

# TAALVARIATIE ALS ONDERWIJS-PROLEEM

## De dialect-standaardtaalproblematiek in het onderwijs, toegelicht aan de hand van het Kerkradeproject (1)

### Inleiding

Het is een opvallend gegeven dat er in België - de positieve uitzonderingen niet te na gesproken - naar verhouding slechts op bescheiden schaal onderzoek wordt verricht naar de dialect-standaardtaalproblematiek in zijn algemeenheid en met name naar de rol die deze problematiek in het onderwijs speelt. Dat laatste geldt ook voor onderzoek op het terrein van de (taal)-problemen van allochtone (2) anderstalige leerlingen in het onderwijs (zowel in Vlaanderen als Wallonië).

In de eerste plaats wekt het bovenstaande verbazing, omdat zowel de staat België in zijn totaliteit alsook de verschillende taalgebieden daarbinnen zo'n El Dorado's voor tweetaligheids-/meertaligheidsonderzoek zijn, dat verwacht zou kunnen worden dat dit kleine land, zowel in kwalitatief als kwantitatief opzicht, groot is wat betreft de expertise op dit gebied. Op de tweede plaats is de genoemde constatering opvallend, omdat de dialect-standaardtaalproblematiek - zeker wanneer deze gerelateerd is aan het onderwijs - in Vlaanderen (als we ons daartoe verder beperken) een onderwerp is dat regelmatig aanleiding geeft tot verhitte discussies in alle rangen en standen.

Natuurlijk zijn er voor de beschreven situatie vele oorzaken of verklaringen aan te geven, feit is echter dat - enigszins gechargeerd en welbewust provocerend - kan worden vastgesteld dat in Vlaanderen de hoeveelheid *toepassingsgericht* taalkundig/onderwijskundig onderzoek naar de dialect-standaardtaalproblematiek in het (reguliere) onderwijs omgekeerd evenredig is aan de bonte baaierd taalvariëteiten in dit gebied en aan de hoeveelheid emoties die deze problematiek bij velen oproept. De voor de hand liggende conclusie is even hard als eenvoudig : het wordt hoog tijd in Vlaanderen toepassingsgericht wetenschappelijk onderzoek op het onderhavige gebied te entameren, dit onderzoek te verbinden met praktische innovatie-activiteiten op school en daarbij de positie en de problemen van kinderen van allochtone herkomst niet uit het oog te verliezen.

Nu willen we beslist niet de suggestie wekken dat er in andere landen véél aan onderzoek en innovatie ten aanzien van de dialect-standaardtaalproblematiek in het onderwijs is gedaan. Er zijn echter (vooral in de Angelsaksische landen, Duitsland en in beperkte mate ook in Nederland) wel duidelijker aanzetten waarop kan worden voortgebouwd.

De omvangrijkste Nederlandse onderneming in dit opzicht, het *Kerkradeproject* - uitgevoerd in de uiterste Zuidoosthoek van de Nederlandse provincie Limburg - staat in dit artikel centraal.

## Voorgeschiedenis, aanleiding en opzet van het Kerkradeproject

Met het ontwikkelen van een opzet voor het Kerkradeproject werd in 1972 begonnen. De directe aanleiding daarvoor komt verderop ter sprake. In het voorjaar van 1973 ging het project van start, waarbij subsidie werd verleend door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.) te Den Haag. Voor het opstarten van een dergelijke risico-dragende en grootschalige onderneming stonden de sterren in het begin van de jaren zeventig aanmerkelijk gunstiger dan in de huidige tijd. Niet alleen was de financiële positie van subsidieverlenende instanties toentertijd rooskleuriger, ook vonden er veranderingen plaats in het denken over taal en taalachterstanden in de sociale wetenschappen en vooral binnen de taalwetenschap. Deze kentering werd door een groot aantal algemeen-maatschappelijke factoren veroorzaakt; binnen de linguïstiek vormde vooral het door-dringen van de ideeën en de onderzoekresultaten van William Labov en diens geestverwanten reden tot herbezinning (met name Labov 1970a en 1970b).

Bestempelde de onderwijspsycholoog Kohnstamm in zijn oratie (Kohnstamm 1969) de taal die arbeiderskinderen en dialectsprekers van huis uit hanteren nog als taalachterstand, in feite was zijn rede en het daarin behandelde Utrechtse Taal/Denk-Programma grotendeels mosterd na de maaltijd. In de eerste helft van de zeventiger jaren werd immers de taalachterstands- of deficietopvatting die er geruime tijd ten aanzien van het taalgedrag van sprekers van socio-en dialecten had bestaan, volledig ontmaskerd. Deze opvatting (inclusief de daaraan gekoppelde taalkompensatieprogramma's) bleek grotendeels op theoretisch drijfzand gebouwd en maakte dan ook plaats voor een veel voorzichtiger en genuanceerder differentie-opvatting, waarbinnen niet de taalachterstand maar het *taalverschil* centraal staat. Grof gezegd impliceert dit dat (ook) niet-standaardtalen linguïstisch hooggestructureerde volwaardige taalsystemen zijn, die equivalente mogelijkheden bezitten om logische inhoud en uit te drukken als standaardtalen. Taalvariëteiten als het Kerkraads of welk ander Nederlands (of Vlaams) dialect dan ook zijn wat dat betreft dus niet inferieur aan de Nederlandse standaardtaal. Tot op de dag van vandaag is er geen enkele wetenschappelijk gefundeerde aanwijzing dat kinderen hun taalvermogens en denkfuncties niet op een analoge of gelijkwaardige wijze zouden ontwikkelen als gevolg van verschillen tussen taalvariëteiten. (Wilde

