

## Sociolinguïstiek in de onderwijspraktijk

Kroon, S.

*Published in:*  
Aspekten van de sociolinguïstiek in Nederland

*Publication date:*  
1980

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Kroon, S. (1980). Sociolinguïstiek in de onderwijspraktijk: Een discussiebijdrage met een praktische suggestie. In A. van der Geest, C. Koster, & G. Matter (Eds.), *Aspekten van de sociolinguïstiek in Nederland: Handelingen van de Anéla-studiedag op 22 maart 1980 in Amsterdam* (pp. 85-109). (Toegepaste taalwetenschap in artikelen; No. 8). V.U. Boekhandel.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright, please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SOCIOLINGUISTIEK IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK  
EEN DISCUSSIEBIJDRAGE MET EEN PRAKTISCHE SUGGESTIE<sup>1)</sup>

Sjaak Kroon

1. Inleiding

Onder de alarmerende kop "Noodzakelijk onderzoek dreigt eindstreep niet te halen", neemt het *Schoolblad* van 24 januari 1980 stelling tegen het dreigende ontslag van een groot aantal medewerkers van het Innovatieproject Amsterdam. Het Innovatieproject Amsterdam is op dit moment in een fase van evaluatie en eindrapportage; de afronding van, en eventueel vervolgonderzoek op dit project, komen echter in gevaar, als de door het R.I.T.P. ingediende ontslagaanvragen worden gehonoreerd. Actie is hier op zijn plaats, aldus het *Schoolblad*: niet alleen dreigt namelijk met het stopzetten van dit project een grote hoeveelheid on-  
vervangbare kennis over onderwijsvernieuwing in dienst van het streven naar externe democratisering (ieder kind alle kans op elk onderwijs) verloren te gaan, maar ook lijkt hier sprake van de kennelijke bedoeling, een einde te maken aan de in het Innovatieproject Amsterdam gehanteerde wetenschappelijke methode van actie-onderzoek<sup>2)</sup>.  
De opgegeven ontslagreden is (uiteraard), dat er bezuinigd moet worden op onderzoek van het onderwijs; de door de Minister van Onderwijs gesubsidieerde Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs krijgt minder geld en heeft daardoor minder te verdelen; zodoende moet ook het R.I.T.P. (waar het Innovatieproject Amsterdam is ondergebracht) inleveren. Voor datzelfde R.I.T.P. lijkt deze bezuinigingsnoodzaak echter bovendien een welkome aanleiding om intern schoon schip te maken en zich te ontdoen van de (destijds al met niet al te veel enthousiasme ontvangen) actie-onderzoekers van het Innovatieproject, aldus nog steeds het *Schoolblad*.

Natuurlijk is er, zoals bij ieder project, ook op het Innovatieproject Amsterdam wel kritiek mogelijk: dat het, om maar eens wat te noemen, te duur zou zijn in verhouding tot behaalde resultaten, dat het te groot en daardoor onoverzichtelijk en weinig flexibel zou zijn opgezet en, dat actie-onderzoek een wetenschappelijk te weinig genuanceerd uitgangspunt zou zijn.

Toch hebben de problemen rond het Innovatieproject Amsterdam mijns inziens een oorzaak, die dieper ligt dan deze en dergelijke kritiekpunten en die verder gaat dan het directe belang van de bij het project betrokken instituten, onderzoekers en, niet te vergeten, Amsterdamse scholen. Het bedreigd worden van het voortbestaan van dit project, is geen op zichzelf staand, specifiek Amsterdams gegeven. Het moet veel eerder beschouwd worden als een symptoom van een meer algemene, zowel in de wetenschap als op beleidsniveau te constateren verminderende belangstelling voor een praktijkgerichte aanpak van de problematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, waarin taal, zoals bekend, traditioneel een belangrijk aanknopingspunt vormt. Toepassingsgericht empirisch onderzoek op dit gebied vertoont de laatste jaren een duidelijke stagnatie.

Wat betreft het onderzoek op het gebied van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid in het algemeen, is een dergelijke stagnatie onlangs nog gesignaleerd door Wesselingh (1979); aansluitend bij een eerdere publicatie over dit onderwerp (Wesselingh/Van der Kley (1975)) wordt gewezen "op het betrekkelijk geringe aantal empirisch-sociologische onderzoeken sinds 1968, alsmede op het feit dat weinig of geen fundamenteel nieuwe inzichten zijn opgeleverd. (---) Wat na 1975 is verschenen heeft overwegend het karakter van beschouwingen (---)." (Wesselingh (1979:25,26). Het weinige wel empirisch gerichte onderzoek leverde magere resultaten op of laat een afgewogen oordeel niet toe, omdat eindrapporten nog ontbreken. Voor nog lopende meer toepassingsgerichte onderzoeksactiviteiten, zoals het Rotterdamse project "Onderwijs en Sociaal Milieu" en het Innovatieproject Amsterdam, geldt dit laatste eveneens; bovendien is in deze gevallen ten gevolge van het ontbreken van evaluatiegegevens veelal nog niet aan te geven, in hoeverre deze projecten op langere termijn blijvend resultaat zullen hebben, aldus Wesselingh.

In de thematiek van school en sociale ongelijkheid vormt taal, zoals gezegd, een belangrijk aanknopingspunt. Binnen de sociale wetenschappen heeft met name de sociolinguïstiek zich in theorievorming en onderzoek van oudsher geïnspireerd gevoeld door in taalproblemen tot uitdrukking komende vormen van maatschappelijke ongelijkheid. In diezelfde sociolinguïstiek, is de geconstateerde stagnatie dan ook des te pijnlijker voelbaar. In de discussies rond methoden en doelstellingen

van de sociolinguïstiek was de gerichtheid op het oplossen van praktische problemen lang een centraal gegeven en sociolinguïstische inzichten vormden een belangrijke bijdrage aan discussies op beleidsniveau. De verwachtingen ten aanzien van de praktische relevantie van de sociolinguïstiek waren hooggespannen - en dat zijn ze voor zover ik zie, vooral in kringen van het onderwijs, en zeker bij de publicerende voorhoede, nog steeds.

Binnen de sociolinguïstiek hebben ondertussen belangrijke veranderingen plaatsgevonden. De bibliografie en de ontwikkelingsschets van de sociolinguïstiek door Koning (1979) maken duidelijk, dat er van de uitgesproken praktijkgerichtheid van de sociolinguïstiek in haar beginjaren nog maar weinig over is. Het in 1973 gestarte Kerkradeproject, dat mede heeft bijgedragen tot een zekere sensibilisering voor en de uiteindelijke institutionalisering van de sociolinguïstiek in Nederland, is nu, zeven jaar later, helaas nog steeds, om met Koning (1979:3) te spreken, "het meest omvattende en belangrijkste sociolinguïstische onderzoek dat tot nu toe in ons land werd uitgevoerd". En ook in praktijkgerichtheid werd het Kerkradeproject tot nu toe niet overtroffen. De sociolinguïstiek lijkt zich ondertussen, in zowel micro- als macrosociolinguïstische verschijningsvorm, steeds meer te ontwikkelen tot een descriptieve discipline, die het onderwijs in termen van toepassingsmogelijkheid van haar inzichten en bevindingen weinig meer te bieden heeft.

Het lijkt niet overdreven te stellen, dat we ons ook in Nederland bewust dienen te worden van een onlangs door Feldbusch (1980) in de Duitse Bondsrepubliek gesignaleerde leegte. In haar lezing op een congres over moedertaal didactiek in Lüneburg stelde zij vast, dat de plannen van de Bondsregering om tot in 1980 met name maatschappelijk benadeelde kinderen te laten profiteren van taalcompensatorische maatregelen in de verste verte niet zijn verwezenlijkt. En het is allang duidelijk, aldus Feldbusch, dat deze maatregelen niet alleen niet volgens plan *kunnen* worden uitgevoerd, maar dat bovendien op beleidsniveau niet eens meer de *intentie* bestaat ze uit te voeren. Deze stand van zaken is algemeen bekend, maar er is nauwelijks iemand die er aanstoot aan neemt. Het lijkt wel of de problematiek die in 1970 nog de plannen van de regering bepaalde ondertussen niet meer bestaat.

