontwikkeling die dit begrip doormaakte en de verschillende talige contexten waarin het inzet vindt, besteed ik hier vooral aandacht aan de manier waarop taalbewustzijn een taalideologie zichtbaar kan maken.

In het hoofdstuk 3 *Op zoek naar het onzichtbare* zet ik de methodologie daarvoor uiteen: op welke manier zoek ik antwoorden, en hoe ga ik om met de hinderenissen die daarvoor genomen moeten worden en waarvoor Knapp (2013, cf. supra) waarschuwt. Ik beargumenteer waarom ik voor data van kwalitatieve, en niet kwantitatieve aard gekozen heb, en op welke manier ik mijn onderzoeksgegevens verzamelde. De bedoeling is de verschillende antwoorden in kaart te brengen, en te analyseren hoe de docenten tot die verschillende antwoorden komen, en een theorie te ontwikkelen die geworteld is in data (‘grounded theory’, Glaser & Straus, 1967). Het doel is kortom: ‘to give individuals a voice and understand how they make sense of their experience’ (Ritchie & Lewis, 2014, p. 271).

Dit is een linguïstisch-etnografische analyse, waarbij het zorgvuldige en uitvoerige beschrijven het kernstuk van het onderzoek vormt. Naast abstracte ideeën stel ik, in de volgende vier hoofdstukken, ook concrete uitspraken en houdingen (attitudes) van docenten voor en karakteriseer vier verschillende archetypes docenten. De archetypes bestaan niet in hun zuivere vorm maar staan voor verschillende manieren van omgaan met vragen over taal. Ik schets het verband met de theorie

over taalideologie en bepaal bovendien op welke manier taalbewustzijn een rol speelt. In de laatste paragraaf van hoofdstuk 7 (7.3) toon ik met een aantal gevalstudies dat er bij docenten sprake is van een *taalbewustzijnscontinuüm*, veel meer dan van de realisatie van een archetype.

In het besluit dat dit onderzoek afsluit, ga ik hierop nog dieper in: welke repercussies hebben deze onderzoeksresultaten op de theorie over taalideologie. Is er sprake van een bevestiging van daarin gepostuleerde ideeën, of moet de theorie op bepaalde vlakken bijgestuurd, of zelfs herwerkt worden? Wie op zoek is naar mogelijkheden om de onderzoeksresultaten in de praktijk om te zetten, vindt die in het besluit.

DEEL 1

Theoretisch en  
methodologisch kader

---





## 2. TAALIDEOLOGIEËN EN TAALBEWUSTZIJN

In dit hoofdstuk hebben we aandacht voor taalideologie en taalbewustzijn, de vertalingen die ik hier voorstel voor de concepten ‘language ideology’ en ‘language awareness’, twee concepten die voor het hier gepresenteerde onderzoek van fundamenteel belang zijn.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd: eerst ga ik kort in op de term ideologie, op de wetenschappelijke tradities die aandacht besteden aan ideologie en op de mogelijke connotaties ervan. Daarna maak ik de overgang naar taalideologie, en vergelijk verschillende definities die daarvan in omloop zijn. Met Kroskirty (2006) ga ik na wat de vijf ‘levels of organization’ van taalideologie zijn, en wat de mogelijke relevantie daarvan voor dit onderzoek is. Deze ‘levels’ noem ik in wat volgt de domeinen; voor Kroskirty is taalbewustzijn één van die domeinen. Het krijgt hier het meeste aandacht, aangezien taalbewustzijn en taalideologieën (en hun onderlinge verhouding) centrale thema’s in dit onderzoek zijn.

Dan is het tijd om de overstap te maken van het algemenere, taaltheoretische niveau naar het taalspecifieke niveau. Ik bekijk drie benaderingen van taal die ideologisch onderbouwd zijn. Die drie benaderingen zijn weliswaar niet exclusief voor het Nederlands, maar voor de illustraties put ik daar uit het Nederlands. Dat stelt me in staat om in dit hoofdstuk het toegepaste perspectief binnen te brengen: in het onderzoek dat ik in dit boek voorstel is het de bedoeling om het taalbewustzijn van taalideologie bij docenten Nederlands te beschrijven én na te gaan hoe die ideologieën een rol spelen in het werk van die docenten, plus hoe een veranderend taalbewustzijn een verandering in het werk kan teweegbrengen.

Het besef, het bewustzijn van taalideologieën, dat is – kort gezegd – wat hier onder taalbewustzijn verstaan wordt, en waarmee ik me afzet van de benadering van Kroskirty (2006). Er zijn verschillende definities, die elk een ander accent leggen en die in het volgende deel van de paragraaf de revue passeren. De verschillende vormen van taalbewustzijn, die gedeeltelijk ook uit verschillende onderzoekstradities stammen, worden met elkaar in verband gebracht en tot een werkbaar model gemaakt.

In een laatste deel van dit hoofdstuk gaat de aandacht dan naar taalbewustzijn van docenten, de ‘teacher language awareness’ of TLA en naar wat het onderzoek, voornamelijk binnen een didactische traditie en vaak los van het eerder door de sociolinguïstiek gedomineerde debat over taalbewustzijn, daaronder verstaat.

## 2.1. Ideologie

Vooraf merk ik op dat ideologie niet met een negatieve connotatie gebruikt wordt, een trend die versterkt werd en bekendheid kreeg door Marx en Engels in hun boek ‘Die deutsche Ideologie’ (1845) en waarvan hier met klem afgeweken wordt. Hun standpunt, namelijk dat een ideologie steeds een vervorming, of een illusie, dan wel een fout of mystificatie is, is slechts een van de vele interpretaties die aan ideologie gegeven zijn en worden. Een standpunt dat ik hier wél verdedig, is dat ‘ideologievrij’ niet bestaat, en dat zich bewust zijn van een ideologie en de mechanismes ervan de werking ervan niet neutraliseert. Deze idee loopt als een rode draad door dit boek, en wordt op verschillende plaatsen nog verduidelijkt.

Eerst wil ik het hebben over de het ontstaan van de term ‘ideologie’, en de evolutie van de betekenis ervan. Silverstein (1998, p. 124 en 139) wijst op de historische ontwikkeling van de term, die door Destutt de Tracy (1754-1836) gecreëerd werd naar analogie met andere disciplines met het morfeem *-ologie* als neutrale term voor een ‘systematic scientific outlook’ (Silverstein, 1998, p. 124). Silverstein wijst erop dat er een descriptief-antropologisch gebruik naast een pejoratief gebruik bestaat. Binnen het eerste gebruik, de descriptief-antropologische tradities, waarbij we ons hier ook aansluiten, wordt ideologie inderdaad ingevuld als een manier naar de wereld te kijken. Het pejoratieve gebruik, waarnaar bijvoorbeeld ook Hill (1998, p. 79) verwijst, ziet een ideologie als een manier om een oppressief systeem in stand te houden, met name door de kracht van een ideologie om de feiten te vervormen. De invulling van ideologie bij Marx en Engels kan in die traditie gezien worden.

Dat wil echter niet zeggen dat binnen de descriptief-antropologische traditie ideologieën geen gevolgen hebben: ik vind (met Woolard, 1998, pp. 10-11) dat ideologieën geconstrueerd worden in menselijke interacties en repercussies hebben op de manier waarop we de werkelijkheid waarnemen, en dus op sociale en linguïstische processen. Dit gebeurt echter zonder het bewuste doel om (mensen of ideeën) te onderdrukken, of om de waarheid te vervormen. Binnen de context van het Nederlands schrijft Van Keymeulen over dit probleem: ‘het is dus niet zo dat aan de ene kant de ideologie staat, en aan de andere kant de objectieve wetenschap, die zich enkel met de realiteit bezighoudt, wars van elke emotionele betrokkenheid’ (Van Keymeulen, 2016, p. 220). Het komt er net op aan om zich bij het vrijleggen van ideologieën ook bewust te zijn van de eigen ideologieën en ook die in kaart te brengen. Enkel op die manier is een onderzoek naar ideologieën zinvol, en wordt de werking van bewustzijn in dit opzicht ook duidelijk.

Er bestaan ideologieën op verschillende vlakken, maar in dit boek interesseert ons taalideologie in het bijzonder. Nadat duidelijk is geworden wat ik daaronder

versta, worden in een volgende stap raakvlakken en zelfs overlappingen zijn met politieke en sociale ideologieën duidelijk.

## 2.2. Taalideologie

Wat is nu taalideologie, en waarom is het belangrijk? Schieffelin, Woolard en Kroskrity schrijven in het voorwoord van hun bundel uit 1998 dat: ‘language ideology stands in dialectical relation with – and thus significantly shapes – social, discursive, and linguistic practices’ (Schieffelin, Woolard & Kroskrity, 1998, p. v).

Taalideologie is dus geen randfenomeen, niets dat we kunnen negeren, taalideologie geeft vorm aan alle talige en buitentalige activiteiten. Taalideologie vormt op die manier een cruciale link tussen taal en de werkelijkheid waarover gesproken wordt. Door meer over taalideologie te weten te komen, kunnen we ontdekken hoe die link precies gevormd wordt en waar hij zichtbaar is.

Daarvoor moeten we wel preciezer weten wat onder die ‘language ideology’ verstaan wordt. Synoniemen en homoniemen grossieren, er is een grauwe begrippensoep ontstaan (‘brouillard conceptuel’, Adami, 2015, p. 85). Het doel is om een werkbare definitie te destilleren uit de bestaande onderzoekspraktijken.

We gaan daarvoor voorbij aan de historisch ontwikkeling van het begrip ‘ideologie’ dat, eens geïntroduceerd door Destutt de Tracy, in verschillende conceptuele contexten werd gebruikt. In de loop van drie eeuwen maakte dit begrip een grote ontwikkeling door (Woolard, 1998, pp. 5-9; Kroskrity, 2006, pp. 498-500; Kroskrity, 2016, pp. 96-98). We gaan hier onmiddellijk in op de definities van taalideologie, die vooral in de twee laatste decennia van de twintigste, en vervolgens ook in de eenentwintigste eeuw elkaar in een hoog tempo opvolgen.

Een erg brede definitie, die ideologie op een vrij algemeen niveau situeert, stamt van Rumsey, die taalideologie beschrijft als ‘shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world’ (Rumsey, 1990, p. 346). Meer aandacht voor linguïstische fenomenen, en vooral voor de sociale context waarin ideologieën ontstaan en in stand gehouden worden, en dus voor taalideologie als een cruciale link tussen taal en de werkelijkheid waarover gesproken wordt, vinden we bij Silverstein in de definitie van taalideologie als: ‘sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use’ (Silverstein, 1979, p. 193).

De subjectiviteit van taalideologie enerzijds en het soms bijna religieuze karakter ervan anderzijds komt goed tot uitdrukking in deze definitie. Dat is ook het geval in deze definitie, die bijna tien jaar jonger is, die de subjectiviteit echter meer op het niveau van de groep dan van de individuele taalgebruikers/sprekers ziet: ‘self-evi-

dent ideas and objectives a group holds concerning roles of language in the social experiences of members as they contribute to the expression of the group' (Heath, 1983, p. 53).

Als gemeenschappelijke elementen in de verschillende definities kristalliseren zich volgende elementen uit: het gaat bij ideologie (1) niet om kennis maar om 'notions', 'beliefs' of 'ideas' (2) over de aard van taal, over taal en de rollen van taal, deze ideologie wordt (3) door individuen of een groep in interactie met elkaar gevormd en (4) ingezet om te rationaliseren en te justificeren. Die vier elementen zullen in dit boek steeds opnieuw centraal staan, meer bepaald met betrekking tot variatie in taal.

Onduidelijk blijft in hoeverre de taalideologie impliciet blijft of ook expliciet kan worden, en hoe bewust het inzetten van ideologie gebeurt. Kroskirty (2006, p. 496) wijst erop dat definities terecht de nadruk leggen op de informele aard van taalideologie, wat repercussies heeft voor het onderzoek naar taalideologie. Wie onderzoek naar taalideologie doet, en deze informele aard als per definitie genuïen aanvaard, kan daarvoor dus niet grijpen naar sterk geformaliseerde methoden.

Naast de informaliteit van taalideologieën die al in de definitie vervat is, is er volgens Kroskirty nog een tweede element dat van belang is maar in de definities niet voldoende tot uitdrukking komt. Het lijkt erop alsof de hele groep steeds een consistente taalideologie heeft, en die ook zo kan articuleren. De definite stuurt aan op een 'overly homogeneous view of languages within a cultural group' (Kroskirty, 2006, p. 496). Daarin zit een problematisch element vervat:

Since social and linguistic variation provide some of the dynamic forces which influence change, it is more useful to have an analytical device, which captures diversity rather than emphasizing a static, uniformly shared culture. (Kroskirty, 2006, p. 496)

Taalideologie is beter inzetbaar als analytisch werktuig als het niet alleen homogeniteit maar net ook verscheidenheid en verandering kan beschrijven. Het kan inderdaad zo zijn dat de taalideologie van een overheid of een cultureel instituut wel homogeen is, maar dat impliceert niet dat taalideologie altijd homogeen moet zijn.

Precies om een analytisch werktuig te hebben dat diversiteit kan beschrijven, ziet Kroskirty daarom taalideologie als een clusterconcept dat bestaat uit vijf domeinen. Hij bouwt die domeinen op basis van elementen die in de definitie voorkomen. De domeinen overlappen gedeeltelijk, maar zijn op zijn minst, zo schrijft hij, 'analytically distinguishable' (Kroskirty, 2006, p. 501). Omdat taalideo-

logie in voorliggend onderzoeksproject een grote rol speelt, schets ik hier kort, als verdere uitwerking van de definitie, deze vijf domeinen en ga ik na hoe ze in dit onderzoek geïnterpreteerd, geïntegreerd of begrepen kunnen worden<sup>[2]</sup>.

Tot de elementen die deel uitmaken van een definitie van taalideologie behoren mensen en een doel. Individuen of een groep met een taalideologie hebben als doel rationaliseren of justifieren. Het *eerste domein* omvat dus ‘perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group’ (Kroskrity, 2006, p. 501).

Het doel van de constructie van taalideologie van een groep is het verschaffen van een voordeel voor die groep. Taal wordt geïnstrumentaliseerd om een voordeel te krijgen, te houden of om de actuele situatie te promoten. Kroskrity ontzenuwt met het postuleren van deze opvatting over taalideologie de mythe dat er neutrale kennis over taal mogelijk is: wat juist, goed of correct is, weerspiegelt steeds de sociale ervaringen van de spreker en maakt vaak deel uit van een breder, politiek-economisch wereldbeeld.

Want hoewel veel variatie in taal perfect verklaarbaar is, bijvoorbeeld vanuit een historisch-comparatieve hoek, en er bij varianten zelden een ‘objectief betere’ te vinden is, merken taalwetenschappers vaak op dat de sprekers van een taal overtuigd zijn van wat een foute constructie is. Lippi-Green (1997) toont aan dat die zogezegde superioriteit van de standaardtaal niet berust op efficiëntie in de communicatie, maar op de associatie van de standaardtaal met een politiek-economisch welvarende klasse. Deze standaardtaalideologie speelt een belangrijke rol in voorliggend onderzoek, op de rol ervan ga ik verder nog in. De vraag die nu al voor de hand ligt, is of deze overtuiging, namelijk dat het ‘juiste’ bestaat, ook geldt voor taaldocenten, of specifieker, voor taaldocenten Nederlands aan Europese universiteiten, en vooral of zij zich bewust zijn van de rol van (standaard)taalideologie.

Een *tweede domein*, dat in het clusterconcept taalideologie van analytische belang is, is dat ‘language ideologies are profitably conceived as multiple because of the plurality of meaningful social divisions (class, gender, clan, elites, generations, and so on) within sociocultural groups (...)’ (Kroskrity, 2006, p. 503). Niet alleen is taalideologie als geheel niet homogeen, ook binnen een groep zijn er verschillende invullingen mogelijk. Door taalideologie op deze manier te bekijken, opent Kroskrity de mogelijkheid om constrasterende, zelfs conflicterende, taalideologieën binnen een groep te beschrijven en analyseren. Ook binnen de groep taaldocenten die het voorwerp van deze studie zijn, is het zaak om ideologieën op een multipale manier te vatten. Ook de potentiële clash tussen ideologieën van taaldocenten en taalwetenschappers kan in dit licht goed beschreven worden.

‘Members may display varying degrees of awareness of local language ideologies’: het *derde domein*, het bewustzijn van die multipliciteit, en bij uitbreiding van taal-

ideologie in het algemeen, bij de verschillende individuen, en ook bij de verschillende groepen, heel verschillend (Kroskirty, 2006, p. 505). Deze variërende graad van bewustzijn kan bovendien zowel impliciet als expliciet gearticuleerd worden: expliciet in het discours van de individuen of van de groep, impliciet in de praktijken van die groep of van het individu.

Er wordt vermoed (bijvoorbeeld door Kroskirty zelf in eerder werk, Kroskirty, 1992) dat een expliciet gearticuleerde ideologie vaak gepaard gaat met een actief contesteren van die ideologie. Of dan ook het omgekeerde zou gelden, namelijk dat een eerder impliciet gearticuleerde ideologie, ook gepaard gaat met het niet betwisten van ideologieën, ligt in dit onderzoek ter validatie voor. Ideologieën worden zichtbaar in expliciet articuleren en dit articuleren zorgt voor verandering van de ideologie. Dat brengt met zich mee dat ook veranderingen van ideologieën het resultaat kunnen zijn van mijn onderzoek, en dat die transformatie een neerslag zou vinden in mijn data.

De relatie tussen taalideologie en bewustzijn speelt een erg grote rol in voorliggend onderzoek. Over de relatie met taalideologie wordt in de literatuur rond taalbewustzijn weinig ingegaan. Wat we hier al kunnen meenemen voor een op een later tijdstip preciezer te definiëren begrip is dat taalbewustzijn in se het bewustzijn van een taalideologie is, en dus begrepen kan worden als een verkorting van taalideologiebewustzijn.

Nu duikt ook de vraag op waar deze ‘notions’, ‘beliefs’ of ‘ideas’, die de basis vormen van taalideologie, geproduceerd en gereproduceerd worden. Silverstein ontwikkelde daarvoor het begrip ‘ideological site’: waar commentaar op taalideologie gegeven wordt, waar ideologie gereflecteerd en gemodificeerd wordt en waar ideologie voel- en zichtbaar is, is er een ideologische site (Kroskirty, 2006, p. 505). Een taalklas zou daarvan een voorbeeld kunnen zijn: worden ideologieën metapragmatisch in vraag gesteld of net gereproduceerd? Zien taaldocenten dit als hun taak? Of zijn ze zich net niet bewust van die mogelijkheid, en waaraan ligt dat dan?

Door taalbewustzijn als een domein van taalideologie te zien, drukt Kroskirty ook een waardering uit voor de ‘common people’s views of language’ en zet hij zich af tegen wat hij een traditie noemt, namelijk dat ideeën van leken over taal als oppervlakkig en misleidend terzijde geschoven worden (Kroskirty, 2006, p. 507). Het is niet helemaal duidelijk hoe hij dat precies ziet, maar de opmerking dat sprekers zodra ze over taal beginnen na te denken, hun visie op taal veranderen, en zich daardoor van hun taalideologie bewust kunnen worden, is potentieel ook voor voorliggende studie van belang. Analytisch problematisch daarentegen is dat Kroskirty taalbewustzijn als een domein, in zijn woorden een ‘level of organization’, van taalideologie begrijpt, en dus een deel van taalideologie, dan kan het geen bewustzijn over diezelfde ideologie zijn.

Een *vierde analytische domein* van taalideologie ziet Kroskirty in het in verband brengen van sociale structuren en taalvormen, dus het combineren van socioculturele belevenissen met talige ervaringen op een betekenisvolle manier. Zo worden de talige vormen een index voor socioculturele feiten, en ook omgekeerd. Twee processen liggen aan de basis van deze mediërende eigenschap van taalideologie: taal wordt een icoon voor de aard van de groep, en niet-passende elementen uit het taalgebruik worden geminimaliseerd.

Taal als een kenmerk van en voor de groep heeft zowel invloed op de interne als de externe waarneming van de groep. Het vergemakkelijkt het indelen van de wereld in vrienden en vijanden (wel of niet ‘belonging’), en speelt zo een belangrijke rol in het buitensluiten van anderen (‘othering’). Daarvoor neutraliseren sprekers (en ook taalwetenschappers) soms bepaalde eigenschappen van hun taalgebruik. Hier wordt de werking van ideologie erg duidelijk. Sprekers blijken door de ideologie variatie in taal slechts selectief waar te nemen en overdrijven gemeenschappelijke elementen. Irvine en Gal spreken in dat verband zelfs van ‘erasure’ (Irvine & Gal, 2000, p. 37ff, zie ook Kroskirty, 2006, p. 508), een strategie die gebruikt wordt als de talige realiteit niet overeenkomt met de overtuiging. In een extreme vorm kan het neerkomen op het negeren van de realiteit; Lakoff ziet een ideologie dan als een frame en zegt: ‘if the frames that define common sense contradict the facts, the facts will be ignored’ (Lakoff, 2006, p. 251).

Een andere strategie is ‘repair’. Als de op een ideologische basis stoelende verbinding van één vorm met één betekenis verstoord wordt door bijvoorbeeld vormvarianten, dan wordt een betekenisverschil geconstrueerd en zo de ideologische ‘orde’ hersteld. Deze houding zorgt niet alleen voor het in stand houden van de ideologie, ze legt ook de basis voor het reproduceren ervan. Samengevat schrijft Kroskirty over de kracht van dit vierde domein:

ideas about language emerge from social experience and profoundly influence the perception of linguistic and discursive forms and these forms, in turn, now saturated by cultural ideologies, provide a microcultural reproduction of the political economic world of the language user. (Kroskirty, 2006, pp. 508-509)

Ook over de taalideologie van docenten op dit vlak is weinig bekend.

Dat taalideologie ook gebruikt wordt om verschillende identiteiten te creëren en in stand te houden, is een vijfde domein, een aspect dat nog niet uitgebreid aan bod kwam. Research naar taalideologie hamert er steeds weer op dat een schijnbare eenheid die berust op taal steeds ook aandacht moet hebben voor de groepen die geen deel uit (mogen) maken van die gemeenschap. Dergelijke research is steeds

politiek gekleurd en misschien ook politiek gestuurd. Aandacht voor dit perspectief versterkt in elk geval de analyse van de taalwetenschapper, die natuurlijk ook zelf niet ideologievrij is of werkt. Opvallend is dat eerder onderzoek aantoonde dat het aanvaarden van taalvariatie, en daarmee gepaard gaand een bewustzijn van taalideologie, het grootst is op lexicaal niveau (Kroskrity verwijst daarvoor ook naar Lippi-Green, 1997, Errington, 2000). Daarop kom ik bij de bespreking van het taalbewustzijn van de docenten Nederlands nog terug.

Het moge duidelijk zijn dat aandacht voor taalideologie een verrijkende dimensie kan toevoegen aan onderzoek. In een tijd van globalisatie, trans- en internationaliteit ligt het voor de hand om meer aandacht te besteden aan de politieke, economische, sociale en culturele omgeving waarin sprekers praten. Woolard ziet de voordelen:

In spite of the traditional difficulties posed by the ideology concept, it allows us to relate the microculture of communicative action to political economic considerations of power and social inequality, to confront macrosocial constraints on language behavior and to connect discourse with lived experiences. (Woolard, 1998, p. 27)

Taalideologie uitsluitend afdoen als trend in een veranderende globale context, doet geen recht aan het polydimensionele clusterconcept dat het is. Het is weliswaar zo dat de monoculturele, homogene ideologie duidelijk zichtbaar wordt in contrast met andere ideologieën en wellicht ook daarom de vanzelfsprekendheid ervan in vraag gesteld wordt. Toch gaat het bij onderzoek naar taalideologie vooral om een verandering van focus in het onderzoek, die potentieel uitgelokt wordt door een verandering van de ons omgevende wereld.

## **2.3.    Standaardtaal, natiolecten en variatie**

### **2.3.1.   *Standaardtalen: een eindstadium of een tussenstap?***

Een taalideologie die in voorliggende onderzoek een grote rol speelt, is de standaardtaal-ideologie. In deze paragraaf schets ik daarom wat we daaronder verstaan, en baseer me hiervoor in grote mate op het wegwijzend artikel van James Milroy uit 2001 en op wetenschapsgeschiedkundige aantekeningen van Ulrike Vogl in Hüning, Vogl & Moliner (2012). Daarbij besteed ik aandacht aan de manieren waarop standaardtaalideologie voor mijn onderzoek naar de praktijken van taaldocenten met betrekking tot taal en variatie van belang zijn. In tegenstelling tot de



vorige paragrafen, die op een algemeen linguïstisch niveau gehouden werden, gebruik ik deze paragrafen ook om dieper in te gaan op de situatie in de Lage Landen.

Standaardtalen zijn er niet maar worden gemaakt, door mensen, met een bedoeling. Ze ontstaan in een lang proces, het standaardisatieproces, dat niet start zonder externe tussenkomst. Vogl (2012, p. 22) legt het verband tussen de historische ontwikkeling van een taal en het ontstaan van een standaardtaalideologie. De chronologische ontwikkeling beschrijf ik hieronder voor het Nederlands, en laat daarbij de relatie tussen prescriptie en descriptie centraal staan. Uiteraard is die chronologie niet zuiver rechlijnig; in de linguïstische praktijken zijn er moeilijk exacte ‘stappen’ af te bakenen en beïnvloeden de processen uit de verschillende ‘stappen’ elkaar ook wederzijds.

In de middeleeuwen beginnen uniforme, geschreven talen te ontstaan, wat leidt tot de emergentie van een *correctness ideology* in de vroegmoderne periode. Die correcte taal, of preciezer, die als correct gepercipieerde taal, wordt in de achttiende en negentiende eeuw geïnstrumentaliseerd voor politieke, nationalistische doeleinden. Ook Hymes (1974) wijst erop dat het samenvallen van taal en natie geen natuurlijk feit is, maar een ideologische constructie die meestal in de negentiende eeuw gedateerd wordt. Woolard (1998, p. 17) geeft aanduidingen om de start van dat proces nog vroeger te dateren, namelijk in de Franse Verlichting, bijvoorbeeld bij Condillac. Wat ook de precieze datering is, het leidt er in elk geval toe dat talige uitingen die niet ‘standaard’ zijn, minder geapprecieerd worden, en dat talige uitingen die ‘standaard’ zijn zowel een index van prestige als van ‘erbij horen’ zijn. De focus ligt bij Vogl (2012) op het onderkennen van de standaardtaalideologie in verschillende Europese contexten.

In de studie die ik in dit boek presenteer, wordt op twee manieren aan deze schematische voorstelling van de taalgeschiedenis voortgebouwd: ten eerste stel ik in de volgende paragraaf voor om ook pluricentriciteit als een ideologisch onderbouwd concept te beschouwen, dat een wezenlijk deel van zijn succes te danken heeft aan het vasthouden aan de standaardtaalideologie en er slechts op een aantal punten vernieuwende elementen aan toe te kennen. Ten tweede stel ik aan de hand van mijn onderzoek voor om taalbewustzijn als een mogelijk, volgend analytische niveau in te bouwen.

### 2.3.2. *Standaardisatie als proces*

Hoe ontstaan nu standaardtalen? Het proces waarin dat gebeurt, wordt in gang gezet door sprekers van die taal die een ideologisch doel hebben, vaak bijvoorbeeld de efficiëntie van uitwisselingen verhogen. De noodzaak daartoe vergrootte in de

middeleeuwen aanzienlijk door verschillende extratalige, bijvoorbeeld economische en religieuze, factoren. Door variatie te verminderen, zo luidt de achterliggende, niet per se expliciete, redenering, zou de taal meer functies op sociaal en economisch vlak kunnen vervullen. Haugen spreekt in dat verband van een ‘elaboration of function’ (Haugen, 1966, p. 931).

Inderdaad, een homogene, gestandaardiseerde taal zorgt ervoor dat sprekers eenvoudiger de werkelijkheid en de medemensen kunnen catalogiseren, net zoals een uniform monetair systeem ervoor zorgt dat er minder energie verloren gaat aan het omzetten van het ene in het andere systeem. Het hoeft niet te verbazen dat als basis voor de standaardisatie makkelijk voor de taal van de middenklasse wordt gekozen, de klasse die het meeste sociaal-economisch voordeel denkt te kunnen slaan uit de standaard.

Het uitgangspunt van een standaardisatie is een heterogene situatie, het doel van het standaardisatiesproces is net het omgekeerd, homogeniteit. Pregnant geformuleerd: ‘standardization consists of the imposition of uniformity upon a class of objects’ (Milroy, 2001, p. 531).

Aan een heterogene klasse of groep van talige varianten wordt homogeniteit opgelegd met als doel op die manier onveranderlijkheid en stabiliteit te bereiken. Milroy legt daarbij veel minder dan Vogl de nadruk op een chronologie.

De stabiliteit wordt gegarandeerd door aan het proces van standaardisatie ook een ideologie te koppelen – en aangezien het gaat om een talig proces wordt aan de standaardtaal een taalideologie gekoppeld, de standaardtaalideologie. Deze standaardtaalideologie kent prestige toe aan de gevormde standaardtaal, en wat niet tot de standaardtaal behoort wordt een variëteit genoemd. De woordkeuze op zich maakt al veel duidelijk: van een standaard kan afgeweken worden. ‘Variëteit’, op zich een neutraal woord om verscheidenheid of zelfs afwisseling uit te drukken, heeft tegelijk en zeker ook buiten de taalwetenschap, de bijbetekenis ‘afwijking’. Ofschoon in de moderne taalwetenschap de verschillende variëteiten van taal neutraal naast elkaar beschreven worden, en de term variëteit dan in de oorspronkelijke betekenis gebruikt wordt, is het een typisch fenomeen van standaardtaalideologie om standaardtaal ook als ‘the one best variety’ (Vogl, 2012, p. 15) te zien. De andere variëteiten zijn automatisch afwijkingen en, dus, minder goed.

### 2.3.3. *Uniformiteit, prestige, codificatie*

Naast het feit dat de standaardtaal als die ene b ste variëteit wordt geframed zijn er nog andere kenmerken die op een ideologische basis aan standaardtaal worden toegekend. Het zijn dus geen kenmerken die typisch waren voor de variëteit tot standaardtaal werd gekroond; het zijn wel eigenschappen die eraan worden toegekend

in de loop van het standaardisatieproces. Gloy en Presch (1976) wijzen op de stap die willens nillens genomen wordt:

Jede Konvention ist per definitionem eine Norm, von der man in gewissem Grade voraussetzen kann, daß man ihr folgen sollte. (Gloy & Presch, 1976, p. 17)

En dat sluit ook in dat, wie de norm niet volgt, op de een of andere manier gestraft wordt, of tenminste gestraft kan worden. Zo is prestige geen inherent maar een ideologisch kenmerk van standaardtaal. Onder de vele varianten worden er in het standaardisatieproces enkele gekozen die daardoor dan de standaardtaal worden. Prestige wordt veeleer post factum, als gevolg van precies dit standaardisatieproces, door een groep aan een variëteit gegeven die zij zelf als de ‘one best variety’ zien: ‘The prestige attributed to the language varieties (by metonymy) is **indexical** and involved in the social life of speakers.’ (Milroy, 2001, p. 532, nadruk in origineel)

Net zoals uniformiteit niet ‘vanzelf’ in een taal zit, is ook prestige niet ‘automatisch’ een kenmerk van standaardtaal.

Naast deze uniformiteit en prestige krijgt de standaardtaal ook stabiliteit mee als op ideologische basis toegekend kenmerk (Gal, 2006; Vogl, 2012; Milroy, 2001). Dit uit zich in het opstellen van woordenboeken en grammatica’s waarin te allen tijde precies kan worden vastgesteld wat de juiste vorm is. Lexicologen en syntactici benadrukken steeds opnieuw en expliciteren in de voorwoorden bij deze naslagwerken ook dat het werk op een descriptieve basis ontstaan is<sup>[3]</sup>. Toch blijft de opvatting dat die naslagwerken ook een obligatorisch karakter hebben, levendig.

Stabiliteit en uniformiteit leiden tot een geloof in homogeniteit van de standaardtaal: er is telkens maar één juiste manier om iets te zeggen. Synoniemen (‘wenen’ en ‘huilen’), twee werkwoordsvormen (‘je kunt’ en ‘je kan’), twee syntactische constructies (‘die gevallen is’ of ‘die is gevallen’) of andere vormen van variatie binnen de standaardtaal vallen moeilijk te plaatsen zonder de standaardtaalideologie geweld aan te doen. Er zijn twee strategieën: het uitwissen, ‘erasure’, van de feiten – het niet waarnemen of niet waar willen hebben van feiten die niet binnen de ideologie passen. Ofwel zoeken taalgebruikers een ‘repair’ en kennen (indexicaal) een betekenisverschil toe aan de varianten. Voorbeelden daarvan volgen in paragraaf 2.3.6.

Prescriptief gebruik van naslagwerken, als dat steunt op een onwrikbaar geloof in de stabiliteit en homogeniteit van de standaardtaal, getuigt van standaardtaalideologie en is dan een duidelijk geval van ‘erasure’. Hoewel er variatie waargenomen wordt, wordt die niet als kenmerk aanvaard. Er wordt er liever voor geopteerd

de stabiliteit te benadrukken. Dit brengt een ander ideologisch onderbouwd kenmerk van standaardtaal onder de aandacht: door het stabiele, uniforme karakter is het ook mogelijk de ene taal precies van de andere af te bakenen.

En dat kind moet ook een naam hebben: hand in hand met het ontstaan, of het maken, van een standaardtaal gaat het etiketteren van die taal. Dat proces nam voor het Nederlands eeuwen in beslag, en nog in de negentiende eeuw concurreren de namen Nederduits en Nederlands met elkaar. Ph. Blommaert schrijft de *Aenmerkingen over de verwaerloozing der Nederduitsche tael* in 1834, en ook Winklers *Algemeen Nederduitsch en Friesch Dialecticon* gebruikt in 1874 nog die benaming, terwijl De Vries en Te Winkel voor hun grote project *Woordenboek der Nederlandsche taal* in 1864 al de benaming kozen die zich uiteindelijk ook doorzette. Voor de taalgebruiker, de leek, draagt de duidelijke benaming ook bij tot de afgrensbaarheid van de ene taal ten opzichte van de andere.

Waar kan je standaardtaalideologie verder merken? Niet alleen in de uniforme beschrijving van de standaardtaal zelf, en de neerslag daarvan in naslagwerken. Ook in manier waarop variëteiten worden beschreven, werkt de ideologie door. Die beschrijving hecht aan het verschil ten opzichte van de standaardtaal een oordeel en spreekt van een ‘afwijking’ van de standaard. Een voorbeeld voor het Nederlands kan dit verduidelijken: de uitspraak van de klank /t/ aan het einde van functiewoorden zoals demonstrativa en sommige adverbia wordt in het Nederlands soms wel, dan weer niet gerealiseerd. De usus is om het als t-deletie te beschrijven, en dus de standaardtaal, met t-realisatie, als ijkpunt te nemen voor de verdere beschrijving. Er wordt niet expliciet gemaakt dat de standaard ook gewoon een variëteit is waaraan toevallig meer waarde, zeg maar prestige, wordt toegekend. Er wordt met andere woorden niet expliciet gemaakt dat het omgekeerde ook gewoon zou kunnen. De standaardtaal wordt als ijkpunt gekozen, en met dat ijkpunt wordt een evaluatie verbonden. Dat zorgt ervoor dat:

most of the senses in which the term *standard* has been understood, excepting only the idea of uniformity, are evaluative, and are best seen as consequences of standard ideology itself rather than as definitive of the process of standardization. (Milroy, 2001, p. 533, nadruk in origineel)

De beheersing van de standaardtaal wordt gebruikt om te catalogiseren en te evalueren, maar die regulerende eigenschap wordt metonymisch aan standaardtaal toegekend.

De doxa van de uniformiteit brengt met zich mee dat er slechts één van meerdere varianten juist kan zijn. Wie het daarmee niet eens is, maakt geen deel uit van de groep en sluit zichzelf zo uit van mogelijk prestige. De in-group, die de stan-

daardtaal bepaalt en het prestige eraan toekent, legt eerst de juiste vorm vast en schrijft die daarna voor. Daarmee wordt ook de standaardtaal in stand gehouden en de daarbij horende ideologie steeds opnieuw gereproduceerd. In het tweede deel van dit boek zal blijken dat er een groot reliëf is in het vasthouden aan dit geloof, zodat de doxa in de praktijk niet zo streng zal blijken als ze in theorie klinkt. Daaraan hangt wel een voorwaarde vast: enkel een ontwikkeling in het taalbewustzijn maakt het afzwakken van en in perspectief stellen van de ideologie mogelijk. In andere gevallen doet de ‘erasure’ zijn werk en herstelt (de idee van) de uniformiteit.

Toch blijft ook bij de in-group steeds een zekere twijfel over de ‘juiste vorm’ bestaan, en sprekers geven ook makkelijk toe dat ze fouten maken en dat ze de perfecte uniformiteit niet bereiken. Ze gaan op zoek naar ‘leiders’; Milroy gebruikt zelfs een religieuze term en spreekt van ‘high priests’ (Milroy, 2001, p. 537). Vaak zijn dat (zelfbenoemde) culturele elites of prescriptivistische taalwetenschappers. Dat een perfecte homogeniteit mogelijk is, stellen sprekers niet in vraag. Dat heeft te maken met het uitwissen; de ‘erasure’ die in de voorgaande paragraaf aan bod kwam: sprekers kennen minder waarde toe aan de fouten die ze maken en benadrukken de uniformiteit. Ze nemen graag aan dat de Waarheid bestaat. In dat opzicht krijgt de standaardtaalideologie een bijna spiritueel karakter.

Ook voor docenten en voor linguïsten is het nuttig na te denken over standaardtaal en de ideologieën die ermee gepaard gaan. Toch, schrijft Milroy: ‘many linguists [...] do not consider it important to think about standardization at all and take no account of the ideological embedding of their own work in a standard language culture’ (Milroy, 2001, p. 539). Enkel een ernstige uiteenzetting met het thema kan helpen bij het vermijden van een ongereflecteerde ideologische visie op taal. Of: het gaat om een ‘réalité sociale et individuelle qu’il convient d’abord, de notre point de vue scientifique, d’analyser de façon sérieuse’ (Adami, 2015, p. 84).

Dat geldt niet alleen voor linguïsten maar gaat uiteraard ook op voor docenten. Want hoewel nu duidelijk is geworden dat standaardtaal initieel enkel een variëteit is onder de velen, moet ook gezegd worden dat, precies in die sociale context, standaardtaal veel meer wordt dan één van de vele variëteiten. Het is namelijk die variëteit waaraan prestige wordt toegekend. De indexicale functie van een taal moeten taaldocenten misschien wel doorgeven aan hun studenten, om te vermijden dat ze taal niet in een sociaal vacuüm doceren. Dat kan uiteraard enkel gebeuren onder de voorwaarde dat de taaldocenten zelf zich bewust zijn van taalideologieën.

### 2.3.4. *Prescriptie*

#### 2.3.4.1. *Descriptie van prescriptie*

De kracht van prescriptie doordringt de hele sociale context waarin taal gerealiseerd wordt. Het zou daarom fout zijn om geen aandacht te besteden aan de aantrekkingskracht, ja zelfs de aantrekkelijkheid van prescriptie voor taalgebruikers, taaldocenten én linguïsten. Fout zou ook zijn zich daarvoor met het argument te wapenen dat het beschrijven (descriptie) belangrijker is dan het voorschrijven (prescriptie). De werking en kracht van prescriptie niet beschrijven omdat je een descriptivist bent, is een *contradictio in terminis*. Dat staat namelijk gelijk aan een deel van de werkelijkheid niet beschrijven en maakt de beschrijving per definitie onvolledig (cf. ook Cameron, 2006). Voor het Nederlands signaleerden De Vogelaer en Heeringa in 2011 dat het ‘wenselijk’ zou zijn dat ‘de taalkunde zich meer gaat richten op het volledige continuüm tussen standaard en dialect in plaats van hoofdzakelijk op de polen’ (De Vogelaer & Heeringa, 2011, p. 2). Daarbij zien ze de focus op de standaard als een focus op de prescriptie, terwijl onderzoek van dialecten de nadruk legt op afwijkingen en variatie – en ze benadrukken de rol van de taalkunde om tegen deze bipolaire visie in te gaan.

Is er dan helemaal geen aandacht voor (de rol van) prescriptie in taalwetenschap? Toch, kijken we naar Straaijer, die een expliciet verschil tussen de houding van linguïsten en prescriptivisten maakt:

What seems a common factor is that, contrary to linguists, prescriptivists generally do not question either the necessity or validity of prescriptive rules and prescriptive practices. On the whole, they seemed convinced that prescriptivism is necessary, and that this does not need to be questioned. (Straaijer, 2016, p. 236)

Zo negeert hij de wetenschappelijke waarde van prescriptivisten en maakt van de linguïsten de groep ‘die het gesnapt heeft.’ Dit leunt gevaarlijk dicht aan bij het probleem dat Van Keymeulen aankaartte (cf. supra, 2.1): er bestaat geen ideologievrij standpunt. Ook een overdreven focus op descriptie kan ideologisch onderbouwd zijn. Toch is Straaijer een van de weinigen die überhaupt aandacht besteedt aan de prescriptivisten, en aan de manier waarop dit standpunt een rol speelt voor linguïsten.

Het gevaar dat ook hier weer loert, is ‘erasure’, het negeren van feiten die de eigen overtuiging niet ondersteunen. Dat brengt dan weer potentieel nog een ander gevaar met zich mee: als de ideologische onderbouwing zo sterk is, is het misschien overbodig om energie te verspillen aan het ondermijnen ervan. Dat is pre-

cies wat Grondelaers en Van Hout constateren bij hun collega-linguïsten, en waar ze tegen willen ingaan:

We also hope to have convinced our fellow linguists that they have a crucial role to play in this process. Rather than restricting their responsibility to observing and describing, linguists should realize that they have the most informed contribution to make in a debate which has been unduly polarized and sensationalized by (language-guarding) messengers of doom. If anything, linguists should convince decision makers that the political decision to stop linguistic change — recall Plasterk’s pledge to ‘never allow subject-hun into NSD [Netherlandic Standard Dutch, TDW]’ — is no more realistic than the political decision to stop climate change. (Grondelaers & Van Hout, 2012, p. 55)

De auteurs wijzen er op die manier op dat linguïsten zich niet meer altijd bewust zijn van wat het publiek nodig heeft, en van welke vragen over taalgebruik in de maatschappij leven. De oplossing die ze voorstellen, is om de visies van de taalwetenschap op een betere manier te communiceren. Dat leunt aan bij wat in dit onderzoek verstaan wordt onder taalbewustzijn: kennis en kennistransfer, al dan niet gedreven door taalwetenschappelijk onderzoek, blijkt inderdaad een doorslaggevende rol te spelen in de ontwikkeling van taalbewustzijn (cf. infra).

Het is ook precies waar Straaijer, en bij uitbreiding het onderzoeksproject rond Ingrid Tieken-Boon van Ostade met de titel ‘Bridging the unbridgeable: Linguists, Prescriptivists and the General Public’ op uit zijn: de beperkte informatie over de houdingen van leken ten opzichte van normen en prescriptie te inventariseren en taaloverschrijdend te vergelijken. Ook mijn onderzoek draagt daar zijdelings toe bij: de houdingen van docenten ten opzichte van prescriptie zijn nog niet in kaart gebracht. Het volstaat echter niet om, zoals Straaijer, het methodologisch proces daarvoor enkel *ex negativo* te definiëren (‘cannot be studied in the library or by simply recording people’s speech’, Straaijer, 2016, p. 241). Hoewel Straaijer zeker niet de enige is die de noodzaak ziet voor een erg specifieke methodologie (cf. supra Knapp, 2013), valt op dat ook hij nog geen oplossing aandraagt. In het derde hoofdstuk van dit boek transformeer ik deze suggesties in een actieve, werkbare methodologie.

#### 2.3.4.2. *Prescriptie en standaardtaalideologie in de klas*

Ondanks de methodologische vragen die er opduiken voor wie taalideologie wil onderzoeken (en waarop ik in hoofdstuk 3 een antwoord formuleer), is dit boek

toch niet de eerste poging om over taal en variatie in een taalverwervingscontext meer te weten te komen.

In de intramurale neerlandistiek is dit thema vooral in Vlaanderen in het begin van de eenentwintigste eeuw opvallend aanwezig. Leerkrachten reflecteren over taalvariatie in Delarue & De Caluwe, 2013 en Delarue, 2015, Van Lancker presenteert een kwalitatieve en kwantitatieve studie over taalgebruik in een Vlaamse school (Van Lancker, 2017). Ook de omgang met meertaligheid is in verschillende studies het thema (Blommaert, Creve & Willaert, 2006; Rosiers et al., 2016). Een belangrijk verschil is evenwel dat in al deze gevallen de variatie onmiskenbaar aanwezig is in de klas, en de leerkracht gedwongen wordt zich ertoe te positioneren. In de extramurale neerlandistiek is het veel makkelijker (en naar zal blijken in deel 2 ook gebruikelijker) variatie helemaal buiten te sluiten.

Ook naar het perspectief van de docenten in de Duitstalige neerlandistiek op variatie is er al onderzoek gedaan: Ann Marynissen was met een onderzoek uit 2010 een voorloper op verschillende punten: het was de eerste keer dat docenten in de Duitse neerlandistiek als onderzoekspopulatie werden benaderd en dat er gestructureerd naar meningen over de variatie van het Nederlands werd gevraagd (Marynissen, 2010, pp. 25-41). Toch staat haar onderzoek niet aan die wieg van het onderzoek dat ik hier voorstel: haar onderzoek schrijft zich in de traditie van de standaardtaalideologie in, en geeft zo inzicht in de lang gebruikelijke manier van denken over taal en variatie. Precies daarom ga ik er hier uitgebreid op in, het onderzoek staat als het ware symbool voor een langere traditie. Veel van de ideeën die in de enquête naar voren gekomen zijn, keren ook weer in deel 2 van dit boek.

### **– Prescriptie zichtbaar in opzet en methodologie**

Marynissen opteerde voor een schriftelijke enquête die ingevuld werd door 38 respondenten die allemaal, net zoals zij, in de Duitstalige neerlandistiek werken (in Duitsland, Zwitserland en Oostenrijk) en waarvan een deel afkomstig was uit België (Vlaanderen) en Nederland en een deel uit een Duitstalig gebied. In de enquête werd telkens de mogelijkheid gegeven tot verschillende antwoorden, waarvan het toepasselijke omcirkeld moest worden. Er was geen ruimte voor extra commentaar (zie figuur 1 voor een deel van de enquête).

In het artikel waarin Marynissen verslag uitbrengt van het onderzoek, gaat ze ook in op de situatie in Wallonië, waar al gelijkaardig onderzoek gebeurde en op een ‘mondelinge enquête’ die Janssens uitvoerde bij docenten Nederlands in Midden-Europa. (Janssens, 1995, pp. 882-883). Dat hij daar polste naar reacties op het ‘invoeren van een eigen taal in Vlaanderen’, zegt veel. Dat de reacties ‘ronduit negatief’ (Marynissen, 2010, p. 27) waren, hoeft nauwelijks te verbazen. De mondelinge



1. ik vind dat er maar één norm voor het Nederlands mag zijn, nl. het Nederlands van Nederland: **helemaal akkoord / veeleer akkoord / veeleer niet akkoord / helemaal niet akkoord**
2. ik vind dat variatie tussen het Nederlands in België resp. in Nederland moet worden getolereerd:
  - op het gebied van de uitspraak: **helemaal akkoord / veeleer akkoord / veeleer niet akkoord / helemaal niet akkoord**
  - op het gebied van de woordenschat: **helemaal akkoord / veeleer akkoord / veeleer niet akkoord / helemaal niet akkoord**
  - op het gebied van de grammatica: **helemaal akkoord / veeleer akkoord / veeleer niet akkoord / helemaal niet akkoord**
3. ik vind dat nationale varianten in woordenboeken een gelijkwaardige behandeling moeten krijgen, d.w.z. woorden die tot de Nederlandse standaardtaal in België behoren (vb. *bankkaart, microgolfoven*), moeten het label BN (= Belgisch-Nederlands) krijgen, woorden die tot de Nederlandse standaardtaal in Nederland behoren (vb. *pinpas, magnetron*), moeten het label NN (=Nederlands-Nederlands) krijgen: **helemaal akkoord / veeleer akkoord / veeleer niet akkoord / helemaal niet akkoord**

Fig. 1. Uittreksel uit de enquête (Marynissen, 2010, p. 40)

enquête blijkt uiteindelijk ook grotendeels te bestaan uit ongestructureerde interviews enkel met docenten die Nederlands aan de universiteit gestudeerd hebben.

De ideologie die ten gronde ligt aan het onderzoek dat Marynissen aanhaalt en ook haar eigen onderzoek, is:

Substandaardtalige variëteiten, regiolecten of dialecten hebben in de gestuurde verwerving van het Nederlands als vreemde taal geen plaats. Wel kan het continuüm van variëteiten in colleges Nederlandse taalkunde als studieobject aan bod komen, maar mondelinge variëteiten van het Nederlands die geen standaardtaal zijn, worden in het extramurale onderwijs niet aangeleerd, noch aangeboden. (Marynissen, 2010, p. 26)

Wie deze instelling als uitgangspunt heeft, streeft naar een zo duidelijk mogelijk overbrengen van de talige structuur in de colleges taalverwerving en ziet elk afwijken van de structuur als een probleem dat de taalverwerving kan belemmeren. Marynissen gaat echter verder, en vraagt de collega-docenten of ze ook het oprukken van Tussentaal in Vlaanderen en Poldernederlands in Nederland problematisch vinden. Ze lijkt daarbij haar standpunt te willen onderbouwen met een overzicht van en misschien ook diagnose van de contemporaine praktijken. Het antwoord:

8 van de 14 Duitsers, 9 van de 15 Nederlanders maar ook 8 van de 9 Vlamingen die in de buitenlandse neerlandistiek werken, vinden het oprukken van tussentaal (sic) in Vlaanderen geen goede zaak voor het Nederlands. Op het Poldernederlands heeft men het al helemaal niet begrepen. (Marynissen, 2010, p. 36)

Het lijkt wel de omgekeerde wereld: om de taalverwerving Nederlands in het buitenland niet in het gedrang te brengen, moet de taal in Vlaanderen en Nederland zo dicht mogelijk bij de standaardtaal blijven. ‘Toenemende convergentie’, schrijft Marynissen op het einde van het artikel, ‘vinden de meeste extramurale docenten wenselijk’ (Marynissen, 2010, p. 36).

### – Standaardtaalideologie in onderzoek

De extreme focus op prescriptie leidt ertoe dat Marynissen de resultaten van de enquête interpreteert als een opgave voor de sprekers in Vlaanderen (meer dan in Nederland). De standaardtaalideologie en dan vooral de werking van de ‘erasure’ zorgen ervoor dat de variatie in het Nederlands buiten Vlaanderen nauwelijks wordt waargenomen. De methodologie, namelijk een schriftelijke vragenlijst zonder ruimte voor commentaar (zie figuur 1), werkt in de hand dat docenten geen afstand kunnen nemen van de vragen of de vragen zelf in vraag kunnen stellen. De docenten krijgen op die manier de kans niet de standaardtaalideologie te ontkrachten. Docenten die weliswaar ‘helemaal niet akkoord’ (cf. de formulering in de enquête) gaan maar tegelijk van mening zijn dat dit proces niet vanuit de Duitstalige neerlandistiek gestuurd wordt, kunnen geen genuanceerder antwoord geven. Bij de eerste stelling (‘Ik vind dat er maar een norm voor het Nederlands *mag* zijn, nl. het Nederlands van Nederland’) gaat Marynissen uit van de ideologieën die ze bij de docenten denkt te kunnen verwachten. Daarbij stoot ze echter op de grenzen van de invloedssfeer van docenten: de kans dat zij invloed hebben op de norm van het Nederlands, is gering, hoe hard die ook vinden dat het niet ‘mag’<sup>[4]</sup>. Hoewel vaak gedacht wordt dat kwantitatief onderzoek objectief is, toont dit voorbeeld mooi aan dat ook in kwantitatief onderzoek maar een gewogen objectiviteit mogelijk is.

Een verdienste van het onderzoek is dat het voor het eerst data over de mediaconsumptie van docenten Nederlands verzamelde. Marynissen is niet verbaasd dat de Vlamingen vooral Vlaamse media en Nederlanders vooral Nederlandse media consulteren. Een erg kleine groep volgt regelmatig media in Vlaanderen en Nederland. Dat heeft uiteraard een invloed op de kennis van variëteiten van het Nederlands, en – daar kom ik later op terug – kennis speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van een uitgerijpt taalbewustzijn.

Hoewel de uitgangsvraag in het onderzoek van Marynissen en dit onderzoek misschien wel gelijkaardig is, is de uitwerking heel verschillend. De methode is anders: ik ga niet kwantitatief maar kwalitatief te werk en gebruik daarbij de methodes van de linguïstische ethnografie om tot een binnenaanzicht te komen. Het is de bedoeling dat de docenten zelf aan het woord komen, en de aandacht gaat daarbij vooral uit naar de eigen visie, meningen en gerapporteerde praktijken van de docenten. Wat maakt het taalbewustzijn van de docenten uit, op welke manier ontstaat het, en hoe verandert het, zijn de vragen die me leiden. Ook de doelgroep is anders: waar bij Marynissen enkel de docenten in de Duitstalige neerlandistiek bevestigd werden, betrek ik ook docenten buiten de Duitstalige landen in mijn onderzoek met de bedoeling na te gaan welke andere factoren een rol spelen bij de houding van de docenten. Maar vooral het uitgangspunt is anders: Het uitgangspunt voor mij is veeleer de effectieve actuele talige situatie in Vlaanderen en Nederland, namelijk de situatie dat variatie overal in taal is en dat een uniforme, homogene taalvariëteit niet vanzelf ontstaat maar een a posteriori constructie is. Het uitgangspunt is dus niet de geabstraheerde talige realiteit die in de klas en de invloeden van buitenaf worden niet a priori als pollutie gezien.

Marynissen's enquête getuigt weliswaar nog sterk van de standaardtaalideologie, toch zijn er in aanzet ook elementen van pluricentriciteit te vinden. Wat dat precies inhoudt, en of dat een manier is om standaardtaalideologie in stand te houden dan wel te ontcrachten, is het thema in de volgende paragraaf.

### **2.3.5. *Pluricentriciteit: ook een ideologisch onderbouwd concept***

Hoe sterk ook de kracht van 'erasure' binnen een ideologie is, de kracht die ervoor zorgt dat wat niet in de ideologie past genegeerd wordt, toch zit er op dit uitkomen ook een maximale limiet. Het lijkt wel alsof die voor de standaardtaalideologie bereikt werd op het einde van de twintigste eeuw. Er ontstaat een nieuw paradigma, pluricentriciteit, dat onder meer door Clyne (1992), Ammon (2005) en Auer (2005b) ideologisch onderbouwd wordt.

Voornamelijk het kenmerk homogeniteit van standaardtalen krijgt daarbij een nieuwe invulling, die rekening houdt met de taalvariatie waargenomen in talen die in verschillende landen gesproken worden, talen die als het ware verschillende nationale centra hebben. Pluricentriciteit betekent dat die natiolecten binnen één standaardtaal een plaats krijgen, zonder af te wijken van de andere criteria die een standaardtaal uitmaken. De grenzen van de natiolecten vallen samen met de grenzen van de staten waarin de talen gesproken worden. Duits in Duitsland dus, maar

ook in Oostenrijk, en Europees Portugees met daarnaast ook Braziliaans Portugees.

De homogeniteit binnen een natiolect wordt niet in vraag gesteld, ook aan de duidelijke afbakenbaarheid van die natiolecten ten opzichte van elkaar en van andere talen wordt niet getornd. De natiolecten zijn bovendien minstens gedeeltelijk gecodificeerd. Er gaat een eigen nomenclatuur gepaard met de nieuwe ideologie: naast een standaardtaal (voor het Nederlands is dat het AN, Algemeen Nederlands) zijn er de natiolecten (BN, Belgisch Nederlands en NN, Nederlands Nederlands).

De invloedrijkste publicaties op de ontwikkeling van de idee pluricentriciteit in de Nederlandstalige context kwamen uit de germanistiek, met de publicaties van Ammon (2005) en Auer (2005a) op kop, en er werden veel parallellen gezien tussen de Duitstalige en Nederlandstalige situatie. Veel minder gepercipieerd werden aanzetten uit de Angelsaksische wereld, zoals bijvoorbeeld Kachru's 'World Englishes' die al vrij vroeg (1990) ervoor pleitte om ook meer dan alleen nationale variëteiten te erkennen, iets wat inderdaad een problematisch element is in de pluricentriciteit. Voor het Duits wordt onder andere in het werk van Elspaß (bijvoorbeeld recent Elspaß & Dürscheid, 2017 en Elspaß & Kleiner, in print) voorgesteld om dit op te lossen door in plaats van verschillende nationale centra te werken met verschillende 'Arealen' en dus pluricentriciteit te vervangen door 'pluriarealiteit'. Dollinger (2018) is echter van mening dat dit geen vooruitgang is en pleit voor het bewaren van de oorspronkelijke opdeling met nationale centra, die hij als de kern van de theorie rond pluricentriciteit ziet.

In wat volgt, ga ik in op hoe pluricentriciteit voor het Nederlands begrepen wordt. De nadruk ligt daarbij op de brug die deze theorie probeert te slaan tussen de standaardtaalideologie enerzijds, en de talige situatie met nationale verscheidenheid anderzijds. Van belang voor voorliggend onderzoek is dat het pluricentrische perspectief op standaardtaal door de Taalunie is aangenomen en ook bij de docenten in de universitaire neerlandistiek bekend is.

### 2.3.5.1. AN, BN en NN

In de Taalunie zijn Vlaanderen, Nederland en Suriname vertegenwoordigd; de organisatie wil ter beschikking staan voor 'elke taalgebruiker' en wil 'alle mogelijke steun kan vinden om het Nederlands te hanteren voor alles waar een taal voor kan dienen' (Taalunie.org). Daarvoor moet ze een mogelijkheid vinden om enerzijds standaardtaal te promoten en anderzijds ook 'respect voor ieders eigen manier van spreken en schrijven' te tonen. De Taalunie is, in de terminologie van Ammon (1995, 2003), een 'normsetzende Instanz' in het sociale krachtveld van standaard-

variëteiten: wat de Taalunie stelt, is daarom ook voor deze studie relevant. Het theoretische kader van pluricentriciteit biedt de Taalunie de mogelijkheid om de ‘taal van iedereen’ naar waarde te schatten. Figuur 2 toont de weergave van dat theoretische kader voor de geïnteresseerde leek.



Fig. 2. Situatie van de standaardtaal in het Nederlandse taalgebied volgens de Taalunie

Naast woorden en ook uitdrukkingen die in het hele taalgebied te vinden zijn en die de Taalunie onder standaardtaal vat, zijn er ook woorden die enkel in België (‘bankkaart’) of Nederland (‘pinpas’) voorkomen. Het is geen toeval dat hier twee realia als voorbeeld dienen: andere sociale contexten hebben ervoor gezorgd dat andere woorden gebruikt worden. Dat geldt niet alleen voor contexten die een realiteit zijn in de twee landen (zoals banken), maar a fortiori ook voor contexten die in de ene nationale context niet bekend zijn (BN ‘schepen’, NN ‘marechaussee’). Het wordt vrij snel duidelijk dat de eenduidige theoretische opdeling in AN, BN en NN niet houdbaar is: voor ‘bankkaart’/ ‘pinpas’ is weliswaar een pendant in het AN (‘betaalkaart’), dat echter nergens echt ingeburgerd is. Voor ‘marechaussee’ of ‘schepen’ is zelfs geen pendant beschikbaar: enkel een omschrijving in het AN kan precies vatten wat er bedoeld wordt. Toch houdt de Taalunie vast aan dit schema en spreekt over het Nederlands als ‘een standaardtaal met drie poten’. De derde

poot is dan het Surinaams Nederlands (SN), dat weliswaar als een gelijkwaardige poot geldt, maar niet eens in dit schema voorkomt. Het is duidelijk dat de Taalunie hier geen eenduidige signalen zendt en dat er barsten zitten in de gepredikte gelijkwaardigheid van de variëteiten.

Volgens Clyne (2004) beschrijft de verhouding tussen de natiolecten van pluricentrische talen als een asymmetrische verhouding: tussen de dominante variëteit(en) (verder: D) in de D-naties en de andere variëteit(en) (verder: A) in de A-naties (zie ook De Caluwe, 2013, p. 46). De D-naties gaan ervan uit dat hun variëteit de standaardvariëteit is, en dat dus de andere variëteiten afwijkend en niet-standaardtalig zijn. Sprekers uit D-naties vinden de A-variëteit vaak exotisch, schattig en/of archaïsch. Een tweede kenmerk is dat D-naties het moeilijk vinden om in te zien dat ook kleinere afwijkingen van de norm belangrijk zijn voor het ontwikkelen van een (nationale) identiteit. Daarnaast hebben culturele elites in A-naties de neiging om de D-normen over te nemen, en merkt men accommodatie op in communicatie tussen leden van D- en A-norm die over het algemeen in de richting van de D-norm gaat.

