

DIDACTISCHE BENADERINGEN VAN HET DIALECTSPREKEN (1)

A. Hagen

De brede discussie over de onderwijsproblemen van dialectsprekende kinderen, die de C.M.M.-nota *School en Dialect* dit jaar in gang heeft gezet (2), heeft plaats op een tijdstip dat historisch gezien niet zo voor de hand ligt. Een kleine vier eeuwen geleden is zich in onze contreien een bovengewestelijke standaardtaal gaan ontwikkelen; dat gebeurde in een klein gebied, zonder onoplosbaar gebleken gewestelijke, godsdienstige en politieke tegenstellingen, glad gestreken door de natuur als geen ander, zonder al te ernstige obstakels voor gemakkelijke verbindingen en contactmogelijkheden, in een gebied dat in toenemende mate gekenmerkt werd door een hoge bevolkingsdichtheid, een sterke verstedelijking, uitgebreide onderwijsvoorzieningen en door allengs meer communicatiemedia die, allemaal in dezelfde taal, gelezen en beluisterd gingen worden tot in de verste uithoeken.

De gunstige voorwaarden voor een algemene en snelle verbreiding van de standaardtaal schiepen al aan het einde van de 19de eeuw een klimaat waarin dialectologen zich gedreven voelden onze dialecten vast te leggen en te beschrijven, voordat ze helemaal verdwenen zouden zijn: een soort ambulancedienst voor op sterven na dode talen.

Dat onderwijsmensen ook zo'n hoge verwachtingen hadden ten aanzien van de snelle assimilatie aan de standaardtaal lijkt wat onwaarschijnlijk. Toch in ieder geval bij de invoering van de algemene leerplicht moeten zij ermee geconfronteerd zijn, dat grote groepen kinderen kennelijk een dialect als moedertaal bezigden en niet de standaardtaal. Dat niettemin in onderwijskringen de problematiek van het dialectspreken, althans in geschrift, zo weinig aan de orde kwam, lijkt minder verklaard te kunnen worden uit de verwachting dat het dialectspreken een aflopende zaak was, dan uit de sociale instelling waarmee men dialecten tegemoet trad. Veel onderwijspublicaties uit het verleden tonen nogal ondubbelzinnig een ons wat irritant aandoende beschavingszin, waarin lieden van rang en stand het ongeletterde volk voorhouden hoe het hoort. In die ethiek was de standaardtaal nu eenmaal een teken van beschaving, zoals fatsoenlijk gekleed gaan en goede manieren bezitten; een keurige en beschaafde taal was een van de waarden waar de school voor stond; dialectspreken was buiten die orde, daar hoefden niet veel woorden aan vuil gemaakt te worden, en dat werd dan ook niet gedaan.

Er waren natuurlijk uitzonderingen, leerkrachten ongetwijfeld, en ook wel enkele taalkundigen met een taalpedagogische belangstelling, die vonden dat het onderwerp niet buiten de orde was. Het in 1867 in Duitsland verschenen, en daarna enige tientallen malen herdrukte boek van Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, dat ten aanzien van de didactiek van het dialect een zeer vooruitstrevend standpunt innam, vond in de negentiger jaren van de vorige eeuw in Van den Bosch een vurig Nederlands pleitbezorger. Later heeft ook Van Ginneken de problematiek van het dialectspreken herhaaldelijk aan de orde gesteld en o.a. zijn leerlingen Moormann en Weijnen geïnspireerd tot publicaties op dit gebied. Als men echter de totale balans opmaakt, moet men vaststellen, dat de tot voor kort van de dialectologie doordrenkte Nederlandse taalwetenschap naar verhouding maar weinig aandacht heeft opgebracht voor de toegepaste en didactische aspecten van de dialect-standaardtaal-variatie. (3)