De stellingname van Feldbusch wordt overigens met instemming aangehaald

door Eimers, Peeters en Sturm in hun verslag van het congres in Lüneburg in *Moer*: "Politici en wetgevers hadden enige jaren de mond vol over de gelijke kansen. Projecten en bestuurlijke maatregelen die daarop inspeelden hadden enkele jaren *betere* kansen dan welk voorstel ook. En nu? Nog vóór de langlopende projecten waren afgesloten, zit er opeens geen politieke munt meer in; er wordt over gezwegen." (Eimers/Peeters/Sturm (1979:10)).

Ter illustratie van het bovenstaande voor de situatie in Nederland, wil ik kort ingaan op de *Contourennota* (1975) en wat ervan terecht kwam. Dit beleidsstuk noemt vier noodzakelijk te verwezenlijken onderwijsvernieuwingen om te komen tot een meer objectieve verdeling van maatschappelijke kansen; nu, in 1980, bestaat de noodzaak tot deze vernieuwingen nog steeds, maar op beleidsniveau zijn ze inmiddels welhaast in hun tegendeel omgeslagen.

"In de eerste plaats dienen" (aldus de *Contourennota*) "school en buurt, school en ouders, kortom schoolmilieu en gezinsmilieu, dichter bijeengebracht te worden" (11); een kernachtiger formulering van een van de hoofddoelstellingen van het nu bedreigde Innovatieproject Amsterdam is nauwelijks denkbaar. "In de tweede plaats moet een vroege 'voorsortering' vermeden worden" (11); recente cijfers van het C.B.S. laten zien, dat er in de afgelopen tien jaar weinig verbetering is gekomen in de kansengelijkheid in het onderwijs: de schoolkeuze na de lagere school hangt nog steeds nauw samen met het sociaal milieu. Kinderen van hogere employeés hebben heel wat meer kans om naar vwo/havo te gaan dan kinderen van arbeiders (42,9% tegen 10,7%); met de mavo erbij gerekend gaan 90% van de kinderen uit de hogere milieus naar mavo/havo/vwo tegen bijna 50% van de arbeiderskinderen (*Mededelingen C.B.S. nr. 7699 en 7705, juli 1979*). "In de derde plaats moet met name ook het kleuteronderwijs en lager onderwijs zo worden ingericht dat beter kan worden aangesloten bij de verschillen in ontwikkelingsfase en in sociale en culturele achtergrond van de leerlingen" (11); een verantwoorde realisering van die aansluiting zou bijvoorbeeld moeten kunnen steunen op resultaten van toepassingsgerichte onderzoeken als het Kerk-radeproject. "En in de vierde plaats moeten er ook zo gemakkelijk toegankelijke voorzieningen voor tweede-kansonderwijs komen" (12); de problemen rond de continuering van de "Open School"-projecten spreken in dit verband voor zich.

Samenvattend kan gesteld worden, dat de problematiek van taal, onderwijs en sociale ongelijkheid en daarmee samenhangend de noodzaak van praktisch en toepassingsgericht onderzoek op dit terrein de laatste jaren nauwelijks is verminderd. Er is, mede door de steeds belangrijker wordende anderstaligenproblematiek, die, ondanks de wat andere accenten die gelegd worden, hiervan niet wezenlijk afwijkt, eerder sprake van een toename. En dit, terwijl deze problematiek in de publieke, wetenschappelijke en beleidsdiscussie veel minder aandacht krijgt dan een aantal jaren geleden.

Voor zover het de sociolinguïstiek betreft, zal in het volgende worden nagegaan, waar mogelijke oorzaken van de geconstateerde verschijnselen liggen. Hiertoe zal, naast op maatschappelijke en economische ontwikkelingen, met name worden ingegaan op de daarmee samenhangende ontwikkelingen binnen de sociolinguïstiek zelf.

## 2. De praktijk van de sociolinguïstiek

De sociolinguïstiek is op dit moment een nagenoeg zelfstandige en geïnstitutionaliseerde tak van wetenschap, ook in Nederland. Waren een aantal jaren geleden de syllabus van Angevaere (1972), de artikelen van Hagen (1976a en b) in *Levende Talen* en het boek van Appel, Hubers en Meijer (1976) nog vrijwel de enige in het Nederlands beschikbare inleidingen in de sociolinguïstiek, nu staat ons een ruim scala van Nederlandstalige sociolinguïstische publicaties ter beschikking; te denken valt bijvoorbeeld aan de Nederlandse vertaling van Dittmar's *Handboek van de sociolinguïstiek* (1978), de door Geerts en Hagen (1980), de ANELA, de ABLA en *Taal en Tongval* gebundelde sociolinguïstische bijdragen uit het Nederlandse taalgebied en de verzamelingen sociolinguïstische basisteksten in Nederlandse vertaling van Hartveldt (1978) en Geerts en Hagen (te verschijnen 1981)<sup>3)</sup>.

Het zal waarschijnlijk niemand verbazen, dat de bibliografie van Koning (1979) vanaf 1970 een in kwantitatief en, naar mag worden aangenomen, ook kwalitatief opzicht, stijgende lijn te zien geeft: de belangstelling voor sociolinguïstiek groeit nog steeds.

Deze belangstelling hangt mijns inziens samen met de hooggespannen verwachtingen die ten aanzien van de sociolinguïstiek bestonden en, voor een deel, hoewel vaak minder expliciet en met wat andere accenten, nog steeds bestaan. Ammon en Simon (1975) noemen in dit verband ver-

wachtingen, gericht op uiteenlopende zaken als: een heroriëntering van de linguïstiek op maatschappelijke probleemstellingen, de kritische bewustwording van wetenschappers, studenten, leerkrachten en leerlingen, een hervorming van het moedertaalonderwijs, kansgelijkheid in het onderwijs in het algemeen, de emancipatie van het proletariaat en, uiteindelijk, de omverwerping van de kapitalistische maatschappij. De onderliggende oorzaken van de snelle opkomst en vooral praktische toepassing van de sociolinguïstiek in de Verenigde Staten zijn, dunkt me, in grote lijnen wel bekend; ik volsta hier dan ook met een korte aanduiding. In de jaren vijftig is er in de Verenigde Staten sprake van een sterke economische achteruitgang. De crisis komt het hardst aan bij de negerbevolking en andere minderheidsgroepen: de getto's worden een haard van sociale onrust. De technologische ontwikkeling stagneert en de internationale concurrentiepositie verzwakt (de bijna spreekwoordelijke "Spoetnik-shock"). De noodzakelijke revisie van het regeringsbeleid, primair gericht op economisch herstel, komt op gang in 1960 met de machtsovername door de Democraten. Centraal in dit beleid staat het herstel van de koopkracht en, in dat verband, het mobiliseren en benutten van alle aanwezige talenten door middel van meer of beter onderwijs. De achterliggende gedachte was, dat er tot dan toe door de geringe doorstroming van kinderen uit lagere milieus naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, veel potentieel talent verloren was gegaan. De onderwijspolitiek werd zodoende onderdeel van de economische politiek.

