

In fragment 7 gaat het om de bespreking van een tekst die de leerlingen vooraf hadden gelezen. De lk stuurt ze bewust op een verkeerd spoor en beëindigt het grapje door van kode te wisselen in (13) en (14). In fragment 8 zien we hoe de lk kennelijk onder invloed van de aard van de interactie tussen de leerlingen naar de thuistaal overgaat.

Het maken van grapjes en de aard van de interactie zijn echter niet de enige momenten waarop de lk de thuistaal hanteert. Het veruit meest succesrijke en effectvolle dialektgebruik grijpt plaats bij terechtwijzigingen of als de lk zijn ongenoegen over leerlingengedrag wil uiten. De volgende vier passages gelicht uit diverse lessen zijn hiervan de illustratie.

Tijdens de tekenles heeft een ll het papier besmeurd ; de reactie van de lk volgt prompt :

(1) lk och, da's proper, é joenge !

De lk is over een belangrijk punt aan het praten als hij een ll opmerkt die in zijn boekentas zit te friemelen :

(2) lk zèg joenge, tis de moment nie è, oem
 : de vuile was te doen

Tijdens een les "breuken" zit Patricia iets heel anders te doen ; een snelle kodewisseling is het gevolg :

(3) lk dat hier dat is een heel en
 Patricia mokt me nie zenuwachtig, é !

Een ander onaandachtig meisje krijgt dit te horen :

(4) lk Juffrouw Bostiels, wa zè don toen, uw
 hangmat ont ophange of zo

Opmerkelijk hierbij is dat de kodewisseling vaak slechts gedeeltelijk wordt uitgevoerd. Bij (2) en (4) zien we een vermenging van dialekt en standaardtaalkenmerken die ik heb onderstreept.

Samenvattend kunnen we stellen dat ook de leerkrachten het dialekt hanteren afhankelijk van de communicatieve situatie. Meestal wordt de thuistaal gebruikt bij grapjes, onder invloed van de aard van de interactie en als bestraffend register.

Taaldidaktiek en dialekt

Zoveel is duidelijk : als in andere Vlaamse scholen dezelfde trends kunnen worden vastgesteld dan betekent dit dat de door sommigen als kontroversieel aangeziene vraag rondom

het al dan niet invoeren van de thuistaal in de klas een volstrekt irrelevant karakter krijgt. De thuistaal maakt al onmiskenbaar deel uit van de dagelijkse verbale interactieprocessen in de klas en op school.

Hierin onderscheidt zich de Antwerpse toestand van bijvoorbeeld de Kerkraadse. Een van de konklusies van Stijnen & Vallens dissertatie luidt immers dat "in de Kerkraadse onderwijsleersituatie ... zowel leerkrachten als leerlingen bijzonder weinig dialect gebruiken". Verder stellen ze vast dat "in de weinige gevallen waarin dialect door de leerkrachten tijdens de lessen wordt gebruikt, vervult deze variëteit het meest frequent de functie van didactisch hulpmiddel. Deze functie is conform de uitspraken van de leerkrachten zelf over de reden waarom ze dialect in de klas gebruiken" (Stijnen & Vallens 1981 : 243-4). In de Kerkraadse scholen heeft de thuistaal kennelijk een didaktische functie ; in de Antwerpse scholen is de thuistaal een situationele variant waarvan de didaktische functie volslagen wordt genegeerd.

De vraag die nu rijst, ligt voor de hand : zijn er argumenten om in Vlaanderen de thuistaal van een situationele variant in de klas en op school om te buigen naar een variant met een didaktische functie ? Het antwoord hierop is afhankelijk van de manier waarop we tegen taalonderwijs aankijken ; kortom wat willen we met de leerlingen bereiken? Ik ben van mening dat de basisschool moet streven naar een zo breed mogelijke taalvaardigheidsontwikkeling. D.w.z. dat de opleiding erop gericht moet zijn een atmosfeer te scheppen waarin de taalhandelende en taalbeschouwende ontplooiing van de leerlingen optimaal wordt bevorderd.

