

TRUDGILLS TOLERANTIE: een oplossing voor de problematiek rond dialect en school?

Een eigenzinnig leesverslag n.a.v. P. TRUDGILL, *Accent, dialect and the school*, London 1975 (Explorations in Language).

Jan Sturm

0.0. DE PROBLEMATIEK

Het mag geen verwondering wekken, dat je op een lerarenopleiding, zeker bij de voorbereiding op het vak moedertaal docent, al snel en op allerlei manieren gekonfronteerd wordt met het verschijnsel dialect. In mijn geval is het heel gewoon op de gang een groep studenten te passeren die druk aan het praten zijn, zonder dat ik er in het voorbijgaan ook maar iets van versta: de Limburgers over u! Dat is natuurlijk niet typerend voor een N.L.O., 't valt daar echter misschien eerder op. Net zo als het je - komend vanuit het Zeeuwse - sterk opvalt hoe ongelooflijk dialektisch gekleurd het zgn. ABN is, dat de a.s. moedertaal docenten en hun opleiders hanteren; al trekken de studenten en je kollega's de uitkomsten van je observaties sterk in twijfel. Die zachte g willen ze nog wel toegeven, maar dat lijkt hen vaak het enige waaraan je kunt horen, uit welke streek ze vandaan komen. Maar dat ik zeg: 'Ik ga even om sigaretten' i.p.v.: 'Ik ga even sigaretten halen', dat is pas opvallend, vinden ze. Om maar niet te spreken van het gemak waarmee ik zonder blikken of blozen durf te zeggen dat die en die weer zo lang stond te lullen. (zie *Woordenboek der Zeeuwse dialecten*, blz. 560, s.v. lulle(n): praten, kletsen, wauwelen: Alg. in de gewone omgangstaal gebr., niet triviaal: Die Sanne is toch lank van aeseem, noe ei se wi 'n 'aolf u:re stae lulle over d'r kachel die nie brande wou.)

Wat moet je er mee aan, als je jarenlang onder het gehoor van Paardekooper hebt gezeten, wiens, intussen beroemde (beruchte?) uitspraak je in allerlei variaties hebt gehoord, nl. dat het 'vooral van belang (is) dat de dialectismen in woordgebruik, syntaxis, morfologie en klankleer opgespoord en *met zeer grote kracht* bestreden worden. Maar al te vaak heerst hier een niet goed te praten toegeeflijkheid die vrij spel laat aan de sleur. Met name is het van groot belang dat kwekelingen zich scherp bewust zijn van hun zware verplichting om vooral door eigen onberispelijk voorbeeld aan de jeugd een vlekkeloos ABN bij te brengen.' (PAARDEKOPER, 44). Ik krijg niet de indruk dat wij, op de N.L.O., onze 'kwekelingen' zo ver krijgen, in tegendeel zelfs, zou ik voorzichtig willen opmerken. Als ik me niet bedrieg, neemt het dialectgebruik bij een flink aantal studenten juist toe tijdens de opleiding. Enerzijds zal dat komen doordat ze elkaar steeds beter leren kennen: hoe intiemere relaties, hoe informeler taalgebruik. En informeel taalgebruik betekent voor velen: dialektisch taalgebruik.

Anderzijds neem ik aan dat dialektisch taalgebruik, althans in dit geval, meer als standaardtaalgebruik, een belangrijke rol kan spelen in het proces van separatie en solidarisatie, dat resp. tussen groepen en hun leden steeds aan de gang is. Door je taalgebruik geef je duidelijk aan tot welke groep je behoort en tot welke niet. Die behoefte aan duidelijkheid t.a.v. de vraag waar je bij hoort en waar je niet bijhoort heeft m.i. dan weer te maken met de on-

zekerheid die het leven in grote, ondoorzichtige structuren, met zich mee brengt. Niet in de laatste plaats zal m.i. van invloed zijn dat onder studenten nogal eens een verlangen te constateren valt tot solidarisering met de arbeidersklasse. En zeker voor de oppervlakkige waarnemer is het verband tussen arbeidersklasse en dialektisch taalgebruik zonneklaar. Zo bezien is het trouwens maar een kleine stap het m.i. toenemend gebruik van dialekt onder de studenten ook te beschrijven in termen van de Trendologie zoals Hans Ferrée die heeft gegeven (FERRÉE). Onder het kopje Trends die voortkomen uit verzet, schrijft hij: 'Elke vorm van pressie, dus ook sociale en commerciële pressie, leidt tot verzet. En verzet is afwijkend gedrag, dus krijgt aandacht. En aandacht - ook straf en 'foei'-geroep - is een vorm van prestige. Die (dat weten babies in de wieg al) vaak makkelijker te verwerven is dan de aandacht die je krijgt met braaf gedrag. Geen wonder dat steeds meer mensen de moeizame weg omhóóg in de sociale piramide (waartoe beheersing van de standaardtaal een van de belangrijkste voorwaarden is - JS) niet meer zien zitten en zich juist afzetten tegen de bestaande afspraken. Kankeren op de welvaart, flirten met het marxisme zijn belangrijke trends in onze burgermaatschappij. Net als het gekleed gaan in vodden (het gebruik, vaak, van dialektisch gekleurde taal - JS), het zelf kweken van groenten, het eten van houten plankjes en de mededeling 'ik hoef niet meer zo nodig'. De hele verheerlijking van wat primitief, eerlijk en onbespoten is, komt voort uit protest tegen de klassieke status-code uit paragraaf 1. Een 'Umwertung aller werten'. In deze protest-code geeft een fiets méér prestige dan een auto, zware shag méér dan Stuyvesant (dialekt méér dan standaardtaal - JS) en een oprechte pils méér dan champagne.' (FERRÉE, 5).

Het ligt, gezien het bovenstaande dan ook voor de hand dat heel wat studenten een meer dan 'normale' belangstelling aan de dag leggen voor allerlei verschijnselen die met dialekt te maken hebben. Die interesse wordt dan nog vergroot door twee andere invloeden. De taalkunde, die zich er een lange tijd voornamelijk om bekommerde meer inzicht te krijgen in de taal als systeem, als structuur, breidde vooral het laatste tiental jaren haar onderzoeks-terrein sterk uit en legde nauwere contacten met andere wetenschappen, zoals psychologie, sociologie, antropologie, enz. Op de achtergrond van deze ontwikkeling ga ik hier niet in. Ik verwijs daarvoor graag naar WALRAVEN. 'Deze ontwikkeling', aldus Walraven, 'opende de weg naar een samenwerking tussen beoefenaars van de verschillende *'taalwetenschappen'* die de bestudering van verschillende maatschappelijk belangrijke problemen i.z. verbale communicatie mogelijk maakt. Hierbij kan gedacht worden aan de vraag naar de rol van verbale communicatie in opvoeding en onderwijs (tesamen aangeduid als het socialisatie-proces) en aan de vraag naar de relatie taal-denken. Met name ideeën over z.g. 'taalachterstand' bij kinderen uit 'lagere' milieus vormen een aanknopingspunt voor taalwetenschappelijk onderzoek waarin linguïsten, psychologen en sociologen samenwerken'. (WALRAVEN, 3). Een en ander heeft behoorlijk wat invloed op het leerplan taalkunde van de nieuwe leraarsopleiding. Dat leerplan moest nl. min of meer uit het 'niets' opgebouwd worden. Waardoor het veel opener kon staan t.o.v. de nieuw verworven inzichten. Bovendien komt zo'n probleem als van de zgn. taalachterstand sterk naar voren in het tweede en derde graadsveld, waarop die opleidingen gericht zijn. Studenten krijgen in hun opleiding dus al gauw te maken met sociolinguïstiek (1) en dus ook met de problematiek van het van huis uit dialekt sprekende kind in het onderwijs. Immers, juist het meest bekende Nederlandse sociolinguïstische project is gewijd aan het onderwerp: problemen van dialektsprekende kinderen in Kerkrade. (HAGEN/VALLEN, 1973) Maar, en dat is de tweede faktor, in hun sta-

geperiodes worden veel studenten heel nadrukkelijk met hun neus op de feiten gedrukt: de kinderen spreken op school, en zeker op het schoolplein, hun dialect. Sommige schoolpraktikumdocenten verbieden dat, andere niet. Sommige schoolpraktikumdocenten leggen een duidelijke relatie tussen dialectgebruik en schoolprestaties, andere niet of veel minder. En vooral: veel studenten krijgen, vaak via hun begeleiders, opmerkingen te horen over hun eigen taalgebruik in de klas, niet zelden betreft dat dan dialectismen.