Het is geen toeval dat in het schema in figuur 2 slechts één voorbeeld opgenomen is dat geen lexicaal karakter heeft ('hun hebben goed gespeeld'). Het is inderdaad het makkelijkst om op vlak van lexicon een duidelijke indeling te maken tussen BN en NN (en bij uitbreiding ook SN). Dat is ook perfect te begrijpen, aangezien de nationale contexten, zoals bijvoorbeeld het bankwezen, denk aan 'bankkaart' / 'pinpas', of de politieke structuren, denk aan 'schepen' en 'marechaussee', ook nationaal bepaalde contexten zijn. De taalvariatie op morfologisch, syntactisch en fonologisch gebied is veel minder aan staatsgrenzen gebonden (maar zie bijvoorbeeld een overzicht in De Louw, 2016b).

Het enige niet-lexicale voorbeeld in figuur 2, 'hun hebben goed gespeeld', dat in de categorie 'geen standaardtaal' valt, brengt ons bij een volgend probleem binnen de pluricentriciteit. Het objectspronomen 'hun' gebruiken in plaats van het subjectspronomen 'zij' voor de derde persoon meervoud is inderdaad op dit moment nog geen standaardtaal. Het is een taalfenomeen dat zich op dit moment enkel voordoet in (bepaalde gebieden van?) Nederland. Maar taal is niet statisch en verandert voortdurend: wat nu geen standaardtaal is, kan het wel worden. Het schema laat geen ruimte voor verandering van categorie, bijvoorbeeld van NN naar AN, of van niet-standaardtaal naar standaardtaal<sup>[5]</sup>.

De introductie van een pluricentrisch perspectief lijkt op het eerste gezicht een belangrijke stap te vormen in het ondergraven van de standaardtaalideologie. Ik schetste in deze paragraaf drie problemen die echter niet opgelost zijn met de opheffing van het criterium uniformiteit op basis van staatsgrenzen. Ten eerste blijkt dat AN enkel theoretisch een zuivere constructie, want in de praktijk is het

niet eenvoudig of zelfs onmogelijk om voor elk talig element een plaats te vinden in het schema. Ten tweede blijkt het wel goed mogelijk om voor bepaalde lexicale elementen te bepalen of ze in België dan wel in Nederland gebruikelijk zijn, maar dit geldt enkel voor een vrij beperkte categorie van woorden. Ten derde laat het schema van de Taalunie en bij uitbreiding de strikte interpretatie van pluricentriciteit enkel een vrij statische zicht op taal toe. Taalverandering die voortvloeit uit taalvariatie wordt ideologisch niet meegedacht, en krijgt daarom geen plaats.

Door enkel op één punt aan de ideologische motivatie van standaardtaal, aan de uniformiteit, een zekere flexibiliteit toe te voegen, namelijk verschillende nationale centra te erkennen, wordt de ideologische motivatie van standaardtaal an sich niet ondergraven. In het bijzonder op het vlak van taalverandering wordt er nog een nood gevoeld die niet opgelost is door de opdeling van het AN in BN en NN. Daarop ga ik in de volgende paragraaf preciezer in.

### 2.3.5.2. *Vitaliteit*

Auer (2013) stelt nog een checklist op om dialecten en standaardtalen af te grenzen, en legt daarvoor de nadruk op typische standaardtaaleideologische kenmerken: uniformiteit, prestige en codificatie. Deze kenmerken volstaan niet meer om de taalsituatie in de Lage Landen te beschrijven; er wordt gesproken van ‘norm relaxation phenomena’ (Grondelaers & Van Hout, 2012, p. 41), van destandaardisatie (waarbij er geen standaardtaal(ideologie) meer is (Grondelaers, Van Hout & Van Gent, 2016, p. 143) of van demotisatie, waarbij het idee over wat de ‘standaard’ is breder ingevuld wordt (Coupland & Kristiansen, 2011; Auer & Spiekermann, 2011).

Die fenomenen blijven niet tot het Nederlands beperkt, maar vertonen in heel Europa een soortgelijk patroon (Auer, 2005a; 2013). Clyne merkt daarover op dat na een formele erkenning van pluricentriciteit er zich vaak een verdere emancipatiebeweging ontwikkelt:

While the status of the varieties is not symmetrical, for demographic, economic, political and/or historical reasons, many of the ‘less powerful’ varieties are now being emancipated through codification and through generally more positive attitudes to variation in language. (Clyne, 2004, p. 299)

De convergentie in de richting van de D-norm, die ondersteund wordt door de neiging van de zelfbenoemde elites om D-normen als superieur waar te nemen en daarom ook over te nemen, lijkt tot stoppen te komen. De A-normen krijgen een

positieve connotatie, wat eigenlijk binnen het pluricentrisch kader niet binnen de lijn van de verwachting lag.

Om die gepast te kunnen beschrijven zonder echter aan de validiteit van Auers criteria te raken, grijpen Grondelaers et al. (2016) voor deze kenmerkencatalogus terug naar een vierde criterium, vitaliteit, dat ‘in earlier accounts [...] vitality – defined as actual usage of a language by a community of native speakers – was an essential standardness prerequisite’ (Grondelaers et al., 2016, p. 126).

In een uitgebreidere evaluatie van de verschillende variëteiten combineren ze die vitaliteit nog met multi-indexicaliteit, delen ze het prestige-criterium van Auer op in openlijk en verdoken prestige, en gaan ze na in welke mate de variëteiten ook in de media geaccepteerd worden (Grondelaers et al., 2016, p. 141). De auteurs slagen er op die manier in om niet expliciet af te vallen van Auer en toch de standaardisatie in het schema opnemen. Zo komen ze tot drie standaards: een ideologische, een praktische en een emergente. Daardoor kunnen ze standaardisatie herinterpreteren: het gaat volgens hen niet zonder meer om het wegvallen van standaardisatie maar veeleer om het opkomen van meer en verschillende soorten standaarden. Dit is precies wat Coupland & Kristiansen (2011) onder demotisatie verstaan

Een belangrijke verandering ten opzichte van de enge interpretatie van pluricentriciteit zoals bij de Taalunie, is dat hier nu wel plaats is voor fonologische en morfo-syntactische variatie. De focus die de Taalunie in haar publicaties op lexicon legt, vervalt. Het probleem over de status van de virtuele nationale standaard ten opzichte van het AN, blijft echter bestaan.

Laten we de talige situatie van het Nederlands eens nauwkeuriger bekijken en vooral inzoomen op situaties waar de staatsgrens niet de grens van de variëteit is en op situaties waar niet alleen lexicon maar ook fonologie, morfologie en syntaxis relevant zijn. Maar eerst stel ik de repercussies voor die dit ideologisch onderbouwde concept ‘pluricentriciteit’ heeft voor docenten Nederlands.

### 2.3.5.3. *Pluricentriciteit in de klas*

Nu er een theoretisch kader is waarin duidelijk wordt dat het concept standaard te beperkend is, duikt de vraag ‘Welk Nederlands voor de Duitsers?’ opnieuw op, en wordt ze door de introductie van en de aandacht voor pluricentriciteit met meer aandrang gesteld. Ik bespreek hier als het ware de praktische uitwerking en repercussies van pluricentriciteit op de taalverwerving Nederlands. Ik focus daarbij, naar analogie met ‘Prescriptie en standaardtaalideologie in de klas’ (cf. supra, 2.3.4.2), op het Nederlands in Duitstalige landen. In deze paragraaf komt als eerste het antwoord dat Boonen & Harmes (2012) voorstellen, daarna bekijk ik welke positie ingenomen wordt binnen het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader



(GER), om dan ten slotte tot een gewijzigde vraag te komen (zoals in Diepeveen & Hüning, 2013, p. 84).

Boonen en Harmes geven een duidelijk antwoord op de vraag die pas ontstaat op het moment dat het veilige pad van de gecodificeerde standaardtaal verlaten wordt. De talige onzekerheid voor docenten (en studenten) die daardoor veroorzaakt wordt, en die de auteurs ook als docent zelf aan den lijve ondervonden hebben, counteren ze met een duidelijk antwoord: binnen de taalverwerving kiezen ze resoluut voor Nederlands Nederlands, de standaardtaal en de nationale varianten in Nederland van die standaardtaal. Enkel binnen het taalkundige onderwijs is volgens hen plaats voor aandacht voor ‘nationale en substandaardtalige variatie’ (Boonen & Harmes, 2012, p. 366) (en vergelijk met Marynissen, cf. supra).

Dat oordeel stoelt op een tweeledige motivatie: enerzijds studentgeoriënteerd en anderzijds docentgeoriënteerd (2012, p. 367). Studenten, zo stellen Boonen en Harmes, vinden het duidelijker om slechts één variëteit te leren. Studenten verwachten zeker in het begin van hun studie ‘duidelijkheid en normatieve richtlijnen’ (Boonen & Harmes, 2012, p. 360 en ook Hilligsmann, 2010, p. 220). Daarnaast vinden Boonen & Harmes de situatie in Vlaanderen, waarin het Verkavelingsvlaams een opmars maakt, op dit ogenblik zo verwarrend dat het voor docenten veiliger is om terug te vallen op enkel het Nederlands Nederlands (2012, p. 367).

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (GER) gaat tot op zekere hoogte mee in deze redenering. Vanaf het niveau B2 zou ‘een normale uitwisseling met moedertaalsprekers’ mogelijk zijn; pas op C2-niveau wordt vereist dat leerders ‘zeer vertrouwd met idiomatische uitdrukkingen en spreektaal’ zijn (Meijer & Noijons, 2008, p. 26 en 28). Het standpunt van Boonen en Harmes lijkt dus ondersteund te worden door het Europese taalbeleid. Het resultaat is de pluricentriciteit van het Nederlands enkel in de taalwetenschappelijke vakken expliciet behandelen en in de taalverwervingscolleges voor duidelijkheid en eenduidigheid kiezen.

Toch blijkt dat studenten die op deze manier Nederlands leren, problemen hebben als ze de taal in de praktijk gebruiken. Ze hebben erg veel moeite om de omgangstaal te verstaan (vooral in Vlaanderen) en krijgen meer dan hen lief is antwoord in het Engels (vooral in Nederland). In hun bijdrage in *Ons Erfdeel* buigen Diepeveen en Hüning het probleem om tot een uitdaging. De vraag die docenten taalverwerving in de extramurale neerlandistiek zich moeten stellen, luidt namelijk veeleer ‘Hoe bereiden we onze studenten voor op de talige realiteit in Nederland, België en Suriname?’ (Diepeveen & Hüning, 2013, p. 84).

De uitdaging is om in de taalverwerving het evenwicht te bewaren tussen duidelijkheid en vereenvoudiging enerzijds en de talige realiteit anderzijds. De focus

enkel leggen op de standaardtaal leidt tot een extreme eenduidigheid, maar vereenvoudigt de talige werkelijkheid ad absurdum. Bovendien brengt dit vaak standaardtaalideologie met zich mee, wat dan weer resulteert in geen oog voor de variatie binnen de standaardtaal, of voor de indexicaliteit van standaardtaal en de ideologische verbinding van standaardtaal en prestige. Die ‘erasure’ heeft gevolgen die in de vorige paragraaf uitgebreid aan bod zijn gekomen. Pluricentriciteit lijkt een aantal van die gevolgen te kunnen opvangen: het bestaan van verschillende natiolecten krijgt een theoretisch kader en wordt gekoppeld aan standaardtalen. Daardoor wordt vanuit de standaardtaalideologie tegemoet gekomen aan de talige realiteit. De uniformiteit en homogeniteit worden gerelativeerd. Echter, door vast te houden aan nationale grenzen als taalgrenzen en door het model voor het Nederlands grotendeels te beperken tot lexicale elementen, blijkt ook pluricentriciteit de werking van standaardtaalideologie in de taalverwerving niet te kunnen ontkrachten of te reflecteren.

De volgende paragrafen zoomen in op variatie in de standaardtaal die niet als ‘nationale’ variatie kan worden begrepen en op taalwetenschappelijk onderzoek waarin variatie niet alleen in lexicon maar ook in fonologie, morfologie en syntaxis centraal staan. Daarmee komt een derde vorm van taalideologie aan bod, na standaardtaalideologie en pluricentriciteit. Ook in de volgende paragraaf pas ik het ideologisch onderbouwd concept toe op het Nederlands. In mijn onderzoek naar taalbewustzijn van docenten Nederlands in de internationale neerlandistiek wil ik immers nagaan op welke manier deze ideologieën aan bod komen in de taalverwerving, of die zelfs sturen.

### ***2.3.6. Voortdurend variatie: nog een ideologisch onderbouwd concept***

Net zoals het vasthouden aan een standaard, of meerdere standaards in een taal een ideologisch gemotiveerde keuze is, is ook het voortdurend benadrukken van variatie een ideologisch onderbouwd concept. De teleologische uniformiteit voor taal en de standaardtaalideologie die eraan gekoppeld werd, weerspiegelt de era waarin ze ontstaan zijn. Maar ook de era waarin dit gedeconstrueerd wordt, nu dus, kan niet los van ideologie gezien worden. Kenmerkend voor anno nu zijn ‘anti-authoritarianism, fragmentation and heterogeneity’ (Grondelaers et al., 2016, p. 129). Daarbij geldt dat ‘self-representation and identity-profiling are evident attributes of this new responsibility and (accent) variation an obvious linguistic resource’ (Grondelaers et al., 2016, p. 129).

De voorgekauwde wegen worden niet meer zonder meer gevolgd; alles wordt in vraag gesteld en er worden bewuste keuzes gemaakt. De rol van de media kan daar-

bij niet genoeg benadrukt worden. Die verregaande verantwoordelijkheid die elke spreker zelfstandig op zich neemt, weerspiegelt zich in ook in taal. De voordelen van een standaardtaal, en de redenen waarom ooit gekozen werd om een standaardtaal te maken, worden daarbij vaak vergeten of geminimaliseerd.

Wie de nadruk op de variatie in taal wil leggen, zoekt, in plaats van de gemeenschappelijk elementen in de standaardtaal, veeleer naar clusters van varianten en kijkt dan pas, op de tweede plaats, wat hun relatie is tot de kunstmatig geconstrueerde standaardtaal is. Een klassieke manier om naar variatie te kijken en die in kaart te brengen, is de dialectologie. Het is echter niet zo dat variatie te beperken valt tot regionale variatie, ook sociale en leeftijdsgebonden variatie komen uiteraard voor, net zoals stilistische en pragmatische variatie. Is het niet net een kenmerk van standaardtaal dat ze de regionale verschillen probeert te overbruggen, en daardoor uitvlakt, terwijl ze wel de variabiliteit op stilistisch en sociaal vlak beweert in stand te houden?

Voor het Nederlands geldt verder dat de grote dialectgebieden niet gelijk te stellen zijn met de natiolecten. De grenzen van de dialectgebieden lopen ook van het noorden naar het zuiden (zie figuur 3). Ze delen het taalgebied op in een kustdialecten (zoals West-Vlaams en Hollands), in de centrale gebieden (met (Oost-) Vlaams en Brabants) en de gebieden die grenzen aan het Duits (Limburgs en Saksisch). De rivieren als natuurlijke grens spelen ook een belangrijke rol: daar wordt traditioneel de grens gelegd voor bepaalde fonetische en morfologische kenmerken. Er wordt dan gesproken van Nederlands van ‘onder de rivieren’ of van ‘boven de Moerdijk’.

Taalvariatie, en de omgang ermee, is een belangrijk thema in het onderzoek dat ik in dit boek presenter. Het is een thema dat in de interviews steeds opnieuw aan bod komt, omdat het onder meer de bedoeling is om in kaart te brengen hoe docenten taalvariatie als thema integreren in de lessen taalverwerving, of hoe ze erin slagen om de spanning tussen standaardtaal en taalvariatie in de lessen ter sprake brengen. Het is daarom een thema dat in deze paragraaf uitgebreider aandacht krijgt: de keuze voor de voorbeelden die ik hier bespreek, is gebaseerd op de thema's die in de interviews aan bod komen.

Daarbij bespreek ik eerst de terminologie die gepaard gaat met de verschillende taalideologieën, daarna komen verschillende deelgebieden van taal en talige onderzoek aan bod (uitspraak, woordvormen en woordbetekenis) en ligt de focus telkens op de variatie in het hele Nederlandstalige gebied.



Fig. 3. Middelnederlandse grondkaart met tentatieve indeling in dialectgebieden.  
(De Wulf, 2017, p. 3)

### 2.3.6.1. Terminologie

Om de variatie van een taal te beschrijven, is een terminologie nodig. En de keuze van de termen verradert veel over de visie op variatie, en het paradigma waarin die wortelt.

Gepaard met de ontwikkeling van een standaardtaal gaat het vastleggen van een naam voor die standaardtaal. Tot op het einde van de negentiende eeuw is ‘Nederduytsch’ ook gebruikelijk voor de taal die dan echter bij voorkeur ‘Nederlands’ werd genoemd. Dat de benaming van de taal zo samenvalt met de naam van het land, Nederland, past perfect binnen de standaardtaalideologie. Om ook de homogeniteit te bereiken – ook een centrale eigenschap van standaardtaal – worden ‘reserende’ onzuivere elementen uit de taal verwijderd: er wordt gestreefd naar een Algemeen Beschaafd Nederlands, het ABN. In die naam klinkt het prestige-element, nog zo een centraal kenmerk van standaardtaal, door. Vanaf de jaren zeventig wordt dit onpassend gevonden en ijveren aanvankelijk enkel neerlandici voor de term Algemeen Nederlands, die dan ook ruimer ingeburgerd geraakt.

Afwijkingen van die norm worden als regionaal gelabeld, wat de facto betekent dat ze enkel in België voorkomen. Eigenheden van het Nederlands in bepaalde

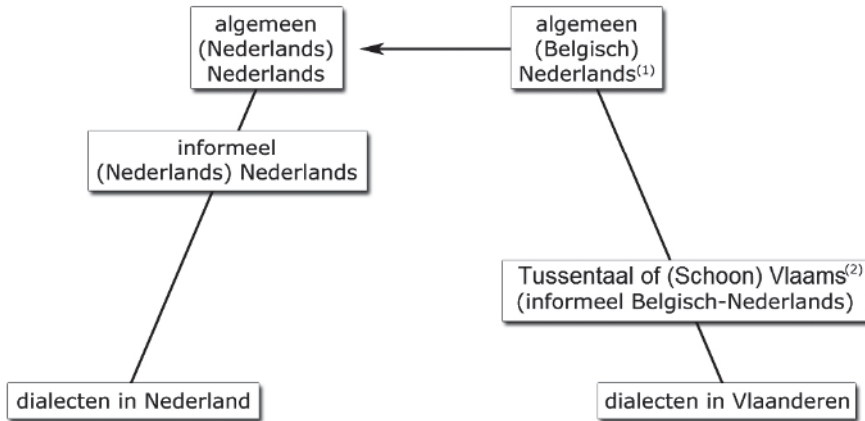
delen van Nederland worden vaak niet als afwijking waargenomen, laat staan gestigmatiseerd. In België is er een sterke oriëntatie op de norm in Nederland, en ijveren ‘taaltuiniers’ voor een zuiver Nederlands. Foute woorden en constructie, dat wil zeggen woorden en constructies die enkel in België voorkomen, worden geïdentificeerd en vervolgens gebrandmerkt in speciale televisieprogramma’s, in krantenrubrieken en op school (Van Ouytsel, 2012). De benaming ‘Zuid-Nederlands’ is slechts correct voor weinig elementen die onlosmakelijk met (de situatie van) het Nederlands in Vlaanderen verbonden zijn (zoals in BN ‘geld overschrijven’, in NN ‘geld overmaken’, de banken hebben geen transnationaal overleg gepleegd over de benaming van de transactie en hebben andere klanten). Van een pendant ‘Noord-Nederlands’ is geen sprake, dat wil zeggen dat ‘geld overmaken’ de juiste vorm is en ‘geld overschrijven’ in het Zuid-Nederlands ‘toegelaten’ is. Overigens, de delimitatie van deze termen is onduidelijk: Zuid-Nederlands kan zowel het Nederlands in België zijn, als het Nederlands in Zuid-Nederland, bijvoorbeeld in de provincies Zeeland, Noord-Brabant en Limburg.

Sterk verbonden met het idee van pluricentriciteit zijn de termen Belgisch Nederlands (BN), Nederlands Nederlands (NN). De gebondenheid aan staatsgrenzen wordt gespiegeld in de terminologie. Het Algemeen Nederlands en het Standaardnederlands zijn de overkoepelende termen. Door verschillende talige centra binnen één standaardtaal te aanvaarden, krijgen zowel de Belgische als de Nederlandse variëteit meer legitimiteit. Het sterke juist/ fout-denken wordt vervangen door een vermeende wederzijdse verdraagzaamheid, maar de echte dogma’s van de standaardtaalideologie worden niet losgelaten.

De variëteiten die binnen en naast de natiolecten bestaan, worden ondergeschikt gemaakt aan de variëteiten. Niet zelden laten puristen hun ijver nu hierop los. Niet meer alle belgicismen moeten uitgeroeid worden, wel het ‘Verkavelingsvlaams’ (Van Istendael), ‘Schoon Vlaams’ (Goossens), ‘Soap-Vlaams’ (Geeraerts) waarvoor uiteindelijk de naam ‘Tussentaal’ de ruimste verbreiding kent (Van Ouytsel, 2012, p. 74). De informele variëteit van het Nederlands Nederlands, die lang geen naam heeft (wat op zich al sprekend is), wordt over het algemeen beoordeeld als ‘minder ver’ van de standaardtaal verwijderd. Die verschillende variëteiten van het Nederlands zijn overzichtelijk samengebracht in figuur 4.

### 2.3.6.2. *Uitspraak*

Iedereen die, al is het maar één keer, verschillende sprekers van het Nederlands gehoord heeft, weet dat de uitspraak in het Nederlandstalige gebied sterk varieert. ‘Hij, aan wie men niet horen kan, uit welk gewest hij afkomstig is’, spreekt Standaardnederlands, schrijft Van Haeringen, maar moet daaraan toevoegen dat hier-



<sup>(1)</sup> ook wel VRT-Nederlands (of vroeger BRT-Nederlands) genoemd

<sup>(2)</sup> door Geert van Istendael "Verkavelingsvlaams" genoemd algemeen bekend onder de noemer "tussentaal"

bron: DE CALUWE J., GEERAERTS D. en KROON S. (2002), *Taalvariatie en taalbeleid: bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*, Antwerpen: Garant, 208 p.

Fig. 4. Verhoudingen tussen de variëteiten van het Nederlands volgens Geeraerts (2002, p. 90).

mee 'geenszins eenvormigheid' bedoeld is, en er dus wel 'persoonlike [sic] verschillen' zijn (1924, p. 65). Later onderzoek wijkt veel duidelijker af van deze standaardtaalideologie en vult aan: 'the standard as it is actually spoken is not free of regional variation' (Van der Harst et al., 2014, p. 248, zie ook Adank, Van Hout & Van de Velde, 2004; Grondelaers & Van Hout, 2010; Van de Velde et al., 2010). De voorbeelden die volgen, komen allemaal terug in de analyse van de interviews.

Een voorbeeld dat toont dat de variatie in de uitspraak van het Nederlands die niet altijd beperkt blijft tot variatie binnen de natiolecten, is de uitspraak van de /r/. Niet alleen in het Nederlands zijn er verschillende manieren om de /r/ te realiseren: als een uvulair of een apicaal. De uvulaire uitspraak is in opmars, en het negatieve (want exogene) imago dat ze had, lijkt te verdwijnen (Rogier, 1994; Sebregts, 2014). Die actuele verandering speelt ook een rol in dit onderzoek aangezien ik een vrij expliciete uvulaire uitspraak van de /r/ heb, die zelfs als sijbolet kan dienen voor de regio waar ik vandaan kom (Gent) en die in de interviews bijna altijd een thema was.

Het ander voorbeeld voor variatie in de uitspraak lijkt wel beperkt tot Nederlands Nederlands. Het is een voorbeeld dat de gemoederen losmaakt en daarom ook vaak in de interviews opduikt. Sinds Jan Stroop op de Nationale Dodenherdenking in 1997 hoorde hoe Trijntje Oosterhuis sprak, en zijn observaties daarna

opschreef, is de uitspraak van de tweeklanken en de diftongering van de lange vocalen een hot topic in de fonologie.

Onder wat sindsdien Poldernederlands genoemd wordt, is de meer open, wijdere uitspraak van [ɛi], [œy] en [ʌu] of [ɔu] als [æi] of [ai], [ʌy] en [au] of [a:u] en de daarmee gepaard gaande diftongering van de lange vocalen (/oo/ als [o:u]) te verstaan. Een nauwkeuriger onderzoek toont aan dat er veel meer nuance is, en dat er verschillende gradaties van verwijding zijn (Jacobi, 2009). Ondanks dit feit, en ondanks de evidentie die de historische fonologie brengt door een vergelijking van verschillende Germaanse talen, wordt de Poldernederlandse uitspraak nog vaak als taalverloedering gezien. Het is een voorbeeld van wat mensen als een afwijking van de standaardtaal in Nederland zien, in contrast dus met afwijkingen van de standaardtaal die ‘eigenlijk’ vooral in België voorkomen.

Een laatste voorbeeld van variatie in de uitspraak is wat bekend staat als spellinguitspraak: de gewoonte om de woorden uit te spreken zoals ze gespeld worden. Een voorbeeld: spellinguitspraak zorgt ervoor dat ‘tram’, ‘handicap’, ‘dossier’ in België in het algemeen met [ɑ] en [i:r] worden uitgesproken, in Nederland met een uitspraak die eerder klinkt zoals in de taal waaruit het woord ontleend werd. Dat wordt vaak verklaard door een drang tot eigenmaken en een afkeer van het Frans (voor BN) en een gevoel voor authenticiteit (voor NN). De andere uitspraak wordt op die manier tot een index gemaakt.

Wanneer we nog een paar andere voorbeelden bekijken, zien we dat deze verklaringen weinig steek houden. Zo is de uitspraak van ‘tanken’ (met /ɛ/) in Nederland algemeen, en lijkt daardoor op de uitspraak in het Engels, dat als ontleende taal vermoed wordt. Wat niet klopt: ‘tanken’ als werkwoord bestaat niet in het Engels. Het authenticiteitsargument vervalt daardoor. Vergelijk ook met de mogelijke uitspraken voor ‘station’, dat je in het Nederlands naar keuze zou kunnen uitspreken zoals in het Frans of in het Engels, maar dat niet alleen in België maar ook in Nederland vernederlandst wordt uitgesproken.

Wat er gebeurt, is dat er een inhoudelijke waarde toegekend wordt aan een uitspraakvariant. De keuze voor wat anders is dan het eigene wordt ideologisch gemotiveerd, en daardoor beoordeeld. De variatie in de uitspraak, of het nu de uitspraak van consonanten (/r/), van vocalen en diftongen /aʊ/ /ɛɪ/ /œy/ /o:ɪ/ of van bepaalde woorden (‘dossier’, ‘tanken’) is, wordt niet als inherent kenmerk van taal gezien maar als index voor een buitentalige werkelijkheid.

### 2.3.6.3. *Morfologie*

Net zoals bij de fonologie is er ook variatie in de morfologie van het Nederlands, die niet accuraat beschreven kan worden door te wijzen op ‘nationale verschillen’.

Het zijn veeleer gevallen waar binnen de standaardtaal verschillende mogelijkheden naast elkaar bestaan. Binnen de standaardtaalideologie echter is dat moeilijk te plaatsen: de variatie lijkt geweld te doen aan het criterium van de homogeniteit.

Dat houdt tegelijk in dat veel sprekers niet weten dat er variatie bestaat, en enkel de variant kennen die ze in hun idiolect gebruiken. Met drie voorbeelden wil ik dit illustreren, die elk op een andere manier getuigen van de variatie in het Nederlands. Het gaat om meervoudsvormen van bepaalde substantieven, om verschillende vormen van het imperfectum van sterke werkwoorden en tenslotte ook om verschillende vormen voor de tweede persoon enkelvoud van de modale werkwoorden.

In de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS) is een reeks substantieven opgenomen met een dubbel meervoud zonder betekenisverschil. Het gaat om woorden op onbeklemtoond -el, -em, -en, -er, en een aantal woorden op -aar, -aard en -erd. Hoewel de basisregel voor die woorden stelt dat het meervoud in die gevallen met het morfeem -s gevormd wordt, zijn er een aantal woorden waar ook de meervoudsvorm op -en mogelijk is, zonder betekenisverschil. Een aantal voorbeelden: *aardappel* – *aardappelen/aardappels*, *ambtenaar* – *ambtenaren/ambtenaars*, *maatregel* – *maatregelen/maatregels* (Haeseryn et al., 1997).

Enkel voor ‘leraars/leraren’ ziet de ANS een duidelijk geografisch verschil, waar bij de eerste vorm voornamelijk in België en de tweede in Nederland gebruikelijk is. Daarom staat dit paar niet in de lijst hierboven.

Hoewel de codificatie hier dus erg open is, en twee normen naast elkaar laat bestaan, is het de vraag of de taalgebruiker vasthoudt aan één vorm, die h/zij consequent gebruikt. Het zou een teken zijn van de kracht van standaardtaalideologie als een taalgebruiker dit als een uitwas ziet en van oordeel is dat er geen plaats is voor variatie binnen de standaardtaal.

Bij een aantal sterke werkwoorden bestaan er een regelmatige (met -de/-te) en een onregelmatige vorm (met klinkerverandering), hier drie voorbeelden:

ervaren	ervoer/ervaarde
klagen	kloeg/klaagde
waaien	woei/waaide

Over de interpretatie van de twee vormen is er nauwelijks consensus, noch interne consistentie. Van Dale verkiest ‘ervoer’ (en ‘thans ook: ervaarde’), ‘klaagde’ (‘kloeg: niet algemeen’) en geeft geen uitsluitel voor ‘waaide/woei’. De ANS schrijft dat ‘kloeg’ regionaal is en alleen in België wordt gebruikt, geeft bij ‘waaide/woei’ geen uitsluitel en schrijft: ‘Ervaaarde is frequenter dan ervoer. De sterke vorm wordt in Nederland eerder gebruikt dan in België.’ (Haeseryn et al., 1997)

Het minste wat je daaruit kan concluderen, is dat een strikte geografische opde-



ling een te sterke vereenvoudiging, en deze voorbeelden dus wel standaardtalig zijn, maar de variatie niet binnen het pluricentrisme kan geduid worden. Bovendien blijkt dat de algemeen verspreide mening, dat de niet-dominante variëteit de conservatieve is, niet te kloppen. Het is niet zo dat in België eerder de sterke vormen en in Nederland eerder de regelmatige vormen voorkomen.

Voor het derde voorbeeld van variatie op het vlak van morfologie liggen de kaarten alweer anders: dat er variatie bestaat in de vormen van de tweede persoon enkelvoud van de modale werkwoorden kunnen, zullen en willen, is algemeen bekend: de vormen ‘kunt/kan’, ‘zult/zal’ en ‘wilt/wil’ bestaan naast elkaar. De vormen met de vocaalverandering zijn de oudere vormen, de vormen die regelmatig gevormd zijn (stam+t) zijn de jongere vormen.

Hoe deze standaardtalige vormen gebruikt (moeten) worden, daarover lopen de meningen uiteen. Volgens de ANS is het een geografisch verschil: vooral in België worden de oudere vormen ook in de standaardtaal gebruikt, in Nederland kan dit enkel onder bepaalde voorwaarden (enkel als ‘je’ gebruikt wordt met de betekenis van ‘men’) (Haeseryn et al., 1997). Bij Taaladvies lees je dat alle vormen correct zijn, en de vormen zonder -t in Nederland als informeler worden beschouwd. Van Dale dan weer vermeldt de twee vormen zonder verder commentaar.

Ter conclusie bij de voorbeelden van variatie in de morfologie: in deze drie gevallen is er variatie binnen de gecodificeerde standaardtaal, en is deze variatie niet puur binnen een pluricentristisch kader te plaatsen. Het zijn voorbeelden van de variatie die aan de vorming van standaardtalen vooraf gaat, en die niet, binnen het kader van het streven naar homogeniteit binnen de standaardtaal, uitgewist zijn. Het uitwissen van deze variatie, de ‘erasure’ ervan, is een uitwas van de standaardtaalideologie.

#### 2.3.6.4. *Syntaxis*

Ook in de syntaxis van het Nederlands bestaan er verschillende constructies naast elkaar die niet te verklaren vallen door een pluricentrisch perspectief op standaardtaal en die ingaan tegen de homogeniteit van taal die als een eigenschap van standaardtaal geldt volgens de standaardtaalideologie. Ik denk bijvoorbeeld aan het al dan niet voorkomen van de lange infinitief met ‘te’ na ‘durven’ of ‘beginnen’, of aan de plaats van de hulpwerkwoorden in de bijzin. Wie dit fenomeen vanuit een (standaardtaal)ideologisch perspectief bekijkt, probeert homogeniteit te vinden. Wie daarentegen de focus op variatie legt, zoekt veeleer naar clusters van varianten en kijkt dan pas, op de tweede plaats, wat hun relatie ten opzichte van de kunstmatig geconstrueerde standaardtaal is. Dat wordt bijzonder duidelijk in onderzoek naar de volgorde van de werkwoorden in de bijzin.

Zo is de rode en de groene volgorde een begrip geworden in de Nederlandse taalwetenschap, om de variatie van de plaats van de hulpwerkwoorden in de bijzin te beschrijven. Rood en groen, niet de kleuren voor juist of fout maar in navolging van de kleuren die Anita Pauwels koos. Op een kaart arceerde ze de ene mogelijkheid in het groen (hulpwerkwoord na voltooid deelwoord/infinities) en de andere in het rood (hulpwerkwoord voor voltooid deelwoord/. Figuur 5 toont een recentere versie met een synthese van de data die ze verzamelde.

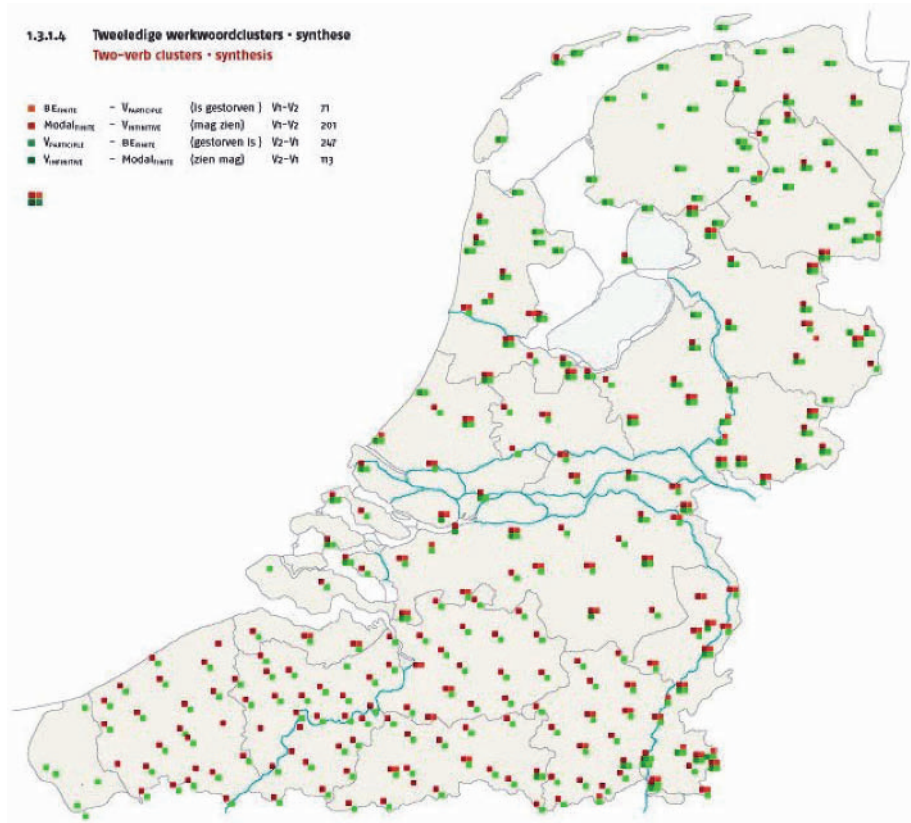


Fig. 5. Plaats van het voltooid deelwoord (VD) en de persoonsvorm (PV) in de bijzin. Kaart van Barbiers et al. Beschikbaar via de Meertens Kaartenbank (Kruijssen & Van der Sijs, 2016).

In later onderzoek (De Sutter, 2005; Arfs, 2007; Coussé, 2008) is op zoek gegaan naar de redenen voor de variatie. Het beeld dat opduikt is erg genuanceerd: de variatie tussen rood en groen reduceren tot een geografische variatie doet onrecht aan het complexe weefsel dat deze taalwetenschappers synchroon en diachroon blootlegden. Naast taalexterne factoren, zoals inderdaad de regio maar ook com-

municatieve omstandigheden, spelen ook taalinterne elementen een rol. Een belangrijke rol lijkt weggelegd te zijn voor klemtoonpatronen (Pauwels, 1953; Coussé, 2008). Zelfs semantische en discursieve elementen zouden een rol spelen, naast de geaccentueerdheid van elementen voor en na de werkwoordelijke eindgroep (Coussé, Arfs & De Sutter, 2008).

Er zijn twee varianten die naast elkaar bestaan, zonder dat er een goede en een slechte is, of een betere en een slechtere. Er is geen evidentie in de talige realiteit om aan een van beide varianten de voorkeur te geven.

### 2.3.6.5. *Lexicon*

Het lijkt wel alsof het bij het lexicon het makkelijkst is om de variatie te beschrijven: er is een duidelijke geografische grens en veel varianten worden enkel ten noorden of ten zuiden van die grens gebruikt. Dat heeft dan bijvoorbeeld te maken met de verschillende instellingen in de twee landen ('schepen' en 'marechaussee').

Desalniettemin zijn er ook bij het lexicon veel verschillende manieren om variatie te beschrijven. Hier volgt één uitgewerkt voorbeeld daarvan, met het begrippenpaar 'huilen' en 'wenen'. Deze variatie verklaren met een louter geografisch aspect, zorgt voor een snelle homogeniteit en op die manier voor een 'repair' van de standaardtaalideologie. Toch doet deze verklaring onrecht aan de veel complexere relatie, een situatie die voortvloeit uit de externe taalgeschiedenis van het Nederlands.

Samen met de golf emigranten uit het Zuiden na de sluiting van de haven van Antwerpen (1585) kwamen veel woorden uit het Zuiden mee. Die sprekers van het Brabants waren vaak rijke mensen met een hoge sociale status. In die periode groeide ook het plan om de Bijbel voor het eerst in het Nederlands te vertalen. In de commissie die daarvoor werd samengesteld (na de synode van Dordrecht, 1618), waren ook de emigranten uit het zuiden daarin vertegenwoordigd. Eén van de dilemma's waarvoor de commissie stond, was de keuze van een passend lexicon. Voor de Heilige Schrift waren niet-alledaagse woorden, die wat plechtstatig klonken, nodig. De stap naar de varianten uit het zuiden was snel gezet – en een woord als 'wenen' werd verkozen boven het Hollandse, meer volkse 'huilen'.

Daardoor klinkt 'wenen' nu in Nederland erg bijbels en is het verouderd. Op de taalsituatie in België had deze keuze geen invloed: De oorspronkelijke connotatie werd niet veranderd, aangezien de Nederlandse Bijbelvertaling geen rol speelde in het katholieke Vlaanderen, waar de Bijbel tot diep in de twintigste eeuw op de index stond en niet voor het zelfstandig lezen in een huiselijk context was voorzien (en in de kerk in het Latijn werd voorgelezen). In België fungeren de twee woorden vandaag verregaand als synoniemen.

### 2.3.7. *Conclusie*

In de voorgaande paragrafen is het centrale thema de manieren waarop variatie in taal een plaats binnen (taal)ideologie toebedeeld krijgt. Het uitgangspunt is dat prestige posterieur aan een geconstrueerde, uniforme, stabiele standaardtaal wordt toegekend. Maar Milroy wijst er terecht op dat:

However, these are arguably not properties of real languages either – they are properties of idealized states of languages and they are, especially, properties of standard languages. (Milroy, 2001, p. 545)

Variatie is dus een inherent kenmerk van taal, en de standaardtalen zijn constructen die in die variatie wortelen.

Hoe dat precies gebeurt, dus hoe die standaardtalen gemaakt worden en op welke manier daaraan een ideologie gekoppeld wordt, is het thema van deze paragraaf. Hij begon met een theoretische achtergrond over ideologie en taalideologie, waarin de werking van de principes ‘erasure’ en ‘repair’ geïntroduceerd, en waarin het proces van standaardisatie bekeken werd. Ik sloeg dan de brug tussen de theorie en de toepassing op het Nederlands: welke neerslag vindt de standaardtaalideologie in het Nederlands, welke kenmerken worden aan een standaardtaal toegekend en vooral – hoe wordt omgegaan met variatie wanneer die niet binnen het concept van standaardtaalideologie past. Ik gaf daarbij in groter detail aandacht aan de uitwerking van het pluricentrisch perspectief op taal voor het Nederlands, en op de uitbreiding van dat perspectief met een bijkomend criterium, vitaliteit, dat voor het Nederlands van groot belang wordt geacht. Ten slotte belichtte ik verschillende voorbeelden van variatie in het Nederlands, zowel op vlak van uitspraak, morfologie, syntaxis en lexicon, die niet, of niet helemaal, binnen een pluricentrisch perspectief passen.

Er is geen objectief criterium om taalverandering en taalverloedering van elkaar te onderscheiden, zelfs niet om te bepalen wat taalverloedering is of zou kunnen zijn, er zijn geen taalinterne criteria die een onweerlegbare basis vormen om talen van elkaar af te bakenen – dit zijn beslissingen gebaseerd op taalideologie. Of ook deze thema’s expliciet of impliciet aan bod komen in de colleges over taalverwerking, of taalideologie gethematiseerd wordt en op welke manier, dat is precies wat ik in dit boek wil nagaan. Daarbij speelt niet enkel taalideologie een rol, maar ook taalbewustzijn. Dat concept, dat tot nu toe meer aandacht krijgt binnen de didactiek dan de linguïstiek, staat centraal in de volgende paragraaf.

## 2.4. Taalbewustzijn

Sinds het einde van de twintigste eeuw wordt onderzoek gedaan naar taalbewustzijn en het integreren van aandacht voor taalbewustzijn in het taalonderwijs. In de volgende paragraaf gaan we na in welke traditie en in welk onderzoeksklimaat die aandacht voor taalbewustzijn te situeren zijn. Daarbij is ook het verband tussen taalideologie en taalbewustzijn van belang, de verhouding daartussen wil ik als eerste verduidelijken.

In definities van taalideologie is vaak een spanning te merken tussen enerzijds opvattingen die ideologie erg deterministisch opvatten en anderzijds definities die de handelingsvrijheid van het sprekende subject benadrukken:

definitions have often shown a tension between emphasizing speakers' 'awareness', as a form of agency, and foregrounding their embeddedness in the social and cultural systems in which they are enveloped. (Kroskrity, 2006, p. 497)

Zoals in de vorige paragraaf al duidelijk is geworden, en in deze paragraaf verder verdiept wordt, begrijp ik in dit onderzoek taalideologie niet in deterministische zin, en interpreteer ik taalbewustzijn als het instrument waarmee een individuele spreker zijn taalideologie kan reflecteren. Taalideologie wordt daardoor niet de gevangenis van de spreker, omdat die spreker in staat is te reflecteren en met andere sprekers ook over taalideologie in interactie te gaan. In die zin volgen we dus Silverstein die de belangrijke rol van taalbewustzijn als mogelijkheid voor een spreker om een taalstructuur en een taalideologie te reflecteren en zelfs te beïnvloeden (Silverstein, 1979, p. 193). Kennis en reflectie over taalvariatie (zie 2.5.1) leiden tot een taalbewustzijn over ideologie.

Maar wat is dan dit taalbewustzijn, welke definities bestaan er en welke verschillende nuances vinden we erin? Welke aspecten van de definities zijn voor ons onderzoek relevant? Dit zijn de vragen die ons door de volgende paragrafen leiden. Daarbij ligt ook hier de focus niet op een historisch overzicht van de ontwikkeling van het concept taalbewustzijn, net zoals we daarvan ook in de paragraaf over taalideologie afgezien hebben. De veelheid aan opeenvolgende definities draagt te weinig bij tot een werkbaar concept voor voorliggend onderzoek.

Een korte excursie daarentegen naar de context waarin interesse voor taalbewustzijn ontstond, geeft inzicht in de oorspronkelijke invulling en maakt tegelijk ook duidelijk hoe taalbewustzijn níet begrepen moet worden. Taalbewustzijn is een concept uit de taaldidactiek, anders dan taalideologie. Het gaat dus over het stimuleren van taalbewustzijn in het taalverwervingsproces, of preciezer, om het veronderstelde belang van taalbewustzijn in de taalklassen voor taalleerders.

Als een reactie op vreemdetaallessen waarin de focus voornamelijk op grammatica en vertalingen lag, zoals al eeuwen ook klassieke talen Latijn en Grieks onderwezen werden (de ‘grammatica-vertaalmethode’), ontstond in het laatste kwart van de twintigste eeuw een model waarbij in de taallessen gefocust werd op communicatie. Dit ging gepaard met een volledig verdwijnen van expliciet grammatica-onderwijs. Vrij snel kwam ook daarop een reactie, aangezien alleen impliciet vreemdetaalverwerven met behulp van enkel spreken en luisteren niet leidde tot de gewenste resultaten. (Simard & Wong, 2004; Gnutzmann, 1997)

Eric Hawkins introduceert in Engeland een tegenbeweging, en kent een belangrijke rol toe aan taalbewustzijn in de taalklas. Dat is echter niet te begrijpen als een terugkeren naar de grammatica-vertaalmethode, wel als een toegevoegde dimensie bij communicatief georiënteerd onderwijs. Het doel is weliswaar enerzijds extra aandacht te besteden aan kennis van taalstructuren, en kan daarom makkelijk fout begrepen worden, maar anderzijds gaat het nog veel verder. Velen is op dat moment niet duidelijk hoe ver precies. Wel duidelijk is dat er retrospectief een slingerbeweging te herkennen is in vreemdetaalverwerving, tussen (extreme) aandacht voor de vorm en (extreme) aandacht voor de functie van taal. Elementen uit deze ‘taalbewustzijnsbeweging’ die volgens Van Lier een echte meerwaarde vormen en niet meer mogen/ zullen verdwijnen, zijn de integratieve benadering en meer aandacht voor taalbewustzijn bij het opleiden van docenten (Van Lier, 2001, p. 164).

Wat wordt er nu verstaan onder taalbewustzijn? Donmals definitie uit 1985 is al vaak geciteerd en vormt een goed vertrekpunt: ‘a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.’ (Donmal, 1985, p. 7)

Er blijft echter nog veel onduidelijk in de definitie, en het gevaar van misinterpretatie als een oproep tot louter aandacht voor de grammatica (door de formulering ‘nature of language’) is niet helemaal van de baan. Doff en Lenz vullen terecht aan dat ‘weniger die Bewusstheit über grammatische Phänomene gemeint [ist], als ein ganzheitlicher Ansatz forschender Sprachbetrachtung’ (Doff & Lenz, 2011, p. 36).

In de drie decennia die volgen op Hawkins’ initiële vraag naar meer aandacht voor taalbewustzijn en Donmals eerder vage definitie, evolueerde het onderzoek naar taalbewustzijn van een optie tot een belangrijk element in taalonderzoek en in moedertaal- en vreemdetaaldidactiek. Carters definitie van 2003 verwijst impliciet naar Donmals, maar is preciezer: ‘Language awareness refers to the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms and functions of language.’ (Carter, 2003, p. 64)

Sinds het begin van de ontwikkeling van taalbewustzijn als onderzoeksparadigma zijn er een heleboel namen voorgesteld, wat verwarrend werkt en die vaak niet meer zijn dan een andere focus willen suggereren. Carter (2003, p. 64) zet

*Knowledge about language* (afgekort tot KAL) gelijk met *Language Awareness* (afgekort tot LA, hier vertaald met taalbewustzijn), met dat verschil dat de term KAL meer in de moedertaal didactiek en LA eerder in de vreemdetaal didactiek ingang gevonden heeft.

*Critical Language Awareness* (of CLA) heeft, vergeleken met de ‘pure’ LA, een doelstelling meer, namelijk het aanzetten tot reflecteren van de redenen waarom een taal geworden is wat ze is, dus het reflecteren van socio-politieke factoren die een rol spelen in het ontstaan en veranderen van taal. CLA wil de aandacht vestigen op de relaties tussen taal, macht, en identiteit (zie ook Bolitho et al., 2003, p. 252).

Onderzoek naar de aard van taalbewustzijn heeft in de loop van de tijd verschillende elementen benadrukt en uiteenlopende perspectieven ingenomen. De vijf ‘interdependent domains’ van James en Garrett (1991) helpen om verschillende onderzoekstradities van elkaar te onderscheiden: in de benaming van James en Garrett gaat het om ‘affective, social, power, cognitive and performance domains’ (Van Lier, 2001, p. 162).

Onder affectieve factoren worden individuele factoren verstaan die het leren beïnvloeden, bijvoorbeeld een positieve instelling ten opzichte van die taal. Taalbewustzijn uit zich dan in aandacht, intrinsieke motivatie en nieuwsgierigheid en zou leiden tot een betere taalbeheersing. Op cognitief niveau uit zich taalbewustzijn als de mogelijkheid om metacognitieve strategieën in te zetten en categorieën en regels te analyseren en reflecteren. Op die manier sluit dit perspectief nauw aan bij onderzoek naar taalideologieën. Taalbewustzijn met een performatief perspectief focust op leerstrategieën voor een (vreemde) taal en wortelt zo in de didactiek. Taalbewustzijn in het sociale domein en machtsconstellaties wordt vooral in de CLA onderzocht en thematiseert onder meer tolerantie voor minderhedentalen en de waarde van meertaligheid in de klas (James & Garrett, 1991, pp. 12-20). Een belangrijke aanzet in de Franstalige (onderwijs)wereld is de *Éveil aux langues*, die uitgaat van het onderzoek van Hawkins, en het transformeert voor de Franstalige community in Canada, Zwitserland en België, en met aandacht voor de meertalige onderwijssituaties in bijvoorbeeld de Elzas, maar ook in grote steden in Frankrijk. De impact op praktisch niveau blijft beperkt tot het Franstalige gebied, en een terugkoppeling op theoretisch gebied naar de voornamelijk Engelstalige onderzoeksgemeenschap is niet gebeurd (zie onder meer Candelier, 1999 en Balsiger et al., 2012).

Of er echter een solide bewijs is voor het succes van taalbewustzijn in de taalklas, is nog steeds open. Veel onderzoek blijft op een anekdotisch niveau, waardoor ‘harde’ bewijzen ontbreken. De feedback van docenten en taalleerders over het integreren van een component taalbewustzijn in de taalverwervingslessen zou nog

op een wetenschappelijke manier als data moeten worden gebruikt. Van Lier (1996/2014, p. 33) ziet twee gebieden waar in onderzoek versterkt aandacht zou moeten gegeven worden, namelijk integratieve benaderingen van taalbewustzijn, dat dan als een rode draad door het hele curriculum zou moeten lopen, en meer aandacht voor taalbewustzijn in de opleiding van taaldocenten.

Het doel van taalverwerving met aandacht voor taalbewustzijn is dat taalleerders ontdekken hoe taal gebruikt wordt, daarbij kan aandacht besteed worden aan de verschillende perspectieven van James en Garrett. Uiteindelijk moet dat leiden tot onafhankelijk denkende en agerende taalleerders, met de cognitieve vaardigheid om over taal in het algemeen te generaliseren en hypothesen op te stellen en om een attitude te ontwikkelen ten opzichte van de taal die ze leren, van taal in het algemeen en van taalideologieën. Dat lukt het best als leerders intrinsiek gemotiveerd zijn en affectief geëngageerd in het taalverwervingsproces (Dörnyei & Ryan, 2015). Aandacht voor taalbewustzijn zou dat alles kunnen bereiken.

Hiermee is duidelijk dat het onderzoeksparadigma van taalbewustzijn meer is dan uitsluitende of hernieuwde aandacht voor grammatica. Dat wordt ook steeds opnieuw als een voordeel van research over taalbewustzijn genoemd, dat ‘a range of perspectives on language awareness’ biedt (White & Kennedy, 2014, p. 1).

Het is een evidente volgende stap dat taalbewustzijn bij taalleerders enkel geëvoceerd en ontwikkeld kan worden als de taaldocenten er aandacht aan besteden. De voordelen van een geïntegreerde aandacht voor taalbewustzijn in de taalverwinglessen sluiten aan bij een holistische benadering van taal, waarin niet prescriptief of atomistisch gedacht wordt maar aandacht voor het fenomeen taal in alle facetten centraal staat.

De voorwaarde voor een dergelijke holistische interpretatie van taal in het taalonderwijs is dat er taalbewustzijn bij de docenten aanwezig is. Daarmee komen we bij het volgende punt in dit hoofdstuk: welk taalbewustzijn is er bij taaldocenten aanwezig, hoe krijgt het vorm en op welke manier krijgen de taaldocenten de mogelijkheid om hun taalbewustzijn te reflecteren en te laten evolueren? Dat is het thema van de volgende paragraaf.

## **2.5. Taalbewustzijn bij docenten**

### **2.5.1. Drie factoren**

Net zoals bij ‘taalbewustzijn’ is de definitie van ‘teacher language awareness’ (TLA), wat ik hier taalbewustzijn bij docenten noem, in een reeks definities steeds preciezer gedelimeerd. In wat volgt wil ik die definities op het spoor komen om



op basis daarvan een operationaliseerbare definitie te kristalliseren. Het thema ontstond voor de lessen Engels, pas later volgt de uitbreiding naar andere talen. Thornbury schrijft in 1997 nog vrij algemeen in een reeks ‘Tasks for Teachers of English’ over het belang van ‘the knowledge that teachers have of the underlying systems of language that enables them to teach effectively’ (Thornbury, 1997).

Wat die ‘underlying systems’ van een taal precies zijn, met andere woorden, of het hier om syntaxis en morfologie gaat van een bepaalde taal, of om taalstructuren in het algemeen en in contrast tussen de moedertaal en de doeltaal van de studenten, blijft vaag. Ook de reden waarom docenten deze kennis nodig hebben, is behoorlijk impressionistisch geformuleerd: het zou de docenten in staat stellen om efficiënt te doceren. Toegegeven, veel meer is er op dit punt niets bereikt: het succes van taalbewustzijn in de klas is nog steeds niet solide bewezen (cf supra), maar wel dat het mogelijk is om taalbewustzijn bij leraren doelgericht te bevorderen (Wiese et al., 2017). Toch blijkt dit al een belangrijke component in de eerste definitie, en dat sluit aan bij de klassieke manier om docenten op te leiden: ze moeten kennis over taal verkrijgen om een goed docent te kunnen worden.

Maar om een goed docent te worden, is meer nodig. In een volgende definitie van taalbewustzijn bij docenten, ongeveer een decennium na Thornbury, komt dat tot uiting:

Teacher language awareness (TLA) is a label applied to research and teacher development activity that focuses on the interface between what teachers know, or need to know, about language and their pedagogical practice. (Andrews, 2008, p. 287)

Duidelijk is hier een extra dimensie ingewerkt: taalbewustzijn is niet iets wat docenten een keer verwerven en dan voor altijd hebben. Veeleer gaat het om een ‘development activity’, een ontwikkelingsproces: de nadruk ligt niet op een product maar op de ontwikkeling. Bovendien integreert Andrews een ‘interface’ in de definitie, een wederzijdse wisselwerking tussen kennis over taal en de pedagogische praktijk. Bovendien haalt hij al aan dat er mogelijke deficits zijn, van belang is niet alleen wat docenten weten maar ook wat ze zouden moeten weten.

Wat dat precies inhoudt, blijft bij Andrews open. Daarvoor ga ik te rade bij Svalberg, die vooral op het vlak van taalbewustzijn, maar dus ook specifieker op het vlak van taalbewustzijn bij docenten baanbrekend werk levert. Ze schrijft over wat ze onder die ‘interface’ verstaat: ‘includes knowledge of grammar terminology, classifications and rules and an ability to apply this knowledge, for example in identifying learner errors and providing useful explanations to students’ (Svalberg, 2012, p. 383). Hoewel dit al veel specifieker is dan Thornbury’s ‘underlying

systems' blijkt hier de nadruk nog steeds (cf. taalbewustzijn) vooral op de structuur te liggen. Het nagaan van de mogelijkheid om taalbewustzijn bij docenten ook voor taalvariatie te operationaliseren, ligt ten grondslag aan voorliggend onderzoek.

Drie definities die elkaar opvolgen; drie bepalende factoren voor het taalbewustzijn bij docenten: kennis, gebruik van die kennis en de reflectie daarop. Er is ook een zekere evolutie in de definitie, die ongetwijfeld gepaard gaat met nieuwe ideeën over de rol van de docent: meer dan alleen kennis vergaren en doorgeven behoort ook kennis reflecteren en vertalen naar het publiek tot de kerntaken (bijvoorbeeld in de Duitse context, Caspari, 2003, p. 126). Dewaele (2005) wijst er ook voor Nederlands op dat taalbewustzijn bij de docent een voorwaarde is om de ontwikkeling van taalbewustzijn bij de studenten te stimuleren. En in een publicatie van de Taalunie wijzen Paus, Rymenans en Van Gorp op het domein van de 'leraar als lerende' die:

In het kader van de noodzaak tot levenslang en levensbreed leren moet de leraar op de hoogte blijven van de recente ontwikkelingen op algemeen onderwijskundig vlak en binnen zijn eigen vakgebied. Hij is in staat en bereid om te reflecteren over zijn eigen onderwijsgedrag, het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen. Als professional is hij zelf verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. Hij heeft zicht op zijn eigen competenties en is in staat er kritisch op te reflecteren. (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006, p. 83)

Taalbewustzijn lijkt op die manier een vast bestanddeel van beroepsbeschrijvingen van docenten, hoewel vaak zonder precieze definitie en concrete uitwerking van belangrijke elementen erin.

Expliciet gebeurt de toepassing voor het Engels: de drie factoren die taalbewustzijn bij een docent bepalen, leiden tot drie competentieniveaus voor een professioneel docent:

professionalism for teachers of EFL [English as a Foreign Language, TDW] entails the possession of adequate knowledge of the language (language proficiency), adequate knowledge about the language (content knowledge: the declarative dimension of TLA) and the ability to make effective use of such knowledge in pedagogical practice (procedural TLA). (Andrews, 2008, p. 293)

Hoewel de focus nog op Engels ligt, en grammatica nog (tenminste impliciet) het centrale thema is, wordt duidelijk dat een taaldocent verschillende competenties

moet (blijven) ontwikkelen en zowel als taalgebruiker, als taalanalyst en als taaldidacticus voor een klas staat.

Dit verduidelijkt de relatie tussen taalbewustzijn bij docenten en taalideologie: door de reflectieve component kan taalbewustzijn het instrument zijn om zich bewust te worden van (de werking van) taalideologieën en die ook in vraag te stellen. De kenniscomponent van taalbewustzijn kan de ‘notions’, ‘beliefs’ of ‘ideas’ (cf. supra, 2.2) van ideologieën counteren. Met een schrandere invulling van de pedagogische dimensie van taalbewustzijn kan dit op reflectie en kennis gestoelde taalbewustzijn ook in de taalklas aan bod komen. De reden om taalbewustzijn in de klas te integreren, is dus tweeledig: ‘the idea that awareness of language can promote L2 development and in some cases can also foster social integration and linguistic tolerance’ (Simard & Wong, 2004, p. 100).

Zowel de taalverwerving an sich als ook het denken over taal, bijvoorbeeld het analyseren van eigen (voor)oordelen, kunnen door de integratie van taalbewustzijn in de klas bereikt worden.

Of dat iets opbrengt, bij de taaldocenten of qua resultaat in de taalverwerving, zou dan ook bewezen moeten kunnen worden en is ruim onderzocht. Borg (2011, p. 219) zegt over taalbewustzijn bij docenten niet meer dan dat het professioneel attribuut is dat een van de centrale agendapunten zou moeten zijn in de opleidingen van taaldocenten, maar wordt niet specifiek. Andrews (2008, p. 295) schrijft dat het een ‘article of faith’ is dat hoe groter het taalbewustzijn van de taaldocent is en hoe beter die weet hoe taal werkt, hoe beter het is. Hij voegt eraan toe dat er weinig tot geen empirisch bewijs is voor dit zogenoemde geloofsartikel. Dat is niet van de aard om sceptici te overtuigen.

