

# dialecten

## TIEN LESSEN OVER TAALVARIATIE

*Publikaties over dialect en onderwijs gaan vaak over het conflict tussen dialectgebruik door leerlingen enerzijds en het aanleren van een standaardtaal anderzijds.*

*In het hier volgende artikel vormt de relatie tussen dialect en standaardtaal de inhoud van een onderwijsproces. De auteurs laten zien, hoe ze leerlingen in tien lessen informatie geven over de achtergronden van dialectgebruik in Nederland. Leerlingen verwerken die informatie door het uitvoeren van een aantal taalbeschouwelijke activiteiten. Uit de praktijk is gebleken, dat deze verwerking bijdraagt tot attitudevorming met betrekking tot bestaande variaties in taalgebruik.*

*Het artikel geeft na een korte inleiding over de relatie tussen sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs een overzicht van de lessenserie.*

*Wie de lessen in de eigen praktijk wil uitvoeren, kan tegen kostprijs een leerlingenboekje en docentenhandleiding bestellen bij de auteurs; zie daarvoor noot 1.*

### 0 Inleiding

De hoofdmoot van deze bijdrage wordt gevormd door een uitgebreide weergave van een lessenreeks over een aantal aspecten van het onderwerp taalvariatie. De lessenreeks werd ontwikkeld in het schooljaar '78-'79 en tot nu toe op basis van praktijkervaringen elk jaar bijgesteld en veranderd. Wat we hier aanbieden is de meest recente (niet: definitieve) versie. We willen ermee laten zien hoe sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten bruikbaar gemaakt kunnen worden voor de concrete lespraktijk van het moedertaalonderwijs in de onderbouw van het havo/vwo.

Voorafgaand aan de lessenreeks gaan we kort in op de relatie tussen sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs. Bovendien geven we enige informatie over het onderwerp taalvariatie en motiveren we de keuze van dit onderwerp voor een sociolinguïstische lessenreeks. De tekst wordt geïllustreerd met reacties van een aantal leerlingen op de lessenreeks.

### 1 Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs

Dat de sociolinguïstiek en het moedertaalonderwijs met elkaar te maken hebben, is een stelling die je (in uiteenlopende bewoordingen) in de meeste sociolinguïstische literatuur wel tegen-

komt. Die relatie bestaat al vanaf de opkomst van de sociolinguïstiek. Die had veel te maken met het Amerikaanse regeringsbeleid in de jaren zestig. Dat beleid was gericht op de bestrijding van kansengelijkheid in het onderwijs, met als eigenlijk doel de integratie (en het daardoor gevaarloos maken) van negers en andere minderheidsgroepen in de Amerikaanse samenleving (vgl. Wesselingh 1979). Mede door die betrokkenheid op het onderwijs en de in dat verband steeds sterk benadrukte praktische relevantie van de sociolinguïstiek, kwam het nieuwe vak in korte tijd tot grote bloei. Over die ontwikkeling en de bedenkelijke kanten ervan is al het nodige geschreven, ook in *Moer* (vgl. Giesbers, Kroon & Liebrand 1977). We gaan er hier verder dan ook niet op in.

Wat we hier wel willen constateren is, dat er (ook in Nederland) bij grote groepen betrokkenen in de onderwijssector hooggespannen verwachtingen zijn ontstaan ten aanzien van de bijdrage die de sociolinguïstiek zou kunnen leveren. Zowel Dittmar (1978) als Appel, Hubers & Meijer (1979) noemen onderwijsgevendende een belangrijke doelgroep van hun sociolinguïstische handboeken. En het is het blad van de Vereniging van *Leraren* in Levende Talen, dat met de artikelen van Hagen (1976) de primeur had van een Nederlandstalige inleiding in de sociolinguïstiek. Het met de sociolinguïstiek verbonden, zeer uiteenlopende verwachtingencomplex is in kaart gebracht door Ammon & Simon (1975) en veel ervan bleek al met al weinig realistisch. Twee belangrijke verwachtingen hebben echter standgehouden, ook toen men in de loop der jaren de nieuwe wetenschap wat afstandelijker en met meer gevoel voor realiteit ging bekijken. We zullen ze allebei kort bespreken.

Op de eerste plaats betreft het de verwachting dat de sociolinguïstiek een concrete, empirisch gefundeerde bijdrage zou leveren aan het (taal-) onderwijs voor kinderen in achterstandssituaties door antwoord te geven op vragen als: 'hoe leer je dialectsprekende leerlingen nou op de beste manier lezen?', 'wat is de beste didactische benadering van het dialectspreken?' en 'welke aanpak moeten we kiezen voor het taalonderwijs aan ethnische minderheden?'. Een concreet en praktisch bruikbaar antwoord op deze en dergelijke vragen heeft de sociolinguïstiek tot nu toe echter nauwelijks gegeven.

In een overzicht constateert Hagen (1981) dan ook dat de resultaten van veel pogingen om sociolinguïstische inzichten te concretiseren ten behoeve van het onderwijs al met al nog niet erg indrukwekkend te noemen zijn. Als voorbeeld wijst hij op het leesonderwijs aan dialectsprekende kinderen. Hiervoor zijn allerlei didactische suggesties en voorstellen gedaan, die soms nauwelijks in praktijk te brengen zijn en waarvan in de meeste gevallen niet is aangetoond dat ze leiden tot betere schoolprestaties van dialectsprekende leerlingen. Hagen concludeert dat het onderzoek over het algemeen nog niet geleid heeft tot voldoende inzicht in de taalleerproblemen van dialectsprekers om een 'didactiek van het dialect' te kunnen ontwikkelen (a.w., p. 17). Dat is een conclusie die de sociolinguïstiek zich ter harte kan nemen. Ze onderstreept de blijvende noodzaak van fundamenteel-toepassingsgericht sociolinguïstisch onderzoek (in de context) van het onderwijs en maakt duidelijk dat de sociolinguïstiek meer dan alleen wetenschappelijke verantwoordelijkheid dient te dragen. Op wat dit concreet kan betekenen, kunnen we in dit artikel niet verder ingaan. De lezer zij verwezen naar recente onderwijstaalkundige publikaties waarvan in Kroon (1982) een indruk wordt gegeven. Op de tweede plaats — en daarmee komen we bij het centrale punt van deze bijdrage — werd het nodige verwacht van de onderwijsvernieuwend invloed van de sociolinguïstiek in het algemeen. Door haar nieuwe kijk op taal zou de sociolinguïstiek uitkomst brengen waar het moedertaalonderwijs, van basisschool tot universiteit, was vastgelopen in een traditioneel stramien dat de taalstructuur, concreet: de grammatica, centraal stelde en waarin sociale, situationele en functionele aspecten van taal en taalgebruik onder tafel verdwenen. Ook deze verwachting hield door de jaren heen stand. Maar ook hier valt de balans na vijftien jaar sociolinguïstische activiteit niet al te positief uit. De door Sturm & Van Tuijl (1980) gegeven beschrijving van de hoge verwachtingen die men had van de inbreng van de sociolinguïstiek bij de voorbereiding van de nota *Over onderwijs in taalbeschouwing* (ACLO-M & SLO 1981) is in dit verband illustratief. Het traditionele op zichzelf staande systematische zinsontleden en woordbenoemen in de lagere school zou moeten worden afgeschaft; de tijd die daardoor vrijkwam kon dan worden gevuld met taalbeheersingsonderwijs, alternatief taalbeschouwingsonderwijs,