intuïties en vooroordelen hierover zijn er natuurlijk in overvloed, zowel ten aanzien van sprekers van autochtone als van allochtone taalvariëteiten).

Omdat standaardtalen nu eenmaal aanzienlijk meer functies vervullen dan dialecten (communicatiemogelijkheden in een groter geografisch gebied, in alle voorkomende situaties en in geschreven vorm), is het uiteraard nodig dat dialectsprekende kinderen - mede met het oog op hun verdere ontplooiingskansen in onderwijs en samenleving - een hoge mate van taalvaardigheid in de standaardtaal verwerven. Bij dit verwervingsproces kunnen allerlei problemen optreden die hun oorzaak vinden in verschillen (de differentie) tussen taalvariëteiten, met name tussen de thuistaal-variëteit en de schooltaal-variëteit. In het kader van de differentie-opvatting wordt daarom niet verzuimd deze moeilijkheden te signaleren en te onderzoeken, hoewel zo nu en dan ten onrechte wordt gesuggereerd (o.a. door Appel e.a. 1979<sup>3</sup>) dat "de differentie-opvatting mensen het idee kan geven dat er geen taalprobleem voor het onderwijs bestaat" (ibid.: 154). Recente beschouwingen over de deficiet/differentie-discussie zijn onder meer te vinden in Hudson (1980) en Huls (1982).

Het Kerkradeproject was het eerste op het onderwijs gerichte, (socio)linguïstisch geïnspireerde onderzoek in het Nederlandse taalgebied dat de differentie-opvatting als theoretisch vertrekpunt koos. Zoals reeds gezegd was dat ten tijde van de start van het project nog tot op zekere hoogte een "gok" ; achteraf gezien blijkt dat een terechte beslissing te zijn geweest. Mede door de brede acceptatie van de differentie-opvatting, het mislukken van de (taal) compensatieprogramma's en de aansluiting bij de "Kerkraadse benadering" van de dialectproblematiek in het onderwijs door de toenmalige Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (C.M.M., de huidige ACLO-M) bleef de aandacht voor vraagstukken op dit terrein in de jaren zeventig relatief groot in Nederland (vgl. C.M.M. 1976 en ACLO-M 1978). In een later stadium ging ook de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (S.L.O.) activiteiten in dit opzicht ontplooiën (vgl. o.a. Lentz & Van Tuyl 1982).

De directe aanleiding tot het Kerkradeproject was een vraag vanuit het onderwijsveld. Omdat schoolhoofden en leerkrachten in de regio Kerkrade niet zo tevreden waren over het functioneren en de resultaten van hun onderwijs, werd in 1970-1971 in opdracht van de Vereniging Katholieke Schoolraad Kerkrade een bescheiden survey-onderzoek ter doorlichting van het onderwijs aldaar verricht. Hieruit kwam onder meer naar voren dat de resultaten van het lager en voortgezet onderwijs wat lager waren dan elders en dat de onderwijsgegenden als één van de oorzaken daarvoor het resistente dialect noemden (voor meer informatie zie Claeys 1971).

In verband met het laatste werd toen vanuit Kerkrade aan de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde (N.C.D.N.) om adviezen voor oplossingen gevraagd. Zinnvolle advisering (verdergaand dan gezond verstand en intuïtie) bleek echter om meerdere redenen niet mogelijk : enerzijds bevond het dialectonderzoek zich nog voornamelijk binnen de traditie van de dialectgeografie, anderzijds was er nauwelijks kennis aanwezig over (taal)onderwijs, laat staan over innovatiestrategieën op dat gebied. In verband met de laatste twee punten werd contact gelegd met het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch (NIVOR), wat uiteindelijk resulteerde in een gezamenlijk subsidie-aanvraag bij de reeds genoemde S.V.O.