En zo mag het geen verwondering wekken dat in de leraarsopleiding voor moedertaal docent er nog al eens een groepje studenten zich buigt over de problematiek rond dialect en school. Als begeleider van zulke groepjes kan je wel min of meer voorspellen wat er gaat gebeuren. Na een literatuurstudie, wordt het al gauw duidelijk dat variatie eigen is aan het taalsysteem, dat aan bepaalde variaties een sterke sociale betekenis wordt gehecht, dat dialect en standaardtaal structureel volstrekt gelijkwaardig zijn, dat er echter functioneel wel verschillen zijn te konstaten. Maar je weet ook dat er tenslotte een berg vragen onopgelost blijven liggen, waarvan de belangrijkste luiden:

- Moet je dialectgebruik door kinderen op school toelaten of niet?
- Moet je als leraar het dialect van je kinderen passief beheersen, of zelfs actief?
- Moet je je leerlingen de standaardtaal aanleren, zo ja, wanneer dan en in welke gevallen moet je ze dwingen die standaardtaal te gebruiken?
- In hoeverre mag je leerlingen de dupe laten worden van je pogingen om dialecten in school dezelfde waardering te geven als de standaardtaal?

Hoe je die vragen ook beantwoordt, altijd rijzen er naar aanleiding van het gegeven antwoord nieuwe problemen. Om een voorbeeldje te geven: Als je zegt dat je als leraar het dialect van je kinderen zowel passief als actief moet beheersen, komen de volgende vragen aan bod: Moet een leraar dus altijd gaan werken in een streek waar hij vandaan komt? Hoe zit het eigenlijk met scholen in dorpen die overstroomd worden door stedelingen en hun kinderen, die standaardtaal spreken of een ander dialect? En hoe zit het met stadsscholen waar een even grote, zo niet grotere heterogeniteit in taalgebruik optreedt? Enfin, je komt er niet uit natuurlijk: zoveel hoofden, zoveel zinnen.

0.1. Een oplossing?

In de afgelopen zomervakantie las ik het boekje van Trudgill dat in de titel vermeld is; het stond al een poosje in mijn boekenkast, maar ik was nog niet verder gekomen als wat bladeren. Dat leverde mij het volgende beeld op: Weer een boekje dat alle standpunten op een rijtje zet en dan zegt dat voor alles wel wat te zeggen valt en misschien een lichte voorkeur uitspreekt voor richting X. Niets bleek bij lezing minder waar. Trudgill kiest, gaat alle konsekwenties na van zijn keuze, blijft bij zijn keuze en geeft op basis daarvan aanwijzingen voor het onderwijs. Al lezend raakte ik overtuigd van het aantrekkelijke van zijn keuze. In het vervolg van dit artikelje geef ik een 'eigenzinnig' verslag van dit leesavontuur. Een leesverslag en geen bespreking, want ik zet T.'s opvattingen niet kritisch af tegen andere opvattingen. (2) 'Eigenzinnig' in meerdere opzichten. Ik weet dat de situatie in Engeland - daarop richt T. zich - lang niet in alle opzichten vergelijkbaar is met de Nederlandse omstandigheden. Ik weet dat T.'s opvattingen in Engeland behoorlijke weerstand hebben opgeroepen. (3) Ik geef ook geen allesomvattend uittreksel, zodat de lezer die 'alles over T. wil weten' toch het boekje zelf ter hand moet nemen. En toch. Ik meen dat T. nl. een coherent geheel van antwoorden geeft op de problemen die ik in het voorgaande schetste. En

ik meen dat mijn bovengegeven schets exemplarisch is: ze is m.i. herkenbaar voor een flink aantal moedertaaldocenten in de praktijk van alledag. Hun werkomstandigheden zijn echter vaak zo weinig riant, dat zij er niet gemakkelijk toe komen een boekje als dat van T. te bestuderen. Als surrogaat bied ik hen dit leesverslag aan in de hoop dat zij tijd kunnen vinden het te lezen.

1. T.'s OPVATTING OVER AKSENT EN DIALEKT

1.0. Achtergrond

Het boekje van T. (106 blz. tellend) is verschenen in de serie *Explorations in Language Study* (ELS), die onder redactie staat van Doughty en Thornton. Ik vermeld dit om twee redenen. Allereerst bevat de serie nog een aantal andere behartenswaardige boekjes. (4) Ten tweede zijn de redakteuren óók schrijvers van de inspirerende methode voor moedertaalonderwijs *Language in use*, die voor mij als belangrijkste karaktertrek heeft, dat hij levensechte situaties schept waarin leerlingen op zeer uiteenlopende manieren, talig bezig kunnen zijn, uitgaande van de taalbeheersing waarover ze beschikken. (5) De boekjes die in ELS verschijnen kunnen als achtergrond-informatie bij de genoemde methode beschouwd worden; ze proberen een brug te slaan tussen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en de praktische behoefte van degenen die hun eigen problemen met taal en taalgebruik vanuit de linguïstiek willen doorlichten. Maar in het bijzonder richten ze zich op de rol van de taal in het onderwijsproces. In zijn voorwoord noemt Doughty het boekje van T. een geweldig waardevolle beschrijving van een bijzonder en zeer problematisch aspect van elke taalgemeenschap: accent en dialekt. T. laat z.i. zien, wat we onder die twee zo vaak misbruikte termen moeten verstaan en hoe een juist begrip ervan van directe invloed kan zijn op het 'taalklimaat' op scholen. Kán zijn, want Doughty signaleert als een van de grote problemen van het moedertaalonderwijs (MTO), de attitude van de leraar en zijn opvattingen t.o.v. taal en taalgebruik. Die zijn vaak erg star en strak en verhinderen dan dat de leraar eens op een andere manier naar taal kijkt. (6a)

1.1. Een keuze uit de aangeboden thema's

T.'s boekje bevat zes hoofdstukken (afgezien van allerlei voorwoorden). Achtereenvolgens behandelt hij de thema's: 1. Verscheidenheid in taal; 2. Goede en slechte taal; 3. Talige verscheidenheid en school; 4. Waarom standaard Engels?; 5. Niet-standaard dialekt, restricted code en taalachterstand. Tenslotte geeft hij in hoofdstuk 6 zijn konklusies. Van deze thema's zal ik er één *niet* behandelen, n.l. 5. (6b.) Over de eerste twee ben ik vrij kort: ik haal er alleen die termen en begrippen uit, die ik voor de rest van het verslag nodig heb. (par. 1.2.) T.'s konklusies geef ik uitvoerig weer, ze beslaan in zijn boekje maar krap een bladzijde. (par. 1.3.) Voor een uitvoerige behandeling blijven dus over thema 3 en 4. (par. 2 en 3)

1.2. Taalvariatie; goed en slecht taalgebruik (7a)

Als je je bezig gaat houden met dialekten, is de eerste moeilijkheid waarop je stuit, natuurlijk de definiëring van je termen. Een bevredigende, algemeen aanvaarde definitie van wat een dialekt is, bestaat er niet, evenmin als die bestaat van 'taal'. Wel zijn er natuurlijk talloze

voorstellen, die afhankelijk van de positie van de 'indiener', bepaalde kenmerken van het verschijnsel dialect benadrukken. Je moet dus een keuze doen.

Als neutrale term kan *variëteit* dienst doen. Zonder daarmee al een oordeel te vellen, verwijst die naar elke 'soort taal' die hier ter sprake komt. *Dialekt* duidt dan op *elke variëteit die grammaticaal verschilt van wat voor andere variëteit dan ook en die wellicht ook een verschillende woordenschat of uitspraak heeft*. Grammaticaal verschil is dus het criterium. Onder grammaticale verschillen vallen verschijnselen als verschillende vormen voor de verleden tijd, zoals 'ik miek' voor 'ik maakte' (cfr. GHIJSEN, 564, s.v. maeke(n)) of verschillende types zinskonstrukties zoals 'ik ga erom' voor 'ik ga het halen' (cfr. GHIJSEN, 246, s.v. gae(n); 636, s.v. om, omme 2, 4). Deze 'definitie' van dialect heeft twee belangrijke gevolgen. Allereerst impliceert die dat *iedereen* een dialect spreekt; ten tweede betekent die dat *allèen* uitspraakverschillen, geen verschil in dialect met zich meebrengen. In dat geval spreken we van verschil in *aksent*.

Een van de belangrijkste dialecten van het Nederlands is de zgn. *standaardtaal*: standaard Nederlands (SN). Het is het dialect dat veelal gebruikt wordt door sprekers die zich 'goed opgevoed' achten; het wordt normaliter ook gebruikt bij het schrijven en op radio en tv; het is ook die vorm van het Nederlands die normaliter aan buitenlanders geleerd wordt. En het is de taal van de school. Net zomin als alle andere dialecten is het SN precies af te bakenen. Twee belangrijke opmerkingen nog. Ten eerste: SN wordt als dialect dus niet door uitspraak gekenmerkt, dat volgt uit de definitie van dialect. Ten tweede: net als elk ander dialect kent het SN *interne variatie*. Dialecten zijn nl. niet homogeen; het zijn geen onveranderlijke grootheden, die precies door hun benaming gedekt zijn. Tussen dialecten zijn ook geen duidelijke grenzen te trekken: er zijn een heleboel marginale verschijnselen, waarvan je niet precies kunt bepalen of ze tot het ene of het andere dialect behoren.