kortom: met goed moedertaalonderwijs. Voor dit laatste dacht men maar even bij de sociolinguïstiek en aanpalende terreinen aan te hoeven kloppen om met een rijke oogst aan lesideeën en materiaal thuis te komen. Maar dat viel bitter tegen. Van een rijke oogst was geen sprake: de sociolinguïstiek bleek, afgezien van algemene ideeën en inzichten nauwelijks iets concreet inhoudelijks te kunnen bijdragen tot de vernieuwing van het moedertaalonderwijs die men op het oog had. In dit weinig optimistische beeld van de mate waarin de sociolinguïstiek concreet iets betekent voor de vernieuwing van het moedertaalonderwijs lijkt de laatste jaren overigens wel enige verbetering te komen. In recente didactische handboeken en methodes voor het moedertaalonderwijs spelen sociolinguïstische inzichten in toenemende mate een rol.

Zo staan Griffioen & Damsma (1978) uitgebreid stil bij sociolinguïstische thema's als verbale interactie, vaktaal, standaardtaal en dialect, efficiëntie en differentie, vooroordelen en dialecttolerantie en didactische benaderingen van dialectspreken. Ook de in *Zeggenschap* gegeven doelstellingen voor het moedertaalonderwijs laten een duidelijk sociolinguïstische geïnspireerdheid zien: het begrip communicatie speelt daarin een centrale rol. Iets dergelijks zien we bij de Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek (1980): zinvol moedertaalonderwijs moet normaal functioneel zijn en het moet primair communicatieonderwijs zijn. In *MoedertaalDidactiek* worden bovendien allerlei suggesties voor sociolinguïstisch gericht moedertaalonderwijs op een rijtje gezet. Een aantal sociolinguïstische onderwerpen (met name de heterogeniteit van het Nederlands, de taal als communicatiemiddel en attitudes en vooroordelen tegenover afwijkend taalgebruik) begint ook door te dringen in moedertaalmethodes. Als voorbeelden noemen we *Taalboek* (Hulshof e.a. 1977), *Tussen de regels* (Meijerink & Vos 1977) en *Taal met effect* (Ten Brinke & Drop 1979). Voor een vollediger overzicht verwijzen we naar Hagen & Kroon (1982).

Dit alles neemt echter niet weg, dat er op het punt van de didactisering van sociolinguïstische inzichten (in concrete lesprojecten) nog heel wat werk te wachten ligt.

Goed moedertaalonderwijs houdt natuurlijk veel meer in dan af en toe een goed project uitvoeren, maar suggesties voor concreet uitvoerbare lessen kunnen wel een belangrijk hulpmiddel zijn op de

weg naar onderwijsvernieuwing en goed moedertaalonderwijs. Het hierna te presenteren lesproject over taalvariatie wil zo'n hulpmiddel zijn; we hopen dat het die functie ook vervult.

## 2 Informatie over taalvariatie

In 1967 wordt in Nederland voor het eerst gewezen op het werk van Labov. Sociolinguïstiek is hier dan nog een onbekend woord. Anno 1982 is de sociolinguïstiek een vast onderdeel van de opleiding van de meeste moedertaalleerkrachten en is een gestaag groeiende reeks, ook Nederlandstalige publikaties beschikbaar. Die literatuur maakt duidelijk, dat binnen het uitgebreide scala aandachtsgebieden van de sociolinguïstiek het onderwerp taalvariatie een centrale plaats inneemt. De centrale positie van het onderwerp taalvariatie en de raakpunten die het heeft met de meeste andere sociolinguïstische onderwerpen, maken het bij uitstek geschikt als uitgangspunt voor een sociolinguïstische lessenreeks. We illustreren dat met een korte uiteenzetting over een aantal aspecten van het onderwerp taalvariatie. Voor wie met de lessenreeks wil gaan werken, kan die uiteenzetting als inleiding dienen.

Je hoeft geen sociolinguïst te zijn om te kunnen constateren dat er in heel wat landen meer dan één taal gesproken wordt. Het in een land naast elkaar voorkomen van verschillende talen wordt aangeduid als *taaldiversiteit*. Daarnaast vallen de meeste talen ook nog uiteen in een aantal, onderling vaak zeer uiteenlopende dialecten. Dit wordt *taalvariatie* genoemd. Voorbeelden van taalvariatie en taaldiversiteit en daarmee samenhangende, niet bepaald simpel te noemen taalverhoudingen liggen dicht bij huis voor het oprapen. België bijvoorbeeld kent taaldiversiteit van het Frans en het Nederlands en taalvariatie in de vorm van een groot aantal Vlaamse dialecten. Ook in Nederland treffen we taalvariatie aan: naast de Nederlandse standaardtaal wordt een groot aantal regionale, sociale en stadsdialecten gesproken, en de standaardtaal wordt bovendien door veel Nederlanders gesproken met een duidelijk herkenbaar dialectaccent. Taaldiversiteit en taalvariatie komen voor in Friesland waar naast elkaar de Nederlandse standaardtaal, standaard-Fries en verschillende Friese dialecten gebruikt worden. Van taaldiversiteit is verder nog sprake in het geval van de grote, over het algemeen als

ethnische minderheden aangeduide, groepen taalgebruikers voor wie het Nederlands een volkomen nieuwe taal is naast de taal (meestal een dialect) van hun thuisland.

Een vorm van taalvariatie die door deze voorbeelden heen loopt is de grote verscheidenheid in stijlen (formeel, informeel, etc.) en registers (vaktaal, jargon etc.) die taalgebruikers, afhankelijk van de situatie waarin ze zich bevinden, blijken toe te passen.