Binnen het Kerkradeproject is linguïstisch-onderwijskundig onderzoek uitgevoerd met een exploratief en toepassingsgericht karakter. Dit karakter komt onder andere naar voren uit de opzet van het onderzoek : wat mogelijke onderwijsveranderingen betreft werd er nl. uitgegaan van het zgn. Research-Development-Diffusion (R.D.D.)-Model, wat de planning betreft werd een onderverdeling aangebracht in een voorbereidingsfase, een uitvoeringsfase en een innovatiefase. Binnen het R.D.D.-model wordt het proces van onderwijsvernieuwing gezien als een rationele opeenvolging van fasen, waarin allereerst onderzoek wordt gedaan om de problematiek in kaart te brengen, vervolgens strategieën voor vernieuwingen worden ontwikkeld, welke vernieuwingen eerst op kleine later op grotere schaal onder de gebruikers worden verspreid. De voorbereidingsfase van het Kerkradeproject liep van april 1973 tot mei 1975. De uitvoeringsfase, waarin het eigenlijke (wetenschappelijke) hoofdonderzoek plaatsvond, duurde ruim twee jaar (augustus 1975 - december 1978), de innovatiefase begon in mei 1979 en werd in 1981 afgerond.

## **Vorbereidingsfase en uitvoeringsfase : doelstellingen, onderzoeksactiviteiten en resultaten**

De voorbereidingsfase en de uitvoeringsfase omvatten de wetenschappelijke researchcomponent binnen het bovengenoemde R.D.D.-model.

### **VOORBEREIDINGSFASE**

De voorbereidingsfase diende om exploratief, inventariserend vooronderzoek te verrichten met het oog op het hoofdonderzoek in de uitvoeringsfase. De doelstelling was tweevoudig :  
- het geven van een meer concrete beschrijving van de globale constatering van Claeys (1971) dat dialectsprekende kinderen in het Kerkrade basisonderwijs in het nadeel zijn ten opzichte van leerlingen die de standaardtaal als thuistaal hebben ;

- het samenstellen en uitproberen van een aantal onderzoeks-procedures die voor het verzamelen van taalmateriaal bij kleuters en lagere schoolkinderen praktisch bruikbaar zijn in het onderhavige opzicht.

In de voorbereidingsfase stonden de volgende vier onderzoekactiviteiten centraal :

- a. Literatuurstudie : deze was zowel voor de participerende linguïsten als voor de deelnemende onderwijsresearchers zeer noodzakelijk, omdat een dergelijk onderzoek nooit eerder in Nederland was uitgevoerd en omdat een aantal onderzoeksonderdelen geïntegreerd aan bod moesten komen.
- b. Voorbereidend veldonderzoek : bij dertig kleuters en eersteklassers werden een zestal instrumenten voor het verzamelen van taalmateriaal in dialect en standaardtaal op hun bruikbaarheid uitgetest. De verzamelde data werden vervolgens nader geanalyseerd.
- c. Leerkrachtenonderzoek : 234 leerkrachten uit kleuter- en lager onderwijs werden middels een vragenlijst van 158 vragen schriftelijk geënkquêteerd over de dialect-standaardtaalproblematiek in het onderwijs ; bij 40 van hen vond aanvullend een mondeling interview van twee uur plaats.
- d. Her-analyse schoolvorderingentoetsen : op een aantal reeds beschikbare toetsresultaten van 400 eersteklassers en 1000 zesdeklassers werd een heranalyse uitgevoerd, waarbij taalgebruik van huis uit (dialect- c.q. standaardtaalsprekend) en sociaal milieu (i.c. beroepsniveau van de ouders/verzorgers) als analysefactoren werden ingevoerd.

De resultaten van het onderzoek in de voorbereidingsfase worden hier niet apart gepresenteerd, maar komen, gecombineerd met de resultaten van de uitvoeringsfase, in 2.3. aan de orde.

#### UITVOERINGSFASE

De doelstelling van het hoofdonderzoek in de uitvoeringsfase kan als volgt worden aangegeven : het localiseren van die onderwijsonderdelen waarop dialectsprekende leerlingen in vergelijking met standaardtaalsprekende in het Kerkraads basisonderwijs in het nadeel zijn en het verkrijgen van indicaties omtrent mogelijke oorzaken daarvan.

De belangrijkste onderzoeksactiviteiten in de uitvoeringsfase waren :

- a. Selectie van deelnemende scholen, klassen, leerlingen.
- b. Verzameling en analyse van onderwijsresultaten.
- c. Verzameling en analyse van gegevens over het Kerkraads (mede met het oog op het onder a. en b. genoemde).
- d. Verzameling en beschrijving van gegevens over de onderwijsleersituatie in de geselecteerde klassen.