De notie dialect heeft een ruim toepassingsgebied. Je kan SN een dialect noemen, maar als je dat nodig vindt kun je ook spreken over Standaard Vlaams Nederlands en Standaard Nederlands Nederlands, over Zeeuws Nederlands en Twents Nederlands, over Tilburgs Nederlands en middenklas Tilburgs Nederlands. Dat hangt allemaal af van het nivo waarop je dialectverschijnselen wilt bespreken.

Evenals alle andere dialecten kent het SN nog een vorm van *interne variatie* en wel *stilistische variatie*. Die hangt af van de situatie - bv. te karakteriseren van informeel naar formeel -, waarin taal gehanteerd wordt. Stilistische variatie blijkt vooral uit woordkeus: smoel, gezicht, gelaat, aanschijn, wezen (= SN) en: smoe:l, tote, aenste, wezen, gezicht (= Zeeuws) (GHIJSEN, s.v. genoemde woorden).

Tenslotte nog iets over *aksent*. Uit de 'definities van aksent en dialect volgt dat je theoretisch gezien elk dialect met elk aksent kunt uitspreken; in de praktijk wordt vrijwel alleen SN met verschillende aksenten gerealiseerd. Meestal kun je de aksenten waarmee SN wordt uitgesproken regionaal karakteriseren; dat blijkt uit gezegdes als: 'Je kunt toch zo horen dat hij uit Limburg komt, let maar op hoe hij: op de trap uitsprekt'; of: 'Hij heeft nog een echte Zeeuwse /eeu/'. Bij sommige mensen kun je echter per se niet horen aan hun aksent waar ze vandaan komen. In Engeland wordt zo'n aksent door linguïsten aangeduid met R.P. (received pronunciation). Voor het Nederlands ken ik zo'n aanduiding niet; voor het gemak duid ik in de rest van dit verslag zo'n aksent aan met *N-aksent*, d.w.z. neutraal aksent: neutraal t.a.v. de regionale afkomst van de spreker. Dit aksent kent ook weer interne variatie - 't houdt niet op! -: bij oudere sprekers 'klinkt' het b.v. anders als bij jonge. Ook is dit aksent

niet neutraal t.o.v. de sociale afkomst van de spreker. Dat is afleidbaar uit het volgende schema.

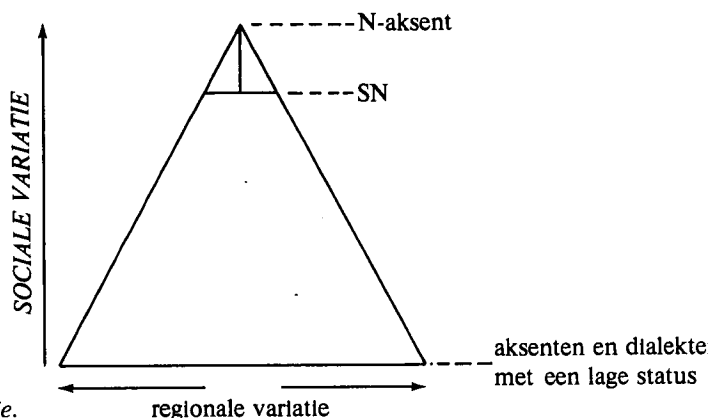


fig. 1: Samenhang tussen regionale en sociale variatie.

Aan de basis van de driehoek vind je een grote hoop regionale aksenten en dialekten, die van dorp tot dorp en van streek tot streek verschillen; tesamen een continuüm vormend. Aan de top vinden we het SN, met weinig regionale variatie en weinig aksentvariatie; die loopt van N-aksent (dat geen regionale variatie kent) tot licht regionaal aksent, afhankelijk van het feit hoe dicht de spreker bij de 'top' zit. In het midden van de driehoek vinden we aksenten en dialekten die meer of minder regionaal zijn afhankelijk van de plaats op de sociale schaal.

In het hieronder staande schema vat ik samen wat tot nu toe besproken is.

	<i>aksent</i>	<i>dialekt</i>
regionaal	SN met Zeeuws aksent	Zeeuws
sociaal	SN met een 'arbeiders' aksent	arbeiderstaal
stilistisch	SN in een formele situatie, bv. in een rechtszaal, tegenover SN thuis, allebei met een N-aksent	Limburgs in een formele situatie, bv. een raadsvergadering, tegenover Limburgs thuis

fig. 2: Aksent- en dialektvariatie

Een andere zaak verdient nog onze aandacht. Net zo min als je van de ene taal bv. Frans kunt zeggen dat hij beter is als de andere bv. Duits, net zo min kun je dat zeggen van het ene dialekt bv. SN, in vergelijking met het andere, bv. Amsterdams. Je kunt in principe in elke taal en in elk dialekt alles uitdrukken wat je wilt. Wel komt het natuurlijk voor dat je bv. in de ene taal maar één woord nodig hebt en in de andere een omschrijving om hetzelfde uit te drukken. Ook heeft de ene taal(variëteit) bij een bepaald onderwerp meer woorden tot zijn beschikking als de andere. Het Brabants heeft rond het onderwerp *rund* bv. veel meer woorden als het SN. Dat komt eenvoudig omdat SN-sprekers aan die woorden geen behoefte hebben. Er is dan ook in principe geen enkele reden om het gebruik van het ene dialekt, Limburgs bv., af te keuren en het gebruik van een ander, SN bv., toe te juichen als beter. Als we dat toch doen - en daar zijn we gauw toe geneigd, zeker in het onderwijs - dan heeft dat *niets* met taal of dialekt op zich te maken, maar *alles* met onze *houding* t.o.v. taal of dialekt. En die houding berust dan weer op het feit dat de meesten van ons het ene dialekt, - SN in dit geval - beschaafd, kwalitatief beter en mooier vinden, omdat het gesproken wordt door een sociale groep met een hoog prestige, ontleend bv. aan veel macht, veel geld of veel scholing, terwijl we het andere dialekt, het Tilburgs bv., plat, onbeschaafd, lelijk en noem maar op, vinden, omdat het gesproken wordt door een groep met een laag prestige. (7b) Dat vooral het sociale prestige daarin een belangrijke rol speelt heeft een recent onderzoek uitgewezen. Dat onderzoek - in dit verband is de naam van Labov zo zachtjesaan overbekend - heeft ook duidelijk gemaakt dat we zelfs kunnen spreken van *sociale* dialecten. Juist aan dat sociale dialekt hechten zich de sterkste waarde-oordelen. Daarom krijgt het SN zo'n belangrijke plaats, want dat wordt vooral gesproken door mensen met veel macht, geld en kennis. Daarom vinden we een plattelands dialekt nog wel eens grappig, want op het platteland spreken de hogere sociale klassen vaak ook het regionale dialekt. Daarom ook verafschuwen we een stadsdialekt: dat gebruiken alleen de arbeiders en de sociaal minst beelden. Het zal duidelijk zijn - ook dat bewees overigens onderzoek - dat wat hierboven gezegd is over dialekt, evenzeer geldt voor aksent. Iemand die in Nederland zegt: 'Kaik, een aik.', is daarmee sociaal gestigmatiseerd. De Engelsman, die met dezelfde /ai/ zegt: 'I like Ike', spreekt ST met een N-aksent en wordt niet gestigmatiseerd. Zulke oordelen zijn dus volstrekt arbitrair. We vinden een aksent mooi of lelijk in relatie tot waar het (bv. sociaal) voor staat, en niet in relatie tot hoe het is.

Ik sluit deze paragraaf af met een paar opmerkingen over de notie 'korrekt Nederlands'. Uitingen als: 'Ik krijg nooit niks', 'ik ga even om sigaretten', 'hij is groter als mij', 'hun hebben het gedaan', 'hij heb geen zin' zijn voorbeelden van zgn. inkorrekt Nederlands. Maar van deze uitingen kun je natuurlijk niet op dezelfde manier zeggen dat ze 'fout' zijn, zoals je zegt dat 5 als uitkomst van $2 + 2$ fout is. Als dat laatste niet fout was, zou de hele wereld op zijn kop komen. Maar er zou *niets* gebeuren als *iedereen* opeens zei: 'Ik ga om sigaretten!' i.p.v. 'ik ga sigaretten halen'. Je kunt ook niet zeggen dat de aangehaalde uitingen ongrammatikaal zijn. Elke Nederlandse variëteit heeft haar eigen grammatika, die o.m. beschrijft hoe bv. een ontkenning gerealiseerd wordt. Ook het argument dat je toch *hij heeft* schrijft, zegt hier niets: schrift is een middel om gesproken taal weer te geven, maar ook niet meer. We zeggen toch ook niet dat je alle slot-n's in bv. infinitieven als 'lopen' moet realiseren, omdat ze ook geschreven worden! Evenmin vinden we 'ert' fout, omdat we 'erwt' schrijven. Ik wil hier overigens *niet* betogen dat mensen nooit fouten maken; iedereen zal zich in zijn taalgedrag wel eens vergissen. Ik wil er alleen voor pleiten dat we, zeker in ons onderwijs,

ervan uit moeten gaan dat elke Nederlander zijn eigen moedertaal (= dialekt) perfect beheerst en afgezien van vergissingen, geen fouten maakt.