Dat er tussen talen en dialecten (onderling en ten opzichte van elkaar) vormverschillen bestaan, is duidelijk. Dat die verschillen niet mogen worden beoordeeld in termen van beter of slechter, heeft de sociolinguïstische differentie-opvatting onder tussen overtuigend duidelijk gemaakt: elke variëteit heeft een eigen systematiek en de ene is niet beter of slechter dan de andere. Naast vormverschillen bestaan er tussen dialect en standaardtaal ook functiever schillen. Die betreffen het communicatiebereik en de gebruiksfunctie van de variëteiten. Het communicatiebereik van de standaardtaal strekt zich uit tot op nationaal niveau of nog verder, terwijl het dialect een geografisch en/of sociaal beperkt bereik heeft. Ook de gebruiksfuncties van de standaardtaal zijn ruimer dan die van het dialect. Het dialect wordt vooral *gesproken* en dan in meestal *informele* situaties; de standaardtaal wordt *gesproken* en *geschreven* in zowel *formele* als *informele* situaties.

Met enkel het voorkomen van taalvariatie en de vorm- en functiever schillen die daarmee gepaard gaan, is de kous echter nog lang niet af. Niet alle talen en taalvariëteiten worden namelijk in het dagelijkse maatschappelijke verkeer gelijk gewaardeerd. Ondanks de taalkundige gelijkwaardigheid van dialect en standaardtaal hebben niet-gestandaardiseerde, niet-officiële variëteiten over het algemeen een lager prestige dan de standaardtaal. En dat heeft gevolgen voor de sprekers van die variëteiten: hun sociale status, intelligentie, opleiding en beroep worden doorgaans laag ingeschat. Het spreken van dialect kan reacties uitlokken die variëren van hilariteit tot sociale sancties (bijvoorbeeld bij een sollicitatie). En in de maatschappelijke hiërarchie bevinden sprekers van niet-standaardvariëteiten zich over het algemeen zeker niet bovenaan. Een negatieve houding tegenover niet-standaardtaalvariëteiten heeft dan ook vaak meer te maken met de sociale kenmerken van de sprekers van die variëteiten dan met de variëteit zelf.

En dergelijke attitudes werken door; bijvoorbeeld in het onderwijs. Een hele serie sociolinguïstische onderzoeken waarvan in Nederland het Kerkrade-project wel het bekendste is, heeft laten zien dat dialectsprekende leerlingen het op school over het algemeen moeilijker hebben dan standaardtaalsprekers: ze halen lagere punten, blijven meer zitten en stromen door naar lagere vormen van vervolgonderwijs. Dat hangt niet alleen samen met specifieke taalleerproblemen als gevolg van hun taalachtergrond, maar ook met de manier waarop leerkrachten zich opstellen tegenover de moedertaal van hun leerlingen. Een te strenge correctieve houding van de leerkracht kan ertoe leiden dat de leerling, uit angst om fouten te maken tegen de standaardtaal, zijn mond op den duur helemaal niet meer opendoet of geen zin meer op papier zet. Dat sociolinguïstisch onderzoek naar de problemen van dialectsprekende leerlingen zich tot nu toe veelal geconcentreerd heeft op het lager onderwijs wil niet zeggen dat dialectsprekers alleen daar in het nadeel zijn: dat blijft zo in het vervolgonderwijs en later in de maatschappij.

Voor verdere informatie en een uitgebreide literatuuropgave verwijzen we naar het DCN-cahier *Dialect en school*, waarvan we in het bovenstaande veelvuldig gebruik hebben gemaakt (vgl. Hagen & Sturm 1982).

### 3 Overzicht van de lessenreeks

Het nu volgende overzicht van de lessenreeks over taalvariatie is opgezet als beknopte docentenhandleiding. Met het oog op de bruikbaarheid hebben we de lessen zo overzichtelijk en schematisch mogelijk weergegeven. Van elke les geven we steeds vooraf in het kort de bedoeling weer en daarna volgen aanwijzingen voor de praktische gang van zaken in de klas. Van deze aanwijzingen, die onder meer betrekking hebben op de toe te passen werkvormen, kan natuurlijk altijd worden afgeweken; ze zijn geenszins bindend bedoeld.

Bij de lessenreeks hoort een projectboekje voor de leerlingen. Het is onmogelijk dit leerlingenmateriaal hier integraal op te nemen. Wie met de lessenreeks wil werken, kan bij ons een exemplaar (met nadere toelichting voor de leerkracht) bestellen.<sup>1</sup>

De lessenreeks is in eerste instantie ontworpen voor de tweede en derde klas havo/vwo en in die

klassen ook al verscheidene keren uitgevoerd (onder meer op het Blariacumcollege te Venlo, het Stedelijk Lyceum te Zutphen en de Scholengemeenschap 'Oost-Betuwe' te Bommelerwaard). Wat we hier presenteren is de meest recente versie.

## *Les een* *Nederlands en wat dan nog?*

### Bedoeling

Laten zien dat er in het Nederlandse taalgebied sprake is van taalvariatie en taaldiversiteit; dat wil zeggen dat grote groepen mensen dagelijks nog heel wat andere taalvariëteiten gebruiken dan alleen maar de Nederlandse standaardtaal.