Vaak wordt in deze context ook over taalattitudes gesproken, een begrip waar ik verder niet mee werk. Het is duidelijk dat attitudes beïnvloed worden door achterliggende ideologieën (Garrett, 2016, p. 34), en dat taalbewustzijn zich in attitudes uit. De archetypes die ik in deel 2 construeer op basis van interviews, zie ik als conglomeraat van attitudes. Het samenspel van kennis (cognition), gevoelens (affect) en gedrag (behaviour) speelt ook in attitudes een constituerende rol (zie ook Albarracín et al., 2005; Garrett, Coupland & Williams, 2003).

Efficiënter is de idee van Svalberg en Askham (2014, p. 123): een uitgerijpt taalbewustzijn vergroot de mogelijkheden van de docent: het creëert de mogelijkheid voor de docent te kiezen om al dan niet een grammaticaal thema uit te diepen, of toegepast op voorliggend onderzoek, om al dan niet achtergrondinformatie geven over taalvariatie, de oorzaak en de interpretatie ervan. Svalberg suggereert bovendien op basis van Borg (2003) dat de ‘self-perceptions’ van hun kennis (in dit geval kennis van grammatica) aan de basis liggen van de pedagogische beslissingen van de docenten (Svalberg, 2012, p. 384).

Op basis van dit historisch overzicht van de ontwikkeling van verschillende definities van taalbewustzijn, kom ik voor dit onderzoek tot volgende voorlopige elementen in de definitie van taalbewustzijn bij docenten. Bij docent met een uitgerijpt taalbewustzijn interageert de kennis van taal met de reflectie over taal en de pedagogische praktijken van de docent. Dit taalbewustzijn kan op de achtergrond ageren, maar een bewust docent kan op basis van reflectie beslissen over het al dan niet expliciteren en implementeren in de klas. Of kennis en reflectie automatisch leiden tot taalbewustzijn en op welke manier dat gebeurt, is niet af te leiden op basis van de informatie die voorligt. Onduidelijk is ook de rol van de pedagogische praktijken, en welke criteria noodzakelijk zijn voor een uitgerijpt taalbewustzijn.

### 2.5.2. *Taalbewustzijn toegepast*

Hoe dat dan in de praktijk verloopt, en op welke manier dat onderzocht kan worden en welke methodologische hindernissen daarbij overwonnen moeten worden, met andere woorden, op welke manier de overgang van een schijnbaar sluitend theoretisch concept naar de lespraktijk kan worden omgezet, is een thema dat ons door de volgende paragrafen leidt. De focus ligt bij dit overzicht vooral op Engels, maar omdat die taal in verschillende continenten onderwezen wordt, neemt dit overzicht ons ook naar verre bestemmingen mee.

Het beleid in Australië, het land waar het onderzoek uit het eerste voorbeeld zich situeert, stelt dat kennis over taal en talen ook in de klas moet doorgegeven worden. Jones en Chen proberen van hun kant na te gaan of dat beleid dode letter blijft, of, indien niet, waaraan dat te wijten is. Voor het kleine onderzoek dat ze in een artikel uit 2012 voorstellen, houden ze een enquête en observeren ze één les. Hun conclusie brengt een weliswaar niet geheel onverwacht maar toch interessant aspect naar voor: de implementatie van het beleid hangt volledig af van de docent. Er is dan ook niet meer dan een beleid: er is geen incentive om het ook echt te doen, en aan de grote vrijheid van de docent wordt niet geraakt. De docenten die het beleid integreren in hun onderwijs, zijn moeilijk te vinden en over hun methodes weten we niets, schrijven Jones & Chen. Conclusie: om te begrijpen hoe teachers hun kennis over taal doorgeven, of anders gezegd hoe ze die kennis vertalen in pedagogie in verschillende settings, daarover moet nog veel onderzoek gedaan worden (Jones & Chen, 2012, p. 166).

Ishihara zoekt naar de rol van taalbewustzijn niet in grammatica, zoals meestal gebeurt en zoals in de definitie van Svalberg ook gesuggereerd wordt, en niet in de taalvariatie, zoals in dit boek gebeurt, maar in pragmatiek. Dit onderzoeksveld noemt ze 'instructional pragmatics': het is een veld waarbij research over pragmatiek, lesgeven erover en docententraining samenkomen. Pragmatiek in de docen-

tentraining focust meestal op de theorie, bijvoorbeeld op de speech act theory of beleefdheidsstrategieën ('politeness'), maar minder op hoe deze thema's in de les aan bod moeten komen. Nochtans is er wel degelijk bewijs dat een beter inzicht in de pragmatiek van de taal die studenten leren, bijdraagt tot een zelfzekerder taalgebruik in de doeltaal. De mogelijkheden liggen vooral bij awareness-raising, het creëren van taalbewustzijn voor het waarnemen ('noticing') en interpreteren van de relatie tussen een taalvorm en de context waarin die wordt gebruikt. Het gaat er hierbij dus niet in de eerste plaats om een andere vorm te gebruiken, of om de taallearners te doen accommoderen met gepercipieerde normen in de doeltaal. Veeleer liggen de kansen bij het stimuleren van taalbewustzijn. Een potentiële, concrete actie voor docenten is dat 'teachers could encourage learners to predict and observe the consequences of their pragmatic choices' (Ishihara, 2010, p. 944). Het lijkt voor de hand te liggen dat, als dit inzicht in de les een plaats zou moeten krijgen en er actief naar toe zou moeten gewerkt worden, docenten daarop moeten worden voorbereid. Dat zou moeten starten, daarvoor pleit Ishihara, in hun opleiding, met een kritisch reflecteren op pragmatiek in eigen taal én in de taal die ze gaan onderwijzen.

Overigens merkt ze ook op dat de impuls daartoe niet alleen vanuit de wetenschappelijke wereld komt, maar uitgaat van de docenten zelf. Hoewel dit niet als hard bewijs kan gelden dat taalbewustzijn het onderwijs helpt te verbeteren of dat het als een instrument kan dienen om docenten grotere keuzemogelijkheden te geven, is het alweer een aanwijzing dat taalbewustzijn voor docenten niet alleen een theoretisch concept is, maar ook duidelijke toepassingsmogelijkheden biedt. Bovendien wijst het onderzoek van Ishihara op implementatiemogelijkheden buiten grammatica, namelijk in de pragmatiek, en toont ook duidelijk aan dat pure kennisgerichtheid tijdens de opleiding niet automatisch leidt tot het verwerven van de andere factoren die bijdragen tot een evenwichtig taalbewustzijn.

In het onderzoek van Jones en Chen (2012) en Ishihara (2010) komen de visies en ervaringen van de docenten zelf aan bod. Bij Cammarata en Tedick (2012) staan die zelfs centraal: in een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van docenten in het immersie-onderwijs zoeken de auteurs manieren waarop de docenten, die daarvoor een impuls krijgen, taallessen combineren met lessen over taal ('both content and language', Cammarata & Tedick, 2012, p. 255). Docenten zien, zo concludeerden ze, die ervaring als een ongoing fenomeen, een proces van 'awakening, a pedagogical journey' (Cammarata & Tedick, 2012, p. 257), een proces dat een doel op zich is en waarin dat procedureel karakter niet ten gunste van een product dient te verdwijnen. Maar dit lukt alleen onder bepaalde voorwaarden.

Als belangrijke eerste stap melden de onderzoekers dat de docenten een transformatie moeten ondergaan, en zelf moeten beseffen dat ze zowel 'content' als 'lan-

guage' teachers zijn. Pas dan zijn ze gemotiveerd om uitdagingen (zoals waar haal ik de kennis en hoeveel tijd besteed ik eraan in de les) aan te gaan en moeilijke fases (moet ik het wiel opnieuw uitvinden) te overwinnen. Eens die uitdagingen en struikelblokken bedwongen zijn, komt er volgens deze researchers een ongekende intrinsieke motivatie om verder te doen en meer te weten, een proces dat onomkeerbaar lijkt. Cammarata en Tedick waarschuwen er wel voor om de docenten niet te veel alleen te laten met deze problemen, ze pleiten daarom voor onderzoek-gebaseerde guidelines die docenten bij de hand nemen en inhoudelijke steun in de concrete lessituaties bieden. Hoe verleidelijk ook deze onderzoeksresultaten te transponeren naar de context waarin ik mijn onderzoek situeer, is het belangrijk ook de verschillen nog eens te benadrukken. Het onderzoek van Cammarata en Tedick situeert zich in een immersie-context en geldt voor het Engels. Ook hier ligt de nadruk voornamelijk op grammatica.

De toepassing van taalbewustzijn bij docenten op variatie is nog veel minder gebruikelijk. Daarvoor moet de 'exclusively monolithic status of grammar in teachers' ontologies' van taal gethematiseerd worden, iets wat, zo schrijven Hall et al. (2001, p. 102), nog niet gebeurde in voorgaande studies. In hun studie, die gesitueerd is in China bij docenten Engels, doen ze dat wel. De deelnemers tonen weliswaar een grote openheid voor 'plurilithic' (ibid.), of, zoals ik het zou noemen, pluricentrische benaderingen van taal. Dit blijkt echter een louter theoretisch besef te zijn en vindt geen weerspiegeling in hun lespraktijken. Daar blijft een andere ideologie vigeren: 'the resilient belief in an ideal grammatical system, most closely identified with "standard" native-speaker norms, but independent of native speakers' actual [...] language practices' (Hall et al., 2017, p. 102).

Het onderzoek van Hall et al. is voor ons van tweërlei belang: het thematiseert als een van de weinigen de standaardtaalideologie en de weerslag ervan op de onderwijspraktijk. Aangezien taalbewustzijn hier niet enkel relevant wordt geacht voor grammatica, maar ook voor variatie, sluit dit onderzoek het meest aan bij het voorliggende. Bovendien blijkt in hun onderzoek dat een grotere kennis niet volstaat om van een uitgerijpt taalbewustzijn te kunnen spreken. Omdat hun onderzoek expliciet ideologieën rond pluricentriciteit tackelt, is ook de methodologie die ze gebruiken voor het voorliggende onderzoek relevant: op welke manier slagen ze erin de docenten hun onder- en achterliggende ideeën over taal en variatie te laten articuleren?

In het volgende hoofdstuk staan methodes van onderzoek centraal, hier wil ik het concluderend nog over taalbewustzijn bij de docent hebben. De waarschuwing die als een mantra opduikt is dat meer kennis over taal een positieve impact kan hebben op de lespraktijk, en op de motivatie van de docenten. Tegelijk wordt in elke van de exemplarisch voorgestelde onderzoeken benadrukt dat de toepassing

van tijdens de opleiding verworven kennis niet automatisch ingang vindt in de lespraktijk. Bartels concludeert zijn boek over toegepaste taalwetenschap en opleiding van taaldocenten als volgt:

it is not enough to simply provide a short apprenticeship in applied linguistics and hope for the best because the knowledge that teachers use in their practice is more complicated than [sic] just knowing facts and general conceptions of language and language learning. (Bartels, 2005, p. 405)

Een geïntegreerde aanpak, waarbij aan kennis, reflectie en pedagogische praktijk aandacht wordt besteed, is noodzakelijk om een uitgerijpt taalbewustzijn bij docenten te bereiken. In de besproken onderzoeken lijkt dat te gelden voor grammatica, zijn er aanwijzingen dat het ook voor pragmatiek van belang is. Elsner concludeert een onderzoek naar bewustzijn rond meertaligheid en media competentie (MuViT) met deze bedenking:

In a nutshell, even though most teachers strongly agree with the educational recommendations concerning a multilingual approach, they are not empowered to practically transfer this into their classrooms, since they have not been equipped with the appropriate knowledge, skills and materials. (Elsner, 2014, p. 178)

Daarmee wijst ze nog eens expliciet op de stap die voorafgaat aan het vergroten van kennis, het stimuleren van reflectie of het aanreiken van mogelijkheden voor de pedagogische praktijk: een bereidheid om de eigen lespraktijk in vraag te stellen. De bereidheid om die lespraktijk te veranderen, is al een volgende stap, waarin de nood aan het uitrijpen van het eigen taalbewustzijn groeit. En daarvoor is input gevraagd.

Precies daaraan lijkt het te ontbreken in onze universitaire structuren: de specialisten voor taalwetenschap zijn niet de specialisten voor taaldidactische opleidingen, en er is weinig gelegenheid tot wederzijdse gedachtenuitwisseling. Bovendien wordt het ontwikkelingsproces van docenten niet of nauwelijks nog gestuurd na het afstuderen. Door de beperkte schaalgrootte van de internationale neerlandistiek geldt dit a fortiori voor Nederlands aan universiteiten in het buitenland (over de situatie in de internationale neerlandistiek, cf. infra).





### 3. OP ZOEK NAAR HET ONZICHTBARE: METHODOLOGIE

Nu het doel van dit onderzoek duidelijk afgelijnd is, blijft de vraag met welk middel deze onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden. Het moet een middel zijn dat in staat is om het taalbewustzijn van docenten over variatie van het Nederlands te beschrijven. Het moet dus een methode zijn die de drie factoren die taalbewustzijn bij docenten bepalen, kan beschrijven, een methode die helpt zowel informatie over de kennis van de docenten over variatie, als hun reflectie over taal in het algemeen, taal en variatie in het bijzonder en de thematisering ervan in de universitaire taalverwervingslessen, als ten slotte ook de concrete toepassing en ideeën voor (potentiële, toekomstige, gewenste, te vermijden) toepassing te verzamelen. Op die manier moet de gekozen methode helpen de werking van taalbewustzijn als instrument om (taal)ideologieën (en de werking ervan) te analyseren.

Het is duidelijk dat het middel om de vragen te beantwoorden aan een aantal voorwaarden moet beantwoorden: omdat ik zelf in de internationale neerlandistiek werk, mag de methode toekomstige samenwerkingen niet in gevaar brengen of zelfs verhinderen. Een rechtstreekse confrontatie met kennistekorten of minimale reflexieve vaardigheden moet daarom vermeden worden. Omdat ik zelf een taalwetenschapper ben, mag niet de indruk ontstaan dat ik als boodschapper van de taalwetenschap kom vertellen wat de rol van ideologieën is en hoe die te reflecteren is. Het is net de bedoeling om in kaart te brengen wat er leeft en hoe taalbewustzijn een rol speelt – dat mag dus niet geblokkeerd worden door mijn optreden. Ten slotte is het ook belangrijk dat de methode past bij mij: de beste methode is er een waar mijn persoonlijkheid bewust in mijn voordeel wordt ingezet.

#### 3.1. Theoretische overwegingen

De methode die ik kies moet helpen het onzichtbare toch te kunnen waarnemen en te interpreteren, aangezien taalbewustzijn

kein Teilaspekt kommunikativer Handlungskompetenz ist, sondern eine sprach- und kommunikationsbezogene Kompetenz auf einer anderen

Ebene, die sich oft nicht in beobachtbarem sprachlichem Handeln manifestiert und die von den Betroffenen evtl. auch nicht präzise verbalisierbar ist. (Knapp, 2013, p. 76)

Een methode die enkel of voornamelijk gebaseerd is op observatie is bij voorbaat uitgesloten. Maar welke methode is wel passend?

In dit hoofdstuk komen in de eerste paragraaf deze methodologische keuzes aan bod, met andere woorden, welke methodes en technieken ik gebruik om het onzichtbare toch waar te nemen, en op welke theoretische basis ik daarbij bouw. De paragraaf is er in de eerste plaats voor wie een gelijkaardig onderzoek plant, of voor wie dit onderzoek in een bredere traditie wil plaatsen. Door uitgebreider op de methodologie in te gaan, kan ik bovendien duidelijk maken welk soort conclusies ik op basis van de interviews kan trekken, en welke niet. Dat resulteert in een hoofdstuk dat nu eens vrij filosofisch van aard (wat zijn legitieme manieren om kennis te vergaren?), dan weer erg praktisch van aard is (hoe zijn de interviewpartners gecontacteerd?).

Met de keuze voor een kwalitatieve methode, waarmee ik voor mezelf de mogelijkheid creëer om een algemeen beeld te schetsen van taalbewustzijn bij docenten waarin zowel trends als uitschieters een plaats krijgen, dat zo alomvattend mogelijk is en tegelijk toont waar er afwijkingen zijn, kies ik voor een etnografische benadering. Kort ga ik daarna in op de vraag naar objectiviteit in kwalitatief onderzoek en op de collegiale methode, en de omstandigheden waarin die (al dan niet) werkt. Door verschillende methodes in het onderzoek in te bouwen, verzeker ik triangulatie, wat bijdraagt tot 'heightened methodological reflexivity' (Rampton et al., 2015, p. 15), een noodzakelijke voorwaarde om de kwaliteit te monitoren.

Het hoofdstuk geeft de lezer de mogelijkheid om mee te stappen in de manier waarop deze etnografische benadering vorm krijgt, vanaf de eerste stappen tot het verfijnen van de theorie-opbouw. Het toont als het ware de making-of van het onderzoek. De keuze voor een kwalitatieve methode, geconcretiseerd in veldwerk, aangevuld met semi-gestructureerde interviews en workshops, wordt onderbouwd, en de voordelen van een flexibele onderzoeksinfrastructuur worden gethematiseerd.

Deze verduidelijking geef ik niet alleen omdat ze de gewoonte is voor kwalitatieve methodologie. Ze is ook belangrijk om niet alleen de mogelijkheden maar ook de grenzen van het onderzoek aan te geven. Knapp wijst op deze potentiële hinderenis:

Empirische Verfahren, mit denen Art und Grad von LA [Language Awareness, TDW] erhoben werden sollen, führen u.U. dazu, dass sie selbst eine

Art und einen Grad von awareness erzeugen, der ohne die Datenerhebung nicht gegeben wäre. Dies mag eine didaktisch gut nutzbare Möglichkeit sein, ist forschungsmethodisch aber problematisch. (Knapp, 2013, p. 76)

De oplossing daarvoor is, naast een precieze bepaling van het onderzoeksobject, namelijk taalbewustzijn bij docenten met de drie intussen gekende factoren, ook een precies documenteren van de verandering in het taalbewustzijn, waarvan Knapp veronderstelt dat het een gradueel proces is.

Net als elke methode heeft ook een kwalitatieve benadering naast voordelen ook nadelen. Het is cruciaal om ook die onder ogen te zien, bijvoorbeeld om valse verwachtingen gevat te kunnen onderbinden. De ultieme bedoeling is uiteraard aan te tonen dat het net dankzij een etnografische benadering is dat mijn onderzoeksvraag adequaat beantwoord kan worden.

In het bijzonder heb ik aandacht voor een mogelijke vertekening van het onderzoek omdat het door mij wordt uitgevoerd: ik ben voor veel deelnemers geen onbekende; ik sleep de reputatie van mijn afkomst en van mijn vakgroep met me mee. Het zal erop aankomen om die elementen ofwel te neutraliseren of in mijn voordeel te draaien. Welke technieken ik daarvoor gebruik, beschrijf ik in dit hoofdstuk.

### **3.1.1. *Etnografische benadering***

Ik kies voor een etnografische benadering omdat die aan de taaldocenten de mogelijkheid geeft hun taalbewustzijn te formuleren en te herformuleren op een manier die ervoor garant staat zich veilig te kunnen uitdrukken – en die voor mij de gelegenheid geeft hun uitingen te interpreteren binnen het kader van taalbewustzijn. Om te verduidelijken wat ik onder een etnografische benadering versta, ga ik hier in op verschillende punten die Rampton, Maybin en Roberts als ‘constitutive features’ (2015, p. 2) zien (maar die vaak niet exclusief zijn linguïstische etnografie).

Een eerste belangrijke eigenschap is dat in een etnografische benadering bewust gezocht wordt naar mogelijkheden om de ‘voice’ van de docenten te integreren in het onderzoek (zie ook Blommaert, 2005). García en Wei (2014, p. 133) wijzen er in het kader van ‘translanguaging’ op dat dit een manier is om de identiteit van de leerlingen recht te doen en hun een eigen stem (terug) te geven. Op een gelijkaardige manier gebeurt dat hier voor de docenten, een groep waarvan bij García & Wei gepresupponeerd wordt dat ze hun de ‘voice’ niet werd afgenomen (Jaspers, 2017, p. 7). Dat binnenaanzicht verkrijg ik door een gedetailleerde analyse van semigestructureerd interviews te combineren met veldwerk dat bestaat uit

workshops, groepsdiscussies, gastlezingen en informele gesprekken met docenten uit de internationale neerlandistiek.

Daarbij is de wezenlijke activiteit van de onderzoeker een simultaan switchen tussen engagement in een lokale activiteit en abstraheren van structurele kenmerken van die lokale activiteit, of het nu een interview of een groepsdiscussie is. Dat alterneren garandeert een gericht sturen van de lokale activiteit en daardoor een gericht oriënteren op frameworks met een bredere reikwijdte. Het doel is om theoretische relaties te verduidelijken en te illustreren, en bij het rapporteren minstens even nauwkeurige aandacht te geven aan de 'telling case' dan aan abstracties (Rampton, Maybin & Roberts, 2015, pp. 2-3). Een wezenlijk kenmerk, dat ook van prominent belang is voor dit onderzoek, is 'its commitment to taking a long hard look at empirical processes that make no sense within established frameworks' (Rampton, Maybin & Roberts, 2015, p. 5).

Dit is essentieel in het interpreteren van de data die verzameld worden: het is namelijk niet voldoende te constateren of en welk taalbewustzijn van variatie docenten hebben. Noodzakelijk binnen een etnografische benadering is proberen te begrijpen en 'framen' van andere vormen van taalbewustzijn er zijn, en op welke manieren die werken. Het beschrijven van wat het taalbewustzijn van docenten Nederlands is en hoe de kennis van, de reflectie op en de toepassing van variatie een instrument zijn om de rol van (taal)ideologie te begrijpen en te analyseren, staat centraal. Het is dus niet de bedoeling om de docenten te overtuigen van een bepaalde ideologie, noch om in te grijpen in de bestaande praktijken. De invalshoek zou in dat geval didactisch zijn, of strikt linguïstisch. Volgens mij zou een dergelijke benadering echter tot mislukken gedoemd zijn: ingrijpen zonder uitgebreide kennis van de huidige situatie, lijkt me niet zinvol.

Door een beschrijving van de veelheid aan visies die er op variatie kunnen bestaan, kan de complexiteit van het veld gestructureerder gezien worden (Lueger, 2000, p. 26). Deze structuur zorgt voor reductie van complexiteit en maakt zo een interpretatieve analyse mogelijk. Ze geeft mensen, in dit geval de docenten maar ook beleidsmakers en linguïsten, een basis waarop ze zich kunnen oriënteren en kansen en mogelijkheden te zien. Een bijzondere uitdaging is het om in de structuur een evenwicht te vinden tussen stabiliteit en veranderbaarheid (Lueger, 2000, p. 28).

Dit houdt ook in dat dit onderzoek niet in de eerste plaats een probleem wil oplossen. Hoewel er niets mis is met problemen oplossen, moet een loutere oplossingsgerichtheid en daarmee gepaard gaande toepasbaarheid scherp afgelijnd worden van onderzoek an sich. Met een boutade kan je zeggen dat meer dan 'problem solving' hier 'problem posing' het doel is (Van Lier, 1996/2014, p. 32).

De potentiële toepasbaarheid van etnografisch gebaseerd onderzoek is een

belangrijk kwaliteitscriterium. Als een kwalitatief onderzoek goed onderbouwd is en degelijk wordt uitgevoerd, zijn de resultaten ervan in het ideale geval transferbaar naar andere domeinen. Voor voorliggend onderzoek gaat het om een transfer naar andere talen dan het Nederlands, naar onderwijs van het Nederlands aan andere universiteiten, zowel binnen als buiten Europa, en naar niet-universitaire onderwijsinstellingen, zoals hogescholen, avondscholen en middelbare scholen.

De richting is daarbij om van een microniveau over te gaan naar een macro-niveau. Dit onderzoek beweegt zich op het microniveau. Het is niet de bedoeling om abstracte of universele vragen op te lossen maar specifieke, concrete problemen in bepaalde situaties te beschrijven (Flick, 2014, p. 22). De focus ligt op de docent in de klas, niet op het instituut universiteit of op de politiek. Deze focus toelaat om grondig en van binnenuit te beschrijven en te analyseren. Bovendien bevind ik me in de bevoorrechte positie, als linguïste en als docente Nederlands, om dit binnenperspectief in te nemen (Caspari, 2003, p. 90; Van Lier, 1996/2014, p. 38).

In de analyse van de interviews beschrijf ik op microniveau het taalbewustzijn van de docenten en zoek de manieren waarop de factoren kennis, reflectie en toepassing het taalbewustzijn (mee) bepalen. Op die manier draagt dit onderzoek bij aan een 'understanding the shaping and reproduction of educational system' (Van Lier, 1996/2013, p. 86) en refereert aan sociologische studies.

De beschrijving van het taalbewustzijn van docenten op variatie in het Nederlands gebeurt niet in het luchtledige: drie elementen die een rol spelen, wil ik hier benoemen: met name de verschuiving van het paradigma in de linguïstiek van een nadruk op de taal als product naar taal als proces; daarnaast ook de vernieuwde aandacht voor de docent als belangrijke factor in het onderwijs een rol; en ten slotte ook de persoon van de onderzoeker. Daardoor duikt de vraag naar objectiviteit van het onderzoek op. Hoe de vermeende spreidstand tussen objectiviteit en subjectiviteit in etnografisch onderzoek kan worden benaderd, is het onderwerp van een tweede maxime van voorliggende kwalitatief onderzoek.

### **3.1.2. *De vraag naar objectiviteit***

De vraag naar objectiviteit en subjectiviteit leidt naar de vraag wat een legitieme basis van kennis is. Ook zonder hier een filosofisch traktaat te willen schrijven, is het nodig en nuttig na te denken over wat de relatie is tussen de onderzoeker en het onderzochte.

Meer bepaald moeten we ons afvragen of feiten op zich het onderwerp van om het even welk onderzoek of om het even welke overpeinzing kunnen zijn. Er zijn modellen die stellen dat een absoluut onafhankelijke relatie tussen onderzochte en

onderzoeker ook in de sociale wetenschappen mogelijk is (Ritchie & Lewis, 2014, p. 8). Mijn epistemologische visie is anders: Ik ga uit van een interactieve relatie tussen onderzochte fenomenen en onderzoeker. Dat wil zeggen dat de bril van de onderzoeker altijd de onderzoeksresultaten, ja zelfs de onderzoeksvraag mee bepaalt.

Is objectiviteit dan onmogelijk? Is alle kennis subjectief? De uitdaging voor onderzoek in de sociale wetenschappen is een manier te vinden om met alomtegenwoordige subjectiviteit om te gaan. Dat geldt a fortiori wanneer de 'onderzochte fenomenen' mensen zijn, in casu docenten en hun visie op variatie. Bourdieu verwerpt de mogelijkheid van een waardenneutrale objectiviteit en stelt een reflexieve sociologie voor, die te begrijpen is als 'a systematic and rigorous self-critical practice of social science' (Swartz, 1997, p. 11). Het is precies door een reflexieve praktijk dat een aanvaardbare graad van objectiviteit kan worden bereikt. Deze reflexiviteit heb ik tot een maxime van mijn onderzoek gemaakt: het onderzoeksdesign, de methodologie en de analyse van het materiaal heb ik voortdurend aan een zelfkritische reflectie onderworpen. Daarmee sluit ik aan bij wat gebruikelijk is in etnografisch onderzoek: 'a way of seeing, building on dialogue and on a reflexive recognition of the researcher's own positioning' (Rampton, Maybin & Roberts, 2015, p. 6).

Als de onderzoeker een grote rol speelt in het onderzoek, krijgt naast objectiviteit en subjectiviteit ook neutraliteit een andere invulling. Omdat absolute neutraliteit van het onderzoek uitgesloten is, aangezien absolute objectiviteit onmogelijk is, streeft ook dit onderzoek naar een emphatische neutraliteit. Daarmee wordt bedoeld dat de onderzoeker duidelijk maakt welke veronderstellingen, mogelijke vooringenomenheden en vooroordelen een invloed kunnen hebben op het onderzoek. Ook het streven naar een zo groot mogelijke neutraliteit en een waarde- en oordeelvrije benadering van het onderwerp, hoort daarbij, niet alleen bij het voeren van de interviews maar ook bij de analyse ervan (Ritchie & Lewis, 2014, p. 8). Dat gebeurt bij uitstek in dit hoofdstuk waarbij de methodologie an sich besproken wordt, maar ook op verschillende andere plaatsen, bijvoorbeeld in het vorige hoofdstuk, waarin ideologieën rond taalvariatie in het algemeen en de variatie van het Nederlands in het bijzonder centraal stonden.

Reflectie is hier namelijk niet bedoeld als statische toestand, maar veel meer als de formatieve evaluatie van het hele onderzoeksproces. Een dergelijke formatieve evaluatie staat hier voor een continue onderzoeksinstelling, veel meer dan voor een afsluitende, summatieve evaluatie (Lueger, 2000, p. 71). Deze voortdurende reflectieve bewaking van het onderzoeksproces laat toe ook tijdens het onderzoeken na te denken over succesvolle en minder succesvolle onderzoeksactiviteiten en geeft daardoor voortdurend impulsen tot procesoptimalisatie.

Zowel objectiviteit als neutraliteit zijn binnen dit epistemologisch kader niet te begrijpen als absolute waarden maar als graduele parameters. De spanning tussen objectiviteit en subjectiviteit wordt verbroken door een inherente en permanente reflexieve instelling tijdens de interviews en de analyse, terwijl neutraliteit verstaan wordt als emphatische neutraliteit.

De subjectiviteit in dit onderzoek is bovendien bipolair. Enerzijds is er de subjectiviteit van mij als onderzoeker. Door een reflectieve houding en het expliciteren van keuzes, oordelen en biassen wordt deze subjectiviteit gethematiseerd. De andere pool van subjectiviteit zijn de interviewpartners.

De theorie die op basis van de interviews wordt opgebouwd baseert zich op gesprekken waarin kennis en reflectie als twee exponenten van taalbewustzijn, niet alleen met betrekking tot variatie, ook indirect worden gethematiseerd. De theorie baseert zich dus op mensen, en wat mensen zeggen over wat ze doen. In dit onderzoek worden kennis, houdingen en taalbewustzijn gezien als betekenisvolle eigenschappen in de sociale realiteit die onderzocht wordt (Mason, 1996, p. 39).

De vertekening die ontstaat door de ervaringen te vertellen, is integraal deel van het onderzoek, en wordt als betekenisvol gezien. Ook dat is een epistemologisch standpunt: de ‘recounted practices’ zijn, net omdat ze herinnerd en verteld worden, en daardoor dus gefilterd worden door de verteller, interessant om meer te weten te komen over de verteller, in casu de interviewpartner.

Enkel door niet alleen de subjectiviteit van de onderzoeker maar ook de subjectiviteit van deze ‘recounted practices’ voortdurend reflectief te evalueren ontstaat voor mij een legitieme manier om kennis te vergaren over de visies van docenten Nederlands op talige variatie.

### 3.1.3. *Collegiale methode*

Ook als een onderzoeker een reflexieve instelling heeft, en zich bewust is van mogelijke vertekeningen van de resultaten net omdat zij de onderzoeker is, en dus een invloed heeft op onderzoeksvraag, op de methodologie en de analyse, ook dan is rekening houden met de subjectiviteit van de ‘recounted practices’ niet genoeg.

De vraag naar wat het observeren van mensen met die mensen doet, blijft relevant. Het is een uitdaging die Labov als paradox formuleerde, de bekende ‘observer’s paradox’: door mensen te observeren gedragen ze zich anders, waardoor de observeerder niet altijd ziet wat h/zij wil observeren. Een logische uitweg uit de paradox is mensen te laten geloven dat ze niet geobserveerd worden. Dat kan door technische maar ook aan de hand van inhoudelijke maatregelen. Het karakter ervan is zodanig ingrijpend, dat ze als een onderzoeksmethode kan worden beschouwd, en in deze paragraaf aan bod komt. Om door de docenten die ik wilde

interviewen als ‘een van ons’ gezien te worden, heb ik een methode gericht gehanteerd, die ik de collegiale methode noem, en die afgeleid is van de ‘friend of friend’-techniek van Milroy en Milroy (1978). Om het gevoel van geobserveerd te worden te minimaliseren, helpt het namelijk om deel uit te maken van de groep die je wil observeren. Om toegang te krijgen tot een netwerk in Belfast waarvan ze de talige variatie wilde bestuderen (working class in drie wijken) zorgde ze ervoor dat ze als een vriend van een vriend werd voorgesteld. Haar nieuwe kennissen behandelden haar dan sneller als ‘een van ons’ en pasten hun taalgebruik niet aan.

Dat gevoel wil ook ik creëren. Anders dan bij Milroy is het niet mijn bedoeling als ‘vriend van’ door het leven te gaan, maar mijn eigen biografie in de waarneming zo te presenteren, dat ik als ‘een van ons’ word gezien. Het discours dat ik op die manier wilde laten domineren, was: een docente vraagt raad aan mededocente in een andere stad, aan een andere universiteit en toch in hetzelfde schuitje. Door dit discours te creëren (en vol te houden in de voorafgaande mails, in het begin van het interview maar ook in informele communicatie met andere leden van het veld van de internationale neerlandistiek) ontstaat een niet-vijandelijke sfeer die aanzet tot een open communicatie.

Het voordeel van een dergelijk discours vloeit niet alleen voort uit het creëren van een omgeving waarin de interviewpartner en de onderzoeker elkaar als collega, als ‘peer’, waarnemen. Het ontkracht tegelijk twee nadelen die de persoon van de onderzoeker met zich meebracht. Zonder puur zelfreferentieel te worden (een gevaar dat Gubrium, 2009, p. 1 beschrijft) is het nodig om op de persoon van de onderzoeker dieper in te gaan, vooral met het oog op de reflexiviteit van het onderzoek.

In een onderzoek dat erop uit is om het taalbewustzijn van collega’s op een onderwerp in kaart te brengen, is het bijzonder belangrijk om ook rekening te houden met visies van de collega’s op de onderzoeker zelf. Variatie in taal is een onderwerp dat voor grote emoties zorgt, en misschien in het bijzonder indien het onderzocht wordt door een Vlaamse onderzoeker. Ideologieën hebben vaak een negatieve connotatie en het constateren van de afwezigheid van een uitgerijpt taalbewustzijn kan ook als een evaluatie waargenomen worden, niet alleen door de docent in kwestie maar ook door de andere leden van het instituut waar h/zij werkt. Het gevaar dat collega’s mijn motieven bovendien anders interpreteren omdat ik uit Vlaanderen/België kom, is reëel. Het komt erop aan om dit probleem te erkennen (reflexiviteit) en er iets mee te doen.

Het collegiale discours dat ik creëer, helpt om de ‘observer’s paradox’ weg te werken. De ‘Selbstdarstellung’ als collega-docent (Mummendey, 1995, p. 111) is een middel om een peer-to-peer-interactie te simuleren. Een ‘Selbstdarstellung’ waarin andere kenmerken van de onderzoeker prominenter tot uitdrukking komen, zou tot andere resultaten leiden.



Het loont de moeite om zich even voor te stellen wat een andere ‘Selbstdarstellung’ voor gevolgen zou kunnen hebben. Wat te denken van een provocatieve opstelling waarbij ik net de verschillen tussen mij als de onderzoeker en de interviewpartners benadruk? Dat had bijvoorbeeld gekund door een ‘Selbstdarstellung’ als Vlaams activist te kiezen. Daarmee zou een ophemelen van Tussentaal gepaard kunnen gaan, en een strijdbare houding voor een onafhankelijk Vlaanderen met een eigen taal. Het zou zich kunnen geuit hebben in mijn taalgebruik, maar ook in mijn attributen – denk aan een Vlaamse leeuw op mijn opnameapparaat. Het moge duidelijk zijn dat dit tot andere reacties bij de interviewpartners zou hebben geleid, om het even uit welke regio ze afkomstig zijn. Het is niet zo dat een dergelijke ‘Selbstdarstellung’ niet efficiënt zou zijn geweest, het is wel zo dat de reacties anders zouden zijn geweest. Vooral met het oog op toekomstige samenwerking zou dat niet erg productief zijn.

Aangezien het onderzoek er niet op uit is om ideeën en ideologieën op te delen in juiste en foute, in aanvaardbare en belachelijke, aangezien het doel van het onderzoek er niet in ligt te oordelen over taalbewustzijn van docenten, maar wel om taalbewustzijn als potentieel instrument om de werking van taalideologieën te begrijpen, is het doorgedreven, proactieve volhouden van de ‘Selbstdarstellung’ als collega-docent cruciaal voor het onderzoek.

In veel departementen Nederlands in de internationale neerlandistiek is er weinig tot geen contact tussen de docenten die verantwoordelijk zijn voor de taalverwerving en die voor de taalwetenschap. Van beide kanten heerst een scepsis over de inhoud van het werk van de andere. In de wandelgangen circuleren termen als ‘lesboerin’ voor taalverwervingsdocent en is het ivorentorenverwijf voor de taalwetenschappers nooit ver weg.

Een doorgedreven ‘Selbstdarstellung’ als docente en niet als taalwetenschapster heeft als bijkomend voordeel dat ik minder linguïste ben, toch in de waarneming. Het taalwetenschappelijk karakter van het onderzoek raakt op de achtergrond, en het lijkt voor de interviewpartner alsof we tips uitwisselen om met de variatie in het Nederlands om te gaan. Dit wordt ondersteund door een aangepast taalgebruik.

Door mijn rol als collega-docent taalverwerving te benadrukken tijdens dit onderzoek, en tijdens het onderzoek zowel als docent taalverwerving als taalwetenschap aan de slag te blijven, krijgt het maxime van de teacher-researcher vorm. Van Lier pleit voor een ‘theory of practice’ (1996, p. 28) waarin de grenzen tussen object en subject van het onderzoek vervagen. De teacher-researcher kent de praktijk (het teaching) van binnenuit maar krijgt als researcher de kans om een stap terug te doen en vanop een afstandje te observeren. Het gesprek met de interviewpartners, dat gekaderd wordt als een gesprek tussen collega’s, creëert de mogelijk-

heid om een idee over taal en over eigen praktijken in de les te formuleren en te herformuleren. Het genereert bovendien een context van wederzijds respect: een onderzoeker vindt mijn mening de moeite waard. In een dergelijke context is aan veel voorwaarden voldaan om vrijuit te spreken, een mening te formuleren en te herformuleren en ook toe te geven waar de (zelfwaargenomen) leemten in kennis zitten.

Deze methodologische keuze heeft een weerslag op een toegepast, technisch niveau: het opnemen en de locatie van de interviews. Door de werkkamer van de interviewpartners als locatie voor te stellen, zorg ik ervoor dat er geen ‘laboratoriumcondities’ ontstaan. Mayring pleit voor ‘Alltagsnähe’ (2002, pp. 22-23) om een potentiële vertekening te minimaliseren. Ook het opnemen van een interview kan voor een vertekening zorgen en mensen uit hun normale doen halen. Om dat te vermijden heb ik ook daarvoor een aantal kneepjes ontwikkeld. Na het inschakelen van het apparaat zeg ik waar ik ben en met wie ik spreek. Op band neem ik op dat de interviewpartner het eens is met het interview en dat ik het gesprek mag gebruiken voor wetenschappelijke doeleinden. Daarna leg ik het apparaat op een boek of op mijn mobiele telefoon. Op die manier valt het minder op: het is een gewoonte geworden dat er een of meerdere mobiele telefoons op tafel liggen. Bovendien optimaliseer ik zo de opnamekwaliteit (Dresing & Pehl, 2018, p. 14).

### 3.1.4. *Triangulatie*

Het gevaar om een eenzijdige en te gekleurde beschrijving te maken en zo een onvolledige landschapskaart te presenteren, is ook in dit onderzoek als een duidelijk besef aanwezig. Precies daarom is een voortdurende reflexieve instelling zo belangrijk. Een andere, intussen ook wel klassieke, manier om eenzijdigheid tegen te gaan, is triangulatie in een onderzoek in te bouwen.

Denzin voert triangulatie in het kwalitatieve onderzoeksparadigma in en definieert het als de combinatie van methodologieën bij het onderzoeken van één fenomeen (Denzin, 1970/1990, p. 301). Het doel is om zo de validiteit van een onderzoek te verhogen. Er zijn volgens Denzin verschillende types van triangulatie denkbaar: de combinatie van verschillende gegevensbronnen (data triangulation), verschillende onderzoekers (investigator triangulation) of verschillende theorieën (theory triangulation). Methodologische triangulatie ziet hij echter als centraal concept, want het: ‘involves a complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts’ (Denzin, 1970/1990, p. 310).

Er is discussie over het feit of triangulatie bijdraagt tot de validiteit van het onderzoek (Flick, 1995, pp. 432-433) dan wel tot het uitdiepen en verbreden van

het begrijpen van een thema door verschillende ‘lezingen’ te combineren (Ritchie & Lewis, 2014, p. 358). Ook op die manier kunnen conclusies aan sterkte winnen, schrijft Patton (Patton, 2015, p. 317). Het is ook in die ruime zin dat ik triangulatie hier begrijp, en in een volgende paragraaf (cf. infra: Triangulatie door inbedding) uitwerk.

De triangulatie in dit onderzoek ligt in een combinatie van het gebruik van verschillende methodes en verschillende gegevensbronnen. De uitwerking van dit principe volgt op de volgende pagina’s in de paragraaf Praktische uitwerking. Het doel van deze triangulatie is een ‘Methodenkontrolle’ in de zin van Mayring (2002):

Die besten und einleuchtenden Ergebnisse sind sinnlos, wenn sie nicht überprüft werden können, das heißt durch ein explizites, methodisch kontrolliertes Verfahren abgesichert sind. (Mayring, 2002, p. 29)

Door het combineren van verschillende methodes en gegevens wordt de kwaliteit van de resultaten verzekerd en verbeterd. De analyse van de resultaten kan door het teruggaan naar de onderzoekspopulatie bevestigd worden.

Hoewel de interpretatie van triangulatie in dit onderzoek afwijkt van de oorspronkelijke interpretatie die Denzin voor de kwalitatieve research voorstelt, meer bepaald door onze focus op het verbreden en het verdiepen veeleer dan het valideren van onderzoeksresultaten en -analyse, kunnen we toch met Denzin besluiten:

Assesement cannot be solely derived from principles given in research manuals – it is an emergent process, contingent on the investigator, his research setting, and his theoretical perspective. (Denzin, 1970/1990, p. 310)

Dat emergente proces, waarvan triangulatie deel uitmaakt, zorgt er ook voor dat voor dit etnografisch geïnspireerde kwalitatieve onderzoek geen rigide onderzoeksdesign vooraf wordt vastgelegd, maar dat dit ontstaat in een proces van voortdurend reflecteren en analyseren.

### 3.1.5. *Organische groei*

De organische groei van het onderzoek is dus enerzijds een gevolg van methodologische keuzes, en anderzijds draagt hij ook bij tot het wezen van het onderzoek, en moet daarom als een op zichzelf staand principe worden beschouwd. Deze dichotomie verdient verdere verduidelijking. Bepaalde methodologische keuzes hebben

repercussies op de structuur van het onderzoek. Vooral de permanente reflexiviteit en de collegiale methode leiden ertoe dat de onderzoeker niet de hele structuur op voorhand kan bepalen. Dat zorgt ervoor dat een rigide planning niet mogelijk is, en er een bereidheid moet zijn om creatieve oplossingen te bedenken.

Tegelijkertijd vormt net die mogelijkheid van een emergente structuur, die gebaseerd is op een organische groei, een belangrijke eigenschap van het onderzoek. Inzichten uit het eerste interview leiden tot een bijsturen bij het volgende interview. Interviewpartners leiden naar andere mogelijke gesprekspartners. Onverwachte kansen kunnen met beide handen gegrepen worden en dragen bij tot een bredere beschrijving. Op die manier wordt het onderzoek een voortdurende dialoog tussen de onderzoeker en de onderzochte gemeenschap. Mayring merkt bovendien op dat zowel de gemeenschap als de onderzoeker veranderen in de loop van het onderzoek (Mayring, 2002, p. 32). Ook dat kan als een pleidooi voor een organisch groeiende structuur gelezen worden.

Maar één ding moet duidelijk zijn: de structuur van het onderzoek is emergent en groeit organisch, het doel van het onderzoek is dat niet. Door een organische structuur toe te laten, kan ik gelijktijdig de grenzen én de uitbreidingsmogelijkheden van mijn onderzoek exploreren.

### **3.1.6. Ethiek**

Dit onderzoek steunt in hoge mate op interviewpartners. Laat me daarom de ethische impact van dit onderzoek nagaan, zodat ik, indien nodig, het onderzoeksdesign op basis van ethische criteria kan aanpassen.

Het startpunt is dat het onderzoek niet als doel heeft om de deelnemers kwaad aan te doen ('non maleficiency'). Het tegendeel is waar, er is een zeker voordeel aan verbonden: de deelnemers krijgen de tijd om na te denken over hun lespraktijk, en daardoor de kans om gereflecteerd hun lespraktijk te veranderen of bij te sturen. Het semi-gestructureerde interview is in die zin een 'responsive interview' (Flick) dat gekenmerkt wordt door tweerichtingsverkeer: het onderzoek neemt iets mee van de deelnemers, maar geeft ze ook iets terug. Tijdens het onderzoek is het ethisch belangrijk om alle docenten gelijk te behandelen, en voor rechtvaardigheid te zorgen. Alle interviews worden op dezelfde manier uitgevoerd, en hebben hetzelfde doel. De deelnemende docenten weten dat ook, en stemmen er expliciet mee in. Het onderzoek respecteert de waarden van de docenten, en ziet ze als autonome wezens. De waarden en de attitudes van de docenten worden gerespecteerd en geïnventariseerd. Het is gebaseerd op en kan enkel uitgevoerd worden binnen een vertrouwensrelatie.

Absolute anonimiteit kan niet gewaarborgd worden. Het is niet uitgesloten dat

bepaalde uitspraken, met behulp van de informatie erin en errond, door iemand die het onderzoeksveld goed kent, toegeschreven kunnen worden aan een bepaalde docent, ook al heeft die een codenaam. Daarover worden de interviewpartners geïnformeerd. Net omdat er een vertrouwensrelatie ontstaat, en omdat het doel van het onderzoek inventariseren en niet bekritisieren is, wordt ook dat door de interviewpartners aanvaard. In bijlage 1, het ontwerp van de vragenlijst voor semi-gestructureerde interviews, wordt duidelijk dat de anonimiteitskwestie helemaal in het begin al gethematiseerd wordt. Het feit dat ze gehoord worden is belangrijker dan anonimiteit, en gaat gepaard met een vertrouwen dat ze hebben in correct geciteerd worden, en met de erkentelijkheid voor de aandacht die ze krijgen. De opnames van de interviews worden enkel gecodeerd opgeslagen en niet aan derden vrijgegeven.

## **3.2. Praktische uitwerking**

### **3.2.1. *Ingebedde semi-gestructureerde interviews***

#### *3.2.1.1. Semi-gestructureerde interviews als hoofdmethode*

Het doel bepaalt het middel. Aangezien het doel van dit onderzoek is om onbewuste ideeën over taal en variatie bij docenten Nederlands te vinden, ligt het voor de hand om als middel voor een gesprek te kiezen. De uitdaging zit erin om het gesprek voldoende formeel te houden – en alle informatie te krijgen die ik wil hebben, en, belangrijker nog, de macht te houden om het gesprek te sturen – en tegelijk voldoende informeel – om de Selbstdarstellung als collega consequent door te trekken. De vraag is nu dus welk soort gesprek het beste de informatie geeft die ik wil krijgen, en wel op een manier dat ik die informatie wetenschappelijk kan analyseren en verwerken. Er zijn verschillende soorten gesprekken mogelijk: werken met een vragenlijst, een interview afnemen zonder vragenlijst of een tussenvorm, het semi-gestructureerde interview. Die tussenvorm, waarbij er wel een vastgelegde lijst is aan thema's en ook aan elicitiemethodes, maar geen vooraf bepaalde gespreksstructuur, lijkt me het beste om het doel te bereiken dat ik wil. Waarom?

Het ligt voor de hand om als gespreksvorm voor interviews te kiezen, en dus niet voor een vragenlijst. Een interview is een 'powerful way of helping people to make explicit things that have hitherto been implicit – to articulate their tacit perceptions, feelings and understandings' (Arksey & Knight, 1999, p. 32).

Precies omdat taalbewustzijn bij docenten soms impliciet is, omdat het zich niet manifesteert in 'beobachtbarem, sprachlichem Handeln' en niet altijd 'präzise ver-

balisierbar' is (Knapp, 2013, p. 76) kan met een interview geprobeerd worden om deze potentiële struikelblokken aan te pakken. Wat zijn de voordelen verder? Een interview kan in de diepte gaan, beter dan een vooraf vastgelegde, en vaak dwingende, vragenlijst. Een interview laat bovendien toe om na te vragen en door te vragen. Een ander belangrijk kenmerk, en volgens mij ook een voordeel van interviews is dat de twee partijen de betekenis van de vragen en de antwoorden samen kunnen ontdekken, uitbreiden en nuanceren (zie Brenner et al., 1985, p. 3). Een interview creëert de mogelijkheid om veel meer dan kennis af te vragen, maar samen kennis te genereren.

Dan blijft de vraag waarom voor een semi-gestructureerd interview te kiezen. De vragenlijst bij zo een interview kan meer een richtsnoer dan een strak korset zijn. Daardoor blijft het karakter van een gesprek bewaard, maar wordt toch een formeel frame gecreëerd waarin het opnemen van het gesprek 'sociaal aanvaardbaar' is. Bovendien is het binnen een dergelijk frame mogelijk om de macht bij mij te houden, en kan ik als interviewer ingrijpendere optreden dan in een ongestructureerd gesprek. Zeker met het oog op de collegiale methode is dat een belangrijke mogelijkheid, die toelaat om drastisch in te grijpen als de afdwaling van het thema te groot wordt.

Bovendien biedt het semi-gestructureerde interview technische voordelen: het staat me toe om veel info te krijgen in een relatief kort tijdsbestek. Het is niet mogelijk om een interview met iemand over te doen, en dezelfde omgevingscondities te bewaren, bijvoorbeeld omdat het taalbewustzijn van de interviewpartners kan veranderen door het gesprek. Dit heeft als gevolg dat ik telkens maar één kans heb. Het semi-gestructureerde interview biedt de voorwaarden om die kans optimaal te benutten. Doordat dezelfde thema's in elk interview voorkomen, kan ik ervan uitgaan dat ik vergelijkbare en betrouwbare data heb.

### 3.2.1.2. *Triangulatie door inbedding*

De semi-gestructureerde interviews zijn precies daarom uitermate geschikt als hoofdmethode in dit onderzoek. In het kader van de triangulatie, dus met de bedoeling om meer informatie te verzamelen en de verzamelde informatie van verschillende perspectieven te kunnen bekijken, zorg ik voor een degelijke 'inbedding' van de interviews. Dat wil zeggen dat ik die interviews aanvul met wat je veldwerk kan noemen. Daarmee bedoel ik niet langere verblijven bij en samenleven met de interviewpartners, dus niet veldwerk in de strikt etnografische zin, maar wel het nauwkeurig observeren van de omgeving waarin de interviews plaatsvinden, en van de omgevingen waarin de interviewpartners werken. Concreet heb ik deze inbedding op verschillende manieren gerealiseerd. *Deelnames aan verschillende bijeen-*

*komsten van vakverenigingen* bij, zowel in Duitsland ('Niederlandistenverband', voor het Duitstalige gebied) als in Polen ('Comenius', voor Centraal-Europa) gebruik ik om mijn interviews (of, bij uitbreiding, mijn onderzoek als geheel) in te bedden. Op die bijeenkomsten kan ik op informele manier de interviews voorbereiden en de mogelijke interviewpartners identificeren, en actief werken aan mijn 'Selbstdarstellung' als collega-docent. Er waren drie dergelijke bijeenkomsten: in Köln (oktober 2015), in Frankfurt (oktober 2016), in Wrocław (oktober 2015). Ook op wetenschappelijke congressen waarbij veel deelnemers uit de neerlandistiek zijn, werk ik aan deze inbedding. Dat geldt voornamelijk voor de bijeenkomsten van de internationale neerlandistiek, bijvoorbeeld in Nottingham (april 2015) en in Leiden (augustus 2015), waar ik mijn onderzoek voorstelde en op die manier contacten legde, en in Münster (maart 2017) waar ik voorlopige resultaten presenteerde en op die manier de wetenschappelijke dialoog bevorderde, niet alleen tussen taalwetenschappers onderling maar ook tussen taalwetenschappers en taaldidactici, die verantwoordelijk zijn voor de opleiding van taaldocenten en leerkrachten.

Ook *uitnodigingen om als gastdocent* een tijd te verblijven aan een universiteit in Europa, gebruik ik als tweede mogelijkheid om een ander perspectief te krijgen op mijn onderzoek en mijn interviewpartners. Vaak gaan dergelijke uitnodigingen gepaard met uitgebreid mailverkeer vooraf en verschillende informele gesprekken tijdens het verblijf (in de werkkamer, in de koffiekamer, in een restaurant) waardoor het mogelijk is om een beter beeld te krijgen van de communicatiecultuur in de instituten, van het professionele netwerk van de docenten, van persoonlijke frustraties maar ook van interessegebieden en stokpaardjes. De verblijven als gastdocent in Poznań (oktober 2015), Zürich (november 2015 en maart 2017), Wrocław (maart 2016) en in Ljubljana (oktober 2016) zorgden ervoor dat ik niet alleen voor de interviews maar ook daarna het contact met de docenten ter plaatse kon onderhouden. In Zürich kreeg ik bovendien de mogelijkheid een college van een interviewpartner bij te wonen, in het kader van een *quid pro quo*: zij wilde meewerken aan mijn onderzoek, ik bezorgde haar een lesobservatie als 'externe' die ze nodig had voor een bijscholing.

Gastlezingen en dergelijke lesobservaties zijn bovendien een goede manier om ook met de studenten in contact te komen, een groep die 'as such' niet in centraal staat in mijn onderzoek, maar die natuurlijk rechtstreeks met de interviewpartners, in hun rol als docent, te maken krijgt. Het taalbewustzijn van studenten, en de factoren die daarin een rol spelen, is het onderwerp van een andere studie (Vogl, 2017 a en b, cf. supra, Inleiding). Na de gastlezingen plan ik een *groeps gesprek met de studenten* in. De discussie in Poznań heb ik ook opgenomen, ook die gesprekken en discussies maken als derde element deel uit van de inbedding van de semi-gestructureerde interviews.

Naast studenten maken ook docenten die niet aan een universiteit werken geen deel uit van mijn onderzoek, dat immers het taalbewustzijn van docenten Nederlands aan universiteiten wil beschrijven en wil nagaan op welke manier dat taalbewustzijn een instrument kan zijn om taalideologieën zichtbaar te maken en zich bewust te worden van de werking ervan. Toch is het wel interessant om na te gaan hoe uitgerijpt het taalbewustzijn van bijvoorbeeld *leerkrachten Nederlands aan scholen in Duitsland* is, en of, bijvoorbeeld, ze de standaardtaalideologie representeren. Door een organische groei van het onderzoek toe te laten, is het mogelijk een uitnodiging voor een bijscholing te aanvaarden en die manier als vierde mogelijkheid te gebruiken om mijn interviews nog meer in te bedden in een ruimere context. In Oldenburg werd in september 2016 een bijscholing georganiseerd voor leerkrachten Nederlands aan middelbare scholen in de Duitse deelstaat Niedersachsen. De titel van de bijscholing gaf meteen ook het doel aan, namelijk ‘Schnittstellen’ op te zoeken tussen de wetenschap en de praktijken in de klas. Naast taal- en literatuurwetenschap was er ook aandacht voor didactische vernieuwing en interregionale samenwerking. Een vrij breed programma werd voor die dag samengesteld, die op die manier een ideale gelegenheid bood mijn blik eens op dat ‘field’ te werpen en mijn onderzoek met dat perspectief te verrijken.

Een vijfde en laatste manier om de interviews in te bedden en er nieuwe perspectieven op te genereren, is *workshops organiseren*. De noodzaak daartoe ontdek ik pas in de loop van het onderzoek en hangt samen met de collegiale methode, die niet alleen voordelen heeft maar ook een beperking met zich meebrengt. In de loop van de gesprekken wordt duidelijk dat de rol van kennis (over taal, taalvariatie, taalgeschiedenis en taalstructuur) in het uitrijpen van taalbewustzijn bij docenten vrij groot is. Maar tegelijk is het in de interviews moeilijk om kennis te vragen of door te geven zonder het (zorgvuldig geconstrueerde) frame van de collegiale methode te verstoren. Het andere frame dat workshops bieden, namelijk de mogelijkheid om uit mijn rol als collega-docent te stappen en over te stappen op de rol als taalwetenschapper, helpt om in een voor alle partijen aanvaardbare context kennis door te geven en af te vragen: dat is precies wat volgens de verwachting in een workshop gebeurt. Mij geeft dat formaat de kans om na te gaan welke (voor)kennis taaldocenten hebben en waar die kennis (zelf aangegeven) lacunes vertoont. Het formaat geeft een passende context om de werking van ideologieën (‘erasure’ en ‘repair’) te observeren en ook voor de docenten zichtbaar te maken.

Omdat Ritchie & Lewis waarschuwen voor onderzoeksdeelnemers die zich uit een onderzoek terugtrekken en eisen dat hun gegevens volledig uit het onderzoek geweerd worden, kies ik ervoor om die workshops terug te koppelen naar gelijkaardige groepen of docenten met een gelijkaardige werksituatie (en niet uitsluitend naar dezelfde mensen) (Ritchie & Lewis, 2014, p. 359). Om een klimaat van ver-



trouwen te scheppen worden de workshops niet op band opgenomen. De workshops dragen niet alleen bij tot het inbedden van de interviews in een ruimer kader, maar zijn ook een invulling van de verplichting annex het engagement dat Labov van taalwetenschappers vraagt, namelijk het terugkoppelen van (relevante) onderzoeksresultaten naar de onderzochte populatie (zie daarvoor 8.3).

In drie workshops op drie locaties met drie verschillende doelgroepen kon ik op die manier een extra perspectief aan mijn onderzoek toevoegen. De eerste workshop, in maart 2016 in Wrocław, was op maat van het instituut Nederlands aan de universiteit; de deelnemers kenden elkaar goed, het waren taaldocenten die echter allemaal een ander onderzoeksprofiel hadden, binnen de literatuur- of taalwetenschap. Het waren precies die mensen die ik ook had kunnen interviewen. Op dat moment in het onderzoek leek het echter zinvoller niet meer voor een interview maar voor een workshop te kiezen, een richtingsverandering die door de organische groei van het onderzoek goed mogelijk was. In de tweede workshop, in oktober 2016 in Frankfurt, waren de deelnemers taaldocenten uit de Duitstalige neerlandistiek, het was een workshop in het kader van een docentenbijeenkomst van het 'Niederlandistenverband'. Aan deze workshops samen namen 30 taaldocenten deel. De 27 deelnemers aan de derde workshop, in oktober 2016 in Ljubljana, waren nog studenten; het zijn toekomstige docenten Duits en Nederlands. Ook daar stond de ontwikkeling van taalbewustzijn centraal, de rol van de factoren kennis en reflectie en de instrumentele functie van taalbewustzijn bij het deconstrueren van taalideologieën. Deze workshop kaderde in een module taalwetenschap voor toekomstige leerkrachten, waarin ik een gastdocent was. De eigenlijke docenten van die module namen als observator deel aan de workshop.

De interviews zelf worden allemaal gehouden in oktober, november en december 2015, aan de triangulatie door inbedding werk ik tussen augustus 2015 en maart 2017. De vijf manieren om de interviews in te bedden vinden een schriftelijke neerslag in een boekje met veldnotities, die altijd op dezelfde dag worden gemaakt en die ervoor zorgen dat de observaties, gesprekken en ideeën bewaard blijven. De workshops worden ook formeel geëvalueerd door de deelnemers (in Frankfurt en in Wrocław) en door de deelnemers en de eigenlijke docenten (in Ljubljana), dat gebeurt zowel mondeling als schriftelijk. Deze inbedding helpt mee bij de 'Selbstdarstellung' als collega-docent, levert extra informatie over de interviewpartners, tast de mogelijkheden af om onderzoeksresultaten naar andere contexten te vertalen en speelt in de analyse en interpretatie van de interviews een rol op de achtergrond. De inbedding maakt een 'thick description' in de zin van Geertz (1983) mogelijk: een beschrijving die verder gaat dan enkel oppervlakkige verschijnselen.

