

dialectgebruik in de klas

We weten dat in beginsel zowel de standaardtaal als het dialect 'volwaardige taalsystemen' zijn. Kinderen die in een dialect zijn opgegroeid, zijn niet achter in hun taalontwikkeling; ze hebben echter een andere taal leren spreken dan de standaardtaal. Wie dat allemaal weet, is daarmee nog niet uit de problemen, als het erom gaat taalonderwijs te ontwikkelen voor dialectsprekende kinderen.

Over de specifieke problemen van die kinderen in het basisonderwijs leverde het zogenaamde Kerkradeproject een aantal gegevens op. Hans van Tuijl, medewerker van de Stichting Leerplan Ontwikkeling, beschrijft in dit artikel, hoe men op scholen in Kerkrade begonnen is de onderzoeksresultaten naar de schoolpraktijk te vertalen. Daarbij deed zich in één schooljaar (1979/1980) al een opvallende ontwikkeling voor. Aanvankelijk werkte men vooral aan de acceptatie van het dialect in de klas. Men zocht naar middelen om kinderen tot dialectspreken op school te stimuleren. Al werkende ging men inzien, dat het dialectspreken niet als een geïsoleerd probleem moet worden aangepakt. Algemene opvattingen over moedertaalonderwijs bleken in het geding. Men koos voor een thematische aanpak; dat betekende, dat het dialect daarbinnen op een functionele manier een plaats kon krijgen.

Dit artikel beschrijft geen kant en klaar model, het laat ook nog geen eindfase zien van de ontwikkelingen in Kerkrade. Het geeft een verslag van fundamenteel bezig zijn met vernieuwing van het moedertaalonderwijs, daar waar het gebeuren moet: in de alledaagse schoolpraktijk.

Van theorie naar praktijk

(...) En toen zunt v'r óch noa 't Belsj óp jewee vuur d'r letste tswai, eh letste wèch. En eh dat woar in, iech wis nit mieë woa dat, iech wis nit

mieë wie dat pleëtsje hit. Mar v'r in idders jeval óp 't Belsj en doa woar 't vul sjönnner, doa woar e binne sjwumbad en e boese sjwumbad, en eh doa woar enne jantse goeëse sjeeltuin en doe zint v'r mitge... mitge ... Ja en doa woar 't vul sjönnner

en zint v'r doa óch jet jebleëve. Mar toen woole v'r bau werm jo en toen kroog miene pap, eh eh ... oh ja, toen eh, hau miene pap wool e leever óp vakants jon, noe zint v'r 't zellefde joar nog noa Yougoslavië jejang. (...)

Dit stukje protocol ontleen we aan een kringgesprek dat in een vijfde klas van een lagere school gehouden werd. Het gesprek ging over kamperen en was bedoeld als inleiding op het thema 'recreatie'.

Voordat het kringgesprek plaatsvond hadden de leerlingen naast de school tenten opgezet om weer de smaak van het kamperen te proeven. De kinderen spreken hun eigen taal, het Kerkraads, iets wat nu op de projectscholen regelmatig gebeurt, maar nog geen jaar geleden tamelijk ongebruikelijk was. Zeker bij leerkrachten, zoals in dit geval, die het dialect niet actief beheersen.

Het Kerkrade-project heeft ruim een jaar geleden de stap van onderzoek naar onderwijspraktijk gezet. Sinds 1973 hadden onderzoekers uit Nijmegen¹ gewerkt aan het 'Onderzoek van de taalsituatie in Kerkrade en omgeving speciaal ten behoeve van het onderwijs op de basisscholen'. Dat onderzoek heet ook wel kortweg het Kerkrade-project. Het doel van het Kerkrade-project was op basis van taalkundig en onderwijskundig onderzoek vast te stellen welke problemen kinderen in het basisonderwijs hebben die van thuis uit dialect spreken. Die eerste twee fasen van het project, de verkenning en analyse van door dialect veroorzaakte onderwijsproblemen, zijn afgerond. We zijn nu de derde fase van het project ingegaan, waarin de onderzoeksresultaten naar de schoolpraktijk 'vertaald' moeten worden. Daarmee hebben we in het cursusjaar 1979/1980 een start gemaakt. Aan deze fase werkt, naast de genoemde instituten, ook de SLO mee.

Globaal is de doelstelling van deze derde fase: zoeken naar praktische oplossingen voor de problemen die het onderzoek heeftesignaleerd. Wat waren nu die problemen?