### Praktijk

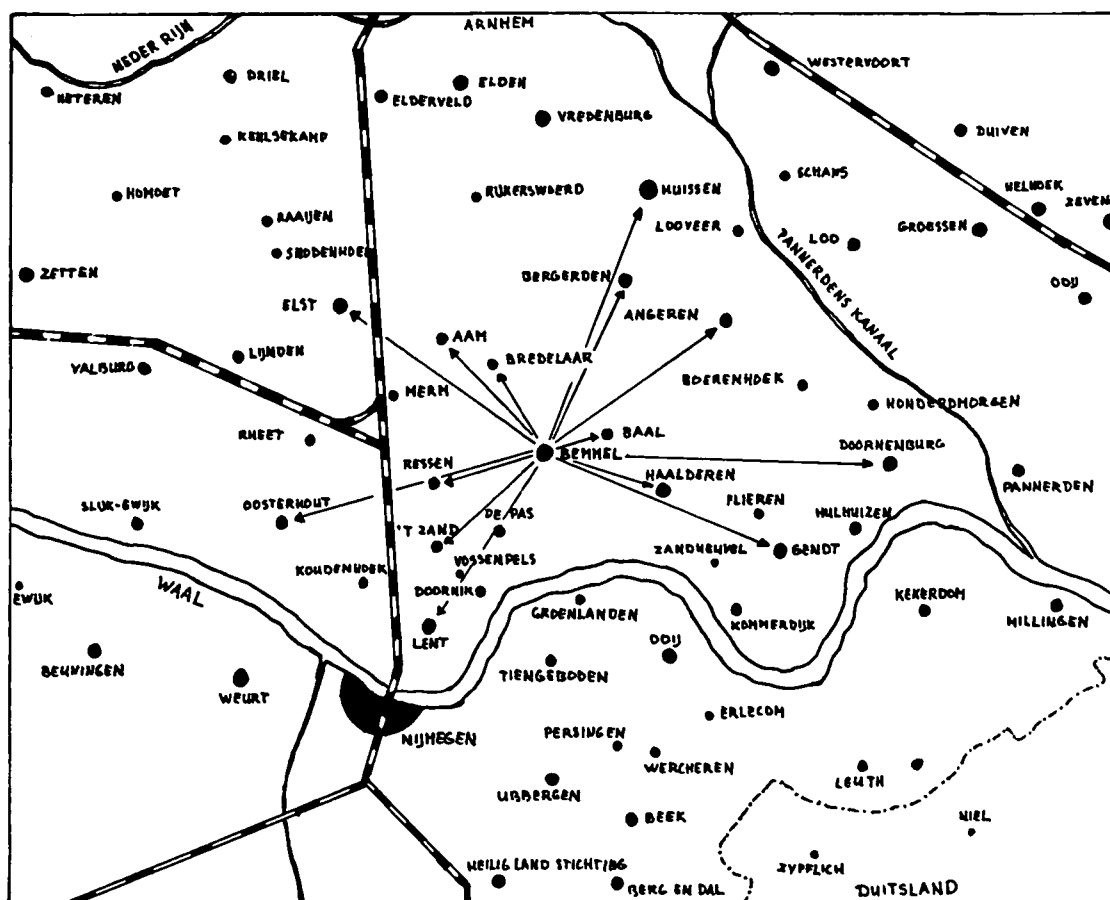
De leerlingen krijgen via de cassette recorder een vijftiental taalfragmenten te horen; na elk fragment volgt een korte pauze, waarin ze op een kaartje van Nederland en Vlaanderen aangeven waar ze denken dat de desbetreffende variëteit gesproken wordt. Het door de leerkracht samen te stellen cassettebandje kan naast dialectfragmenten en met een dialectaccent uitgesproken standaardtaalfragmenten bijvoorbeeld ook Fries, Surinaams-Nederlands, standaard-Nederlands en Vlaamse dialectfragmenten bevatten. Dergelijk materiaal is onder meer te vinden op het bij Daan & Blok (1966) behorende grammofoonplaatje, in de Audioclopedie (1980), in de archieven van de Dialectenbureaus (bijvoorbeeld in Amsterdam en Nijmegen), in tv-programma's (bijvoorbeeld Van Gewest tot Gewest) en op de regionale radio. Nadat alle fragmenten in kaart zijn gebracht, wordt de opdracht klassikaal nabesproken (overheadprojector) waarbij aandacht wordt besteed aan de volgende onderwerpen:

- Het voorkomen van taalvariatie en taaldiversiteit in Nederland.
- Het bestaan van min of meer homogene regionale dialectgebieden met bepaalde dialectkenmerken.
- Het voorkomen van dialecten in grote steden, het verschil tussen dialect en accent, de taalsituatie in Friesland en het in toenemende mate multiraciale en daarmee multi-linguale karakter van de Nederlandse samenleving.

Het bestaan van taalvariatie op kleinere schaal wordt verduidelijkt door een tweede, door leerlingen als huiswerk uit te voeren karteringsopdracht. Op een kaartje van hun eigen omgeving (stad of streek) geven de leerlingen met behulp van pijltjes — getrokken vanuit ieders woonplaats — aan, welke van de in hun omgeving gesproken dialecten lijken op het dialect van hun eigen woonplaats, of in het geval van grotere steden, hun eigen wijk of buurt. Het is voor deze op-

*We hadden voor kerstmis les uit het Opbouwboek (wat stomvervelend is) maar toen kwam de verheugende mededeling dat we een project over dialecten kregen ... Het meest aangrijpende vond ik het probleem dat kinderen die dialect spreken op school problemen hebben. Hier heb ik nu bij stil gestaan... Ook positief vind ik dat zoiets gewoon kan en er niet elke les wordt geschreeuwd opgeschieten, opschieten want jullie hebben zo weer een proefwerk en deze stof moet nog af.*

Anouk



Voorbeeld van door een leerling uit Bommel gemaakte pijltjesopdracht

dracht overigens niet nodig, dat de leerlingen van huis uit een dialect spreken, omdat het de bedoeling is, dat ze mede te rade gaan bij hun ouders en/of andere (eventueel dialectsprekende) volwassenen uit hun omgeving. Beide kaartjes zijn opgenomen in het projectboekje.

*Jullie hebben ook dat dialectproject gehad hè? Hoe vonden jullie het? Ik vond het best wel leuk, leuker dan grammatica in ieder geval. Ik heb er ook een heleboel van geleerd, bijvoorbeeld waar er dialect gesproken wordt en hoe, en hoe je aan de taal niet kunt horen of hij links of rechts is (of zo) of dat hij goed in kroegen kan vechten ... Bij jullie spreken ze ook dialect hè? Een gek idee eigenlijk om met jullie te schrijven terwijl ik jullie niet eens ken. Toch vind ik het heel leuk ... Hoe vinden jullie de standaardtaal? (ABN) Stom, bekakt, leuk, gaat wel, of zo ... Oh, de bel gaat, nou ajuu en ik hoop dat jullie terugschrijven.*

Caroline

### *Les twee*

#### *Een stukje geschiedenis en wat begrippen*

##### **Bedoeling**

Het in een theoretisch kader plaatsen van de in les een verworven kennis van taaldiversiteit en taalvariatie.

##### **Praktijk**

De huiswerkkarteringsopdracht wordt klassikaal nabesproken met behulp van een overheadprojector. Alle door de leerlingen getrokken pijlen worden op één kaartje verzameld. Zodoende ontstaat een beeld van de taalvariatie en de grenzen tussen dialectgebieden zoals die in de perceptie van de leerlingen (en de door hen geraadpleegde volwassenen) op kleine schaal bestaan.

Na de bespreking van de huiswerkopdracht wordt een vrij lange in het projectboekje opgenomen informatietekst behandeld. Hierin worden begrippen als standaardtaal, regionaal dialect, sociaal dialect en accent in een historisch en theoretisch kader geplaatst. Na behandeling in de klas kunnen de leerlingen de tekst thuis verder bestuderen.

### *Les drie*

#### *Dat zit goed in mekaar*

##### **Bedoeling**

Laten zien dat er tussen dialect en standaardtaal structurele taalkundige verschillen bestaan.