Ad a. Via een uitgebreide (en daarmee tijdrovende) selectieprocedure, waarop op deze plaats niet nader kan worden ingegaan, werden uiteindelijk 309 leerlingen uit 16 verschillende schoolklassen voor het hoofdonderzoek geselecteerd. Het betrof 75 jongste kleuters, 64 eersteklassers, 36 derdeklassers en 84 zesdeklassers. Binnen elk van deze vier betrokken "leerjaren" waren dialectsprekers en standaardtaalsprekers uit hoog en uit laag sociaal milieu vertegenwoordigd. De vergelijkingen tussen dialect- en standaardtaalsprekers die in de analyses werden uitgevoerd, vonden dan ook steeds plaats *binnen* dezelfde milieugroepen. Bovendien werd bij deze vergelijkingen gecorrigeerd voor de factor intelligentie. Op deze wijze kon bij de diverse analyse-onderdelen de invloed van de factor "taalachtergrond" zuiverder worden vastgesteld.

Ad b. De verzamelde en geanalyseerde onderwijsresultaten hadden betrekking op een breed terrein. Op de afzonderlijke procedures en op interessante details daarvan kan hier niet worden ingegaan (zie daarvoor Stijnen & Vallen 1981). Het onderstaande overzicht geeft een indruk van de gegevens die werden verzameld en geanalyseerd.

TAALGEGEVENS : - directe methodieken	<i>mondeling produktief</i> (alle klassen)	groepsgesprekken in het Nederlands, waaraan in totaal door 242 kinderen werd deelgenomen (4-6 kinderen per gesprek)
	<i>schriftelijk produktief</i>	navertellen verhaal ; verhaal afmaken met gebruikmaking van enkele voorgegeven woorden ; brief aan t.v.-makers in Hilversum ; brief aan kennis of familielid
- indirecte methodieken (toetsen)	<i>intralinguaal</i> (toepassing standaardtaalregels) (alle klassen)	semi-objectieve toetsen ; objectieve toetsen
	<i>interlinguaal</i> (interferentie-toetsen) (3e en 6e klas)	semi-objectieve toetsen ; objectieve toetsen
ANDERE GEGEVENS : - gegevens ontleend aan leerlingen (1e, 3e en 6e klas)		rekenen ; wereldoriëntatie ; leespreferentie ; prestatiemotivatie

- gegevens ontleend aan leerkrachten (alle klassen)	rapportcijfers ; beoordelvragenlijsten.
- gegevens omtrent (6e klas)	doubleren ; vorm van vervolgonderwijs.

Ad c. Met het oog op de interpretatie van afwijkingen van de standaardtaalnorm ("fouten") in het Nederlands van dialectsprekende leerlingen werd door 152 van hen deelgenomen aan groepsgesprekken in het dialect onder leiding van een proefleidster. Omdat het vanuit de daarop uitgevoerde analyses nauwelijks mogelijk was vast te stellen welke van de in deze dialectgesprekken voorkomende verschijnselen terug te voeren zijn op de systematiek van de thuistaal en welke kenmerkend zijn voor (Kerkraadse) kindertaal in het algemeen, werden meer taalsystematische basisgegevens over het Kerkraads verzameld door middel van groepsinterviews met 60 volwassenen (van uiteenlopende leeftijden en afkomstig uit verschillende sociale milieus) en via bevraging van "experts".

Ad d. In alle 16 voor het onderzoek geselecteerde klassen werd met drie verschillende observatiesystemen gedurende in totaal zes ochtenden per klas geobserveerd. Van een gedeelte van de lessen gedurende deze 96 ochtenden werden (ter controle van de observaties achteraf) audio-opnames gemaakt.

#### SAMENVATTING RESULTATEN VOORBEREIDINGSFASE EN UITVOERINGSFASE

De onderzoeksresultaten van de eerste twee fasen van het Kerkradeproject en de conclusies die daaruit kunnen worden getrokken, zijn onmogelijk in kort bestek volledig weer te geven. Derhalve volgt hieronder een samenvatting van het belangrijkste (voor een volledig overzicht, een statistische verantwoording, specifieke analyses e.d. leze men bijv. Stijnen & Vallen 1981 en Hagen 1981).

- Vanuit meerdere invalshoeken bekeken, wijzen de onderzoeksgegevens erop dat er in het Kerkraadse basisonderwijs en bij de daarbinnen gehanteerde taaldidaktiek onvoldoende wordt ingespeeld op specifieke problemen die er voor dialectsprekers op basis van hun thuistaal bestaan. Er wordt bijvoorbeeld te weinig rekening gehouden met het feit dat het onderwijs Nederlands voor dialectsprekers geen moedertaalonderwijs, maar veeleer tweede-taalonderwijs is (voor het onderscheid moedertaalonderwijs/tweede-taalonderwijs/vreemde-taalonderwijs : zie Kerkhoff & Vallen, te verschijnen, 1983). Een en ander blijkt ondermeer uit het grotere aantal grammaticale fouten dat dialectsprekers

in vergelijking met standaardtaalsprekers tegen het Nederlands maken en met name uit het gegeven dat een groot gedeelte van deze fouten zijn oorsprong vindt in de thuistaal/het dialect (interferentiefouten). Het relatieve aantal van dit type fouten neemt in de loop van het onderwijs *niet* af en in een aantal gevallen (met name bij schriftelijk gebruik van het Nederlands) zelfs toe. Interferentieverschijnselen leiden vooral in mondeling taalgebruik ertoe dat men niet begrepen wordt.