Ik vat de belangrijkste onderzoeksresultaten hieronder samen²:

- dialectsprekers hebben meer moeite met het spreken en schrijven van het Nederlands dan kinderen die van huis uit Nederlands spreken
- dialectsprekers tonen veel dialectkenmerken bij het spreken en schrijven van Nederlands; dat neemt gedurende de lagere school periode niet af
- dialectsprekers durven minder Nederlands te

spreken en vinden zelf ook dat ze het Nederlands minder goed beheersen

- in de hogere leerjaren beseffen de dialectsprekers steeds meer de sociale waarde van beide talen

- dialectsprekers praten minder in de klas dan kinderen die van huis uit Nederlands spreken, vooral in de hoogste klassen

- dialect komt nauwelijks voor in formele lessituaties in de klas; het wordt niet systematisch gebruikt in de verbale interactie, noch bij het leren van de standaardtaal

- er gaan meer dialectsprekers naar lagere vormen van vervolgonderwijs dan kinderen die van huis uit Nederlands spreken.

De problemen waarvoor we oplossingen moeten zoeken, liggen dus vooral op de volgende terreinen: de attitudes van leerkrachten en leerlingen tegenover dialect en standaardtaal, de verbale interactie in de klas, de differentiatie in de taaldidactiek. Voor dat doel hebben we werkgroepen ingesteld, waarin leerkrachten, ouders, een schoolbegeleider, een leerplanontwikkelaar en een onderzoeker zitting hebben³.

Aansluiten bij de taal van het kind

We werken op school met een aantal vuistregels, die ons verder kunnen helpen bij het zoeken naar oplossingen voor de schooltaal-thuistaalproblematiek. Eén van die regels wordt meestal als volgt geformuleerd: leerkrachten moeten aansluiten bij de ervaringen en de leefwereld van hun leerlingen. Voor het taalonderwijs betekent deze regel, dat we moeten uitgaan van de mondelinge taalvaardigheid: als kinderen in het onderwijs komen, kunnen ze de taal alleen nog maar mondeling gebruiken.

De basisvaardigheden spreken en luisteren die ze beheersen als ze op school komen, zijn wat vorm en inhoud betreft sterk afhankelijk van het ouderlijk milieu. Grote groepen kinderen, die in dialectspreekende gebieden wonen, beheersen die basisvaardigheden in het dialect. We weten inmiddels, dat in beginsel zowel de standaardtaal als het dialect 'volwaardige' taalsystemen zijn. Zowel in het dialect als in de standaardtaal kunnen kinderen hun omgeving verkennen en verwoorden. Zij kunnen de dingen dialectnamen geven en er dan over praten met vriendjes, ze kunnen dat ook in standaardtaal doen. Het taalverkeer of de communicatie met anderen wordt er niet minder om

als je bijvoorbeeld praat over sjwumbad in plaats van zwembad of over sjönner in plaats van over mooier. Kinderen die in een dialect zijn opgegroeid, zijn dus niet achter in taalontwikkeling. Die taalontwikkeling heeft zich alleen voltrokken aan een dialect en niet aan de standaardtaal. Bij de inrichting van het taalonderwijs moet de leerkracht dat beseffen. Hij zal dat moeten tonen in zijn omgang met de leerlingen, in de keuze van leerstof en didactische werkvormen.

Leerstofinhouden en werkvormen die echt inspelen op de belangstelling van de kinderen, kunnen ook helpen een klimaat tot stand te brengen waarin de leerling zich thuis voelt. Dat is een tweede vuistregel waaraan we ons proberen te houden.

Bij de start van de werkgroepen in oktober 1979 hebben we het accent gelegd op acceptatie van het dialect in de klas. Dat lag ook een beetje voor de hand. Als je wilt aansluiten bij de thuistaal van je leerlingen in dit geval het Kerkraads, zul je om te beginnen kinderen de gelegenheid moeten geven hun dialect te spreken en dat te stimuleren. Leerkrachten die Kerkraads spreken moeten dat ook doen in situaties die zich daartoe lenen. Dat klinkt heel simpel maar het stelde leerkrachten en leerlingen voor enorme problemen. De verklaring ligt voor de hand: dialect is immers voor velen op school toch altijd min of meer taboe geweest, ook in Kerkrade, en nu mag je het opeens spreken! Dat lukt niet van de ene dag op de andere. Er blijkt een lange periode nodig voor het slechten van de drempels die het gebruik van dialect op school tot nu toe hebben tegengehouden. Het afgelopen cursusjaar kunnen we in twee fasen onderverdelen:

De eerste fase, van oktober 1979 tot januari 1980, stond de acceptatie van het dialect centraal en hebben we gezocht naar situaties en werkvormen waarin het dialect bruikbaar is als voertaal. Het belangrijkste streven was:

- kinderen laten merken dat hun eigen taal niet taboe is op school;
- kinderen wennen aan dialectgebruik in de klas;
- kinderen meer mogelijkheden geven om zich in het dialect te uiten;
- inzicht te krijgen in situaties, leerinhouden en werkvormen, die geschikt zijn voor dialectgebruik.

