

DIALECTTOLERANTIE EN KLASINTERACTIE

Inleiding

Dit is het verslag van de resultaten van het BTK-project van de VON dat liep van 1/10/82 tot en met 31/3/83 (gevolgd door vrijwilligerswerk) rond het thema schooltaal-thuistaal (promotors : Fr. Daems en D. Smeesters).

We hebben ons verdiept in de problematiek d.m.v. een aantal videobanden betreffende 6 interne UIA-colloquia plus een stapel literatuur. Wat ons bij die literatuurstudie opviel, was het gebrek aan materiaal hieromtrent afkomstig uit België. Voor het Nederlandse taalgebied is men volledig aangewezen op Noordnederlandse publicaties en vermits de problematiek daar totaal verschillend is van die in ons land besloten we hier wat observatiewerk te verrichten in drie verschillende schooltypes van het basisonderwijs.

Onderzoeksobject en -methode

We opteerden voor het basisonderwijs omdat de literatuur duidde op het ontstaan van de problematiek in kleuter- en basisschool. De kinderen maken daar niet alleen kennis met een andere taalvariant dan hun thuistaal, maar ook met een typische school-vaktaal. Hierover meer in wat volgt. Er werd bovendien bewust gekozen voor kinderen van 10-12 jaar (4e en 6e leerjaar) omdat zij in dit stadium van de taalontwikkeling een beginnend bewustzijn ontwikkelen van de sociale betekenis van taalvarianten (cf W. Labov).

De drie scholen waren gesitueerd in de Antwerpse agglomeratie of de periferie ervan :

- in een nieuwe woonentiteit van de Antwerpse stadskern, het prototype van de moderne grootstad ;
- binnen de Antwerpse periferie, op 15 km van Antwerpen, maar sociaal-economisch afhankelijk van de Antwerpse agglomeratie ;
- buiten de invloedssfeer van de grootstad, op 30 km van Antwerpen (een gehucht van een grensdorp), maar sociaal-economisch afhankelijk van de Antwerpse agglomeratie.

Tijdens de observaties richtten we ons vooral op het taalgebruik in de klas door leerkracht en leerlingen, in verschillende taalgebruikssituaties. We stelden ons daarbij de volgende vragen : in hoeverre wordt de standaardtaal (verder ST) gehanteerd ? ; treden er code-switchings op ? ; welke afwijkingen van de ST-norm komen voor ? ; zijn er interferenties van het dialect op de ST ?

Bovendien leek het ons zinvol de taalattitude van de leerkracht en dan vooral de tolerantiegraad t.o.v. afwijkingen van de ST-norm uit het klasgebeuren te distilleren.

De genoteerde taaluitingen werden achteraf gerangschikt naar formele vs. informele contexten en volgens de toehoorder (leerkracht tegenover de klas, een groepje leerlingen, 1 leerling en leerling tegenover de leerkracht, een groepje leerlingen, 1 leerling).

Elke observatieronde duurde drie dagen. Op het einde ervan hadden we een kringgesprek met de leerlingen, waaruit we konden afleiden of ze zich al dan niet bewust zijn van hun taalgebruik in de klas. D.m.v. een individueel enquête-formulier werd dezelfde doelstelling nagestreefd. Ook het schriftelijke taalgebruik van de leerlingen werd aan een korte analyse onderworpen. Tot zover het zes maanden durende project.

Daarna hebben twee van de drie medewerkers vrijwillig nog wat verdergewerkt : er vond een tweede observatieronde plaats in de school uit de nieuwe woonentiteit en de gegevens van het hele project werden geïnterpreteerd vanuit achtergrondliteratuur betreffende de klasinteractie. Hiervan volgt nu een verslag.