Ik stel vast dat deze atmosfeer vandaag op school niet wordt gecreëerd. De drie paradoxen die ik in de inleiding van deze bijdrage besprak, toont de krampachtige manier aan waarop over taalvaardigheid wordt gedacht. Bijgevolg wordt het doel voorbijgeschoten met name iedere leerling een vlotte hanteerbare kennis van de standaardtaal bij te brengen. Om dit te bereiken, moeten we echter meer functies aan de thuistaal toekennen, moeten we de thuistaal betrekken bij het taalonderwijs en moeten we ophouden te doen alsof het dialect niet bestaat. Kortom we moeten gebruik maken van het aanwezige taalpotentieel om de taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen.

Er zijn minstens vier argumenten voor deze visie te bedenken.

1. Argumenten van psychologische aard. De afgelopen tien jaar beseffen we dat taal en attitudes tegenover de taal nauw met elkaar zijn verbonden. Hoe ik over een taal denk, beïnvloedt in ruime mate hoe ik me in die taal beweeg of niet beweeg. Ook de attitude van de omgeving speelt een grote rol. In de meeste Vlaamse scholen wordt "officieel" een negatieve houding ten overstaan van het

dialekt geuit. De werkelijkheid is echter dat iedereen de als negatief gemerkte variant hanteert. Dit leidt tot een soort van taalschizofrenie die allerm minst bevorderlijk werkt ten overstaan van andere taalvarianten in casu het standaardnederlands. We zouden er daarom goed aan doen elke hypokrisie omtrent de thuistaal te bannen. Een open positieve houding ten overstaan van het dialect zal ook tot een positieve houding ten overstaan van de standaardtaal leiden. Overigens hoeft het taalonderwijs zich niet tot twee varianten te beperken. Ook andere varianten kunnen in de klas worden binnengehaald (vgl. bijvoorbeeld Kroon & Liebrand 1982) onder het motto dat tolerantie toegankelijkheid kweekt.

2. Argumenten van pedagogische aard. Het optimisme dat uit diverse leerplannen straalt aangaande de vanzelfsprekendheid waarmee de standaardtaal wordt verworven, blijkt in de praktijk niet te worden gekonkretiseerd. De taalvaardigheid van de leerlingen in de standaardtaal is vaak ronduit slecht te noemen. Het wordt tijd om inderdaad uit te gaan van het kind. Het wordt tijd om het taalgebruik van het kind au sérieux te nemen en via de leerling aan de opbouw van een taalvaardigheidsdidaktiek te denken.
3. Argumenten van sociale aard. Het lijkt geen twijfel dat kennis van het dialect alleen en/of een gebrekkige kennis van de standaardtaal steeds meer een sociale barrière zal gaan betekenen, die de individuele ontplooiing in de weg zal staan. Het taalonderwijs heeft hiermee een belangrijke sociale functie te vervullen en kan niet langer blind blijven voor het falen van het tot nu toe gevoerde beleid. Het streven naar bidialektale sprekers die zich behoorlijk in de standaardtaal kunnen uitdrukken moet bijgevolg een andere basis krijgen dan de huidige die erin bestaat het dialect als werkinstrument te negeren. Een voor de hand liggende stap is het bewerkstelligen van een meer open integratie van elementen die toch al deel uitmaken van de dagelijkse klaspraktijk, zoals we hebben gezien.
4. Argumenten van taalkundige aard. Recente inzichten uit de sociolinguïstiek schragen bovenstaande argumenten op frappante wijze. De Canadese onderzoekers Cummins (1979) en Swain (1981) bespreken het onderscheid en de wisselwerking tussen taalhandelend en taalbeschouwend taalgebruik. Ieder normaal kind dat op school komt, drukt zich verbaal uit. Het is het taalgebruik dat het van huis uit heeft meegenomen. Schoolse activiteiten, zoals lezen en schrijven, verlopen echter vaak in een andere taalvariant dan deze waarover de leerlingen beschikken. Cummins en Swain stellen nu dat : hoe groter de verschillen tussen de schoolse variant en de thuisvariant, des te moeilijker zal het onderwijsleerproces verlopen.

De thuisvariant of het dagelijkse taalhandelende optreden noemen ze BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), het vermogen waarop de school een beroep doet en dat ook ten dele op school wordt ontwikkeld, noemen ze CALP (Cognitive Academic Language Proficiencies). BICS is bijgevolg een voorwaarde om succesvol CALP te verwerven/ontwikkelen. M.a.w. Swain en Cummins stellen, ten eerste, dat je moeilijker kan leren en schrijven in een taal die je niet vlot spreekt en, ten tweede, dat er een verband bestaat tussen de kwaliteit van BICS en de succesvolle manier waarop CALP wordt verworven.