Met name de bereidheid zich te bezinnen op de maatschappelijke achtergronden en gevolgen van het spreken van een niet-standaardtaal heeft de laatste tijd gezorgd voor een duidelijke kentering. Men was er niet langer ziende blind voor dat het dialectspreken nauw samenhangt met de problematiek van het sociale milieu. Vastgesteld werd dat niet de 'taalwil', maar sociale factoren als het beroep, de sociale contacten en de actieradius van het beroep, en het opleidingsniveau stabiliserend werken op de dialecthandhaving, met name in agrarische en arbeidersmilieus. Dialecthandhaving bij de 'lagere' milieus is volgens de nieuwe inzichten een vrij scherpe uitdrukking van maatschappelijke ongelijkheid. (4) Deze verwevenheid van het dialectgebruik met sociale factoren kan verklaren dat ook nu nog, zoals uit de C.M.M.-enquête (blz. 17) blijkt, zoveel Nederlandse kinderen dialectspreekende kinderen zijn. De taalsociologische visie op het dialectgebruik, die zoals zo veel andere verschijnselen gevoed lijkt vanuit de sociale bewustwording van de zestiger en zeventiger jaren, heeft ertoe geleid dat de taalpedagogische houding tegenover dialecten de laatste tijd danig aan het veranderen is. De neerbuigende houding uit het verleden heeft zelfs plaats gemaakt voor wat tegenwoordig graag positieve discriminatie genoemd wordt. Er wordt nu voor het eerst ook onderzoek gedaan naar de onderwijsproblemen van niet-standaardtaalspreekende kinderen, zoals in Friesland en in Kerkrade. (5) De C.M.M. tenslotte heeft de problematiek met grote voortvarendheid ter hand genomen en toont het vaste voornemen daaraan wat te gaan doen.

De commissie laat er in haar nota geen misverstand over bestaan wat in deze het moeilijke punt is. In het begin schrijft ze: 'We weten, dat de afstand die er bestaat tussen de standaardtaal en de eigen streektaal voor veel kinderen een stevige barrière is op school. We weten echter nog niet, hoe we die barrière zo goed mogelijk kunnen nemen'. En aan het einde van de brochure stelt zij, dit maal onderbouwd door een literatuuronderzoek en door enquêtegegevens, vast: 'Een duidelijke didactiek-van-het-dialect ontbreekt'. Ofschoon bij de huidige stand van het onderzoek met een geruster wetenschappelijk geweten iets gezegd zou kunnen worden over de problemen van dialectspreekende kinderen in het basisonderwijs, is het bij zulk een dwingende aanduiding onmogelijk althans niet te proberen wat nader in te gaan op het moeilijke punt van de didactische aanpak van het dialectspreken (6). Ik zal dat doen door een korte presentatie en bespreking van de alternatieven waaruit het onderwijs kan kiezen, en door een nadere toelichting op de naar mijn mening te prefereren aanpak.

In de didactische literatuur over het taalonderwijs aan niet-standaardtaalspreekende kinderen kan men grofweg een drietal benaderingen onderscheiden. Men kan ze aanduiden met de trefwoorden: *voorbijgaan* aan het dialect, *aansluiten* bij het dialect en *opwaarderen* van het dialect. Binnen deze benaderingen bestaan verschillende wijzen van concrete aanpak.

Voor de benadering van het *voorbijgaan* aan het dialect kan gekozen worden op grond van heel verschillende overwegingen:

Overwogen kan daarbij worden - en dat is op grote schaal gebeurd in de compensatieprogramma's - dat dialectspreekende kinderen een taalachterstand vertonen. Dialect wordt hier gezien als een gebrekkige taal, die in hoge mate ongrammaticaal is, weinig woorden te bieden heeft, en niet geschikt is voor abstracte, logische operaties. Het spreken van een

dergelijke taal is een rem op de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

De didactische aanpak die uit deze visie voortvloeit, is gericht op het elimineren van deze in zich gebrekkige, deficiënte taal, en op het vervangen daarvan door de standaardtaal. Het laatste gebeurt bijv. door het in sterk gestructureerde oefeningen laten nazeggen van standaardtaalwoorden en standaardtaalzinnen, of, zoals Kohnstamm in zijn Taal-Denk-Programma zegt, door de dagelijkse 'confrontatie met welgevormde en goed-uitgesproken zinnen'. De onderliggende filosofie is daarbij dat het imiteren van de standaardtaal een oefenschool is in logisch denken.

Uit de C.M.M.-enquête wordt duidelijk dat de meeste respondenten deze taalachterstandsopvatting niet aanhangen. Dat is verheugend, want het is de slechtstdenkbare benadering van dialectsprekertjes, en dat zowel op pedagogisch-psychologische gronden, omdat zij een ontkenning is van de aangeboren taal- en denkvermogens en een aantasting van de identiteit van het kind, als op taalkundige gronden, omdat zo'n visie op niet-standaardtalen getuigt van een volstrekt analfabetisme in taalkundige zaken. Voor een uitvoeriger formulering van de bezwaren kan de in de nota vermelde publicatie van Labov ter lezing worden aangeraden (7). Van geheel andere aard is de overweging om in de school aan het dialect voorbij te gaan op grond van de overtuiging dat de weg naar de beheersing van de standaardtaal het snelst wordt afgelegd door kinderen op school consequent in het spoor van de standaardtaal te zetten, waarbij het andere spoor gebillijkt wordt voor de buitenschoolse communicatie met vriendjes en in het gezin. Belangrijk verschilpunt met de taalachterstandsopvatting is dat het dialect hier niet voorzien is van negatieve connotaties. De leerkracht laat zich niet negatief uit over het dialect, kan zelfs, zoals ik in Kerkrade heb ervaren, een uitgesproken positieve attitude hebben en het dialect persoonlijk als informele omgangstaal gebruiken, en niettemin voor deze directe ééntalige standaardtaalaanpak zijn.