In de klassen is een groot aantal activiteiten ont-plooid, variërend van korte associatiespelletjes

tot poppenspel, toneel en kringgesprekken in het dialect.

Al snel bleek dat het vooral op de kleuterscholen en de lagere klassen van de basisschool moeilijk was kinderen in het dialect te laten spreken. In de hoogste klassen ging dat wat soepeler.

Lessen waarin in het dialect een taalkundig onderwerpje 'bestudeerd' werd met behulp van opgenomen en uitgeschreven gesprekjes in het dialect verliepen aanvankelijk succesvol. Maar leerkrachten vonden het moeilijk die belangstelling voor het eigen dialect bij de leerlingen vast te houden.

De verwachting dat we met rollen- en poppenspel, liedjes en verhaaltjes in het dialect en via taalbeschouwingsonderwijs, de leerlingen zouden kunnen stimuleren tot dialect spreken bleek niet uit te komen.

Op basis van observaties kunnen we daarvoor een paar verklaringen geven. Zo werd op de kleuterscholen in het verleden weinig dialect gesproken. De leidsters spraken Nederlands en hoewel het de leerlingen niet verboden was dialect te spreken, maakten ze van die mogelijkheid nauwelijks gebruik. Nederlands spreken op school, zeker in klassikale situaties, is voor de kleuters kennelijk een gewoonte waar ze zich moeilijk zomaar ineens van kunnen losmaken. Leerkrachten in de onderbouw van de lagere school hebben dezelfde ervaring opgedaan. Pas in de hoogste klassen lijkt de overschakeling op dialectgebruik in de klas wat gemakkelijker te verlopen.

Ook de persoon tegen wie je spreekt is een belangrijke factor. De leerlingen praten onder elkaar meer dialect dan tegen de leerkracht. Ze zullen tegen de leerkracht alleen dialect praten, als die ook dialect met hen spreekt. Maar ook dan lenen informele situaties zich kennelijk beter voor dialectgebruik dan de meer formele lessituatie. Tegen dialectsprekende ouders in de klas praten de leerlingen spontaan dialect. Zodra die ouders echter Nederlands gaan spreken met de kleuters, passen die zich daarbij aan.

Uit deze observaties concludeerden we dat het gebruik van dialect- en standaardtaal vrij strikt gebonden is aan situaties en personen. Dat is één verklaring voor de wat teleurstellende ervaringen met de introductie van het dialect op de scholen. De overschakeling op het dialect vereist kennelijk meer dan enkel een serie aparte dialectlesjes organiseren: een attitudeverandering die alleen via een geleidelijk proces van gewenning tot stand

kan komen. Dat vraagt vooral tijd en geduld. Daarnaast was de beginsituatie minder 'homogeen' dan we gedacht hadden. Ook Kerkrade heeft z'n anderstaligen, z'n 'import'. Niet alle leerkrachten en leerlingen beheersen het Kerkrads. Dat geeft weer andere problemen, zoals we uit de mond van deze leerling optekenden:

'Ik vind dialect een mooie taal. Ik zou het ook leuk vinden als ik dialect zou kunnen spreken. De meeste kinderen praten onderling dialect. Ik vind dat niet erg omdat ze met mij Hollands praten. Als de kinderen dialect praten durf ik bijna niks te zeggen, maar als ze Hollands praten durf ik veel meer te zeggen. Thuis praten pa en ma dialect maar als wij er zijn Hollands. M'n zusje praat ook Hollands. Eens hadden we een invalmeester. Ook met carnaval. Hij had toen gezegd dat we moppen en raadseltjes mochten vertellen. En dat alleen maar in het dialect. Ik heb toen op die middag niet zoveel pret gehad. En daarom had ik graag dat ik ook net als m'n vriendinnen dialect kon praten.'

Een derde verklaring hebben de leerkrachten zelf het duidelijkst verwoord. Zij kwamen tot de conclusie dat er in de activiteiten tot dan toe te weinig samenhang had gezeten. Doordat we steeds bezig geweest waren, de kinderen te stimuleren tot dialectspreken, had het dialectspreken een wat geforceerd karakter gekregen, terwijl het juist de bedoeling was een meer 'natuurlijke' afwisseling tussen dialect- en standaardtaalgebruik tot stand te brengen. Dialectspreken was teveel een doel op zichzelf geworden, terwijl het juist een middel dient te zijn om het vrije spreken te bevorderen.