Vooraf een aantal opmerkingen :

- Er werd geen gedetailleerde interactie-analyse uitgevoerd vermits de door ons verrichte observaties niet op band werden opgenomen. We schetsen enkel een globaal beeld van de klasinteractie waaraan we een aantal bevindingen i.v.m. het taalgebruik zullen koppelen.
- Omwille van het feit dat we slechts twee scholen in de analyse zullen betrekken (de stadsschool en de dorps-school) kan het geheel nogal zwart-wit overkomen, maar dat was het dan ook. De periferieschool laten we hier buiten beschouwing omdat ze qua interactie sterk gelijkt op de dorpschool.
- We werken enkel met die gegevens van het kringgesprek en de enquêtes die gerelateerd kunnen worden aan het observatiemateriaal d.w.z. die gegevens die betrekking hebben op het vermeende taalgebruik in de klas. Op de thuistaal van de kinderen wordt kort ingegaan bij het besluit. Hun taalgebruik in andere situaties wordt verder buiten beschouwing gelaten.

Onderzoeksresultaten per school

De twee scholen worden eerst afzonderlijk behandeld en daarna met elkaar vergeleken op het vlak van de interactie en het taalgebruik (zie 4.).

STADSSCHOOL.

We observeerden een vierde leerjaar van 22 leerlingen in een gemengde stedelijke school. De ouders van de leerlingen hebben hoger onderwijs gevolgd of zijn bedienden. Slechts 18 % van de moeders zijn huisvrouwen.

De leerkracht gaat erg leerlinggericht te werk en staat in een horizontale relatie tot zijn leerlingen. Er wordt veel gebruik gemaakt van inductieve methodes gekoppeld aan een grote graad van zelfwerkzaamheid van de kinderen.

Het taalgebruik van de leerkracht past zich sterk aan aan de situaties :

- AN enkel bij uiterst formele lesmomenten zoals het aanbrengen van nieuwe leerstof ;
- tussentaal (mengvorm dialect-AN) bij informele lesmomenten, die het meest frequent voorkomen ;
- dialect om sfeer te scheppen (grapjes) of om de leerlingen te bestraffen. De leraar heeft wel een vaag schuldgevoel omdat hij de ST niet voldoende beheerst om hetzelfde effect te bereiken.

Zijn moedertaalonderwijs in de engste zin van het woord (dus : tijdens de moedertaallessen) richt zich vooral op het communicatieve aspect van de taal. Geïsoleerde taaltopics komen enkel aan bod indien ze ter sprake komen en dan meestal nog op verzoek van de leerlingen. Er wordt veel aandacht besteed aan spreek- en vergadertechnieken, maar ook alleen wanneer dit te pas komt bij het spreken zelf.

Het taalgebruik van de leerlingen wordt haast nooit geëvalueerd ; alleen bij formele leesoefeningen wordt aandacht besteed aan de uitspraak. Af en toe verbetert hij dialectische uitdrukkingen van de kinderen door ze in het AN te herhalen. (bv. ge hebt geen goesting - je hebt geen zin) Soms zijn de correcties echter hypercorrect. (bv. een kat is Nederlands, een poes dialect).

Ten gevolge van onze eerste observatieronde is de leraar zich bewuster gaan toeleggen op het taalonderwijs en meer bijzonder op het spreekonderwijs. Hij probeert nieuwe gesprekstechnieken uit en begint elke dag met een kringgesprek. Hij wijst de leerlingen op het belang van het vak taal en van het spreken als een vorm van en voorwaarde tot zinvol leren. Uit sommige reacties van de leerlingen kan je opmaken dat zij zich betrokken voelen bij de al dan niet uitgesproken idealen van de leraar. Bv. als een kind (Annelies) spontaan opmerkt dat ze een bepaald woord niet begreep, maar dat ze het tijdens het klasgesprek had geleerd, reageert een klasgenoot : "Mijnheer, dat van Annelies bewijst dat je met praten veel kunt leren, hé !".