Deze aanpak kan moeilijk als de meest ideale gezien worden. Hij gaat er te veel van uit dat het doel de middelen heiligt, of, in termen van het didactisch model van Van Gelder e.a. (8): het nastreven van de *doelstelling* van de standaardtaalbeheersing kan niet los gezien worden van de *beginsituatie*; in de *didactische werkvormen* zal men rekening moeten houden met beide componenten. Welnu, belangrijk beginsituatie-gegeven is dat dialectsprekende kinderen in veel gevallen een redelijk receptieve beheersing hebben van de standaardtaal, maar daarnaast ook een zo weinig ontwikkelde productieve vaardigheid daarin, dat ze zich bij deze aanpak voortdurend voor het blok gezet moeten voelen. De alternatieven voor het kind lijken of spreekangst die leidt tot weinig taalproductie, dan wel tot het kiezen van veilige, korte constructies die communicatief erg gebrekkig zijn, of het risico lopen voortdurend te ontspreken en daarvoor steeds gecorrigeerd te worden. De bezwaren daartegen vindt men in de C.M.M.-nota o.a. in het citaat uit Evers en Van Gelder: 'Alle pogingen om te vroeg dialectische of andere eigenaardigheden te corrigeren hebben bijna altijd een ongunstige invloed op de uitsingswijze van het kind. De onderwijzer zal daarom vooral in de eerste jaren meer nadruk op de taaluiting moeten leggen dan op een voor het kind te correct taalgebruik'. (9). Concluderend: *Voorbijgaan* aan het dialect lijkt, ook bij op zichzelf beschouwd lofwaardige motieven daarvoor, niet de aangewezen weg om uit de problemen te komen.

Ook bij de benadering van het *aansluiten* bij het dialect staat voorop dat het onderwijs dialectsprekende kinderen de standaardtaal moet aanleren. Maar, zo zeggen de aanhangers van deze richting, dat kan alleen op verantwoorde wijze gebeuren als gehandeld wordt naar

het inzicht dat ieder kind, of het nu Engels of Swahili, de Nederlandse standaardtaal of een dialect spreekt, een uniek menselijk vermogen heeft tot taal. Dat vermogen, die taalcompetentie is er niet alleen ongeacht de taal waarin het kind opgroeit, het is ook in alle gevallen een uitgesproken creatief vermogen, d.w.z. dat ieder kind op grond van een zeer beperkt aantal gehoorde zinnen, in staat is deze zinnen, maar ook andere, nooit eerder gehoorde zinnen te produceren; het kind kan ook luisteren en is aldus in staat tot het ingewikkelde proces dat 'verbale communicatie' heet. Als kinderen op vier-jarige leeftijd naar school gaan, heeft het taalvermogen een ontwikkeling doorgemaakt die groter is dan die welke daaraan in hun hele verdere opvoeding nog zal worden toegevoegd. De consequentie is duidelijk: bij dialectsprekende kinderen moet aangesloten worden bij de vertrouwde taal en de vertrouwde taalwerkelijkheid, d.w.z. bij het dialect waarin het taalvermogen tot ontwikkeling is gekomen.

Op grond van deze overwegingen worden meer en minder ver gaande aansluitingen bepleit. De mogelijkheden kunnen misschien het beste worden aangeduid met de termen *voertaal* en *hulptaal*.