1.3. T.'s konklusies (8)

- 1 We moeten er, niet alleen in het onderwijs en de opleidingen daarvoor, maar ook op alle andere terreinen van de maatschappij, krachtig naar streven dat alle dialecten gelijkwaardig worden, omdat ze nu eenmaal gelijkwaardig zijn, en daarop onze aanpak in het onderwijs afstemmen.
- 2 Daardoor zal de enige te rechtvaardigen reden om alleen standaardtaal (ST) te onderwijzen op school verdwijnen. Dan geldt niet meer dat je daarmee voorkomt dat kinderen gediskrimineerd worden, omdat ze een laag-gewaardeerd dialect gebruiken.
- 3 We moeten onze leerlingen ervan overtuigen dat hun dialect goed is en waard om te gebruiken alleen al om te voorkomen dat ze zich helemaal niet meer inlaten met iets wat met taal te maken heeft.
- 4 We moeten onze leerlingen toestaan en zelfs aanmoedigen om in hun eigen, aangeboren dialect te praten en te schrijven.
- 5 We moeten ophouden te zeuren over dialect- en accentverschillen, over slecht taalgebruik en slordig praten; we moeten onze aandacht besteden aan lees- en schrijfvaardigheid.
- 6 Alle (normale) schoolkinderen beschikken over een taal die noch inadequaat, noch defektief is; ze beschikken over een heleboel handige en indrukwekkende verbale vaardigheden.
- 7 We moeten voor onze leerlingen (aanvullende) situaties scheppen, waarin ze talig bezig kunnen zijn en vaardigheden als overtuigen, argumenteren, discussiëren, protesteren, beschrijven en vertellen, verder kunnen ontwikkelen; ze gelegenheid geven tot allerlei activiteiten waarbij ze ervaren dat het gewoon handig is als je je taal kunt gebruiken.
- 8 Het is het beste het onderwijs in de ST te beperken tot bepaalde soorten schriftelijk werk; daarvoor moet je de bi-dialektische aanpak gebruiken.
- 9 We moeten vooral, door niet te zeuren over slecht taalgebruik en slordig spreken, onze leerlingen uit alle streken en klassen helpen om vrijmoedige, zelfverzekerde praters en schrijvers te worden die zich duidelijk en zonder verwarring uiten, zodat ze in de ware zin des woords, vaardige gebruikers van goed Nederlands zijn.

2. AKSENT EN SCHOOL

Met opzet heb ik de structuur van T.'s boek doorbroken door eerst zijn konklusies voor het onderwijs te geven en daarna pas zijn overwegingen. Daardoor en door zijn konklusies ook nog iets provocerder te formuleren als hij zelf doet, hoop ik te bereiken dat de lezer met des te meer aandacht en kritische zin T.'s overwegingen leest.

Als je het hebt over taalvariatie op school, kun je nauwelijks heen om het probleem van de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsukses. Iedereen kent zo zachtjesaan de probleemstelling: kinderen met een andere taalvaardigheid als de school vereist, gaan vaak 't schip in. 't Aardige van T. is nu, dat hij - voor de Engelse situatie - aantoonst, dat aksent en dialect goed beschouwd weinig of geen problemen in het onderwijs behoeven op te leveren. De situatie op school is ruwweg als volgt te schetsen. Sommige kinderen gebruiken

de ST; de meeste andere gebruiken een ander dialect. Van de kinderen die de ST gebruiken, zijn er maar weinig die dat met een N-aksent doen. De meeste leraren gebruiken, althans op school, de ST of een ander dialect dat er erg veel op lijkt. Weinig leraren doen dat met gebruikmaking van het N-aksent. Het ST-dialect is op vele scholen - ook al omdat het model staat voor de schrijftaal - de norm. Dat betekent dat op school vaak het taalgebruik van de leraren in botsing komt met dat van de kinderen; die botsing is groter als het kinderen betreft van de werkende klasse.

T.a.v. het (aanvankelijk) spellings- en leesonderwijs toont T. met voorbeelden aan dat het niet uitmaakt welk aksent (want daar gaat het in dit geval natuurlijk om) je hebt: de problemen voor bijna alle sprekers zijn gelijkwaardig al zijn ze niet gelijk. Ekstra problemen ziet T. rijzen in die gevallen waarin de leraar een heel ander aksent heeft als zijn leerlingen en zich niet bewust is van de aard en de omvang van die verschillen. (9a)

In Engeland kent men om het aanvankelijk leesonderwijs te vergemakkelijken het zgn. ITA-systeem (Initial Teaching Alphabet); het is gebaseerd op het principe: één teken voor één klank, en omgekeerd. Voorzover een leraar *zelf* zijn leesmateriaal maakt, lettend op de typische kenmerken van het aksent van zijn leerlingen, is dat systeem goed bruikbaar; het gedrukte materiaal dat bij deze methode hoort, bevoordeelt echter de kinderen die een aksent hebben dat in Zuid-West-Engeland veel voorkomt.

Er zijn in de loop der tijden al heel wat argumenten aangedragen ter ondersteuning van de stelling: het is het beste kinderen zo snel mogelijk een N-aksent aan te leren. Kinderen die bv. de /h/ aan het begin van een woord weglaten (*uis* i.pl.v. *huis*) zouden bij het lezen last hebben met het onderscheid tussen bv. *oor* en *hoor* en bij het spellen van woorden als *huis* moeilijkheden ondervinden. Dat lijkt niet zo'n krachtig argument als je merkt dat er meer woorden zijn met zgn. 'stille letters': *thee*, *thans*, *erwt*, *postzegel*, *kerse(n)jam* enz. Een ander argument luidt: met 'n niet-neutraal aksent loop je het risico niet begrepen te worden. Je kunt daar een paar opmerkingen bij maken: Het lijkt nauwelijks voorstelbaar dat aksentverschillen in het Nederlandse taalgebied zo groot zijn, dat begrip per se onmogelijk is. Veel zal er afhangen van de wil tot begrijpen en ook van de duur en frekwentie van het contact. Moeilijkheden van deze aard, die voortvloeien uit aksentverschillen, zijn vaak een kort leven beschoren. Dat levert dus weinig reden op om je aksent te wijzigen. Daarbij komt nog dat het voor een *hoorder* veel makkelijker is vertrouwd te raken met een bepaald aksent, als voor een *spreker* om zijn aksent te veranderen. (9b) Je zou op de regel dat er geen enkele reden is je aksent te wijzigen één uitzondering kunnen maken: als je met een sterk afwijkend aksent in een bepaalde omgeving gaat wonen en je merkt dat de mensen je moeilijk verstaan (of je diskrimineren). Maar zo'n verandering in je aksent verloopt grotendeels automatisch en onbewust. Voor de school ligt daar zeker geen taak. We komen toe aan een zeer belangrijk argument: Als je kinderen niet een N-aksent aanleert, is het jouw schuld dat ze later sociaal gediscrimineerd worden, zodat ze het o.a. minder ver brengen. Tegenover deze opvatting brengt T. de resultaten uit een aantal onderzoeken in stelling. Kort samengevat luiden die: 1. Ambtenaren en personeelschefs bekommeren zich veel minder om aksent als leraren. 2. Iemand met een N-aksent wordt wel vaak meer autoriteit en intelligentie toegeschreven, maar dezelfde spreker scoort als hij een regionaal aksent gebruikt veel hoger als het gaat om integriteit en sociale omgang (vriendelijk, aardig enz.). 3. Een betoog van een spreker met een N-aksent wordt kwalitatief wel hoger gewaardeerd, maar hetzelfde betoog door dezelfde spreker gehouden, echter met een regionaal aksent,

blijkt veel effectiever, overtuigender. Konklusie: ook in dit geval is er geen dwingende reden om je aksent te veranderen, anders als je persoonlijke behoefte. Weer geen taak voor de school!