Wat ons tijdens de twee observatierondes opviel, was de hoge mate van spontaneïteit van de kinderen : ze reageren op uitspraken van de leraar en van medeleerlingen, zowel in positieve als in negatieve zin, ze doen zelf voorstellen tot schriftelijke reacties, ze zoeken niet-gekende woorden op en dat alles zonder uitdrukkelijk verzoek van de leraar. Ze hanteren overwegend een vlotte, natuurlijke tussentaal en soms puur dialect, al dan niet afhankelijk van situatiele factoren. De kinderen komen allemaal aan bod en vertonen geen spreekangst noch -onzekerheid.

Wat denken de leerlingen zelf dat ze spreken ? Tijdens het kringgesprek en in de enquêtes beweren ze overwegend AN te hanteren, terwijl wij een tussentaal vaststelden. Maar bij nader inzien bleek dat de kinderen zich helemaal niet bewust zijn van verschillen in taalgebruik ; iedereen spreekt volgens hen "gewoon" en "hetzelfde". Ze nemen dan ook geen verschil waar tussen het taalgebruik in de klas en op de speelplaats. In die laatste omgeving treedt - naar ze zeggen - wel meer dialect op, maar hiermee bedoelen ze schuttingtaal (lelijke woorden zeggen, roepen). De term AN kennen ze niet.

DORPSSCHOOL.

Er werd een zesde leerjaar van 18 leerlingen in een katholieke meisjesschool geobserveerd. De vaders van de leerlingen oefenen vooral het beroep van bediende of ongeschoolde arbeider uit ; de moeders zijn overwegend ongeschoolde arbeidsters en huisvrouwen.

De leerkracht legt zich vooral toe op het op een frontale manier doorgeven van vakkennis, waarbij uitsluitend een deductieve methode wordt gehanteerd. Ze staat in een verticale relatie tot haar leerlingen. Alle onderwijsleeractiviteiten zijn netjes gepland en getimed ; er wordt bijna niets aan het toeval overgelaten. Bv. wanneer een leerling bij een grammaticaal oefenzinnetje vraagt naar een inhoudelijk aspect ervan, wimpelt ze de vraag af als zijnde irrelevant.

Ze hanteert een tamelijk normgericht AN met een licht dialectaccent en af en toe wat syntactische dialectinterferentie. Wel spreekt ze op een wat Ten Brinke "leraarstoontje" zou noemen : (Ten Brinke 1980 : 36)

[met] grote nadrukkelijkheid, "omroeperigheid" en een neerbuigende vriendelijkheid die wel gebruikt wordt tegenover mensen die niet helemaal goed wijs zijn.

Van koorlezen wordt te pas en te onpas gebruik gemaakt (bv. het resultaat van een berekening wordt in koor afgedreund). De lerares dreunt zelf mee, nadat ze de leerlingen

heeft aangespoord door een korte, doch kordate tik op de lessenaar.

Als onderwerp van moedertaallessen worden geïsoleerde topics aangeboden. (bv. alle-allen) Soms worden er zelfs hypercorrecties aangeleerd (bv. laat de -n van allen goed klinken). Spreekonderwijs is nooit aan de orde ; het kringgesprek dat wij in januari met de leerlingen voerden, was het eerste dat schooljaar.

Het taalgebruik van de kinderen bij vragen of antwoorden wordt nooit geëvalueerd. Zij passen hun taal sterk aan de situatie aan :

- AN tegen de leerkracht ;
- tussentaal tijdens groepswork ;
- dialect bij een informeel onderonsje met een vriendin.

Dat de leerlingen zich ook terdege bewust zijn van de door hen gebruikte taalvarianten en code-switchings bleek uit het kringgesprek en de enquêteresultaten. Thuis zouden ze altijd dialect spreken. In andere gevallen zouden ze hun taal aanpassen aan het aantal toehoorders en het taalgebruik van de gesprekspartner.