De *voertaal*aanpak in de vorm waarbij in het aanvankelijk onderwijs naast de bovengewestelijke taal in het onderwijsleerproces ook een andere taal kan worden gebruikt, kennen we in het Nederlandse onderwijsbestel van de tweetalige scholen in Friesland. Dat houdt daar ondermeer in, dat het Fries in de eerste leerjaren van de lagere school ook gebruikt wordt bij het leren lezen en schrijven. Ik weet niet of de wetgever dit Friese model voor ogen heeft gehad bij de wijziging van art. 3 van de lager onderwijswet, waarbij aan 'de streektaal in levend gebruik' paritair met het Fries *voertaal*status wordt toegekend (10). Als dat zo zou zijn, dan zouden streektalen, die de facto alleen in de mondelinge communicatie in 'levend gebruik' zijn, eerst wel tot leven gewekt moeten worden in schriftelijke gedaanten; en dat zou een reanimatie zijn waarvan, dunkt me, alleen mensen met een weinig hedendaagse dialect- en regio-ideologie voorstander zullen zijn. Het lijkt hoe dan ook niet de taak van het onderwijs dialecten te verheffen in functies die daaraan door de eigen taalgemeenschap niet worden toegekend. Ondanks enkele experimenten in Skandinavië en de Verenigde Staten waarbij geen slechte ervaringen zijn opgedaan met het leren lezen in een niet-gestandaardiseerd dialect lijken de strikt taalpedagogische argumenten daarvoor niet zwaarwegend genoeg om deze stap te zetten (11).

Omdat de term 'voertaal' door de Friese praktijk een bepaalde inhoud heeft gekregen die voor de Nederlandse dialecten niet voor de hand ligt, zou de aansluiting die zich beperkt tot het niveau van het *mondelinge* taalgebruik bij voorkeur een andere aanduiding moeten krijgen. De term *hulptaal* is misschien niet de meest ideale (men zou ook kunnen denken aan *basistaal* of *uitgangstaal*), maar een bijkomend voordeel daarvan is wel, dat daarin tot uitdrukking komt dat het dialect het hele basisonderwijs door te hulp geroepen kan worden bij de standaardtaalverwerving en ook bij andere vakken en schoolactiviteiten. Tot nu toe gedaan onderzoek maakt immers duidelijk dat er niet alleen een aansluitingsproblematiek is in het aanvankelijke basisonderwijs, maar dat het als moedertaal geleerde en gebruikte dialect ook in het verdere basisonderwijs, en tot op zekere hoogte ook nog wel daarna, een beginsituatiegegeven is waarmee in de didactiek rekening gehouden moet worden (12). Ik kom aan de derde benadering, die van het *opwaarderen* van het dialect. De basisoverweging is hierbij, dat de standaardtaal in feite niet meer is dan een dialect met een hoge status. Is het nu werkelijk nodig, zo vragen de aanhangers van deze richting, dat alle kinderen

dat status-dialect leren? Zij vinden van niet. Als dialect en standaardtaal linguïstisch evenwaardig zijn, maar niettemin heel verschillende sociale oordelen en attitudes oproepen, laten we er dat in het onderwijs vooral voor zorgen dat die attitudes veranderen, zodat alle dialecten als even goed en even volwaardig worden beschouwd. Dit is niet alleen vanuit sociaal oogpunt erg aantrekkelijk, maar ook de beste pragmatische oplossing van het probleem van de taalvariatie: het blijkt immers zo verschrikkelijk moeilijk om een tweede dialect te leren, en dat is een zo eenzijdige psychische belasting voor kinderen die het toch al erg moeilijk hebben, dat het beter is iedereen gewoon zijn eigen dialect te laten gebruiken. Deze benadering bestaat niet alleen in Amerika, waar etnische tegenstellingen regelmatig leiden tot pleidooien voor de verhoging van de status van bijv. het Neger-Engels; de zojuist gegeven redenering is eigenlijk een korte weergave van een recent boek van Trudgill, waarin de op attitude-verandering gebaseerde aanpak vurig bepleit wordt voor het Engelse onderwijs (13). Mijn korte parafrase doet zijn uitvoerige argumentatie natuurlijk onvoldoende recht, maar ik raak de kern van de zaak toch wel, als ik zijn standpunt t.a.v. de onderwijspraktijk zo vertaal: laten we in godsnaam taalonderwijs geven in plaats van standaardtaalonderwijs, laten we dialectsprekende kinderen geen tweetaligheidsonderwijs opdringen; laat ze in de school spreken zoals ze dat thuis gewend zijn; laat ze maar lezen in de standaardtaalspelling, want spelling is iets volkomen arbitrairs, maar laat ze de tekst ook rustig reproduceren met de eigen dialectische moedertaalvarianten. De enige op de standaardtaal gerichte activiteit zou in zijn ogen, vanwege de eisen die de maatschappij nu eenmaal stelt, moeten bestaan in 'to teach children who do not normally use standard-English *how to write it* for certain purposes'.