##### **Praktijk**

De les opent met een korte nabespreking van de thuis bestudeerde informatietekst. Deze bespreking mondt uit in het aan de orde stellen van de kenmerken waardoor de verschillende dialecten zich van de standaardtaal onderscheiden. Dat het bij deze kenmerken niet om losse, willekeurige of alleen maar stereotype verschijnselen gaat, maar dat ze deel uitmaken van (onderdelen van) de grammatica van het dialect, laten we de leerlingen vervolgens zien via een opdracht. De opdracht bestaat uit twee delen: een vertaalgedeelte en een verzamelgedeelte. Geschikte onderwerpen voor het vertaalgedeelte, waarin de leerlingen woorden en (delen van) zinnen van de standaardtaal in het (hun eigen) dialect vertalen — en dat de leerkracht dus zal moeten toesnijden op de specifieke kenmerken van het dialect ter plaatse — zijn onder meer: (1) woorden met klankverandering, (2) morfologische eigenaardigheden in werkwoordsvormen, verkleinwoorden en meervoudsvorming en (3) voornaamwoorden (met name aanspreekvormen). Het verzamelgedeelte betreft vooral verschillen in woordenschat: de leerlingen krijgen de opdracht, eventueel met hulp van een oudere dialectspreker, specifieke dialectwoorden en -uitdrukkingen te verzamelen, standaardtaalwoorden te zoeken die geen equivalent hebben in het dialect en zoveel mogelijk in het dialect geschreven/gedrukt materiaal mee naar school te brengen (bijvoorbeeld stukjes uit de plaatselijke of landelijke pers, gedichten of romans, carnavalskranten, liedjesteksten etc.). Met de opdracht wordt in de les begonnen. De leerlingen werken in groepjes die bij voorkeur bestaan uit dialect- en standaardtaalsprekers. Ze maken de opdracht thuis af.

*Ik ben in Den Haag geboren en heb daar acht jaar gewoond. Daarna ben ik in Brummen komen wonen, in Gelderland dus en daar spreken ze Achterhoeks. In het begin kon ik sommige woorden niet verstaan maar nu heb ik daar geen last meer van. Ik spreek dus gewoon standaardtaal en in het begin vonden ze hier dat ik deftig sprak maar dat was niet zo en nu heb ik daar ook geen last meer van.*

*Antoinette*

### Les vier

*Een snuutje is niet primitiever dan een zoen*

#### Bedoeling

Laten zien dat het dialect, hoewel niet gestandaardiseerd en gecodificeerd, een linguïstisch volwaardig taalsysteem is, en niet onlogisch, primitief of gebrekkig.

#### Praktijk

1 De opdrachten van les drie worden klassikaal behandeld. De leerlingen brengen mondeling verslag uit van hun bevindingen en de gevonden structurele eigenschappen van het dialect worden systematisch genoteerd. Zo ontstaat een (beperkt en fragmentarisch) beeld van onderdelen van de structuur van het dialect (met name klank en morfologie).

2 Door de zo genoteerde 'dialectgrammatica' op onderdelen systematisch te vergelijken met de standaardtaalgrammatica wordt duidelijk dat de eerste wat complexiteit, logica en rijkdom betreft niet voor de laatste onderdoet en dat dialecten wat hun structuur betreft niet als primitieve, onlogische of gebrekkige talen beschouwd mogen worden.

3 Bij de bespreking van de verzamelopdracht wordt aandacht besteed aan het ontbreken van dialectequivalenten voor bepaalde standaardtaalwoorden (bijvoorbeeld uit techniek en wetenschap) en het bestaan van zo goed als onvertaaltbare woorden en uitdrukkingen in het dialect.

4 Dat het dialect niet gecodificeerd is, blijkt als de leerlingen de meegebrachte dialectteksten op een aantal punten met elkaar vergelijken: ieder schrijft het dialect op zijn of haar eigen manier. Ter illustratie staat in het projectboekje een dialectkaartje.

### Les vijf

*Fouten en fouten*

#### Bedoeling

Laten zien dat er onder invloed van het dialect fouten kunnen optreden in de schriftelijke standaardtaalproductie en de leerlingen deze zogenaamde interlinguale fouten leren onderkennen en vermijden.

#### Praktijk

De leerkracht begint de les met een korte samenvatting van de stof uit les vier. De nadruk ligt hierbij op het open karakter van het dialect en de beïnvloedbaarheid van het dialect door de standaardtaal. Het is echter niet alleen zo, dat de standaardtaal het dialect beïnvloedt: het feit dat iemand van huis uit dialect spreekt kan omgekeerd ook invloed hebben op zijn gebruik en/of beheersing van de standaardtaal.

Deze stelling wordt geïllustreerd aan de hand van een zogenaamde interlineaire oefening. Het projectboekje bevat hiertoe een in de standaardtaal gestelde leestekst, met daarin verwerkt een groot aantal fouten tegen het Nederlands. Het betreft hier zowel intralinguale als interlinguale fouten (respectievelijk fouten tegen het regelsysteem van de Nederlandse standaardtaal en fouten als gevolg van interferentie met het dialect). De leerlingen krijgen als opdracht deze fouten in de tekst (tussen de regels) te verbeteren. De interlineaire toets moet de leerkracht samenstellen op basis van in schriftelijk werk van de leerlingen gevonden en verzamelde, mogelijk mede door het dialect veroorzaakte fouten.

De leerlingen maken de interlineaire toets in de klas. Hij wordt vervolgens klassikaal nagekeken. De leerkracht behandelt de fouten en geeft vooral ten aanzien van de interlinguale fouten (die over het algemeen eerder over het hoofd worden gezien) aan van welke structurele eigenschappen van het dialect ze mogelijk een gevolg zijn.

*We hebben zo'n enquête gehad over een dialectspreker en een standaardtaalspreker. Wij schatten de dialectspreker veel lager. Ik weet niet hoe dat komt maar het is nu eenmaal zo. Wat de standaardtaal betreft vind ik dat je die niet per se hoeft te spreken maar je moet het wel kunnen ... Ik vond dat project een beetje onzin want ik begrijp niet wat ik er aan heb want dialectspreken gaat er toch steeds meer uit want ieder kind moet standaardtaal leren spreken.*

Anita



*Les zes*  
*Kiezen is de kunst*

**Bedoeling**

Laten zien dat er tussen dialect en standaardtaal een aantal functiever verschillen bestaat.