De voor de hand liggende conclusie was dat we besloten om onze aandacht meer te richten op inhouden, op onderwerpen die de kinderen aanspreken, en om de keuze voor dialect of Nederlands meer te laten afhangen van het onderwerp en de taalsituaties die er rond zo'n onderwerp ontstaan.

Toen we in 1979 de stap van theorie naar praktijk maakten, leek de weg die we zouden moeten volgen al tamelijk geplaveid. Er lagen immers een groot aantal onderzoeksresultaten en de verwachting was toen nog dat we die slechts 'even' behoefden te didactiseren om voorgoed aan alle Kerkradse problemen een eind te maken. Niets van dat alles! We moesten nu constateren dat van directe didactisering van de onderzoeksresultaten geen sprake kon zijn. De strategie en werkwijze

die we zouden moeten volgen, moesten we opnieuw ontwikkelen.

We bereikten daarmee de tweede fase van het schooljaar: januari tot juni 1980.

De discussies in de werkgroepen gingen nu niet meer om de vraag hoe we het dialectspreken in de klas konden bevorderen, maar om de vraag hoe we het moedertaalonderwijs zo konden inrichten dat het dialect daarbinnen op een functionele manier een plaats kon krijgen.

Daarmee breidde de discussie zich uit naar de overige twee 'probleemgebieden' die we eerder genoemd hebben: de verbale interactie en bezinning op de taaldidactiek. Want kinderen meer de gelegenheid geven hun taal te gebruiken, situaties scheppen die dat mogelijk maken, betekent het gebruik van andere werkvormen en een andere organisatie van onderwijsleersituaties. Daarmee wordt de interactie tussen leerkracht en leerlingen ook anders: leerlingen krijgen meer het woord, krijgen gelegenheid meer initiatieven te nemen, kortom, hun inbreng in de klas wordt groter.

Een mogelijk aanpak om deze plannen te realiseren is het werken met een thema dat de belangstelling van kinderen heeft. Een thema biedt mogelijkheden de traditionele onderdelen van het vak taal: lezen, schrijven, praten en luisteren zinvol te integreren. Voor scholen die gewend zijn met taalmethodes te werken, zoals het geval was bij de projectscholen, en klassikaal onderwijs te geven is dit een grote overgang. Dat pleitte voor een bescheiden aanpak waarbij de bestaande manier van werken niet ineens wordt opgedoekt, maar 'uitgebreid' wordt met een thematische periode van enkele uren in de week. Voor dat laatste hebben de deelnemende scholen in Kerkrade gekozen. Daarbij hebben we ernaar gestreefd dat:

- de thema's voor leerlingen leuk en motiverend zijn;
- de werkvormen kinderen mogelijkheden bieden om met elkaar te praten, te schrijven en te lezen;
- de leerlingen actief en zelfstandig aan de slag kunnen;
- de leerstof zoveel mogelijk gezocht wordt in de eigen taal van de kinderen.

Naar een vernieuwd moedertaalonderwijs

Moedertaalonderwijs heeft tot doel de taalvaardigheid bij de leerlingen te ontwikkelen en in-

zicht te geven in het verschijnsel taal.

Onder taalvaardigheid verstaan we traditioneel het praten, luisteren, schrijven, lezen. Een overzichtelijke en gemakkelijke indeling. Die opsplitsingen vinden we terug in de meeste taalmethodes: het lezen van een tekst, het schrijven van een opstel, een luisteroefening, de spreekbeurt. Activiteiten die meestal geïsoleerd worden aangeboden en waartussen ogenschijnlijk weinig verband bestaat. Het voordeel is de overzichtelijkheid van die indeling, keurig bijeengebracht in een taalmethode. Wat dat betreft kun je zeggen dat de opvatting over 'taal' een duidelijke afspiegeling vindt in de taalmethode. Taal wordt daarbij opgevat als een min of meer formeel systeem met eigen wetten, regels en afspraken. Het is de taak van het moedertaalonderwijs kinderen daarmee vertrouwd te maken. Cursorisch moedertaalonderwijs besteedt dan ook vrij veel aandacht aan die 'formele' aspecten: spelling, woorduitbreiding, technisch, studerend lezen, vragen beantwoorden bij teksten, stel opdrachten, stijloefeningen, en dergelijke.