### 3.2.2. *Interviewpartners kiezen*

De selectie van de interviewpartners, de ‘sampling’, in kwalitatief onderzoek voldoet aan andere voorwaarden dan de representativiteit zoals die in kwantitatief onderzoek gebruikelijk is. Van belang is dat de selectie veeleer inclusief dan statistisch representatief is: het is de bedoeling om het taalbewustzijn van docenten Nederlands in al zijn breedte te vatten. Toch spelen ook elementen van ‘convenience sampling’ een rol. Dat wil zeggen dat sommige potentiële interviewpartners toch niet benaderd worden omdat ze op dat moment moeilijker bereikbaar waren. Merriam (2009) ziet in elk onderzoek een gedeelte gerieflijkheid, en argumenteert dat er enkel een probleem is, als dit verzwegen wordt. Bovendien spelen ook de grenzen van tijd en geld voor dit onderzoek een rol: het komt erop aan om binnen de grenzen van het mogelijke zoveel mogelijk te bereiken. Mason (1996: 32) wijst op het belang om deze grenzen bewust voor ogen te hebben. Het komt er dus op neer dat persoonlijke voorgeschiedenis en interesse uiteraard deel uitmaken van het onderzoek en dus ook van het onderzoeksdesign, maar net daarom is het belangrijk om dat design transparant te maken (zoals in dit hoofdstuk gebeurt) en het voortdurend te reflecteren.

Tegen deze achtergrond, die zowel uit theoretische als praktische factoren bestaat, maak ik de keuze om semi-gestructureerde interviews op acht plaatsen in Europa te doen:

- ◆ België: **Louvain-la-Neuve**
- ◆ Duitsland: **Berlin** (pilot), **Münster** en **Köln**
- ◆ Frankrijk: **Lille**
- ◆ Polen: **Poznań** en **Wrocław**
- ◆ Zwitserland: **Zürich**

Ik interview op die manier 20 mensen. Ze zijn op het moment van het interview verbonden aan een universiteit waar ze taalverwerving Nederlands doceren aan studenten neerlandistiek. Dat maakt een toegang in de collegiale methode mogelijk. In Zürich en in Münster kan ik telkens de hele neerlandistiek betrekken in het onderzoek. In Polen zijn er in totaal drie neerlandistieken: in Poznań is de hele neerlandistiek betrokken bij de interviews, in Wrocław bij een workshop (cf. supra, Triangulatie door inbedding, 3.2.1.2). De neerlandistiek in Lublin is, zo blijkt uit informele contacten, vragende partij voor een workshop bij een volgende gelegenheid.

De keuze van de locaties is mee bepaald door factoren waarvan vaak gedacht wordt dat ze een rol zouden kunnen spelen bij de factoren die taalbewustzijn uitmaken (kennis, reflectie en toepassing), namelijk de nationaliteit en de leeftijd van

de docenten, en de onderwijstaal aan de universiteit. Er is dus voor gezorgd dat zowel Belgen, Nederlanders als niet-moedertaalsprekers vertegenwoordigd zijn, er zijn zowel beginnende als oudere docenten en taal-, literatuur- en cultuurwetenschappers.

### 3.2.3. *Contact opnemen*

Een eerste mogelijkheid die ik bedenken om potentiële interviewpartners te contacteren is via de diensthoofden van de neerlandistiek. Ik zou een officiële brief kunnen opstellen waarin ik kort mijn project voorstel en het kader in eerder onderzoek van onze Berlijnse vakgroep. Dat zou echter fataal zijn voor de collegiale methode: misschien zouden de diensthoofden hun medewerkers overtuigen om deel te nemen aan het onderzoek, maar zelfs dat is niet zeker. In elk geval zou ik de controle over mijn ‘Selbstdarstellung’ verliezen. De kans dat ik meer als linguïste dan als collegadocent taalverwerper zou worden gezien, zou veel groter worden. Dat moet dus anders.

Ik kies ervoor om een mail te schrijven naar de potentiële interviewpartners en hen dus rechtstreeks, niet via de diensthoofden, te benaderen. Een mail heeft in elk geval een informeler karakter dan een brief op briefpapier, en is de meest gebruikelijke manier om onder collega’s te corresponderen. In de mail werk ik actief aan het initialiseren van een discours dat past in de collegiale methode, en wijs erop dat het niet mijn bedoeling is om te oordelen maar om te beschrijven. Ik minimaliseer de investering van hun kant: ik stel een interview voor in hun bureau (ik neem de verplaatsing voor mijn rekening) en vraag 30 tot 45 minuten tijd. Ik vermeld dat het welslagen van mijn onderzoek afhankelijk is van hun medewerking, maar voorzie ook een mogelijkheid voor de collega’s om zonder gezichtsverlies te weigeren mee te werken. Ik probeer het als een aantrekkelijk feit voor te stellen dat er tijd gemaakt wordt om te luisteren en samen herkenbare problemen te bespreken. Een voorbeeld van een dergelijke, eerste mail, is geanonimiseerd opgenomen als figuur 6.

Door ook al tijdens de planningsfase over het onderzoek te spreken, kan ik interesse én nieuwsgierigheid opwekken in het veld van de internationale neerlandistiek, waardoor mijn mail bij veel gesprekspartners niet als een verrassing komt maar voortbouwt op een gesprek of ontmoeting die ik met hen, of een van hun collega’s, had. Een onverwachte bijwerking van de presentaties tijdens de planningsfase is dat potentiële gesprekspartners mij benaderen met de vraag of ze ook mogen (!) deelnemen aan het onderzoek.

De aanpak werkt. Ik krijg nauwelijks mails terug van collega’s die niet willen deelnemen. Dat gebeurt slechts precies twee keer: een potentiële interviewpartner

is op reis op het moment dat ik in de stad ben, een andere verblijft een semester aan een andere universiteit. Alle anderen zeggen snel en enthousiast toe. Drie interviewpartners geven de voorkeur aan een andere locatie dan hun bureau aan de universiteit: daardoor was ik niet bij alle universiteiten te gast, en werd een deel van de interviews in Leuven afgenomen, hoewel niemand van de Katholieke Universiteit Leuven in het onderzoek betrokken werd.

Slechts aan één universiteit neem ik niet zelf contact op met de verschillende potentiële gesprekspartners en neemt een lokaal coördinator dat over. Dat leidt tot iets langere interviews omdat ik harder moet werken aan de framing tijdens het interview en die niet al ervoor is gebeurd. Verder beïnvloedt dat het karakter van die interviews niet.

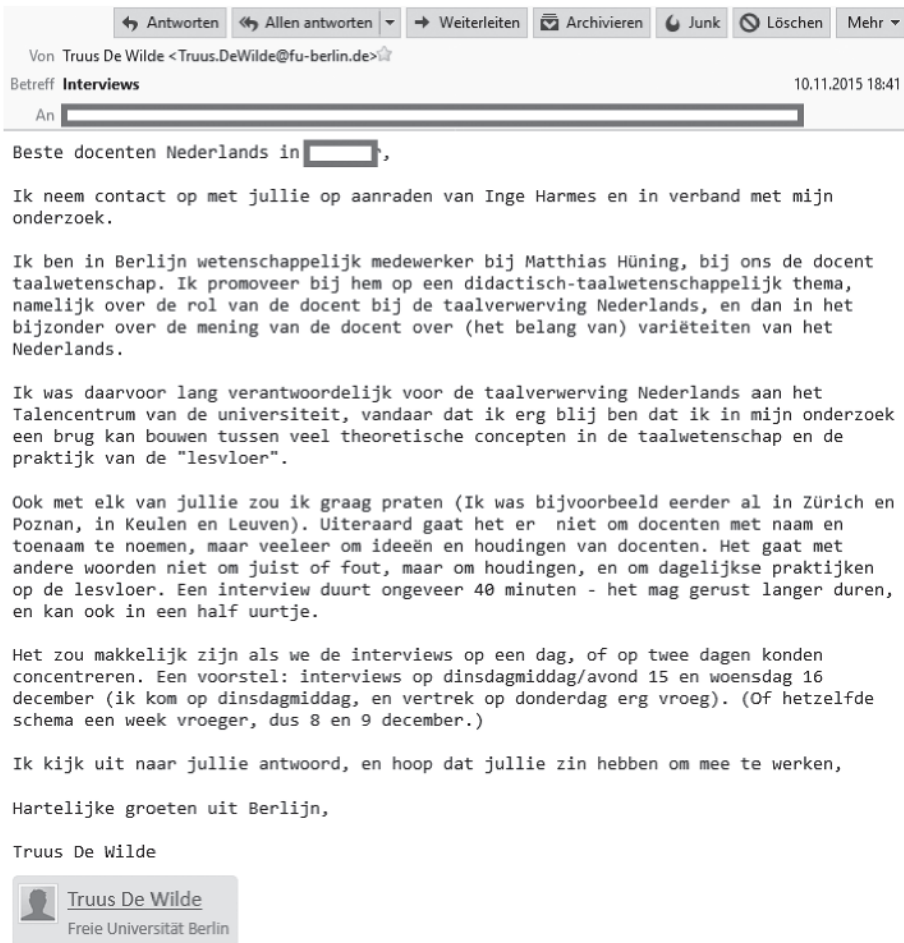


Fig. 6. Voorbeeld van een eerste mail naar potentiële interviewpartners

### 3.2.4. *De semi-structuur van het interview*

De hele voorbereiding van het interview is erop gericht om een collegiale sfeer te creëren waarin het interview gekaderd wordt als een uitwisseling van ideeën. Door het interview in te bedden (gastlezingen, informele gesprekken, cf. supra, 3.2.1.2) ben ik voor de interviewpartner geen onbekende meer op het moment dat het interview begint. Dan komt het erop aan tijdens het interview de semi-structuur zo vorm te geven dat de interviewpartners zin hebben om hun visie te delen. Het is dus allereerst van cruciaal belang om het interview als een spontaan gesprek vorm te geven. Daarom creëer ik bijvoorbeeld altijd voor het interview al een nieuw bestand op het opnameapparaat (Olympus WS831) en controleer ik de sterkte van de batterijen. Dat zorgt ervoor dat ik me tijdens het interview op het gesprek kan concentreren, en slechts af en toe discreet een blik op het apparaat moet werpen. Zo heb ik mijn hoofd vrij voor inhoudelijk werk en kan tegelijk de structuur van het interview bewaken. Het wordt duidelijk wat Mason bedoelt als ze spreekt van interviewen als het ultieme multitasken.

De openingsvraag is steeds dezelfde, vrij persoonlijke vraag naar de biografie van de interviewpartner. De bedoeling is de interviewpartner een vrij narratief te laten starten (Schütze, 1983, p. 285) en door het antwoord tegelijk veel secce achtergrondvragen overbodig (geboorteplaats, thuishalen, opleiding) te maken. In het volgende deel van het gesprek probeer ik de thema's aan bod te laten komen die me belangrijk lijken. Die heb ik vastgelegd in een lijst, die ik tijdens de eerste interviews nog bij de hand heb (zie vragenlijst in de bijlage). Omdat het taalbewustzijn van de docenten centraal staat, en ik meer wil weten over de factoren kennis en reflectie probeer ik te weten te komen welke kennis over variatie de interviewpartners hebben. Dat is een heikel thema dat ik enkel indirect kan benaderen: rigoureuze kennis afvragen zou het hele karakter van het interview in gevaar brengen. Een uitwisselen van ervaring, en dus een starten op het toegepast niveau brengt daarvoor vaak soelaas. De workshops, als een van de manieren om het perspectief op de docenten te verbreden en de interviews in te bedden, zijn precies om die reden in het leven geroepen.

Na het vrijere gesprek komen steeds twee dezelfde elicitatietechnieken. De eerste is 'card sorting' (Ritchie & Lewis, 2014, p. 162, 168). Daarvoor heb ik drie citaten uit de wetenschappelijke literatuur en uit persoonlijke communicatie op een steekkaart gekleefd (een voorbeeld in fig. 7; zie ook bijlage 2). Het zijn statements waaruit een uitgesproken mening blijkt; ik vraag aan de interviewpartners om een standpunt in te nemen. Dat is een belangrijke techniek als in het eerste deel van het interview blijkt dat de interviewpartner een heel andere of niet erg geprononceerde visie heeft op de thema's die ik wil bespreken. Door het eens of oneens te zijn met

een wetenschapper, krijgt de interviewpartner het gevoel niet de enige te zijn met een bepaalde visie. Ze krijgt als het ware een autoriteitsargument aangereikt dat ze ook tegenover mij kunnen inzetten.

***'Is dit niet gewoon een Belgisch probleem?'***

Stegeman, p.c, augustus 2015

Fig. 7. Citaat uit persoonlijke communicatie als elicitatietechniek

De tweede elicitatietechniek brengt, op het einde van een langer gesprek, nog de mogelijkheid om de rol als docent te bespreken. Daarvoor heb ik verschillende mogelijke rollen die een docent kan vervullen (geïnspireerd op Caspari, 2003, pp. 212-214) op steekkaarten geschreven (zie bijlage). De vraag aan de interviewpartners is om mij de rollen te noemen waarin ze zichzelf herkennen, of net helemaal niet herkennen. Op deze manier worden emoties bespreekbaar, en wordt een evenwicht gevonden na een erg op kennis georiënteerd deel. Bij één interview merkte ik grote onzekerheid en kwam de 'vertellust' maar niet. Een voordeel van een semi-gestructureerd interview is dat ik daarop snel kon reageren: ik heb de tweede elicitatietechniek veel sneller ingezet. Doordat de interviewpartner dan sneller de mogelijkheid kreeg over emoties te spreken, en ook onzekerheden aan bod kwamen, relaxte h/zij.

Het is een bekend fenomeen dat interviewpartners interessante uitspraken doen net ná het uitschakelen van het apparaat. Ik ontwikkel een techniek om dergelijke 'doorstep information' toch nog te kunnen opnemen. Na het overlopen van de rollen als docent, de tweede elicitatietechniek, vraag ik of er nog thema's zijn die ze willen bespreken, of thema's die ze verwacht hadden maar die niet aan bod kwamen. Ik neem daarbij het opnameapparaat in de hand en toon dat ik het bijna ga uitschakelen. Regelmatig kwam precies op dat moment nog interessante informatie. Ten slotte vind ik het belangrijk om na het interview de interviewpartners te bedanken en te informeren over hoe ze meer over de resultaten te weten komen.

IP-nr.	Geslacht IP	Datum	Locatie	Duur (min.)
1	v	15/07/23	Berlin	36 (pilot)
2	m	15/10/06	Köln	90
3	v	15/10/08	Leuven	98
4	m	15/10/09	Leuven	65
5	m	15/10/22	Poznań	17 + 42
6	m	15/10/22	Poznań	42
7	v	15/10/22	Poznań	40
8	v	15/10/22	Poznań	38
9	v	15/10/22	Poznań	30
10	m	15/10/22	Poznań	65
11	v	15/10/24	Wrocław	72
12	m	15/11/03	Zürich	76
13	v	15/11/03	Zürich	50
14	v	15/11/04	Zürich	40
15	v	15/12/15	Münster	52
16	v	15/12/16	Münster	77
17	v	15/12/16	Münster	60
18	v	15/12/16	Münster	43
19	v	15/12/16	Münster	68
20	m	15/12/16	Münster	88
				1147 (~ 19 uur)

Tabel 1. Overzicht van de interviews met vermelding van locatie en duur

Het is moeilijk om meer informatie prijs te geven over de gesprekspartners zonder het al te makkelijk te maken hun identiteit te raden. Los van bijgaande tabel, waarin locatie en tijdstip van het interview te vinden zijn en ook het geslacht van de IP's is opgenomen, geef ik nog volgende informatie mee:

- ♦ 2 van de 20 IP's hebben enkel Pools als moedertaal, 3 hebben naast een andere taal ook Duits als moedertaal en 15 van de 20 IP's hebben naast een andere taal ook Nederlands als moedertaal. Alle interviews waren in het Nederlands, en dat was slechts één keer een thema: we hadden voor het interview Duits gesproken en switchten voor het interview zelf over naar Nederlands, wat ik dan kort expliciteerde om zeker te zijn dat dit geen probleem creëerde.

- ♦ Het eerste interview was een pilotstudie waarin ik de methode en de opnametechniek wilde testen. Het is verder niet in de analyse betrokken.
- ♦ Het interview met IP 6 was gedeeltelijk samen met IP 5, omwille van infrastructuurle redenen; het interview met IP 7 begon toen IP 6 nog in de kamer was (maar niet meer sprak).
- ♦ Het kortste interview was met IP 9 en duurde slechts 30 minuten, het langste duurde meer dan anderhalf uur. In totaal heb ik ongeveer 19 uur interviews opgenomen. Voor de inbedding van de interviews komt uiteraard nog een veelvoud daarvan samen. Omdat ik voor de analyse in de eerste plaats rekening houd met de kwalitatieve aard ervan, is een kwantificatie ervan niet verder relevant.

### 3.2.5. *Stappen van analyse*

De semi-gestructureerde interviews zijn opgenomen. Aangezien de bedoeling is om een diepgaande analyse te maken van de visies van de docenten, moeten de mondelinge gegevens omgezet worden in schriftelijke. Dit lijkt een technische taak, maar is bij nader inzien een inhoudelijke opdracht. De eerste stap is het volledig beluisteren van het interview, in een tweede stap wordt bepaald welke passage uitgebreid verschriftelijkt moeten worden. Alle andere passages worden beschreven, en aangevuld met de notities die ik onmiddellijk na het interview maakte, de 'fieldnotes'. Het omzetten van het mondeling signaal in een schriftelijk gebeurt daarna met behulp van het softwarepakket F4 van de firma audiotranscriptie.de.

Aangezien het mijn bedoeling is het taalbewustzijn van verschillende docenten Nederlands te beschrijven en na te gaan of taalbewustzijn een instrument kan zijn om de werking van (taal)ideologieën te zien, is het mijn de bedoeling 'breed' te transcriberen. Dat wil zeggen dat de aandacht in de eerste plaats uitgaat naar de inhoud, niet naar de vorm. Pauzes en intonatie worden niet altijd mee getranscribeerd en informele sequenties worden enkel samengevat. Slechts in bepaalde sequenties, die ik voor een precieze analyse kies, transcribeer ik 'eng' (zie Roberts, 2009, part 1).

De transcriptie wordt dan geëxporteerd naar F4Analyse, een analyseprogramma. De interviews worden stuk voor stuk doorgewerkt en ik ga op zoek naar uitingen van taalbewustzijn, naar kennis over taal en taalvariatie, naar reflectie op de eigen onderwijspraktijk, naar gerapporteerde lespraktijken. Ik probeer ideologische uitingen te identificeren en verzamel namen die de interviewpartners voor de variëteiten van het Nederlands gebruiken. Ik ben ook alert voor uitingen die ik vanuit een theoretisch standpunt niet had verwacht: voor uitingen van gevoelens ten opzichte van taalvariatie, en van het lesgeven in het algemeen. Het programma



ondersteunt bij het labelen, en helpt om labels bij verschillende interviewpartners terug te vinden.

Op die manier worden tijdens de analyse de factoren kennis en reflectie zichtbaar, en ontwikkelt zich een idee over het taalbewustzijn van docenten Nederlands. Het doel van de analyse is inderdaad: ‘aus unterschiedlichsten Datenmaterialien [...] durch Interpretation in Form von Explikation, Abstraktion und Systematisierung zum Verständnis von sozialen Phänomenen beizutragen’ (Lueger, 2000, p. 223). Daarbij staat het beschrijven, verzamelen en analyseren in voortdurende dialectische interactie met elkaar. Ook in dit onderzoek wordt, op basis van de verzamelde gegevens en in nauwe interactie met die gegevens, gewerkt aan een ‘konzeptuelle Verdichtung’ (Lueger, 2000, p. 227). Deze conceptuele verdichting is het resultaat van de analyse, en wordt gerapporteerd en geïllustreerd met citaten. De theoretische bedenkingen die ik formuleer, zijn gefundeerd in de data die ik verzameld heb, en ontstaan tijdens en door de analyse van de gesprekken. Het theoretische kader voor deze vorm van kwalitatief onderzoek levert het werk van Glaser. De ‘grounded theory’ is een ‘research paradigm for discovery’ (Glaser, 2005, p. 145), waarbij in een organisch groeiproces (cf. supra, 3.1.5) de belangrijkste thema’s ontdekt en verfijnd uitgewerkt worden.

In de rapportage worden de mening en visie van de individuele docent oversteegen, waardoor de docenten als interviewpartners an sich niet meer zichtbaar zijn. De rapportage van het empirisch onderzoek in de volgende hoofdstukken probeert onderliggende en achterliggende gangbare meningen te vatten, probeert, kortom, een landkaart van meningen te tekenen.



DEEL 2

Taalideologie bij docenten  
Nederlands aan Europese  
universiteiten

---



## INLEIDENDE OPMERKINGEN BIJ DEEL 2

### Taalbewustzijn en taalideologie

Taalbewustzijn, dat aan de oppervlakte niet rechtstreeks waarneembaar is, toch te zoeken en te beschrijven aan de hand van de factoren kennis en reflectie en toepassing (in mijn geval met betrekking tot taalvariatie) die ik op basis van de literatuur heb gedestilleerd, dat is mijn onderzoek. Ik voer daarvoor semi-gestructureerde interviews met docenten Nederlands aan Europese universiteiten, die ik als collega's benader. Ik bed de interviews in aan de hand van verschillende kwalitatieve methoden en zorg zo voor verschillende perspectieven op de docenten en hun onderwijs, en creëer bovendien de mogelijkheid met de studenten en niet-universitaire instellingen in contact te komen. Een uitgerijpt taalbewustzijn zie ik als een instrument dat taaldocenten (kunnen) inzetten om de werking van taalideologieën bij zichzelf waar te nemen en in de taallessen met de studenten te thematiseren.

Zoals uit de vorige hoofdstukken is gebleken, is de precieze werking of functie van taalbewustzijn nog onduidelijk. Het is de bedoeling om ook op deze theoretische vraagstelling een antwoord te zoeken en een overzicht te krijgen van taalbewustzijn bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten. Taalbewustzijn wordt als een belangrijk deel van de 'tool kit' gezien waarmee professionele docenten uitgerust zouden moeten zijn, en dat geldt ook voor taalbewustzijn van taalvariatie en taalideologie en niet alleen, zoals tot nu toe het geval was, voor taalbewustzijn van grammaticale vormen en structuren. Hoe deze 'tool kit' ontstaat en op welke manier ervan gebruik gemaakt wordt in de taalverwervingslessen, is het thema in de volgende vier hoofdstukken, waarin de resultaten van de analyse van de interviews voorgesteld worden. Dat is op dit moment nog niet gedaan voor het Nederlands, voor het Engels en Frans (in de eerste plaats in Canada) is er al literatuur daarover te vinden, zoals ik in 2.5.2 besproken heb.

### Archetypes versus individuen

Het doel daarbij is niet om de docenten Nederlands aan Europese universiteiten als personen te beschrijven. Het doel is net om de daadwerkelijke interviewpartners in

een abstractie te laten opgaan; ze verdwijnen als het ware achter de uitspraken die ze in het interview doen. Dat is enerzijds belangrijk om de gesprekspartners te beschermen in hun anonimiteit, anderzijds hangt dit punt samen met de essentie van taalbewustzijn. Dat is namelijk geen coherent geheel van vaststaande en onveranderlijke ideeën, maar uit zich veeleer in een conglomeraat van aannames, veronderstellingen of niet-gereflecteerde presupposities. Anders gezegd is het niet de bedoeling van de volgende hoofdstukken om de docenten als personen, met inherent daarbij horende interne tegenspraken en psychologische inconsequenties te portretteren, net zoals het niet de bedoeling van de interviews was om een coachende functie te vervullen. Dat sluit evenwel niet uit dat de resultaten van voorliggend onderzoek wel op een dergelijke manier een toepassing kunnen vinden.

In de analyse is namelijk gebleken dat de ideeën van de interviewpartners in vier groepen kunnen worden opgedeeld op basis van een verschil in kennis en reflectie over variatie. Die vier groepen worden in de volgende vier hoofdstukken uitgebreid aan de hand van citaten voorgesteld, en vormen dus een abstractie op basis van de analyse van de interviews. De lezer vindt vooraan in dit boek een lijst van transcriptieconventies. De citaten van individuele docenten zijn gekozen omdat ze representatief zijn voor ideeën die in de interviews geuit werden, en aanschouwelijk maken wat de rol van kennis en reflectie, en de verhouding ertussen is voor taalbewustzijn. Door het samenvattende voorstellen van citaten van een groep docenten, en niet van individuen, ontstaat een scherp beeld van het taalbewustzijn van die docenten.

De voorstelling in groepen impliceert echter niet dat de grens altijd erg duidelijk te trekken is. Het is niet mogelijk, en ook niet de bedoeling, om de interviewpartners star in types te catalogiseren. Het gaat veel meer om ideaal-typische profielen, die in hun zuivere vorm niet voorkomen – niet in de interviews en ook niet in de realiteit. Het gaat wél om erg uiteenlopende ideeën over taal, dus om taalbewustzijn, dat present is bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten. De uitspraken van de reële personen helpen om de rol van de op ideologie gebaseerde opvattingen op het gerapporteerde handelen van de docenten te verduidelijken. De individuele verscheidenheid van de docenten komt daarbij noodzakelijkerwijs in de schaduw te staan: hier is niet een psychologisch profiel van de enkeling het doel, veeleer een overzicht van het spectrum aan mogelijkheden. Zoals de fragmenten uit de interviews duidelijk zullen maken, heeft taalbewustzijn eerder het karakter van een proces dan van een product. Het interview an sich kan volstaan om de reflectieve activiteit te veranderen van karakter, en te leiden tot nieuwe opvattingen.

## Opbouw

In hoofdstuk 4 ('Standaardtaalideologie springlevend') toon ik door de rol van kennis en reflectie voor taalbewustzijn bloot te leggen aan dat de standaardtaalideologie nog sterk het discours van deze taaldocenten bepaalt. In de daaropvolgende hoofdstukken komen docenten aan het woord bij wie weliswaar veel kennis van maar geen reflectie over taalvariatie te bespeuren is, laat staan een toepassing in de taalverwervingslessen (hoofdstuk 5, 'Prescriptie want pragmatisch') of omgekeerd, waar docenten wel reflectie maar geen (of niet genoeg) kennis rapporteren (hoofdstuk 6, 'Tekortschieten en twijfelen'). In hoofdstuk 7 ('Evenwicht zoeken') ten slotte ga ik na hoe het taalbewustzijn van docenten eruitziet als de factoren kennis, reflectie en toepassing in dezelfde, 'volgroeide' mate voorhanden zijn, en welke invloed dat heeft op hun 'reported practices'.

## Kwalitatief en kwantitatief: wat wel en wat niet

De focus ligt in de hoofdstukken 4 tot 7 op het taalbewustzijn, en op de verschillende veruitwendigingen ervan, niet op de docenten. Het taalbewustzijn wordt in abstracto gepresenteerd, en losgeweekt van de docenten als persoon. Het is puur kwalitatief van aard: het gaat om het vóórkomen van dat taalbewustzijn, en de beschrijving ervan. De hoofdstukken pogen geen kwantificatie over het aantal interviewpartners dat een bepaalde stelling vertegenwoordigt, te verschaffen. Dat zou in methodologisch opzicht een faux-pas betekenen: de aard van de gegevens die ik verzamelde, laten dat niet toe. De lezer vindt er dus geen andere informatie over de interviewpartners, behalve als die nodig is om het citaat in te bedden. De nationaliteit, of de moedertaal, of de plaats waar de interviewpartner werkt, zelfs het beleid van de betreffende afdeling of het gender van de docent zijn allemaal gegevens waarover ik wel beschik, maar waarbij in de loop van de analyse gebleken is dat ze niet doorslaggevend zijn voor de manier waarop taaldocenten Nederlands omgaan met taalvariatie. Het is het taalbewustzijn, dat gebaseerd is op een wederzijdse bestuiving van kennis en reflectie over taalvariatie, dat doorslaggevend is. Dat toon ik in de volgende hoofdstukken met citaten van docenten aan.

In 7.3 staan dan opnieuw de docenten zelf centraal, en krijgen ze na de abstractering in de voorgaande hoofdstukken weer vlees en bloed. Met een aantal gevalstudies toon ik dat er een taalbewustzijnscontinuüm bestaat. Het taalbewustzijn veruitwendigt zich namelijk niet monolithisch; de grenzen tussen de groepen van ideeën die ik geconstrueerd heb in de hoofdstukken 4 tot 7 zijn poreus. In 7.3. wordt duidelijk hoe snel 'geschakeld' wordt tussen verschillende vormen van taalbewustzijn: er is spraken van een taalbewustzijncontinuüm.





## 4. STANDAARDTAALIDEOLOGIE SPRINGLEVEND

Een eerste archetype presenter ik door van het toegepaste niveau over te gaan naar de kennis over variatie en ten slotte de reflectie over die kennis en de toepassing. Ik ga uit van de (gerapporteerde) lespraktijken en sluit daarmee bij de leefwereld van de docenten aan, en ga verder met taalwetenschappelijke kennis over taal. In de volgende paragrafen besteed ik ook expliciet aandacht aan de verandering van het taalbewustzijn van de docenten, die ik door en tijdens het semi-gestructureerde interview waarneem. Dit sluit aan bij de etnografische benadering die ik heb (zie 3.1.1), en toont de triangulatie door inbedding (zie 3.1.4) in de praktijk.

Aan het woord komen in dit hoofdstuk docenten, collega's die erin slagen jaar na jaar studenten af te leveren die Nederlands geleerd hebben op een hoog niveau, en die als pas afgestudeerde in scholen en bij firma's gaan werken. Het is daarbij niet de bedoeling om één persoon in detail te beschrijven, en al helemaal niet om iemand te viseren. Wel de bedoeling is het om op een wetenschappelijke manier het taalbewustzijn van een archetype van docenten in detail te beschrijven, bij wie ik een gelijkaardig functioneren van de standaardtaalideologie vaststel, de cruciale elementen erin te analyseren en de verandering ervan te beschrijven. In 7.3. ligt de focus dan niet meer op de archetypes, maar op het taalbewustzijnscontinuüm van docenten.

### 4.1. Variatie als variété

Taalideologie is het best zichtbaar in de mechanismes die ervoor zorgen dat de ideologie blijft bestaan (zie 2.2). In wat volgt, wordt de werking van 'erasure' erg duidelijk, namelijk in de bewering dat er maar heel weinig variatie is (4.1.2) of ook de werking van 'repair'. Variatie wordt dan niet ontkend maar als een gemarginaliseerd iets gezien, als de uitzondering of het speciale. De (nadruk op de) uniformiteit primeert. Variatie is het rare, en leent zich goed als tussendoortje, of als ontspanning in de vaak volgeladen taallessen (4.1.1). Variatie is niet alleen de uitzondering in taal, ook de sprekers van een variëteit zijn de uitzondering: het zijn

de anderen, en ook dat wordt benadrukt ('otherness'). Dat variatie alomtegenwoordig is, dat ook de docent zelf een bepaalde eigen variëteit heeft, wordt niet gethematiseerd.

#### 4.1.1. *'Dan draai ik iets leuks, he'*

In de 'reported practices' van de docenten tijdens de interviews is toch al een en ander met betrekking tot taalbewustzijn af te leiden. Variatie wordt niet gezien als een inherent kenmerk van taal en krijgt van deze docenten dus ook geen échte plaats in de lessen, maar komt aan bod als een extraatje, een bonus. Daartoe lenen zich liedjes erg goed:

Ik doe dat ook wel in de eerste taalcursussen en zo gauw als ik dingen laat horen dan praat ik ook wel over varianten; dit is Fries of dit Gronings, of dit is Drents. Of ik laat wel eens, vaak aan het begin van een les als ik te vroeg ben, dan draai ik bijvoorbeeld Daniel Lohues of zo iets leuks he en zeg dit is Drents. (Marc, 1:04)

Het is duidelijk dat dit introductiemoment van de les niet gebruikt wordt om over de ideologie van standaardtaal en dialecten te spreken, of de relativiteit van de grens tussen die twee. Variatie is niet meer dan een manier om het onderwijs wat de verluchten. Er zijn docenten die deze variëteiten ook zelf imiteren, tot leed en vermaak van de studenten:

Af en toe probeer ik wel eens, want dat hebben ze wel graag, dat vinden ze wel interessant, als ik eens kan zeggen, nou in dat dialect zeg je dit woord zo of in het Gents of in het Antwerps, ik ken wel een aantal dialectwoorden. (Paul, 19:50)

Variatie kan dus als grappige randbemerking of folkloristisch weetje in een les geïntegreerd worden.

De focus ligt daarbij op geografische variatie, op de 'andere' uitspraak en de 'andere' woorden. Variatie lijkt in hun ogen ook niet meer dan dat te zijn, het is daarom niet zo eenvoudig om het te integreren:

En natuurlijk als je dan gaat kijken naar dialecten en regiolecten, dat staat natuurlijk niet in die teksten als het geschreven pers is. (Paul, 18)

Het is daarom niet zo eenvoudig voor deze docenten om in de lessen iets over variatie te zeggen: je moet ernaar op zoek gaan. Volgens Paul is er geen variatie in schrijf-

taal. Marc voelt wel aan dat er ook in schrijftaal ‘verschillen’ zijn. In artikels uit de Belgische pers merkt hij op dat er

geregeld zinswendingen in staan die anders lopen of dat er een Belgisch idioom in voorkomt of zo iets. In die zin wijs ik er wel op, ja. En je hebt ook het woord ‘schoon’ dat bijvoorbeeld een andere betekenis heeft in België. (Marc, 29)

Wat de betekenis van ‘schoon’ in de negentiende eeuw was, hoe die betekenis veranderde en in welke gebieden, is niet iets wat verteld wordt in de les, en misschien ook iets wat deze docent niet weet. Denk aan de betekenis van ‘schoon’ in het sprookje ‘De schone slaapster’, dat in het hele taalgebied onder die naam bekend is, en waar ‘schoon’ (nog) ‘mooi’ betekende (en niet ‘rein, vrij van vuil’). Taalvariatie beperkt zich tot enkele voorbeelden, voornamelijk in uitspraak en lexicon, voornamelijk mondeling en geografisch bepaald.

De handboeken die in de taalverwervingslessen gebruikt worden, lijken die visie te ondersteunen: in het begin is er vaak een opmerking over de plaatsen waar Nederlands wordt gesproken, en daarna houdt het op. Dit bevestigt deze docenten in hun overtuiging dat variatie niet meer inhoudt dan dat:

Nee, dat thematiseren we wel [...] aan het begin, er zijn ook verschillende andere landen waar ook Nederlands gesproken wordt en die hebben allemaal variaties en binnen Nederland heb je natuurlijk ook weer varianten. Maar we gaan er later eigenlijk niet meer op in. We zitten daar eigenlijk heel vast ook aan die leerboeken en dat je al die grammatica binnen een korte tijd moet hebben besproken en dan heb je eigenlijk geen mogelijkheid om daarvan af te wijken. (Manon, 29)

Dat taal meer is dan de neerslag die in de handboeken wordt vastgehouden, komt niet aan bod, ook al omdat de tijd beperkt is. Of omgekeerd: aangezien de tijd beperkt is, komen randfenomenen als taalvariatie enkel sporadisch aan bod.

De ideologie dat variatie een randfenomeen is, wordt versterkt door een ideologie van ‘otherness’. Het zijn niet alleen ‘andere’ woorden of een ‘andere’ uitspraak. Ook de sprekers zijn de anderen, de speciale gevallen, de uitzonderingen waar je variatie in taal kan horen:

Jongertaal. [...] Straattaal dan vooral. Of ook gewoon ‘de kids’, waar veel mensen een hekel aan hebben maar iedereen, oké ja, heel veel mensen gebruiken dat. (Paul, 19)

Deze docenten zijn er dus van overtuigd dat variatie in hun lessen aan bod komt, maar het is duidelijk dat variatie niet als inherent kenmerk van taal gezien of voorgesteld wordt, maar als een randfenomeen, waarbij een sporadisch, liefst ludiek aanbod volstaat. Ook Belgisch Nederlands wordt als speciaal geval gepresenteerd, afwijkend van het ‘echte’ Nederlands. Dat brengt ons bij de vraag hoe deze docenten kennis over variatie vergaard hebben en wat de aard van die kennis is.

#### 4.1.2. *‘Omdat het eigenlijk zo weinig is’*

Op een abstract niveau over taal denken, en de standaardtaalideologie thematiseren is aan het begin van het interview met deze interviewpartners onmogelijk. Door een extreme concentratie op de uniformiteit van taal, die gepaard gaat met de standaardtaalideologie, nemen ze variatie niet eens echt waar. Die gommen ze als het ware uit: variatie is een randfenomeen waar ze verder nog geen aandacht aan besteed hebben, en dat ook niet van plan zijn. Bij Britta uit zich dat ‘niet waarnemen’ ook talig in een zekere verbouwereerdheid:

Maar daar is, dat zit ook, omdat het zo weinig dus eigenlijk is. (Britta, 14)

Ze rechtvaardigen op die manier dat het voor hun onderwijs niet relevant is. Variatie is iets wat de studenten (kunnen) leren kennen wanneer ze in het buitenland zitten (Britta, 37), of ook iets waar taaldocenten niet veel over (willen) zeggen:

Nee, voor onze studenten dan namelijk niet, dus ik vind het wel belangrijk dat ze ook andere dingen kunnen begrijpen of als ze iets niet begrijpen dat ze dan wel de vaardigheid hebben om na te vragen of wat dan ook, maar verder is dat niet belangrijk voor hen. (Manon, 30)

De reden daarvoor is duidelijk. In de taalverwervingslessen moeten de studenten het échte, uniforme, geregelde Nederlands leren, en dat is ook wat deze docenten zelf moeten aanbieden. Taalvariatie daarentegen is het domein van taalwetenschappers, en dat zijn deze docenten niet:

Ik ben geen taalkundige, ik wil me daar nu niet over uitspreken. (Paul, 35)

Of ook Manon: taalvariatie is niet eens een probleem voor haar als docent, het is

een probleem van iemand die met taalkunde bezig is. Of mensen die bewust met taal omgaan. (Manon, 30)

Kennis over variatie vergaren en systematiseren is geen prioriteit, aangezien variatie een randfenomeen van taal is. Hier is de ‘erasure’ van standaardtaalideologie aan

het werk. Toch vergaren deze docenten in de loop van de tijd kennis: Marc zegt het zonder meer in het begin van het interview: kennis over variatie kreeg hij ‘met tussenstops en kronkelwegjes.’ Die ongestructureerde kennis over taalvariatie helpt te begrijpen waarom variatie als randfenomeen beschouwd wordt.

## 4.2. Variatie als bedreiging voor de standaardtaal

### 4.2.1. *‘Een beetje als één taal houden en niet te laten glippen’*

Het is interessant om na te gaan wat de visie op standaardtaal en het geloof in de kracht van standaardtaal is. Docenten met een uitgesproken standaardtaalideologie vrezen dat als er te veel aandacht gaat naar de variatie van taal, dat de standaardtaal dan in het gedrang komt, en daardoor nog veel meer:

Ja ik denk niet dat dat de begriip// de verstandhouding tussen volken onderling dat het die vergroot als er meer talen komen, dat denk ik niet eigenlijk. (Marc, 1:01)

Door niet meer vast te houden aan één standaardtaal voor Nederland en Vlaanderen kan de verstandhouding in de Lage Landen in het gedrang komen. De taalgeschiedenis wordt erbij gehaald als argument, en deze docent geeft op die manier blijk van een teleologische visie, typerend voor de standaardtaalideologie, die er in het kort op neer komt dat we nu zijn aangekomen waar we wilden zijn (‘dat Nederlands’), en dat er dus vanaf nu niets meer hoeft te veranderen:

maar je moet een beetje toch wel een taal hebben waar je aan kunt ijken wat voor ons gemeenschappelijk juist is en ehm der is heel lang/ vanuit Vlaanderen zijn er pogingen gedaan om aan dat Nederlands te komen en nu wordt er in één keer gedaan van laten we toch maar kijken of dat niet toch meer gevarieerd kan worden en ik denk dat dat jammer is. (Marc, 58)

Marc zinspeelt hier op het prestige dat aan een standaardtaal wordt toegekend, en op de vitaliteit van het Belgisch Nederlands. Dit doet hij niet op een theoretisch-abstraherend niveau maar op een emotionele manier. Het zijn geen thema’s die hij met de studenten zou bespreken: het zijn net ‘trends’ die hij uit de klas wil weren.

Merk op dat Marc hier vindt dat de noodzaak om taal en variatie te bespreken vooral uit Vlaanderen komt. De constatering is niet vrij van gevoelens: hij zou het jammer vinden als we de standaardtaal verliezen door meer te variëren. Volgens

hem zijn de Vlamingen daarvoor verantwoordelijk. Ook Paul gelooft dat er een fundamenteel verschil is tussen Nederlanders en Vlamingen, en hij heeft er een verklaring voor:

Maar Vlamingen hebben natuurlijk wel een veel grotere taalgevoeligheid dan Nederlanders. Dat komt door onze geschiedenis. He. Maar euh voor Nederlanders is de taal iets vanzelfsprekends, voor ons niet. (Paul, 36)

Op de achtergrond speelt zeker mee dat deze docenten een belangrijke rol weggelegd zien voor zichzelf, als docenten, als behoeders van de standaardtaal. Als je al in het universitaire onderwijs toestaat dat er verschillende varianten naast elkaar gebruikt worden, is het einde zoek, lijkt de hoofdgedachte te zijn:

Nee, je moet daar niet te veel een thema van maken vind ik. Maar ik vind wel dat er net geprobeerd moet worden om dat// dat een beetje als één taal te houden en niet te laten glippen dat het over een poos dat het // en dan kun je over honderden jaren of zo spreken. (Marc, 1:01)

We kunnen het hele thema variatie verzwijgen, en dan koelt het wel zonder blazen, is de instelling. Waar Marc eerder het macroplaatje ziet, dat de taal als geheel 'wegglijpt', blijft het voor Britta eerder op een microniveau, een onderhuids gevoel, dat ze zelf niet volledig kan duiden:

niet alles door mekaar, dat vind ik dan gewoon, ik weet niet waarom, dat vind ik een beetje jammer als dat zou gebeuren. (Britta, 27)

Te veel variatie toelaten leidt tot 'alles door mekaar' en dat vindt ook zij 'jammer'.

Het wegvallen van eenheid in taal zou als het ware logisch tot het wegvallen van alle stabiliteit van de standaardtaal leiden, een van de centrale kenmerken van de standaardtaalideologie. Hoewel ook blijkt dat de docenten niet blind zijn voor variatie binnen Nederland of Vlaanderen speelt de idee 'één taal, één volk' een belangrijke rol, en kennen ze een bijna magische, bindende kracht toe aan de standaardtaal.

#### **4.2.2. 'Dan hoor je wel te weten hoe het eigenlijk zit'**

Nu is het wel moeilijk te bepalen wat de standaard dan is, en ondanks een 'grotere taalgevoeligheid' geldt dit ook voor Vlamingen. Het ontgaat hun niet dat er variatie is, ook niet in Nederland, maar de studenten moeten wel de standaard kennen, de docenten houden vast aan een strenge prescriptie:

Dus alleen ja, ik vind wel, als je dus hier Nederlands studeert, dan hoor je wel te weten hoe het eigenlijk zit, en ik zeg het gewoon daarbij dat ze daar in Nederland een potje van maken. Maar ze [mijn studenten] dienen wel te weten hoe het zit, eigenlijk. (Marc, 41)

Hoewel volgens Marc de wens ‘dat niet toch meer gevarieerd kan worden’ uit Vlaanderen komt (zie citaat supra), blijkt dat ook Nederlanders niet helemaal spreken en schrijven zoals het ‘hoort’. Het geloof in de onwankelbaarheid van de standaard is zo groot, dat een duidelijke index (‘ook in Nederland is er variatie’) niet als dusdanig wordt geïnterpreteerd. De standaard bestaat, en daaraan kan men zijn taal ‘ijken’, toont nog maar eens hoe sterk de ‘erasure’-werking kan zijn.

Wanneer ook binnen de standaard verschillende mogelijkheden bestaan, als dus variatie ook in de naslagwerken geattesteerd is, wordt dat ijken bemoeilijkt. Binnen de klas geldt dan hun zelfgemaakte prescriptie. De vormen voor de persoonlijke voornaamwoorden in de derde persoon meervoud (ze/hun/hen) worden regelmatig als voorbeeld gegeven, net zoals de vormen van de modale werkwoorden (zie ook 2.3.6.3):

Ik ben er heel streng in. Dus, ja, ik wil dat ze ‘hen’ gebruiken als ‘hen’ gebruikt wordt, dat ze ‘hun’ gebruiken als er ‘hun’ gebruikt moet worden. En ‘ze’ als je ‘ze’ gebruikt. Dus ik maak de regels iets strenger dan ze zijn. Ik heb ook een hekel aan dat boek als ze het hebben over ‘jij kan komen’ of zo, ‘je kunt komen’ of ‘kun je komen’, dus ik moet het iedere keer tegen de studenten zeggen (Marc, 30)

Waar het boek, in casu ‘Welkom’ (Sudhoff & Abitzsch, 2013) verschillende vormen vermeldt, vereenvoudigt deze docent de taalsituatie. Hij geeft grif toe dat hij strenger is dan de paus (34) en vindt, als hij dat nodig acht, ook zelf regels uit, bijvoorbeeld voor het plaatsen van komma’s (38-40). Hij respecteert de homogeniteit die de standaardtaalideologie aan standaardtaal toekent, namelijk één vorm, één functie, als hoogste gebod.

Die variatie in de naslagwerken is heel vervelend, en zorgt voor problemen, vinden de docenten. De oplossing om zelf regels uit te vinden, werkt wel vrij goed. Maar ook studenten komen aanzetten met voorbeelden van variatie. Dat zien de docenten als een storende factor in het onderwijs, want ze worden gedwongen om iets uit te leggen. Manon legt het uit met hetzelfde voorbeeld van de persoonlijke voornaamwoorden in de derde persoon meervoud:

Lastig wordt het ook bijvoorbeeld als je het over ‘hen’ en ‘hun’ hebt en als ze dan ergens te horen krijgen: Nederlanders weten dat zelf niet zo goed,

of die gebruiken dat zelf juist fout, waarom moeten wij dat nu kunnen. Ehm, hmm, dan wordt het zo'n beetje lastig. Dan moet je gewoon uitleggen dat je eigenlijk Nederlands leert zoals het zou moeten, horen of een soort van algemeen begrijpelijk Nederlands, Hoog Nederlands, hoe je dat zou moeten noemen... (Manon, 15)

De mogelijkheid om op dat moment over variatie als inherent kenmerk van taal te spreken, lijkt niet in hen op te komen. Appreciatie uitspreken voor de studenten die voeling hebben met het taalgebruik buiten de klas, is geen optie.

### 4.2.3. *'Als dingen in mijn oren verkeerd klinken'*

Waar naslagwerken zoals de ANS verschillende mogelijkheden openlaten, maken deze docenten zelf regels. Dat kwam in de vorige paragraaf aan bod. De belangrijkste bron voor dergelijke regels is het eigen buikgevoel:

IP: ik verbeter wel vaak, dus als dingen in mijn oren verkeerd klinken, dan verbeter ik wel.

TDW: Waarop baseer je je dan, op je eigen gevoel?

IP: Ja op mijn eigen taalgevoel. Ja, ja. (Marc, 43)

Nu is dat buikgevoel ongereflekteerd, per definitie bijna instinctief en sterk geïnspireerd door de eigen biografie. Zo weet Marc, een Nederlander, weinig over het Nederlands in België, dat geeft hij op navraag zonder meer toe:

TDW Wat weet je over het Nederlands in België. Vooral/waar heb je dat geleerd?

IP Het is gewoon een beetje constaterend bij het lezen zelf dus niet geleerd, nee. (Marc, 30)

Op dit moment is het voor Marc ook geen enkel probleem om een deficit in kennis toe te geven; hij was het ook die helemaal in het begin meegaf dat alles wat hij over variatie weet indirect vergaard heeft. Als credo neem ik me eigenlijk voor om geen directe vragen te stellen over kennis, om de collegiale toon van het interview niet in gevaar te brengen (zie 3.1.3). Hier doet de gelegenheid zich voor, Marc heeft er geen probleem mee toe te geven dat dit niet zijn domein is. Bovendien is het vertrouwen in de loop van het gesprek genoeg gegroeid om een dergelijke vraag te stellen, en is dit mijn laatste gesprek van de dag. Er is dus ook geen tijdsdruk. Marc beantwoordt die vraag, zoals in het fragment te zien is, ook zonder aarzelen, en



zonder angst voor gezichtsverlies, wat ook toont dat hij er geen enkele moeite mee heeft toe te geven dat hij geen kennis heeft. Dit wijst er tegelijk op dat hij het überhaupt niet noodzakelijk vindt om meer over variatie van het Nederlands in het hele taalgebied te weten.

Dat niet alleen het Nederlands in België hem niet zo bekend is, maar het hele land voor hem erg vreemd blijft, en wat daar gebeurt buiten zijn kennis valt, heeft Marc ook daarvoor al zelf aangedragen:

Nee! euh dat heeft er mee te maken dat ik niet zoveel zicht op heb op wat er in België gebeurt. (Marc, 22)

Het omgekeerde geldt voor Paul, die graag eens een Gents of Antwerps woord of uitspraakfenomeen integreert in zijn lessen (cf. supra, 4.1.1). Bij hem blijft het 'natuurlijk' beperkt tot de Vlaamse varianten, die hij naar eigen inschatten goed kan weergeven. Niet aan bod komen de varianten in het Nederlands Nederlands, want:

Nu ik ken natuurlijk geen Leids of Utrechts. (Paul, 19)

En ook Manon geeft aan dat ze niet beslagen genoeg is om veel informatie te geven. Door taalvariatie primair als geografische variatie te verstaan, is kennis over variatie vooral kennis over 'waar spreek je wat':

het zou voor mij ook moeilijk zijn echt om dat echt te bepalen welke/ dialect spreekt men voor wat, dat heb je nooit in die zin zo echt. Ja dus voor mij, in het Duits kan ik dat goed te zeggen waar wat zit (.) maar in het Nederlands niet echt. (Manon, 18)

Ook de variatie in het Duits, haar moedertaal, ziet ze enkel op een geografisch niveau, in strikt afbakenbare, homogene gebieden. Paul noemt zijn gebrek aan kennis over variatie zelf 'een handicap' om er snel aan toe te voegen dat hij niet de enige is:

Daar heb ik wel een handicap, maar dat heeft een Nederlander dan ook met Vlaanderen. (Paul, 50)

Dat impliceert dat de kennis over variatie inherent is aan je persoonlijke biografie. Het is als het ware een lichamelijke gegevenheid, iets wat je hebt of niet, een 'handicap'.

In de logica van deze docenten is het daarom ook geen probleem om weinig te weten over variatie, en kennisdeficits geven ze makkelijk toe: aangezien variatie een marginaal fenomeen is, is kennis daarover niet erg belangrijk. Buikgevoel, eigen taalgevoel, volstaat om te determineren hoe en waar je moet corrigeren, en het lijkt hun niet nodig actief op zoek te gaan naar meer kennis.

#### 4.2.4. *'Dat het dan makkelijker is, van het is gewoon zo'*

De beperkte kennis over variatie hangt niet samen met een intellectuele inspanning, maar met de eigen herkomst. Het subjectieve taalgevoel blijft op die manier de belangrijkste informatiebron over taalvariatie, ondanks impulsen van buitenaf (zoals een nieuw lid van de vakgroep dat aanzet geeft tot reflectie), ondanks het zelf waarnemen van variatie in de naslagwerken. Dat lijkt controversieel, en er moet dus een goede reden zijn om vast te houden aan deze usus. Daar vraag ik dan ook naar.

Het is geen probleem om die reden ook onder woorden te brengen, hoewel er een zekere tweeslachtigheid in blijkt te huizen. Britta argumenteert als volgt:

ik kies voor een basis omdat het dus het eerste semester is en dan pas later als ik mezelf daarin zeker voel dan neem ik dat wel mee wat er nog voor mogelijkheden zijn. (Britta, 41)

Twee partijen hebben volgens haar een voordeel bij het beschouwen van variatie als een randfenomeen: de studenten ('omdat het dus eerste semester is') en de docent zelf ('als ik mezelf daarin zeker voel'). De reden heeft niets te maken met de aard of het belang van variatie in taal, maar ligt op een ander niveau. De aangehaalde redenen, zowel voor de studenten als voor de docenten, zijn niet inhoudelijk maar praktisch.

Ook bij verschillende andere docenten komen deze argumenten, al dan niet gekoppeld, terug. Bij Paul, die als Vlaming zelf 'natuurlijk een veel grotere taalgevoeligheid' (cf. supra) heeft dan Nederlanders, ligt de focus op de voordelen voor de student:

In principe wel, maar dan is de vraag of ze niet verward gaan zijn in de praktijk. (Paul, 49)

Ook Manon geeft als reden ook duidelijk aan dat ze het studenten makkelijker maakt door niet over variatie te spreken, en voor hen te beslissen dat het 'gewoon zo is':

voor mensen die echt nog helemaal nog geen kennis van de taal hebben of weinig kennis daarvan hebben dat het dan makkelijker is om zo'n soort van het is gewoon zo, en het kan niet anders, om zoiets te leren, dan van: ja, maar je mag het in principe ook anders zeggen en andere mensen hebben dan dit soort van variant daarbij, daardoor maak je het eigenlijk alleen maar moeilijker. (Manon, 33)

Frappant is Marcs houding, die aan de oppervlakte vooral aan de studenten lijkt te denken ('duidelijkheid'), maar als puntje bij paaltje komt, toch vooral uit is op eigen gemak ('beoordelen'), en niet bijvoorbeeld op rechtvaardigheid ('dezelfde regels voor iedereen'):

want ik denk dat dus// de studenten willen in elk geval duidelijkheid hebben en ik probeer ze min of meer de duidelijkheid te geven ook omdat// ik wil het niet allemaal te vrij hebben, dat van alles kan. Want zo is het niet: ik moet het uiteindelijk ook gaan beoordelen en ja, het is goed of het is fout en niet een beetje of zo, want met een beetje kan ik niets. (Marc, 35)

Hier blijkt de visie op variatie ('van alles kan') gekoppeld te worden aan een didactische beslissing ('duidelijkheid geven'), om uiteindelijk vooral het gemak van de docent te dienen. De docent, die niet alleen vormgeeft aan de colleges taalverwerking, maar voor wie ook de belangrijke rol is weggelegd om te beoordelen of de studenten genoeg Nederlands geleerd hebben, ziet een onmiskenbaar voordeel in eenduidige beoordelingscriteria.

#### 4.2.5. *'Ik probeer mezelf toch onder controle te houden'*

De persoonlijke biografie heeft ook een invloed op de taal die je spreekt. De waarneming bij zichzelf dat ze zélf niet altijd standaardtaal spreken, zien deze docenten als een deficit. Dat geldt in de eerste plaats voor docenten die pas aan de universiteit Nederlands geleerd hebben:

maar het was altijd zo een beetje een mooi idee om geen accent te hebben dus vandaar dat je altijd bijleert of probeert bij te leren om zo weinig mogelijk accent te hebben. (Britta, 48)

De variatie ten opzichte van een volgens haar 'vaste' standaard, is ze liever kwijt dan rijk. Ze gelooft er sterk in dat er bij moedertaalsprekers helemaal geen variatie is, en dat ze bijvoorbeeld de /r/ altijd rollen (Britta, 13, maar zie 2.3.6 voor actueel

onderzoek over de uitspraak in het Nederlands). De idee van de perfecte moedertaalspreker vinden we vaker, en ook die idee hoor ik vooral bij docenten die pas tijdens hun opleiding met Nederlands in contact kwamen:

ehm, maar ik ben eigenlijk wel een ontzettende perfectionist en ik weet dat ik nooit zo goed zou kunnen worden als een moedertaalspreker en dat ik gewoon, dat er grenzen aan zijn. Ook al haal ik nu nog mijn laatste fouten eruit. (Manon, 45)

Maar ook de docenten die met Nederlands opgroeiden, rapporteren dat ze pogingen ondernemen om een persoonlijke variëteit waarin een geografische variëteit te horen is, te onderdrukken.

Ja, ik probeer ook zelf om die n [in infinitieven zoals werken, TDW] niet zo te laten klinken want ik kan dialect spreken ook, oostelijke dialect, dus het zit best in mijn eigen taalgebruik ook. Ja en ik probeer me ervan van op// ik probeer te voorkomen dat het zo klinkt maar ik heb me al lang niet meer zelf horen spreken dus ik weet niet hoe het klinkt. (Marc, 48)

Het is duidelijk dat deze docenten er zich van bewust zijn dat het een bijna hope-loze onderneming is, wat doorklinkt in de formuleringen die ze kiezen, hier bij Paul:

Ik probeer mezelf toch wel onder controle te houden. (Paul, 25)

Ook die persoonlijke ‘touch’ aan de standaardtaal zien deze interviewpartners als een gegeven dat voortvloeit uit de biografie, en daarom onveranderbaar is.

### **4.3. Ontluikend taalbewustzijn: Stappen van reflectie**

Als er een impuls is om variëteiten op een andere manier aan bod te laten komen, of om niet alleen het eigen buikgevoel te vertrouwen, wordt die vaak niet waargenomen als een ‘Denkanstoß’. Daarvoor is de werking van de ‘erasure’ te sterk. Dit geldt uiteraard in de eerste plaats voor het archetype; de concrete docenten gaan elk op een eigen manier om met een aanzet tot reflectie. Het taalbewustzijnscontinuüm van docenten komt in 7.3 aan bod. Op een ‘Denkanstoß’ kunnen de interviewpartners op verschillende manieren reageren, en ook ik heb verschillende

opties. In deze paragraaf komen vier verschillende mogelijkheden aan bod, die samen een logisch, soms chronologisch geheel vormen.

De eerste mogelijkheid is dat er verwarring ontstaat, en ik die observeer (4.3.1). Een tweede mogelijkheid, die duidelijk meer tijd en een wissel in het narratief vraagt, is om de reflectie te stimuleren en de interviewpartner tot autorefectie aan te zetten (4.3.2). De derde mogelijkheid is een rolwissel, waarbij de interviewpartner mij de mogelijkheid geeft om mijn visie te expliciteren (4.3.3). Met een vierde passage toon ik het belang van de wil tot reflectie aan (4.3.4).

Het semi-gestructureerde interview geeft me de mogelijkheid om verschillende reactie uit te lokken en toe te laten. De keuze hangt af van het gesprek, en van de gesprekspartner. Ik wil immers niet het risico lopen met een van de interviewpartners niet meer 'on speaking terms' te zijn, noch dat een van de interviewpartners mijn toekomstige interviews boycot. Ik wil met andere woorden de 'goodwill' van het onderzochte veld niet verliezen en zet daarom in op de collegiale relatie.

Reflectie, zo tekent zich in mijn onderzoek duidelijk af, is een belangrijke voorwaarde voor taalbewustzijn over ideologie. Dat illustreer ik in wat volgt uitgebreid. Voor we daarmee beginnen, illustreer ik dat *ex negativo*: als er geen reflectie is, en enkel een verandering in lespraktijk van buitenaf gesuggereerd wordt, heeft dat weinig resultaat. De suggestie tot verandering wordt niet omgezet in lespraktijken. Dit is, met het ook op het omzetten van de theoretische inzichten die in mijn onderzoek ontstaan, een erg belangrijk punt (zie uitwerking in 8.3).

Marc vertelt hoe een nieuwe verantwoordelijke professor in de vakgroep hem ertoe aanzette ook eens een film uit België te tonen:

TDW: Doe je dan ook Vlaamse.. komen dan ook Vlaamse dialecten aan bod of Vlaamse...?

IP: Nee want ik vind zelf Vlaamse dialecten zo lastig. Als echt West-Vlaams of zo gesproken wordt dan heb ik ondertiteling nodig. [...] Toen kwam NIEUWE PROFESSOR en die zei ja nee, daar [in de lessen, TDW] moet je ook die [Vlaamse film, TDW] eens laten zien. Dus dat hebben we wel eens gedaan maar je kunt het niet zonder ondertiteling. (Marc, 1:05)

De impuls zonder omkadering blijkt niet voldoende te zijn om Marc ertoe te brengen niet alleen de eigen waarneming als referentiepunt te nemen. Hij vindt het al lastig, en dus de studenten a fortiori ook, dat lijkt de instelling te zijn. De prikkel heeft een oppervlakkig karakter en uit zich in een concreet voorstel, namelijk niet alleen Nederlandse maar ook Vlaamse films in de lessen te bespreken, waardoor niet alleen Nederlands maar ook Belgisch informeel Nederlands aan bod zou kunnen komen.

Het is een prikkel op het toegepaste niveau, en zonder dat er aangezet wordt tot reflectie. Dat is ook logisch: het is als nieuwkomeling meer aanvaard om een praktische tip te geven dan om een instelling van een oude rot in het vak in vraag te stellen. Het illustreert echter ook dat taalbewustzijn zich niet ontwikkelt door slechts op één punt in te werken. Er moet behalve op het toegepaste niveau ook iets veranderen qua kennis en reflectie. De drie factoren beïnvloeden elkaar wederzijds waardoor het taalbewustzijn niet verandert door maar op één plaats bij te sturen. Doordat er echter geen institutioneel inhoudelijk overleg is, zijn er ook geen mogelijkheden om het taalbewustzijn van de andere leden van het instituut te leren kennen. Vaak werken deze docenten op een ‘eilandje’ (Marc, 1:26). Er is vaak slechts één docent verantwoordelijk voor taalverwerving, en als er verschillende zijn, is er geen tijd voor institutioneel overleg.