Wat meer is, er zijn heel overtuigende argumenten om juist helemaal niet je leerlingen over te halen hun aksent te wijzigen. Allereerst wijs ik op het feit dat je aksent te maken heeft met je al of niet lid zijn van een bepaalde (sociale) groep, met groepssolidariteit, met je conceptie van je eigen identiteit. Omdat bv. kinderen liever bij hun vriendjes ('peer group') horen als bij hun ouders, lijkt hun aksent ook veel meer op dat van hun vriendjes als op dat van hun ouders. Verandering van je aksent heeft gevolgen voor je lid zijn van een groep; afwijzing, bv. door de leraar, van je aksent, ervaar je vaak als een afwijzing van *jezelf*. En dan nog: bewust en kunstmatig je aksent veranderen is een geweldig moeilijk karwei. 't Betekent in ieder geval dat je veel meer als normaal aandacht moet besteden aan *hoe* je iets zegt, als aan *wat* je zegt. Het is zelfs zo dat onderzoeksresultaten erop lijken te wijzen, dat mensen die heel bewust hun aksent werkelijk gewijzigd hebben - ten koste van wat al niet-psychisch behoorlijk benadeeld zijn.

De konklusie moet dan ook luiden: *we moeten onze leerlingen niet vragen om hun aksent te veranderen, zelfs niet om het op bepaalde punten te wijzigen*. In het onderwijs levert aksent-variatie - behalve bij aanvankelijk lezen, althans voorzover de leraar zich niet bewust is van de verschillen - geen moeilijkheden op; bewuste en kunstmatige verandering vervreemdt de leerling van het onderwijs en levert psychische spanning op; en als de leerling het *zelf* nodig acht zijn aksent te wijzigen, zal hem dat redelijk goed lukken.

Maar hoe zit het met de dialecten? M.a.w.: Welke problemen rijzen er in het onderwijs als de leerlingen de regels van hun eigen grammatika blijven volgen en iets produceren als: 'ik zijn elf' en 'ik krijg nooit niks'? In het algemeen kun je zeggen: leerlingen die zo iets produceren komen in moeilijkheden in situaties - waarin ST verwacht wordt of als hoogst noodzakelijk wordt beschouwd - in schrijftaal bv. - zeker als een leraar zulke 'fouten' niet herkent. (In de volgende paragraaf kom ik hierop terug). Maar de leerling kan ook in moeilijkheden komen omdat de school een bepaalde houding (*attitude*) inneemt t.o.v. dit soort verschijnselen, evenals t.o.v. aksentverschijnselen trouwens. Iedereen beoordeelt andermans taalgebruik immers niet alleen op de 'strikte' inhoud (bv.: Is het waar wat hij zegt?), maar ook hecht iedereen wat we noemen sociale betekenis aan andermans taalgebruik (zo iets als: dat klinkt betrouwbaar; wat 'n lomperd; die komt zeker uit de Jordaan, etc.).

In verband hiermee rijzen op school de volgende problemen. Kinderen kunnen het taalgebruik van een leraar vreemd, gek vinden; ze kunnen dat gaan interpreteren als 'bewijs' van grote sociale afstand tussen de leraar en henzelf. Je kunt daar als leraar niet veel aan doen: als je het aksent van de kinderen niet toch al beheerst, moet je zeker niet proberen dat 'na te doen'. Dat zullen je leerlingen nog belachelijker of zelfs beledigend vinden. Je zult dat op een andere manier, bv. op het vlak van de sociale relaties, moeten oplossen. Waar je wel wat aan kunt doen, is je eigen houding t.o.v. het taalgebruik van je leerlingen. Als leraar is niets menselijks je vreemd, dus ook geen sociale vooroordelen. Daar komt nog bij dat anderen, je doet dat vaak ook zelf, je beschouwen als 'behoeder van de beschaafde taal'. Ga er maar aan staan. Echter evenzeer is duidelijk, dat de houding van een leraar t.a.v. het taalgebruik van zijn leerlingen van grote invloed is op de houding van de leerling t.a.v. het onderwijs in het algemeen, maar zeker zijn houding t.a.v. eigen taal en taalgedrag. Als een van mijn studenten zegt dat hij het Tilburgs zo vreselijk vindt 'omdat ze daar alle woorden

maar achter elkaar plakken' - *hèddedè* i.p.v. *had je dat* - dan berust zo'n vooroordeel op gebrek aan inzicht in taal en taalgebruik. (9c) Maar als hij met zo'n vooroordeel - impliciet of expliciet - straks zijn leerlingen konfronteert, dan heeft dat zeker tot gevolg dat hij zijn leerlingen in talige onzekerheid brengt, wat weer resulteert in onwil van de kant van de leerling om taal te gebruiken, dan wel zo minimaal mogelijk. Wat overigens het vooroordeel van mijn student weer zal versterken, en zo voorts! En van *Leren door praten* (STURM) komt zo natuurlijk helemaal niets terecht! (10a)

Een laatste probleem op dit terrein. Het is een bekend feit dat leraren van kinderen die ST spreken met een N-aksent veel meer verwachten aan onderwijsprestaties, als van dialektsprekende kinderen, en evenzeer is het bekend dat verwachtingen van leraren werken als 'self full filling prophecies'. Je kunt niet verwachten van leraren dat ze van de ene dag op de andere hun attitudes wijzigen; welk kun je van hen verwachten dat ze, door meer inzicht in taal en taalgebruik te verwerven, zich hun vooroordelen bewust worden zodat ze hun houding kunnen wijzigen.

3. DIALEKT EN SCHOOL

3.1. Drie benaderingen; T.'s keuze

Ik kom terug op een probleem dat ik in de vorige paragraaf heb laten liggen: dialektsprekende kinderen komen in moeilijkheden in die situaties waarin ze ST moeten gebruiken; dat is vooral in situaties waar schrijftaal gebruikt wordt. Het is - in T.'s visie (11) - het enige, onoplosbare lijkende, probleem van de vele die hij al de revue heeft laten passeren. Zoekend naar toch een oplossing, ligt het voor de hand, dat je je afvraagt: welke oplossingen zijn elders al gesuggereerd en wat is de waarde van die voorstellen?

Evenals Toon Hagen in zijn in dit nummer opgenomen artikel *Didaktische benaderingen van het dialektspreken*, onderscheidt T. drie hoofdstromen:

- 1 Het uitroeien van niet-standaardtaal (Hagen: het voorbijgaan aan het dialekt.);
- 2 Bi-dialektisme (Hagen: aansluiten bij het dialekt);
- 3 Appreciatie van dialektverschillen (Hagen: opwaarderen van het dialekt).

Voor een nadere beschrijving van deze benaderingen verwijs ik graag naar het genoemde artikel van Toon Hagen.

Zowel T. als Hagen wijzen de eerste benadering af. T.'s argumenten komen, kort samengevat, hierop neer:

- a Het werkt niet, omdat veranderen van dialekt erg moeilijk is en omdat de meeste mensen dat gewoon niet willen, omdat ze vervreemd raken van hun omgeving.
- b Iemand dwingen zijn dialekt te veranderen - wat inhoudt dat zijn dialekt niet deugt - is beledigend en waarschijnlijk veroorzaakt het ressentiment.
- c Uit onderzoek is gebleken dat sommige kinderen die je dwingt ST te leren, niet meer willen leren lezen. (Zie ook LABOV)
- d Kinderen die je de ST aanleert, kunnen talig onzeker worden, waardoor ze eenvoudig helemaal niets meer zeggen (in sommige situaties, bv. de schoolklas).

T. wijst ook de tweede benadering af; Hagen bekent zich ertoe, voor zijn argumentatie verwijs ik naar het artikel. Hoewel T. duidelijk meer sympathie heeft voor de tweede benadering - die respecteert tenminste het dialekt van het kind en zijn gevoelens t.o.v. het dialekt - wijst hij die af op basis van de volgende argumenten.

- a De derde methode is effectiever, die mikt erop attitudes t.a.v. taalgebruik te veranderen. Dat kost meer tijd, maar als je je doel bereikt, zijn alle problemen van de baan.
- b Stel dat je via methode 2 iedereen kon leren de ST te gebruiken met een N-aksent. Dan nog zouden er kleine linguïstische verschillen blijven bestaan, of opnieuw ontstaan. Omdat je geen vooroordelen weggenomen hebt, hecht zich aan die verschillen toch weer sociale betekenis, gaan die verschillen weer stigmatiserend werken en je bent geen stap verder.
- c Deze methode neemt onderwijstijd in beslag, die je veel beter aan belangrijker dingen kunt besteden.