De opvatting van taal die aan cursorisch moedertaalonderwijs ten grondslag ligt, is lange tijd niet aangevochten. Tot diep in de jaren zestig bepaalde de taalmethode wat er binnen het moedertaalonderwijs aan de orde kwam. En waarschijnlijk is die situatie op veel scholen nog steeds zo. Met de verandering van inzichten binnen de taalwetenschap is echter ook in het denken over moedertaalonderwijs een kentering gekomen. De nadruk op het systeem van de taal maakt langzamerhand plaats voor de gedachte dat taal vooral een middel is om te communiceren, een middel om je gevoelens en gedachten te verwoorden.

Taal gebruik je om ergens over te praten, over een bepaalde inhoud, een onderwerp. Taal gaat altijd ergens over. Ontwikkelen van de taalvaardigheid betekent dan het taalonderwijs koppelen aan inhouden. Met deze ontwikkeling komen we vanzelf op een andere omschrijving terecht van wat moedertaalonderwijs moet zijn, een omschrijving die ruimer is dan de eerste. Taalvaardigheid zou je nu kunnen definiëren als het kunnen omgaan met informatie, het verwerken en het verstreken daarvan waarbij taal op een functionele manier gebruikt moet worden. Dit moedertaalonderwijs maakt duidelijk dat een taalmethode niet voldoende is. We hebben andere materialen nodig, andere teksten, een documentatiecentrum blijkt onontbeerlijk, contacten met de bi-

bliotheek zijn wenselijk evenals een grondige oriëntatie op de omgeving van de school, de buurt, het gezin, de ouders en de verenigingen. Het moedertaalonderwijs wordt meer ingebed in wereldoriënterend onderwijs, omdat wereldoriëntatie ook voor een belangrijk deel taal is. De destijds zo vertrouwde grenzen van het vak verschuiven dus, de traditionele leerinhouden komen onder vuur en er komen nieuwe.

Bij thematisch taalonderwijs gaat het overigens niet alleen om de inhouden. Met het vaststellen van de inhouden waarover de leerlingen praten, lezen en schrijven zijn we er dan ook nog lang niet. De situaties waarin we de leerlingen over die inhouden laten communiceren zullen reëel moeten zijn of in ieder geval een afspiegeling van een werkelijkheid die ze (her)kennen.

Als algemene doelstelling kunnen we nu formuleren dat het moedertaalonderwijs het eigen taalgebruik van de leerlingen moet vergroten. Dat heeft een aantal belangrijke consequenties voor het moedertaalonderwijs. Wat betekent die doelstelling in concreto? We noemen de volgende punten:

- a leerlingen moeten meer dan voorheen de mogelijkheid krijgen hun taal te gebruiken en dat op een zinvolle en gemotiveerde manier;
- b verbeteringen in hun taal, uitbreiding van de taalvaardigheid dienen in verband te staan met hun eigen taal. Met andere woorden, de leerstof vinden we in hun eigen taal en niet in een voorgeprogrammeerde methode, die ons vertelt wanneer leerlingen aan bepaalde regels toe zijn, welke woorden ze moeten kennen, wat ze moeten lezen, etc.;
- c voor de beoordeling betekent het dat we hun taalprodukten niet met onze eigen volwassen 'standaardnormen' mogen toetsen. Die normen komen meestal voort uit de schrijftaal, die wederom in de volwassen wereld thuishoort. Kinderen hebben hun eigen taal, hun eigen normen die ze zelf steeds bijstellen. Het is onze taak daarop zicht te krijgen, niet om te strepen maar om het proces van taalverwerving beter te begrijpen en dat verder uit te bouwen.

Een gevolg van het eerste uitgangspunt, uitgaan van het eigen taalgebruik van de kinderen, is ook een grotere inbreng van de leerlingen in de verbale communicatie, het tweede 'probleemveld' van het Kerkrade-project. Dat betekent voor het moedertaalonderwijs dat leerlingen meer participeren, een actievere rol spelen bij de opzet en uitvoering

van het onderwijs. De opvatting dat de leerkracht de spil is waar alles om draait, verdient bijstelling ten gunste van de leerlingen. Zij krijgen een grotere verantwoordelijkheid.

Niet de methode schrijft voor wat er aan de orde komt, maar de eigen taal van het kind. Daar valt genoeg aan te beleven en te ontdekken. Inzicht in de mogelijkheden en de beperkingen van het taalgebruik van de leerlingen levert de leerkracht aanwijzingen op voor zijn concreet didactisch handelen.

Hiermee hebben we zo ongeveer het resultaat van de discussies weergegeven over de richting waarin we verder willen werken. Er brak nu een periode aan waarin we gezamenlijk thema's opzetten, uitvoerden en evalueerden volgens de hierboven beschreven inzichten. Aan het eind van het schooljaar hebben we de leerkrachten gevraagd hun mening te geven over de gevolgde werkwijze. De reacties waren positief.