Als we deze zienswijze toepassen op de Vlaamse onderwijsleersituatie dan zien we dat het taalhandelend vermogen van de leerlingen niet aansluit bij de CALP eisen van de school. De taalbeschouwende eisen van de school in de standaardtaal, die de leerlingen niet of onvoldoende beheersen, gaan voorbij aan het taalhandelend potentieel van de thuistaal. Bijgevolg bestaat een grote kans dat het CALP niveau van een dialektspreker minder goed ontwikkelt dan bij een standaardtaalspreker want bij deze laatste sluit de CALP wel degelijk bij de BICS aan. Deze overwegingen verwijzen naar een taalonderwijsopvatting die stelt dat het inkorporeren van het dialekt of de thuistaal van het kind in het normale kurrikulum een noodzakelijke stap is op weg naar een betere beheersing van de standaardtaal. (Voor meer over BICS en CALP o.a. in verband met gastarbeiderskinderen, zie Langenakens & Van de Craen 1982).

Besluit

De gangbare, "officiële" gedachten over de wenselijkheid het dialekt/de thuistaal een didaktische functie in de onderwijspraktijk toe te kennen, zijn hierover bijzonder terughoudend. Dit leidt tot een aantal paradoxen en onhoudbare toestanden die een remmende invloed uitoefenen op nieuwe taalonderwijskundige inzichten. Deze toestand is niet bevorderlijk voor de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen. Uit deze bijdrage blijkt dat het dialekt al in de klas aanwezig is. In een eerste fase moeten we dit erkennen en elke hypokrisie hieromtrent weren. In een tweede fase moeten we ons buigen over de mogelijkheden dit taalpotentieel nuttig in het kurrikulum in te schakelen. Betekent dit nu dat leerkrachten altijd en in elke situatie de thuistaal van de leerlingen moeten hanteren ? In geen geval. Dit betekent wel dat de thuistaal van de leerlingen een kans moet krijgen in de klas, omdat de voordelen van psychologische, pedagogische, sociale en taalkundige aard de vermeende nadelen verre overtreffen. We moeten beseffen dat het hanteren van taal oneindig veel meer is dan het uiten van klanken en woorden. We moeten beseffen dat het hanteren van taal in bijna alle gevallen communiceren betekent. Hoe de mens zich gedraagt, hoe hij door anderen wordt

gezien en hoe hij zichzelf voelt in deze wereld, hangt in ruime mate af van de manier waarop hij zich kan uitdrukken. De manier waarop tot nu toe in Vlaanderen over taalonderwijs werd gedacht remt dit uitdrukkingsvermogen. Ik stel voor aan deze ongewenste toestand een einde te maken.

Piet Van De Craen, Brederodestraat 23, 2000 Antwerpen.

NOOT

- (1) Het ging om het Stedelijk Instituut voor Lager Onderwijs nr. 10, aan de Lange Ridderstraat te Antwerpen. De fragmenten werden in de loop van het schooljaar 1979-80 verzameld. Ik dank de heer R. Leysen, directeur, en de heren M. Lambotte en E. De Saeger voor hun stimulerende medewerking.

BIBLIOGRAFIE

Dambre, J., Dialect en het aanleren van de standaardtaal in Vlaanderen. Feiten en bedenkingen. In : P. Van de Craen & R. Willems (red.) ; 1983.

Kroon, S. & R. Liebrand, Tien lessen over taalvariatie. Molenhoek/Boxmeer, 1982.

Langenakens, A. & P. Van de Craen, De noodzaak van een efficiënt tweetalig onderwijs aan migrantenkinderen in Nederlandstalige basisscholen te Brussel : enkele taalsociologische en sociolinguïstische beschouwingen. Taal en sociale integratie 3, 3 : 30 ; 1982.

Stijnen, S. & T. Vallen, Dialect als onderwijsprobleem. Den Haag : Stichting voor onderzoek van het onderwijs, 1981.

Van de Craen, P. & R. Willems (red) Standaardnederlands en dialect op school, thuis en elders. Akta van de derde sociolinguïstendagen, Brussel, VUB, 4-5 maart 1982. Brussel : Studiereeks van het tijdschrift van de VUB. 1983.