Het gevoel alleen verantwoordelijk te zijn, en te roeien met de riemen die er zijn, rapporteren vele interviewpartners. Ook dat punt is belangrijk om in het hoofd te houden met het oog op het omzetten van mijn onderzoeksresultaten in de praktijk: er is nood aan een ‘community’, om aan te zetten tot reflectie, en uitwisseling tussen collega’s kan reflectie stimuleren. Dat blijkt ook tijdens het interview.

#### **4.3.1. ‘Weet ik niet. Kan ik niet veel over zeggen’**

De eerste mogelijke reactie is verwarring bij de interviewpartner, die ik observeer, zonder te interveniëren. Die gelegenheid doet zich voor bij Manon:

En ik zou dan eigenlijk zeggen dat je zo’n algemeen Nederlands moet streven, maar dat kan gewoon niet want het is ook iets ja zoals je al net al zei dat is fictief. Iedereen kan het wel benaderen en moet het ook proberen voor de taalverwerving, vind ik maar ja... verder... weet ik niet. Kan ik niet veel over zeggen. (Manon, 35)

Het lijkt alsof Manon na iets meer dan een half uur een aantal zekerheden in vraag stelt. Het is niet duidelijk hier welke richting het opgaat, en ik wil haar ook niet in een bepaalde richting duwen. Op die manier blijft de mogelijkheid bestaan dat ik het reflectieproces verder kan observeren.

#### **4.3.2. ‘Je zet me wel aan het denken’**

Een tweede mogelijke reactie is dat de reflectie ertoe leidt dat de interviewpartner zich voorzichtiger uitdrukt. Dat wil ik in detail aantonen met het interview met Marc. Marc is een heel stuk ouder dan ik, en de door mij gesimuleerde setting (‘ik

wil graag weten hoe andere docenten het doen’) leidt tot een discours waarin Marc zich presenteert als ervaren rot in het vak, die het groentje de wereld verklaart, een discours, waarin ongetwijfeld ook genderissues een rol spelen (het zogenoemde ‘mansplaining’, maar dan bewust door mij uitgelokt). Het gesprek, dat anderhalf uur duurde en zo het langste interview werd, verandert in de tweede helft van karakter.

In de eerste helft stimuleer ik voornamelijk zijn narratief, en laat hem bijvoorbeeld uitleggen hoe hij omgaat met verschillende enkelvoudsvormen van het modale werkwoord ‘kunnen’ in de tweede persoon van het presens (of met de vormen ‘hun’, ‘hen’ en ‘ze’, cf. supra). Het wordt duidelijk dat hij bij de studenten de vorm ‘kan’ als een fout rekent, en dat hij een eigen theorie ontwikkeld heeft waar die vorm vandaan komt (‘uit het westen’, Marc, 33). De nood om daarover een naslagwerk of actueel wetenschappelijk onderzoek te raadplegen voelt hij niet want:

ik heb volgens mij altijd geleerd, ‘je kunt dat doen’ en ‘kun je dat doen’ en ‘dat kan’ en zo dat komt uit het westen waar ze dat niet goed uit elkaar kunnen houden. Kennen en kunnen dat is een groot probleem. En ik denk, dat het daarmee samenvalt. Ik heb het niet echt onderzocht, hé (lacht).  
(Marc, 33)

De eerste poging om zich in te dekken, dat hij het niet echt onderzocht heeft, lijkt aan te geven dat hij op dit punt inziet dat het nuttig zou kunnen zijn vaker eigen overtuigingen in vraag te stellen. Ik besluit echter nog niet in te gaan op deze voorzet, en voorlopig enkel waar te nemen, een strategie die ik ook bij Manon toepaste. Dat lukt ook, en er volgen uitspraken over de duidelijkheid die hij studenten, en zichzelf bij het corrigeren wil bieden (cf. supra, ‘ik probeer ze min of meer de duidelijkheid te geven ook omdat// ik wil het niet allemaal te vrij hebben’, Marc, 35) en een passage over taalverloedering (ook supra geciteerd, ‘ik denk dat dat jammer is’, Marc, 58).

Er volgen dan een aantal voorbeelden van variatie in de uitspraak, waardoor nog meer duidelijk wordt, namelijk (1) dat hij zich bij zijn oordelen over juist en fout vooral baseert op zijn taalgevoel (Marc, 43), terwijl (2) hij in zijn discours verwijst naar het vrijwaren van de standaardtaal van degeneratie (‘wegglippen’). Het is intussen duidelijk geworden dat zowel Marc als ik tijd hebben. Deze situatie in combinatie met Marcs voorbeelden vormen voor mij een concrete aanleiding om van strategie te veranderen. Ik stap af van het observeren en kies voor interveniëren. De passage in zijn extensie luidt:

TDW: Want bijvoorbeeld met die /auto/ (.) /oto/, wat wil je wat de studenten zeggen of wat zeg je zelf?

IP: Ik denk /auto/.

TDW: Ik heb het nu toevallig vorige week opgezocht en in Van Dale staat alle twee. En /trɛm/, /tram/.

IP: Ja, ja, dat heb ik vandaag nog gebruikt want de studenten zeggen dan tram omdat er tram staat. En voor mijn gevoel was het altijd /trɛm/ dus daar ben ik min of meer mee opgegroeid zeg maar. Dus ik noem dat er altijd bij dat er ook /trɛm/ of /tram/gezegd wordt. Ja.

TDW: Of /tɛŋk/, /tɔŋk/.

IP: Dat niet want, dat is voor mij echt /tɛŋk/ is niet /tɔŋk/.

TDW: Terwijl in Van Dale wordt het op dezelfde manier behandeld.

IP: Ja dat kan goed zijn ((lacht)) Ja, maar goed ik ben natuurlijk van een iets eerder generatie dan jij bent.

TDW: Denk je dat dat een rol speelt?

IP: Ja, denk ik wel. Want ik ben eh... ja, je ging /tɛŋkə(n)/ en de /tɛŋk/ van de auto zit vol of zo iets. Dat is waar ik mee ben opgegroeid dus als iemand zegt /tanken/ dan ga ik even... (lacht) dan gaat er even iets branden of zo bij mij. (Marc, 43-44)

Ik besluit om kennis in het gesprek te brengen. Dat brengt een wissel van mijn rol met zich mee, meer dan een collega-docent of een interviewer treed ik nu op als taalwetenschapper. Ik verwijs naar Van Dale en geef zo een autoriteit aan die hij zelf aanvaardt en waarnaar hij al vaak verwezen heeft. De uitspraakvarianten die in Van Dale allebei aanvaard zijn, moeten volgens Marcs eigen theorie allebei tot de standaardtaal behoren: Van Dale geldt voor hem meer als prescriptie dan als descriptie. Dat leidt er in het gesprek eerst toe dat hij vermeldt dat de twee varianten van ‘tram’ allebei op zijn minst genoemd worden in de les. Onmiddellijk daarna wordt duidelijk dat dit niet geldt voor de uitspraakvarianten van ‘tanken’. De reden is eenvoudig: ‘voor mij’ is het zo. Niet het naslagwerk maar het eigen buikgevoel domineert bij de beslissing, en dat komt, zegt Marc, omdat hij ‘van een iets eerdere generatie is.’

Een directe confrontatie met de paradox die ik waarneem, is nu mogelijk:

TDW: Het is wel heel dubbel [...] welke standaard je aanhaalt. Die ‘kan’ die komt te veel uit het westen, vind je, dus die laat je eruit. Maar de /werkn/ die moet er ook wel uit dus dat is een soort virtuele standaard die je bijna zelf uitgevonden hebt.



IP: Jaaa, ik denk niet dat ik hem helemaal zelf heb uitgevonden maar.....  
[heel lange pauze] Ik ben heel benieuwd hoe bijvoorbeeld euh dan taaldocenten die in het westen zitten of // hoe die spreken wat betreft dat gebruik van 'kan' en 'kun' en zo. want in mijn ogen is dat gewoon eigenlijk de juiste vorm. (Marc, 48)

De subjectivering van zijn oordeel over de vormen van het modale werkwoord, de overgang van 'altijd zo geleerd' naar 'in mijn ogen' is een eerste stap in de reflectie.

Naar het einde van het interview, waarin ik bewust ook vele informele passages inlas, en op een luchtige manier probeer terug te komen in het collegiale discours, toont Marc dat een aanzet tot reflectie veel kan bewerkstelligen. Die aanzet komt er weliswaar soms door vragen van de studenten:

Maar je kunt (lacht) soms zo overtuigd zijn van je eigen gelijk, dat je niet zoekt, he. [...] Dus euh ik ben me veel bewuster geworden van het feit dat ik lang niet alles weet. (Marc, 1:14)

Maar tot fundamenteel reflecteren en heroverwegen komt het daarbij niet. Dat is wel het resultaat van ons gesprek. Marc zegt:

Je zet me wel aan het denken met die vragen die je stelt. [...] het is heel goed om erbij stil te staan en je voldoende af te vragen doe ik dit goed of zou ik toch wat meer dit of wat meer dat moeten doen. En dat soort prikkels moet je wel krijgen en daarvoor zit ik dan weer een beetje te veel op mijn eilandje. (Marc, 1:26)

Hij signaleert ook de openheid voor en de noodzaak van een gestructureerd uitwisselen van kennis en reflectie over dit thema tussen de docenten Nederlands in het buitenland, en denkt na over een platform waar dat zou kunnen gebeuren.

### **4.3.3. 'Is dat zo, trouwens?'**

Een derde mogelijk verloop van het gesprek is dat de interviewpartner zelf om meer informatie vraagt. Dat vraagt een rolwissel, de interviewpartner gaat over van degene die de antwoorden geeft naar degene die de vragen stelt, en daardoor toont dat z/hij input van mij verwacht. Dat lukt enkel als er een vertrouwensband ontstaat tussen interviewpartner en mij.

Paul is in het begin van het gesprek duidelijk afwerend. Hij vertrouwt het zaakje niet, en het is ook niet duidelijk of hij helemaal vrijwillig deelneemt aan het inter-

view, of dat de druk van buitenaf te groot was om te weigeren. Het is namelijk dat instituut waar ik niet iedereen zelf benader, maar waar een coördinator binnen de vakgroep die taak op zich neemt (cf. supra, hoofdstuk 3). Alle collega's gaven ook de toestemming voor een interview, hij weet dat taalbewustzijn ook een thema is dat in de vakgroep erg actueel is. De angst dat ik hem wil testen, en hem als incompetent wil beschrijven, is aanwezig. Na goed tien minuten vraagt hij, nadat ik een vraag herhaald heb:

moet ik dan voorbeelden geven? (Paul, 12)

Van die onzekerheid wil ik hem eerst bevrijden. Ik herhaal geen vragen meer en stel hem gerust, namelijk dat hij ook op een algemeen niveau mag antwoorden.

Ik probeer een discours van gemeenschappelijkheid te creëren. We zijn ongeveer even oud, we komen allebei uit Vlaanderen, we werken allebei in een neerlandistiek in het buitenland. Dat lijkt te lukken, Paul gebruikt nu ook zelf persoonlijke voor-naamwoorden in de eerste persoon meervoud ('onze generatie', 35, zie ook citaat in 4.2.1) en wijst lachend op 'onze' gemeenschappelijke 'vijand':

En we weten allebei, dat een Vlaming, de gemiddelde Vlaming heeft gewoon een hekel aan mensen die Noord-Nederlands spreken, hihi, dat is aangeboren ((lacht)) en dat gaat er nog niet snel uitgaan. (Paul, 42)

Dat brengt ons naar een punt waarop hij, zonder gezichtsverlies, ook uitleg kan vragen. Zo volgt op zijn uitspraak dat hij geen taalkundige is (cf. supra, 4.1.2) de vraag:

is dat zo, trouwens? (Paul, 36)

Uit deze vraag spreekt enerzijds het vertrouwen dat ik zélf het antwoord op al mijn vragen ken, en dat hij het interview nog steeds als testsituatie ervaart, maar anderzijds ook een openheid om bij te leren. Ik ga daarop in, en leg uit wat ik versta onder een van de begrippen die ik gebruikt heb. Doordat ik zelf de antwoorden geef, wat niet gebruikelijk is in een testsituatie, kan ik die waarneming van hem neutraliseren: hij voelt zich minder de ondervraagde persoon. In het vervolg van het gesprek is hij relaxter, en lijkt het voor hem duidelijk dat zijn mening me meer interesseert dan wat hij als gewenste mening ziet.

De rolwissel die hij zelf voorstelde, interpreteer ik als een vorm van reflectie, die gebaseerd is op een eigen waarneming van kennislacune. Die zelfinschatting is een fundamentele voorwaarde om over te gaan tot het herdenken van eigen ideologie en identiteit als docent.

#### 4.3.4. 'Variatie (zucht)'

Zonder die tussenstap valt de vraag of een interviewpartner meer wil weten over taalvariatie op dorre grond. Dat gebeurt in het interview met Manon:

TDW: Zou je het interessant vinden om meer over variatie te weten of meer over standaardtaal?

IP: Ehm.... Ja eigenlijk zou standaardtaal beter zijn, precies om die reden een beter docent te worden. Maar ik zelf vind taalvariatie eigenlijk juist spannend (lacht). (Manon, 24)

Het is duidelijk dat variatie voor Manon een randfenomeen blijft, dat ze weliswaar zelf 'spannend' (bedoeld is boeiend) vindt, maar dat in de taalverwervingscolleges niet echt aan bod hoeft te komen. Een beter docent wordt ze door meer over de standaardtaal te weten. Het construct standaardtaal stelt ze niet in vraag, de werking van standaardtaalideologie is geen thema.

In het hoofdstuk methodologie (hoofdstuk 3, cf. supra) heb ik aandacht besteed aan de zogenoemde 'door step information', de informatie die een interviewpartner nog meegeeft na het einde van het interview, vaak ook na het uitschakelen van het opnameapparaat. De tactiek die ik ontwikkelde om die informatie toch op band te krijgen, was om mijn spullen al samen te zoeken en dan te vragen of er nog iets door het hoofd van de interviewpartner speelt. Bij Britta ging dat zo:

TDW: Goed, is er nog iets wat je wil zeggen?

IP: Nee. Variatie. (zucht) [voor zich uit gefluisterd] Door die baan hier is het volgens mij wel meer geworden dat ik op variatie let en daar ook meer attent op maak. Ik kan me ook herinneren, mijn sollicitatiegesprek, dat ik dus vroeg is hier een bepaalde Vlaamse klemtoon, klemtoon op het Vlaams en het antwoord was nee maar het is me toen wel opgevallen en omdat PROFESSOR dus met variatie natuurlijk veel te maken heeft en ook mijn proefschrift moest dus een onderwerp over variatie zijn dat ik me wel daarvan nog bewuster ben geworden en dat ook probeer door te geven, ja. (Britta, 58)

Hoewel ze zelf rapporteert dat ze 'op variatie let' is in de loop van dit hoofdstuk duidelijk geworden dat ze variatie nog steeds als randfenomeen beschouwt en zich ideologisch erg op de standaardtaal oriënteert. De identiteit van deze docenten is verbonden met de idee dat ze de ideale standaardtaal doorgeven aan studenten, en ze een belangrijke rol spelen in het duidelijk afbakenen van die standaardtaal.

Een aanzet tot reflectie wordt niet zonder meer aanvaard door deze docenten. Enkel als de voorzetten tot reflectie op een individueel aangepaste manier gegeven worden, lijkt er ook een effect te kunnen ontstaan. Een eenmalig gesprek kan een dergelijke aanzet zijn, maar volstaat niet om een fundamenteel herdenken te bewerkstelligen. Toch lijkt reflectie over de dualiteit in het eigen handelen in de klas en het eigen denken over taal te moeten voorafgaan aan het accepteren van meer kennis en het in vraag stellen van onderwijspraktijken.

#### **4.4. Conclusie**

In dit hoofdstuk heb ik uitspraken van verschillende docenten verzameld en geduid. Die uitspraken wijzen op gemeenschappelijk elementen in het denken over taal, die ik hier standaardtaalideologie noem. Zo heb ik een archetype van een docent geschetst. In korte citaten en langere passages ziet de lezer hoe verschillende kenmerken van standaardtaalideologie gestalte krijgen in het denken en in de lespraktijken van deze docenten. Vooral de nadruk op de uniformiteit en homogeniteit van de standaardtaal valt op, en de werking van ‘erasure’ en ‘repair’ is duidelijk te traceren.

Een uitgerijpt taalbewustzijn kan als instrument dienen om taalideologieën zichtbaar te maken en de werking ervan te reflecteren. Het taalbewustzijn bij dit archetype is daartoe niet in staat: kennis van en reflectie op taalvariatie is niet van dien aard dat te bereiken. De kennis over variatie is minimaal – door een pienter gebruik van interviewmethodes slaag ik erin een idee te krijgen van de kennis over variatie bij de interviewpartners, en de bronnen voor die kennis. Sommige docenten geven ook grif toe dat ze weinig over variatie weten, maar zien dat niet als een deficit. Over taal en taalvariatie hebben ze namelijk nog niet nagedacht: standaardtaal is wat in hun taalverwervingslessen aan bod moet komen en daarnaar gaat hun volledige concentratie uit.

Aanzetten tot reflectie over taal en taalideologieën zijn er niet. In hun eigen opleiding tot of bijscholingen als taaldocent is er meer aandacht (geweest) voor het ‘juiste’ taalgebruik dan voor taalbewustzijn, dat bijvoorbeeld zou kunnen nagaan waar dat ‘juiste’ vandaan komt en wie dat bepaalt. Impulsen uit de handboeken om taalvariatie te thematiseren, nemen ze niet waar. In de instituten waar ze werken is er weinig onderling contact, zodat ook nieuwere ontwikkelingen in de taalwetenschap hun weg niet vinden naar de taaldocenten en de taalverwervingslessen. In die lessen ketsen deze docenten vragen van studenten over actueel taalgebruik in Nederland en Vlaanderen af door het steeds opnieuw over de standaardtaal te hebben.

Qua taalbewustzijn geeft dit archetype geen blijk van geprononceerde kennis en reflectie. Opvallend is dat er toch wel – zij het op een erg beperkte manier – aandacht is voor ‘ander’ taalgebruik. Dat is toegespitst op geografische variatie, en op variatie in de woordenschat en uitspraak. Dit leidt echter niet tot het thematiseren van standaardtaal als constructie, van variatie als inherente eigenschap van taal. De aandacht voor het ‘andere’ taalgebruik heeft als functie veeleer te illustreren wat in de lessen niet aan bod hoeft te komen: het dient ter afgrenzing en uitsluiting. Zo zorgt het voor een verluchten van de lessen, het is het ludieke deel van taal. Het zijn de ‘anderen’ die zo spreken, het zijn vaak sprekers die er niet in slagen standaardtaal te spreken (of zingen). Dit krijgt geen centrale plaats in de lessen, het gaat in de ogen van deze docenten om een randfenomeen, dat de uniformiteit van standaardtaal in het gedrang brengt.

Deze drastische conclusie, waarin ik op basis van de interviews met een aantal collega-taaldocenten argumenteer dat er een archetype van docenten is dat een weinig ontwikkeld taalbewustzijn voor variatie heeft, is enkel mogelijk door de methodologie die ik heb toegepast. Observatie van de taalverwervingslessen, of het invullen van een enquête had niet dezelfde informatie aan het licht gebracht. Enkel door langere gesprekken te voeren in een vertrouwde omgeving en op een collegiaal niveau heb ik de ontwikkeling van de kennis en reflectie als bepalende factoren van taalbewustzijn kunnen ontdekken en registreren.

In de gesprekken merk ik dat de reflectie op gang kan komen door kleine impulsen, en op verschillende manieren. Daarbij ga ik vaak uit van voorbeelden die de docenten zelf aanbrenge, en vul die aan met taalwetenschappelijke kennis. Dat leidt me ertoe te denken dat het taalbewustzijn groeit als gelijktijdig de factoren kennis en reflectie bijgestuurd worden, eventueel gecombineerd met het aanreiken van mogelijke toepassingen in de taalverwervingslessen. Dit inzicht werk ik in de volgende hoofdstukken uit.



## 5. PRESCRIPTIE WANT PRAGMATISCH

In dit hoofdstuk nu komen docenten aan het woord die prescriptie centraal stellen in hun denken over taalonderwijs, en die daar pragmatische redenen voor geven. Dat wil zeggen dat ze niet het standpunt innemen dat er alleen maar een standaardtaal is, maar wel dat alleen de standaardtaal, omdat ze nauwkeurig gecodificeerd is, in aanmerking komt om in de klas aan bod te komen.

In het taalbewustzijn dat daarmee gepaard gaat, is de kennis over taal sterk ontwikkeld, wat dit archetype onderscheidt van de docenten in het vorige hoofdstuk. Deze docenten vinden het thema taal en variatie best wel interessant, ze dragen voorbeelden aan van verschillende types variaties, maar ze zien het meer als een neventhema. Het is voor hen een thema dat geen plaats hoeft te krijgen in de les, omdat het de studenten te veel in de war kan brengen.

De reflectie over taalvariatie staat veel minder op de voorgrond. De standaardtaal blijft de constante waarop ze zich oriënteren en is daardoor het enige onderwerp in hun taalverwervingslessen. Op die manier representeren ze een klassieke visie op taalverwerving, en op taal, die ook in de maatschappij zeker nog niet uitgestorven is. Doorvragen naar de aard van standaardtaal, de relatie tussen standaardtaal en taalvariatie of de arbitrariteit van wat op een bepaald moment standaardtaal is en wat niet, leidt tot bizarre situaties, kregeligheid of kringredeneringen. Veel minder krijg ik de reactie dat ze hier nog nooit over nagedacht hebben, of dat ze hierover input wensen, wat bij het archetype van hoofdstuk 4 wel nog gebeurde.

Dit hoofdstuk is als volgt gestructureerd: in 5.1 komen de docenten aan het woord en geef ik aan de hand van citaten uit de interviews inzicht in de kennis wat het taalbewustzijn over taalvariatie bij deze docenten betreft. In 5.2 citeer ik de docenten met de bedoeling na te gaan hoe en wat ze denken over taalvariatie, en hoe dat hun taalverwervingslessen beïnvloedt. De derde factor, het toepassingsniveau, komt in dit hoofdstuk niet tekort: in de interviews snijden de docenten dit thema steeds weer aan, maar altijd vanuit een negatieve motivatie, namelijk als dat wat geen plaats hoeft te krijgen in de taalverwervingslessen. In de conclusie bij dit hoofdstuk (5.3) ga ik wat het taalbewustzijn van deze docenten is, welke motivatie ze ervoor geven en hoe het taalbewustzijn bij deze docenten vorm krijgt.

## 5.1. Gewoon standaardtaal

Het doel van de taalverwervingscolleges is volgens deze docenten dat de studenten een zuivere standaardtaal spreken. Wat die zuiverheid precies inhoudt, daarop ga ik in deze paragraaf dieper in. Eerst wil ik nagaan wat standaardtaal is voor deze docenten, en waarom ze die als centraal doel van hun lessen stellen. Daarna ga ik na hoe ze deze idee verbinden met het paradigma van pluricentriciteit, en met didactische principes over taalverwerving. Het delicate evenwicht tussen elementen uit de standaardtaalideologie en een meer op variatie in taal gefocuste benadering staat daarbij centraal.

### 5.1.1. *‘Want je moet ook ergens een standaardtaal hebben’*

Het archetype dat ik in dit hoofdstuk voorstel, ziet voor zichzelf een rol als behouders van de standaardtaal weggelegd. Daarmee leunen ze aan bij de docenten met een geprononceerde standaardtaalideologie zoals in het vorige hoofdstuk. Ze willen door hun handelen vermijden dat de standaardtaal desintegreert. Want dan, zo luidt het discours, vervallen we in een prestandaardtalig tijdperk, zoals in de middeleeuwen, en dat is een achteruitgang:

Ik vind wel dat niet alles moet toegelaten worden. Niet alles kan. Het is niet zo alles wat je overal hoort// want je moet ook ergens een standaardtaal hebben, anders zit je in een Middelnederlandse situatie; elk gebied spreekt iets anders en ik vind dat dat niet kan. (Koen, 1:12)

Dat de standaardtaal ‘ergens’ bestaat, en voor vooruitgang staat, is de ene kant van de medaille. De andere kant is dat het niet zo eenvoudig om die perfect te spreken:

Er is een standaard waar we ons proberen aan te houden maar het is ook zo dat taal leeft. (Peggy, 14)

Precies dat is het probleem dat ook Koen ziet. De oplossing is echter niet om dit probleem bij en met de studenten te thematiseren, of zich er zelf mee bezig te houden. Omdat:

we natuurlijk wel een standaardtaal hebben. (Mieke, 10)

kunnen docenten zich ook hoofdzakelijk met de standaardtaal bezighouden. Verschillende opties openhouden en bij studenten het taalbewustzijn ontwikkelen dat



helpt zelf keuzes te maken, vinden deze docenten geen goed idee. Integendeel, over docenten die dat doen, heeft Koen een duidelijk oordeel:

Ik vind het niet streng genoeg ((lacht)) ik zal 't zo zeggen, ja-a. (Koen, 1:07)

Ook hij maakt dus een pragmatische keuze, die weliswaar streng is, maar die ertoe leidt dat de studenten bij hem standaardtaal leren, en niet de 'afwijking'.

Anders dan bij de docenten uit het vorige hoofdstuk, hebben deze docenten een veel ruimere kennis over taalvariatie. Ze geven voorbeelden van variatie in de uitspraak:

Om terug te komen naar het Nederlands, ik zeg dat dan dus dat die diftongering [cf. supra, 2.3.6.] dat dat eigenlijk niet standaard is. Je hoort dat, maar dat is niet standaard. Voor mij is dat niet standaard. Ja, dus. (Koen, 41)

Peggy heeft een voorbeeld van het grammaticaal genus van de-woorden, dat mannelijk of vrouwelijk kan zijn, maar waar in het Nederlands veel variatie op is, en er de neiging bestaat om naar steeds meer substantieven met een mannelijke vorm van het persoonlijk voornaamwoord te verwijzen:

Enneuh als iemand uit Nederland terugkeert en mij vertelt dat alles 'hij' is, dan kan ik alleen maar zeggen, oké, taal leeft en misschien komt dat ook naar Vlaanderen. euh. Soms is het ook taalluiheid bij mensen vooral ook dan bij wie daar woont @(.).@. (Peggy, 13)

De docenten dragen nog andere voorbeelden aan, en in elk van deze voorbeelden is aan de variatie een oordeel verbonden, waarmee benadrukt wordt dat de variatie telkens de afwijking is van het ideaal, dat op zich wel bereikbaar is (als je niet lui bent, als je niet diftongeert, als je de grammatica kent)<sup>[6]</sup>:

'Hun hebben', die [Nederlanders, TDW] staan daar ook niet bij stil, dat dat euh ((lacht)) Voor hen is dat ook juist, ja. (Koen, 1:21)

Het enige wat in de taalverwervingslessen aan bod komt, is het aanbieden van verschillende variëteiten, anders gezegd, het vermelden van variatie, zoals bij Mieke:

Alles wat ik doe is receptief, geen Vlaams accent of woorden. In les 3 het café, ik heb dan twee menukaarten. Dan ga ik in op spa rood en spuitwater. Grammatica leg ik wel eens wat uit, en fonetisch, ik laat ze wel eens een Vlaming horen. (Mieke, 40)

Maar op de gevolgen en de oorzaken van deze situatie wordt niet gereflecteerd in de taalverwervingslessen. Dat taalbewustzijn ontbreekt bij deze docenten, omdat ze een ander principe, namelijk pragmatisch denken, laten primeren. Hoe dat er precies uitziet, toon ik in de volgende paragraaf.

### 5.1.2. *'Dan leer ik ze liever de regel'*

In de taalverwerving zijn er momenten die er zich volgens deze docenten toe eigen om over geografisch of stilistisch bepaalde taalvariatie te spreken. Myriam reflecteert tijdens het interview uitgebreid over een college dat ze een paar uur tevoren gegeven heeft. Aan de hand van die passage wil ik in wat volgt tonen hoe ze variatie wel vermeldt in het college, maar er toch voor kiest om de prescriptie te laten primeren.

In het college heeft Myriam het gebruik van 'er' uitgelegd, dat in het Nederlands een voorlopig subject kan zijn, maar ook een locatieve betekenis kan hebben en voorkomt met bepaalde voorzetsels. Het is geen eenvoudig thema voor studenten met moedertaal Duits en daarom besteedt Myriam er uitgebreid aandacht aan:

vanmorgen heb ik over 'er' gesproken. Na twee pagina's over 'er' heb ik dan gezegd/ over het algemeen is het ook vraag van stijl en wordt er in Vlaanderen en in Limburg meer 'er' gezegd dan ergens anders/ en daar hebben ze natuurlijk niets aan, daar kunnen ze niet mee leren met dat soort dingen. (Myriam, 55)

Ze heeft dus niet de talige werkelijkheid zo erg vereenvoudigd dat ze variatie er volledig uitgefilterd heeft, zoals het archetype van hoofdstuk 4 dat misschien zou doen. Maar ze heeft ervoor gekozen om op het einde van een overzicht vol 'regel-tjes' over het gebruik van 'er' erop te wijzen dat moedertaalsprekers er eventueel nog anders mee omgaan. En dat een van de factoren die bepaalt of ze dat doen, de herkomst van de spreker is, en een andere de stijl die gehanteerd wordt. Dat is in elk geval een manier om informatie over taalvariatie te integreren in de les, en bovendien een manier om dat zonder oordeel te doen: het gaat niet over wat beter of slechter is, maar wat (soms) anders is.

Toch vindt deze docente niet dat haar opzet geslaagd is: de studenten hebben niets aan zo een genuanceerde informatie. Dat was ook de feedback van de studenten die ochtend: na een hele reeks regels blijkt dat moedertaalsprekers het anders doen! Hoe moeten wij het nu doen? Studenten willen liever duidelijkheid, en het is de taak van docenten die ook te geven:

ik vereenvoudig wel eens dingetjes [...] ik geloof dat het niet helpt als ik

euh euh zoals in de ANS duizend mogelijkheden van iets heb. Dan heb ik liever een grammatica om het te leren. Ik moet als ik iets leer moet ik ook de regel weten. En dan vind ik het prettiger als je je daaraan vast kunt houden. (Myriam, 56)

Dat ze ervoor kiest om zich in de taalverwervingscolleges op de 'regels' te focussen, heeft er minder mee te maken dat ze ervan overtuigd is dat er enkel regels zijn, maar wel dat het voor leerders eenvoudiger is zich daarop te concentreren. Ergens weet ze dat de regels niet primeren, maar wat dan de status van variatie is, daarmee heeft ze het moeilijk. En daarom kiest zij, met en voor haar studenten voor een pragmatische oplossing:

maar zo heb ik het ook afgesloten vanmorgen/ ik heb gezegd/ nou in 90% van de gevallen staat er wel er/ en als ik ik de student was dan zou ik inderdaad die 90%-regel leren en als je dan eens een keer leest en denkt van/ oh waarom staat hier nou geen 'er' dat heb ik toch geleerd/ dan weet je met deze opmerking/ ah/ dat het ook anders kan. (Myriam, 58)

Toch zou deze docent niet zover gaan om constructies die ze bij de studenten leest, die niet correct zijn volgens haar regels, onmiddellijk ook fout te rekenen:

als ik het dan moet corrigeren, dan denk ik nou goed, die zou eigenlijk ook nog wel net kunnen. zo. (Myriam, 57)

Een vrij pragmatische houding dus: de focus leggen op de regel maakt het voor studenten en voor de docenten heel wat eenvoudiger om de taal te leren respectievelijk de huistaken en examens te corrigeren. Pragmatisch is bovendien de houding dat alles wat met variatie te maken heeft dan wel in de taalwetenschappelijke colleges besproken wordt:

bij taalwetenschap dan doe je heel iets anders. (Myriam, 57)

Het is duidelijk, bijvoorbeeld in haar uitwerking van het voorbeeld met 'er' dat hier veel meer kennis over taalvariatie aanwezig is, maar dat deze docente daarover geen taalbewustzijn ontwikkeld heeft. Als je bewustzijn ziet als een samenspel van kennis en reflectie, zoals ik in dit boek voorstel, dan is er bij haar, en bij uitbreiding bij dit archetype, wel kennis van variatie maar geen reflectie over de ideologie of de ideologische werking van standaardtaal. Ze heeft zich wél beziggehouden met

wat moet ik doceren, precies jouw vraag. (Myriam, 30)

en is tot een voor haar werkbaar antwoord gekomen. Ze wil daarom ook niet bijleren over taalvariatie; als ze nood heeft aan meer input, is het over welke regels op welke manier nog verrijnd kunnen worden. Dat hangt dan weer samen met haar visie op standaardtaal.

### 5.1.3. 'Het ene of het andere'

De idee dat het Nederlands een pluricentrische taal is en de verschillende natiolecten een gelijkwaardige status hebben, en dat er tegelijk een soort algemeen geldende standaardtaal is, kan als centrale idee over taal bij dit archetype gelden (cf. 2.3.5). Dat lijkt een verregaande invloed te kunnen hebben op het taalbewustzijn van deze docenten, maar wordt de facto ingevuld als een manier om aan standaardtaal en standaardtaalideologie te kunnen blijven vasthouden. Daarmee gaat de idee gepaard dat de grenzen tussen deze natiolecten erg duidelijk zijn, en er dus van elk natiolect een 'zuivere' vorm bestaat. Dat natiolecten kunnen elk op zich het thema zijn van de taalverwervingslessen, maar dan moet de grens tussen die twee wel duidelijk bewaakt worden:

er is een standaard maar de standaard heeft// bij mij heeft die een/ een// het/ is die een beetje Vlaams gekleurd maar ze kennen dan de Nederlandse gekleurde bij COLLEGA. Dus //mhm// Ze weten dat er verschillen zijn en wij proberen dat hen altijd uit te leggen van/ er is niets beters of slechters, het gaat erom gewoon van welke variant je voor jezelf gaat beheersen. (Peggy, 10)

De teneur in de taalverwervingslessen is dat er twee concretisering van de standaardtaal zijn, en dat die duidelijk van elkaar af te bakenen zijn. De lessen mogen geen aanleiding vormen voor de studenten om 'onzuiver' te spreken (dat wil zeggen natiolecten met elkaar te vermengen) of om af te wijken van de standaardtaal (dat wil zeggen dat je variatie mag waarnemen maar niet mag nadoen, als student):

Dat betekent natuurlijk niet dat NT2-leerders variatie actief moeten leren, dan krijg je dat ook, dat alles door elkaar gaat, //mhm// ik vind wel dat ze moeten kiezen euhm ofwel het ene of het ander. (Koen, 1:26)

De keuze waar de studenten voor staan, is er een voor een van de zuivere natiolecten, bijvoorbeeld bij de uitspraak van het morfeem -tie, dat zowel /vakansi/ als /vakantsi/ gerealiseerd wordt:

je moet alleen consequentie proberen te vinden als je het zo doet, volg dan

die hele regel, niet anders [...] Da's dan een kwestie dat ze leren gewoon, van euh of ze houden het bij /politsi/, vakantsi, of ze gaan /vakansi/, /polisi/ doen. (Peggy, 8)

Het is de taak van de docent om in de gaten te houden dat de studenten dan ook bij die keuze blijven. Want:

probeer het zo veel mogelijk te voorkomen dat ze de twee gaan mixen. Vooral de hogere groepen dan duidelijk uitleggen// dit is Nederlands dit is Vlaams, dat ze soms te veel die twee dingen mixen. (Piet, 1)

Dat die grenzen niet altijd even duidelijk te trekken zijn, of dat er vaak niet eens sprake kan zijn van nationale grenzen, daaraan gaan deze docenten voorbij (maar cf. 2.3.6 voor tegenvoorbeelden). Studenten krijgen deze boodschap mee:

mijn optie is altijd (.) probeer het zo goed mogelijk te doen, ja, en als je het anders doet, weet dan dat er iets beters bestaat, of, iets nou meer conventioneel of zo meer grammaticals. Maar het is ook vaak zo dat zogenaamde natives niet zo heel grammaticaal spreken, of niet volgens de regels, en dat is ook// is niet slechter euh euh als het om communicatie gaat, tenminste. (Peggy, 14)

Hier spreekt een duidelijke hiërarchie uit: de standaardtaal is de beste optie, en is haalbaar. De concretisering in natiolecten zijn minder goed maar je kan ervoor kiezen om communicatieve redenen. Waarom ook moedertaalsprekers niet altijd volgens de regels spreken, waar de regels vandaan komen en hoe ze veranderen, zijn geen thema's die expliciet aangesproken worden in de taalverwervingscolleges. Maar dat niet in dat 'alles' wat moedertaalsprekers, zij het Nederlanders of Vlamingen, zeggen ook automatisch zuiver natiolect is, lijkt vast te staan. Waar kan je die standaard dan horen, wie of wat bepaalt dan de standaardtaal?

Nederlanders niet, vindt Koen, want die 'staan niet stil' bij de variatie in hun taalgebruik. Ze gaan zelfbewust voorbij aan het feit dat er van afwijking sprake kan zijn, de Vlamingen daarentegen kampen met veel onzekerheid:

Ik denk dat het komt met zo euhm ik zou nu niet zeggen dat Vlamingen een minderwaardigheidsgevoel hebben dat zou ik niet zeggen maar ik denk wel dat dat onzekerheidsgevoel ten opzichte van Noord-Nederland er nog altijd is, en Noord-Nederlanders zijn gewoon veel zelfbewuster. (Koen, 1:21)

Mieke gaat verder. Aangezien ze zelf uit Nederland komt, weet ze dat ze voornamelijk Nederlands uit Nederland aanbiedt, en dat is voor haar de standaard. Soms geeft ze toch aan waar het Belgisch Nederlands daarvan afwijkt. Maar voor de studenten wil ze duidelijkheid, en ze maakt concrete afspraken, bijvoorbeeld voor tentamens:

Ik zeg dan ook altijd expliciet het tentamen is in het Nederlands van Nederland, ik zeg als je zo'n andere constructie wil gebruiken, zet er dan even bij dat je Vlaming wil zijn. @(.).@ En dat vinden ze allemaal goed. (Mieke, 12)

De idee dat er eens standaard is, dat die meer bij het Nederlands Nederlands aanleunt dan bij het Belgisch Nederlands, en dat het Nederlands in Vlaanderen een afwijking is van die standaard, wordt hier prominent aan de studenten doorgegeven. De optie om 'als Vlaming' het tentamen af te leggen, is enkel een laconieke mogelijkheid. Niemand heeft hier ooit voor gekozen, suggereerde Mieke ook: waarom zou je de afwijking willen leren als je er ook voor kan kiezen 'het juiste' te leren.

Het doel van de taalverwervingslessen is dat studenten een zuivere standaardtaal te leren:

Maar ik vind dus inderdaad euhm als je als het niet je moedertaal is dat je dan een standaardtaal leert en dat je dan kiest of het Vlaamse standaardtaal is of Nederlandse, maar wat niet kan is voor mij is Vlaamse standaardtaal met een Nederlands accent of omgekeerd. (Koen, 36)

Dat is ook wat docenten aanbieden moeten:

Zo een natuurlijk mogelijk taalgebruik [...] en als je zelf gaat proberen te forceren en eigenlijk de Vlaamse intonatie met de Nederlandse woorden combineert// ik denk dan dat er een beetje onnatuurlijk beeld uitkomt. (Piet, 13)

Mieke citeert zichzelf zoals ze tegen de studenten spreekt, en het doel van haar lessen expliciteert:

Maar ik wil jullie een nette Nederlandse uitspraak leren. (Mieke, 16)

Dat die standaard enkel virtueel bestaat, wordt niet gethematiseerd. Deze docenten schrij-en voor wat de studenten moeten kennen, namelijk de standaardtaal, en

laten enkel een keuzevrijheid bij de uitvoering (het ene of het andere natiolect), dat dan zuiver moet worden gerealiseerd. Want uiteindelijk blijft de kennis van de standaardtaal cruciaal:

dan vind ik het zeker wel belangrijk dat ze weten wat de norm is //mhm// dat ze daarnaast weten dat er nationale en substandaardtalige variaties zijn // mhm// vind ik ook belangrijk maar dat is niet iets wat je meteen in je taalonderwijs opneemt/ (Mieke, 53)

Taalverwervingslessen draaien in eerste instantie rond het verwerven van de standaard. Taalvariatie valt weliswaar niet te ontkennen, maar hoeft niet echt een plaats te krijgen in je taalonderwijs.

#### 5.1.4. *'Zo aan het begin van hun Nederlands is dat verwarrend'*

Taalvariatie, dat las je net, hoeft niet echt een plaats te krijgen in je taalonderwijs, volgens dit archetypen van docenten. Het kan onder voorwaarden wel, maar pas later, als de studenten de standaardtaal kennen, dan kan je iets relaxter worden en meer over variatie vertellen:

Als echt de basis goed zit vind ik wel dat dat zo op een tussenniveau dat je daarop in kunt gaan. (Koen, 1:03)

Niet met de bedoeling om taalbewustzijn aan te scherpen, maar vanuit de zekerheid dat de studenten het 'juiste' dan al verworven hebben en taalvariatie als een 'extraatje' gezien kan worden. Ook Piet kiest voor de standaard in het begin:

totdat die helemaal verankerd is/ dan pas te beginnen met variëteiten want anders is het gevaar dat ze die twee gaan vermengen en dat er een heel onnatuurlijk resultaat uitkomt. (Piet, 11)

Ook hier is de werking van de ideologie van de standaardtaal duidelijk. Taalbewustzijn over taalvariatie houdt in te weten dat de standaardtaal geconstrueerd is. Standaardtaal is per definitie gemaakt, en dus niet de natuurlijke vorm. De standaardtaalideologie en vooral dan de werking 'erasure' doet geloven, dat de standaardtaal natuurlijk is, en variatie onnatuurlijk.

Het idee dat er een homogene standaard bestaat, is diep ingeworteld. Daarnaast is het ook prettiger om met duidelijke regels te werken:

en dan vind ik het prettiger als je je daaraan vast kunt houden. En dan zullen ze nog ooit ervaren dat er ook nog een andere weg is. Zo aan het begin van hun Nederlands is dat verwarrend, geloof ik. (Myriam, 56)

Duidelijkheid scheppen primeert. En vaak komt het niet zover, dat je iets over variatie moet vertellen, want:

studenten komen niet zo ver in hun Nederlands. (Koen, 41)

Je kunt er als docent ook voor kiezen het helemaal te verzwijgen, dan zeg je niets over de afwijking maar kennen ze de standaard en dat is al veel. En in elk geval genoeg voor colleges taalverwerving, want denken over taal, taalvariatie en standaardtaal:

dat is eigenlijk taalkunde en literatuurwetenschap en landeskunde: taal en cultuur. Het is eigenlijk niet zo zeer taalverwerving. (Mieke, 50)

Een duidelijke tegenstem in dit discours is die van Peggy. In het begin van het interview neemt ze een duidelijke positie in:

IP: Het is ook belangrijk dat ze die verschillen kennen, zowel in de taal, in het taalgebruik als in de uitspraak ook

TDW: /mhm/ En je begint daar blijkbaar al vroeg mee?

IP: Ja. Vanaf de eerste week. Hihi. (Peggy, 6)

Uit de rest van het gesprek blijkt echter dat dit niet afdoet aan haar overtuiging dat er een zuivere standaard bestaat, en dat taalvariatie in essentie een onzuivere realisatie van die standaard is. Het is een voorbeeld van een taalbewustzijnscontinuüm (zie ook 7.3), en illustreert ook waarom de gekozen methode voor dit onderzoek gepast was (zie 3.1). Het thematiseren van variatie vanaf het begin is op zich geen teken van een uitgerijpt taalbewustzijn, maar toont wel aan dat Peggy, net als de andere docenten in dit hoofdstuk, en dus het archetype dat ik construeer op basis van hun uitspraken, een uitgebreide kennis over taalvariatie hebben. Op welke manier ze die reflecteren en welke status ze eraan toekennen, staat centraal in de tweede helft van dit hoofdstuk.



### 5.1.5. *'Bepaalde dingen moeten gewoon niet toegelaten worden'*

Precies omdat dit archetype zoveel belang hecht aan de standaardtaal, zijn ze ook voortdurend op zoek naar wat dan wel of niet tot de standaardtaal behoort. Minder dan zich daarvoor op hun eigen taalgevoel (of buikgevoel, cf. supra, hoofdstuk 4) te baseren, zoeken docenten met dit archetype netelige kwesties op – en ze stimuleren de studenten ook om zelf op te zoeken in een gepast naslagwerk. Aan de hand van de voorbeelden in hoofdstuk 2 (bijvoorbeeld voor morfologie in 2.3.6.3) is duidelijk geworden dat deze naslagwerken niet eenduidig zijn, en niet bij elk twijfelgeval knopen doorhakken. Deze naslagwerken kan je wel prescriptief gebruiken, maar ze zijn in de eerste plaats descriptief.

Toch herhaalt bijvoorbeeld Koen steeds weer dat hij de ANS als kompas gebruikt om het juiste Nederlands te vinden:

Ik zeg het altijd he, ik verwijs telkens terug naar die ANS. Ik vind variatie is voor mij oké tot op een bepaald niveau. Als je euhm// bepaalde dingen moeten gewoon niet toegelaten worden. (Koen, 1:13)

Hij kent een prescriptieve kracht toe aan de ANS, een positie die de ANS uitdrukkelijk niet ambiert. Maar voor Koen geldt dat variatie die in de ANS geattesteerd is, aanvaardbaar is. Wat niet in de ANS staat, is niet toegelaten, en kan ook geweerd worden uit de standaardtaal, omdat het niet in de ANS staat. De variatie in de standaardtaal beperkt zich tot de variatie die in de ANS staat. Ook bij Mieke geldt deze grammatica als het hoogste goed, als ideaal om na te streven. De regels bestaan, alleen worden ze niet altijd door iedereen gevolgd:

Ik leg dat dan altijd uit wat de regels zijn, zeg zo dat jullie helemaal op de hoogte zijn van hoe het moet, en nu komt het leuke: niemand doet het als-ie spreekt. (Mieke, 1:02)

De standaardtaal nastreven is zowel voor moedertaalsprekers als ook voor tweedetaallearners een doel. Perfecte taalverwerving voor perfecte studenten mondt uit in een perfecte standaardtaal, of toch bijna, want het ideaal kan per definitie nooit helemaal gerealiseerd worden. Moedertaalsprekers doen het anders, maar als moedertaalsprekers hebben ze daarop, zo lijkt het, recht.

Duidelijker dan in het volgende citaat kan het doel van de taalverwervingslessen nauwelijks geformuleerd worden. Mieke toont door haar opsomming nog maar eens dat ze een goede kennis heeft van de actuele variatie in het Nederlands en

benoemt een aantal van de varianten die ik in hoofdstuk 2 besprak. Haar conclusie getuigt echter van een sterke focus op prescriptie, en geloof in het ene, juiste:

ik heb het er niet eens alleen over dat je pluricentriciteit hebt en dat je Belgisch Nederlands hebt en Nederlands Nederlands, maar ook gewoon 'groter als' of 'hun hebben het gezegd' of 'ik zie ze' in plaats van 'hen', dat zijn ook andere variëteiten en daar verwacht je wél dat ze een standaard kennen. Als, zeker als je hier vakstudenten hebt, die worden leraar en daar verwacht je wel van dat ze het juiste te weten. (Mieke, 51)

Veel meer dan kennis over de variëteiten van het Nederlands wil ze de studenten kennis van de standaardtaal meegeven. De ideologie van de standaardtaal wordt daarbij niet gethematiseerd, zelfs niet op momenten dat de studenten daar zelf de voorzet toe geven. Ze verwacht dus niet dat de studenten, toekomstige leraars en leraressen, leren wat waarom momenteel juist is, of nadenken over hoe lang dat al het juiste is en door wie dat tot het juiste gemaakt werd. Dat is niet alleen een principieel standpunt, ook als zich de gelegenheid voordoet over deze punten na te denken, grijpt ze die niet aan. In het volgende fragment vertelt Mieke over een situatie in een recent taalcollege waarin de studenten de progressief leren vormen met 'aan het' (voor het Duits bekend als 'am-Progressiv') in het Nederlands leerden te gebruiken. Mieke maakte op dat moment een vergelijking met het Duits, de moedertaal van de meeste studenten:

'Ik ben aan het dansen', 'ik ben aan het zingen' en ik zei van, ja in Duitsland wordt dat ook vaak gezegd 'Ich bin am tanzen', [doet de stem van een student na, TDW] 'Nee, das ist falsch. Meine Mutter sagt, dass das falsch ist.' En dan kwam nog een andere 'Bei uns ist das normal.' (Mieke, 11)

De constructie leent zich er goed toe om variatie in taal te thematiseren, precies door die vergelijking met het Duits. Maar Mieke reageert anders en wijst in de eerste plaats op de standaard die er is en die je moet leren:

Nou, ja, dan kun je een beetje uitleggen dat je een norm hebt waar je je aan houdt maar dat dat iets anders is dan taal die iedereen thuis spreekt. Ik zeg er niet heel veel over maar ik zeg er wel iets over dat ik in mijn les in principe gewoon standaardtaal zoals in Nederland/ omdat ik zelf een Nederlandse ben. (Mieke, 11)

Het potentieel van de situatie wordt uiteindelijk enkel gebruikt om een bruggetje te slaan naar de standaardtaal die de studenten in de lessen leren. En dat die stan-

daardtaal ‘gewoon’ is. Mieke is daarbij geen alleenstaand geval, ook Peggy laat in haar lessen fragmenten horen die geen standaardtaal zijn:

dan laat je zo een een een euh Vlaamse soap waarbij je grijs wordt van alles wat je hoort maar je laat ook iets Nederlands horen waarbij je ook denkt van shit dit is geen Nederlands meer. (Peggy, 16)

Ze heeft wel degelijk aandacht voor taalvariatie, met een nadruk op natiolecten, maar reflecteert die als ‘je wordt er grijs van’ (bedoeld is dat je er grijze haren van krijgt, dus dat je je er extreem aan ergert) of als ‘geen Nederlands meer’. Nog een ander voorbeeld toont hoe ver dat ‘geen Nederlands’ reikt voor Peggy:

euh euh en al dat doei-gedoe, dat is ook geen geen Nederlands. (Peggy, 17)

De meeste aandacht gaat dus bij dit archetype uit naar de standaardtaal, en wel ondanks het besef dat er meer dan alleen standaardtaal bestaat:

het draait ergens alles rond euh ja laat ons zeggen de standaard maar die standaard wordt ook door heel weinig mensen gebruikt ja. //mhm// dus het is ook zoiets artificieels bijna. (Peggy, 20)

Toch moet standaardtaal wel de hoofdbrok van de taalverwerving voor studenten in het buitenland zijn, hoewel die ‘zoiets artificieels bijna’ is en het niet is wat ‘iedereen thuis spreekt’. Er is geen aandacht voor het ontstaan en het veranderen van taal of van de standaardtaal, en variatie wordt steeds gekaderd als afwijking van de standaardtaal.

### 5.1.6. *‘Ik vind het een leuke trend’*

Het komt er dus duidelijk op neer dat in de taalverwervingslessen op standaardtaal en prescriptie gefocust wordt. Als extraatje wordt er weliswaar soms iets verteld over niet-standaardtalige fenomenen, vooral in de colleges voor studenten die geen leraar willen worden maar enkel Nederlands willen spreken:

Maar deze studenten... ik vind wel zo als achtergrond... en dat vinden ze eigenlijk heel leuk. Om een beetje meer te weten dat het niet alleen maar grammatica en woordjes leren is maar dat ze ook wat leren over de taal zelf. (Mieke, 22)

De vakstudenten, dat zijn dus die die leraar Nederlands worden, die moeten wel ‘het juiste weten’ (cf. supra). Taalvariatie is iets om als achtergrondkennis mee te geven, vindt dit archetype. Dat deze opdeling niet evident is, en dat de focus op prescriptie vaak botst met de ‘trend’ om aandacht aan variatie te geven, blijkt ook. In deze paragraaf laat ik Mieke uitgebreid aan het woord, die de spagaat tussen aandacht voor standaardtaal en aandacht voor taalvariatie erg moeilijk vol te houden vindt.

Aan de ene kant kent ze verschillende variëteiten van het Nederlands, geeft ze voortdurend voorbeelden van varianten in het Nederlands en ziet ze ook de impact van taalvariatie op haar persoonlijke communicatie:

Ik merk het zelf ook als ik in Vlaanderen ben daar wordt mijn taalgebruik gewoon gecorrigeerd omdat het Nederlands is. (Mieke, 44)

Aan de andere kant vindt ze niet dat dit een plaats in het onderwijs moet krijgen, of dat studenten ermee vertrouwd moeten worden gemaakt.

nu heb je dat pluricentrische wat gewoon toch wel een beetje opgedrongen wordt. (Mieke, 45)

De aandacht voor iets anders dan de standaardtaal is overbodig, en wordt enkel van buitenaf ‘opgedrongen’, bedoeld wordt door het actuele onderzoek in taalwetenschap. Impulsen uit de taalwetenschap ziet ze als externe impulsen, de nood om zich op dat vlak bij te scholen voelt ze niet.

Een belangrijk argument voor Mieke is dat je taalvariatie niet echt in de klas kan halen, en daardoor alle aandacht ervoor artificieel is:

Het is vrij onnatuurlijk: ik kan natuurlijk dingen uitleggen, ik kan dingen vertellen, maar in de praktijk functioneert het gewoon zo dat ze mijn Nederlands leren. En meer ook niet. Als hier iemand uit Amsterdam zou staan dan zouden ze dat Nederlands leren. (Mieke, 45)

Ook hier weer zien we dat het toelaten van variatie als onnatuurlijk wordt gezien, en de standaardtaal de natuurlijke toestand van taal representeert. Om die ideologie te thematiseren, en (de vorming en werking van) standaardtaal als thema te nemen:

dat is wel een metaniveau dat de meeste studenten niet willen. (Mieke, 46)

Want studenten willen maar een ding, namelijk:

ze willen Nederlands leren. Bij vakstudenten kreeg ik vaak commentaar dat er ‘zoveel bijkwam’ en nu, bij niet-vakstudenten, die vinden het interessant en vragen er ook naar. (Mieke, 47)

Dat taalvariatie een inherent deel is van taal, en erbij hoort als je ‘Nederlands wil leren’, is een punt waaraan voorbijgegaan wordt. Dat vakstudenten en niet-vakstudenten het wel aankunnen om op een metaniveau over taal te denken, en dat dit taalbewustzijn een positief effect kan hebben op hun taalverwerving, onderschrijft ze niet. Door de aandacht voor het juiste, valt de aandacht voor hoe dat juiste ontstaat uit de boot.

Samengevat is taalvariatie als thema in het taalverwervingsonderwijs voor dit archetype, dat wel blijkt geeft van een sterk ontwikkelde parameter kennis op het vlak van taalvariatie, toch een metaniveau dat de studenten niet willen. Of:

Ehm en ik vind het een leuke trend maar ik vind niet dat het een probleem moet worden. (Mieke, 50)

Ondanks de vele voorbeelden van talige variatie, en niet enkel op geografisch gebied, en niet enkel op lexicaal gebied, blijft taalvariatie een lastige variabele en bestaat de reflex om liever terug te vallen op de zekerheid die de standaardtaal biedt.

## 5.2. Een beetje in de knoop

### 5.2.1. *‘Er is geen Nederlands dat zowel(.)ik bedoel maar(.)dat is heel leuk bedacht maar!’*

Haar afsluitende opmerking ‘ik vind niet dat het een probleem moet worden’ in het citaat hierboven (Mieke, 50) suggereert dat standaardtaalideologie thematiseren voor Mieke gelijk staat met problemen, wat aansluit bij haar idee dat pluricentriciteit van het Nederlands als thema niet meer dan een ‘leuke trend’ is (cf. supra, 5.1.3). Toch zijn er passages in het interview waarin duidelijk wordt dat het niet zo eenvoudig is dat probleem te negeren. In deze en volgende paragrafen wil ik de reflectie over standaardtaal en taalvariatie die ik in het interview uitlok, documenteren.

De botsing uit zich bijvoorbeeld op het moment dat een docent merkt dat er gradaties van standaard zijn, of verschillende vormen van realisatie van de standaardtaal, wat wrijft met de opvatting van een duidelijk afbakenbare standaardtaal (cf. supra).

***‘Het blijft volgens ons verantwoord om in het universitaire taalonderwijs bij de taalverwerving voor het Nederlands Nederlands, dat wil zeggen AN+NN als standaardvariëteit te kiezen (...) Wij pleiten er (...) voor om in het taalkundige onderwijs versterkt aandacht te schenken aan de nationale en substandaardtalige variatie binnen het Nederlands om zo de passieve taalkennis (receptieve vaardigheden) en de metatalige kennis van de functiedomeinen te verruimen.’***

Boonen & Harmes 2012, 366

Fig. 8. Citaat uit de taalwetenschappelijke literatuur als elicitatietechniek

Eén voorbeeld van gradaties in de standaardtaal is het bestaan van natiolecten. Geïmpliceerd door een citaat van Boonen & Harmes, dat ik gebruik als elicitatietechniek (zie fig. 8 en 3.2.4), probeert Mieke, gekoppeld aan het voorbeeld van mij als persoon, de argumentatie door te trekken. Het leidt vooral tot een diepe zucht:

Nee, ik denk dat het Nederlands dat jij spreekt, dat dat gewoon een vrij algemeen Nederlands is, in die zin, natuurlijk is het Vlaams gekleurd maar die hele constructie van Algemeen Nederlands [zucht] er is geen Nederlands dat zowel //ik bedoel maar / dat is heel leuk bedacht maar /dat is het niet/ en natuurlijk kunnen COLLEGA en jij heel goed Nederlandse les geven. (Mieke, 56)

Naast botsingen op theoretisch niveau, die echter niet tot reflectie van de theorie (‘heel leuk bedacht’) leiden, zijn er ook botsingen op een toegepast niveau. Mieke merkt op dat ernaast natiolecten nog wel ‘dingen’ zijn die voorkomen, zoals het weglaten van het voegwoord aan het begin van een ondergeschikte bijzin:

Bijvoorbeeld in het Duits zeg je heel vaak ‘ich glaube, er ist nicht zu Hause’, in het Nederlands kun je dat eigenlijk niet goed doen. En dan leg ik ze uit dat dat in de gesproken taal wel voorkomt, [...]. Maar ja, het is nog niet standaard genoeg. Dus ik zeg dat ik dat dan wel fout reken. (Mieke, 13)

Ook dergelijke situaties (cf. het voorbeeld met de *am*-Progressiv, 5.1.5) leiden niet tot een reflectie op een theoretisch niveau. Toch zegt Mieke net voor ze het voorbeeld aanhaalt, ook:

dan zeg ik gewoon dat taal niet een vast ding is. (Mieke, 12)

Dit lijkt niet bij elkaar te passen. De achterliggende ideologie weegt blijkbaar zo sterk door, dat er geen echte vragen gesteld worden – de werking van ‘erasure’ wordt hiermee duidelijk geïllustreerd. In geval van twijfel, zo blijkt, beslist de docent zelf. Dat zie je aan Miekés uitspraak dat het ‘nog niet standaard genoeg is’, wat haar als docent ertoe noopt het ‘fout’ te rekenen.

### 5.2.2. *‘Met ‘hen’ en ‘hun’, daar heb ik zelf geen probleem mee’*

Dit archetype is voortdurend op zoek naar wat al en wat nog niet standaardtaal is, en ze vinden dat niet altijd duidelijk is. Daarom leggen ze zelf vast wat wel en wat niet kan. Denk aan het lexicale voorbeeld ‘doei’, dat voor Peggy geen Nederlands is, over de Poldernederlandse uitspraak van de vocalen, waar Koen zich aan ergert, of ook Myriams probleem om de regel voor ‘er’ vast te leggen, en het al dan niet gebruiken van de conjunctie ‘dat’ om een indirecte rede in te leiden.