Vergelijking van de onderzoeksresultaten

(uitgaande van een globale interactie-analyse)

De twee leerkrachten huldigen een totaal verschillend principe wat de klasinteractie betreft :

- In de dorpsschool wordt de tweederdenregel van Flanders toegepast : (Verwey 1980 : 87)

Als je een klas binnenkomt is de kans twee op drie dat je iemand hoort praten. In tweede van het aantal gevallen is dat de leraar, en tweede van zijn spreken is van directieve aard.

De leerlingen komen enkel aan het woord in de vorm van korte antwoorden op schoolse vragen.

- In de stadsschool overheerst de vuistregel "leren door praten". Dat ligt in de lijn van de stelling die Ton Van der Geest poneert in het themanummer van Moer rond klasinteractie (79/3). Het taalleren en het leren met behulp van taal tijdens de eerste levensjaren is gebaseerd op een uitgebreide interactie tussen een volwassene (meestal de moeder) en het kind. Ook bij het leren op school speelt de interactie met een volwassene, waarin beiden een actieve rol spelen en elkaar wederzijds beïnvloeden, een belangrijke rol. Door te praten, ook met medeleerlingen, kan men ontzettend veel leren en wordt de leerstof echt verwerkt.

Dat de leerlingen van de nieuwe woonentiteit dat ook beseffen, blijkt uit hun enthousiaste medewerking en spontane opmerkingen.

Ook wat het benadrukken van een bepaald register betreft, verschillen de leerkrachten van standpunt. (Voor de gebruikte termen zie Sturm, Bonset 1980 : 51).

- In de dorpsschool wordt overwegend het leraar-vakregister gehanteerd : de leerkracht geeft frontaal, formeel, deductief les en gebruikt daarbij een formele ST met dreunende intonatie. De vakkennisoverdracht komt op de eerste plaats.
- In de stadsschool wordt het leraar-leerlingregister benadrukt : de kinderen leren overwegend op een informele manier, er wordt uitgegaan van de ervaringswereld en de interesse van de leerlingen en vakjargon wordt zoveel mogelijk vertaald naar de alledaagse werkelijkheid. De leerkracht hanteert hierbij verschillende taalvarianten, aangepast aan het formele of informele van de situatie.

Als we bij deze vergelijking ook de thuis taal van de kinderen betrekken, stellen we vast dat :

- De van huis uit dialectsprekende kinderen uit het dorp in een klassituatie terecht komen waarin een norm-conforme ST gehanteerd wordt en waarin ook het schooltaal-vakjargon hoogtij viert ;
- De kinderen uit de nieuwe woonentiteit in een haast ideale situatie verkeren, waarbij door henzelf geen verschil wordt waargenomen tussen de taal thuis en op school. Ze hanteren een tussentaal, die ze als AN bestempelen. Misschien wordt in Antwerpen een nieuwe standaardnorm getolereerd, het Algemeen Antwerps.

Ondanks de vele verschillen is er één punt van overeenkomst tussen beide leerkrachten : ze corrigeren de spreektaal van de leerlingen bijna nooit en tolereren taalgedrag dat afwijkt van de ST-norm m.n. ST met dialectinterferentie, tussentaal en dialect. Die tolerantie is echter passief van aard d.w.z. de leerkrachten zijn er zich niet van bewust. Dat kan vooral te wijten zijn aan het feit dat zij geen weet hebben van het bestaan van registers, code-switchings, taalvarianten enz. omdat de lerarenopleiding hierin tekortschoot. Bovendien beheersen zij het AN in beperkte mate : ze hanteren die variant alleen bij formele, vakgerichte, voorbereide lesmomenten.

Slotbeschouwingen

De zwart-wit schildering die voorafging, is vertekend en komt niet helemaal voor rekening van de leerkrachten. Er zijn immers zoveel andere variabelen die het taalgedrag van de leerlingen kunnen beïnvloeden bv. de socio-culturele background van de kinderen gekoppeld aan het beroep/opleidingsniveau van de ouders (hoog vs. laag) ; het onderwijsnet waartoe de school behoort (vrij vs. stedelijk) ; de invloed van stads- vs. plattelandsmentaliteit.