Trudgill's boek heeft in Engeland erg veel aandacht getrokken. Het krijgt er de steun van veel mensen uit het onderwijs, maar stuit ook op heftige weerstanden. In een bijtende kritiek in *The Guardian* noemt John Ezard Trudgill's pleidooi in hoge mate suggestief, maar volkomen ontoereikend. Hij ergert zich met name, en mijns inziens wel terecht, aan het overdreven breed uitmeten van de psychische kwetsuren en trauma's waartoe het aanleren van de standaardtaal zou leiden. Een punt dat Trudgill daarnaast lijkt te onderschatten is de mening van de ouders van dialectsprekende kinderen. Uit allerlei onderzoek blijkt dat het veelal hun diepe overtuiging is, dat dialect zonder standaardtaalbeheersing strekt tot maatschappelijk nadeel van hun kinderen. Die overtuiging vindt steun in onderzoek naar persoonlijkheidsoordelen die de taalgemeenschap toekent aan sprekers van standaard- dan wel niet-standaardaccenten en -dialecten: die kenmerken zijn voor sprekers van de niet-standaardvariëteiten (ze worden bijv. vriendelijk en gezellig genoemd) van zo andere aard dan die voor sprekers van standaardvariëteiten (beoordeeld als bijv. intelligenter en doortastender) dat aan dit punt niet zo lichtvaardig voorbij kan worden gegaan.

De ruimte ontbreekt om er hier meer van te zeggen (14). Hoe boeiend en sympathiek het boek van Trudgill ook is, zijn pleidooi voor de opwaardering van het dialect is te weinig realistisch om te kunnen overtuigen. En daarmee laat zich gemakkelijk raden dat als eindconclusie van deze korte bespreking van benaderingswijzen de voorkeur uitgesproken wordt voor de *tweetalige* aanpak waarbij de standaardtaal geleerd wordt op basis van het dialect.

Ik wil, tot slot, dat standpunt toelichten met het aanreiken van enkele suggesties voor de leerkrachtenopleiding en het noemen van een aantal concrete werkvormen die de aandacht verdienen bij de didactisering van de dialectproblematiek. Een grondvoorwaarde voor het

slagen van een tweetalige didactiek is dat leerkrachten de juiste *attitude* hebben tegenover dialect en standaardtaal. Zo'n attitude komt leerkrachten niet aanwaaien, maar kan verworven worden op basis van *inzicht* in enerzijds de linguïstische gelijkwaardigheid, en anderzijds de functionele, maatschappelijke ongelijkwaardigheid van dialect en standaardtaal. Leerkrachten moeten goed zien, dat men in dialect alles kan denken en alles kan zeggen wat men wil, maar ook dat dit niet kan in alle gespreksituaties en tegenover iedere willekeurige gesprekspartner. Leerkrachten zullen, meer dan thans in de handboeken gebeurt, informatie moeten krijgen over de aard van de regionale en sociale taalvariatie en de maatschappelijke krachten daarachter, en over de taalsociologische vraagstelling 'Wie spreekt welke taal tot wie en wanneer' rondom dit thema (15).