- Uit de uitgevoerde observaties komt als belangrijkste gegeven naar voren dat er tijdens de verbale interactie in de klas door leerkrachten en leerlingen nauwelijks dialect wordt gesproken. Ook bleek dat dialectsprekende kinderen, vooral in de hogere leerjaren, in gesprekssituaties in de klas minder actief participeren dan van huis uit standaardtaalsprekende klasgenoten. (Deze twee conclusies hebben uitdrukkelijk betrekking op de zgn. "officiële lessituatie", minder formele situaties op school geven een heel ander beeld te zien).
- Uit een aantal onderzoeksresultaten blijkt dat van huis uit dialectsprekende kinderen het Nederlands minder goed beheersen dan het dialect en dat ze bij standaardtaalgebruik geremd zijn. Het is dan ook niet verwonderlijk dat vrijwel alle dialectsprekers het prettig zouden vinden in de klas (ook met de leerkracht) dialect te mogen spreken. Deze voorkeur is in de zesde klas wat minder sterk, hoewel ook deze leerlingen hun thuistaal beter beheersen en dat ook zelf vinden. Het lijkt erop dat oudere kinderen zich meer en duidelijker bewust zijn van de sociale waarden die aan dialect en standaardtaal worden toegekend (prestigebewustzijn).
- Dialectsprekers worden over het algemeen door hun leerkrachten wat minder gunstig beoordeeld dan standaardtaalsprekers. Dit geldt niet alleen voor hun standaardtaalbeheersing maar ook voor andere onderdelen van het curriculum. Ook uit de resultaten van een meervoudig globale opstelbeoordeling (opstellen van leerlingen worden door de eigen leerkracht en door andere onderwijsgevenden van hetzelfde leerjaar beoordeeld en deze beoordelingen worden onderling vergeleken) blijkt dat (taal) attitudes van leerkrachten een belangrijke rol meespelen in het onderwijs. Leerkrachten geven ook zelf te kennen dat het nadelig voor het onderwijs is, wanneer er in een klas veel dialectsprekers zitten. In aansluiting bij het voorafgaande kan ook nog worden opgemerkt dat dialectsprekers over het algemeen lagere adviezen krijgen over de te volgen vorm van vervolgonderwijs dan standaardtaalsprekers, met name geldt dat voor dialectsprekers uit arbeidersmilieus.
- Tussen dialect- en standaardtaalsprekers worden over het algemeen weinig verschillen gevonden wat betreft onderwijsresultaten zoals die worden gemeten met de gebruikelijke, meer traditionele schoolvorderingentoetsen. Dat geldt vooral voor onderdelen als rekenen en wereldoriëntatie. Het is in dit verband opvallend dat desondanks dialectspre-



kers wat vaker doubleren en "lagere" adviezen voor vervolgonderwijs krijgen dan standaardtaalsprekers.

Op basis van de totale onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat zowel qua schoolloopbaan als qua functioneren in de klas Kerkraadse dialectsprekers in het nadeel zijn bij standaardtaalsprekende klasgenoten. Dit gegeven rechtvaardigde dan ook het opstarten van de derde projectfase.

### **Innovatiefase : doelstelling, opzet, activiteiten en resultaten**

De doelstelling van de innovatiefase was om, mede op basis van de onderzoeksresultaten in de twee voorafgegane fasen, zodanige veranderingen in het Kerkraadse basisonderwijs in gang te zetten, dat daardoor concrete verbeteringen in de situatie voor dialectsprekers zouden worden bewerkstelligd. Een tweede daaraan gekoppelde doelstelling was deze innovaties zodanig in te richten en te structureren dat ze als voorbeeld zouden kunnen dienen voor andere gebieden/plaatsen/onderwijssituaties waar van een grote discrepantie tussen thuistaal en schooltaal sprake is. Evenals in de voorbereidings- en uitvoeringsfase kan ook in deze paragraaf slechts samenvattend op de belangrijkste aspecten en resultaten van de innovatiefase worden ingegaan. Voor het verkrijgen van een volledig beeld leze men Hos, Kuijper & Van Tuyl (1982), Swachten en Vaessen (1982) en Kuijper, Stijnen & Van den Hoogen (te verschijnen 1983).