Het omgekeerde komt echter ook voor: als Mieke een prescriptieve regel in het Nederlands niet relevant vindt, dan beslist ze zelf wel wat correct is. Dus ook voor gevallen waar de standaardtaal wel duidelijke regels kent, zoals voor het verschil tussen de vormen van het persoonlijk voornaamwoord in de derde persoon meervoud voor het indirecte en directe object, maakt Mieke de zaak uniformer. Ze voelt zich daarin gesteund door andere moedertaalsprekers die ‘het ook niet kunnen’:

En met ‘hen’ en ‘hun’, daar heb ik zelf helemaal geen probleem mee. ‘Ze’ zeg ik ook: vind ik niet belangrijk. Maar dan weten ze [de studenten, TDW] van tevoren wat ik belangrijk vind en wat ik niet belangrijk vind. (Mieke, 13)

Ze komt er later op terug, en geeft een reden voor haar arbitrariteit:

Ik heb het verschil van ‘hen’ en ‘hun’ pas geleerd toen ik Nederlands ging geven. ‘k had er nog nooit van gehoord. (Mieke, 52)

Het archetype van deze docent treedt op als regelgever. De situatie als aanleiding nemen om het taalbewustzijn van de studenten te verfijnen, gebeurt niet. Ook het interview is op dat moment geen reden om te reflecteren over haar praktijken. Haar motivatie voor de keuzes vindt ze ‘verantwoord genoeg’, tegelijk geeft ze aan dat er grenzen zijn aan haar tolerantie:

Dus vandaar dat ik zo op die manier een paar keuzes gemaakt heb waarvan ik denk dat ze verantwoord genoeg zijn. En als je in het Middelnederlands al geen verschil tussen ‘hen’ en ‘hun’ gemaakt had, zelfs niet in

literaire teksten, dan hoef je dat nu ook niet zo te zeggen. Maar als ze zeggen 'hun liggen op het bed' zou ik het minder leuk vinden. Maar die fout maken ze niet, die is te onlogisch. (Mieke, 14)

Dit archetype treedt niet alleen als regelgever op in gevallen waar de standaardtaal onvoldoende houvast geeft, maar ook waar de standaardtaal net duidelijke richtlijnen geeft, zoals bij het gebruik van 'hen'/'hun'. Anders gezegd: de docent beslist zelf, zowel bij gevallen waar het 'nog niet' standaard is, als waar bij de creatie van de standaardtaal extra regels werden uitgedacht. Het doel is om de constructie standaardtaal te vrijwaren: standaardtaal moet duidelijk afbakenbaar en juist blijven, ook al lijkt het soms anders. Op die manier wordt de standaardtaalideologie aan de studenten doorgegeven.

### 5.2.3. *'Oké, taal leeft'*

De houding van de docenten met deze visie is erg dubbel: enerzijds weten ze dat de regels slechts een didactisch hulpmiddel zijn, en zijn ze ervan overtuigd dat de regels nooit de hele standaardtaal kunnen vatten, anderzijds lijken ze ook te denken dat er een uniforme standaardtaal bestaat die je wel zou kunnen leren, als je maar genoeg je best doet. Dat je kan kiezen voor één natiolect als 'uitvoering' van de standaard. De reflectie dat dit abstraheringsproces een thema kan zijn in de taalverwervingslessen, hebben ze niet. Soms vermelden ze wel iets in die richting, bijvoorbeeld Peggy in de situatie waarin het gaat om de pronominale verwijzing naar substantieven:

Enneuh als iemand uit Nederland terugkeert en mij vertelt dat alles 'hij' is dan kan ik alleen maar zeggen oké, taal leeft en misschien komt dat ook naar Vlaanderen. (Peggy, 14)

Dat impliceert dat ze het er verder met de student in kwestie niet meer over zal hebben, en zich weer wijdt aan de studie van de standaardtaal. Of Myriam, die weliswaar oog heeft voor de evolutie van taal:

Ja, ja, uiteraard, taal is niet normatief. Er gebeurt zoveel. En over vijftig jaar staat er waarschijnlijk in een grammatica 'hun hebben dat gezegd.' (Myriam, 58)

Toch verbindt ze daar geen conclusies voor haar taalverwervingslessen van vandaag aan. Integendeel, ze gebruikt het enkel om dan uiteindelijk weer te benadrukken



dat dit alles geen thema hoeft te zijn in de taalverwervingslessen, waarin de standaardtaal centraal moet staan. Haar rol definieert ze, naar aanleiding van de elicitatietechniek met de kaartjes (cf. supra, 3.2.4 en ook in bijlage) als volgt:

omdat ik me zie als iemand die structuur bijbrengt, die die de grootste gemene noemer bijbrengt, en al van die dingetjes die aan de rand staan, of dat nou ik weet niet wat Poldernederlands /uitspraak/ is, of variant in het Vlaams, of die 'er' gaan bepalen, ik weet niet wat, daar kun je een hele hoop dingetjes noemen. //mhm// die noem ik wel maar die leer ik niet. Het is ook een gebied waarvan ik denk pff ((lacht)) dat is erg uitgebreid. (...) Ik weet het niet ik probeer wel, euh die die, ik wijs erop maar ik breng ze niet bij en euh ja. (Myriam, 59)

Uiteraard is structuur aanbrengen een belangrijke taak voor docenten. Maar toch spreekt ook uit deze passage, naast een opsomming en dus een tentoonspreiden van kennis over taalvariatie, in de eerste plaats een visie van het archetype op standaardtaal en op al het andere, wat 'dingetjes die aan de rand staan' zijn.

Dat mag verbazen: veel van de docenten die ik hier citeer hebben een opleiding als taalwetenschapper of als vertaler/tolk, ze weten veel over taal en variatie, hebben jarenlange ervaring met taalverwervingslessen en halen verschillende voorbeelden aan. Op theoretische niveau zijn ze mee met het onderzoek van de laatste jaren, ze kennen de onderzoekslijn van pluricentrische talen en publiceren ook zelf wetenschappelijke teksten. Dat noemen ze zelf ook als voordeel:

En dat moet je eerst begrijpen voor je 't kan verder vertellen. (Mieke, 37)

Bovendien brengen ook hun studenten voorbeelden van taal en variatie aan, en brengen ze op die manier het thema in de klas. Toch vinden de docenten dat het niet van een fundamenteel belang is om ook over variatie, en over de constructie van standaardtaal te spreken in de colleges. Het kan wel, want:

Ik vind het gewoon leuk en ik laat het ze zien zo van/ter informatie, en zo doe ik het ook in mijn les met variëteit. Het is meer ter informatie, maar om daar gewoon een heel issue van te maken. (Mieke, 49)

Het is dus niet belangrijk genoeg om er veel aandacht aan te besteden, je moet het niet groter maken dan het is, en er vooral niet te veel tijd aan besteden

maar eigenlijk is het jammer want je verliest daardoor wel veel tijd. (Mieke, 42)

Het zijn uiteindelijk maar randfenomenen en om pragmatische redenen kan je er als docent voor kiezen om de nadruk te leggen op structuur en prescriptie.

### 5.3. Conclusie

In tegenstelling tot het archetype dat ik in hoofdstuk 4 karakteriseerde, spreidt dit archetype, dat om pragmatische redenen de nadruk op prescriptie blijft leggen, tijdens het interview kennis over taalvariatie, taalgeschiedenis en emergente standaardtaal tentoon. Aan kennis ontbreekt het niet. Toch zijn er nauwelijks aanzetten tot reflectie, die ik in hoofdstuk 4 wel kon traceren: ze beginnen niet te twifelen, wisselen de rollen niet en schakelen mij niet als expert in. Dit archetype, dat in zijn zuivere vorm uiteraard niet bestaat, is zeker van zijn stuk, en het is niet eenvoudig om ze te laten twifelen. De methode die ik in dit onderzoek koos, laat wel toe om ze te verleiden tot uitspraken als ‘oké, taal leeft.’

Het archetype komt niet los van de standaardtaalideologie of de ideologie van de pluricentriciteit. De archetypische houding is dat ze voldoende aandacht besteden aan die ‘vervelende’ variatie, die eigenlijk alleen afleidt van waar het echt om draait, de standaardtaal, die vastligt en die je dus als prescriptieve standaard voor je onderwijs kan nemen.

In de definitie die ik hier voorstel, hebben de docenten geen taalbewustzijn over variatie ontwikkeld: daarvoor wordt het verband tussen kennis van enerzijds en reflectie op taalvariatie anderzijds niet voldoende gelegd. De kennis over variatie is wel aanwezig, en wordt actief uitgebreid. Dit kent echter geen vertaling naar de onderwijspraktijk, en dat is wat een taalbewust docent wel zou doen. De argumenten van dit archetype zijn dat ze voor duidelijkheid moeten zorgen, dat taalvariatie geen thema is binnen de taalverwerving (maar enkel binnen de taalwetenschap), en dat standaardtaal de natuurlijke vorm is van taal. De werking van de standaardtaalideologie (met ‘erasure’ en ‘repair’ als centrale instrumenten) is duidelijk.

Helemaal zwart-wit is het plaatje uiteraard niet. Het gaat er hier om het archetype te karakteriseren. Het is duidelijk dat de kennis over taalvariatie van dit archetype veel uitgebreider is dan bij het archetype in hoofdstuk 4. De docenten weten ook beter welke bronnen ze kunnen consulteren om wetenschappelijk gefundeerde informatie te krijgen. Toch zijn ze vaak ook hulpeloos, omdat ze geen weg kunnen met de status van de standaardtaal, met de input van studenten en het gebrek aan bronnen die hun precies op dat punt, de spagaat tussen prescriptie en descriptie, verder helpen. Een voorbeeld nog: een studente van Myriam is net terug na een langer verblijf in Antwerpen. Ze gebruikt nu woorden als ‘valies’ en ‘zetel’, en dat brengt Myriam van de wijs:

Ik weet natuurlijk niet alles precies wat ze in Vlaanderen zeggen. [...] Ik heb net op Wikipedia gekeken naar de lijst met Vlaamse en Nederlandse woorden. Misschien moet ik er wat meer over vertellen. Ik zeg het wel, dat er een Noord-Nederlands en een Zuid-Nederlands is, maar dat ik dat niet compleet beheers/ en in het boek alleen Noord-Nederlands. (Myriam, 27-28)

Net zoals de kennis van elementen van taalvariatie niet altijd van gelijkwaardige kwaliteit is, is het niet zo dat de reflectie erover, volledig ontbreekt. Het reflecteren over de variatie, en dus over de rol en functie van standaardtaal, bij uitbreiding zelfs op de standaardtaalideologie, begint soms tijdens het interview. Het is een voorbeeld van het taalbewustzijnscontinuüm (zie ook 7.3) Op het einde van het interview, dat we moeten afbreken omdat zowel zij als ik nog een volgende afspraak hebben, zegt ze, in een iets andere formulering dan hierboven:

Misschien is dit goede impuls om er eens meer naar te kijken (Myriam, 1:02)

Een overtuigde keuze voor prescriptie omwille van pragmatische redenen, zij het duidelijkheid, tijd, eenvoudiger corrigeren of afbakenbaarheid en uniformiteit van de standaardtaal, dat is waar dit archetype voor staat. Het is overtuigd, heeft de keuze voor standaardtaal gemaakt en reflecteert daar niet meer over. Er is geen twijfel en ook weinig noodzaak om nog meer over variatie te weten te komen: dat leidt af van het essentiële. Het archetype krijgt ook geen impuls om het eigen taalbewustzijn onder de loep te nemen en kritisch te evalueren. Dat is dan weer helemaal anders in de interviews met docenten in het volgende hoofdstuk, waar precies deze twijfel en dat tekort komen qua kennis centraal staan.



## 6. TEKORTSCHIETEN EN TWIJFELEN

In dit hoofdstuk gaat de aandacht uit naar een archetype gekenmerkt door het tonen van veel onzekerheid tijdens de interviews. De docenten denken weinig te weten over taal, taalvariatie, standaardtaal en over taalideologieën, en schalen dit zelf als een deficit in. Dit besef zie ik als een teken van reflectie, een wezenlijk deel van taalbewustzijn over variatie. De reflectie over variatie is evenwel verder ontwikkeld dan de kennis ervan, wat een tweede elementair element van taalbewustzijn vormt.

Anders dan bij het archetype dat ik in het hoofdstuk 4 schetste, wordt het reflectieproces, dat een inherent deel van een uitgerijpt taalbewustzijn is, niet door of tijdens het interview in gang gezet. De docenten twijfelen over hoe het moet, kan of zou moeten en dragen zelf voorbeelden aan van hoe en waar ze meer aandacht hadden kunnen besteden aan standaardtaalideologie, wanneer een goed moment zou zijn geweest om over variatie te spreken. En geven tegelijk aan dat ze het niet doen. Nog niet. Uit onzekerheid, uit angst foute dingen te vertellen, vanuit het besef dat ze niet genoeg kennis hebben. De ontwikkeling van de kennis is wat deze docenten onderscheidt van het archetype uit hoofdstuk 5. En het is precies dit gebrek aan kennis van elementen van taalvariatie dat hen onzeker maakt.

In deze paragraaf beschrijf ik het taalbewustzijn van dit archetype opnieuw op basis van interviews die ik met collega-docenten had, ik construeer het archetype na de analyse van die interviews daarna. Daarbij ligt in wat volgt de focus eerst op de twijfel en het reflectieproces, en de manieren waarop de docenten hun ideeën verwoorden. Daarna verleg ik de focus naar de kennis over variatie, een gebied waarin deze docenten zich voelen alsof ze zich onbeslagen op het ijs begeven. Ze slagen erin heel precies de vinger op de wonde te leggen.

### 6.1. Twijfel

Het blootleggen van dit archetype illustreert de winst die collegiale methode met zich meebrengt, bijzonder aanschouwelijk. De collega's voelden zich in een veilige omgeving tijdens het interview met mij, en spraken daarom vrij, ook over onaangename gevoelens.

### 6.1.1. *'Doordat jij nu komt, ben ik gaan denken van oeoeeoe'*

Het interview met Sien is bijzonder: zij heeft gevraagd of ik ook kom naar het instituut waar ze werkt, zij heeft gevraagd of ik interviews wil afnemen, zij vindt het thema van het onderzoek interessant, en zij geeft aan dat ze een blinde vlek heeft op het gebied van taalvariatie. Ze heeft echter, ondanks jarenlange ervaring, niet zo echt een idee waar ze kan beginnen om die blinde vlek weg te werken, en ook niet hoe het haar collega's aan het eigen instituut of binnen de internationale neerlandistiek vergaat. Het interview krijgt daardoor een diagnostisch karakter: zij wil zelf graag vinden wat er fout loopt, wat ze kan doen en hoopt een aantal antwoorden te vinden.

Helemaal in het begin van het interview met Sien is er daarom al genoeg vertrouwen om de vraag te stellen of ze het als een probleem ervaart, weinig te weten over de relatie tussen taal en variatie. Het antwoord toont dat het reflectieproces al in gang gezet is:

Nou ja goed kijk doordat jij nu komt he en hier aandacht aan besteedt, ben ik wel gaan denken van oeoeeoe euhhh ((lacht)) ((lacht zenuwachtig)) en natuurlijk ook toen COLLEGA bij ons kwam. Euh toen dacht ik ooh dat is heel interessant en dat is goed enneuh euhm euhm en er zijn verschillen misschien maar ik heb nooit tijd gehad of tijd genomen om me daarin te gaan verdiepen. (Sien, 5)

Sien geeft ook een reden waarom ze er niet meer over nagedacht of meer over gerechercheerd heeft, namelijk tijd. De waarde van dit argument trekt ze zelf onmiddellijk in twijfel: tijd heb je nooit, maar je kan tijd nemen. Het is een kwestie van kiezen, en de noodzaak was blijkbaar nooit groot genoeg om zich op dat punt bij te scholen. Uit het interview met Sien citeer ik verder nog meer, eerst komen hier nog passages uit andere interviews die aangeven dat Sien met dat gevoel niet alleen staat.

Het is niet altijd makkelijk om precies te zeggen wat de impuls is om over standaardtaal, de status van variatie en de rol van ideologieën na te denken. Patricia bijvoorbeeld weet het niet meer:

IP: Moeilijk om te zeggen wanneer... Ik was ervan bewust dat het [naast standaardtaal ook variatie, TDW] zo is. Maar om het moment te bepalen wanneer dat gebeurde...

TDW: het was niet in de eerste les?

IP: Nee, niet de eerste les, maar tijdens BA-studie. Zeker //mhm//. (Patricia, 11)

En die kennis, eigenlijk meer een besef dat de standaardtaal geen natuurlijk gegeven is maar door mensen gemaakt is, resulteert in een gereflecteerde houding, die niet vrij is van emotie:

Dus ik vond het altijd ik vind het altijd een beetje gevaarlijk als ik zeg nou het is één Nederlands en dat in Nederland /mhm/ En dat vind ik dan misschien een beetje onrechtvaardig tegenover andere taalgebieden. (Sieglinde, 12)

Het gaat er dit archetype niet om een actuele visie op taal door te geven, of zichzelf, of de studenten op de hoogte te brengen van de stand van het onderzoek in de taalwetenschap. De lekenmotivatie die bij deze docent te vinden is, is emotioneel en er veeleer op gericht om de benadeelde taalgebieden uit een slachtofferrol te halen, en als volwaardig te erkennen. Dat daarvoor ook een inherente talige motivatie voor is, wordt veel minder waargenomen.

### 6.1.2. *'Nou, ik had ook kunnen zeggen...'*

De reflectie beperkt zich niet tot een terloopse gedachte, maar is een langer proces. Op het moment van het interview is dat proces niet afgelopen. Integendeel, tijdens het interview dragen de interviewpartners zelf voorbeelden aan waar ze taal en variatie diepgaander zouden kunnen integreren in hun lessen, en waarom ze dat tot nu toe niet gedaan hebben. Op die manier doen ze aan op een afstandelijke manier 'giving an account of yourself', zoals Cameron (2001, p. 147) dat noemt.

Dat zijn vooral niet-talige elementen in taalverwerving. Bij onderdelen als 'kennis van Land & Volk' of culturele informatie, die een belangrijke plaats innemen bij taalverwerving en weliswaar een rol kunnen spelen als niet-talige index voor de variatie in het Nederlandstalige gebied, zien de docenten mogelijkheden. Sieglinde beschrijft dat er in het handboek dat ze gebruikt een leestekst is over de koninklijke familie in Nederland. Het is een van de eerste leesteksten in het Nederlands in dat boek, en dus voor beginnende studenten bedoeld.

En toen heb ik het gehad over de Nederlandse koningsfamilie ik heb ook de troonwisseling laten zien /mhm/ En ik heb ook het Wilhelmus laten horen. (Sieglinde, 13)

Ze herkent tijdens het interview met mij, een Belgische, een situatie waarin de docent de kans had gehad om niet alleen over Nederland maar ook over België te

spreken, en zo het Nederlandse taalgebied als geheel aan bod te laten komen in de taalverwervingslessen:

Nou, ik had ook kunnen zeggen, wij gaan het volkslied van België beluisteren, heb ik niet gedaan /mhm/ of wij gaan naar de koningsfamilie van België kijken, heb ik ook niet gedaan. Ik heb niet eens iets erover gezegd// ik weet niet eens of de studenten weten dat België ook een koningshuis heeft. (Sieglinde, 13)

Ze slaat zich voor het hoofd dat ze zich daarvan pas achteraf bewust geworden is, en onderstreept dat talig door in propria persona te spreken (Coupland, 2001) en schat het als een gemiste kans in. De zelfanalyse gaat verder, zonder enige input van mij. Eerst bedenkt ze dat ze het volgende les nog kan inhalen, en dat het dus nog niet te laat is. Daarna uit ze het vermoeden dat het koningshuis in Nederland veel populairder is, en daarom veel presenter, wat de relevantie van een vermelding in de taalverwervingslessen verhoogt (Sieglinde, 14). Ze verstopt zich niet achter het argument tijd, of het argument dat het niet in het handboek voorkomt:

ik vind dat je dan heel goed nog iets erbij kunt zeggen of nog gewoon zo'n haakje open te maken om te zeggen nou daar is het zo. (Sieglinde, 12)

Uit eigen beweging argumenten aandragen die de eigen positie ondermijnen, getuigt van de vaardigheid zichzelf te kunnen evalueren. Ook nog tot een besluit komen, en de vinger op de wonde leggen, is precies wat ik versta onder reflectie als element van taalbewustzijn. Dat doet ook Sieglinde en ze komt tot het besluit dat de enige échte reden is:

ehm, ja daaraan heb ik vandaag heel erg gemerkt dat ik wel dat ik zelf wel Nederland 'geprägt' ben. En ik kan me ook goed voorstellen dat ik een volgende keer ook zeg nou kijk in België is er ook een koningshuis, maar minder populair of wat en ook. (Sieglinde, 14)

De reflectie over de relatie tussen taal en variatie, en het belang van die reflectie is de interviewpartners duidelijk, ook al vóór het interview. Dat vormt echter wel een concrete aanleiding om recente lespraktijken te overdenken. De voorbeelden tonen echter aan dat de voorbeelden die deze docenten daarbij voor ogen hebben, niet per se talige voorbeelden zijn:

dus gewoon een beetje, ehm zeg, de blik openen voor andere dingen dat vind ik belangrijk. (Sieglinde, 12)



Het is een principiële openheid die echter, uit gebrek aan kennis, niet resulteert in een omzetting ervan op talig gebied. De instap via culturele thema's lijkt makkelijker, de kennis daarvoor is eenvoudiger te vergaren en te verwerken. Toch zou het eigenlijk ook op talig gebied moeten, vinden de docenten zelf:

Oke dus euhm ik denk wel dat ze dat moeten weten. Maar zelf ben ik geen expert dus ik ga het niet uitleggen. (Patricia, 21)

Taalbewustzijn bij de studenten zou eigenlijk moeten kiemen in de taalverwingslessen, dat besef is er. Maar de kennis om dat te doen, ontbreekt, en de parameter reflectie van taalbewustzijn is weliswaar geactiveerd, maar nog niet volgroeid. In de volgende paragrafen komen situaties ter sprake, die dat verduidelijken.

### 6.1.3. *'En dan nog de brug maken naar onze situatie'*

De idee dat variatie een randfenomeen is van taal, is ondanks de reflectie op dat gebied nog niet volledig verdwenen. Dat uit zich bijvoorbeeld in hun uitspraken over de momenten waarop je als docent de gelegenheid hebt om over taal en variatie, laat staan over standaardtaalideologie te spreken.

De docenten lijken houvast te zoeken aan het principe om bij taalverwerving te beginnen met het algemene, de regels en later te verdiepen (uitzonderingen, speciale gevallen). Dat sluit aan bij een klassieke visie op taalverwerving, de grammaticavertaalmethode (zie 2.4). Variatie hoort bij het specifieke, de uitzondering, is een randfenomeen en daarom komt het Algemeen Nederlands eerst aan bod:

Ik denk voor studenten is het wel prettig als ze weten nou ja daar kan ik me aan houden, dat is standaard, daarmee kan ik in België praten of in Nederland ook. Het werkt. Ik denk dat dat het prettigst is voor de studenten. (Sieglinde, 50)

Daarbij wordt geen ruimte vrijgemaakt om de relatie tussen Algemeen Nederlands, Belgisch Nederlands en Nederlands Nederlands aan te kaarten. Momenten om daarover te spreken komen pas later 'pas na twee of drie jaar' en lijken zich te beperken tot lexicon, namelijk tot 'weten wat is dan echt ehm een Belgisch Nederlands woord en wat niet' (Sieglinde, 50). Ook hier ligt de focus van variatie op de variatie tussen de twee natiolecten van het Nederlands, en op het lexicon.

Het lijkt ook de rode draad geweest te zijn in hun opleiding, namelijk dat nadenken over variatie gerust in een later stadium kan gebeuren, en dat er enkel in

bepaalde gevallen geweest moet worden op verschillen. Bij bepaalde thema's of sommige woorden biedt het thema variatie zich aan, bijvoorbeeld als een vergelijking met de moedertaal van de studenten kan worden gemaakt

soms om een beetje vergelijking te geven zeg ik dan wel nou kijk wij hebben dat op zich wel ook. Het werkt een beetje anders anders namelijk zo en zo maar wij kennen dat ook. Maar dan moet ik eerst een situatie vinden in mijn Nederlands Nederlandse les waar ik naar Belgisch Nederlands kan verwijzen en dan nog de brug maken naar onze situatie. (Sieglinde, 48)

Zo blijft variatie een randfenomeen dat alleen ter sprake komt als er een directe aanleiding is.

Een situatie die zich goed leent om over taalvariatie te spreken, is er als een liedje in het onderwijs wordt gebruikt. Sieglinde kiest het lied 'De klerenkleptomaan', een nieuwe klassieker in vreemdetaalonderwijs, gezongen door de Vlaamse groep Lennaert en de Bonski's niet om het over taalvariatie te kunnen hebben. Ze kiest het in de eerste plaats omdat het qua lexicon past op een bepaald moment in haar taalverwervingslessen. Die gelegenheid grijpt ze dan aan om ook iets over de taal van dat lied te vertellen:

maar als we dat hadden beluisterd of als we nog gaan doen dan zou ik wel iets er bij zeggen nou kijk dat is een groep uit Vlaanderen /mhm/ en die zingen en praten anders /mhm/ of wij nemen het als anders waar. (Sieglinde, 15)

De docenten presenteren taalvariatie niet als vari  t   of divertissement (cf. 4.1.1) maar geven terloops wat informatie en kansen tot reflectie over taal en taalvariatie. Deze situatie wordt niet bewust gecreëerd om het taalbewustzijn van de studenten te stimuleren, maar als de gelegenheid zich voordoet, wordt ze wel benut. Het is een voorbeeld van 'geïntegreerde aanpak' van variatie in de taalverwervingslessen, contrasterend met een 'separerende aanpak' (cf. 4.1.2).

De mogelijkheden om het taalbewustzijn van de studenten te stimuleren worden niet altijd waargenomen. Deze docenten wachten vaak op een gelegenheid, 'een brug', om het thema aan te spreken, en veroordelen taalvariatie daardoor misschien wel ongewild tot een 'Schattendasein'. Dat gebeurt niet omdat ze denken dat de studenten nood hebben aan duidelijkheid (cf. 4.2.1 en 5.1.2). Nee, ze zijn overtuigd van de intellectuele kracht van de studenten, en zien daarom geen reden om iets te verzwijgen of bewust te verduidelijken:

ik denk dat euh vooral wij hebben intelligente studenten waarvan je niet bang hoeft te zijn dat ze het / het gaat hier ook over universitair taalonderwijs/ je hoeft niet bang te zijn dat ze in de war raken. (Sien, 18)

Of later nog eens, als antwoord op de vraag of variatie in het onderwijs inbouwen voor onduidelijkheid zorgt, een antwoord dat ze laat beginnen met een lange stilte:

(.)(.)(.) Ik zou, ik ben niet zo bang voor onduidelijkheid. Het is een taal, het is een feit dat die variatie er is, en euhm (.)(.)(.) ja, en dat is goed om daar aandacht aan te besteden. (Sien, 25)

Maar, dat toonde ik in deze paragraaf, deze docenten lijken te denken dat zich daartoe een gelegenheid moet voordoen.

#### **6.1.4. *'Ik ben nog bang dat er iets kan misgaan'***

Wie de eigen subjectiviteit kan thematiseren, geeft blijk van een hoge graad van reflectie: wie (plots) beseft wat h/zij op een bepaald moment insinueerde of bij zichzelf niet waarnam, reflecteert op de eigen praktijken. Dat gebeurt in deze interviews regelmatig op het moment dat er 'reported practices' zijn. Methodologisch gezien is het interessant hoe interviewpartners zichzelf in een lessituatie 'citeren'. Bij Sieglinde gebeurt dat retorisch door de instructie in de klas in het interview te laten voorafgaan door 'nou kijk' (onder meer Sieglinde, 10, 11, 12, 13 14, dus voortdurend). Dat getuigt van een grote openheid: ik krijg de toestemming om een inkijkje te nemen in haar (gerapporteerde) lespraktijk, en daardoor ook in haar reflectieproces.

Dat gebeurt niet bij iedereen even expliciet. Bij Sien merk ik zelfcensuur op, die wijst op reflectie, als haar eigen taalgebruik ter sprake komt:

IP: Maar ik ik vind het heel moeilijk om van mijzelf of van mijn eigen Nederlands wat daar in kenmerkend is omdat @(.)@ omdat //

TDW: Omdat het voor jou normaal is?

IP: Ja precies ja. (Sien, 7)

Op het moment dat ze haar taalgebruik zou beschrijven, breekt ze de zin af. Ze merkt dat ze iets zou kunnen zeggen dat niet gereflecteerd is en waarvan ze eigenlijk weet dat het niet erg gereflecteerd is, en het daarom liever zou weglaten. Haar korte, vaak zenuwachtige lachje, in de transcriptie @(.)@, dat ik in het interview op verschillende momenten hoorde, is voor mij een index van haar zelfreflectie.

Door haar zelfcensuur waar te nemen, en uit te spreken wat ik vermoed dat ze wil zeggen, neem ik haar beurt over en neem ik het op mij om het onzegbare te zeggen. De implicatuur, dat ander Nederlands niet normaal is, wordt voor Sien op die manier bijzonder duidelijk.

Het praten over variatie, over het eigen reflectieproces en eigen taalgebruik is niet vrij van emotie. De eigen emoties, vooral angst en onzekerheid, blijken de grote redenen te zijn om niet op deze thema's in te gaan met de studenten, hoe belangrijk deze docenten ze ook vinden. Dat geldt voor docenten die niet met Nederlands zijn opgegroeid:

maar ik gebruik euh ik ben nog bang dat iets kan misgaan. Ik ben een euh niet zo ervaren dus euh ik gebruik in meeste gevallen oefeningen, die ik weet dat ze werken. (Patricia, 18)

De angst leidt tot onzekerheid, de oplossing is om met oefeningen te werken die hun degelijkheid bewezen hebben.

Ook bij wie wel met Nederlands is opgegroeid, speelt onzekerheid een rol:

ook omdat ik dan toch onzeker ben van ja weet ik daar wel genoeg van om m'n studenten daar euhm ja informatie te geven. Om daarover informatie te geven. (Sien, 6)

De onzekerheid, de grootste gemene deler in alle interviews die in dit hoofdstuk aan bod komen, en dus een belangrijke eigenschap van dit archetype, leidt tot een strategie waarin ze vermijden om het thema uitgebreid aan bod te laten komen:

Ik weet niet of ik het zou kunnen uitleggen of euhm precies te kunnen zeggen nou de taal is verschil. (Sieglinde, 9)

De onzekerheid kan weggenomen worden door meer kennis te vergaren. Dat zou het zelfvertrouwen sterken:

En ehm als ik het dan weet en merk nou ik kan het ook goed uitleggen, niet alleen dat ik dan tegen de studenten zeg, zo is het in Vlaanderen zo is het in Nederland maar ook nog iets een verhaal erbij kan vertellen, dan zou ik het ook wel doen. (Sieglinde, 20)

Het archetype erkent de nood aan kennis, maar vindt de weg zelf niet naar het aanbod, of vindt geen passend aanbod.

## 6.2. Tekortschieten

Anders dan docenten die niet vertrouwd zijn met de impact van de standaardtaal-ideologie (zoals in hoofdstuk 4) zijn deze docenten niet verrast over mijn vragen: het thema standaardtaal en taalvariatie en de implementatie ervan in de klas houdt dit archetype al bezig. Het geeft enkel geen blijk van wat ze ermee moeten aanvangen, wat hen onzeker maakt. In deze paragraaf toon ik waarop die onzekerheid berust, namelijk op het gevoel van tekort te schieten qua kennis. De vragen waarop we hier een antwoord zoeken zijn of er werkelijk zo weinig kennis is, of dat er vooral het besef is dat er weinig kennis is. Zo wordt ook de impact van de factoren kennis en reflectie op de ontwikkeling van taalbewustzijn traceerbaar.

### 6.2.1. *‘De dingen die in Vlaanderen ten opzichte van Nederland dus anders zijn’*

Een sterke focus op de ‘nationale centra’ met voor het Nederlands in Europa twee natiolecten, zoals we die kennen uit de theorie van de pluricentriciteit (cf. 2.3.5) is prominent aanwezig, ook bij Sieglinde, die alweer zichzelf citeert:

dus eh als wij het in een tekst hadden, dan heb ik meestal erbij gezegd nou ja kijk in Vlaanderen is het zo en zo of net niet zo en zo/ (Sieglinde, 11)

Ook Sien geeft blijk van die sterk op nationale centra geconcentreerde theorie, maar let op een neutrale manier van beschrijven:

de woordenschat of andere dingen die dus dus ... in Vlaanderen ten opzichte van Nederland dus anders zijn. (Sien, 14)

Ondanks de focus op geografische, ja zelfs nationale variatie, vinden we ook een zekere openheid op ander vlak. Variatie is voor deze docenten duidelijk meer dan enkel lexicale variatie, ook structuren en uitspraak vallen eronder. Dat zie je bij Sien vrij spontaan in haar formulering ‘woordenschat of andere dingen’ en ook bij Patricia:

Dat er bepaalde verschillen tussen die twee, variatie, zitten. En dat het // dat het gewoon zo is. En dat uitspraak anders is. Dat sommige structuren vaker voorkomen bij de Nederlanders of bij de Vlamingen. (Patricia, 11)

Dit thema komt echter – als het van dit archetype afhangt – zo weinig mogelijk en

niet expliciet aan bod in de taalverwervingslessen. Niet alleen het besef van een gebrek aan kennis is er, het valt hun ook niet moeilijk dat toe te geven.

### 6.2.2. *'Dat weet ik dan niet!'*

Het bijwoord 'hartstikke', dat de betekenis van het daaropvolgende adjectief versterkt, wordt vooral in Nederland gebruikt en is vrij informeel van aard. Het komt echter zonder label voor in 'Welkom', het handboek dat Siën gebruikt (Abitzsch & Sudhoff, 2013). Het lijkt me zo een woord dat erg gemarkeerd is en daarom zelfs als sjibbolet voor Nederlands Nederlands dienst kan doen. Ik vraag me af hoe ze daarmee omgaat, gezien de bereidheid die ze signaleert om ruimte te maken voor een bewustzijn over taal en variatie.

TDW: Maar bijvoorbeeld in Welkom ik denk les 2 of 3 staat hartstikke. Zeg je daar dan bij (.) nee dat kan je echt alleen in Nederland gebruiken?

IP: Nee, dat wist ik niet. TDW: Ah ja (.) oké

IP: Dat weet ik dan niet! ((lacht)) [...] anders zou ik het misschien wel zeggen. (Siën, 19)

En ook hier weer Siën's lachje, dat ik hier nu als onzekerheid interpreteer. Ook Sieglinde zegt bij hetzelfde voorbeeld 'zie dat zou ik niet eens weten' (Sieglinde, 19), mijn inschatting dat het een signaalwoord voor Nederlands Nederlands is lijkt dus voor hen niet van toepassing.

Siën reflecteert tijdens het interview in een lange turn ook op de manier waarop variatie in haar colleges al ter sprake is gekomen:

Euhm ik heb wel eens in een college aandacht besteed aan dialecten, maar dan ook weer in Nederland omdat ik gewoon heel weinig weet van de Vlaamse dialecten. En euh maar goed dat was alleen euh dat ik dan voorbeeldjes liet horen, euh dat klinkt dat ik dat soort dingetjes heb opgezocht euhm die euhm kenmerkend zijn //mhm// maar dat was niet met het oog, met het doel dat ik het belangrijk vind dat de studenten dat weten, het was meer dat ik dat in een reeks colleges, dat was gewoon een van de onderwerpen die ik dan ook in een boek wat ik behandelde //mhm///mhm// aan de orde kwamen. Dus ((lacht)). (Siën, 9)

Het besef dat dit een vrij stereotype, misschien zelfs gedateerde manier is om over taal en variatie te spreken, wordt hier duidelijk door de nuances die ze zelf aanbrengt ('gewoon heel weinig weet' en 'dat was alleen'). Ook het doel van dit soort

colleges, dat stelt ze duidelijk, was niet het taalbewustzijn van de studenten te verhogen. Het onderwerp werd gewoon behandeld omdat het in een boek voorkwam. De lach op het einde toont haar verlegenheid over het feit dat ze daar zelf niet verder over nagedacht heeft.

Haar impliciete conclusie is dat ze het onderwerp mogelijkwerijs te veel als randfenomeen heeft beschouwd, en dat een geïntegreerde visie op standaardtaal, met aandacht voor standaardtaalideologie meer weerslag zou hebben op het taalbewustzijn van de studenten.

Dit archetype lijkt als het ware geen werktuig te hebben om ontluikend taalbewustzijn met theorie uit te bouwen. Dat is niet tijdens de opleiding gebeurd, dat is duidelijk. Hoewel de idee dat standaardtaal en variatie elkaar niet hoeven uit te sluiten daar, weliswaar marginaal, aandacht heeft gekregen is dat op geen enkel moment ‘systematisch’ (Patricia, 11) gebeurd. Ook later hebben ze hiervoor geen oplossing gevonden:

TDW: En als norm wat neem je dan als je als je als je een norm nodig hebt voor het Nederlands. Waarop baseer je je dan?

IP: aaa jaaa, huhuh ((verlegen)) euh/ (Sien, 28)

Sien beseft hier dat ze zich daarvoor niet op wetenschappelijke bronnen baseert, maar uitgaat van eigen ervaringen en die veralgemeent. Variatie op een intuïtieve, emotionele manier benaderen is ook de strategie van Sieglinde:

Ik merk het wel het, het is iets anders of ehm ja het is iets anders maar ik kan niet zeggen ah dat is nu dat of dat, het is daarom, of wat dan ook / mhm/ dat zie ik niet [...] Ik denk dat ik het intuïtief wel zou merken/ (Sieglinde, 9)

Loskomen van het gevoelsgestuurde handelen, en op een wetenschappelijke manier leren te formuleren waarom het gaat, kan gebeuren door naslagwerken te leren gebruiken en de informatie erin te leren reflecteren. Dat lijkt niet gebeurd tijdens de opleiding.

Siens uitspraken waarin ze zegt dat ze weinig over dit thema weet, lopen als een rode draad door het interview. In het begin zegt ze al dat ze ‘weinig ervaring (...) weinig euh knowhow’ meebrengt (Sien, 4) en ze eindigt met ‘dat is weer die lacune die ik heb’ (Sien, 39). Ze vermeldt in de loop van het interview dat haar zelf waargenomen gebrek aan kennis ertoe leidt dat ze het thema node in de les aan bod laat komen hoewel de relevantie ervan haar duidelijk is, en nog duidelijker wordt tijdens het interview:

maar maar ja het is ook gewoon het is écht iets wat buiten mijn expertise valt waardoor ik dan ook voorzichtig ben om daar iets over te zeggen // mhm// en euh ja @(.).@ nu jij er bent euh heb ik natuurlijk zoiets van oh jee had ik me daar niet/ toch niet meer moeten in verdiepen. Dat ga je natuurlijk toch wel denken van oh is dat niet beter en is euh// (Sien, 9)

Deze passages tonen nog maar eens dat Sien, en bij uitbreiding dit archetype, geen probleem heeft om expliciet toe te geven dat ze er weinig over weet. Het taalbewustzijn over variatie staat als het ware op één been, dat van de reflectie. De kennis ontbreekt, hoewel we ook zien dat ze geen eigen theorieën hebben ontwikkeld over het al dan niet voorkomen van vormen, of over ‘afwijkende’ talige fenomenen (zoals wel in 5.2.2). Ook hier weer opvallend is de sterke focus op nationale centra, maar tegelijk een bredere visie op wat varieert (niet enkel lexicon en uitspraak). In de interviews met deze docenten onderneem ik geen stappen om dat eenzijdige beeld van enkel geografische variatie met tegenvoorbeelden onderuit te halen, in tegenstelling tot de interviews met docenten die een sterke standaardtaalideologie vertonen. Het is duidelijk, bijvoorbeeld ook door het voorbeeld met ‘hartstikke’, dat de bereidheid om over standaardtaal en taalvariatie te spreken en dat te gebruiken om het taalbewustzijn van de studenten te stimuleren, strandt op een kennislacune. Dit archetype kan de verschillen wel zien, zeggen ze zelf, maar niet benoemen. Daarom zijn ze vragende partij om meer te weten, en zo het taalbewustzijn over variatie te ontwikkelen, en dan eventueel ook in de taalverwervingslessen op een geïntegreerde manier ook aan de studenten over te brengen. Of zeggen ze dat alleen maar?

### 6.2.3. *‘Dat denk ik niet, dat het overbodig is’*

Het risico dat de interviewpartners me naar de mond praten, kan ik niet negeren. En aangezien het van cruciaal belang is zeker te zijn dat de inschatting over de reflectie en kennis klopt, omdat ze van centraal belang zijn voor het taalbewustzijn over variatie, ontwikkel ik verschillende strategieën om dat risico te ontkrachten.

Een eerste mogelijkheid is om het direct, op de vrouw af, te vragen:

TDW: Ja misschien of dat er zoveel aandacht is voor variatie terwijl dat misschien overbodig is of of//

IP: Nee, nee, dat denk ik niet, dat het overbodig is. En dat wil ik// dat ik gewoon niet genoeg krijg. Ik wist niet zoveel. Dus dat is iets dat ik tijdens mijn onderwijs niet had. En zou beter zijn als ik dat wel had. (Patricia, 29)



Patricia is tijdens het interview vaak erg bedachtzaam, reageert traag op mijn vragen en neemt zich de tijd. Hier breekt ze voor het eerst mijn vraag af en haar reactie komt heel overtuigend over. Dat leidt me ertoe te denken dat haar onzekerheid die gebaseerd is op het gevoel van tekort te schieten qua kennis niet gespeeld is.

Een tweede mogelijkheid creëer ik door gebruik te maken van een elicitatiemethode (cf. 3.2.4). Ik ensceneer weliswaar actief mijn rol als collega-docent, maar toch is het niet uit te sluiten dat de interviewpartners me niet als collega aanvaarden, en in mij een vertegenwoordiger van de taalwetenschappers zien. Met citaten uit de wetenschappelijke literatuur waarin een andere visie dan de mijne gepresenteerd wordt, probeer ik aan te tonen dat er nog andere meningen dan de mijne zijn, en reik ik argumenten aan tegen mij, die de gesprekspartners dan kunnen gebruiken zonder zich te kwetsbaar op te stellen. Ze staan namelijk niet alleen, maar baseren zich op de mening van andere taalwetenschappers en krijgen zo eventueel een wetenschappelijke verwoording voor hun ideeën aangereikt. Gesteld dat de interviewpartners het niet met me eens zijn, hoeven ze zich niet expliciet van me af te zetten. De citaten geven hun de kans om zich niet alleen te voelen, en hun meningen in een wetenschappelijk kader te situeren.

Het gewenste resultaat lijkt ik daarmee te kunnen bereiken. Een citaat uit een wetenschappelijk artikel van Boonen en Harmes (cf. 2.3.5.3) waarin een strenge focus op de standaardtaal in de taalverwervingslessen bepleit wordt, en de dualiteit van standaardtaal geen aandacht krijgt, leidt Sien ertoe grif toe te geven:

Nou kijk, het is niet een euhm een principe bij mij of bij ons. //mhm// Want euhm / Het is meer onvermogen. (Sien, 17)

Ze neemt de argumentatie uit de wetenschappelijke tekst niet over, ze verschuilt zich niet achter de argumenten die daar geopperd worden. Integendeel: ze geeft toe dat het bij haar niet om een principe draait, wel integendeel, het gaat om 'niet genoeg weten' en daarom 'niet kunnen'. Het gaat niet om 'niet belangrijk vinden'. Ze is niet te beroerd daar op het einde van het interview, als 'doorstep information' (cf. 3.2.4), nog haar gevoelens mee te geven:

Ja, toch een soort schaamte, van oh, wat erg, daar heb ik me te weinig in verdiept. (Sien, 38)

Het lijkt duidelijk dat Sien op dit punt grondig verschilt van het archetype dat variatie een randthema vindt, een thema dat hoogstens de taalverwervingscolleges wat kan opleuken.

Een derde methode om te verifiëren of de docenten me niet naar de mond pra-

ten, is het observeren van reflectie over de eigen variëteit. Het is een methode om na te gaan in welke mate de docenten zich bewust zijn van talige invloeden op hun persoonlijke biografie. Sieglinde formuleert het rationeel:

ik ben heel erg beïnvloed door Nederlands Nederlands, en niet door Belgisch Nederlands [...] Het is gewoon een feit, ik vind het, nou ik zou niet zeggen dat het een voordeel is. Want ik sta op zich sowieso open voor alles. (Sieglinde, 10)

Daardoor kent ze ook haar sterke en zwakke punten, weet ze welke varianten voor haar vertrouwd zijn én beseft ze waar er ruimte is voor verdere ontwikkeling, wat getuigt van taalbewustzijn op vlak van reflectie:

Ik vind het gewoon ehm fijn om het te weten omdat ik gewoon in taal en ook taalvariëaties geïnteresseerd ben, of dat leuk vind, over hoe zeggen ze het hier en hoe zeggen ze het daar. ehm, als ik meer daarover zou willen weten dan zou ik het aan COLLEGA vragen ((lacht)). (Sieglinde, 20)

Soms betreft een docent zichzelf tijdens het interview op ongereflecteerde lespraktijken, en werkt het interview op die manier als een eye-opener:

TDW: Zeg je bijvoorbeeld in het eerste college ik kom uit Nederland en dat hoor je daar en daar aan. Of euhm ... Zeg je daar iets over? Of of of vinden de studenten en jij dat ook vanzelfsprekend?

IP: Euhm euhm ik heb er eigenlijk nooit aan gedacht om dat te benoemen. (Sien, 6)

Aan de socratische voorwaarde om bij te leren, namelijk de wijsheid te weten wat je niet weet, is voldaan. 'Je kan altijd blijven leren', zegt Sieglinde, nog maar net zelf student-af (Sieglinde, 37). Bij Patricia merk ik ook die bereidheid. Ik lanceer daarom het voorstel om een soort workshop<sup>[7]</sup> aan te bieden rond taal en variatie en wat ermee te doen in het onderwijs. Om nog eens een kans te creëren om een andere mening te hebben, laat ik de optie open om de docenten vrij te laten en helemaal niet aan te bieden ('of vind je, ik ben doctor, ik ben gewoon om dingen zelf op te zoeken, laat mij maar zitten, ik vind het wel' (TDW in Patricia, 29)). Ze lacht en wordt daarna ferm, wat bij haar niet vaak voorkomt:

nee, persoonlijk zou ik zeker ervan profiteren, ja. (Patricia, 30)

Naast het aanbieden van manieren om op eigen houtje kennis te vergroten en verdiepen, creëert een vervolgactiviteit de kans om de structurele kennis te vergroten. Dit draagt bij tot het ontwikkelen van taalbewustzijn, aangezien voldaan is aan de voorwaarde van reflectie. Dit archetype weet waarom en wat het wil bijleren.

### 6.3. Conclusie

Het taalbewustzijn over taalvariatie wordt bepaald door kennis en reflectie, en uit zich onder meer in de toepassing ervan in de taalverwervingslessen. Ook in de interviews met deze docenten blijkt dat de toepassing ervan in de taalverwervingslessen een goede manier is om het thema te benaderen tijdens het gesprek. Het geeft me als het ware toegang tot de kennis en reflectie over taalvariatie bij deze docenten, en zo tot het taalbewustzijn van dit archetype. Of de toepassing zelf ook een element van het taalbewustzijn is, zoals in het wetenschappelijke discours over taalbewustzijn gesteld wordt, is minder overtuigend. Het lijkt veeleer een resultaat ervan.

Het archetype in dit hoofdstuk heeft nagedacht over taalvariatie, en merkt variatie ook op in actueel taalgebruik. Verder kenmerkt het archetype de onzekerheid die heerst doordat niet alles standaardtaal is, ook niet alles wat deze docenten zelf zeggen, en dat doet twijfelen over wat aan bod moet komen in de lessen. Het besef van een kennislacune hoort ook bij de fundamentele eigenschappen van het archetype, wat echter gepaard gaat met de wil om die lacune op te vullen. Het besef dat ze tekortschieten, bijvoorbeeld verwoord als ‘euhm ik weet er gewoon te weinig van’ (Sien, 14) is namelijk tegelijk een goede uitgangssituatie om net daar verandering in aan te brengen.

Dat staat in contrast met het archetype dat ik construeerde met uitspraken van docenten in hoofdstuk 4. Kenmerkend voor dat archetype is dat het variatie als een randfenomeen beschouwt, dat hoogstens voor wat divertimento in de lessen kan zorgen. Het contrasteert ook met het archetype van hoofdstuk 5, dat een ander onevenwicht in het taalbewustzijn toont: het heeft weliswaar een veel ruimere kennis over taalvariatie maar vindt het niet nodig die te reflecteren. Dit archetype opteert voor een pragmatische benadering en kiest er daarom voor dat wat het als het enig juiste ziet in de lessen centraal te stellen.

Zowel in hoofdstuk 4 als in hoofdstuk 5 merk ik wat taalvariatie betreft een separerende aanpak op, wat samenhangt met de werking van standaardtaalideologie. Door standaardtaal als eigenlijk thema van de taalverwervingslessen te nemen, en variatie of pluricentriciteit als de bijzonderheid, wordt de ideologie van de uniformiteit van standaardtaal niet aangetast (cf. 2.3.3). Bij het archetype in dit zesde

hoofdstuk is er een begin van een integrerende aanpak, of eigenlijk is er vooral het besef dat er een integrerende aanpak zou moeten zijn. Bij gebrek aan kennis over taalvariatie slaagt dit archetype daar nog niet in, wat onzekerheid met zich meebrengt.

Het uiten van zoveel emotie, vooral zoveel negatief geconnoteerde emotie als angst en onzekerheid, en het toegeven van gebrek aan kennis is mogelijk gemaakt door de methodes die ik voor dit onderzoek koos. Het is duidelijk dat de collegiale methode wezenlijk ertoe heeft bijgedragen dat de docenten zich tijdens het gesprek veilig voelden, dat ze het niet als bedreiging hebben waargenomen deel te nemen aan het onderzoek en dat ze hun kwetsbaarste kant durfden te tonen. Een kant die ze tijdens de taalverwervingslessen niet durven te tonen: daar willen ze zelfzeker overkomen en het antwoord op alle vragen kennen. De druk die ze daarbij voelen, belast hen blijkbaar, daarom staan ze er open voor om bij te leren en de kennisdeficits die ze zelf signaleren, op te vullen. Ook dat grenst deze groep docenten af van de docenten in de twee voorgaande hoofdstukken: ze weten precies wat ze nodig hebben om hun taalbewustzijn te laten rijpen, en ze hebben er geen probleem mee dat toe te geven. Zo hebben ze ook alle troeven in de hand om dat taalbewustzijn verder te ontwikkelen.

## 7. EVENWICHT ZOEKEN

Het archetype dat ik in dit hoofdstuk construeer, heeft een hermeneutisch proces doorlopen waarin reflectiefases en kennisverwervingsfases elkaar afwisselden. Het taalbewustzijn over variatie heeft zowel qua kennis als qua reflectie vorm gekregen. Dat is zichtbaar in een evenwichtige visie niet alleen op taalverandering en taalvariatie, ook op taalideologie. Tegelijk illustreert dit archetype mogelijkheden om dit taalbewustzijn te laten doorwerken in taalverwervingslessen, en de werking van taalideologie ook daar aan bod te laten komen.

Welke kennis zeggen ze te hebben, en op welke manieren hebben ze die verworven, daarop ligt de focus in 7.1. Daarop volgen in 7.2 uitspraken over de aandacht voor hun didactische praktijken, dat wil zeggen voor de manieren waarop ze hun taalbewustzijn expliciet of impliciet in hun lessen ter sprake brengen. Ook bij dit archetype is de reflectie geen afgesloten product maar een voortdurend proces, waarin een goed bewustzijn van de corrigerende werking van ‘erasure’ en ‘repair’ voor de standaardtaalideologie aanwezig is.

In 7.3 verleg ik ook hier de focus van de constructie van een archetype naar de docenten als persoon. Het taalbewustzijnscontinuüm, waarin de labiliteit van het evenwicht dat deze docenten bereikt hebben, en dat ook in de vorige hoofdstukken ter sprake kwam, wordt hier nog afsluitend gethematiseerd.

### 7.1. Variatie is rijkdom

Veel meer dan de archetypes in de voorgaande hoofdstukken heeft dit archetype gereflecteerd over de kunstmatigheid van standaardtaal, die enkel als construct bestaat, en daarover steeds meer kennis verworven. Precies dat construct aan studenten door te geven, stelt hun voor didactische vragen met een ideologisch karakter.

#### 7.1.1. *‘Dat hoort er gewoon bij’*

Op zoek naar een mogelijkheid om de studenten Nederlands te leren moet een docent vereenvoudigen, structuur aanbrengen, varianten weglaten – dus veel van wat een taal eigenlijk uitmaakt, maar wel met de bedoeling om net die taal te

onderwijzen. Precies dat is de rol van de docent, maar tegelijk zorgt die ook voor ‘wrijving’. Sam werkt de vergelijking uit:

Ja, je hebt altijd// Het is zoals het omzetten van energie naar elektriciteit: je hebt altijd verlies. De omzetting is minder gevarieerd, of subtiel. (Sam, 47)

Het is een patstelling, waar je je van bewust moet zijn en die je maar beter kan expliciteren ten opzichte van de studenten. Dat brengt dan met zich mee dat het eindresultaat van een betere kwaliteit is. En, inderdaad, de basisvisie van deze docenten is:

weet je, je kan, als je wil kan je alle variatie met een of andere verklaring duiden. (Sam, 20)

Of je dat altijd ook moet doen, is een andere vraag. Maar de docenten zélf moeten wel weten hoe de vork in de steel zit, om een bewuste keuze te maken.

De voorbeelden die de docenten in deze interviews geven zijn niet enkel van lexicale aard, en ze beperken zich niet tot geografische variatie. De factor kennis in hun taalbewustzijn is ruim ontwikkeld. Het voorbeeld van het bijwoord ‘hartstikke’, dat volgens mij als sjibbolet voor Nederlands Nederlands kan gelden, en waarop Sien reageerde me ‘dat weet ik dan niet’ (cf. 6.2.2) breng ik ook in het interview met Roel te berde, waarop hij me met een vanzelfsprekendheid onderbreekt:

TDW: Maar je gaat ze wel in het eerste jaar al laten weten hartstikke//

IP: Ja ja. Daar komt bij mij direct een label bij. (Roel, 52)

Met een label bedoelt hij dat hij af en toe, bijvoorbeeld in een woordenlijst, informatie toevoegt, namelijk ‘tussen haakjes erbij zet Nederlands, Belgisch [Nederlands]’ (Roel, 47) en dat dit al voldoende is. De labels worden in de twee richtingen verdeeld. Het is niet zo dat enkel het Belgische Nederlands als ‘speciaal’, ‘uitzonderlijk’ of ‘afwijkend’ geldt. Voor lexicale voorbeelden beperkt hij zich daarbij tot een opdeling in natiolecten.

Margot toont in de volgende passage haar taalbewustzijn over variatie door niet alleen geografische variatie in het verhaal te betrekken. Ze spreekt over haar studenten die leraar Nederlands worden op een middelbare school, dat zijn de ‘vakstudenten’ waar Mieke het ook over heeft (cf. 5.1.5). Die leraren in spe moeten voorbereid zijn op situaties waarin de leerlingen contact hebben met leeftijdsgenoten:

Als je zegt van ik zit op een school waar we ook actieve leerlingenuitwisselingen hebben en euhm euhm en scholierenprojecten hebben of ook

dagen hebben waar ze Nederlands tegenkomen, dan lopen ze misschien minder tegen regionale varianten aan maar wel tegen jeugdtaal of zo. (Margot, 12)

En daarom kun je variatie in het Nederlands niet zomaar wegfilteren uit het curriculum, niet het universitaire curriculum dat deze leraars in spe doorlopen, noch het curriculum op de middelbare school:

dan hóórt dat er gewoon bij om dat ter sprake te brengen. (Margot, 12)

Ik herinner even aan de uitspraak van Mieke die zegt dat vakstudenten bij uitstek studenten zijn die ‘het juiste moeten kennen’ (Mieke, 51), wat contrasteert met de kennis en reflectie over taal, en dus het taalbewustzijn over variatie bij Margot.

Dat studenten moeten kennismaken met taal en alle talige variatie, en dat dit niet beperkt mag blijven tot geografische variatie, geldt ook voor studenten die in een Noord-Franse stad, en dus vlakbij Vlaanderen, neerlandistiek studeren. Sommige studenten daar hebben door familiale relaties of door hun persoonlijke biografie al een langere tijd contact met Nederlands Nederlands of Belgisch Nederlands. De instroom aan studenten is daardoor heel divers, en Roel rapporteert hoe hij daarmee omgaat in zijn lespraktijk:

ik ga hun dan wel uitleggen, van kijk wat je nu zegt, die ‘ge’ en ‘u’ altijd, voor de meeste gesprekssituaties in Vlaanderen is dat perfect, maar eh, er zijn verschillen in als je naar Nederland gaat gaan ze het normaler vinden dat je met ‘je’ en ‘u’ spreekt. Ik wijs hen dan wel op de regionale kenmerken van hun taalgebruik zonder dat ik daarom ga zeggen je mag dat niet zeggen. (Roel, 23)

Om deze genuanceerde feedback aan studenten te kunnen geven, moet de docent zelf een uitgerijpt taalbewustzijn hebben, dat wil zeggen dat er grondige kennis van het thema aanwezig is en dat die kennis gereflecteerd wordt, en dan op een taaldidactisch verantwoorde manier aan de studenten gecommuniceerd wordt. Dat, met andere woorden, de drie factoren van taalbewustzijn evenwichtig op een hoog niveau ontwikkeld zijn.

Ik leg tijdens de interviews aan alle interviewpartners als elicitatietechniek een aantal stellingen voor en vraag hun zich ten opzichte ervan te positioneren. Een van die stellingen is dat variatie een Belgisch probleem is, en dat een Nederlander zich dergelijke vragen niet stelt (cf. 3.2.4, zie ook figuur 8). Roels antwoord is categoriek:

Euh, dus nee, dat, dat is een onzinnige stelling @(.).@ Klaar! (Roel, 44)

En Sam nuanceert het Belgisch-Nederlands probleem door te vergelijken met bijvoorbeeld het Engels, wat ook een pluricentrische taal is, en stelt daarom:

ik denk dat het een probleem is voor alle pluricentrische talen die ergens onderwezen worden. (Sam, 44)

Kennis over variatie is volgens hen voor alle docenten van belang, en dat kunnen ze zeggen omdat ze zich in hun lespraktijken vaak op die kennis beroepen, en zich daarbij niet beperken tot pluricentriciteit als een uitbreiding van de standaardtaal-ideologie. Op basis van die kennis nemen ze een beslissing over hoe de toepassing in taalverwervingslessen eruit kan zien. Een ruimere kennis vormt op die manier een belangrijk deel van taalbewustzijn als een van de instrumenten van een taal-docent. Bij Sam luidt het uitgebreid, hij ziet zich als een

vertegenwoordiger van een soort, in Engelse context zou je dat Mid-Atlantic noemen, dus eigenlijk van een soort niet echt bestaande standaardtaal, die zich ergens tussen het// die geschreven misschien wel bestaat maar die zich gesproken ergens tussen het Noordelijk en Zuidelijk Nederlands bevindt. (Sam, 1:03)

In deze genuanceerde visie, waarvan zowel recent taalwetenschappelijk onderzoek als een internationaal perspectief deel uitmaken, benoemt Sam nog eens de spreidstand die hij in de taalverwervingslessen moet nemen. Hij is zich erg bewust van de spanning tussen de standaardtaal als construct en het aanbieden van een duidelijke taal in de taalverwervingslessen een uitdaging is. In het kort verwoordt hij de opdracht van een docent zo:

Ik vind het belangrijk om de verschillen te zien maar ook om een keuze te maken. (Sam, 46)

Daaruit spreekt het belang van kennis en reflectie die bij deze docenten op een hoog niveau ontwikkeld zijn. Maar dat volstaat niet: ook toekomstige leraars moet je op vragen van leerlingen voorbereiden.

Want die vraag komt natuurlijk van hoe ga ik met variëteiten in de les om? De vraag duikt direct op [...] De leerlingen zeiden natuurlijk van ja maar mevrouw u spreekt heel anders dan wat ik euh in Winterswijk op de markt hoor. (Margot, 14)

Niets over variatie vertellen is geen optie, en het gaat zelfs verder, niets over variatie vertellen is de toekomstige leraars met een lacune het veld insturen. Het bewustzijn



van de spanning tussen standaardtaal en variatie kun je, volgens Margot (11) ‘heel interessant maken’.

### 7.1.2. *‘Je moet kiezen’*

Hoe subtiel het proces, waarin kennis en reflectie over taalvariatie leiden tot toepassing in de taalverwervingscolleges en welk cognitief proces voorafgaat aan het labelen, verwoordt Sam, die aan een Duitstalige universiteit in Zwitserland werkt. Hij gebruikt daarvoor een lexicaal voorbeeld, ‘lavabo’ versus ‘wastafel’ waarbij dat eerste gebruikelijk is in Vlaanderen, en het tweede meestal als standaardtalig alternatief gegeven wordt:

‘Lavabo’ is zo een woord. Ik moet dan uitmaken, zeggen ze dat woord omdat het een Zwitsers woord is, omdat ze het eens gehoord hebben maar het is dan blijkbaar Vlaams, of zeggen ze dat omdat ze het helemaal niet weten en dan maar het Frans woord nemen. Je moet//je kunt bijna niet anders dan ernaar vragen, hoe kom je bij dat woord? Ik vind dat interessant, studenten zullen dat niet altijd even interessant vinden, die horen liever goed of fout. Wel, als ze daarop staan, dan zal ik zeggen, zeg dan niet meer ‘lavabo’, maar zeg ‘wastafel’. (Sam, 32)

Uit deze turn blijkt heel duidelijk dat de kennis over varianten Sam al heel ver brengt, hij weet namelijk dat het oorspronkelijk Franse woord zowel in Zwitsers Duits als in het Belgisch Nederlands gebruikt wordt, maar niet in het Standaardduits noch in het Algemeen Nederlands aanvaard wordt. Deze kennis op zich geeft hem nog geen didactische aanwijzingen. Voor zijn didactische praktijk heeft hij de beschikking over verschillende mogelijkheden, net omdat hij over de kennis beschikt: hij kan de studenten veel meer vertellen dan een eenduidig goed/foutoordeel, maar hij kan er ook voor kiezen om precies die eenduidigheid te geven.