Een tweede voorwaarde is dat leerkrachten beter geïnformeerd worden over het tweedetaal-leren, en over het specifieke karakter van het leren van de standaardtaal als tweede taal op basis van een dialect. Ik noem twee methodische aspecten: Dialect en standaardtaal staan door hun genetische verwantschap in een zodanige betrekking tot elkaar dat er naast taalstructurele verschillen ook grote overeenkomsten tussen beide bestaan. Deze structurele relatie van verschillen en overeenkomsten is voor het tweede-taalleren van bijzondere betekenis, omdat overeenkomsten een belangrijke aansluiting bieden naar de tweede taal, en omdat de verschillen tot op zekere hoogte voorspelbaar maken welke de conflicten zijn die tussen de beide talen in het leerproces zullen optreden. Het moderne vreemde-talenonderwijs is ondenkbaar zonder de op deze overeenkomsten en verschillen gebaseerde 'contrastieve' didactiek. Enig inzicht in contrastieve principes lijkt ook voor het standaardtaalonderwijs aan dialectsprekende kinderen onmisbaar. Leerkrachten uit West-Friesland, Kerkrade en Rotterdam die vormen als *ik heb werkt*, *ik heb jewerkt*, en *ik loopt* niet kunnen diagnosticeren als uit het dialect voortkomende afwijkingen, kunnen deze fouten niet op de juiste wijze behandelen. Een tweede vreemde-talenmethodiek waarvan leerkrachten in dialectsprekende gebieden de mogelijkheden zouden moeten kennen is de audio-linguale aanpak, waarin luister- en spreekoefeningen voorafgaan aan het leren lezen en schrijven. Juist omdat de standaardtaal in receptieve zin meestal redelijk beheerst wordt, ligt het voor de hand intensieve luister- en spreekoefening in de standaardtaal vooraf te laten gaan aan het leren van de secundaire vaardigheden in de standaardtaal. Naast inzicht in de aard van de dialect-standaard-tweetaligheid en enige kennis van methodieken van het tweede-taalleren, lijkt een derde voorwaarde te zijn, dat leerkrachten die werken in een tweetaligheidssituatie, behalve een goede beheersing van de standaardtaal, ook een voldoende kennis hebben van het dialect. Dat houdt in mijn ogen niet in dat de leerkrachten het dialect actief zouden moeten beheersen, al kan dat in bepaalde gevallen de meest ideale situatie zijn. Onder voldoende kennis versta ik de vaardigheid om kinderen te begrijpen en daarnaast het hebben van inzicht in het belangrijkste grammaticale eigenaardigheden van het plaatselijk dialect. Diagnostisch kunnen werken betekent o.a. dat leerkrachten in staat zijn onderscheid te maken tussen fouten die hun oorzaak hebben in een verkeerde toepassing van een standaardtaalregel en ontsporingen die voortkomen uit het dialect. Voor autochtone, dialectsprekende leerkrachten blijkt dit grammaticale bewustzijn al zeer moeilijk, en dat is natuurlijk helemaal een lastige opgave voor niet uit de streek van hun werkkring afkomstige leerkrachten. Zonder hulpmiddel is het misschien zelfs wel een onmogelijke opgave. In de C.M.M.-nota is te lezen dat dialectologen zich bereid hebben verklaard mee te werken aan de vervaardiging van hulpmateriaal, waarin op basis van foutenanalyses van het taalgebruik

van dialectsprekende kinderen, per streek, op het onderwijs toegespitste contrastieve beschrijvingen worden gegeven van de belangrijkste structurele conflictstof tussen dialect en standaardtaal. Dat zou bij voorkeur moeten gebeuren in samenwerking met leerkrachten en met pedagogische academies in de verschillende regio's. In het buitenland zijn voorbeelden van dergelijke reeksen te vinden (16).

Wat betreft de suggesties voor de onderwijspraktijk moet hier worden volstaan met niet meer dan het noemen van een aantal activiteiten. Voor de uitwerking en concretisering daarvan zal een deskundige inbreng van vakdidactici nodig zijn. In ieder geval lijkt het hoofddaccent van de tweetalige aanpak erop te moeten liggen, dat dialectsprekende kinderen op basis van hun mondeling-productieve vaardigheid in het dialect en van hun mondeling-receptieve vaardigheid in de standaardtaal, vooral in het aanvankelijke onderwijs, geoefend worden in het mondeling-productieve gebruik van de standaardtaal; en dit niet alleen vanwege de grote zelfstandige waarde van deze vorm van taalbeheersing, maar ook om aldus een goede basis te leggen voor het leren lezen en schrijven van de standaardtaal. Verschillende werkvormen, waarbij de leerkracht spelenderwijs en met zachte hand de standaardtaalproductie uitlokt en stimuleert, komen daarvoor in aanmerking, zoals:

- vormen van vertellen, bijv. vrij vertellen, vertellen bij beeldmateriaal, navertellen van een beluisterd verhaal;
- vormen van dialogisch taalgebruik, zowel in normale klassesituaties (kringsgesprekken e.d.) als in gesimuleerde situaties (toneelspelletjes, poppenkast e.d. waarbij kinderen op zo natuurlijk mogelijke wijze in standaardtaalrollen terecht komen);
- tweetaligheidsspelletjes als bijv. luisterspelletjes waarin kinderen moeten aangeven waar in een tweetalige bandopname dialect en standaardtaal gebruikt worden, of spreekspelletjes waarin kinderen beurtelings dialect en standaardtaal gebruiken, m.a.w. een soort tweetalige dialoog houden;
- fonologische oefeningen met een sterk gestructureerd karakter, d.w.z. dat achtereenvolgens aan de orde komen: het laten horen van verschillen, het kunnen discrimineren, het produceren en tenslotte het inoefenen;
- oefeningen in syntactische en morfologische transformaties van dialect naar standaardtaal;
- woordenschatoefeningen, waarin bijv. aan de hand van beeldmateriaal zaken en begrippen aan de orde komen waarvoor in de beide taalsystemen verschillende woorden bestaan.