Het zal duidelijk zijn, dat binnen een denkpatroon, dat de bestaande sociale orde en daarmee de school, als vaststaand gegeven opvatte, de verklaring voor het falen van deze kinderen elders werd gezocht: in hun sociale milieu van herkomst, "en dan met name in het milieu waarin arbeiderskinderen opgroeien, in de daar heersende normen en waarden, in de sociale relaties en rolbetrekkingen, het socialisatiegedrag en het taalgebruik van deze milieus", zoals Wesselingh (1979:49), waaraan dit overzicht goeddeels is ontleend, het uitdrukt. De sociolinguïstiek, zoals die in de jaren zestig met name via het werk van Bernstein en Oevermann in de publiciteit kwam, bundelde tot dan toe binnen de sociale wetenschappen verbrokkeld bestaande deficiëntie-opvattingen en wees binnen dit geheel de taalachterstand aan als hoofdschuldige: die taalachterstand was makkelijk aan te pakken zonder veel te hoeven

doen aan de werkelijke oorzaken. Een slechte theorie leidde tot een slechte praktijk; grootscheepse en, zoals bekend, tot mislukken gedoemde taalcompensatieprogramma's waren het resultaat.

Door Europese psychologen en onderwijskundigen werd deze taalachterstandstheorie veelal kritiekloos overgenomen en met hetzelfde negatieve resultaat als in de Verenigde Staten toegepast, juist toe daar, voornamelijk bij monde van Labov, de kritiek op de eraan ten grondslag liggende opvattingen begon los te komen: de Proefkreche kōn geen effect hebben (Kohnstamm (1976)).

De hernieuwde crisis tegen het eind van de jaren zestig in Amerika maakte duidelijk, dat de gevoerde onderwijspolitiek mislukt was: op volledige werkgelegenheid kon niet meer gerekend worden, zelfs diploma's boden geen garantie voor werk, de opstand in de getto's radicaliseerde. In het politieke en wetenschappelijke denken in die tijd is dan ook een duidelijke kentering waar te nemen. Met de Republikeinen keert de repressie terug: sociale uitkeringen en financiële faciliteiten ten bate van het onderwijs worden teruggeschroefd; theorieën met betrekking tot genetische inferioriteit vinden weerklank en vormen een extra reden voor bezuinigingen.

Met haar stellingname tegen de genetische inferioriteitshypothese is in deze opleving van conservatisme en racisme de sociolinguïstische differentiehypothese een onmiskenbaar progressief geluid<sup>4)</sup>.

Vanuit overtuigende analyses van de structurele gelijkwaardigheid van met name het Negerengels, stelt deze theorie de compensatiepraktijk aan de kaak en pleit ze voor een erkenning van de eigen taal en cultuur van minderheidsgroepen; dit echter zonder veel oog te hebben voor de concrete realiseerbaarheid van haar aanspraken onder de heersende maatschappelijke verhoudingen. Die maatschappelijke verhoudingen worden door de differentietheorie dan ook niet wezenlijk ter discussie gesteld. De slechte resultaten van kinderen uit minderheidsgroepen worden beschouwd als ongerijmdheden in een op zichzelf rationeel onderwijssysteem. En hoewel de differentiehypothese tot veel voorzichtiger conclusies komt met betrekking tot hervormingen in het taalonderwijs in de Verenigde Staten dan de deficiëntiehypothese, wijkt ze er in haar onderwijsstrategische conclusies toch niet principieel van af. "Ten opzichte van beide theorie-aanzetten (is) de slotsom gerechtvaardigd, dat aan de differentieconceptie als correctie op de deficiet-hypothese



alleen en vooral die tendens correcter was, dat ze *betere aanpassingsstrategieën* oplevert dan de compensatieprogramma's", aldus Lenders, Mazeland en Van Nieuwstadt (1978:172) in hun conclusie ten aanzien van de controverse deficiëntie - differentie in de Verenigde Staten.

Het is opvallend hoe weinig overwegingen als de bovenstaande een rol hebben gespeeld in de discussie rond de introductie van de differentietheorie in West-Europa; de introductie en receptie van deze theorie hier worden vooral gekenmerkt door haar kruistocht tegen de vooroordelen van de deficiëntietheorie betreffende de talige en cognitieve achterstand van niet-standaardtaalsprekers. De zoals gezegd zeer overtuigende en vaak bijna lyrische verhandelingen over de mogelijkheden en de rijkdom van de taal van de lagere sociale milieus, wekten vanaf het begin de suggestie, dat er eigenlijk helemaal geen sprake was van taalproblemen, laat staan, dat er iets te compenseren viel.

Het wetenschappelijke pleit is inmiddels beslecht en hoewel de differentietheorie, ook in haar introductiefase, niet helemaal onweersproken is gebleven (vergelijk bijvoorbeeld de kritische notities in Dittmar (1973)), geldt ze, ook in Nederland, op het ogenblik voor de meesten als de minst bevooroordeelde en meest doordachte interpretatie van milieuspecifieke taalverschillen.

De beschreven gang van zaken betekent, dat de differentietheorie vooral bekend geworden is als een theorie die geen waardeoordelen uitspreekt over taalvariëteiten; ze constateert slechts verschillen en besluit tot differentie en gelijkwaardigheid, zolang er empirisch geen deficiëntie is aangetoond. Uit deze, onterecht eenzijdige beklemtoning van haar vergaande tolerantie- en neutraliteitsideaal, is wellicht het succes van de differentie-opvatting mede verklaarbaar. Als zodanig is ze namelijk inpasbaar in een ondersteuning van een maatschappijbeeld dat maatschappelijke tegenstellingen negeert of bagatelliseert. Dit laatste is belangrijk voor het handhaven van het idee van de moderne, rechtvaardige en kanselijke verzorgingsstaat, waardoor feitelijk bestaande ongelijkheid uit het bewustzijn wordt verdrongen. De stelling dat de taal van arbeiders en etnische of culturele minderheidsgroepen gelijkwaardig is aan de taal van andere, hogere maatschappelijke groepen werkt in hoge mate geruststellend. Ze vormt bovendien een niet te verwaarlozen factor in het helen van de sociale wond die de taalachterstandstheorie, mede door het mislukken van de taalcompensatie, in het

openbaar bewustzijn had veroorzaakt. Een dergelijke differentie-opvatting reduceert bepaalde sociale problemen, die anders aanleiding zouden hebben kunnen geven tot een bewustwording van de eraan ten grondslag liggende maatschappelijke ongelijkheid, tot alleen maar een kwestie van het opheffen van vooroordelen.

De geschetste ontwikkeling brengt met zich mee, dat de sociolinguïstiek zich met een gerust hart meent te kunnen beperken tot een zo gedetailleerd mogelijke empirische analyse en descriptie van bestaande sociolinguale toestanden met het oog op een betere en uitgebreidere empirische fundering van haar theorie. De sociolinguïstiek wordt zo steeds meer een onderdeel van de descriptieve linguïstiek, terwijl haar gerichtheid op een, bijvoorbeeld didactische, praktijk zeer algemeen, of zelfs helemaal achterwege blijft. Zoals in Giesbers/Kroon/Liebrand (1977) in navolging van Ammon/Simon (1975) wordt betoogd, lijkt de positie van de sociolinguïstiek in toenemende mate overeen te komen met de positie van een toegepaste wetenschap in het algemeen: in de tang tussen enerzijds de praktijk, waaruit ze is ontstaan en anderzijds de als het ware boven haar staande zuivere wetenschap. Wanneer de praktijk haar belang in een toegepaste wetenschap begint te verliezen, in het geval van de sociolinguïstiek door het mislukken en in de veranderende maatschappelijke omstandigheden bovendien overbodig worden van de taalcompensatie, wordt daarmee de legimitatiedruk voor die toegepaste wetenschap sterker. Uit zelfbehoud vertoont ze dan veelal de tendens zich te integreren in de zuivere wetenschap en daardoor haar relatie tot de praktijk in verregaande mate te verliezen. Of zij tracht zich te profileren als de concrete voortzetting van een wetenschapsimmanente ontwikkelingsgeschiedenis. Het gevolg hiervan is dan vaak een reductie van haar probleemstellingen tot problemen op afgeleid niveau, waardoor haar praktische relevantie eveneens sterk afneemt.