Van meet af aan was het in de innovatiefase duidelijk dat de beoogde veranderingen in het Kerkraadse basisonderwijs niet in gang gezet zouden kunnen worden door de uitvoerders van het in de eerste twee projectfasen verrichte wetenschappelijke onderzoek. Concrete veranderingen kunnen beter en efficiënter worden geëntameerd door personen en instanties die veel dichterbij de onderwijspraktijk van alledag staan. Nu was het vanaf de start van het Kerkraadeproject reeds zo, dat de regionale Schoolbegeleidingsdienst (S.P.C.-Heerlen) ten aanzien van de praktijkgerichtheid van het project een soort waakhondfunctie vervulde. De participatie van deze instantie werd in de derde fase aanzienlijk actiever. Daarnaast werd - mede met het oog op de voorbeeldfunctie (zie het tweede gedeelte van de hierboven gegeven doelstelling) - ook de Stichting voor de Leerplanontwikkeling bij de innovatiefase betrokken. Met de bedoeling om concrete veranderingen in het onderwijs op de betrokken projectscholen (die zich vrijwillig hadden aangemeld) in te voeren, werden aan het begin van de derde projectfase drie werkgroepen opgericht die bestonden uit : leerkrachten van de projectscholen (kleuterscholen + lagere scholen), docenten

van de opleidingen tot leerkracht, schoolbegeleiders, leerplanontwikkelaars, ouders van leerlingen en onderzoekers. Deze werkgroepen kwamen in de innovatiefase eenmaal per drie à vier weken bij elkaar met de bedoeling concrete voorstellen voor innovaties te ontwikkelen en lesmateriaal te vervaardigen. Daarbij zou de aandacht zich vooral moeten richten op de volgende drie terreinen :

- a. de attitudes van leerkrachten en leerlingen tegenover dialect en standaardtaal ;
- b. de verbale interactie in de klas ;
- c. de differentiatie in de taaldidactiek.

Omdat de werkgroepen, binnen bepaalde grenzen, evenwel autonoom waren in hun benadering van deze drie aandachtsgebieden, kan (achteraf bekeken) vastgesteld worden dat men zich, na een aanvankelijke oriëntatie- en discussiefase, vooral richtte op het bevorderen van de acceptatie van het dialect in de klas in combinatie met het ontwikkelen van een thematisch-cursorische werkwijze. Dit laatste werd vooral ingegeven door het feit dat het geïsoleerd invoeren van dialectgebruik op school bij leerkrachten, ouders en leerlingen vanwege de artificiële situatie op verzet stuitte. Omdat het desondanks toch zinvol werd geacht het dialect als communicatiemiddel en als hulptaal in het onderwijs een functie te geven, werd een poging ondernomen zulks in te kaderen binnen de ruimere innovatie-operatie van het thematisch-cursorisch werken. Binnen de thema's en projecten die werden opgezet, werd steeds naar functies voor de thuistaal gezocht. Uiteraard werden door de werkgroepen concrete aanpakken, projecten, lessen en materiaal ontwikkeld, maar daarbij kan hier nu niet worden stilgestaan (zie daarvoor Hos, Kuijper & Van Tuyl 1982 en Swachten & Vaessen 1982).

Het onderzoek dat in de derde fase werd uitgevoerd heeft in belangrijke mate een ondersteunend karakter gehad. De onderzoeksresultaten kunnen daarom niet zonder meer gegeneraliseerd worden. Dit wil echter zeker niet zeggen dat de inzichten en ervaringen uit de innovatiefase elders onbruikbaar zijn. Binnen de gegeven relativeringen kunnen - op grond van vergelijkingen tussen de scholen die actief deelnamen aan de werkgroepen enerzijds en een aantal andere scholen (controlescholen) anderzijds - de volgende conclusies worden geformuleerd.

- Aan het einde van de innovatiefase accepteren de leerkrachten van de projectscholen het dialectgebruik van de leerlingen in de onderwijsleersituatie meer dan aan het begin van deze fase. Dit geldt ook in vergelijking met de leerkrachten van de controlescholen.
- Leerkrachten van de projectscholen zeggen dat ze aan het einde van de innovatiefase minder corrigerend ten