T. kiest, met één uitzondering, dus voor de derde benadering; zijn medestanders vindt hij vooral in Amerika. De grondgedachte van deze benadering luidt: *Als arbeiderskinderen en andere dialektsprekende kinderen blijven lijden vanwege de attitudes van mensen t.o.v. dialecten met een laag prestige, moet je de oplossing niet zoeken in het veranderen van dialecten, maar in het veranderen van attitudes.* We moeten streven naar een maatschappij die vrij is van dialect-vooroordelen, waarin iedereen zijn eigen dialect kan gebruiken zonder bang te hoeven zijn uitgelachen, verbeterd of gediskrimineerd te worden. (12) T. voelt natuurlijk op zijn klompen aan wat zijn kritici tegen zijn opvatting zullen aanvoeren: irreal, want attitudes t.o.v. dialecten met een laag prestige zijn zo diep geworteld, dat je ze toch nooit kunt veranderen. Hiermee komen we natuurlijk op het gebied van de speculatie. T. spreidt een zeker optimisme ten toon. Allereerst verwacht hij veel van het onderwijs: dat kan er veel aan doen om vooroordelen t.o.v. taal en taalgebruik weg te nemen, simpel al door de 'derde weg' te kiezen. Maar T. ziet ook buiten school wel kansen. Hij wijst erop dat bv. de BBC-omroepers en nieuwslezers in dienst heeft met een licht regionaal aksent. Van de andere kant wijst hij erop dat Amerikaanse zwarten hun 'Black English' duidelijk positief gaan beoordelen, terwijl de Franssprekende Canadezen hun minderwaardigheidsgevoelens t.o.v. het Europese Frans verliezen. Voordat T. zich bezig gaat houden met mogelijke kritiek op zijn opvattingen vanuit het onderwijs, handelt hij nog drie tegenwerpingen af. Dat ST 'Korrekt Engels/Nederlands' zou zijn, verwerpt hij onder verwijzing naar wat ik in de inleidende paragrafen heb weergegeven. Dat ST expressiever zou zijn, wijst hij af door erop te wijzen, dat je in elk dialect alles kan zeggen en doen wat je wilt, (zie de inleidende paragrafen). Iets uitvoeriger staat hij stil bij het idee dat ST op een of andere manier logischer zou zijn als andere dialecten. Als voorbeeld wordt daarvoor meestal aangevoerd, dat sommige dialecten een dubbele ontkenning gebruiken: *ik krijg nooit niks*. T. zegt: a. talen zijn geen logische, maar linguïstische systemen: alle natuurlijke talen kennen zgn. overtolligheden, herhalingen en onregelmatigheden; b. een dubbele ontkenning zal nooit verkeerd begrepen worden; c. er zijn talen waar dubbele ontkenning verplicht is. (13)

3.2. T.'s keuze: Mogelijke onderwijskundige bezwaren

Heel algemeen zou je kunnen zeggen: de school gebruikt nu eenmaal de ST voor alle onderwijs; 't ligt dus voor de hand dat de kinderen de ST moeten beheersen. T. vraagt zich nu af *in hoeverre het voor de receptieve en produktieve taalvaardigheid nodig is de kinderen de ST aan te leren en ze aan te moedigen die te gebruiken.*

3.2.1. Horen en begrijpen

Moet je de ST actief beheersen of leren beheersen, om in staat te zijn wat anderen in de

ST zeggen - leraren, radio, t.v. enz. - te begrijpen? Neen, meent T. En hij voert daar de volgende argumenten voor aan:

- a De grammatikale verschillen tussen ST en de andere dialecten mogen sociaal erg opvallend zijn, vanuit linguistisch standpunt zijn ze dat zeker niet. Die kunnen in elk geval geen onbegrip veroorzaken.
- b Iedereen, zelfs jonge kinderen, is receptief erg vertrouwd met de ST, juist omdat hij er zo frekwent mee wordt geconfronteerd.
- c Passieve beheersing van een vreemd dialect verkrijgt je veel gemakkelijker als actieve. Iedere Engelsman zal bv. Amerikaans begrijpen, hoewel hij het zelf niet spreekt. Zo zal bij ons iedereen weinig moeite hebben met het begrijpen van een Vlaams dialect - in Zeeuws-Vlaanderen en elders geven heel wat Belgische leraren met succes les op Nederlandse scholen! - maar 'Vlaams' spreken is er niet bij.

3.2.2. Lezen

Je kunt veilig stellen dat 95% van wat gedrukt wordt in de ST geschreven is. Maar ook voor lezen geldt dat het een vrij passieve vaardigheid is; je hoeft een dialect niet actief te beheersen om het te kunnen lezen. Hoeveel mensen lezen niet vlot Engels, zonder dat ze het eigenlijk kunnen spreken? Over het algemeen zal het bij ons niet nodig zijn dialectteksten te maken voor het aanvankelijk leesonderwijs, zoals bv. wel in Amerika, Zweden en Noorwegen is gebeurd. Niet althans om het leren lezen te bevorderen; wel zou het psychologisch voordeel op leveren als het materiaal voor het aanvankelijk leesonderwijs meer aansloot bij het dagelijks taalgebruik, zoals kinderen dat uit eigen ervaring kennen. Al met al hoeft je de ST niet te beheersen om de ST te kunnen lezen, zeker niet als we inzien dat een kind dat leest *ik loopt* i.p.v. *ik loop*, geen leesfout maakt, maar eenvoudig van ST naar zijn dialect vertaalt; dat kan het natuurlijk pas doen als het begrepen heeft wat het leest.

3.2.3. Spreken

Goed leren praten: dat lijkt wel een van de belangrijkste doelen van het onderwijs; alleen: goed leren praten heeft natuurlijk niets te maken met welk dialect je hanteert. En: het ligt voor de hand dat je het makkelijkst goed spreekt, als je je moedertaal, je dialect gebruikt; niet als je een vreemd dialect gebruikt. Waarom moet je kinderen dan de ST leren?

Het belangrijkste argument lijkt: leraren verwachten van kinderen die ST spreken betere prestaties in de school als van de niet-ST-sprekende kinderen. Omdat zulke verwachtingen de neiging hebben automatisch vervuld te worden, lijkt het beter alle kinderen ST te leren. Maar ook hier geldt weer: zolang je attitudes van leraren niet verandert, zullen ze (onbewust) blijven diskrimineren; als alle kinderen ST spreken, niet meer op taalgebruik (althans niet meer op dialectische kenmerken) maar op iets anders. Veel beter is dan ook om (a.s.) leraren ervan te overtuigen dat er geen verband is tussen een kind zijn dialect en zijn (te verwachten) prestaties. Dan is er nog een argument, het meest gehoorde zelfs: als je kinderen geen ST leert, worden ze later gediscrimineerd: ze kunnen bepaalde baantjes niet krijgen, ze hebben minder kansen om sociaal te stijgen. Zelfs mensen die vinden dat alle dialecten gelijkwaardig zijn, en dus dialectspreken niet als 'fout' zullen bestempelen, staan achter dit argument, als ze zeggen dat dialectspreken nu eenmaal *niet geaksepteerd* wordt. En dus! Maar: wie bepaalt er eigenlijk wat akseptabel is en wat niet?

Je kunt natuurlijk zeggen: 'O.K., ik vind dit zo'n krachtig argument, dat ik mijn leerlingen

de ST leer! Maar bedenk dat de kans op succes gering is. Ten eerste: Wie leert er bv. een vreemde taal zo goed spreken, dat je *niet* meer horen kunt, dat dië eigenlijk zijn moedertaal niet is? En als je een vreemde taal leert is er dan nog een redelijke motivatie te verwachten: je kunt dan communiceren met mensen, waarmee je het eerst niet kon. Van het ene dialect naar het andere gaan lijkt wel makkelijker, als van de ene taal naar de andere (bv. m.b.t. de woordenschat), maar juist de kleine verschillen tussen de dialecten veroorzaken, dat je steeds op je hoede moet zijn: wat behoort ook weer tot het ene, wat tot het andere dialect? Ten tweede: je bereikt pas resultaat bij je leerlingen als ze:

- a *willen* gaan behoren bij de sociale klasse waarvoor ST-gebruik typerend is;
- b zich in staat achten te bereiken wat ze willen.

En als aan deze twee voorwaarden voldaan is, behoeft je geen onderwijs in de ST te geven: de kinderen leren die dan vanzelf wel.

Tenslotte, nogmaals wijs ik erop dat veranderen van dialect vaak allerlei nare gevolgen heeft, veelal veroorzaakt door de grotere aandacht die aan het *hoe* te spreken moet worden besteed. Je wordt talig onzeker, je gaat zeker een tijd lang minder vlot spreken, zelfs in je eigen dialect; het lijkt zelfs niet ondenkbaar dat bepaalde personen moeilijkheden krijgen met hun persoonlijke en kulturele identiteit. (14).