Deze ontwikkeling kan geïllustreerd worden met een verwijzing naar het werk van Labov. De in *Language in the Inner City* (1972) gebundelde artikelen uit de periode 1967 - 1972, zijn op dit punt geanalyseerd door Van Rooij en Van Delft (1978). Zij laten duidelijk zien, hoe Labov in zijn onderzoek uitgaat van de praktische leesleerproblemen van negerkinderen uit de Amerikaanse binnensteden; hoe hij vervolgens zijn aandacht verlegt naar de structurele beschrijving van de verschillen

tussen standaard-Engels en niet-standaard-Negerengels ten behoeve van dit onderwijs, en hoe hij uiteindelijk terechtkomt bij aanbevelingen en pogingen tot een complete sociolinguïstische structuurbeschrijving van het Negerengels, terwijl de leesleerproblematiek voorlopig (of definitief?) buiten haakjes wordt geplaatst. Het werk van Labov is in deze zin "belangwekkender voor degenen die zich bezighouden met het aspect van de wijze van onderzoeken, dan voor degenen die werken in het probleemveld, waar dit onderzoek van uit is gegaan: de onderwijzers in de scholen van de binnensteden en andere betrokkenen bij de verandering van het onderwijs." (Van Rooij/Van Delft (1978:1).

Kritische geluiden ten aanzien van de differentietheorie klinken, zij het bescheiden, ook wel door in de Nederlandse sociolinguïstische literatuur. In *Sociolinguïstiek* van Appel, Hubers en Meijer (1976:157, 158) wordt bijvoorbeeld gesteld, dat "de praktische waarde van de differentie-opvatting (---) beperkt (is), omdat er nauwelijks richtlijnen voor het onderwijs uit afgeleid kunnen worden. (---) Eerder kan gezegd worden dat de differentie-opvatting mensen het idee kan geven dat er geen taalproblemen voor het onderwijs bestaan: deze opvatting pleit immers voor gelijke rechten voor alle variëteiten, op basis van gelijkwaardigheid." Als overigens nog maar beperkt uitgewerkt alternatief, noemen Appel, Hubers en Meijer (1976:166 e.v.) de zogenaamde "functionele benadering". Verder kan in dit verband gewezen worden op de cultuurhypothese van Van Calcar (1977), die zowel de differentie als de deficiëntie-opvatting bekritiseert, de kritische bespreking van het hele terrein van de sociolinguïstiek vanuit marxistische optiek door Lenders, Mazeland en Van Nieuwstadt (1978) en het al genoemde artikel van Giesbers, Kroon en Liebrand in *Moer* (1977/2).

Toch kan, afgezien van het meer algemene verschijnsel, dat recentere sociolinguïstische publicaties niet meer de euforische en vooral optimistische sfeer van de jaren van de grote Labov-receptie ademen, gesteld worden, dat de kritische discussie ten aanzien van de praktische mogelijkheden van de differentietheorie in Nederland nooit echt goed van de grond gekomen is. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Duitse Bondsrepubliek waar deze discussie bijvoorbeeld blijkens Helmers (1978), wat betreft het moedertaalonderwijs, en Feldbusch (1980), wat betreft de linguïstiek, nog steeds actueel is.

Dat deze discussie in Nederland nauwelijks gevoerd is, is wellicht mede

te verklaren uit het feit dat de sociolinguïstische differentietheorie in Nederland in belangrijke mate is geïntroduceerd via het Kerkrade-project. In dit *Onderzoek van de taalsituatie in Kerkrade e.o., speciaal ten behoeve van het onderwijs op de basisscholen* stond weliswaar, uitgaande van de sociolinguïstische differentietheorie, van meet af aan de principiële gelijkwaardigheid van standaardtaal en dialect centraal, maar werd daarnaast met klem en terecht benadrukt, "dat de verschillen (de differentie) tussen beide taalvariëteiten een bron kunnen zijn van aanzienlijke taalproblemen" (Hagen/Vallen/Stijnen (1976:354)). Het effectief bijdragen tot een oplossing van de geconstateerde taalproblemen in het Kerkraadse basisonderwijs als terechte en enig juiste consequentie van de differentie-opvatting, is binnen het Kerkradeproject steeds een centraal uitgangspunt geweest en gebleven. Maar juist door deze praktische gerichtheid van het Kerkradeproject zijn de gesignaleerde, minder positieve aspecten van de differentie-opvatting hier op de achtergrond gebleven. Wat we namelijk niet uit het oog mogen verliezen (ik heb er in het voorgaande al op gewezen), is, dat het Kerkradeproject, juist wat dié praktische gerichtheid betreft, vrijwel alleen staat. Het lijkt er sterk op, dat wat aanvankelijk het begin leek te zijn van een veelbelovende praktijk- en toepassingsgerichte sociolinguïstiekbeoefening in Nederland nu juist het eindpunt van een dergelijke sociolinguïstiekbeoefening markeert en daarmee de in de *Inleiding* geconstateerde leegte des te sterker accentueert. Dat we ons van deze leegte nog onvoldoende bewust zijn, kan een gevolg zijn van het feit, dat de discussie met betrekking tot de praktijk van de sociolinguïstiek in Nederland nooit fundamenteel gevoerd is.

We mogen ons ondertussen geen zand in de ogen laten strooien door ruim uitgemeten bibliografieën, inleidingen, readers en werkgemeenschappen (hoe belangrijk en nodig ze ook zijn), omdat die de suggestie wekken, dat het wel goed gaat met de sociolinguïstiek in Nederland. Boeken en werkverbanden vormen een voor de wetenschap noodzakelijk kader. Maar de door Koning (1979) aangekondigde nieuwe fase van de sociolinguïstiek in het Nederlandse taalgebied, die van nauwgezet empirisch onderzoek, zal alleen dan van groter dan alleen wetenschappelijk belang blijken, als sociolinguïsten zich in hun werk te weer stellen tegen het dreigende verdwijnen van de praktische gerichtheid van de sociolinguïstiek. Fundamenteel empirisch onderzoek ten behoeve van de

uitbouw van de sociolinguïstische theorie blijft natuurlijk nodig. En hetzelfde geldt voor bundels waarin van dat onderzoek verslag wordt gedaan. Maar de uiteindelijke maatschappelijke relevantie van de sociolinguïstiek kan alleen gewaarborgd worden door een principieel in relatie met elkaar bestaan van fundamenteel en praktijkgericht onderzoek. Ik wil hierbij benadrukken, dat het mijns inziens tot de verantwoordelijkheid van de wetenschap behoort, de resultaten van haar onderzoek te vertalen naar praktische suggesties ten behoeve van het concrete probleemveld, van waaruit dat onderzoek vertrok. "Fundamenteel-toepassingsgericht" lijkt me voor een dergelijke onderzoeksstrategie een juiste omschrijving.

Het Kerkradeproject vormt een mooi voorbeeld van wat ik bedoel. Op fundamenteel theoretisch niveau heeft dit onderzoek mede door zijn publicaties bijgedragen tot de introductie van de sociolinguïstische differentietheorie in Nederland, terwijl op praktisch niveau in de op dit moment lopende innovatiefase van het project de onderzoeksresultaten in samenwerking met leerkrachten uit Kerkrade en omgeving en de S.L.O. worden vertaald naar concrete lesprojecten, waarin de dialectstandaardtaalproblematiek op verantwoorde wijze de aandacht krijgt, en waarin zodoende gewerkt wordt aan onderwijsvernieuwingen, waarbinnen gelijkwaardige leerlingen niet meer de dupe worden van vastgeroeste normen die hen als minder bestempelen.