De overgang van de theorie naar de praktijk maakt ook van dit archetype erg pragmatische docenten. Deze pragmatiek steunt niet op een vermijdingsstrategie maar op een zelfstandige, bewust gekozen didactische strategie (vgl. met hoofdstuk 5).

Mijn opmerking, die als een argument van de duivel vermomd is, namelijk dat één woord je zo erg ver kan brengen, en dat je dus op die manier veel tijd kan verliezen, echoot het verzet van docenten van andere archetypes. Sam antwoordt:

Je moet kiezen. (Sam, 35)

In een Zwitserse context komt het thema misschien makkelijker ter sprake, omdat het bewustzijn van diglossie hen niet vreemd is, en het spreken van een variëteit

ook in Zwitserland hand in hand gaat met gevoelens voor de andere variëteit (Sam, 35), wat een houding is die binnen Duitsland volgens Sam niet zo present is.

Een ander voorbeeld is van syntactische aard, namelijk de zogenaamde ‘lange infinitief’. Voor de ‘lange infinitief’, het verschijnsel waarbij hulpwerkwoorden als ‘durven’ en ‘beginnen’ met of zonder ‘te’ voorkomen, ziet Sams strategie er zo uit:

Met de lange infinitief zou ik het aanleren, maar ik gebruik het zelf zonder ‘te’. Als het studenten dan opvalt, leg ik het uit. (Sam, 21)

Hij laat daardoor het idee los dat je in taalverwerving consequent moet zijn. Hij beschikt over het taalbewustzijn dat ook de sprekers dat niet zijn, met andere woorden, dat consequentie een ideologisch onderbouwd concept is dat de standaardtaalideologie in stand houdt. Dit contrasteert met het archetype dat voor prescriptie kiest uit pragmatische overwegingen (zie Peggy in 5.1.3 over de uitspraak van ‘vakantie’ en ‘politie’).

Het mechanisme in zijn beslissingen noemt Sam zelf de ‘lakmoesproef’, namelijk de overweging of Nederlanders het verstaan (Sam, 20). Dit afwegen vormt de basis om Belgisch Nederlands al dan niet te corrigeren. In het ideale geval leidt dat niet enkel bij de docent maar ook bij de studenten tot een hele reeks ‘getagde woorden, gemarkeerd, hyperlink-achtig’ (Sam, 28).

Dit soort voorbeelden komt slechts weinig in de interviews voor, daar overstijgt het gesprek niet de voorbeelden van lexicale en geografische aard (behalve in hoofdstuk 5). Maar hier geeft de interviewpartner zelf een voorbeeld, en biedt tegelijk de strategie aan die hij volgt in de taalverwervingslessen. Een illustratie dus van het samengaan van kennis en reflectie in een uitgerijpt taalbewustzijn, dat leidt tot een toepassing in de taalverwervingslessen.

### 7.1.3. *‘Telkens zelf ook weer te leren’*

Om kennis te kunnen doorgeven, moeten de docenten zelf ook over die kennis beschikken. Kennis vergaren is een permanent aandachtspunt voor deze docenten, het is een tweede natuur geworden. Dat doen ze bijvoorbeeld door de media ook specifiek met het oog op het taalgebruik erin te volgen. Het argument tijd, of beter gezegd, geen tijd, speelt hier geen rol. Vanuit een intrinsieke motivatie doen deze docenten dit in hun vrije tijd, Sam zegt ‘daar trek ik niet actief tijd voor uit’ (Sam, 24).

Margot benadrukt dat ze deze houding, steeds te willen bijleren en te blijven beseffen dat je nog niet alles weet, ook aan de studenten wil doorgeven. Ze gebruikt daarvoor een term uit de didactiek, de ‘professionelle Selbsterkundung’, en breidt

die uit. Voor haar gaat die professionele zelfexploratie verder dan een reflexiviteit ten opzichte van het docentschap, de klassieke invulling van de term. Voor haar betreft die ook een reflexiviteit van de taal in de colleges (Margot, 6), de taal die de docent aanbiedt, en de houding ten opzichte van variëteiten op die taal.

Sam benadrukt dan weer dat docenten die op een dergelijke manier met taal omgaan, volgens hem docenten zijn die ‘meer meegeven’ aan de studenten,

waar dan ook nog iets van blijft hangen, waardoor ze tenminste in gebruik van de taal beter beslagen zijn dan //mhm// mensen die les hebben gekregen van iemand die alleen maar het communiceren op zich vooropstelt. (Sam, 1:03)

Taalbewustzijn bij de studenten creëren is een elementaire *outcome* van hun lessen, en dat stelt taalbewustzijn bij de docenten voorop. Klaar ben je daarmee nooit, want je hebt nooit ‘genoeg’ kennis vergaard. Margot ziet het als een continuüm:

in een continuüm van telkens zelf ook weer te leren zelf student te zijn en door te gaan. (Margot, 26)

Ook hier weer wordt duidelijk dat kennis een belangrijke parameter is in taalbewustzijn, en dat dit taalbewustzijn dan een instrument kan zijn om een goede, professionele taaldocent te worden of te blijven.

## 7.2. Variatie als mogelijkheid

### 7.2.1. *‘Iedereen moet voor zichzelf een besluit nemen’*

Het archetype dat ik in dit hoofdstuk construeer, is zich ervan bewust dat het de eigen mening over taal en variatie en het belang daarvan in de loop van de tijd bijgesteld en veranderd heeft. De interviewpartners vertellen dat ze een evolutie doormaakt hebben van een vrij normatieve instelling die hun tijdens hun opleiding werd aangeleerd, naar een gereflecteerde instelling waarin ze een evenwicht gevonden hebben tussen aandacht voor prescriptie en variatie in taal.

Opvallend is dat ze het logisch vinden dat je een dergelijk proces doormaakt. Meer zelfs, ze lijken het onvermijdelijk te vinden en suggereren daardoor dat uiteindelijk iedereen belandt waar zij nu zijn. Daaruit blijken twee dingen: ten eerste de hoge graad van reflectie en de daarmee gepaard gaande mogelijkheid om op een traject terug te kijken. En ten tweede ook dat docenten onderling inderdaad weinig

contact met elkaar hebben, waardoor deze docenten geen weet hebben van de andere types docenten, en hun problemen om een gereflecteerde visie op taal in hun onderwijs aan te bieden. Omdat deze docenten deze ontwikkeling als een natuurlijk proces zien, zijn ze niet geneigd het bij andere docenten bij te sturen of in gang te zetten.

Roel is een van de docenten die ik voor het interview nog nooit ontmoet heb. Onze afspraak is niet in zijn kantoor, waardoor ik ook de mogelijkheid mis om even rond te kijken in het instituut. De inbedding van dit interview is met andere woorden vrij mager, en daarom is de afloop ervan extra spannend. De vraag of ik erin slaag een collegiale band op te bouwen en Roel zich veilig genoeg voelt tijdens het gesprek, speelt door mijn hoofd. Ik stel hem dus eerst op zijn gemak, en benadruk dat in het interview zijn mening centraal staat, en dat het inventariseren van meningen een doel van mijn onderzoek is. Roel steekt daarop van wal met de stelling:

Ik weet niet of mijn positie zo hard verschilt van andere docenten op dit moment. (Roel, 1)

Dat was een moeilijke start: de interviewpartner denkt dat hij me niets te vertellen heeft. Het wordt in de loop van het interview duidelijk dat hij een positie heeft die wel degelijk sterk afwijkt van die van andere docenten, en dat niet iedereen getuigt van een dergelijke, gereflecteerde visie op variatie zoals hij, of dat niet iedereen erin slaagt variatie op een evenwichtige manier te integreren in het onderwijs. Het opbouwen van een band in zo een korte tijd, is verder vlot gelopen. En ook die eerste uiting maakt veel duidelijk: het eigen taalbewustzijn wordt als vanzelfsprekend ervaren.

Ook Margot, bij wie de inbedding van het interview veel uitgebreider was, houdt het niet voor mogelijk dat je níét met deze vraag, hoe omgaan met taalvariatie en standaardtaalideologie, geconfronteerd wordt:

want ik denk daar loop je tegenaan of niet, dat iedereen eigenlijk zegt ja ik vind //nou ja die vraag die dringt zich op maar eigenlijk moet iedereen voor zichzelf dan weer een besluit nemen van welk woord kies je nou eigenlijk, of welke variant. (Margot, 41)

Terugkijken op het traject werpt een licht op de manieren waarop deze twee docenten geëvolueerd zijn tot een evenwicht, en kan inzichten geven in de potentiële evolutie van het taalbewustzijn van docenten. Dat is de reden waarom dit facet in deze paragraaf de aandacht krijgt. Roel beseft dat hij deze kijk niet van in

het begin had. Integendeel, hij weet dat hij een weg heeft afgelegd, en vindt dat ook belangrijk:

Maar het is voor mij wel belangrijk geweest om een eigen stuk weg af te leggen na de [onderbreekt zichzelf] Wij werden hier [tijdens onze opleiding, TDW] wel sterk in de richting van de norm opgevoed. (Roel, 1)

Methodologisch gezien is het interessant dat hij al in de eerste minuut van het gesprek een inkijk geeft in zijn persoonlijke ontwikkeling.

Sam heeft niet in Leuven maar in Gent Nederlands gestudeerd, op een moment dat daar veel aandacht was voor geografische taalvariatie, meer in het bijzonder voor dialecten. Toch kreeg ook hij te maken met een sterk normatieve tendens in de opleiding, en werd hem veel Belgisch Nederlands afgeleerd. Dit leidt hem ertoe half lachend te zeggen dat:

In Vlaanderen zou je kunnen zeggen dat een opleiding Nederlands ook een beetje een opleiding taalverwerving is. (Sam, 1)

Deze docenten berichten dus beide in het begin van het interview over wat ze een erg normatief gerichte opleiding noemen. Sam herinnert zich het bekende normatieve handboek van Smedts, Penninckx en Buysse (intussen beschikbaar in een achtste druk uit 2006), waarin staat welke fouten Vlamingen maken en welke constructies ze moeten vermijden. Hij is erdoor in de war geraakt, en zegt zelfs dat hij daar 'fouten heeft geleerd' (Sam, 19), dat wil zeggen dat hem daar 'foute' constructies zijn aangepreerd, die hij niet uit zijn moedertaal kende. Roel weet nog hoe de studenten Germaanse talen in Leuven uitgebreid gescreend werden op hun taalgebruik, en gericht moesten werken aan een 'juiste' uitspraak van het Nederlands (Roel, 33).

Ondanks deze opleiding met een sterk normatief karakter is hun ontwikkeling verder gegaan, en zien ze niet eens de mogelijkheid dat dit niet zou gebeuren. Ze gaan ervan uit dat hun ontwikkelingsproces algemeen geldt voor iedereen, en reflecteren met mij in het interview de evolutie die ze bij zichzelf hebben waargenomen.

### 7.2.2. *'Hoe meer je erover weet, hoe subtieler je idee'*

Zo geven ze zelf aan wat er volgens hen toe geleid heeft dat ze de strikte normatieve visie als niet voldoende ervaren hebben. Sam noemt het een naïeve vorm van kijken naar taal, en is ervan overtuigd dat meer kennis over taal ertoe leidt dat je je visie bijstelt, niet alleen over taal maar ook over welke taal past in het onderwijs:

die goed/slecht-these, dat is eigenlijk een naïeve vorm om naar taal te kijken. En al de rest stroomt euh // ja komt voort uit het feit dat je er gewoon meer// hoe meer je erover weet, hoe subtieler je idee erover eigenlijk. Hoe minder het met gevoel en pathos gepaard gaat. (Sam, 1:00)

Die visie lijkt hij te delen met Margot, die een duidelijk chronologische ontwikkeling waarneemt, die ze hier op een algemeen niveau beschrijft, los van haar eigen ervaring:

ooit ben je gewoon in je ontwikkeling zo ver dat je overgaat naar zo een soort analytische fase waar je niet meer taal gewoon ja waar het op je afkomt en waar je het gewoon exploratief gewoon gaat ervaren maar waar je gaat vergelijken en paar een structuren heel veel bijhelp (??) en juist spannend zijn om te onderzoeken. (Margot, 33)

Sam legt de nadruk op het belang van kennis over variatie, Margot benadrukt dan weer de volgens haar natuurlijke ontwikkeling van de visie op taal in de loop van je carrière als docent, en Roel brengt nog een derde element ter sprake, namelijk de generatiekwestie. Zijn redenering lijkt er echter enkel op het eerste gezicht een waarin leeftijd een doorslaggevende factor is. Uiteindelijk komt ook hij uit bij kennis als elementair element om een evenwichtige visie op variatie te ontwikkelen:

En ook generatie. Ook daar weer. Ik heb de indruk dat zeker de jongere generaties Nederlanders, daar is het vooral een probleem van onwetendheid. (Roel, 36)

Het is duidelijk dat je een evenwichtig taalbewustzijn niet hebt, maar voortdurend ontwikkelt: een doorslaggevende factor daarin blijkt kennis over taal en talige variatie te zijn. Hoewel de processen bij Roel, Sam en Margot erg van elkaar verschillen, is het duidelijk geworden dat dit het gemeenschappelijke element is, en dus constituerend is voor dit archetype. Deze drie docenten zijn in de loop van hun carrière als docenten taalverwerving ook voortdurend in contact gebleven met andere taalwetenschappers en volgen de ontwikkelingen in het taalwetenschappelijk onderzoek. Dat zorgt ervoor dat hun kennis up-to-date blijft en ze kennisnemen van nieuwe inzichten.

Naast de kennis over taal en variatie spelen ook ervaringen in de dagelijkse praktijk een belangrijke rol voor het ontwikkelen van een visie op taal en variatie bij dit archetype. Net de confrontatie met de verschillende variëteiten van het Nederlands noopt tot het herdenken van de noodzaak om in de taalverwervingslessen een puur normatieve visie door te geven.

Roel heeft op de locatie waar hij momenteel werkt een vrij breed pallet aan instromende studenten, zowel wat betreft de voorbereiding op een academisch traject als wat de taalkennis Nederlands betreft:

Wat bij ons leuk is dat de studenten zelf al met die varianten aankomen he natuurlijk, die Surinamers, en dan mensen die in Nederland gewoond hebben of die Nederlandse familie hebben en je hebt mensen die over de grens wonen, in Kortrijk en dan met die Vlaamse variant komen. (Roel, 1:04)

Merk op dat Roel dit niet als een probleem (cf. 4.2 en 5.1.2) of als een randfenomeen (4.1.2) ziet. Integendeel, hij ervaart de variatie in de klas als een mogelijkheid waarmee hij aan de slag kan. Inderdaad, de varianten die de studenten aandragen, nopen de docenten ertoe een concept te ontwikkelen om daarmee om te gaan – iets wat eerder op een informele, praktijkgeoriënteerde basis gebeurt dan dat er een geformaliseerd, theoretisch concept wordt uitgewerkt. Roel zegt eenvoudigweg

daar zitten we allemaal wel op een lijn, denk ik. (Roel, 22)

Dat komt mede omdat er aan deze universiteit een docentencorps is dat deze variatie duidelijk weerspiegelt, waarin docenten zitten met een heel andere achtergrond. Dat is ook bij Sam het geval. Hij vertelt over zijn sollicitatieprocedure:

En ik denk dat het feit dat ik een Vlaming was [...] dat dat ehm ook mogelijk in mijn voordeel heeft gespeeld omdat ze die variatie wel belangrijk vond of het was in ieder geval geen nadeel. Het idee om ehm een vakgroep Nederlands met alleen met Nederlanders te bevolken dat is iets wat niet in haar opkwam. (Sam, 15)

Deze docenten werken dus samen met collega's die thuis zijn in andere variëteiten, en merken op dat ook de studenten variëteiten aandragen. Ze beschrijven dit als een rijkdom. Margot expliciteert:

En in het universitaire onderwijs weet ik het eigenlijk juist te waarderen dat het hier niet het geval is, dat er inderdaad juist de verschillende varianten op tafel komen //mhm// ja dat die worden geleefd en echt bestaan, en dus niet alleen een onderzoeksdomein zijn dat zou ik juist dan weer zonde vinden als je alleen weet die varianten bestaan en ik moet ergens het veld in om die tegen te komen. (Margot, 29)

De variatie in taal is zichtbaar in het docentenkorps en in de studentenpopulatie, en wordt niet genegeerd of weggetheoretiseerd maar waargenomen en gethematiseerd:

En mensen die hier die taal studeren, studenten van het Nederlands, die zijn natuurlijk gewoon echt bezig met die taal om //mhm// die misschien ook weer door te geven in dat onderwijs en misschien ook om andere redenen, dan vind ik het belangrijk om zoiets [bewustmaken van rol van variatie, TDW] te doen. (Margot, 31)

Als het er dan op aankomt om Nederlands aan de studenten aan te leren in de taalverwervingscolleges<sup>[8]</sup>, blijken deze docenten erg pragmatisch ingesteld:

Ik breng hen niet in verwarring. Als ze een woord kennen dat goed is, leer ik er geen extra met een voetnoot. Ik begin er liever zelf niet over. (Sam, 19)

Het is in die context dat hij over de lakmoesproef (cf. supra, 7.1.2) spreekt: hij treedt normatief op bij wat in Nederland absoluut onbekend is of naar verwachten voor problemen zorgt. En geeft daar, indien de studenten dat willen, ook een passende uitleg bij. Ook Roel is pragmatisch:

dus we proberen ze daar zeker niet voor af te schermen, maar aan de andere kant kan je er ook niet te vroeg mee beginnen, want dan worden ze helemaal gedemotiveerd @(.).@ door de grote spreidstand die er in het gesproken Nederlands vaak zit. Dus het evenwicht zoeken. (Roel, 22)

Het voortdurende zoeken naar manieren om taal en variatie te thematiseren zonder het al te prominent te behandelen, het zoeken naar manieren om enerzijds de standaardtaal te onderwijzen en tegelijkertijd duidelijk te maken dat de standaardtaal maar een didactisch 'trucje' is, kenmerkt deze docenten.

### **7.2.3. 'Taal bestaat niet in een vacuüm'**

Een nog andere vorm van bewustzijn creëert Margot bij haar studenten die na hun opleiding aan de slag kunnen gaan als leerkrachten. Deze toekomstige leerkrachten zullen vaak moeten beslissen over het taalgebruik van de leerlingen of het juist of fout is, en hebben daarom vaak als student vragen over hoe ze kunnen beslissen of



iets juist of fout is. De vraag ‘hoe kan je op een juiste manier fouten corrigeren’ komt vaak, Margot zegt dat ze daarop zo antwoordt:

eigenlijk is het altijd meer een duidelijk maken van ‘juist’ of ‘fout’ dat moet je zelf beslissen dus het bestaat niet als pure categorie en ze moeten zelf ermee leren omgaan en dat leren ze wel te doen. (Margot, 10)

Het is duidelijk dat ze de studenten niet in de kou laat staan, en hulp biedt over de manieren om met standaardtaal om te gaan. Ze neemt ook verschillende antwoorden van andere types docenten waar, en stelt het alternatief ‘evenwicht’ ertegenover. In dit citaat is met ‘je’ de toekomstige docent als student bedoeld, voor wie Margot bedenkt:

dus die vraag van ‘juist’ of ‘fout’ kan je heel makkelijk beantwoorden door gewoon in het boekje te kijken, in het leerplan, he, of je kunt ook zeggen van ja maar in de realiteit kom ik andere dingen tegen dus ik moet gewoon met mijn leerlingen serieus erover praten. (Margot, 11)

Het is niet alleen zo dat deze docenten het onderwerp niet vermijden maar bewust thematiseren, zowel aan de universiteit met de vakstudenten en met de bedoeling dat die het dan later in de klas met de leerlingen ook doen. Typerend is ook dat ze niet op een ‘goed’ moment wachten, maar:

ik vind het leuker als het van in het begin gebeurt, [...]. Dus ik vind gewoon/ ja als je echt Nederlands wilt leren, dan moet je verschillende voorbeelden hebben. En daar horen ook gewoon verschillende varianten bij. (Margot, 38)

Het argument dat het te verwarrend is voor studenten, countert ze. Ik provoceer Margot met een vraag, haar antwoord is eenduidig:

TDW: De leerlingen willen zwart of wit maar geen grijs  
Margot: Ja, dat mogen ze wel willen, maar zo is het leven niet, hé. ((lacht))  
((lacht)) Waarom moet ik ze dan voorschotelen dat het zwart of wit is?  
(Margot, 39)

Sams mening sluit daar duidelijk bij aan:

Taal bestaat niet in een vacuüm. (Sam, 4)

Ook Roel is vrij duidelijk, en koppelt zijn antwoord aan een aanbeveling voor het onderwijs in het algemeen:

De wereld wordt diverser, dus ja het onderwijs moet dat ook worden.  
(Roel, 1:05)

Die aanbeveling lijkt hun na aan het hart te liggen. Deze docenten blijken niet alleen op een theoretisch niveau een voorstander van het integreren van kennis over taal en taalvariatie in het curriculum, ze hebben ook nagedacht over wat studenten moeten verwerven en rapporteren hun lespraktijken. Dat studenten veel kennis moeten vergaren over taal en variatie, en ook een standpunt moeten ontwikkelen over hoe daarmee zélf om te gaan in hun toekomstige carrière, daarvoor staan deze docenten. Ze helpen studenten zich voor te bereiden op hun job door aan te sporen tot reflectie over de standaard als didactisch trucje. Sam zegt het zo:

ik merk dat ik het niet kan laten om bijkomende uitleg te geven, waarvan ik denk dat ze het dan beter verstaan. (Sam, 58)

Uiteindelijk biedt de mogelijkheid om over taalbewustzijn te spreken een kans om een vollediger beeld van taal te geven.

### 7.3. Taalbewustzijn als continuüm

Op basis van de analyse van de interviews heb ik archetypes geconstrueerd met een bepaald taalbewustzijn, op basis van de afweging van welke kennis en reflectie over taalvariatie ik in de interviews kon ontdekken. Taalbewustzijn zie ik als een bewustzijn van de ideologie, en – specifieker voor dit onderzoek – zie ik taalbewustzijn over variatie als een bewustzijn van de standaardtaalideologie en, bij uitbreiding, ook van de werking van ‘erasure’ en ‘repair’, van het begrijpen van het prestigetoekenningsmechanisme en de neiging om niet-standaardtaalsprekers als ‘de ander’ in te schalen.

Telkens opnieuw heb ik bij de beschrijving van de archetypes benadrukt dat ze niet in hun zuivere vorm voorkomen – ik was op zoek naar repetitieve en fundamentele eigenschappen die de docenten rapporteren, naar opvallende uitwijkingsmechanismes, en naar herhaaldelijke emoties. Ik was op zoek naar kennis van variatie, en naar reflectie over variatie, omdat dit de twee elementen zijn die een rol spelen in de ontwikkeling van een taalbewustzijn over variatie. De vier verschillende combinatiemogelijkheden tussen kennis en reflectie leidden ertoe vier archetypes te postuleren.

Geen van de docenten is echter eenduidig toe te kennen aan één archetype. Dat besef wortelt ook in de opvatting dat taalbewustzijn nooit een product is maar steeds in ontwikkeling blijft, en dus steeds als proces moet gezien worden. De aard van dit onderzoek, waarin een semigestructureerd interview me de mogelijkheid gaf steeds op een andere manier te reageren op een ontwikkeling in het taalbewustzijn, creëerde de mogelijkheid om dat proces van verandering te schetsen. Net zoals ook in de vorige hoofdstukken er telkens opnieuw gewezen werd op het continuüm zowel qua kennis als qua reflectie (zie bijvoorbeeld 4.3, 5.2 en 6.1), toon ik ook hier dat ook dit archetype geen eindstadium is, of geen stabiel ‘resultaat’ is van een bepaald taalbewustzijn.

De docenten die ik in hoofdstuk 7 hoofdzakelijk citeer, zijn docenten die kunnen verslaggeven van de ontwikkeling in hun taalbewustzijn. Margot suggereert zelf dat ze aan het eind staat van een ontwikkeling, Sam suggereert dat het groeien van kennis gepaard gaat met een grote reflectie, Roel vermoedt dat zijn positie niet zoveel verschilt van die van anderen. Het lijkt wel of ze denken dat iedereen uiteindelijk een evenwicht vindt qua kennis, reflectie en toepassing, die taalbewustzijn uiteindelijk bepalen.

Nochtans blijkt in de interviews dat er sporen van hun ‘oude’, veel normatievere visie te vinden zijn. Dat sluit aan bij de theoretische overwegingen daarover (cf. 2.4): taalbewustzijn wordt gezien als een proces dat niet uitmondt in een product. Wat deze docenten verder kenmerkt, is wel dat ze restanten van een minder gereflecteerde, normatieve visie zelf detecteren, met of zonder impuls van buitenaf. Dat toont dan weer hun hoge graad van reflectie.

### 7.3.1. *‘De haren op mijn rug kwamen ervan recht’*

Bij Sam probeer ik het met de lexicale variant ‘hesp’, die zowel in zijn als in mijn thuistaal de gebruikelijke benaming is voor het algemeen Nederlandse ‘ham’, en dat vaak figureert op lijstjes met ‘fout’ Nederlands in Vlaanderen. Zijn reactie is emotioneel:

Je zei het en de haren op mijn rug kwamen ervan recht ((lacht)) Hoewel in mijn dialect is het ook ‘hesp’, maar ik zal dat zelf nooit zeggen in Standaardnederlands en dat is omdat het mij euhm// misschien niet uit mij geslagen werd, maar toch min of meer. (Sam, 29)

Sterk gemarkeerde Vlaamse woorden zijn tijdens zijn opleiding sterk afgekeurd, en hoewel hij intussen een genuanceerdere visie heeft, blijkt de normatieve tendens nog door te werken. Zelfs in een fysieke reactie. Hierop reflecteert hij dan ook:

ik moet eerlijk zijn, ik ben er nog niet helemaal van af. (Sam, 1:12)

Het evenwicht dat het taalbewustzijn op vlak van taalvariatie bij deze docenten kenmerkt, heeft als voornaamste eigenschap dat het steeds opnieuw dient bijgestuurd worden. Door de hoge graad aan reflectie en zelfevaluatie doen deze docenten dat ook.

Een voorbeeld nog van Margot, die zegt haar mening over juist en fout niet alleen te baseren op de klassiekers van gecodificeerd Nederlands taalgebruik, zoals Van Dale en de Woordenlijst (Groene Boekje) maar vooral op zoek te gaan op het internet en veel gewicht toekent aan de frequentie waarin constructies op het net voorkomen. Zij zegt uiteindelijk toch, misschien op een onbewaakt moment, nadat ik vroeg hoe ze haar oordeel vormt:

Taalunieversum. Hoe hoort het. Nou. Krijg je een mooi advies. (Margot, 20)

In een snel gesproken zin, die bijna als interjectie kan gelden, blijkt dat er toch nog wat gewicht toegekend wordt aan de standaard, dat er toch nog zoiets bestaat als hoe het 'hoort'.

Veel explicieter getuigt nog de volgende passage van een hybriditeit tussen normativiteit en gereflecteerd taalbewustzijn. Onmiddellijk na de uitspraak dat ze het belangrijk vindt dat er ook Belgen aan het werk zijn aan de universiteit waar zij werkt, en dat studenten met verschillende variëteiten geconfronteerd worden vanaf het begin, zegt ze dat studenten er ook moeite mee hebben, en:

dat ze heel veel dingen gaan gebruiken die je als Nederlander typischergevijs zou vermijden omdat het een germanisme is en die juist in het Vlaams heel ingeburgerd zijn en die je juist gebruikt omdat het dan minder francofoon is // mhm// dus daar duiken dan gewoon dingen op die zou ik ook als lerares op school gewoon fout rekenen bij leerlingen waar ik dan zou zeggen van nee, dat is gewoon overgehaald Duits. (Margot, 18)

En ze geeft er ook nog de clichéverklaring van de Nederlander voor alle varianten in het Belgische Nederlands, namelijk dat het minder francofoon is, en een algemeen afwijzen van deze varianten, helemaal in tegenstelling tot haar eigen stelling dat 'juist' en 'fout' geen algemene categorieën zijn.

Om haar uit te dagen haar uitspraak wat minder algemeen te maken, vraag ik naar voorbeelden. Dat blijkt helemaal niet moeilijk te zijn, want:

Er bestaan voorbeelden zat. Euhm. Bijvoorbeeld ik zou nooit zeggen ik heb euhm een euh bijvoorbeeld als je lesmateriaal een liedje gebruikt//ik heb een liedje voor je meegebracht. Dat is gewoon Duits voor mij. Ich habe ein Lied mitgebracht. Ik heb een liedje meegenómen. Èlke Nederlander zou gewoon meegenómen zeggen [...] maar in België is het heel normaal om te zeggen ik heb dat meegebracht. (Margot, 18)

De gedeclareerde visie, variatie mag en moet zelfs met de studenten gethematiseerd worden, is hier helemaal verdwenen. Nog los van het feit of haar theorie klopt, namelijk dat er een strikte grens loopt tussen het gebruik van ‘meenemen’ en ‘meebrengen’, en dat die grens perfect de staatsgrens tussen België en Nederland volgt, wat eerder onwaarschijnlijk is als we terugdenken aan de voorbeelden van taalvariatie in hoofdstuk 2, blijkt dat Margot toch vindt dat deze docenten uit België, en bij uitbreiding haar studenten die dan ooit leraren worden, standaardtaal moeten hanteren, of tenminste dat moeten proberen:

Maar als je probeert om het standaard te doen, en dan zo een voorbeeld gebruikt, wat Nederlanders dus eigenlijk zo niet zouden doen, dan vind ik dan gaat het door elkaar heen en dan heb je niets wat netjes is. dus (Margot, 19)

Ondanks haar standpunt dat je de standaard zelf vastlegt, blijkt ze in de praktijk toch anders te handelen, en vooral blijkt te geven van een visie dat er iets ‘netjes’ is (denk aan de ene beste variant, cf supra). Deze hybride visie illustreert het taalbewustzijnscontinuüm bij Margot: reflectie, en daardoor ook het taalbewustzijn, kan steeds verder ontwikkelen.

Ook hier blijkt dat een impuls van buitenaf, in casu het gesprek met mij, een stimulus kan zijn om verouderde, inconsistente of normatieve denkbeelden in vraag te stellen. Bij Margot is het de reflectie dat haar tweetaligheid er soms voor zorgt dat ze erg snel germanismen veroordeelt:

Dat is gewoon mijn probleem, he. Maar dat is omdat ik met beide talen ben opgegroeid [...] Daardoor ben ik heel bang om gewoon euhm ja germanismen in het Nederlands te gebruiken. Enne (.) waarschijnlijk heb ik daar ook een gekleurd beeld, wat ik doorgeef aan mijn leerlingen. Ook aan de studenten. Waar ik gewoon té hypercorrect ben. (Margot, 19)

De mogelijkheden die een semigestructureerd, kwalitatief interview me geven, hebben ervoor gezorgd dat Margot initiële uitspraak (‘is een germanisme’) er niet

onmiddellijk toe leidt Margot als een docent met een weinig ontwikkeld taalbewustzijn te identificeren. Veel meer heeft een gedetailleerde analyse getoond dat taalbewustzijn steeds verder kan worden ontwikkeld. Margot toont dat ze er zich van bewust is dat haar persoonlijke achtergrond meespeelt in haar handelen als docent.

### 7.3.2. *'Een Nederlander kan dat niet zo goed'*

Een hybride element in het taalbewustzijn van deze docenten is bijvoorbeeld ook dat zowel Roel en Sam aangeven dat Vlamingen volgens hen over het algemeen een beter gevoel hebben voor taalvariatie:

Een Nederlander kan dat niet zo goed! Hij heeft het moeilijk om streng te zijn ten opzichte van Vlaamse varianten [...] Ze zijn vaak onzeker om negatief oordeel te vellen. Ze weten niet of het Belgisch Nederlands is of Tussentaal of regiolect of dialect. (Sam, 37)

Hij wijst daarbij impliciet op de parameter kennis van het concept taalbewustzijn. Indirect wordt zo duidelijk dat ook hij kennis een belangrijke voorwaarde vindt om taalvariatie op een relevante manier in de taalverwervingslessen te thematiseren. Een premisse die ik zonder meer zou onderschrijven en die ook uit de literatuur over taalbewustzijn duidelijk naar voor komt. Tegelijk moet duidelijk zijn dat deze kennis, en het mede daaruit resulterende uitgerijpte taalbewustzijn niet voorbehouden is aan bepaalde nationaliteiten. Deze uitspraak van Sam is erg vergelijkbaar met wat Roel zegt:

Als ik met NEDERLANDSE TAALWETENSCHAPPER praat bijvoorbeeld, die staat heel erg open voor variatie, hij weet alleen vaak niet hoe het in België is omdat hij een Nederlander is, maar hij staat wel open voor variatie in onderwijs. (Roel, 36)

Op dezelfde manier als ook Sam verbindt hij kennis met nationaliteit, en op die wijze geeft hij blijk van een deterministisch standpunt: je nationaliteit beperkt je in je mogelijkheden om kennis te verwerven. Deze passages tonen aan dat zelfs het taalbewustzijn bij docenten die veel kennis verzamelden over taalvariatie, die kennis reflecteerden en integreerden in hun taalverwervingslessen toch geen product is, maar een proces dat steeds verder gaat, en sporen van dat proces terug te vinden zijn in de hybriditeit van hun taalbewustzijn.

## 7.4. Conclusie

Het archetype dat ik in dit hoofdstuk centraal stelde, geeft blijk van een evenwicht in het taalbewustzijn. Dat evenwicht is gebaseerd op verschillende pijlers die samenhangen met taalbewustzijn. Het archetype is gebaseerd op veel kennis over taalvariatie, gepaard met reflectie en een voortdurend bijleren.

Daarbij wordt expliciet aandacht besteed aan het hele taalgebied, aan actueel wetenschappelijk onderzoek en recente normatieve inschattingen. Het feit dat de standaardtaal een constructie is, en welke gevolgen dat heeft, is bekend en wordt niet alleen met het oog op de taalverwervingslessen gereflecteerd: het uitgangspunt van die lessen is dat onderwijs noodzakelijkerwijs gebruikmaakt van de abstractie standaardtaal, maar dat dit ook expliciet een thema moet zijn. Het is dus niet alleen zo dat het taalbewustzijn van deze docenten uitgerijpt is en ze voortdurend een evenwicht zoeken tussen talige abstractie en talige realiteit, tegelijk proberen ze ook de studenten te stimuleren om hun taalverwervingsproces ook op dat punt te reflecteren en evalueren. Taalbewustzijn is zo een instrument waarover deze docenten beschikken om taalideologie waar te nemen en daarmee hun voordeel te doen in hun taalverwervingslessen.

Taalbewustzijn is geen product maar een proces: het evalueren en veranderen is een elementair kenmerk ervan. Ook docenten met een uitgerijpt taalbewustzijn vertonen nog sporen van een prescriptieve houding. Een essentieel kenmerk van het taalbewustzijn van docenten met een uitgerijpt taalbewustzijn is echter dat ze dit snel bij zichzelf detecteren en evalueren.

Dat te kunnen observeren en documenteren was mogelijk door de methodologie in dit onderzoek. De semi-gestructureerde interviews in een collegiale sfeer schiepen een context waarin ook onverwachte, en zelfs sociaal ongewenste opmerkingen konden vallen, ze geven me de mogelijkheid op bepaalde terzijds opmerkingen dieper in te gaan, of ook achteraf bij de analyse hybriditeit op te sporen.





## 8. BESLUIT

De cirkel is rond: in dit boek ben ik uitgegaan van de vraag op welke manier docenten erin slagen taal als een ‘social practice’ in het taalverwervingsonderwijs te integreren. Daarvoor wilde ik het binnenaanzicht van docenten Nederlands aan Europese universiteiten over taal in de taalverwervingslessen documenteren. Ik wilde de verschillende manieren vinden waarop de docenten de gewaagde spreidstand tussen authenticiteit en abstractie maken, en wilde te weten komen waarop ze zich daarvoor baseerden, waar ze zelf tekortkomingen ervaren en welke factoren een rol spelen bij het bepalen van hun keuzes. Dat het taalbewustzijn van de docenten daarbij een centrale rol speelt, is een van de grote conclusies van dit onderzoek.

In een eerste stap heb ik geprobeerd om de concepten die een centrale rol spelen in die vraag, namelijk taalbewustzijn en taalideologie, duidelijk te definiëren en in te bedden in een wetenschapshistorische context. Ik heb daarbij in het bijzonder aandacht besteed aan de ideologieën die gepaard gaan met het construct standaardtaal, met de idee van prescriptie en pluricentriciteit en ook met variatie. Voor een concrete toepassing op de context van taalverwerving heb ik wetenschappelijk onderzoek voor het Nederlands bekeken en geanalyseerd vanuit een ideologisch-deconstructief standpunt. Omdat taalbewustzijn een belangrijk rol blijkt te spelen in het ‘koordansen’ heb ik bekeken wat daaronder verstaan wordt, en hoe het specifiek in een onderwijscontext nuttig gemaakt kan worden. Op basis van bestaande literatuur over taalbewustzijn, die een focus legt op taalbewustzijn voor grammatica en voor het Engels, heb ik factoren gedefinieerd die het taalbewustzijn van docenten met betrekking tot taalvariatie construeren.

Daardoor kon ik het concept taalbewustzijn operationaliseren en de werking ervan veel nauwkeuriger beschrijven dan tot nu toe het geval was. Door kennis van en reflectie over taalvariatie ontstaat een taalbewustzijn over standaardtaalideologie, die dan vaak op een geïntegreerde manier zijn weg vindt in het taalverwervingsonderwijs.

Dat was noodzakelijk om in een tweede stap, een empirische studie, na te gaan hoe het taalbewustzijn van docenten Nederlands hun houding in taalverwervingslessen bepaalt. Daarvoor heb ik een kwalitatieve methodologie ontwikkeld: ik koos voor een etnografische benadering van het thema. In semigestructureerde interviews met uitgekozen interviewpartners kon ik een collegiaal gesprek voeren. Door

de interviews in te bedden, en bijvoorbeeld te combineren met workshops, informele gesprekken of gastlezingen kreeg ik een ruimer beeld van het onderzochte veld en liet ik verschillende ‘voices’ aan het woord. De analyse van al dat verzamelde materiaal gebeurde met de ondersteuning van specifieke software: eerst transcriptie, dan analyse, waarbij er een categorieënsysteem werd opgebouwd dat een beeld geeft van thema’s die in de interviews herhaaldelijk geuit werden. De neerslag van die analyse leidde tot vier vormen van taalbewustzijn, gebaseerd op vier verschillende invullingen van de factoren kennis van en reflectie over taalvariatie.

In dit besluit wil ik dat hele proces reflecteren: ik begin in 8.1 met een aantal methodologische bedenkingen (wat is goed gelopen, waar liggen de beperkingen?), en laat die in 8.2 volgen door een overzicht in ‘Taalbewustzijn in verschillende vormen’, waarin ik naga wat deze studie gebracht heeft voor ons begrip van taalideologie en taalbewustzijn, meer specifiek over de invulling en het nut ervan in taalverwervingslessen Nederlands en op het gebied van taalvariatie, twee terreinen die in dit onderzoek voor het eerst systematisch verkend werden.

Ik sluit deze studie in 8.3 af met een aantal principes die als leidraad op een praktisch niveau kunnen dienen: hoe kunnen we deze nieuwe inzichten, namelijk die uitbreiding/ concretisering/ herwerking van de theorie, toepassen op de taalverwervingscontext? Daarbij stel ik vier principes voor een taalbewust taalverwervingstraject voor.

## 8.1. Methodologische bedenkingen

Net zoals het leven vooruit geleefd maar achteraf begrepen wordt, zijn op methodologisch vlak in de loop van het onderzoek een aantal dingen duidelijk geworden. In wat volgt, laat ik een aantal nadelen de revue passeren, maar concludeer dan door vooral de verschillende voordelen van een kwalitatieve, etnografische benadering van de onderzoeksvragen nog eens naast elkaar te stellen.

### 8.1.1. Een aantal nadelen

Ik heb ervoor gekozen de structuur van het interview relatief vrij te houden: ik had telkens de thema’s in mijn hoofd en zorgde ervoor die tijdens het interview allemaal aan te spreken. Toch is ook bij dit onderzoek duidelijk geworden dat de transcriptie en analyse van de interviews veel eenvoudiger was geweest als de structuur van de interviews telkens analoog was geweest. Een thematische overgang van kennis (standaardtaal, variatie, gebruikte terminologie) via reflectie en toepassing had bij elke interviewpartner de drie factoren die taalbewustzijn bepalen, structureel

gecoverd. Nu was de informatie over deze factoren verspreid over het interview en soms verweven in andere thema's. Ik heb er dus voor gekozen om de voorkeur te geven aan de spontaneïteit, aan het ontwikkelen van het narratief en het bewaren en bewaken van de collegiale relatie.

Tegelijk kan men argumenteren dat het niet de bedoeling was om alle informatie in elk interview te verkrijgen. Eén case in de diepte bestuderen zou weliswaar interessant kunnen zijn, maar paste niet in het kader van dit onderzoek. Het veel meer zou leiden tot een relatie van coach en gecoachte, een situatie waarin ik me nu niet wenste terug te vinden, maar die in het kader van remediëring wel zijn nut zou kunnen bewijzen. De collegiale relatie bewaren kreeg absolute prioriteit. Enkel als ik zeker was dat een afstand nemen van deze relatie niet zou schaden, heb ik in bepaalde situatie ervoor gekozen niet als collega-docent op te treden maar als taalwetenschapper. Een toch wel verrassend resultaat van het voorliggende onderzoek is inderdaad dat niet alle taaldocenten ook taalwetenschapper zijn – vaak geven ze dit zelf aan.

Het had zeker ook een bepaald voordeel met zich meegebracht als ik sommige voorbeelden in elk interview had gethematiseerd. Zo bleek in de analyse van de interviews dat er heel verschillende motivaties kunnen zijn om liedjes in het taalverwervingsonderwijs in te zetten. De ene docent gebruikt die liedjes als variëteit, en zet zo elk taalgebruik dat afwijkt van wat h/zij als standaard ziet neer als een randfenomeen (hoofdstuk 4). Een andere docent laat een song van een Vlaamse groep horen omdat het thematisch past, en vertelt bij die gelegenheid iets over taalgebruik in Vlaanderen – maar voelt zich niet capabel om daar gestructureerd op verschillende niveaus is iets over te zeggen (hoofdstuk 6). Maar niet in alle interviews heb ik dit voorbeeld aangesneden, en dus ontbreekt een systematische vergelijking. Dit biedt echter mogelijkheden voor toekomstig onderzoek of bij de ontwikkeling van een workshop: ik zou bijvoorbeeld zelf verschillende manieren om een lied in de taalverwervingsles te *framen* kunnen bedenken en aan deelnemers van de workshop vragen welke ideologieën daaruit blijken.<sup>[9]</sup>

Wat vooral opgevallen is in informele gesprekken en niet systematisch thema was tijdens de interviews, is dat vele docenten Nederlands aan Europese universiteiten toevallig docent Nederlands geworden zijn. Ze hebben vaak niet de opleiding die je daarvoor zou verwachten, namelijk geschoolde docenten in het vak dat ze doceren. Er werken vertalers als docent, er zijn leraars die opgeleid zijn voor de middelbare school die nu in een universitaire context werken, er zijn filologen die nu verantwoordelijk zijn voor colleges taalverwerving. Dit thema heb ik echter niet systematisch aangesneden in de interviews, zodat het ook niet systematisch in de analyse aan bod kon komen.

Het was sowieso niet de bedoeling om te focussen op de personen, maar wel op de archetypes. In de analyse is bovendien vooral naar voor gekomen dat het taalbe-

wustzijn, en niet de professionele achtergrond, een rol spelen in het omgaan met taal als ‘social practice’. Ten slotte is ook dit iets waarvoor niet per se een kwalitatieve analyse voor nodig is, veeleer kan het opgenomen worden in een volgende grote, internationale bevraging van docenten Nederlands, zoals die bijvoorbeeld door de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN) gehouden wordt.

Nog een laatste opmerking wat de methodologie betreft: een optie die ik helemaal niet benut heb, is om met beeld te werken. Alle stimuli in het interview waren auditief of talig, en ik had ook visueel kunnen werken. Een concreet voorbeeld: in presentaties gebruik ik graag een foto van een handvol knikkers en van een schilderspalet met in elkaar lopende kleuren als ik het over verschillende manieren om naar taal te kijken en over taal te denken heb. Deze foto’s had ik ook tijdens de interviews kunnen gebruiken, begeleid door de vraag wat volgens de interviewpartner het best van toepassing is op taal. Deze visuele stimulans had ertoe kunnen leiden ook nog op een ander niveau toegang te krijgen tot ideologieën. Ook dat is een idee dat ik in workshops nog zou kunnen omzetten.

Ten slotte is ook nog aan de transcriptie iets op te merken. Aangezien de transcripties in verschillende ‘rondes’ werden gemaakt en herwerkt, is het eindresultaat ervan niet homogeen. De focus lag in dit onderzoek weliswaar niet op het transcriberen an sich, maar op het zichtbaar maken van ideeën van docenten over taal en taalverwervingsonderwijs wat taalvariatie betreft, met andere woorden op het ter beschikking stellen van het binnenaanzicht van de docenten. Daarvoor waren de transcripties in deze vorm voldoende. Wellicht had ook een stringenter vasthouden aan een structuur de transcripties eenvoudiger gemaakt, wat een taakverdeling beter had mogelijk gemaakt en ook voor een uniformer transcriptiesysteem had gezorgd.

### **8.1.2. Vooral voordelen**

Toch is gebleken dat er door de omvang en bandbreedte van de interviews materiaal genoeg was om te laten ‘inkoken’ en verschillende invulling van de factoren kennis, reflectie en toepassing met betrekking tot taalvariatie, standaardtaal en taal in het algemeen te ontdekken.

De methode heeft niet alleen goed gediend om veel goed bruik- en analyseerbaar materiaal te krijgen, ze heeft er bovendien toe bijgedragen dat het reflectieproces van interviewpartners in gang gezet werd, door een aantal gerichte vragen of door kennisinput over taal en variatie. Bepaalde zekerheden worden vaak voor het eerst in vraag gesteld, waardoor het eigen taalbewustzijn waargenomen en bevestigd wordt (en niet als vaststaand gegeven wordt beschouwd). Dat waarderen de interviewpartners erg. Een treffende illustratie daarvan is dat alle interviewpartners hun

dank uitspraken dat ze móchten deelnemen aan het onderzoek, dat het gesprek aangenaam was geweest en dat ze er iets uit opgestoken hadden.

Het doel van dit onderzoek was het binnenaanzicht te schetsen en de verschillende perspectieven van docenten op de manieren om over taal, standaardtaal en taalvariatie te spreken in beeld te brengen. De etnografische benadering van docenten Nederlands aan Europese universiteiten heeft erbij geholpen dat doel te bereiken. Het doel, waartoe deze methode heeft bijgedragen, was om te voorzien in een robuuste illustratie van de werking van taalideologieën en de rol van taalbewustzijn als een instrument om die werking te begrijpen. Ook voor het doel om de factoren die taalbewustzijn bepalen niet enkel op een theoretisch niveau te definiëren maar ook de uitwerking ervan in de ‘reported practices’ van docenten Nederlands te documenteren was de gekozen methode geschikt.

Nu duidelijk geworden is hoe de werking van taalideologieën de lespraktijken van docenten kan beïnvloeden en op welke manier taalbewustzijn een instrument kan zijn om zich van die werking bewust te worden, is voor de toekomst een andere methode nodig om de resultaten te verspreiden. Hierboven haalde ik al de mogelijkheid aan om als coach aan de slag te gaan, en ook de workshops die ik instrumentaliseerde om een inbedding van de interviews mogelijk te maken kunnen met een gewijzigd concept dienen om de resultaten te verspreiden. In het bijzonder de locaties waar de instituten zelf aangegeven hebben graag deel te willen uitmaken van het onderzoek kunnen daarbij bediend worden (dat zijn er op dit moment verschillende, ook buiten Europa).

Om het even welke methode gekozen wordt, in toekomstige disseminatie van de onderzoeksresultaten kan gericht op reflectie van de eigen praktijken gewerkt worden, en zonder schroom een verband gelegd worden tussen kennis en reflectie – om waar nodig deze factoren die taalbewustzijn bepalen, verder te ontwikkelen. Bijzondere aandacht besteden aan de hybriditeit van taalbewustzijn als proces zal erbij helpen om taalbewustzijn als mogelijkheid of als instrument te zien. De voortdurende verdere ontwikkeling van ieders taalbewustzijn kan op die manier motiveerend werken, en de docent zichzelf als teacher-researcher laten zien.

Nu duidelijk is hoe de resultaten eruitzien, kan in de toekomst ook het onderzoeksveld uitgebreid worden. Er zijn tot nu toe geen docenten benaderd die aan een volkshogeschool of een middelbare school werken, omdat verondersteld werd dat dit een heel apart veld is. Ook de intramurale neerlandistiek is niet benaderd: ook hier is nog een mogelijkheid om de onderzoeksresultaten uit te breiden. De triangulatie van het onderzoek heeft uitgewezen (bijvoorbeeld door de studiedag in Nedersachsen en door de presentatie van het onderzoek op internationale congressen) dat ook daar enerzijds interesse en anderzijds noodzaak bestaat (cf. supra ‘Triangulatie door inbedding’).

## 8.2. Taalbewustzijn in verschillende vormen

In dit besluit wil ik ook de verschillende vormen van taalbewustzijn over taalvariatie de revue laten passeren, die bepaald worden door een verschillende (ontwikkelings)stand in de factoren die taalbewustzijn uitmaken. Vooral de rol van kennis en reflectie blijkt doorslaggevend te zijn om die clusters te bepalen.

### 8.2.1. *Vier archetypes*

In vier opeenvolgende hoofdstukken kwamen vier clusters, vier archetypes aan bod, die zich op basis van de factoren kennis en reflectie lieten typeren:

#### – **Standaardtaalideologie springlevend**

Taalbewustzijn is gebaseerd op kennis over taalvariatie en reflectie over wat variatie is, wat een standaardtaal is, wat de rol is van prescriptie en hoe je dat pragmatisch in de les kan aan bod laten komen. Wanneer er geen tot weinig kennis is over taalvariatie, en geen reflectie over deze thema's, dan gedijt de standaardtaalideologie optimaal. Dit archetype bevestigt de hypothese van Kroskirty (cf. supra, hoofdstuk 2): wanneer er geen bewustzijn is van een ideologie wordt die ook niet gecontesteerd. Het geloof in een uniforme taal die 'gegeven' is, die bestaat en niet gemaakt wordt, die duidelijk afbakenbaar is van andere talen en andere stijlen, en die helemaal eenduidig gecodificeerd is en die bovendien ook prestigieus is, is nog nooit tot wankele gekomen. Wat een docent dan hoort over variatie, wordt opgeslagen als een leuk weetje en wordt gebruikt om te lessen op te vrolijken (cf. de werking van 'erasure' bij een ongecontesteerde ideologie). Dit archetype ziet het als de taak van de docent is om de standaardtaal door te geven en te promoten, en er op die manier toe bij te dragen dat ze blijft bestaan.

Wanneer dan tijdens het interview – vaak door een beetje kennisinput of een stimulans tot reflectie – toch, misschien voor het eerst, nagedacht wordt over het 'koorddansen', reageren de docenten op verschillende manieren. Marc bijvoorbeeld verzet zich tegen deze reflectie en probeert vast te houden aan oude zekerheden. Hij zegt dat hij van 'een iets eerdere generatie is' (Marc) en lijkt daarmee te willen rechtvaardigen dat hij zijn meningen niet meer hoeft te herzien. Of Britta, die gewoon, 'ik weet niet waarom', graag wil dat niet 'alles door mekaar' komt – een toestand die haar blijkbaar onvermijdelijk lijkt zodra docenten iets vertellen over taalvariatie. Toch merk ik een grote openheid om te reflecteren en, op basis van veel kennis, een aantal vragen over (de aard van) standaardtaal toe te laten. Dit illustreert dan dat we er niet van mogen uitgaan dat docenten die verantwoordelijk

zijn voor de opleiding van filologen en van toekomstige leraars en lerarens automatisch goed beslagen op het ijs komen, laat staan dat ze actuele ontwikkelingen in de taalwetenschap op de voet volgen.

Bovendien brengt ons dat tot een interessant theoretisch inzicht, namelijk wat de reproductie van taalideologieën betreft. Het is duidelijk dat studenten in de groepen van deze docenten niet aangespoord worden kritisch het concept standaardtaal te bevragen. Wanneer zo een situatie voorkomt, verleggen deze docenten onmiddellijk de focus terug op de standaardtaal ('Dan moet je gewoon uitleggen dat je eigenlijk Nederlands leert zoals het zou moeten', Manon). De taalideologieën van de docenten, de focus op de standaardtaal en de idee dat variatie een randfenomeen is en als afwijking kan worden beschreven, worden als het ware aan een volgende generatie doorgegeven, die ze dan op haar beurt multipliceert. Taalbewustzijn kan deze vicieuze cirkel doorbreken: de combinatie van kennis en reflectie over taalvariatie kan het instrument zijn om zich van taalideologieën bewust te worden. De voorwaarden zijn duidelijk, en het binnenaanzicht dat ik in deze studie presenteerde heeft getoond dat het niet vanzelf gaat. Taalbewustzijn ontwikkelt zich niet automatisch.

### **– Prescriptie want pragmatisch**

Taalbewustzijn ontwikkelt zich niet alleen niet automatisch, het ontwikkelt zich bovendien, dat bleek uit hoofdstuk 5, niet alleen op basis van kennis. Als alleen veel kennis van taalvariatie beschikbaar is, en de reflectie erover ontbreekt of slecht erg matig ontwikkeld is, is er geen uitgerijpt taalbewustzijn.

In de interviews bleek dat dit archetype over veel kennis beschikt, ook over taalgeschiedenis, het ontstaan van standaardtaal en pluricentriciteit, dat ze voorbeelden aandragen van taalvariatie in verschillende gebieden (niet alleen lexicologische, maar ook morfologische en syntactische voorbeelden) maar toch steeds weer de nadruk leggen op de standaardtaal en het belang van de standaardtaal. Die zien ze als een vooruitgang, en daar afstand van nemen staat gelijk aan terugvallen in de middeleeuwen. Aandacht voor taalvariatie kan weliswaar wel, maar dan moet die steeds duidelijk afgegrensd worden van de standaardtaal. Daarom past volgens dit archetype dergelijke informatie beter in taalwetenschappelijke colleges dan in taalverwervingslessen. Bovendien moet, zo vinden ze, ook daar 'niet alles toegelaten worden' (Koen). Studenten zijn verder niet onmiddellijk klaar om met die chaos om te gaan, en kunnen dus beter maar eerst leren wat de regel is om dan later eventueel meer te ervaren. Dat zouden deze docenten ook zelf het leukst vinden als ze een andere taal leren, het moet tenslotte 'niet te veel een probleem' worden (Mieke).

Geprikkeld, of misschien was het gepusht, om in het interview de standaardtaal te reflecteren en de heterogeniteit, veranderlijkheid en arbitrariteit ervan waar te nemen, raken deze docenten een beetje in de knoop. Het blijkt dat ze sommige regels minder belangrijk vinden dan andere, en die ook in hun taalverwervingslessen dan minder prescriptief hanteren, omdat ze die zelf ‘onnatuurlijk’ vinden. En het wordt duidelijk dat ‘taal leeft’ niet alleen een taalwetenschappelijke relevantie heeft maar misschien ook consequenties kan hebben voor het taalverwervingsonderwijs. Anders gezegd: als de factor reflectie gestimuleerd wordt, ook met het oog op toepassing ervan in de taalverwervingslessen, dan ontstaat een taalbewustzijn en kunnen taalideologieën waargenomen worden. Ook hier kan taalbewustzijn dus functioneren als instrument om autonoom denkend docent te worden.

Ook aan deze cluster wil ik een nieuw theoretisch inzicht koppelen. Waar de vorige cluster ons leerde dat de standaardtaalideologie zichzelf in stand houdt zolang taalvariatie als randfenomeen gezien wordt en zowel kennis als reflectie ontbreken, en dat ideologieën op die manier gereproduceerd worden, leerde dit hoofdstuk twee dingen. Ten eerste dat kennis alleen niet voldoet en dus dat de verschillende factoren van taalbewustzijn inderdaad moeten ontwikkeld zijn. En ten tweede dat de visie in Straaijer (2016) te statisch en te deterministisch blijkt te zijn – het is namelijk niet zo dat de overgang van een prescriptieve naar een meer gematigde houding onmogelijk is. Een uitgerijpt taalbewustzijn kan als hefboom dienen om veranderingen in te zetten. Bij het archetype met veel kennis over taalvariatie moet vooral de factor reflectie gestimuleerd worden.

### – Tekortschieten en twijfelen

Wat gebeurt er als de reflectie over taalvariatie, de heterogeniteit en arbitrariteit van standaardtaal wel geactiveerd is maar daar geen kennis tegenover staat? Dan worden docenten onzeker en twijfelen ze. Die onzekerheid wortelt in het besef dat ze tekortschieten qua kennis, omdat ze wel de klok horen luiden maar niet weten waar de klepel hangt. Enkel vanuit een angst fouten te maken en de studenten geen volledig antwoord te kunnen geven, houdt dit archetype vast aan de standaardtaal. Dus niet zoals de docenten uit de eerste cluster, bij wie de standaardtaalideologie springlevend is, die vasthouden aan de standaardtaal omdat al het andere slechts randfenomenen zijn. En niet zoals de docenten uit de tweede cluster, die uit overtuiging vasthouden aan de standaardtaal omdat die nu eenmaal de gewone, normale, juiste taal is. Maar enkel omdat ze niet anders kunnen – en ook dat beseffen.

We kunnen de hypothese van Kroskirty (2006; 2016), die door het archetype ‘standaartaalideologie springlevend’ nog bekracht werd, dus niet zonder meer bevestigen: het zich bewust zijn van een ideologie leidt niet rechtstreeks tot het



actief contesteren ervan. Er is een tussenstadium, dat gekenmerkt wordt door een gevoel van tekortschieten qua kennis, dat leidt tot een grote onzekerheid. De onzekerheid is de motivatie om vast te houden aan de standaardtaal. Ze hebben er geen probleem mee dat toe te geven: ook hier blijkt de methodologie die ik in dit onderzoek aanwend, te passen, in casu om het uiten van emoties te faciliteren. Puur op basis van observatie waren dergelijke onderzoeksresultaten niet mogelijk geweest: aan de oppervlakte zijn deze verschillende motivaties niet altijd te traceren.

Daarnaast plaatst dit resultaat mijn onderzoek ook in een breder verband en in relatie met de social turn in de taalverwervingstheorieën waarin taalleerders niet meer enkel als leerders maar als ‘whole person’ gezien worden. Daarbij spelen veel meer factoren dan alleen maar het taal leren op zich een rol in het resultaat van dat taalleren: naast cognitieve, affectieve en sociale vaardigheden speelt ook de sociale, culturele, politieke en historische context een rol (Norton, 2013; Pavlenko, 2000). Dit kan nu vertaald worden voor de taaldocent, want ook voor hen speelt in de taalverwervingslessen de context een belangrijke rol. Met name denk ik daarbij aan de veranderde context in de taalwetenschap, waarin de ideologieën versterkt thema van onderzoek worden en waarin het taalbewustzijn als instrument gebruikt kan worden om de taalideologie te thematiseren. Dat leidt tot een veranderd ideaal van taaldocent, en dus een andere invulling van professionaliteit: een goede docent is niet wie alles weet, veel professioneler is het om naast een basiskennis ook een stevige portie reflectie en zelfreflectie te bezitten en voortdurend de eigen activiteiten te evalueren. Deze parafrase sluit aan bij de definitie van Van Kalsbeek (2010) van een goede docent, en weerspiegelt tegelijk ook de factoren die taalbewustzijn bepalen, in de eerste plaats kennis van en reflectie over taalvariatie.