'Ik kwam tot de conclusie dat ik te ver van de kinderen af heb gewerkt. Het was te veel kennis spuien. Ik ervaar nu dat er veel meer uit de kinderen kan komen. Dat komt door de opbouw van deze lessen: continue begeleiding en tussentijdse verwerking. De taalmethode gaat meer naar de achtergrond. De thema's kunnen nog meer aangepast worden aan de buurt en omgeving. Het taalboek hoef je dan alleen nog te gebruiken voor cursorische onderdelen als je dat nodig vindt. Zo zou ik wel voortaan altijd willen werken. We moeten dat dan wel goed opbouwen.'

'Honderd procent thematisch werken zou ik zien zitten. Ik zou willen leren hoe je dat opzet en ik wil ook vaker met collega's lessen maken.'

'De kinderen zijn nu veel meer verbaal bezig, zoeken dingen op in naslagwerken, zijn actiever aan de gang. Je raakt gelukkig een beetje af van het klassikale lesgeven. Deze manier van werken maakt dialectsprekende kinderen minder faalangstig omdat ze nu meer praten. Ze worden ook vrijer. Als je zoveel mogelijk situaties daarvoor creëert dan bereik je iets. Daarvan ben ik nu overtuigd, een tijd geleden nog niet.'

De enthousiaste reacties wijzen erop dat we de goede kant opgaan. Voor veel leerkrachten was het kennelijk een verademing om nu eens op een andere manier moedertaalonderwijs te geven dan de taalmethode voorschrijft. Gelukkig zijn het niet alleen de leerkrachten die tot nu toe tevreden zijn. Dat geldt ook voor de leerlingen.

'Ik vind die nieuwe manier van werken leuk, om-

dat dan kon je nog eens met andere kinderen samenwerken. Dan die waar je anders altijd mee werkte. Dan kwam je ook te weten hoe andere kinderen er van dachten van dat onderwerp. En ik zou er graag mee verder willen gaan want, dan leer je ook eens met andere mensen werken en niet alleen meer met je vrienden of vriendinnen. En ik wil ook verder gaan omdat ik dat leuk vind om zo over een onderwerp te spreken en er iets over te maken en daar leer je ook iets van. Volgens mij moet veranderen, dat we de taallessen ook in dialect gaan doen en dat we meer dialect praten.'

Het gevaar dat door de thematische werkwijze het dialectgebruik naar de achtergrond verdwijnt, zoals deze leerling in de laatste regel constateert, signaleren ook de leerkrachten. In het lopende cursusjaar moeten we naar oplossingen voor dit probleem zoeken.

Leren van fouten

Bij thematisch taalonderwijs gaat het dus vooral om de inhoud van het taalgebruik. De leerkrachten in het Kerkrade-project willen de aandacht voor de vorm — spelling, grammatica, stijl, de 'cursorische' aspecten — daarbij echter niet als onbelangrijk terzijde schuiven. Met name aan het schriftelijk taalgebruik stelt onze samenleving immers vrij strenge eisen.

Ook was iedereen het erover eens dat taalonderwijs aan dialectsprekende kinderen niet beperkt mag blijven tot een foutentherapie en dat onderdelen als spelling, meervoudsvormen, stijl en dergelijke een zinvolle plaats moeten krijgen in het thematisch onderwijs. Dat heeft onder meer consequenties voor het hanteren van het 'rode potlood'. Als het bij de beoordeling van een verhaal, een verslag, een samenvatting, van de leerlingen in de eerste plaats om de inhoud gaat dan is het niet zinvol om daarin systematisch strepen te zetten onder alle 'taalfouten'. Het gevolg daarvan zal immers zijn dat de leerlingen na verloop van tijd alleen nog op die taalfouten letten, de inhoud uit het oog verliezen en verkramppt gaan schrijven. Wat je wel kunt doen is steeds terugkerende fouten die de leerlingen maken, inventariseren om ze daarna, buiten het thema om, te behandelen. Om de leerkrachten daarbij te helpen voeren we foutenanalyses uit op verzameld mondeling en schriftelijk taalgebruik van Kerkradse kinderen. De overzichten en beschrijvingen van die fouten

zijn voor de leerkrachten een hulpmiddel om bij hun eigen leerlingen na te gaan welke fouten ze vaak maken. Deze kunnen ook enig inzicht geven in de systematiek die die fouten vertonen. Een groot aantal fouten zijn typische 'taalleerverschijnselen'. Ze leren ons dat de kinderen op zoek zijn naar de regels van het Nederlands en dat ze daarbij vaak gebruik maken van hun kennis van het dialect. Een voorbeeld kan dat verduidelijken.