### *3. Sociolinguïstiek in de onderwijspraktijk*

In het voorgaande heb ik geprobeerd te verklaren, hoe het komt, dat de sociolinguïstiek, bewust of onbewust, in toenemende mate de tendens vertoont zich af te wenden van praktijkgericht onderzoek, met name in het probleemveld van taal, sociaal milieu en onderwijs. Er werd ook op gewezen, dat de maatschappelijke ontwikkeling op de noodzaak van het tegendeelwijst. Zeker nu de (taal)-problemen van gastarbeiderskinderen in het Nederlandse onderwijs een steeds belangrijker dimensie worden binnen het aangehaalde probleemveld en tegelijkertijd economische recessie en toenemende werkeloosheid de evidentie van het belang van gelijke kansen voor iedereen drastisch verminderen en argumenten voor een zo vroeg mogelijke selectie van de besten weer in toenemende mate gehoord worden en steeds plausibeler klinken, zoals Rigol (1978) het uitdrukte op het recente wereldcongres van de A.I.L.A. over moeder-

taalonderwijs<sup>5)</sup>.

Zonder het belang van ander toepassingsgericht onderzoek van de sociolinguïstiek, bijvoorbeeld op het gebied van taalpolitiek en taalplanning, te willen ontkennen, wil ik hier, mede gezien het voorgaande, vooral het belang en de blijvende noodzaak van fundamenteel-toepassingsgericht sociolinguïstisch onderzoek op het gebied van taal, sociaal milieu en onderwijs, én de onderwijspraktische toepassing van de resultaten van dergelijk onderzoek onderstrepen.

Op dit laatste aspect, de wenselijkheid en de mogelijkheden van een vertaling van sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk, zal ik in het volgende wat verder ingaan. Om te beginnen lijkt het me dan billijk vast te stellen, dat het niet zo is, dat er van de resultaten van sociolinguïstisch onderzoek en sociolinguïstische theorievorming tot nu toe helemaal niets in de onderwijspraktijk is doorgedrongen. Niet alleen op het gebied van de discrepantie tussen gezinsmilieu en schoolmilieu, tussen thuistaal en schooltaal, vinden onderzoeksgegevens een onderwijspraktische dan wel beleidsmatige toepassing (ik denk bijvoorbeeld aan de innovatiefase van het Kerkradeproject en de nota *Schooltaal - Thuistaal* van de ACL0-M (1978)), maar ook wat betreft de meer algemene vraag, hoe het moedertaalonderwijs rekening kan houden met de verwevenheid van taal en taalgedrag met de maatschappelijke werkelijkheid van alledag, zijn vorderingen te noteren. Sociolinguïstische inzichten vinden in toenevende mate hun weg in didactische handleidingen voor de moedertaal (ik denk bijvoorbeeld aan *Taaldidactiek voor de kleuterschool* en *Taaldidactiek aan de basis* van de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (resp. 1979 en 1978) en aan *Zeggenschap* van Griffioen en Damsma (1978)), in D.C.N.-Cahiers<sup>6)</sup>, in artikelen in op de onderwijspraktijk gerichte bladen als *Interkom*, *Moer* en *Levende Talen*, en in schoolboeken. En zelfs de wetenschap laat zich niet onbetuigd, althans gezien het steeds frequenter opduiken van vaak als het ware verontschuldiging geformuleerde en van een zekere hulpeloosheid getuigende slotparagrafen in onderzoeksverslagen met zogenaamde "suggesties voor het onderwijs". Als het echter inderdaad zo is, dat de sociolinguïstiek het moedertaalonderwijs meer te bieden heeft dan wat er tot nu toe fragmentarisch en verspreid in is doorgedrongen, en dat is een opvatting die bij velen, en mijns inziens terecht, bestaat, dan wordt het tijd, dat die

sociolinguïstiek zelf in dat overdrachtsproces meer energie steekt dan tot nu toe gebeurd is.

Als voorbeeld van een minder geslaagde poging in dit opzicht kan gewezen worden op een 400 bladzijden dikke reader met de veelbelovende titel *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik* (Ammon/Knoop/Radtke (1978)). Dit boek biedt bij nadere beschouwing, zoals overigens in de inleiding ook ruiterlijk wordt toegegeven, slechts theoretische en empirische bijdragen en bevat geen spoor van concrete didactische adviezen of lessuggesties.

Over de vraag hoe de sociolinguïstiek in dit opzicht dan wel te werk zou moeten gaan, leven, anders dan men gezien de tot nu toe behaalde resultaten zou vermoeden, zeer uitgesproken ideeën. Volgens Rosen (1978), erkend Bernstein-criticus en voorzitter van de moedertaalonderwijscommissie van de A.I.L.A., dient (socio)-linguïstisch onderzoek met betrekking tot het onderwijs, om onderwijspraktische consequenties te kunnen hebben, in nauw contact met de lessituatie te worden uitgevoerd. Een verdere voorwaarde acht Rosen de samenwerking tussen leerkrachten en (socio)-linguïsten, en wel zo, dat leerlingen en leerkrachten niet door onderzoekers gebruikt worden ter meerdere eer en glorie van de wetenschap, maar zo, dat het onderwijs zelf er beter van wordt. Nog strikter zijn de eisen die gesteld worden door Shuy (1978): doelstellingen van leerkrachten moeten zijns inziens het uitgangspunt zijn van sociolinguïstisch onderzoek op school. Met name door te zorgen voor een creatieve en onmiddellijke opbrengst voor de school, kan dergelijk onderzoek zijn bestaan rechtvaardigen, aldus Shuy. Toepassingsgericht onderzoek (waarvoor zowel Rosen als Shuy suggesties doen) en met name het naar de praktijk vertalen van de resultaten van dat onderzoek, zouden heel wat sneller van de grond komen dan nu het geval is, aldus Rosen, als sociolinguïsten eens één dag in de schoenen zouden staan van de veelgeplaagde mensen in de onderwijspraktijk, die verplicht zijn in ieder geval *iets* te doen, terwijl de deskundigen nog delibereren over eventuele voor- en nadelen van de een of andere aanpak. Rosen en Shuy benadrukken met andere woorden, dat onderzoek alleen niet voldoende is; de onderzoeksresultaten en -inzichten moeten vertaald worden naar concreet didactisch handelen. Hagen (1976b:268) heeft in dit verband mijns inziens terecht opgemerkt, dat "de ontvankelijkheid van mensen in het onderwijs voor nieuwe ont-

wikkelingen in een vakgebied (---) voor een goed deel bepaald (wordt) door de mogelijkheid die ontwikkelingen te vertalen naar de onderwijspraktijk". Na de slechte ervaringen van veel leerkrachten op dit punt met de Chomskyaanse taalkunde lijken voorzichtigheid en een zekere terughoudendheid echter geboden bij het adverteren van de sociolinguïstiek als een voor het onderwijs belangrijke ontwikkeling, aldus Hagen. Hoe met de nodige bescheidenheid toch zinvolle suggesties mogelijk zijn, laat dezelfde auteur zien in zijn artikelen "Didactische benaderingen van het dialectspreken" in *Moer* (1976/6) en "Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs 2. Enkele taaldidactische aspecten" in *Levende Talen* (1976/319)<sup>7)</sup>.

Hoe zinvol en juist deze overwegingen in hun algemeenheid echter ook mogen zijn, echt praktisch in die zin, dat ze leerkrachten middelen in handen geven ten behoeve van hun concreet didactisch handelen, zijn ze toch niet te noemen. Veeleer geven ze een theoretische basis aan allerhande inzichten en attitudes ten aanzien van taal en taalgebruik, die bij veel leerkrachten ongetwijfeld al langer leefden. Het aankweken of wetenschappelijk onderbouwen van een positieve attitude bij leerkrachten, bijvoorbeeld ten aanzien van taalvariatie, is echter niet genoeg. Niet genoeg voor de sociolinguïstiek en niet genoeg voor het onderwijs.