- aanzien van dialectgebruik van hun leerlingen optreden dan aan het begin.
- Leerkrachten van de projectscholen staan aan het einde van de innovatiefase positiever tegenover het ("gedeeltelijk") gebruiken van dialect als voertaal in de onderwijsleersituatie dan leerkrachten van de controlescholen.
  - Leerkrachten van de projectscholen zijn aanvankelijk in minderheid van mening dat de leerlingen een voorkeur voor dialect in het onderwijs hebben, terwijl bij de eindbevraging een meerderheid dit oordeel is toegedaan. Dit beeld is vergelijkbaar met dat bij de leerlingen.
  - Het aantal leerkrachten van de projectscholen dat van mening is dat dialectspreekende leerlingen spreekangst hebben, neemt in de loop van de innovatiefase af.
- 
- Wat algemeen prestatieniveau betreft worden dialectsprekers niet ongunstiger beoordeeld dan standaardtaalsprekers. Op het terrein van de standaardtaalbeheersing worden dialectsprekers in de lagere leerjaren lager ingeschat dan standaardtaalsprekers. Aan het einde van de innovatiefase is dit niet meer het geval.
  - Er is een opvallend verschil tussen de eigen mening van dialectspreekende leerlingen over gevoelens van spreekangst in de standaardtaal en de mening van hun leerkrachten hierover : vooral dialectsprekers uit hogere leerjaren geven meer blijk van gevoelens van spreekangst in de standaardtaal dan men op grond van uitspraken van de leerkrachten zou verwachten (zie ook punt 5 hierboven).
  - Er zijn aanwijzingen dat spreekangst op grond van een als zodanig gevoelde, minder goede standaardtaalbeheersing voor dialectspreekende leerlingen een extra probleem is dat standaardtaalsprekers veel minder kennen.
  - Aan het einde van de innovatiefase beschouwt de meerderheid van de dialectspreekende leerlingen op de projectscholen de onderwijsleersituatie/de school niet langer meer als een puur standaardtaaldomein. Ze geven te kennen dat hun dialect evenzeer door hun leerkracht wordt geaccepteerd als de standaardtaal. Voor de dialectspreekende leerlingen op de controlescholen is de school een standaardtaaldomein.
- 
- Volgens de dialectspreekende leerkrachten spreken dialectspreekende leerlingen op de projectscholen meer dialect met leerkrachten dan op de controlescholen.
  - Het spreken van dialect op school heeft voordelen voor de algehele participatie van dialectspreekende leerlingen. Men name geldt dat voor activiteiten in de meer "informele sfeer".
- 
- Ten aanzien van de doorbreking van het (exclusieve) standaardtaalkarakter van de onderwijsleersituatie hebben in de innovatiefase twee doelstellingen een rol meege-speeld :

- \* door dialectspreekende leerlingen toe te staan dialect te spreken, zullen ze in gesprekken hun (eerder geconstateerde) achterstand in beurtfrequentie ten aanzien van standaardtaalsprekers kunnen wegwerken ;
  - \* door dialectspreekende leerlingen toe te staan dialect te spreken, zullen ze zich in verbaal opzicht gemakkelijker en uitgebreider kunnen (en gaan) uiten. Uit de analyses van gesprekken, waarin door leerlingen zowel dialect als standaardtaal werd gesproken, kan de conclusie worden getrokken dat bovengenoemde doelstellingen inderdaad zijn bereikt.
- Volgens de leerkrachten van de projectscholen zijn de resultaten van de dialectspreekende zesdeklassers op de CITO-Schooltoetsen Basisonderwijs in 1980 en 1981 niet lager dan in de voorafgaande jaren. Dit betekent dat, binnen een thematisch-cursorische aanpak van (taal)onderwijs, veel meer dialectgebruik in dat opzicht (CITO-toetsen) niet tot problemen leidt. Soortgelijke bevindingen zijn ook in Friesland naar voren gekomen (na de invoering van Fries als verplicht vak in het basisonderwijs).

## Slotopmerking

Uit het voorafgaande is onder andere naar voren gekomen dat dialectspreekende kinderen het op meerdere onderdelen lastiger hebben op school dan standaardtaalsprekende klasgenoten en minder gunstige onderwijsresultaten behalen. In alle gevallen waarin er van een discrepantie tussen thuistaal en schooltaal sprake is (en dat geldt in nog sterkere mate voor kinderen van allochtone herkomst) dient er dan ook rekening te worden gehouden met dit gegeven. Om concrete problemen in het onderhavige opzicht te kunnen oplossen, dienen deze echter allereerst in kaart te worden gebracht teneinde er in de didactische benadering van de betrokken leerlingen ook rekening mee te kunnen houden : innovatieve activiteiten in het onderwijs dienen bij voorkeur te worden voorbereid, begeleid en ondersteund met toepassingsgericht wetenschappelijk onderzoek. Omdat dit laatste, zoals in de inleiding is betoogd, in Vlaanderen tot nu toe praktisch volledig ontbreekt, ligt de conclusie voor de hand dat er op dit moment nog niets concreets gedaan kan worden, c.q. veranderd kan of hoeft te worden aan de bestaande praktijk. Niets is minder waar dan dat. Ook al is de situatie in Vlaanderen volgens sommigen anders dan elders (een veelgehoord excuus overigens !), uit alle tot nu toe op dit terrein uitgevoerd onderzoek komt zeer duidelijk naar voren dat een correctieve taalaanpak op school, waarbij de normen van de te leren taal(variëteit) als het non plus ultra gelden, weinig blijvend succes oplevert. Onderzoeksgegevens wijzen steeds duidelijker op de zinvolheid van het positief gebruik maken van de reeds bestaande kennis en inzichten in de eerstgeleerde taal bij het leren en onderwijzen van een tweede of vreemde taal(variëteit). Er gaan zelfs stemmen op dat dit een absolute en noodzakelijke

voorwaarde is. De mate waarin van de eerste taal (in het onderhavige geval het dialect) in het (taal)onderwijs gebruik wordt gemaakt kan verschillend zijn al naar gelang de doelgroep en het didactisch model dat men kiest ; het zou te ver voeren hierop nu nader in te gaan.