Dergelijke activiteiten, die voorrang geven aan het leren spreken van de standaardtaal op basis van het kunnen spreken van het dialect, zullen, naar zich laat aanzien, consequenties hebben voor de plaats of de inrichting van het aanvankelijk lezen. De eis van de primaire mondelinge taalvaardigheid zou kunnen leiden tot de beslissing in bepaalde gevallen het aanvankelijk leesonderwijs uit te stellen. Als dat te ver gaat, zou een oplossing gezocht kunnen worden in een aanpassing van de leesstof aan de concrete taalsituatie, bijv. door taalverschillen zo veel mogelijk te neutraliseren en de leesstof te baseren op de gemeenschappelijke spreektaal van dialect en standaardtaal. Ook dat is overigens een verre van eenvoudige zaak (17).

Deze laatste kwalificatie geldt, dat zal uit deze bijdrage duidelijk geworden zijn, voor de hele problematiek van de didactiek van het dialect. Voortgaande discussies, meer onderzoek en onderwijskundige experimenten lijken geboden.

Noten

- (1) Voor publicatie bewerkte versie van een inleiding, verzorgd voor de discussiedag van de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs en de Rijksinspectie over het thema 'School en Dialect' op 26 augustus 1976 te Utrecht.
- (2) Zie over de activiteiten van de C.M.M. met betrekking tot het thema 'School en Dialect' C. M. Bolle, 'De C.M.M. in perspectief', *Levende Talen* 318, juni 1976 m.n. blz. 288-290. De discussie-nota *School en Dialect* is een uitgave van de C.M.M. van februari 1976. De Nota is *NIET* meer te verkrijgen; ze zal waarschijnlijk *NIET* herdrukt worden.
- (3) Voor een kritische bespreking van oudere taaldidactische literatuur over het onderwerp kan verwezen worden naar A. Hagen en A. Vallen, 'Dialect, Standaardtaal en School. De Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek I', *Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde* 13, 1974, 14-44; deel II verschijnt in jaargang 15, 1976.
- (4) Het is met name de verdienste van Ulrich Ammon de relatie tussen dialect en sociaal milieu te hebben blootgelegd; zie zijn publicaties *Dialekt, Soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim, 1972 (2de druk 1973) en *Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Aspekt von Sprache und sozialer Ungleichheit*. Weinheim, 1973.
- (5) Het Friese onderzoek *Het van huis uit friestalige kind in het nederlandstalige basisonderwijs* (S.V.O.-project 0181) wordt uitgevoerd door het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, R.U. Utrecht; het *Onderzoek van de taalsituatie in Kerkrade e.o., speciaal ten behoeve van het onderwijs op de basisscholen* (S.V.O.-project 0241) door het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch en de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde, K.U. Nijmegen. Onderzoeksrapporten te bestellen bij resp. I.P.A.W., Maliebaan 193, Utrecht en N.I.V.O.R., Bijleveldsing 70, Nijmegen.
- (6) Op de problemen wordt nader ingegaan in het in deze aflevering van *Moer* opgenomen artikel A. Hagen, A. Vallen (N.C.D.N.), J. Stijnen (N.I.V.O.R.), 'Dialekt en Onderwijs. Enkele beschouwingen over de problematiek van dialektsprekende kinderen in het basisonderwijs, toegelicht aan de hand van de eerste onderzoeksresultaten van het Kerkrade-project'.
- (7) Het klassieke artikel van W. Labov, 'The Logic of Non-Standard English', voor het eerst verschenen in J. Alatis (ed.), *Linguistics and the Teaching of English to Speakers of other Languages and Dialects*. Washington D.C. 1970, 1-43, en daarna herdrukt in talrijke sociolinguïstiek-readers. (Wie het verwijzen naar deze studie langzamerhand zat begint te worden, kan de verzadiging terugdringen door het ter hand nemen van de in Vlaanderen veel gebruikte methode *Levend Nederlands*, samengesteld door G. Verhalme en E. Meurisse o.l.v. K. de Busschere, uitgegeven bij de Nederlandsche boekhandel te Antwerpen/Utrecht 1972. De leerlingen van het aanpassingsjaar en het eerste beroepsonderwijs wordt als in het 'woord vooraf' voorgehouden, hoe gelukkig 'keurig nederlands' hen maakt: 'Wellicht besef je nog niet genoeg hoe 'gelukkig' je bent, dat je 'kunt' spreken, dat je 'kunt' lezen, dat je 'kunt' schrijven en . . . dat je 'kunt' denken. Heel wat meisjes en jongens van jouw leeftijd uit je omgeving zullen dat nooit 'kunnen'. Maar ook in veel verre landen 'kunnen' ze dat 'nu' nog niet!'. En na een ernstige raad - 'Denk er echter om dat je leraar/lerares niets vermag in die enkele uurtjes moedertaal, als jij niet elk lesuur, in al je vrije tijd, dag in dag uit *correct Nederlands* poogt te *praten*' - blijft het boek les na les in montere stijl de leerlingen aansporen geen dialect, maar A.B.N. te gebruiken. Dat gebeurt met uitspraken als: 'Ook je onzuivere taal verpest de lucht. Jongelui pak de koe bij de horens'; 'Verdelg de schadelijke insecten. Gebruik hiervoor een probaat middel: het A.B.N.'; 'Zeg het met bloemen, maar dan met de bloemen van het A.B.N.' enz. tot en met de uitsmijter 'Sociaal voelen gaat niet zonder A.B.N.' in de laatste les van het boek).
- (8) L. van Gelder e.a. (red.), *Didactische Analyse*. Groningen 1970.
- (9) L. van Gelder en I. van der Velde, *Kind, School, Samenleving*. Groningen, 1972 (4de druk).
- (10) De betreffende tekst luidt sinds de wijziging van de Lager-onderwijswet 1920 d.d. 25 april 1974 (Staatsblad 271) in de vijfde volzin van art. 3, lid 2: 'Daar, waar naast de Nederlandse taal de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan het leerplan bepalen, dat de Friese taal of die streektaal mede als voertaal bij het onderwijs wordt gebezigd'. In een eerdere wijziging uit 1955 was de voertaalmogelijkheid ook al gegeven, maar toen 'ten hoogste tot in het derde leerjaar'. Sinds de recente wetwijziging heeft het Fries anders dan de streektaal, ook de status van verplicht vak.