#### – Evenwicht zoeken

De vierde cluster zou dus kunnen zijn van een archetype dat zowel qua reflectie als qua kennis hoog scoort. De docenten hebben dan een uitgerijpt taalbewustzijn dat geconcretiseerd wordt in toepassing in de taalverwervingslessen. Maar taalbewustzijn is geen product, wel een proces, ook dat sluit aan bij de definitie van professionaliteit. Dat resulteert in de vaststelling dat taalbewustzijn nooit af is en dat sommige docenten weliswaar blijk geven van een evenwichtig taalbewustzijn, waarin de factoren op een hoog niveau ontwikkeld zijn, maar waarin nog elementen van ‘vroeger’ blijven, vaak van standaardtaalideologische aard. Zo karakteriseer ik een vierde archetype.

Dat de standaardtaal een constructie is op basis van min of meer arbitraire keuzes tussen bestaande of niet-bestaande varianten en dat het prestige dat aan standaardtaal toegekend wordt niet inherent aan die variëteit gebonden is, dat ook

standaardtaal niet uniform is en dat de codificatie niet tot een volkomen homogeniteit heeft geleid, dat daarom ook standaardtaal niet perfect afbakenbaar is van andere variëteiten, zijn de ideologische uitgangsprincipes van dit archetype. Daarop baseren ze hun taalverwervingslessen, en presenteren taal niet in een vacuüm maar als een ‘social practice’. Dat dit toch niet leidt tot regelloosheid, tot chaos, is te danken aan de bewuste keuzes – bewust in de zin dat ze wortelen in kennis en in reflectie en leiden tot een toepassing die daarop bouwt. Taalbewustzijn als een instrument om taalideologieën zichtbaar te maken en te reflecteren.

Dit doen ze niet alleen bij henzelf maar ze zien het als een deel van hun taak ook bij studenten taalbewustzijn te creëren: daarvoor zetten ze bewust in op reflectie, ook samen met de studenten, die hand in hand gaat met het verwerven van kennis (op een geïntegreerde manier, dus). Zo blijkt ook taalbewustzijn in de taalverwervingslessen gereproduceerd te worden, ook dat is een interessante theoretische uitbreiding op de wetenschappelijke literatuur rond taalbewustzijn: de taalklas als ‘ideological site’. Hier wordt Kroskrity’s hypothese bevestigd, namelijk dat een expliciet bewustzijn van een ideologie ertoe leidt die ook te contesteren.

### 8.2.2. *Operationaliseren ‘taalbewustzijn’ als diagnostisch instrument*

Inderdaad, dit onderzoek wilde niet alleen een empirisch vaststellen hoe het taalbewustzijn de houding van docenten in de taalverwervingslessen bepaalt, het wilde tegelijk ook kijken of het concept taalbewustzijn, dat tot nu toe vooral voor grammatica en vooral voor het Engels werd gebruikt, ook in een anderstalige context een dienst kan bewijzen. De factoren die taalbewustzijn bepalen, blijken inderdaad ook een grote rol te spelen bij het denken over taal en taalvariatie, ook in het Nederlands. Dat kunnen we als conclusie in elk geval stellen. Bovendien blijkt daardoor dat er een link is tussen taalideologieën en taalbewustzijn die tot nu toe nog niet op die manier theoretisch gepostuleerd noch empirisch vastgesteld werd.

De verschillende vormen van taalbewustzijn die ik hier in clusters voorstelde representeren elk een andere invulling van de factoren kennis en reflectie, wat resulteert in een andere toepassing in de taalverwervingslessen. De citaten van de docenten in deze verschillende clusters zijn te zien als archetypische uitingen van het taalbewustzijn voor dat type. Het was in dit onderzoek de bedoeling het binnenaanzicht van docenten in beeld te brengen, niet om docenten op te delen in types. De analyse van de interviews ging daarom door tot duidelijk werd welke factoren op welke manier een rol spelen, met andere woorden tot ik de clusters analytisch kon opdelen.

Deze opdeling gebeurde op basis van de ‘reported practices’. Het was niet de bedoeling om iedere docent een labeltje te geven. Daarvoor zijn er andere theoretische opzetten, vooral uit de hoek van de psychologie, die wijzen op de ontwikkeling van een prereflectieve fase via een quasi-reflectieve tot een reflectieve fase. Hoewel het op het eerste gezicht aantrekkelijk kan zijn om dit ook op de docenten toe te passen, wordt het bij een verdere uitwerking hoogst problematisch. In de uitwerking van hun theorie probeert Kitchener aan te tonen dat elke fase obligatorisch is, dat elke ontwikkeling een bepaalde tijd in een bepaald stadium blijft, en dat er een zekere dwangmatigheid is in het doorlopen van de stadia. In dit ‘ontwikkelingsschema’ belandt uiteindelijk iedereen in de reflectieve fase. Dit kan ik op basis van mijn data onmogelijk beweren, en dit spreekt ook mijn onderzoeksresultaat dat taalbewustzijn steeds als proces gezien moet worden, tegen. Ook het taalbewustzijnscontinuüm dat ik vaststelde, strookt niet met deze visie. Toch is voor vervolgonderzoek belangrijk ook met de terminologie van Kitchener te werken, omdat ze kan helpen bij het aanschouwelijk en aanvaardbaar maken van leren en reflecteren als proces.

### 8.3. Taalbewustzijn in de klas – hoe dan?

Hoewel in dit boek het doel was om de rol van taalbewustzijn in taalverwervingslessen te onderzoeken en daarbij uit te gaan van het binnenaanzicht van docenten, kunnen op het einde nu toch principes geformuleerd worden die als leidraad kunnen dienen bij de beslissing of en op welke manier taalvariatie een plaats moet krijgen in de taalverwervingslessen. Deze principes gaan uit van een uitgerijpt taalbewustzijn en zetten dat als instrument in om de werking van taalideologieën te analyseren.

Het is weliswaar een kritiek punt bij onderzoek in de onderwijskundige wereld: ook onderzoeksresultaten die er niet in de eerste plaats ernaar streven om toegepast te worden, hebben praktische implicaties. Ze kunnen een basis vormen van een vernieuwd beleid of van nieuwe praktijken in scholen. Maar net omdat ze dat niet moeten, winnen ze aan autonomie. Ze kunnen ook op zichzelf staan, en pas in een volgende fase toegepast worden (Grenfell & James, 2004, p. 519). Toch hou ik in het achterhoofd dat:

An investigator who has obtained linguistic data from members of a speech community has an obligation to use the knowledge based on that data for benefit of the community, when it has need of it. (Labov, 1982, p. 173)

Dit ‘commitment’ is zowel verplichting als engagement die het onderzoek niet laten stoppen bij de analyse en het publiceren van de resultaten maar ertoe leidt dat in een volgende stap de terugkoppeling naar de ‘speech community’, in mijn geval de docenten Nederlands, gerealiseerd wordt.

Daarvoor koppel ik aan elk van de factoren van taalbewustzijn een handelingsprincipe voor de (voorbereiding van de) taalverwervingsles. Aan de factor kennis verbind ik het principe dat het thematiseren van taalvariatie en taalideologieën in de taalverwervingslessen op een *geïnformeerde* basis moet gebeuren: de docent moet over de nodige kennis beschikken, waarvoor h/zij zich baseert op verschillende bronnen, zowel prescriptieve als descriptieve, en op actueel wetenschappelijk onderzoek. Dat wil zeggen dat de argumenten ‘dat doe ik al altijd zo’, ‘volgens mij in het westen...’ of ‘gewoon, dat is toch normaal’ niet gelden als toereikende kennisbasis.

Voorliggend onderzoek heeft aangetoond dat deze argumenten op dit moment aan Europese universiteiten voorkomen en dat geïnformeerd handelen als vereiste daardoor geenszins een overbodig expliciteren vormt. Voor de Engelstalige wereld dringt Anne Curzan aan op het expanderen van repertoires, en de docenten simpelweg meer mogelijkheden te bieden (Curzan, 2014). Het opmerken van taalvariatie gaat uiteraard vooraf aan het doelgericht kennis opdoen, en is dan weer een voorwaarde voor het handelen. Zonder het opmerken/noticing/bemerken kan de stap naar het verstaan/understanding/erkennen niet worden gezet, laat staan de stap naar het verwerken in een didactisch concept (Portmann-Tselikas, 2003, p. 18).

Daaraan is een reflectieve dimensie gekoppeld: de eigen kennis moet voortdurend *gereflecteerd* worden en kennislacunes moeten opgespoord en doelgericht opgevuld worden. De verzamelde informatie over taalvariatie moet dan op haar beurt kritisch gereflecteerd worden, samen met de bronnen waaruit ze komt. Dat gereflecteerde handelen is een tweede principe dat ik koppel aan de factoren van taalbewustzijn. Het brengt een voortdurend kritisch reflecteren van zichzelf en de eigen taalverwervingslessen met zich mee: taalbewustzijn geeft op die manier elke docent de mogelijkheid om autonoom te handelen. Zo wordt taalbewustzijn ook een element van de professionalisering van de taaldocent. Net zoals taalbewustzijn is ook professionalisering daarbij niet als product maar als proces te begrijpen. Een cruciaal element daarbij is om ook het eigen taalbewustzijn voortdurend opnieuw in vraag te stellen, en onze eigen ‘beliefs’ met elkaar te delen. Want al ben je nog zo bewust, bepaalde subcutane oordelen blijven bestaan.

De docent kan dan de taalverwervingslessen concipiëren op een geïnformeerde, gereflecteerde basis. Voor de toepassing in de taalverwervingsles zelf pleit ik voor twee handelingsprincipes, namelijk *geïntegreerd* en *gedifferentieerd*. Met geïnte-

greerd bedoel ik dat de docent de kennis en reflectie over taalvariatie, het instrument om taal ideologieën te thematiseren, niet geïsoleerd in één taalverwervingsles maar verweven met andere inhouden en op verschillende tijdstippen aan bod laat komen. Dit contrasteert met de ideeën van sommige docenten in deze studie die het gevoel hadden dat ideologieën over taal en taalvariatie, over standaardtaal en afwijkingen eerder een thema voor taalwetenschappelijke colleges zijn. Het sluit aan bij de uitspraak van een docent dat ze ‘een brugje’ moet bouwen: op het moment dat het in de taalverwervingsles past, wordt het gethematiseerd. Geïntegreerd betekent dat deze thema’s als het ware aan de basis liggen van elke taalverwervingsles, en af en toe aan de oppervlakte komen.

Gedifferentieerd betekent dat het thema in de eerste taalverwervingsles op een andere manier aan bod komt dan op een later tijdstip in de taalverwerving. Het betekent ook dat studenten die vragen om een prescriptief advies dat krijgen, en dat wie graag de ideologie analyseert ook daartoe de mogelijkheid krijgt. Gedifferentieerd hangt op die manier samen met geëxpliciteerd als handelingsprincipe: een uitgerijpt taalbewustzijn bij de docent kan op die manier gereproduceerd worden in de taalverwervingslessen. Dit kan enkel slagen op voorwaarde dat de docenten hun keuzes en hun handelingswijze expliciteren – niet alleen zo doen maar ook zo zeggen waarom – en ook de ontwikkeling van een taalbewustzijn bij studenten als expliciet doel stellen.



# BIJLAGE

## 1. Vragenlijst voor semigestructureerd interview

**Toetsenmiss**

→ aroniem : IP + onderwijsinstelling  
st. absduut!

→ doel : gestructureerd overzicht van  
ideeën der variatie bij docenten

! formeel handen

**Intro**

→ gesprek met een doel

- Wat is de rol van docent in taalverwerving,  
meer bepaald in verwerving (idee der) variatie  
in taal.
- Wat we weten : andere talen, andere focus (gram.)

! een graaf benadrukken:

**Body**

- Van taalbeelden naar taaldocent : hoe ?
- focus op taal - literatuur - cultuur in studie ?
- variatie in omgevingstaal (stud / doc.)
- citaat Zonen - Harmer, Grutsmann, Stegeman
- L.A. in de klas : spreek je over taal, structuur... ?
- rol in de klas : hoe voel je je ? wat is belangrijk ?
- tijd / interesse voor Lynchding / mensding ?

**Slot**

- waarom meegedaan ?
- wat nog zeggen ?

! dank je !

## 2. Elicitatietechnieken

### *Citaten uit de wetenschappelijke literatuur*

‘Es ist wichtig, Lernende möglichst früh mit der Variabilität einer Sprache vertraut zu machen, so dass sie ausgewählte rezeptive Kompetenzen zur Wahrnehmung phonetischer, lexikalischer und grammatischer Unterschiede zwischen den Varietäten, auch im Vergleich zur Standardsprache, erwerben können.’

Gnutzmann, 2010, pp. 336-337

‘Is dit niet gewoon een Belgisch probleem?’

Stegeman, p.c, augustus 2015

‘Het blijft volgens ons verantwoord om in het universitaire taalonderwijs bij de taalverwerving voor het Nederlands Nederlands, dat wil zeggen AN+NN als standaardvariëteit te kiezen (...) Wij pleiten er (...) voor om in het taalkundige onderwijs versterkt aandacht te schenken aan de nationale en substandaardtalige variatie binnen het Nederlands om zo de passieve taalkennis (receptieve vaardigheden) en de metatalige kennis van de functie-domeinen te verruimen.’

Boonen en Harmes, 2012, p. 366



*Rollen als docent*

OPVOEDER

VERTEGENWOORDIGER

ONDERZOEKER

INNOVATOR

COACH

STUDENT

VOORBEELD

VERTALER

CLOWN

VROEDVROUW

ANIMATOR

RESEARCHER



## EINDNOTEN

- [1] Waar Hymes nog sprak van een antropologische dimensie, wordt tegenwoordig vaker van een linguïstisch-etnografische benadering gesproken. Ook voor mijn onderzoek is dat label passender: het doel van het onderzoek is linguïstisch inzicht, en ook in de methode speelt taal en metataal een belangrijke rol.
- [2] In Kroskirty (2016) reduceert hij deze vijf domeinen nog verder tot drie basisprincipes: *positionality*, *multiplicity* en *awareness*. Omdat taalideologieën zo'n centrale rol spelen in deze studie, belicht ik hier alle vijf de domeinen. Overigens zijn verschillende van de volgende citaten identiek te vinden in de publicatie van 2016. Er is dus niets wezenlijks aan zijn positie veranderd.
- [3] Bijvoorbeeld in de Algemene Nederlandse Spraakkunst: 'De ANS is de tot dusver uitvoerigste **beschrijving** van de grammaticale aspecten van het hedendaagse Nederlands die gericht is op een breed publiek.' (Haeseryn et al., 1997, nadruk TDW)
- [4] Zie daarvoor ook infra, 'Taal bestaat niet in een vacuüm' (7.2.3), waarin ik Margot citeer met de uitspraak 'Ja dat mogen ze wel willen maar zo is het leven niet he' (Margot, 39).
- [5] Dat is anders in de visietekst van Taaladvies, waarin expliciet gesteld wordt dat de adviezen die deze dienst levert niet voor altijd geldend zijn, en regelmatig geactualiseerd kunnen worden. 'Deze werkwijze impliceert dat standaardtaal geen statisch gegeven is: wat de taalgemeenschap vandaag nog afkeurt, kan zij morgen als correct Nederlands beschouwen.'  
Zie [http://taaladvies.net/taal/advies/verantwoording/Standaardtaal\\_en\\_geografische\\_variatie\\_5\\_okt\\_2015\\_def.pdf](http://taaladvies.net/taal/advies/verantwoording/Standaardtaal_en_geografische_variatie_5_okt_2015_def.pdf). Laatst geraadpleegd op 9 juni 2018.
- [6] Op de opmerking dat taal leeft, kom ik later terug (zie 5.2.3).
- [7] Deze idee heb ik uitgewerkt in de workshops gebruikt als een van de triangulatiemethodes, cf. supra, 3.2.1.2. Het is ook een van de outcomes van de dissertatie: op basis van de onderzoeksresultaten ontwikkelde ik een workshop die nu op aanvraag aan docenten taalverwerving, niet uitsluitend Nederlands, aangeboden wordt. Zie ook 8.3 voor de basisprincipes die ik daarbij hanteer.
- [8] Over het passende tijdstip om het thema variatie te berde te brengen, cf. ook supra 'Zo aan het begin van hun Nederlands is dat verwarrend' (5.1.4), en ook 'En dan nog de brug maken naar onze situatie' (6.1.3).
- [9] Dit idee is uitgewerkt voor een workshop voor docenten Nederlands van de Duitse neerlandistiek, Germersheim, september 2019.



## SUMMARY

### On Language Awareness and Language Variation

#### **Case Study: Teachers of Dutch at European Universities**

The study scrutinizes the effects of language awareness on teachers' conceptualization of language variation. Teacher language awareness has been discussed mostly for the case of English and with regard to grammar, and is defined as being determined by knowledge and reflexion (Andrews, 2008; Svalberg, 2012). This study aims at examining the reach of the concept for other languages, here Dutch, and for other terrains, in this case, language variation, thus stretching the application also into the realm of language ideology. According to Kroskrity (2006; 2016), language ideologies are (1) not knowledge but 'notions', 'beliefs' or 'ideas', which (2) are about language, the role(s) of language and its nature, and which (3) are constructed by individuals and groups in interaction with each other to (4) rationalize and justify social relations.

In this linguistic-ethnographic study, a qualitative analysis of semi-structured interviews with teachers of Dutch at eight European universities shows that knowledge and reflection play a considerable role for how teachers conceptualize language variation in class. Overall, four different types of teacher language awareness came to the fore, based on different interplays of both knowledge and reflection:

#### *standard language ideology alive:*

These teachers have no profound, structured knowledge on language variation, and do not reflect on the constructed nature of standard language. Teachers who belong to this category present standard language as the one and only option in their classes. They occasionally mention language variation but frame it as deviation or even an aberration;

#### *strong focus on prescription:*

Teachers in this category display some structured knowledge on language variation but never reflect on its possible repercussions on language teaching. This is due to a

strong belief in the emancipatory function of standard language, and in the role of language teachers as guardians of standard language;

*doubting and linguistic insecurity:*

These teachers report of themselves as having no profound, structured knowledge on language variation, which is paired with a reflection on the standard language as historical construct, resulting in a strong focus on standard language as this is seen as the only thing they can rely on;

*dynamic equilibrium:*

The fourth type has considerable knowledge on language variation, which is combined with a permanent reflection on language, standard language, language variation and its effects for language teaching. This results in a dynamic equilibrium that is characterized by a constant balancing between attending the variability or the structure of language in language classes.

The overall results show the importance of teacher language awareness in language classes and help to boil down the vague notion of language awareness on language variation to two major defining factors, namely knowledge and reflection. Further, the study shows that language classrooms may be seen as 'ideological sites' (Silverstein, 1979; 1998), in which language ideology may be either reproduced or deconstructed, depending on the language awareness of the teacher.

The consequences of the study for language teacher education are a plea for an informed, reflected, differentiated and integrative treatment of language variation in language class.

## ZUSAMMENFASSUNG

Wie schaffen Dozierende im Sprachunterricht den Spagat zwischen Abstraktion und Authentizität, gerade im Hinblick auf die sprachliche Variation? Wie ist die (Wechsel)Wirkung von Sprachideologie und Sprachbewusstsein im Sprachunterricht? Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte und durchgeführte Fallstudie mit Niederländischdozierenden, die innerhalb von semi-strukturierten Interviews ihre Perspektive erläutern, geht ebendiesen Fragen nach. Es zeigt sich, dass das Sprachbewusstsein ein zentrales Instrument ist, um sprachideologische Zusammenhänge zu thematisieren. Somit tritt Sprachunterricht als ideologischer Kontext deutlich zum Vorschein.

### **Sprachbewusstsein und Sprachideologie**

In einem ersten Schritt definiere ich die Kernbegriffe Sprachbewusstsein und Sprachideologie und stelle Überlegungen an, wie sie zielorientiert in einer empirischen Forschung eingesetzt werden können, bzw. welche Relevanz sie für die Praxis haben. Beachtung, die nach Kroskrity (2006; 2016) für Sprachideologie unabdingbar sind: bei einer Ideologie handelt es sich (1) nicht um Wissen, sondern um 'notions', 'beliefs' oder 'ideas' (2) über das Wesen der Sprache, über Sprache und über die Rolle(n) der Sprache; diese Ideologie wird (3) von Individuen oder von Gruppen in Interaktion miteinander geformt und (4) zur Rationalisierung und zur Rechtfertigung von sozialen Verhältnissen eingesetzt.

Sprachbewusstsein sehe ich als Instrument, um sich einer Ideologie bewusst zu werden, diese zu hinterfragen und sich somit ihrer Wirkung zu entziehen. Sprachbewusstsein bei Dozierenden wird so zu einem Merkmal der Professionalität und der Selbstreflektion und von zwei Faktoren wesentlich bestimmt: Wissen und Reflektion (Andrews, 2008; Svalberg, 2012). Wie diese beiden Faktoren wirken und sich gegenseitig beeinflussen, ist bisher fürs Niederländische nicht erforscht, sondern wurde eher in Bezug auf die Grammatik thematisiert. Im Fokus dieser Arbeit steht das Sprachbewusstsein über Sprachideologien, welche die Sprachvariation im Niederländischen betreffen.

## **Linguistisch-ethnografische Studie: Methodologie**

In dieser Studie, die sich als linguistisch-ethnografische Studie versteht und der eine qualitative Methodologie zu Grunde liegt, werden in acht europäischen Städten Niederländischdozierende an Universitäten befragt:

- ◆ Belgien: **Louvain-la-Neuve**
- ◆ Deutschland: **Berlin** (Pilotstudie), **Münster & Köln**
- ◆ Frankreich: **Lille**
- ◆ Polen: **Poznań & Wrocław**
- ◆ Schweiz: **Zürich**

Das semistrukturierte Interview hat einen kollegialen Charakter und wird als Austausch zwischen ‘peers’ geframed, da die Autorin der Studie selbst Niederländisch an einer Universität unterrichtet. Eine methodische Einbettung der Interviews in ein Feldstudien-ähnliches Setting, in dem informelle Gespräche, Workshops und Gastlesungen, auch an außeruniversitären Einrichtungen, durchgeführt werden, gewährt eine Triangulation im breiteren Sinne (Flick, 2014; Ritchie & Lewis, 2014).

## **Ergebnisse der Analyse**

Die Interviewanalyse, die computergestützt durch eine F4Analyse realisiert wurde, ergibt vier Cluster, welche vier unterschiedliche Prägungen von Sprachbewusstsein für Variation bei Niederländisch-Dozierenden darstellen:

## **Standardsprachenideologie quicklebendig**

Das Bewusstsein und somit auch das Wissen über sprachliche Variation, welches sich im Sprachunterricht dann in angewandter Form zeigt, ist in dieser Studie zentral. Dies beinhaltet Wissen darüber, was eine Standardsprache ist, und wie sie es geworden ist, welche Rolle Präskription spielt und wie eine Reflektion dazu stattfindet. Wenn aber gar kein oder fast gar kein Wissen hierzu vorhanden ist und auch Variation in der Sprache nicht reflektiert wird, dann gedeiht die Standardsprachenideologie optimal. Dies schließt sich an die These Kroskritys an (2006; 2016): wenn kein Bewusstsein einer Ideologie vorhanden ist, kann die Ideologie auch nicht bewusst verhandelt werden. Der Glaube an eine uniforme Sprache, die ‘gegeben’ und nicht ‘erschaffen’ worden ist, eine Sprache, die sich klar abgrenzen lässt von anderen Sprachen und Stilen, die eindeutig kodifiziert worden ist und die außerdem auch noch Prestige trägt, wäre im Falle einer Standardsprachenideologie



nie hinterfragt worden. Dies betrifft die erste der hier dokumentierten Ausprägungen von Sprachbewusstheit. Dozierende mit einem derart laienhaften Sprachbewusstsein über Variation sammeln, oft durch Zufall, unstrukturiert Wissensfetzen über Variation, welches, wenn überhaupt, als 'fun fact' im Sprachunterricht eingesetzt werden. Diese Dozierenden begreifen es als die Aufgabe eines jeden Lehrenden, so berichten diese Dozierende selber, die Standardsprache weiterzugeben und zu fördern, um so dazu beizutragen, dass diese nicht verloren geht.

Wenn während der Interviews mit dieser Gruppe, oft aufgrund einer Anregung zur Reflektion, oder eines Wissensinputs, doch, vielleicht zum ersten Mal, reflektiert wird über die Spannung zwischen Standardsprache und angewandter Sprache, über das Entstehen einer Standardsprache und die Folgen davon für den Unterricht, reagieren die Interviewpartner auf mehrere Arten. Marc wehrt sich dagegen, sein Wissen so zu reflektieren, und sträubt sich, bewährte 'Sicherheiten' aufzugeben. Er rechtfertigt sich, indem er sagt, dass er einer älteren Generation angehört und deswegen seine Sicht nicht mehr ändern muss, gibt aber trotzdem zu, dass ich ihn nachdenklich gemacht habe. Britta möchte nicht, dass alles durcheinanderkommt, eine Furcht, die sich aus ihrer Perspektive bewahrheiten würde, sobald man Variation thematisiert. Eine Offenheit, diese Angst und diese vermeinten Sicherheiten zu reflektieren, gibt es trotzdem bei allen, gerade, wenn es auf der Basis eines breiten Wissensschatzes passiert, und in einer Weise, die dem Sprachunterricht zuträglich ist.

Die Interviews illustrieren ersichtlich, dass Dozierende nicht automatisch Sprachbewusstsein über Variation erwerben, dass Dozierende, die die Verantwortung für den Spracherwerb zukünftiger PhilologInnen und LehrerInnen tragen, nicht alle über ein breites linguistisches Wissen verfügen und aktuelle Entwicklungen in der Sprachwissenschaft nicht notwendigerweise verfolgen.

Auf einer theoretischen Ebene zeigen uns diese Interviews und deren Analysen, wo Sprachideologien reproduziert werden. Es scheint klar zu sein, dass Studierende von diesen Dozierenden nicht zur kritischen Befragung des Konzeptes der Standardsprache angeregt werden. Wenn sich im Sprachunterricht eine Situation auftut, in der dies möglich wäre, oder sogar von Studierendenseite initiiert wird, wird der Fokus sofort auf die Standardsprache zurückgebracht ('Dann musst Du einfach erklären, dass wir hier Niederländisch lernen, so wie es sich eigentlich gehört', Manon). Die Sprachideologien der Dozierenden, die einen ausnahmslosen Fokus auf die Standardsprache haben, die impliziert, dass Variation ein Randphänomen ist, die als Abweichung verstanden wird, werden an eine nächste Generation weitergegeben. Sprachbewusstsein kann als Instrument eingesetzt werden, diesen Zyklus zu durchbrechen: die Kombination des Wissens und Reflektion über Sprachvariation führen zu einem Bewusstsein, das Ideologien hinterfragen

kann. Die Bedingungen dazu sind zweifach, Wissen und Reflektion. Die Innenansicht, die ich in dieser Studie präsentiere, zeigt aber, dass Sprachbewusstsein nicht als selbstverständlich erwartet werden kann.

### **Präskription weil pragmatisch**

Auch wenn Wissen vorhanden ist, kann Sprachbewusstsein nicht als selbstverständlich erachtet werden. Die Rolle der Reflektion wird deutlich bei Dozierenden, die viel Wissen über Sprachgeschichte, über das Entstehen einer Standardsprache und über Plurizentrität und Variation haben, die aber immer wieder betonen, dass nur die Standardsprache wichtig ist, die sie als letzten Schritt in der sprachlichen Geschichte begreifen. Die Rolle der Standardsprache nicht zu betonen, sehen diese Dozierenden also als einen Schritt zurück – der Zerfall der Sprache droht. Diese Gruppe geht davon aus, dass man Sprachvariation thematisieren kann, aber immer in deutlicher Abgrenzung zur Standardsprache. Es soll, so formulieren es diese Dozierenden, deswegen auch eher in sprachwissenschaftlichen Seminaren und eher nachdem der Spracherwerb schon weitestgehend abgeschlossen ist geschehen.

In den Interviews wurden die Dozierenden dazu veranlasst, Standardsprache als Konstrukt zu reflektieren und die Heterogenität, den Wandel und die Arbitrarität der Standardsprache wahrzunehmen, was sie ein wenig ‘in die Klemme’ (Mieke) brachte. Es zeigte sich, dass sie manche Regel der Standardsprache für weniger wichtig halten und diese dann auch im Sprachunterricht weniger präskriptiv behandeln, weil sie bestimmte Regeln als ‘unnatürlich’ empfinden. Es wird erst im Interview klar, dass die Tatsache, dass Sprache sich ändert nicht nur in sprachwissenschaftlicher Sicht, sondern auch für den Spracherwerb relevant ist. Anders gesagt: wenn zur Reflektion angeregt wird, entsteht in Kombination mit dem Faktor Wissen Sprachbewusstsein und es können (nicht nur eigene) Sprachideologien wahrgenommen werden. Auch für diese Dozierenden kann Sprachbewusstsein funktionieren, als Instrument um Sprachideologien zu enttarnen, ein aus aktueller Forschungsperspektive wesentlicher Schritt, um als professionelle Dozierende den Spracherwerb zu gestalten.

Im ersten, oben besprochen Cluster (‘Standardsprachenideologie quicklebendig’) wurde klar, dass Standardsprachenideologie sich selber reproduziert, wenn sowohl Wissen als auch Reflektion fehlen und Sprachvariation somit als Randphänomen gesehen wird. In diesem zweiten Cluster wird klar, dass Wissen allein nicht ausreicht. Beide Faktoren müssen entwickelt sein, um von Sprachbewusstsein, das als Instrument für die Enttarnung von Sprachideologie eingesetzt werden kann, zu sprechen. Ein Übergang von einer strengen präskriptiven hin zu einer informierten-

reflektierten Haltung ist durchaus möglich und erfolgt über den Hebel der Stimulation der Reflektion.

### **Versagen und verzweifeln**

Was passiert nun, wenn Reflektion über Standardsprache stattfindet, über der Heterogenität und Arbitrarität aktiviert ist, dies aber nicht mit Wissen einhergeht? Dann werden, so zeigt die Analyse der Interviews, die Dozierenden unsicher, sie verzweifeln. Diese Unsicherheit, das Gefühl zu versagen, wurzelt in einem Wissen über ihr eigenes Unwissen. Die Angst, es nicht zu wissen, Fehler zu machen, den Studierenden ungenaue Antworten geben zu müssen, bringt diese dritte Gruppe dazu, starr an der Standardsprache festzuhalten. Der Grund ist also nicht, wie bei Dozierenden im ersten Cluster, dass sie Variation in der Sprache für ein Randphänomen halten, und auch nicht, wie bei Dozierenden im zweiten Cluster, dass sie die Standardsprache für die normale und somit einzig wichtige Sprachvarietät halten. Der Grund ist, dass diese Dozierenden wissen, dass sie nichts Anderes und nichts mehr als die Standardsprache kennen (und vermitteln können). Kroskritis Hypothesen (2006; 2016) werden von dieser Analyse also nicht ohne Weiteres bestätigt: das Bewusstsein über eine Ideologie allein führt nicht automatisch zu einer aktiven kritischen Hinterfragung. Die Dozierenden in diesem Cluster zeugen von einem Zwischenstadium, in welchem die Reflektion über Sprachvariation nicht mit Wissen darüber verknüpft ist. Die Methodologie dieser Studie konnte dies über die Innenansicht der Dozierenden aufzeigen – die reine Beobachtung der Unterrichtseinheiten hätte nicht zu gleichwertigen Ergebnissen geführt. Oberflächlich betrachtet behandeln die Dozierenden in den drei eingeführten Clustern vor allem die Standardsprache auf eine ähnliche Weise in ihrem Unterricht. Die Motivation ist jedoch jeweils unterschiedlich.

Diese Ergebnisse verorten meine Studie auch im breiteren Sinne im ‘social turn’ der Spracherwerbsforschung, die nicht nur Lernende, sondern auch Dozierende als in ihrer gesamten Persönlichkeit sieht. Beim Spracherwerb spielen für Lernende nicht nur kognitive, affektive und soziale Fertigkeiten, sondern eben auch der politische, soziale, kulturelle und historische Kontext eine Rolle (Norton, 2013; Pavlenko, 2000). Dies kann nun erweitert werden auf die Lehrenden. In erster Linie denke ich dabei an einen sich ändernden sprachwissenschaftlichen Kontext, der Sprachideologie verstärkt thematisiert, was zu einem sich ändernden Ideal eines Dozierenden, mit einem neuen Verständnis von Professionalität führt. Eine gute Dozentin ist nicht eine, die alles weiß – viel professioneller ist es, neben viel Wissen über Sprache auch ein hohes Maß an Reflektion über jenes Wissen mitzubringen sowie die Fähigkeit, sich selber in der professionellen Rolle zu reflektieren.

Diese Paraphrase vereint die Definition der Professionalität Van Kalsbeeks (2010) nach der Wissen und Reflektion die Faktoren sind, die Sprachbewusstsein bestimmen.

### **Dynamische Balance**

Man könnte erwarten, dass im vierten Cluster nun Dozierende vereint sind, die über ein vollendetes Sprachbewusstsein verfügen, worin sowohl Wissen als auch Reflektion sehr ausgeprägt sind, und dass sich dies im Sprachunterricht auf einer angewandten Ebene zeigt. Sprachbewusstsein ist jedoch kein Produkt, sondern ein Prozess, was dazu führt, dass es nie vollendet sein kann. Die Sprachdozierenden, die eine Balance im Sprachbewusstsein aufzeigen, kombinieren viel Wissen und eine ausgeprägte Reflektion über Sprachvariation, kombinieren dies aber mit standardsprachenideologischen Resten, die sie jedoch, und gerade wenn sie darauf hingewiesen werden, reflektieren können.

Dass Standardsprache eine Konstruktion auf Basis einer mehr oder weniger arbiträren Auswahl von im Sprachgebrauch existierenden und nicht-existierenden Varianten ist, dass das der Standardsprache angehaftete Prestige nicht inhärent mit dieser Varietät verbunden ist, dass auch die Standardsprache nicht uniform ist und Kodifikation nicht zu Homogenität geführt hat, dass auch Standardsprache deswegen nicht komplett von anderen Varietäten abzugrenzen ist, sind ideologische Ausgangsprinzipien dieser Dozierenden für den Sprachunterricht. Sie präsentieren Sprache, in diesem Fall Niederländisch, nicht in einem Vakuum, sondern als soziale Praxis, was aber nicht zu Regellosigkeit, oder gar Chaos führt, dank bewusster Entscheidungen – wobei ‘bewusst’ zu verstehen ist als basierend auf Wissen und Reflektion. Ihr Sprachbewusstsein setzen diese Dozierenden ein, um (die Wirkung der) Sprachideologien sichtbar zu machen und zu reflektieren.

Diese Reflektion gilt nicht nur für die eigene Praxis, diese Dozierenden verstehen es auch als ihre Aufgabe, bei Studierenden die Entwicklung eines Sprachbewusstseins zu stimulieren. Sie achten darauf, nicht nur Wissen, sondern auch Reflektion über Sprache, Standardsprache und Variation zu vermitteln. So zeigt sich, dass Sprachideologien auch im Sprachunterricht ‘vererbt’ werden können, dass man mit Silverstein (1979; 1998) Sprachunterricht als eine ‘ideological site’ verstehen kann, und dass Bewusstsein einer Ideologie zu einem Widersprechen derselben führt.

Diese Studie hat sich zum Ziel gesetzt, nicht nur empirisch festzustellen, welche Rolle das Sprachbewusstsein der Dozierenden im Sprachunterricht spielt, jedoch gleichzeitig auch, ob das Konzept Sprachbewusstsein, das bis dato eher für Grammatik und eher in angelsächsischen Kontexten eingesetzt wurde, auch für Varia-

tion und in anderssprachigen Kontexten eine Relevanz hat. Die Faktoren, die Sprachbewusstsein wesentlich bestimmen – Wissen und Reflektion – wirken sehr deutlich auch für Variation und auch im Niederländischen. Außerdem hat sich eine Relation zwischen Sprachbewusstsein und Sprachideologie, die bisher noch nicht auf diese Art, weder theoretisch, noch empirisch, festgestellt wurde, gezeigt: man kann Sprachbewusstsein als Instrument sehen, um die Wirkung einer Sprachideologie im Sprachunterricht zu begreifen und kritisch zu hinterfragen.

Es war nicht Ziel dieser Studie, die Dozierenden, die sich als Interviewpartner bereit erklärt hatten an dieser Forschung teilzunehmen, auf ein bestimmtes Sprachbewusstsein festzulegen. Die Interviewanalyse ging bis zu dem Punkt, an dem klar wurde, welche Faktoren in welcher Ausprägung eine Rolle für das Sprachbewusstsein spielen, anders formuliert, bis eine analytische Aufteilung in Cluster möglich war. Davon, dass Sprachbewusstsein sich eher als Prozess zu verstehen lässt, zeugt die Hybridität der Aussagen der Dozierenden.

### **Handlungsempfehlungen für den Sprachunterricht**

Obwohl es kein primäres Ziel der Studie war, Handlungsempfehlungen für den Sprachunterricht zu formulieren, lassen sich auf Basis der Ergebnisse folgende Leitprinzipien für eine bewusste Entscheidung ob und in welcher Form Sprachvariation im Sprachunterricht eingebunden werden kann oder muss, formulieren. Dabei stütze ich mich auf die das Sprachbewusstsein bestimmenden Faktoren:

#### *informiert:*

Sprachvariation sollte auf Basis profunden Wissens über Sprache, Standardsprache, Sprachwandel und Sprachvariation geschehen, das nicht nur im Studium, sondern auch in einem life-long-learning Prozess erworben wird. In den Interviews konnte man feststellen, dass dies für den Niederländischunterricht an europäischen Universitäten keine Selbstverständlichkeit ist.

#### *reflektiert:*

Dieses Wissen soll ständig reflektiert werden, Wissenslücken sollten aufgespürt und gezielt geschlossen werden. Informationsquellen müssen kritisch evaluiert werden.

#### *differenziert & integriert:*

Auf der Anwendungsebene soll dieses Wissen und diese Reflektion integriert zum Einsatz kommen, das heißt, dass Sprachvariation nicht isoliert besprochen wird, sondern immer wieder an geeigneten Stellen zum Thema wird, die von informier-

ten und reflektiert handelnden Dozierenden festgelegt werden können. Unter differenziert verstehe ich, dass Sprachideologie je nach Zeitpunkt im Spracherwerbsprozess anders zum Ausdruck kommt, so dass Lernenden die Möglichkeit bekommen, auch selber ein Sprachbewusstsein zu entwickeln.

Diese Handlungsempfehlungen sollen auch als Auftrag für die Dozierendenausbildung gelesen werden.

## BIBLIOGRAFIE

- Abitzsch, D. & Sudhoff, S. (2013). *Welkom! Niederländisch für Anfänger*. Stuttgart: Klett.
- Absilis, K., Jaspers, J. & van Hoof, S. (2012). *De manke usurpator. Over Verkavelingsvlaams*. Gent: Academia Press.
- Adami, H. (2015). De quoi les études plurilingues sont-elles le nom? In A. Hervé & V. André (Red.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue: Regards pluridisciplinaires*. (pp. 43-90). Bern: Lang.
- Adank, P., Van Hout, R. & Van de Velde, H. (2004). An Acoustic Description of the Vowels of Northern and Southern Standard Dutch. *Journal of the Acoustical Society of America*, 116(3), 1729-1738.
- Albarracín, D., Johnson, B. T. & Zanna, M. P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. New York/London: Psychology Press.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (2003). On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation. In H. Omdal & R. Røstad (Red.), *Krefter Og Motkrefter i Språknormeringa.*, 1-10.
- Ammon, U. (2005). Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In *Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (pp. 28-40). Berlin/New York: de Gruyter.
- Andrews, S. J. (2008). Teacher Language Awareness. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 6, 287-298.
- Arfs, M. (2007). *Rood of groen? De interne woordvolgorde in tweeledige werkwoordelijke eindgroepen met een voltooid deelwoord en een hulpwerkwoord in bijzinnen in het hedendaags Nederlands*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arksey, H. & Knight, P. T. (1999). *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. Los Angeles/London: Sage.
- Auer, P. (2005a). Dialect vs. Standard: A Typology of Scenarios in Europe. In B. Kortmann & J. van der Auwera (Red.), *The Languages and Linguistics of Europe – A Comprehensive Guide*, 485-500.

- Auer, P. (2005b). The Study of Dialect Convergence and Divergence: Conceptual and Methodological Considerations. In P. Auer et al. (Red.), *Dialect Change. The Convergence and Divergence of Dialects in Contemporary Europe* (pp. 1-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (2013). Enregistering pluricentric German. In S. da Silva (Red.), *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimension* (pp. 19-48). Berlin/New York: de Gruyter.
- Auer, P. & Spiekermann, H. (2011). Demotisation of the standard variety or de-standardisation? The changing status of German in late modernity (with special reference to southwestern Germany). In T. Kristiansen & N. Coupland (Red.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe* (pp. 161-176). Oslo: Novus Press.
- Balsiger, C., Köhler, D. B., De Pietro, J., Perregaux, C. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Barbiers, S., Bennis, H., Van Der Ham, M., Van der Auwera, J., Barbiers, S., Boef, E., Bennis, H., De Vogelaer, G. (2008). Syntactische Atlas van de Nederlandse Dialecten (SAND). Opgehaald van [www.meertens.knaw.nl/kaartenbank/](http://www.meertens.knaw.nl/kaartenbank/) op 25 oktober 2019.
- Bartels, N. (2005). Applied Linguistics and Language Teacher Education: What We Know. In *Applied Linguistics and Language Teacher Education* (pp. 405-424). Berlin: Springer.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Creve, L., & Willaert, E. (2006). On Being Declared Illiterate: Language-Ideological Disqualification in Dutch Classes for Immigrants in Belgium. *Language & Communication*, 26(1), 34-54.
- Blommaert, Ph. (1834). Aenmerkingen over de verwaerlooing der Nederduitsche tael. In: *Nederduitsche letteroefeningen*. 11-30.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H., Tomlinson, B. (n.d.). Ten Questions About Language Awareness. *English Language Teaching*, 57(3), 251-259.
- Boonen, U. K. & Harmes, I. (2012). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Nederlandse taalverwerving en Nederlandse taalkunde vanuit Duits perspectief. In K. Absilis (Red.), *De Manke Usurpator: Over Verkavelingsvlaams*, 349-370. Gent: Academia Press.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Red.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). London: Routledge.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.



- Brenner, M., Brown, J. & Canter, D. V. (1985). *The Research Interview: Uses and Approaches*. London: Academia Press.
- Caluwe, J. De (2013). Nederland en Vlaanderen: (A)symmetrisch pluricentrisme in taal en cultuur. *Internationale Neerlandistiek*, 51(1), 45-59.
- Cameron, D. (2001). *Working With Spoken Discourse*. Los Angeles/London: Sage.
- Cameron, D. (2006). Verbal Hygiene. In K. Brown (Red.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier, Boston, 407-408, Boston: Elsevier.
- Cammarata, L. & Teddick, D. J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.
- Candelier, M. (1999). En Quelques Lignes: L'éveil Aux Langues à L'école Primaire Dans Le Programme Europeen "Evlang." *Language Awareness*, 8(3-4), 237-239.
- Carter, R. (2003). Language Awareness. *English Language Teaching*, 57(1), 64-65.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Clyne, M. (2004). Pluricentric languages / Plurizentrische Sprachen. In U. Ammon (Red.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (pp. 296-300). Berlin/New York: de Gruyter.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization radio talk. *Language in Society*, 30(3), 345-375.
- Coupland, N. & Kristiansen, T. (2011). SLICE: Critical perspectives on language (de)standardisation. In T. Kristiansen & N. Coupland (Red.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe* (pp. 11-35). Oslo: Novus Press.
- Coussé, E. (2008). *Motivaties voor volgordevariatie. Een diachrone studie van werkwoordsvolgorde in het Nederlands* [ongepubliceerd proefschrift, UGent]. Opgedaald van <https://biblio.ugent.be/publication/470290> op 25 oktober 2019.
- Coussé, E., Arfs, M. & Sutter, G. de (2008). Variabele werkwoordsvolgorde in de Nederlandse werkwoordelijke eindgroep: Een taalgebruiksgebaseerd perspectief op de synchronie en diachronie van de zgn. Rode en groene woordvolgorde. In G. Rawoens (Red.), *Taal aan den lijve: Het gebruik van corpora in taalkundig onderzoek en taalonderwijs* (pp. 29-47). Gent: Academia Press.
- Ćurčić, M. (2018). *Explaining Differences in Adult Second Language Learning: The Role of Language Input Characteristics and Learners' Cognitive Aptitudes*. Utrecht: LOT.
- Curzan, A. (2014). *Fixing English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, W. & Langer, N. (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: Das Dilemma der Lehrenden. *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*, 299-322. Berlin/ New York: De Gruyter .
- Delarue, S. (2013). Teachers' Dutch in Flanders: The Last Guardians of the Standard? In T. Kristiansen & S. Grondelaers (Red.), *Language (de)standardisation in Late Modern Europe: Experimental Studies* (pp. 193-226). Oslo: Novus Press.
- Delarue, S., & Caluwe, J. D. (2015). Eliminating Social Inequality by Reinforcing Standard Language Ideology? Language Policy for Dutch in Flemish Schools. *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 8-25.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill. Opgehaald van [https://books.google.de/books?id=UjcpXFE0T4cC&dq=the+research+act+denzin&lr=&hl=de&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.de/books?id=UjcpXFE0T4cC&dq=the+research+act+denzin&lr=&hl=de&source=gbs_navlinks_s) op 25 oktober 2019.
- Dewaele, J.-M. (2005). Sociodemographic, Psychological and Politico-cultural correlates in Flemish Students' Attitudes toward French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(2), 118-137.
- Diepeveen, J. & Hüning, M. (2013). Tussentaal als onderwerp van (vreemdtaalen)onderwijs. Een buitenlands perspectief. *Ons Erfdeel*, 4, 82-89.
- Doff, S. & Lenz, A. (2011). Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein. In D. Elsner & A. Wildemann (Red.), *Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa* (pp. 141-156). Frankfurt am Main: Lang.
- Dollinger, S. (in print, 2018). Debunking 'pluri-areality': on the indispensable pluricentric perspective in Germanic languages. *Journal of Language and Politics*.
- Donmal, B. G. (1985). *Language Awareness. National Congress on Languages in Education Reports and Papers*, 6. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: z.u.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The Emergence of Meaning in the Study of Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.
- Elsner, D. (2014). Multilingual Virtual Talking Books (MuViT)—A Project to Foster Multilingualism, Language Awareness, and Media Competency. In D. Abendroth-Timmer & E. Henning (Red.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (pp. 175-190). Frankfurt am Main: Lang.

- Elspaß, S. & Dürscheid, C. (2017). Areale Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen. In M. Konopka & A. Wöllstein (Red.), *Grammatische Variation—Empirische Zugänge und theoretische Modellierung* (pp. 84-104). Berlin/New York: de Gruyter.
- Errington, J. (2000). Indonesian('s) Authority. In P. Kroskrity (Red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, And identities* (pp. 205-227). Santa Fe: School of American Research Press.
- Flick, U. (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles/London: Sage.
- Gal, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In C. Mar-Moliner & P. Stevenson (Red.), *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and Globalization* (pp. 13-27). London: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Garrett, P. (2016). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, P., Coupland, N. & Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Geeraerts, D. (2002). Rationalisme en nationalisme in de Vlaamse taalpolitiek. In *Taalvariatie en Taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen* (pp. 87-104). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Geerts, G. (1992). Is Dutch a pluricentric language? In M. Clyne (Red.), *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations* (pp. 71-91). Berlin/New York: de Gruyter.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, B. G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gloy, G. & Presch, K. (1976). *Sprachnormen II Theoretische Begründungen – außerschulische Sprachnormenpraxis*. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness: Progress in Language Learning and Language Education, or Reformulation of Old Ideas? *Language Awareness*, 6 (2-3), 65-74.
- Grenfell, M. & David, J. (2004). Change in the field – changing the field: Bourdieu and the Methodological Practice of Educational Research, *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 507-523.

- Grondelaers, S. & Van Hout, R. (2010). Is Standard Dutch with a Regional Accent Standard or Not? Evidence from native speaker attitudes. *Language Variation and Change*, 22, 221-239.
- Grondelaers, S. & Van Hout, R. (2011). The Standard Language Situation in the Low Countries: Top-down and Bottom-up Variations on a Diaglossic Theme. *Journal of Germanic Linguistics*, 23, 199-243.
- Grondelaers, S. & Van Hout, R. (2012). Where is Dutch (Really) Heading? The Classroom Consequences of Destandardization. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 41-58.
- Grondelaers, S., Van Hout, R. & Van Gent, P. (2016). Destandardization is Not Destandardization. *Taal en Tongval*, 68(2), 110-149.
- Gubrium, J. (2009). *Curbingself-referentialwriting*. Opgehaald van <https://www.dur.ac.uk/writingacrossboundaries/writingonwriting/jaygubrium/> op 25 oktober 2019.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., De Rooij, J. & Van den Toorn, M. C. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Opgehaald van <http://ans.ruhosting.nl/> op 25 oktober 2019.
- Haeringen, C. B. Van (1924). Eenheid en nuance in beschaafd-Nederlandse uitspraak. *Nieuwe Taalgids*, 18, 65-86.
- Hall, C. J., Wicaksono, R., Shu, L., Yuan, Q. & Xiaoqing, X. (2017). Exploring Teachers' Ontologies of English: Monolithic Conceptions of Grammar in a Group of Chinese Teachers. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 87-109.
- Haugen, E. (1966). Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, 68(4), 922-935.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilgsmann, P. (2010). Moet Algemeen Nederlands nog steeds als norm fungeren voor het NVT-onderwijs in Franstalig België? In E. Hendrickx (Red), *Liever meer of juist minder? Over normen en variatie in taal* (pp. 215-229). Gent: Academia Press.
- Hill, J. H. (1998). 'Today, there is no respect': Nostalgia, 'Respect' and Oppositional Discourse in Mexicano (Nahuatl) Language Ideology. *Pragmatics*, 2(3), 68-86.
- Hoof, S. van & Jaspers, J. (2012). Hyperstandaardisering. *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 128, 97-125.
- Horst, S. van der, Velde, H. Van de & Hout, R. Van (2014). Variation in Standard Dutch vowels: The impact of formant measurement methods on identifying the speaker's regional origin. *Language Variation and Change*, 26(2), 247-272.
- Hüning, M., Konst, J. & Holzhey, T. (2010). *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Hüning, M., Vogl, U. & Moliner, O. (2012). *Standard languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (2010). A perspective for Linguistic Anthropology. *Journal of Sociolinguistics*, 14(5), 569-580.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In Kroskrity, P. (Red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-83). Santa Fe: School of American Research Press.
- Ishihara, N. (2010). Instructional Pragmatics: Bridging Teaching, Research, and Teacher Education. *Language and Linguistics Compass*, 4(10), 938-953.
- Jacobi, I. (2009). *On Variation and Change in Diphthongs and Long Vowels of Spoken Dutch*. [ongepubliceerd proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Opgehaald van <http://dare.uva.nl/search?metis.record.id=316951> op 25 oktober 2019.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Janssen, G. (1995). Algemeen Vlaams extra muros. In C. José et al. (Red.), *Lingua Theodisca. Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft* (pp. 877-884). Münster/Hamburg: Lit.
- Jaspers, J. (2017). The Transformative Limits of Translanguaging. In B. Rampton (Red.), *Working Papers in Urban Language and Literacies* (pp. 1-10). London: King's College.
- Jones, P. & Chen, H. (2012). Teachers' Knowledge About Language: Issues of Pedagogy and Expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 147-168.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, 9, 3-20.
- Kalsbeek, A. van (2010). Taalonderwijs en didactiek. In *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 49-90). Bussum: Coutinho.
- Keymeulen, J. Van (2016). Taalideologie! Gematigdheid is ouderwets. *Verslagen En Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 126(1-2), 209-225.
- Kitchener, K. (2002). Skills, Tasks and Definitions: Discrepancies in the Understanding and Data on the Development of Folk Epistemology. *New Ideas in Psychology*, 20, 309-328.
- Knapp, A. (2013). Still Aware of Language Awareness? *Fremdsprachen Lehren Und Lernen (FLuL)*, 42(1), 65-79.
- Krämer, P. (1934). Warum lernen wir fremde Sprachen? *Neuphilologische Mitteilungen*, 35(4), 250-258.

- Kroskrity, P. V. (1992). Arizona Tewa Kiva Speech as a Manifestation of Linguistic Ideology. *Special Issue: Language Ideologies. Pragmatics*, 2(3), 235-449.
- Kroskrity, P. V. (2006). Language Ideologies. In A. Duranti (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Malden: Blackwell.
- Kroskrity, P. V. (2016). Language Ideologies. Emergence, Elaboration, and Application. In N. Bonvillian (Red.), *The Routledge handbook of linguistic anthropology* (pp. 95-108). New York/London: Routledge.
- Kruijssen, J. & Van der Sijs, N. (2016). Meertens Kaartenbank. Opgehaald van [www.meertens.knaw.nl/kaartenbank/](http://www.meertens.knaw.nl/kaartenbank/) op 25 oktober 2019.
- Labov, W. (1982). Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11(2), 165-201.
- Lakoff, G. (2006). *Whose Freedom??: The Battle over America's Most Important Idea*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Lancker, I. Van (2017). *Een linguïstisch-etnografische analyse van het hedendaags gesproken Nederlands in een Oost-Vlaamse secundaire school*. Gent: Department of Linguistics.
- Lier, L. Van (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- Lier, L. Van (2001). Language Awareness. In R. Carter & D. Nunan (Red.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 160-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Louw, R. de (2016a). Is Dutch a Pluricentric Language with two Centres of Standardization? An overview of the Differences between Netherlandic and Belgian Dutch from a Flemish Perspective. *Werkwinkel*, 11, 113-135.
- Louw, R. de (2016b). Netherlandic Dutch – Language (Variety) Awareness among Polish Students of Dutch. *Acta Universitatis Wratislaviensis: Neerlandica Wratislaviensia*, 159-180.
- Lueger, M. (2000). *Grundlagen Qualitativer Feldforschung: Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Luther, J. (2017). Nee, my ou suikerpot, die lewe is nie net skanghagha nie. *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek*. Opgehaald van <http://www.neerlandistiek.nl> op 25 oktober 2019.
- Marshall, C. & Rossmann, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Marx, K., Engels, F. (2017). *Gesamtausgabe (MEGA)*. U. Pagel, G. Hubmann & C. Weckwerth (Red.). Berlin/New York: de Gruyter
- Marynissen, A. (2010). Welk Nederlands voor Duitstaligen? Belgisch-Nederlands: Het standpunt van de buitenlandse neerlandistiek. *Nachbarsprache Niederländisch*, 26(1-2), 25-41.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu Qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Meijer, D. & Noijons, J. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mey, G., Mruck, K. & Glaser, B. G. (2007). *Grounded Theory Reader*. Köln: Zentrum Für Historische Sozialforschung.
- Milroy, J. (2001). Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1978). Belfast: Change and Variation in an Urban Vernacular. In P. Trudgill (Red.), *Sociolinguistic Patterns in British English* (pp. 19-36). London: E. Arnold.
- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ouytsel, J. Van (2012). *Dialectverlies of dialectrevival? Actueel taalgedrag in Vlaanderen*. Gent: Academia Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Los Angeles/London: Sage.
- Paus, H., Rymenans, R. & Van Gorp, K. (2006). *Dertien doelen in een dozijn*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Pauwels, A. (1953). *De plaats van het hulpwerkwoord, verleden deelwoord en infinitief in de Nederlandse bijzin*. Leuven: M. & L. Symons.
- Pavlenko, A. (2000). Access to linguistic resources: Key Variable in Second Language Learning. *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 85-105.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung, Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *German as a Foreign Language*, 2, 29-58.

- Rampton, B., Maybin, J. & Roberts, C. (2015). Theory and Method in Linguistic Ethnography. In F. Copland, S. Shaw & J. Snell (Red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations* (pp. 14-50). London: Palgrave Macmillan.
- Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C. & Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Los Angeles/London: Sage.
- Roberts, C. (2009). *Qualitative Research Methods and Transcription*. London: King's College.
- Rogier, D. (1994). De verspreiding van een sociaal hooggewaardeerd taalkenmerk: De huig-R rond Gent. *Taal en Tongval*, 46(3), 43-53.
- Rosiers, K., Willaert, E., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2016). Interaction for Transfer: Flexible Approaches to Multilingualism and their Pedagogical Implications for Classroom Interaction in Linguistically Diverse Mainstream Classrooms. *Language and Education*, 30(3), 267-280.
- Rumsey, A. (1990). Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. *American Anthropologist*, 92(2), 546-361.
- Sanjaya, I. N. S. (2012). Language as a Local Practice by Alistair Pennycook. *Journal of Sociolinguistics*, 16(3), 436-438.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. & Kroskrity, P. V. (n.d.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Sebregts, K. (2014). *The Sociophonetics and Phonology of Dutch*. Utrecht: LOT.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (Red.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1998). The Uses and Utility of Ideology: A Commentary. *Pragmatics*, 2(3), 123-148.
- Simard, D. & Wong, W. (2004). Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96-110.
- Smedts, W., Penninckx, W. & Buysse, P. (2006). *Correct taalgebruik*. Kortrijk: UGA.
- Straaijer, R. (2016). Attitudes to Prescriptivism: An Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(3), 233-242.
- Stroop, J. (1998). *Poldernederlands: Waardoor het ABN verdwijnt*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Sutter, G. De (2005). *Rood, groen, corpus! Een taalgebruiksgebaseerde analyse van woord-*



- volgordevariatie in tweeledige werkwoordelijke eindgroepen*. [ongepubliceerd proefschrift, KU Leuven]. Opgehaald van <https://lirias.kuleuven.be/handle/1979/98> op 25 oktober 2019.
- Svalberg, A. (2012). Language Awareness in Language Learning and Teaching: A Research Agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376-388.
- Svalberg, A. & Askham, J. (2014). Student Teachers' Collaborative Construction of Grammar Awareness: The Case of a Highly Competent Learner. *Language Awareness*, 23(1-2), 123-137.
- Swartz, D. (1997). *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago.
- Taaladvies. (s.d.). Je wil, zal, kan / je wilt, zult, kunt. Opgehaald van <http://taaladvies.net/taal/advies/vraag/442> op 25 oktober 2019.
- Taalunie. (2013). Wie we zijn. Drie landen, één taal. Opgehaald van <http://taalunie.org/organisatie/wat-is-de-taalunie> op 25 oktober 2019.
- Thornbury, S. (1997). *About Language: Tasks for Teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velde, H. Van de, Kissine, M., Tops, E., Van der Horst, S. & Van Hout, R. (2010). Will Dutch become Flemish? Autonomous Developments in Belgian Dutch. *Multilingual*, 29, 385-416.
- Vogelaer, G. de & Heeringa, W. (2011). Regiolectisering: Impulsen voor verder onderzoek. *Taal en Tongval*, 63(1), 1-11.
- Vogl, U. (2012). Multilingualism in a Standard Language Culture. In *Standard Languages and Multilingualism in European History* (pp. 1-42). Amsterdam: John Benjamins.
- Vogl, U. (2017b, in print). Denken mobile Städter anders über Sprache? Zur Rolle von Mobilität und Urbanität bei Mehrsprachigkeitskonzeptionen von Studierenden. In M. Dannerer & P. Mauser (Red.) *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Vries, M. de & Winkel, L. A. Te (1864). *Woordenboek der Nederlandsche taal*. 's-Gravenhage: Nijhoff.
- White, J. & Kennedy, S. (2014). Language Awareness: A World of Perspectives. *Language Awareness*, 23(1-2), 1-2.
- Wiese, H., Mayr, K., Krämer, P., Seeger, P., Müller, H.-G. & Mezger, V. (2017). Changing Teachers' Attitudes towards Linguistic Diversity: Effects of an anti-bias Programme. *International Journal of Applied Linguistics*, 27, 198-220.
- Winkler, J. (1874). *Algemeen Nederduitsch en Friesch Dialecticon*. 's Gravenhage: Nijhoff.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. *Language Ideologies: Practice and Theory*, 3-47.



## DANKWOORD

Op 27 september 2018 verdedigde ik mijn proefschrift aan de Freie Universität Berlin. Ik begon met mijn doctoraatsonderzoek onder de vleugels van Matthias Hüning, snel bleek dat hij mij vleugels geeft. Daarvoor ben ik enorm dankbaar.

Dank ook aan de leden van de commissie, Jeroen Darquennes, Jan Konst, Philipp Krämer & Ferdinand von Mengden die elk vanuit hun eigen discipline een interessant licht lieten schijnen op de onderzoeksresultaten, en door interessante vragen me ertoe brachten nog een aantal aspecten te verduidelijken en verfijnen. Dank nog aan de collega's-taalwetenschappers en neerlandici, voor de vele inspirerende babbels op congressen en in koffiepauzes; dank aan alle interviewpartners voor de medewerking aan het onderzoek.

Dit is de boekversie van dat proefschrift. Dank aan de redactie van de Lage Landen Studies om het in de reeks op te nemen, dank aan de reviewers en de redactie voor commentaar.

Berlin, december 2019