**Praktijk**

De leerkracht constateert dat de afgelopen lessen vooral gingen over de vorm van dialect en standaardtaal en kondigt aan dat het de komende lessen vooral zal gaan over *functie*-aspecten. Het projectboekje bevat een uitgebreide vragenlijst over functiever verschillen tussen dialect en standaardtaal waarin aandacht wordt besteed aan de verschillen in communicatieradius en gebruiksfunctie van beide variëteiten.

De leerlingen moeten voor een aantal situaties (bijvoorbeeld 'thuis tegen je ouders', 'tegen een conector', 'als je een ingezonden brief in de krant zet', 'als je meedoet met een radio-telefoon-spelletje' e.d.) aangeven of daarin volgens hen 'vooral dialect', 'vooral standaardtaal' of 'allebei ongeveer evenveel' gebruikt wordt.

Uit de vragenlijst kunnen de leerlingen opmaken dat het dialect een geografisch en/of sociaal beperkt communicatiebereik heeft (in tegenstelling tot nationaal of verder zoals de standaardtaal) en dat het vooral gesproken wordt in vooral informele situaties (in tegenstelling tot gesproken én geschreven in formele én informele situaties zoals de standaardtaal).

De leerlingen bespreken de vragen uit de vragenlijst in groepjes en schrijven de antwoorden op. De slotvraag bevat een aantal richtlijnen aan de hand waarvan ze een samenvattende conclusie bij de gehele vragenlijst kunnen trekken.

Aan het eind van de les brengen de verschillende groepjes verslag uit van hun bevindingen; eventueel volgt een klasgesprek met als afsluiting een korte samenvatting van de hoofdpunten van de les door de leerkracht.

*Les zeven*  
*Wat je zegt dat ben je zelf*

**Bedoeling**

Laten zien dat er ten aanzien van dialect en dialectsprekers bepaalde attitudes bestaan, de leerlingen laten ervaren dat ze die attitudes ook zelf hebben en aantonen dat dit soort attitudes onterecht is. Introductie van het begrip communicatieve adequaatheid.

**Praktijk**

De leerkracht kondigt een bandje aan waarop vier sprekers een nagenoeg identiek verhaal vertellen. Zonder verdere toelichting wordt de band gestart. De eerste spreker vertelt het verhaal in de standaardtaal. Onmiddellijk na die eerste spreker krijgt elke leerling een lijst met vragen over intelligentie, beroep, opleiding, uiterlijk en dergelijke van de spreker, en vult deze snel en volledig in. De vragenlijst wordt meteen na invulling opgehaald. Via de band komen vervolgens twee dialectsprekers aan het woord; ze dienen als afleider. Als vierde komt daarna weer de eerste spreker aan het woord met hetzelfde verhaal maar nu in het dialect. Na dit vierde fragment vullen de leerlingen over deze spreker een zelfde vragenlijst in als na het eerste fragment.

Het is efficiënt om de twee vragenlijsten nog in dezelfde les door leerlingen te laten scoren (formulieren één voor één in de klas laten circuleren; elke leerling turft een vraag en noteert het aantal in een overzicht op het bord). Het totaaloverzicht van de antwoorden laat over het algemeen een grote discrepantie zien in het voordeel van de standaardtaalspreker en het is voor de leerlingen een vreemde ervaring te moeten constateren dat ze zelf dus blijkbaar een hele reeks vooroordelen hebben ten aanzien van dialect en dialectsprekers. Het is belangrijk dat de leerkracht er in de bespreking van de uitkomsten van de vragenlijst in slaagt de leerlingen van de onterechtheid van de gebleken vooroordelen te overtuigen. De leerkracht moet de bandjes zelf samenstellen.

Tegen het einde van de les krijgen de leerlingen twee in het dialect gezongen liedjes te horen waarvan de teksten in het projectboekje staan. Welke liedjes gekozen worden is niet van belang, als er maar voor gezorgd wordt dat het ene voor leerlingen wel, het andere niet te begrijpen dat wil zeggen communicatief adequaat is. Bij deze liedjes krijgen de leerlingen een aantal opdrach-

ten die samen met de liedjesteksten moeten illustreren dat er dialecten zijn, die een zo grote linguïstische afstand tot de standaardtaal hebben, dat ze niet meer voor alle Nederlanders communicatief adequaat zijn.

## *Les acht* *Speel eens wat*

### **Bedoeling**

De leerlingen laten ervaren dat het gebruik van dialect en het spreken van de standaardtaal met een dialectaccent in een aantal situaties niet geaccepteerd wordt.

### **Praktijk**

De werkvorm van deze les is het rollenspel. De leerlingen vormen groepjes en elke groep krijgt een speelopdracht: bijvoorbeeld een sollicitatiegesprek. In deze situatie worden een dialectspreker en een standaardtaalspreker met elkaar vergeleken en beoordeeld op de taal die ze spreken; de dialectspreker delft het onderspit als gevolg van een negatieve beoordeling van zijn taalgebruik. In de klassikale nabespreking van de speelopdracht, die natuurlijk naar believen kan worden uitgebreid, zal de leerkracht vooral weer moeten wijzen op de onterechtheid van het beoordelen (lees: veroordelen) van mensen omdat ze een van de standaardtaal afwijkend dialect spreken of een dialectaccent hebben. De leerkracht moet er echter tevens op wijzen dat het van belang is in bepaalde situaties passende taalvariëteiten bewust te kunnen kiezen.

*Onze leraar liet een band horen waarop je twee stemmen hoorde. De ene sprak dialect en de andere standaardtaal ... De man die dialect sprak vond ik sympathieker, zou van popmuziek houden enz. De man die de standaardtaal sprak vond de hele klas veel stijver, serieuzer en niemand zou goed met hem op kunnen schieten. Later vertelde onze leraar dat het een en dezelfde man was ... Op de laatste les hadden we het over discriminatie en vooroordelen. Zo zeggen we vaak dat mensen die dialect spreken minder intelligent zijn. Dit is helemaal niet waar! ... Degene die dialect spreekt heeft het misschien iets moeilijker op de eerste klas en daarom wordt meteen gezegd dat ze dan minder intelligent zijn. Zo krijg je al snel vooroordelen. Zelf discrimineer je ook wel eens, kijk maar naar die twee stemmen op de band. Degene die dialect sprak vond iedereen veel boerachtiger, terwijl het toch dezelfde man was ... Als laatste zou ik nog willen zeggen dat dialect heus niet minder beschaafd is als de standaardtaal. De standaardtaal is tenslotte ook maar een dialect. Je bent heus niet minder intelligent. Ik spreekt zelf ook dialect en ik vind het veel mooier als de standaardtaal!!*