3.2.4. Schrijven

In deze paragraaf gaat T. voor het eerst door de knieën: hij vindt wel dat de kinderen moeten leren in de ST te schrijven. Het enige geldige motief acht hij ook hier: je voorkomt zo dat kinderen later gediscrimineerd worden. Dat T. dit argument in dit geval krachtig genoeg acht, komt omdat het onderwijs in schriftelijke ST (SST) aan van huis uit dialectsprekende kinderen enig succes kan hebben. Volgens T. is schrijven nl. een minder automatisch proces als spreken, waardoor de moeilijkheden bij het hanteren van een ander dialect minder worden. Bovendien heeft het hanteren van SST minder invloed op de sociale identiteit van mensen. Overigens wil T. het gebruik van SST beperken tot handelskorrespondentie edg. en - tot zolang examinatoren niet 'omgeturnd' zijn - ook tot centraal schriftelijke examens. Wil het onderwijs in SST slagen, dan zal het uit moeten gaan van de taalbeheersing waarover de leerlingen al beschikken (de bi-dialektische benadering), maar ook zal er nauwkeurig onderscheid gemaakt moeten worden tussen verschillende types 'fouten' die kunnen voorkomen. Fouten in de organisatie van een tekst, in de layout en de logische structuur hebben niets met dialectgebruik te maken. Evenmin als sommige taal (bv. het gebruik van een bepaald woord in een bepaalde betekenis), en stijlfouten (15). De kinderen zullen moeten leren dat er een formele en een informele stijl van schrijven is, met allerlei varianten daartussen en wat het effect daarvan is.

Twee types fouten hebben wel iets met dialectgebruik te maken. Bepaalde zinswendingen zijn typisch voor een bepaald dialect: kinderen behoeven die niet af te leren, ze moeten alleen weten, dat ze regionaal beperkt zijn. Verder kunnen er fouten optreden in SST op basis van interferentie van ST en dialect. Leerlingen moeten zich bewust zijn van die fouten als ze per se SST moeten gebruiken of als ze denken dat ze SST gebruiken. Zulke fouten vereisen een bi-dialektische benadering, die vermijdt de indruk te wekken dat de ene variëteit beter zou zijn als de andere; zulke fouten moeten ook pas behandeld worden als de leerlingen voldoende schrijfvaardigheid hebben opgedaan.

Konklusie: Je kunt ST aanleren voor bepaalde types schriftelijk werk, onder voorwaarde dat

zowel de methode als de achterliggende motieven juist zijn; in de hoop overigens dat we nog eens de toestand bereiken dat er geen taboe meer rust op het gebruik van niet-standaardtaal in geschreven werk.

4. TOLERANTIE IS TROEF

T.'s boek bevat nog meer kiene ideeën. Hij houdt zich o.a. nog bezig met de speciale positie van sommige West-Indische kinderen en geeft een kritische bespreking van Bernsteins ideeën en de uitwerking ervan. Ik moet dat alles laten liggen: mijn leesverslag is toch al erg lang geworden. Nog twee afsluitende opmerkingen. 't Lijkt misschien - zeker in mijn weergave - of T. een beetje 'uit de losse pols' werkt. Ik krijg echter duidelijk de indruk dat zijn opvattingen wel degelijk wetenschappelijk gefundeerd zijn. Ik baseer me daarbij op zijn bibliografische aantekeningen bij elk hoofdstuk. Tenslotte: ik geloof in tolerantie als gezonde basis voor al ons onderwijskundig handelen. Juist daarom was ik zo aangenaam verrast in T.'s boek een gedegen uitwerking van dit principe te vinden, precies in dat onderwijskundig probleemveld, dat m.i. de hoogste aandacht verdient van iedereen die iets met onderwijs te maken heeft. En al zie ik best dat we T.'s ideaal niet van vandaag op morgen zullen bereiken, ik vind het nastreven ervan zeer de moeite waard. Ik ben ook van mening dat T.'s opvatting 'zeker (niet) te weinig realistisch is om te kunnen overtuigen'. Als de lezer van mijn verslag dat met mij eens is, ben ik al tevreden. Als hij T.'s tolerantie ook troef verklaart, ben ik gelukkig.

5. NOTEN

Voor hun waardevolle en kritische opmerkingen bedank ik Mark Baeyens, Helge Bonset en Arie Sturm; ik heb er gretig gebruik van gemaakt. Vooral ook bedank ik Marjan Werts die bij nacht en ontij en onder grote tijdsdruk dit verslag voor mij heeft uitgetypt.

- 1 Er komt steeds meer materiaal op de markt dat ook buiten een opleidingssituatie goed bruikbaar is. Van de gemakkelijk bereikbare Nederlandse literatuur noem ik het voortreffelijke en nog steeds waardevolle derde hoofdstuk in *Psycholinguïstiek* van de hand van Gerard Hubers (TERVOORT, e.a., (92-128). Samen met anderen schreef hij een pas uitgekomen *Inleiding tot de sociolinguïstiek* (APPEL, e.a.). Veel oppervlakkiger is het dit jaar verschenen boekje *Taalsociologie* (PETERSEN).
- 2 Mijn enthousiasme is niet zo groot dat ik helemaal geen kritiek op T.'s opvattingen zou hebben. In de tekst zelf ga ik echter niet in discussie met T., dat past m.i. niet in een leesverslag. Waar het mij te 'gortig' wordt, geef ik kritiek in de noten. Een algemeen punt van kritiek op T.'s beschouwing wil ik hier al kwijt. De problematiek rond ST en dialekt laat zich opdelen in vier hoofdgebieden, die zich met de volgende vragen laten begrenzen:
 1. Is er verschil in grammatikaliteit tussen ST en dialekt?
 2. Is er verschil in cognitief bereik?
 3. Is er verschil in kommunikatief bereik?
 4. Is er verschil in sociale aanvaardbaarheid?

De eerste twee vragen beantwoordt T., terecht, ontkennend. I.v.m. vraag 4 merkt T. op, evenzeer terecht, dat er op het moment wel verschil bestaat, maar dat zulke verschillen zo snel mogelijk moeten verdwijnen, omdat ze berusten op vooroordelen. Vraag drie beantwoordt T. slechts gedeeltelijk. Als er frekwente en langdurige contacten bestaan tussen communicatiepartners, en als er voldoende kommunikatiewil is, bestaat er volgens T. geen verschil. Maar hij gaat nauwelijks in op het verschil in kommunikatief bereik bij incidentele, vluchtige contacten. In die gevallen