Wel lijkt ons de algemene didactische aanpak van de leerkracht van primordiaal belang : de aard van de interactie en relationele verhoudingen die hij voorstaat en het feit of hij kind-gericht dan wel vak-gericht optreedt. Zijn taalgebruik zal zich daaraan aanpassen (zij het dan onbewust) en hierop repliceert het taalgebruik van de leerlingen (en vice versa).

Wij zouden willen pleiten voor een bewuster taalgedrag en een bewustere tolerantie van de leerkracht, die op zijn beurt de leerlingen zou moeten brengen tot een functionele taalbeheersing d.w.z. dat ze vlot gebruik kunnen maken van verschillende taalvarianten (waaronder de ST) en zich bovendien bewust zijn van de socio-culturele implicaties van taalregisters en code-switchings.

Mooie idealen, maar hoe zijn ze te bereiken ? Eerst en vooral zou de lerarenopleiding voor kleuterleidsters en onderwijzers aangepast moeten worden. Het is zinvol dat zij leren bewust inspelen op de taal waarmee het kind de school binnenstapt. Er wordt immers bij alle andere activiteiten ook rekening gehouden met de ervaringswereld van de kinderen. Bovendien moeten zij een bewuste tolerantie van verschillende taalvarianten in hun attitudepakket opnemen. Zij zouden ook zelf de ST beter moeten beheersen, zodat zij die in verschillende taalgebruikssituaties kunnen gebruiken en niet alleen bij kennisgerichte activiteiten. Zou het niet heerlijk zijn als alle schuldgevoelens over het gebruik van andere taalvarianten dan de ST in de klas zouden verdwijnen ? Maar dat schuldgevoel verdwijnt niet alleen door een grondiger inzicht in de problematiek. Ook de inspectie moet zich dan toleranter gaan opstellen t.o.v. leerkrachten die dat soort voor ons lovenswaardige praktijken toepassen. Om de beleidsmensen van ons gelijk te overtuigen heeft de werkgroep schooltaal-thuistaal van de VON, in samenwerking met de UIA, een studiedag georganiseerd in oktober '82, waarop deskundigen uit België en Nederland de problematiek duidelijk gesteld hebben vanuit verschillende ooghoeken. Er is een terugkomdag gepland in oktober e.k. aan de RUG. Laten we hopen dat er hard gewerkt wordt.

Rita Rymenans, Romeinse put 50, 2520 Edegem.
Martine Verbruggen, Aimé de Langlestraat 54, 2640 Niel.

NOOT

Dit artikel is gebaseerd op een lezing gehouden op het Internationaal Colloquium "Linguïstische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs" aan de Rijksuniversiteit te Gent op 25/11/82. Het volledige verslag van het BTK-project is verschenen in Persoon en Gemeenschap 1983/6: M. Verbruggen, F. Stroobants en R. Rymenans : Dialect in de basisschool. Aanzet tot onderzoek in 3 basisscholen uit het Antwerpse.

BIBLIOGRAFIE

1. i.v.m. schooltaal-thuistaal :

Zie uitgebreide bibliografie achteraan.

2. i.v.m. klasinteractie :

Bonset, H., T. Kusters en J. Sturm (eds.) 1980. Taalgedrag in de klas. Groningen : Wolters-Noordhoff (DCN-cahier 9).

Brinke, S. Ten. 1980. Taalgedrag van leraar en leerling, via de zgn. "kwartslag" bestudeerd. In : Bonset e.a. 1980 : 33-39.

Geest, T. Van Der. 1979. Leren en communiceren. In : Moer 1979/3 : 6-10.

Sturm, J. en H. Bonset. 1980. Laat ze maar praten. In : Bonset e.a. 1980 : 40-64.

Verwey, H. 1980. De regels van het spel. In : Bonset e.a. 1980 : 86-93.