De wat onduidelijke mogelijkheid die de wet van 1920 bood voor een soort ondergeschoven vak-status voor de streektaal is terecht niet langer gehandhaafd; vergelijk de formulering uit 1920: 'Daar, waar naast de Nederlandsche taal een streektaal in levend gebruik is, kan onder de vakken (nl. 'lezen' en 'Nederlandsche taal') enige kennis van de streektaal begrepen zijn'.

- (11) Vooral het Zweedse onderzoek van T. Österberg, *Bilingualism and the First School Language. An Educational Problem Illustrated by the Results from a Swedish Dialect Area*. Umea, 1961 levert positieve resultaten op voor het leren lezen in dialect. Amerikaans onderzoek op dit terrein is minder conclusief, vgl. bijv. J. Baratz/R. Shuy (eds.), *Teaching Black Children to Read*. Washington D.C. 1969. Verdere literatuur in P. J. J. Stijnen, *Het van huis uit spreken van dialect en onderwijs. Een literatuurstudie*. N.I.V.O.R. Nijmegen, 1975 (= Deelrapport 3 Kerkrade-project) par. 2.2.
- (12) Zie voor problemen van dialectsprekende zesde-klassers punt 3.1. v.v. uit het in noot 6 genoemde artikel; voor het voortgezet onderwijs A. Hagen, 'Sociolinguïstiek en Moedertaalonderwijs. II Enkele taaldidactische aspecten'. *Levende Talen* 319, aug. 1976, 347-363.
- (13) P. Trudgill, *Accent, Dialect and the School*. London, 1975.
- (14) Zie de uitvoerige beschouwing van J. Sturm in deze aflevering van *Moer*.
- (15) Op deze vraagstelling wordt nader ingegaan in A. Hagen, 'Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs. I Enkele sociolinguïstische achtergronden'. *Levende Talen* 318, juni 1976, 267-285.
- (16) Zie bijv. voor de Duitse Bondsrepubliek W. Besch en H. Löffler, 'Sprachhefte: Hochsprache/Mundart - Kontrastiv', in H. Bausinger (Hrsg.), *Dialekt als Sprachbarriere?* Tübingen 1974, 89-110. Een Amerikaans voorbeeld biedt M. Burt en C. Kiparsky, *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Mass. 1972.
- (17) Een goed overzicht van de problematiek van het leesonderwijs aan dialectsprekers geeft W. Wolfram, 'Sociolinguistic Alternatives in Teaching Reading to Non-Standard Speakers', *Reading Research Quarterly* 1970, 9-33.