Tegen de verleden tijd van werkwoorden maken ze fouten als: *kruipte* (in plaats van *kroop*), *koopte* (in plaats van *kocht*), *loopte* (in plaats van *liep*), *roepde* (in plaats van *riep*). Dit verschijnsel komt voor bij kinderen die Nederlands leren als eerste of tweede taal. Daar is een eenvoudige verklaring voor. Uit de taal die de kinderen dagelijks om zich heen horen leiden ze de regel af dat je de verleden tijd vormt door -de of -te achter de stam te voegen (vergelijk: werkte, noemde). Dat er ook uitzonderingen op die regel zijn (de sterke werkwoorden) krijgen ze later vanzelf in de gaten, wanneer ze die eerste regel volledig onder de knie hebben. Vóór die tijd passen ze de gevonden regel toe op alle werkwoorden, ook op sterke werkwoorden. Als we nu bedenken dat van huis uit Nederlands sprekende kinderen vaak nog tot na hun zesde jaar moeite hebben met die uitzonderingen, dan is het niet zo verwonderlijk dat dergelijke fouten bij Kerkraadse leerlingen nog veel langer voorkomen. Zij hebben namelijk minder ervaring opgedaan met die uitzondering, omdat in het Kerkraads bijvoorbeeld *loofet* en *róffet* gezegd wordt, in plaats van *liep* en *riep*. Dat zijn vormen die de juistheid van *loopte* en *roepde* lijken te bevestigen. Nederlandse kinderen horen eerder en vaker 'liep' en 'riep' en leren zo doende vroeger de uitzonderingsregel toe te passen.

Op deze manier kan de beschrijving van fouten ons tot het inzicht brengen dat we fouten gewoonlijk niet mogen wijten aan slordigheid of gebrek aan intelligentie. Ze leren ons veeleer dat de leerlingen op een creatieve manier bezig zijn met zoeken naar de regels van het Nederlands. Als we dialectsprekende kinderen beschouwen als kinderen die Nederlands moeten leren als tweede taal mogen we ze dus ook niet lager aanslaan dan standaardtaalsprekers als ze meer fouten maken. Wel kunnen we in de didactiek, onder andere bij de keuze en opbouw van leerstof, rekening houden met de specifieke moeilijkheden van de dia-

lectsprekende leerlingen. Ook daarvoor levert een foutenanalyse aanknopingspunten. Als bij inventarisatie van fouten in het schriftelijk werk blijkt dat sommige van de leerlingen meer problemen hebben met de vervoeging van werkwoorden dan met de spelling, dan is het raadzaam met die leerlingen eerst te oefenen met de diverse vormen van werkwoorden (de tegenwoordige en de verleden tijd, het hele werkwoord, het voltooid deelwoord) en pas daarna de juiste schrijfwijze te behandelen. Met andere woorden: een leerling moet eerst weten dat hij *stond* moet zeggen en niet *stong* of *sting* of *stoond* voordat je hem aanleert dat *stond* met een d geschreven wordt. Volstrekt nieuwe werkvormen heb je daarvoor niet nodig. Met wat kleine wijzigingen nemen we oefeningen uit de taalmethode voor dit doel over. Daarnaast zijn het vooral de teksten van leerlingen zelf die het oefenmateriaal opleveren.

De term thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs suggereert dat het mogelijk is thematische en cursorische aspecten te combineren tot een samenhangend geheel. Er doen zich daarbij op z'n minst twee problemen voor:

op welke problemen moet dat cursorisch taalonderwijs precies gericht zijn en hoe kunnen we dat zo combineren met het thematische deel, dat die twee een zinvol geheel vormen?

Op dit moment kunnen we op die vragen nog geen afdoend antwoord geven. Daarvoor is meer tijd nodig, waarschijnlijk meer dan de twee jaren die we ons nu gegund hebben om oplossingen voor 'de dialectproblematiek' te zoeken.

Terugblik

Veranderingen aanbrengen in je lespraktijk doe je niet van de ene dag op de andere. Dat vergt meestal jaren van inspanning, van experimenteren, van frustraties overwinnen. Voortdurend hebben we daarbij te maken met factoren die soms belemmerend soms vruchtbaar op het vernieuwingsproces inwerken. Ervaringen ook, waar we weinig zicht op hebben: je eigen ervaringen als leerling, de genoten opleiding, de houding ten opzichte van de leerlingen, je ideeën over de maatschappij, het zelfvertrouwen dat je hebt, de plaats van de school in je leven, de verhoudingen in het team, de leeftijdsgroep waarmee je werkt, etc.