Ten aanzien van de opleiding van leerkrachten in de meest ruime zin van het woord kan mijns inziens, gebruikmakend van het door Griffioen en Damsma (1978) geïntroduceerde onderscheid tussen onderwijsdoelstellingen op het niveau van het "kennen", het "kunnen" en het "zijn", meer algemeen gesteld worden, dat deze opleiding voor zover het de sociolinguïstiek betreft over het algemeen niet verder komt dan het niveau van het "kennen" en, in het gunstigste geval, het "zijn". Dat wil zeggen: leerkrachten van kleuter-, lagere en middelbare school kunnen op dit moment, gezien de op de verschillende niveaus beschikbare literatuur, *weten* wat de sociolinguïstiek inhoudt en te bieden heeft, en kunnen op basis van die kennis bovendien (nogmaals: in het gunstigste geval) hun *houding* bepalen ten aanzien van in dit verband voor het onderwijs relevante zaken. Wat betreft het concrete "kunnen" blijven de sociolinguïstiek en (daarmee) de opleidingsinstituten voor leerkrachten, van Kleuterleidstersopleiding tot Universiteit, in gebreke: leerkrachten missen de concrete praktische *vaardigheden* (en vaak



ook de onderwijsleermiddelen) om hun sociolinguïstische kennis en houding ook waar te maken in hun concreet didactisch handelen in de lespraktijk van alledag.

In een soortgelijke situatie bevonden wij ons (en met "wij" bedoel ik hier Rudi Liebrand en mezelf) toen we, nu alweer ruim anderhalf jaar geleden, Nederlands gingen geven in het middelbaar onderwijs, hij in Blerick bij Venlo, ik in Zutphen. Dit na te zijn afgestudeerd op een parallelonderzoek aan het Kerkradeproject in de Noordlimburgse gemeente Gennep met een doctoraalscriptie die (inderdaad) ook een slothoofdstuk *Implicaties voor het onderwijs* bevatte (Giesbers/Kroon/Liebrand (1978)). Met onze sociolinguïstische attitude konden we in ons werk ruim terecht, zowel in Zutphen waar ik vanwege mijn accent voor een Maastrichtenaar werd versleten, als in Blerick waar Liebrand om dezelfde reden werd geacht uit het Westen van het land afkomstig te zijn (terwijl we allebei uit Gennep komen); maar aan echte lessen vanuit sociolinguïstische inzichten kwamen we een hele tijd niet toe.

Vanuit deze onbevredigende situatie hebben we in de kerstvakantie van het schooljaar 1978 - 1979 een tien lessen omvattend zogenaamd *Project Dialect* opgezet. In een eerste versie werd dit project uitgevoerd in een tweede klas havo, atheneum en gymnasium van het Stedelijk Lyceum te Zutphen en in een tweede klas havo en atheneum en een derde klas atheneum van het Blariacum College te Blerick<sup>8)</sup>. Op het Blariacum College is het project ondertussen een vast onderdeel geworden van het programma van drie havo en drie atheneum (in totaal 12 klassen). Het is de daar gebruikte, door Liebrand bewerkte meest recente versie van het project, die ik hier kort wil bespreken als voorbeeld van een noodgedwongen bescheiden en nog verre van volmaakte poging om uit de sociolinguïstiek iets meer af te leiden dan alleen maar *algemene* suggesties voor het onderwijs.

Bij deze bespreking lijkt het me zinnig niet chronologisch per les te werk te gaan. Een betere invalshoek biedt de al eerder aangehaalde doelstellingenclassificatie van Griffioen/Damsma (1978). Naast het oefenen met en het vergroten van een aantal niet nader te specificeren cursorisch verworven mondelinge en schriftelijke taalbeheersingsvormen, kunnen we binnen de thematische projectdoelstellingen met andere woorden onderscheid maken tussen doelstellingen op het niveau van het "kennen", het "kunnen" en het "zijn".

Ik zal in het volgende steeds per niveau een aantal doelstellingen opsommen en toelichten hoe deze in concrete lesstof werden vertaald.

4. *Overzicht van de lessenreeks "Project Dialect"*<sup>9)</sup>

*Doelstellingen op het niveau van het "kennen".*

1. Kennis van het bestaan en de spreiding van dialecten in het Nederlandse taalgebied.

Met behulp van een cassette recorder worden een aantal dialectfragmenten aangeboden; deze worden door de leerlingen geplaatst op een kaart van Nederland. In een nabespreking wordt het Nederlandse taalgebied, uitgaande van de voorstellen van Weijnen (1966) en Daan/Blok (1969), globaal verdeeld in een aantal min of meer coherente dialectgebieden. Het bestaan van dialectvariatie op kleinere schaal wordt verduidelijkt door een tweede karteringsopdracht: op een kaartje met alle dorpen en gehuchten in een straal van ongeveer 20 km. rond de eigen woonplaats geven de leerlingen (eventueel in overleg met hun ouders) met behulp van pijltjes aan welke dialecten op dat van hun woonplaats lijken. Door de leerkracht bijeengevoegd volgens de methode van Daan/Blok (1969) leveren deze pijltjeskaarten een beeld van de dialectvariatie in de desbetreffende streek.

2. Kennis van de begrippen "regionaal" en "sociaal dialect", "standaardtaal" en "accent" tegen de achtergrond van het ontstaan van de Nederlandse standaardtaal.

Een stencil over het ontstaan van de Nederlandse standaardtaal in linguïstisch, politiek en sociaal-economisch perspectief leidt tot de conclusie dat de term "A.B.N." misplaatst en incorrect is en vervangen moet worden door de term "standaardtaal" en dat hetzelfde geldt voor het paar "plat" tegenover "dialect". Het begrip "accent" komt aan de orde via bandopnames van met een duidelijk accent uitgesproken standaardtaalfragmenten. Het verschil tussen "regionaal" en "sociaal dialect" komt aan de orde via een tekst met vragen.

3. Kennis van verschillen tussen dialecten onderling en tussen dialect en standaardtaal.

Van de globaal ingedeelde dialectgebieden komen kort een aantal algemene kenmerken aan de orde; wat betreft de dialectvariatie binnen de eigen regio hebben de leerlingen in het kader van de pijltjeskarteringsopdracht middels interviews met volwassenen een aantal verschillen

tussen de desbetreffende dialecten verzameld. Wat betreft de verschillen tussen dialect en standaardtaal komen structurele en functionele verschillen aan de orde. Wat betreft het structurele aspect gebeurt dit door een aantal, uiteraard alleen aan dialectsprekers, ter vertaling in het dialect voorgelegde vooral morfologische items en door een vertaling in de standaardtaal, door alle leerlingen, van een aantal in het dialect gezongen liedjes van de Achterhoekse groep Normaal en de Limburgse groep Carboon; hierbij wordt aandacht besteed aan de structurele gelijkwaardigheid van dialect en standaardtaal. Het functionele aspect komt aan de orde via een stencil met discussievragen vanuit de positie van de leerlingen zelf: gebruik je dialect of standaardtaal, thuis, in een winkel in Venlo, in een winkel in Den Haag, op een sollicitatiegesprek etc.; hierbij ligt de nadruk op de functionele beperktheid van het dialect.

4. Kennis van de termen "communicatieve adequaatheid" en "grammaticale correctheid".

Het begrip "communicatieve adequaatheid" wordt geïntroduceerd aan de hand van de vertaling van de genoemde dialectliedjes; de teksten van Normaal wijken zo weinig af van de standaardtaal, dat ze nog goed te begrijpen zijn; de teksten van Carboon zijn voor iemand die het desbetreffende dialect niet beheerst nauwelijks te volgen, dus communicatief inadequaaf. Wat betreft de notie "grammaticale correctheid" wordt gebruik gemaakt van een zogenaamde interlineaire interlinguale toets. Het betreft hier een in het Kerkradeproject ontwikkelde toetsprocedure, waarbij leerlingen een in de standaardtaal gestelde tekst krijgen aangeboden met daarin verwerkt een aantal als gevolg van kennis van het dialect mogelijk optredende interferentiefouten (deze fouten werden vanaf het begin van het schooljaar door de leerkracht verzameld in schriftelijk werk van de leerlingen). De leerlingen zoeken en verbeteren de desbetreffende fouten in de tekst. Een groot aantal fouten wordt niet als zodanig onderkend: ze zijn communicatief adequaat maar grammaticaal incorrect. De kwestie van communicatieve adequaatheid en grammaticale correctheid van taalgebruik wordt via een stencil met discussievragen in verband gebracht met de school als voorbeeld van een officiële situatie waar het gebruik van de standaardtaal over het algemeen wenselijk wordt geacht en waar je die standaardtaal (beter) leert beheersen, zonder daarbij een eventueel bestaande positieve

attitude tegenover het dialect te verliezen of zelfs een negatieve attitude aan te nemen.