*Sylvia*

*Wat vond jij van het project dialect? Bij mij viel het wel mee. Wij begonnen met een kaartje, waar we moesten invullen waar er over het algemeen een dialect werd gesproken. Hier in Zutphen wordt wel Zutphens gesproken. Bij ons in Brummen zijn veel boeren, zodoende kennen de ouders wel een beetje dialect. Mijn ouders spreken het ook maar alleen als ze aardappelen bij een boer gaan halen. Ze willen niet hebben dat wij thuis dialect gaan spreken, zodoende schrijven of spreken we dat op school ook niet. Bij ons in de klas spreekt niemand dialect. ... Wij hebben ook in de klas bepaalde liedjes (van Normaal) vertaald. Dat ging bij ons heel goed. Want dat was boers en dat wordt hier wel veel gesproken rondom Zutphen. Maar toen we een liedje kregen in het Zuid-Limburgs ging dat veel moeilijker om te vertalen omdat we het maar weinig tegenkomen.*

*Chantal*

*Les negen*  
*As ge't mar wilt verstaon!*

**Bedoeling**

De leerlingen denken na over mogelijke consequenties van het gebruik van van de standaardtaal afwijkende taalvormen in bepaalde situaties.

**Praktijk**

In groepjes bespreken de leerlingen een reeks in het projectboekje opgenomen stellingen. Deze stellingen hebben betrekking op het al dan niet communicatief adequate gebruik van dialect en accent in verschillende situaties, de verschillende houding die mensen daar tegenover aannemen en de mogelijke gevolgen daarvan voor dialectsprekers. Enkele voorbeelden: 'Jij moet in de les Frans een Franse tekst in het Nederlands naver- tellen. Omdat je thuis altijd dialect spreekt, ge- bruik je ook nu een duidelijk accent; bovendien maak je een aantal fouten in je Nederlands als ge- volg van het dialect. *Stelling:* Deze leraar zal je een onvoldoende geven omdat je de tekst niet in goed Nederlands kunt navertellen' en: 'Je hebt de balen van school en besluit te gaan werken. In je sollicitatiebrief zitten nogal wat dialectfouten. *Stelling:* Je zult worden aangenomen omdat ze aan je brief kunnen zien dat je uit een bepaalde streek komt'.

Nadat ze alle stellingen besproken hebben, bren- gen de leerlingen verslag uit van de belangrijkste resultaten van de groepsdiscussie; kernpunten no- teren ze. De lessenreeks is hiermee in zijn laatste fase gekomen. Met het oog op een voor de laatste les geplande schrijfpdracht krijgen de leerlingen als huiswerkopdracht het materiaal dat in de af- gelopen lessen aan de orde is geweest in zijn ge- heel te bestuderen en te evalueren.

*We zijn al acht lessen aan dit dialectproject bezig ... Dat dialectproject vind ik maar onzin. Je leert er zo weinig van ... Dialectsprekers worden hier vaak af- gekraakt, eigenlijk is dat wel gemeen, maar ja ... Als bij ons iemand dialect spreekt is het al gauw een boer in onze ogen ... We hebben al zo veel stencils gehad dat ik niet meer weet waar het allemaal over gaat. Uit onze stencils is gebleken dat wij gauw vooroordelen hebben ... Zelf spreek ik geen dialect alleen soms een beetje Zutphens, dat is geen dialect hoor.*

*Madelon*

*Les tien*  
*Bericht aan een leeftijdgenoot*

**Bedoeling**

Leerlingen geven naar aanleiding van een gerichte schrijfpdracht individueel en in eigen woorden een samenvatting van de leerervaringen in alle on- derdelen van de lessenreeks over taalvariatie en voorzien deze leerervaringen van commentaar.

**Praktijk**

De leerlingen maken een in het projectboek opge- nomen schrijfpdracht. Ze moeten een brief (tekstsoort) schrijven, gericht aan een leeftijdge- noot die op eenzelfde soort school zit als de schrijver (publiek), waarin deze leerling geïnfor- meerd wordt over de verschillende onderdelen van de lessenreeks en over de vraag in hoeverre de schrijver die leuk en/of zinvol heeft gevonden (doel).

Het zou de natuurlijkheid van de opdracht ten goede komen als de leerkracht contact zoekt met een andere school (eventueel met leerlingen van een andere klas aan de eigen school) zodat de brieven echt gericht en uiteindelijk ook verstuurd kunnen worden aan bestaande leerlingen.

Indien dat wenselijk wordt geacht kan de leer- kracht de brieven als eindverslagen van de gehele lessenreeks beoordelen, alvorens ze door te stu- ren aan de leerlingen aan wie ze gericht zijn.

*In deze lessen was het de bedoeling om aan de hand van stencils dieper in te gaan op het dialect ... Ik vond deze lessen best wel leuk om te doen, ze waren best wel leerzaam, en dit was veel leuker werk om te doen dan bijvoorbeeld Je weet niet wat je weet, dat is een boek over taalkunde. We hebben er heel wat dingen van geleerd waar je zo niet aan denkt. Dialect is geen schrijftaal. Je gebruikt het in minder officiële situaties. Het kan invloed hebben op school doordat je bijvoorbeeld dialectwoorden tussen de standaardtaal gebruikt. Als je dialect spreekt tegenover standaardtaalgebruikers maak je vaak een slechtere indruk als dat je tegen hen stan- daardtaal spreekt. Vaak hebben standaardtaalspre- kers vooroordelen ten opzichte van dialectsprekers ... En er zijn zo nog wel tientallen conclusies te ge- ven. Ik vond de dialectlessen wel leerzaam. Als je dit leuk vindt maak je liever het huiswerk dan als je spellingsoefeningen krijgt. Het waren niet zo'n erge moeilijke opdrachten waardoor iedereen ze kon be- grijpen.*

*Pieterjan*

#### 4 Besluit

In paragraaf 1 constateerden we dat er behoefte bestaat aan didactisering van sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten in de vorm van concrete, onderwijsvernieuwendere lessenreeksen voor het moedertaalonderwijs. Met de gepresenteerde lessen over taalvariatie hebben we een manier willen laten zien, waarop dit kan gebeuren. We hebben daarbij geprobeerd de lessen te laten voldoen aan een aantal criteria voor goed moedertaalonderwijs. Wie geregeld *Moer* leest, weet dat dat een stevig bediscussieerd onderwerp is, waarbij termen als *thematisch*, *relevant*, *emancipatorisch*, *communicatief*, *normaal-functioneel* e.d. een belangrijke rol spelen. Hier nu echter quasi analyseren dat en hoe precies alle onderdelen van het project aan genoemde criteria voldoen, zou de praktijk waaruit de lessenreeks is ontstaan, geweld aandoen. Eén uitzondering willen we hier maken. Die betreft het feit dat de lessenreeks is opgezet als een vorm van *thematisch moedertaalonderwijs* over een *zinvol thema*. Weliswaar is er sprake van wat Plattel (1982) een 'voorgebakken thema' noemt, maar dat doet volgens ons weinig af aan de zinvolheid ervan. We vinden het belangrijk en zinvol voor leerlingen, dat ze weten dat er zaken als taalvariatie en taalattitudes bestaan, wat daarvan voor henzelf en anderen de gevolgen kunnen zijn en wat ze daaraan