Feit is echter - en dat is uit de voorafgegane paragrafen en ook uit ander onderzoek duidelijk gebleken - dat het gebruik maken van dialecten of andere minderheidstalen op school voor de betreffende leerlingen van positieve invloed is op :

- op onderwijsresultaten ;
- het functioneren in de klas ;
- het welbevinden op school.

Dat deze en andere positieve effecten ook kunnen bijdragen tot het welbevinden van leerkrachten op school moge duidelijk zijn. Wij kunnen dit artikel dan ook niet anders afsluiten dan vast te stellen dat de in Vlaanderen (en ook in Nederland) nog veel voorkomende "angst" voor het welbewust en gepland gebruiken van dialect op school volkomen ongegrond is.

Ton Vallen, Katholieke Hogeschool Tilburg, Subfaculteit Letteren i.o., Postbus 90 153, NL 5000 LE Tilburg.

Sjef Stijnen, Katholieke Lerarenopleiding Sittard, Oude Markt 5, NL 6131 EN Sittard.

#### NOTEN

1. Dit artikel is gebaseerd op een voordracht die op 22 oktober 1982 door Ton Vallen werd gehouden tijdens een oriëntatiemiddag over "de problematiek van standaardtaal en dialect op school" aan de UIA te Antwerpen, georganiseerd door het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leerkrachten van de UIA en de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands.
2. In dit artikel wordt regelmatig gebruik gemaakt van de termen "allochtoon" en "autochtoon". Toegespitst op de situatie in Vlaanderen wordt daar door ons, globaal gezegd, het volgende mee bedoeld :  
allochtonen : personen die niet in Vlaanderen zijn geboren of van wie de ouders van niet-Vlaamse herkomst zijn (zoals Turken, Nederlanders, Grieken, Walen, personen uit de ex-koloniën) ;  
autochtonen : personen die in Vlaanderen geboren en getogen zijn en van wie de ouders van Vlaamse herkomst zijn.

## BIBLIOGRAFIE

- ACLO-M (1978), Schooltaal-thuistaal. 's-Gravenhage.
- Appel, R. e.a. (1979<sup>3</sup>), Sociolinguïstiek. Utrecht/Antwerpen.
- Claeys, P. (1971), Onderzoek naar de onderwijssituatie in Kerkrade. Kerkrade.
- C.M.M. (1976), School en dialect. Een discussienota. 's-Hertogenbosch.
- Hagen, A. (1981), Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik. (Diss. K.U. Nijmegen). Muiderberg.
- Hos, H., Kuijper, H. & Van Tuyt, H. (1982). Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject : van theorie naar onderwijspraktijk. Enschede.
- Hudson, R. (1980), Sociolinguistics. Cambridge. (Nederlandse vertaling door J. Daan (1982), Sociolinguïstiek. Groningen).
- Huls, E. (1982), Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. (Diss. K.U. Nijmegen). Ooy.
- Kerkhoff, A., Vallen, T. (te verschijnen 1983), Sociolinguïstische en socioculturele aspecten van tweede-taalonderwijs. In : Handelingen Internationaal Colloquium Linguïstische en Socio-culturele Aspecten van het Taalonderwijs. Gent, 24-26 november 1982.
- Kohnstamm, G. (1969). Taalontwikkeling en milieu (openbare les). Utrecht.
- Kuijper, H., Stijnen, P. & Van den Hoogen, J. (te verschijnen 1983), Onderwijskundig en linguïstisch onderzoek in de innovatie-fase van het Kerkradeproject (werktitel). Nijmegen.
- Labov, W. (1970a), The Logic of Nonstandard English. In : J.E. Alatis (ed.) (1970), Linguistics and the Teaching of Standard English to Speakers of other Languages and Dialects. Washington D.C., 1-43. (Nederlandse vertaling verschenen in D. Hartveldt (red.) (1978). Taalgebruik. Baarn, 116-161).
- Labov, W. (1970b), The Study of Language in its Social Context. In: Studium Generale 23, 30-87. (Uitgewerkte, definitieve versie verschenen in W. Labov (1972), Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, 183-259 ; Nederlandse vertaling in G. Geerts & A. Hagen (red.) (1981), Sociolinguïstische studies 2. Groningen, 57-123).
- Lentz, L., Van Tuyt, H. (1982), Taalvaardigheid in de basisschool. Enschede.
- Stijnen, S., Vallen T. (1982), Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs (Diss. K.U. Nijmegen). 's-Gravenhage.
- Swachten, L., Vaessen, M. (1982). Werken met dialect in de klas. Het Kerkraads voorbeeldenboek. Nijmegen.