- is ST natuurlijk in het voordeel. Als de studenten die ik in mijn eerste paragraaf ten tonele voerde, de ST hadden gehanteerd, toen ik hen voorbij snelde, had ik vast gehoord waarover ze het hadden. De vraag blijft natuurlijk hoeveel waarde je hecht aan zulke vluchtige kontakten. Als je die belangrijk vindt, kun je daaraan een argument ontleenen om ST aan te leren, ook op school.
- 3 Van Nederlandse zijde schaart Toon Hagen zich voorzichtig in dit koor van tegenstanders in zijn artikel dat in dit nummer van Moer is opgenomen. Hij kwalificeert T.'s opvattingen als 'te weinig realistisch om te kunnen overtuigen'.
 - 4 De titels van de seriedeeltjes luiden:
 - Language in the junior school (E. Ashworth)
 - Language and community (E. A. en P. S. Doughty)
 - Language study, the teacher and the learner (P. S. Doughty, G. M. Thornton)
 - Language, brain and interactive processes (R. S. Gurney)
 - Explorations in the functions of language (M.A.K. Halliday)
 - Learning how to mean: explorations in the development of language (M.A.K. Halliday)
 - English as a second and foreign language (B. Harrison)
 - Language in bilingual communities (D. Sharp)
 - Language, experience and school (G. M. Thornton)
 Ik beveel de serie graag aan in de aandacht van opleiders en (a.s.) moedertaaldocenten; ze verschijnt bij Arnold Ltd in London.
 - 5 Een groep studenten en docenten aan de N.L.O. De gelderse leergangen heeft als interne publicatie een vertaling gemaakt van een flinke selectie uit de methode; kortelings verscheen daarvan een tweede herziene versie (ANKONE).
 - 6a. Een 'eigenzinnig' leesverslag als dit wordt er niet beter op als het bol staat van de citaten in het Engels. Mijn (technische) vertaalvaardigheid is echter niet groot genoeg om technisch verantwoorde letterlijke vertalingen te kunnen produceren. Ik geef dus 'eigenzinnige', parafraserende, vrije vertalingen, die vooral recht doen aan wat ik lees dat er staat.
 - 6b. Dat 5e hoofdstuk behandelt op kritische wijze de 'theorieën' van Bernstein, het verband tussen 'restricted code' en niet-standaard variëteit en de notie verbale deprivatie. Ik vind het om verschillende redenen niet nodig dit hoofdstuk te 'verslaan'. Allereerst zijn B.'s opvattingen in Nederland genoegzaam bekend. Ten tweede verwijs ik voor een uitstekende behandeling graag naar APPEL e.a., waar B. overigens de waardering krijgt die hij m.i. verdient. Tenslotte gaat het mij vnl. om regionale variatie en zijn T.'s opvattingen m.i. zonder meer toepasbaar op sociale variatie in taalgebruik.
 - 7a. Ik zie er om twee redenen vrijwel vanaf om met voorbeelden te werken in de onderstaande paragraaf; T. doet dat in zijn boekje wel. Ten eerste zou dit toch al lange verslag tot een onaanvaardbare lengte uitdijen. Belangrijker is echter m.i. dat ik bij alle voorbeelden die T. geeft wel parallelle Nederlandse voorbeelden weet, maar dat ik niet, zoals T., kan zeggen dat de aangehaalde voorbeelden representatief zijn, omdat ze uit onderzoek stammen.
 - 7b. Bij deze beschrijving plaats ik twee kanttekeningen. Ten eerste: met 'de meesten van ons' duid ik op het verschijnsel dat wij de neiging hebben ons te richten naar een norm, die we vaak niet zelf stellen, maar die we van anderen aksepteren. Ten tweede: de beschrijving is niet in tegenspraak met wat ik in de eerste paragraaf beweerde over de 'herwaardering' van dialecten. Labov heeft er op gewezen dat er naast de officiële norm, ook een verborgen norm bestaat die juist heel sterk het talig gedrag van (vooral bedreigde) groepen kan bepalen (LABOV, 1971, 203-204).
 - 8 In deze paragraaf orden ik de konklusie van T. op mijn eigen wijze. Tevens leg ik verbanden die T. niet zo expliciet legt. Mijn parafrases zijn erg vrij, maar ik meen T. nergens geweld aan te doen.
 - 9a. Ik kan moeilijk beoordelen hoe dat in de Nederlandse situatie ligt. Ten eerste weet ik te weinig van het aanvankelijk spellingsonderwijs om te kunnen beoordelen of bepaalde aksenten tot moeilijkheden bij spelling leiden. Ik kan me voorstellen dat kinderen met een aksent waarin het onderscheid tussen s/z in bepaalde posities wegvalt, daar moeilijkheden van ondervinden bij hun spelling. Maar kinderen met een N-aksent ondervinden m.i. diezelfde moeilijkheid bij de spelling van web (WEP); een moeilijkheid waar kinderen met bv. een Limburgs aksent minder last zullen hebben. Daar komt echter bij dat de 'afstand' tussen RP-aksent en spelling in Engeland mij veel groter lijkt als de 'afstand' tussen N-aksent en spelling in Nederland. Dat zou een voordeel kunnen zijn voor kinderen met een N-aksent.

- 9b. Overigens moet de hoorder daartoe ook gemotiveerd zijn; sommige hoorders zijn dat zeker niet. Dat kan - zoals een Belgische kollega me toevertrouwde - flink van invloed zijn op het talige gedrag. Bij een onwillige hoorder als partner, 'je bent zeker een Belg!' - kan de lust tot spreken je geheel vergaan.
- 9c. Het is geen onbekend verschijnsel dat (a.s.) (moedertaal) leraren die van huis uit dialektspreker zijn, maar zich de ST aangeleerd hebben, vaak overigens zonder het ideaal van een N-aksent bereikt te hebben, nog al eens de meest diep gewortelde vooroordelen hebben, t.a.v. aksent en dialekt. Dat zou wel eens te maken kunnen hebben met het feit dat onderwijsopleidingen veelal als middel tot individuele sociale stijging dienen.
10. De lezer zal begrijpen dat deze verwijzing niet aan T. ontleend is.
11. Ondanks alle waardering die ik voor T.'s boek heb, moet ik hier een kritische kanttekening maken. T. analyseert de problemen rond aksenten, dialekt en school vanuit de linguïstiek, m.n. op twee niveaus: op fonetisch niveau en op grammaticaal niveau (waarbij hij niet systematisch ingaat op verschijnselen op fonologisch, morfologisch, syntactisch en lexikaal niveau). Niet onaanzienlijke problemen rijzen m.i. echter op *semantisch* en *pragmatisch* niveau. Overbekend is intussen het voorbeeld dat Gerard Hubers eens gegeven heeft. 'Toevallig is in een onderzoek gebleken dat voor veel arbeiderskinderen het woord *held* betekent *laf iemand*. Nu betekent dat volgens het woordenboek juist: 'bewonderenswaardig iemand'; het gebruik van *held* in de betekenis 'laf iemand', wordt als ironisch gekarakteriseerd' (TERVOORT, T., e.a., 109). Elders wijst hij nog op '*knap*'. In de ST betekent dat: 'intelligent', 'mooi' of 'welgevormd' en 'netjes'. De Indische Nederlanders die na de Tweede Wereldoorlog naar Nederland kwamen, kenden maar één van deze betekenissen, nl. 'intelligent'. (APPEL, e.a., 000). Op pragmatisch gebied verwijs ik naar de analyse die Labov geeft van het verschil in reacties tussen negerkinderen en blanke kinderen op een bevel, in termen van taalgebruik. (LABOV, 54-56).
12. Ik kom hier met nog een punt van kritiek. T. ziet m.i. over het hoofd, dat die vooroordelen t.a.v. taal en taalgebruik niet zomaar uit de lucht komen vallen, maar historisch en sociaal-economisch bepaald zijn. Misschien lukt het die vooroordelen weg te nemen - ik denk dat de aard en inhoud van vooroordelen in de loop der tijden wel veranderen - en dan is er m.i. zeker wat gewonnen, maar zolang de sociaal-economische structuur niet verandert, zal er altijd gediscrimineerd moeten worden op basis van vooroordelen die dan misschien wel niet meer op taal en taalgebruik betrekking hebben, maar op andere irrelevante verschillen in menselijk gedrag.
13. Vooral Labov heeft zich vanuit de linguïstiek bezig gehouden met de dubbele ontkenning. Hij toont aan dat dit verschijnsel op dezelfde systematische manier is te reguleren als de enkele ontkenning. (LABOV, 1971)
14. T. baseert zich hierbij op de eerste resultaten van een Noors onderzoek, dat zich overigens pas in een aanvangsfase bevindt. Vandaar ook de nog voorzichtige formuleringen. Het betreft: A. STEINSET, *Problematikk ved Skifte av Dialektområde*. In: *Forskning fra Psychologisk Institutt Bergen* 1973, 4, 2.
15. Ik ga hier niet in op het pleidooi dat T. voert voor een grotere flexibiliteit t.a.v. spellingsvoorschriften. Hij wijst er o.a. op dat variatie in spelling noch in het verleden, noch bv. in Noorwegen waar bepaalde schrijvers een eigen spelling gebruikten, die ze aanpassen bij hun regionale aksent, moeilijkheden oplevert.

Literatuur

- ANKONE, R. e.a., (1976), *Ondek je bekje*, Nijmegen (Interne publikatie van De Gelderse Leergangen)
- APPEL, R. e.a., (1976), *Inleiding tot de sociolinguïstiek*, Utrecht/Antwerpen (Aula 575)
- FERRÉE, H. (1976), *Kleine cursus trendologie*; (het boekje bij de uitzending). In: *VPRO-gids* 1976, nr. 39, 3-5
- GHIJSEN, HA. C. M. (red.)(z.j.), *Woordenboek der Zeeuwse dialecten* bijeengebracht door de Zeeuwse Vereniging voor Dialectenonderzoek, Den Haag
- HAGEN, A., A. VALLEN (1973), Het sociolinguïstisch project Kerkrade: aanleiding en taalkundige onderzoeksaspecten. In: *Mededelingen van de N.C.D.N.* 12, 6-26
- id., (1974), Dialekt, standaardtaal en school; De Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek I. In: *Mededelingen van de N.C.D.N.* 13, 14-44
- HAGEN, A. (1976), Didactische benaderingen van het dialect spreken. In: *Moer* 1976:6, 337-346
- LABOV, W. (1970), *The study of nonstandard English*, Urbana Illinois (N.C.T.E.)
- id., (1971), The study of language in its social context. In: FISHMAN, J.A. (ed.), *Advances in the sociology of language I*, Den Haag/Paris, 152-216
- PAARDEKOOPER, P. C. (z.j.), *ABN en dialect*, Den Bosch
- PIETERSEN, L., (1976). *Taalsociologie; minderheden tweetaligheid taalachterstand*, Groningen
- STURM, J. (1975), *Leren door praten I; de LWG opnieuw op pad*. In: *Moer* 1975:1, 29-37
- TERVOORT, B. e.a. (1972), *Psycholinguïstiek*, Utrecht/Antwerpen (Aula 481)
- WALRAVEN, T. (1975), *Taalgebruik en taalwetenschap; Inleiding in het onderzoek van verbale communicatie*, Assen/Arnhem