*Enkele weken geleden zijn wij met een project begonnen onder de Nederlandse les ... We hebben er veel lessen aan besteed en veel behandeld ... Ook hebben we een keer een stuk gelezen over het ontstaan van de standaardtaal ... Er stond ook in dat de naam ABN (Algemeen Beschaafd Nederlands) helemaal fout is. Het is niet algemeen. Ook het woord beschaafd is niet juist. Zo is het net of het dialect niet beschaafd is ... Je moet de standaardtaal toch leren omdat je anders alleen maar met mensen uit je eigen streek kunt praten en niet met bijvoorbeeld mensen uit Amsterdam. Als iedereen alleen maar dialect sprak zou er ook niets geregeld kunnen worden, wat voor het hele land van belang is ... We hebben over deze vragen nog heel wat gediscussieerd in de klas, maar het zijn ook niet voor niets discussievragen ...*

Sylvia

of daartegen zouden kunnen doen.

Natuurlijk hebben we niet de pretentie met de tien lessen over taalvariatie iets heel nieuws of nog nooit vertoonds bedacht te hebben. Wie de lessuggesties kent uit *Taal gebruiken* (Ankone 1978), *Over onderwijs in taalbeschouwing* (ACLO-M & SLO 1981) of *The Languages Book* (Raleigh 1981) (een Engels schoolboek boordevol lesmateriaal over taal en wat daarmee zoal samenhangt), zal veel van het bovenstaande bekend voorkomen, en, hopen we, ook al eens in de klas geprobeerd hebben. De tien lessen over taalvariatie zijn in deze traditie bedoeld: ze zijn er mede door geïnspireerd en bouwen erop voort.

Een belangrijke opmerking nog tot slot. Lessen als de gepresenteerde schieten hun doel voorbij als ze ontaarden in een soort (pseudo)verwetschappelijking van het onderwijs: overdracht van academische kennis in een voor leerlingen min of meer verteerbare vorm, zonder de vraag te stellen, of die kennis zó voor leerlingen wel interessant en relevant is. Leerlingen zijn taalgebruikers, geen taalwetenschappers, en ze hoeven ook niet te doen alsof. Wat er kan gebeuren als dat uit het oog verloren wordt heeft de tgg op school wel duidelijk gemaakt. Uitgaan van voor leerlingen zinvolle en liefst door henzelf voorgestelde thema's, speelt in het voorkomen van verwetschappelijking een centrale rol. Als dat gebeurt kan de sociolinguïstiek volgens ons leiden tot goed moedertaalonderwijs.

#### Noot

- 1 Het leerlingenmateriaal bestaat uit een projectboekje van 21 pagina's met daarin kaartjes, teksten, vragen, discussiemateriaal en toetsen. Het is toegespitst op de regio Bommel (Gelderland) en moet voor andere gebieden in Nederland op een aantal punten worden aangepast. Bij dit leerlingenmateriaal hoort een nadere toelichting voor de leerkracht. Een en ander is te bestellen door overmaking van f 2,75 per set (inclusief portokosten) op giro 2605344 t.n.v. R. Liebrand, Elderom 313-10, Boxmeer (o.v.v. project dialect).

#### Literatuurverwijzingen

- ACLO-M & SLO *Over onderwijs in taalbeschouwing. Een handreiking voor onderwijsgevend in de basisschool* Enschede 1981
- Ammon, U. & G. Simon *Neue Aspekte der Soziolinguistik* Weinheim/Basel 1975
- Ankone, R. e.a. *Taal gebruiken. Een Nederlandse bewer-*

*king van Language in use* DCN-cahier 6. Groningen 1978

Appel, R., G. Hubers & G. Meijer *Sociolinguïstiek* Utrecht/Antwerpen 1979

*Audioclopedie voor de jeugd* Uitgave Elsevier Amsterdam 1980

Brinke, J.S. ten & W. Drop *Taal met effect. Leergang taalbeheersing voor mavo en onderbouw havo/vwo* 3 delen. Groningen 1979 v.v.

Daan, J. & D.P. Blok *Van randstad tot landrand. Toelichting bij de kaart: Dialecten en Naamkunde* BMDC 37. Amsterdam 1966

Dittmar, N. *Handboek van de sociolinguïstiek* Utrecht/Antwerpen 1978

Giesbers, H., S. Kroon & R. Liebrand 'Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs. Een discussiebijdrage over de praktijk van de sociolinguïstiek' in: *Moer* 1977/2, p. 31-49

Griffioen, J. & H. Damsma *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1978

Hagen, A. 'Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs 1. Enkele sociolinguïstische achtergronden. 2. Enkele taal-didactische aspecten' in: *Levende Talen* nr 318, p. 267-285 en nr 319, p. 347-364

Hagen, A. *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik* Muiderberg 1981

Hagen, A. & J. Kroon 'Sociolinguïstisch onderzoek en moedertaalonderwijs' in: Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek (red.) *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981* Muiderberg 1982, p. 183-202

Hagen, A. & J. Sturm *Dialect en school* DCN-cahier 12. Groningen (verschijnt juni 1982)

Hulshof, H. e.a. *Taalboek. Nederlands voor de bovenbouw vwo/havo, pedagogische academie en verwante onderwijsvormen* 4 delen. Amsterdam, 1977 v.v.

Kroon, S. 'Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijstaalkunde' in: *Gramma* 1982/1, p. 1-36

Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek *Moedertaal-didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* Muiderberg 1980

Meijerink, H. & J. Vos *Tussen de regels. Methode Nederlands voor 15 + 3* delen. Groningen 1977 v.v.

Plattel, R. 'Thematisch onderwijs' in: *Nieuw Nederlands* Uitgave Wolters-Noordhoff, Groningen 1982

Raleigh, M. *The Languages Book* London 1981

Sturm, J. & H. van Tuijl 'Nederlandse sociolinguïstiek: Wat heeft de leerplanontwikkeling daaraan?' in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 1980/8, p. 39-55

Wesselingh, A. (red.) *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij* Nijmegen 1979