Praten over onderwijsvernieuwing en het werken daaraan is een gevaarlijke weg vol voetangels en

klemmen. Werken aan verandering betekent ook het verwerken van teleurstellingen, het soms niet meer zien zitten, maar het kan je ook verheldering bieden in wat je dagelijks doet, het kan je aansporen om na te denken over je vak. En als het goed gaat zal het je meer plezier geven in je werk! Het blijft echter, zeker in het begin, een proces van vallen en opstaan. Een proces dat je ook moeilijk kunt plannen omdat er zich steeds onverwachte situaties voordoen, die je niet kon voorzien.

We denken dat we, nu we een jaar verder zijn, een serieuze start hebben gemaakt met het didactiseren van de probleemgebieden die door het onderzoek aan het licht zijn gebracht. Legden we in het begin (van oktober tot januari) nog de nadruk op het zoeken naar en scheppen van op zichzelf staande situaties waarin dialect gesproken kon worden, zo langzamerhand zijn we opgeschoven in de richting van het ontwikkelen van thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs. Een veelomvattende en een pretentieuze ontwikkeling, zeker, maar ook een grondige aanpak, die rechtstreeks het hart van het moedertaalonderwijs raakt en die uitstijgt boven wat incidentele lesjes, waarin dialect voertaal is of als taalkundig verschijnsel wordt bestudeerd. Die verschuiving is overigens niet uit de lucht gevallen. Als je in zo'n moeilijke en complexe setting werkt als in het Kerkrade-project het geval is, met ouders, leerkrachten, onderzoekers, schoolbegeleiders, etc., dus met veel deelnemers, dan vraag je eigenlijk om problemen.

Iedereen praat immers mee vanuit zijn eigen deskundigheid, achtergrond en interesse. Verschil in inzicht kan soms erg stimuleren, het kan echter ook remmen. Om kort te gaan, het leerde ons in ieder geval dat we de 'dialectproblematiek' niet als een geïsoleerd probleem moesten aanpakken, als je tenminste de problemen van dialectspreken de kinderen grondig wilde aanpakken.

In Kerkrade moesten we al snel concluderen dat het leven sterker dan de leer is. Praten over oplossingen van dialectproblemen roept immers als vanzelf andere vragen op waaraan je niet voorbij kunt gaan. Problemen die te maken hebben met opvattingen over moedertaalonderwijs, het werken met een thema, samenwerken tussen leerlingen, het zelfstandig een opdracht kunnen uitvoeren, documentatiemateriaal kunnen bemachtigen, het evalueren van het werk, enz. Problemen die met het gehele moedertaalonderwijs te maken

hebben.

De werkwijze waarvoor we na januari 1980 hebben gekozen, kunnen we omschrijven als een vorm van thematisch-cursorisch moedertaalonderwijs, waarbinnen we aan de communicatieve aspecten van taalgebruik veel aandacht geven. Een algemeen onderwijskundige aanpak die niet specifiek gericht is op 'dialectproblemen'. Voor sommigen zal dat een bezwaar zijn. Voor de meeste leerkrachten die daadwerkelijk met deze werkvorm hebben geëxperimenteerd is dat gelukkig niet het geval, wat blijkt uit de afgenomen interviews. Iedereen is het erover eens dat de kinderen nu meer mogelijkheden krijgen hun eigen taal te gebruiken (en dat dat dialect kan zijn bewijst het stukje protocol uit het begin van het artikel) en die te ontwikkelen in voor hen zinvolle situaties. Het komende cursusjaar zullen we deze werkwijze verder ontwikkelen.

Noten

- 1 De betrokken onderzoeksinstituten zijn het Nijmeegs Instituut voor de Onderwijsresearch (NIVOR) en de Nijmeegse Centrale voor Naam- en Dialectkunde (NCDN). Van meet af aan zijn tevens bij het project betrokken het Schoolpedagogisch Centrum in Heerlen en de Katholieke Schoolraad in Kerkrade.
- 2 Voor een overzicht van alle onderzoeksgegevens verwijs ik naar de brochures die in de loop der jaren door het NIVOR en NDCN zijn gepubliceerd.
- 3 Uitvoeriger informatie over de derde fase is te vinden in: *Het Kerkradeproject – Van onderzoek naar onderwijspraktijk* (verslag van het onderzoek), en *Het Kerkradeproject – Van onderzoek naar onderwijspraktijk* (informatie over de derde fase); projectgroep Kerkrade-project, Nijmegen 1979.