5. Kennis van het bestaan van vooroordelen samenhangend met taalgebruik.

De leerlingen krijgen twee door een en dezelfde spreker gesproken tekstfragmenten te horen, één in de standaardtaal en één in het dialect; na ieder fragment beantwoorden ze een aantal vragen over de desbetreffende spreker, zoals: denk je dat je goed met hem zou kunnen opschieten, dat hij een goede opleiding, een goede baan, veel vrienden heeft etc. Een vergelijking van de antwoorden voor beide sprekers op deze, oorspronkelijk door Lambert ontwikkelde, uit de sociale psychologie afkomstige zogenaamde "matched guise" techniek, levert over het algemeen een grote discrepantie op in het voordeel van de standaardtaalspreker. Zo wordt, uitgaande van de leerlingen zelf, het bestaan van vooroordelen ten aanzien van dialect- en standaardtaalgebruik aangetoond en ter discussie gesteld. Aan de hand van een stencil met discussievragen komt dezelfde problematiek aan de orde met betrekking tot een aantal met een duidelijk regionaal of sociaal accent uitgesproken standaardtaalfragmenten. Een derde manier, waarop de thematiek van taalgebruik en vooroordelen aan de orde komt, is door middel van simulatiespelen. Een voorbeeld: een schoolboekenuitgeverij zoekt een vertegenwoordiger voor het Westen van het land en een corrector voor op de drukkerij. Er is een sollicitatiecommissie en er zijn twee sollicitanten. De een heeft een duidelijk Limburgs accent en verder uitstekende referenties, goede eindexamencijfers en een prettig voorkomen; de ander spreekt perfect de standaardtaal, maar zijn referenties, eindexamencijfers en voorkomen zijn maar matig. Speel een sollicitatiegesprek.

Tot zover de operationalisering van een aantal mogelijke projectdoelstellingen op het niveau van het "kennen" die hier, er werd al op gewezen, voor de duidelijkheid schematischer en gedeeltelijk in een andere volgorde werden samengevat dan ze in de feitelijke lessenreeks aan de orde komen.

Op het niveau van de praktische vaardigheden zou in het ideale geval een met het bovenstaande corresponderende doelstellingenlijst moeten kunnen worden opgesteld. In de praktijk is de stap van "kennen" naar "kunnen" echter niet onproblematisch. Het is niet zo, dat kennis

automatisch leidt tot vaardigheden. In dit verband moet vooral het belang van de keuze van gevarieerde en goede didactische werkvormen worden onderstreept. Deze werkvormen moeten, meer nog dan in de beschreven lessenreeks, aansluiten bij de praktische ervaringen van leerlingen. Gezien bovenstaande overwegingen volsta ik hier met een niet nader gedifferentieerde opsomming van wenselijk geachte praktische vaardigheden als projectdoelstellingen.

*Doelstellingen op het niveau van het "kunnen".*

Het op basis van structurele kenmerken kunnen onderscheiden van Nederlandse dialecten.

Het kunnen omschrijven en hanteren van noties als "standaardtaal", "regionaal" en "sociaal dialect", "accent", "communicatieve adequaatheid", "grammaticale correctheid", "interferentiefouten" etc.

Het kunnen beoordelen of in een bepaalde situatie dialect dan wel standaardtaal functioneel of bruikbaar is.

Het indien dit vereist is op structureel juiste wijze kunnen gebruiken van de standaardtaal.

Het kunnen onderkennen en vermijden van interferentiefouten in het eigen mondelinge en schriftelijke taalgebruik.

Het als vooroordelen kunnen doorzien en ontmaskeren van oordelen op basis van iemands taalgebruik alleen.

In de visie van Griffioen en Damsma (1978) zouden onderwijsdoelen op het niveau van het "kennen" en "kunnen" moeten culmineren in onderwijsdoelstellingen op het niveau van het "zijn"; kennis en vaardigheden moeten leiden tot een bepaalde attitude, een manier van zijn. In het geval van de hier besproken lessenreeks wil ik op het niveau van het "zijn" niet verder gaan dan een vrij algemene en met de nodige reserves omklede aanduiding.

*Doelstellingen op het niveau van het "zijn".*

Het hebben van een positieve attitude ten aanzien van de wenselijkheid en de noodzaak van een communicatief adequaat en grammaticaal correct gebruik van de standaardtaal in daartoe, naar het eigen inzicht van de betrokkene, aanleiding gevende situaties.

Het hebben van een positieve, in de zin van niet discriminerende of geringschattende attitude ten aanzien van taalvariatie in het algemeen en dialect en dialectsprekers in het bijzonder.

##### 5. Besluit

Ik hoop in het voorgaande duidelijk gemaakt te hebben, dat ons nog heel wat te doen staat. Ondanks de vele al in de goede richting gezette stappen, staat de onderwijspraktische toepassing van de sociolinguïstiek in feite nog maar in de kinderschoenen. Pas als je probeert sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten te vertalen naar concrete en praktisch haalbare lesprojecten, kom je erachter, hoe weinig je in dat verband kunt doen met, in principe wel juiste maar veel te algemene opmerkingen en suggesties over wenselijk geachte positieve attitudes ten aanzien van, bijvoorbeeld, taalvariatie. Willen suggesties voor het onderwijs praktische waarde hebben, dan moeten ze bij voorkeur niet gesteld zijn in termen van alleen maar algemene aanbevelingen. Explicietheid, bijvoorbeeld wat betreft doelgroep, doelstellingen en werkvormen, is een noodzakelijke maar niet per se voldoende voorwaarde voor praktische uitvoerbaarheid.

In dit verband wil ik nog even terugkomen op de besproken lessenreeks. Het oordeel van de betrokken leerlingen en leerkrachten over de zinvolheid en de waarde van het project, was over het algemeen wel positief. Dit neemt niet weg, ik heb er in het voorgaande al op gewezen, dat de hiermee gegeven vertaling van sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk nog verre van volmaakt is. Het belangrijkste punt van kritiek moet mijns inziens zijn, dat ook dit project welbeschouwd toch nog voor een te groot gedeelte bestaat uit lessen over sociolinguïstiek, en dat sociolinguïstische inzichten op inhoudelijk en didactisch niveau nog te weinig verwerkt zijn tot lessen, waarin de sociolinguïstiek niet zozeer object, maar veeleer uitgangspunt van het onderwijs is. Concreet: welke consequenties trek je nou als leerkracht uit de noties "communicatieve adequaatheid" en "grammaticale correctheid" in bijvoorbeeld je opstelonderwijs en je opstelbeoordeling?

De basis voor het zó vertalen van sociolinguïstische inzichten naar de onderwijspraktijk, ligt mijns inziens in fundamenteel-toepassingsgericht sociolinguïstisch onderzoek op het gebied van taal, sociaal milieu en onderwijs; onderzoek, dat zich van het begin tot het eind bewust is van zijn verantwoordelijkheden ten aanzien van het praktijkgebied, waarin het zijn vertrekpunt vindt.

Noten

- 1) Ik dank Herman Giesbers, Toon Hagen, Erica Huls, Rudi Liebrand en Ton Vallen voor hun suggesties bij een eerdere versie van dit artikel.
- 2) Van Calcar (1977:20) omschrijft actie-onderzoek als volgt: "Actie-onderzoek is een vorm van toegepast wetenschappelijk onderzoek. Dat wil zeggen: bij actie-onderzoek gaat het erom gebruik te maken van wetenschappelijke gegevens en procedures bij de oplossing van praktische problemen. Maar actie-onderzoek is meer dan dat. Actie-onderzoek is ook onderzoek, dat zich in dienst stelt van veranderingen op gebieden, waar bestaande wetenschappelijke gegevens ook voor de handhaving van de bestaande situatie gebruikt kunnen worden."
- 3) Bedoeld zijn: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 4*. (Handelingen van de ANELA-studiedag op 8 april 1978). Amsterdam, 1978; *Recent sociolinguïstisch onderzoek in Vlaanderen*. (ABLA-papers 2). 1979; *Taal en Tongval* 29, aflevering 3-4 (1977) en 30, aflevering 1 (1978).
- 4) Erg verhelderend ten aanzien van theorieën met betrekking tot genetische inferioriteit en racisme is: Pieter Vroon, *Intelligentie. Over het meten van een mythe en de politieke, sociale en onderwijskundige gevolgen*. Baarn, 1980.
- 5) Voor een bespreking van de gebundelde lezingen van genoemd A.I.L.A.-congres (=György Szépe/Antonio Zampolli (eds.), *Studies on mother tongue education*. Special Issue No. 21 of the A.I.L.A. Bulletin. Pisa, 1978) kan verwezen worden naar: Sjaak Kroon, *Moedertaalonderwijs en taalwetenschap*. Het vijfde wereldcongres van de Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) te Montreal, augustus 1978. In: *Moer* (1980/2) (te verschijnen).
- 6) Met name: A. Hagen/G. Hubers/J. Sturm, *Taalvariatie op school*. Groningen, 1980 (te verschijnen).
- 7) Het is dan ook te betreuren, dat dit laatste artikel (Hagen (1976b)), in afwijking van eerdere aankondigingen in Koning (1979:16) niet is opgenomen in Geerts/Hagen (red.) (1980).
- 8) Een beknoptere versie van het project is uitgevoerd in een vierde klas havo en atheneum van het Heldring College te Zetten (Betuwe); een uitgebreidere versie met alle derdejaarsgroepen van de Katholieke Pedagogische Akademie Nijmegen.
- 9) Het ligt in de bedoeling de lessenreeks in een meer praktisch hanteerbare vorm te publiceren in *Interkom*.

*Literatuur*

- ACLO-M (1978), *Schooltaal - Thuis taal*. 's Gravenhage.
- Ammon, Ulrich/Simon, Gerd (1975), *Neue Aspekte der Soziolinguistik*. Weinheim und Basel.
- Ammon, Ulrich/Knoop, Ulrich/Radtke, Ingulf (Hrsg.) (1978), *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem*. Weinheim und Basel.
- Angevaere, A.P.F. (1972), *Kursus sociolinguïstiek*. Publicatie Instituut voor Algemene Taalwetenschappen Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Appel, René/Hubers, Gerard/Meijer, Guus (1976), *Sociolinguïstiek*. Utrecht, Antwerpen.
- Calcar, C. van (1977), *Innovatieproject Amsterdam. Deel II. Tussenstand*. Amsterdam.
- Daan, J./Blok, D.P. (1969), *Van Randstad tot landrand. Toelichting bij de kaart: Dialecten en naamkunde*. (BMDC XXXVII). Amsterdam.
- Dittmar, Norbert (1973), *Soziolinguïstik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt a. M.
- Dittmar, Norbert (1978), *Handboek van de sociolinguïstiek*. (=Nederlandse vertaling van Dittmar (1973). Utrecht, Antwerpen.
- Eimers, Johan/Peeters, Frans/Sturm, Jan (1979), *Congres moedertaaldidactiek Lüneburg 1979. Een tripel-persoonlijk verslag*. In: *Moer* 6, 6-19.
- Feldbusch, Elisabeth (1980), *Die Implikationen soziolinguïstischer Theorien für die Sprachkompensatorische Praxis*. In: Harro Müller-Michaels (Hrsg.), *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1979*. Te verschijnen.
- Geerts, G./Hagen, A. (red.) (1980), *Sociolinguïstische Studies 1. Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied*. Groningen.
- Geerts, G./Hagen, A. (red.) (1981), *Sociolinguïstische Studies 2. Basisteksten in vertaling*. Groningen (te verschijnen).
- Giesbers, H./Kroon, S./Liebrand, R. (1977), *Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs. Een discussiebijdrage over de praktijk van de sociolinguïstiek*. In: *Moer* 2, 26-43.
- Giesbers, H.W.M./Kroon, J.W.M./Liebrand, R.J.D. (1978), *Dialect en school. Een empirisch sociodialectologisch onderzoek naar de invloed van dialectgebruik op schoolprestaties in het basisonderwijs in Gennep*. Doctoraalscriptie Nederlands Katholieke Universiteit Nijmegen.



- Griffioen, Jan/Damsma Harm (1978), *Zeggenschap. Grondslagen en een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen.
- Hagen, A. (1976a), Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs 1. Enkele sociolinguïstische achtergronden. In: *Levende Talen* 318, 267-285.
- Hagen, A. (1976b), Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs 2. Enkele taaldidactische aspecten. In: *Levende Talen* 319, 347-364.
- Hagen, A. (1976c), Didactische benaderingen van het dialectspreken. In: *Moer* 6, 337-346.
- Hagen, A./Vallen, A./Stijnen, J. (1976), Dialect en onderwijs. Enkele beschouwingen over de problematiek van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs, toegelicht aan de hand van eerste onderzoeksresultaten van het Kerkrade-project. In: *Moer* 6, 353-367.
- Hartveldt, D. (red.) (1978), *Taalgebruik. Opstellen over de rol van de taal in de samenleving, de opvoeding en het onderwijs*. Baarn.
- Helmerts, Hermann (1978), Deutschunterricht und Deutschdidaktik im Spät-kapitalismus. In: *Linguistische Berichte* 54, 51-69.
- Kohnstamm, Dolf (e.a.) (1976), *Had de proefkreche effect? Verslag van een wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen.
- Koning, W.K.B. (1979), *Sociolinguïstiek in de Nederlandse taalgemeenschap*. Amsterdam.
- Lenders, Jan/Mazeland, Harrie/Nieuwstadt, Michel van (1978), *Taal, arbeidersklasse en ongelijkheid. Een kritiek op de theoretische en praktische vooronderstellingen van de sociolinguïstiek*. Amsterdam.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975), *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Discussienota*. 's Gravenhage.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1978), *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1979), *Taaldidactiek voor de Kleuterschool*. Groningen.
- Rigol, Rosemarie (1978), Mother tongue education in the Federal Republic of Germany. Tendencies and concepts. In: György Szépe/Antonio Zampolli (eds.), *Studies on mother tongue education*. Special Issue No. 21 of the A.I.L.A. Bulletin. Pisa, 1978, 33-48.
- Rooij, Riet van/Delft, Anneke van (1978), *Over W. Labovs "Language in the Inner City"*. Doctoraalscriptie Algemene Taalwetenschap Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Rosen, Harold (1978), Linguistics and the teaching of a mother tongue. In: György Szépe/Antonio Zampolli (eds.), *Studies on mother tongue*

- education*. Special Issue No. 21 of the A.I.L.A. Bulletin. Pisa, 1978, 48-77.
- Shuy, Roger W. (1978), On the Relevance of Recent Developments in Sociolinguistics to the Study of Language Learning and Early Education. In: György Szépe/Antonio Zampolli (eds.), *Studies on mother tongue education*. Special Issue No. 21 of the A.I.L.A. Bulletin. Pisa, 1978, 77-106.
- Wesselingh, Anton (red.) (1979), *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen.
- Wesselingh, Anton/Kley, Peter van der (1975), Sociologisch onderzoek rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. In: Peter van der Kley/Anton Wesselingh (red.), *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Terugblik en perspectief*. Rotterdam, 1975, 27-47.
- Weijnen, A. (1966), *Nederlandse dialectkunde*. Assen.