

Tilburg University

Dialect en schoolprestaties

Kroon, S.; Vallen, T.

Published in:
Dialect en school in Limburg

Publication date:
2004

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kroon, S., & Vallen, T. (2004). Dialect en schoolprestaties: een terugblik. In S. Kroon, & T. Vallen (Eds.), *Dialect en school in Limburg* (pp. 33-54). (Studies in Meertaligheid; No. 5). Aksant Academic Publishers.

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.

HOOFDSTUK 3

Dialect en schoolprestaties: een terugblik

Sjaak Kroon en Ton Vallen

Van taalachterstand naar taalverschil

Tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw werd het taaldidactische en publieke debat over dialect, standaardtaal en school nog in belangrijke mate gedomineerd door opvattingen en denkbeelden van taalkundigen en taaldidactici uit de ‘strengere’ school, die alles wat van het dominante en prestigieuze Standaardnederlands afweek als irrelevant, onbeschaafd en onlogisch afwezen en bestreden. Er was in de discussie weliswaar ook sprake van een ‘rekkelijke’ onderstroom, waarin nadrukkelijk werd gewezen op de eigenstandige emotionele en culturele waarde van de dialecten en hun belang voor het leren van de standaardtaal, maar in onderwijskringen, bij leraren en lerarenopleiders, hadden begrippen als ‘taalachterstand’ en ‘taaltkort’ ontegenzeggelijk een grotere aantrekkingskracht als het erom ging een verklaring te vinden voor de achterblijvende schoolprestaties van dialectsprekende kinderen en kinderen uit lagere sociale milieus.

Verklaringen voor de onderwijsproblemen van deze kinderen werden ook gezocht door middel van wetenschappelijk onderzoek. Dat was begonnen in de Verenigde Staten. Daar ontstond in de jaren zestig, mede als gevolg van een achterblijvende economische ontwikkeling en de schok die de lancering van de eerste Russische Spoetnik veroorzaakte, plotseling veel aandacht voor de relatie tussen taal, milieu en onderwijs. Om de gevoelde technologische achterstand op de Sovjetunie te kunnen inlopen en de economische ontwikkeling te bevorderen, meende men het in alle rangen en standen van de samenleving, dus ook in minder bevoorrechte maatschappelijke groepen, aanwezige talent te moeten mobiliseren en benutten. Op zoek naar de oorzaken van het geringe schoolsucces van kinderen uit de lagere sociale milieus, kwam men aanvankelijk uit bij de

specifieke sociaal-culturele en sociaal-economische achtergronden van deze leerlingen. Omdat deze factoren echter niet of in ieder geval niet op korte termijn via het onderwijs beïnvloedbaar bleken, richtte men zich al spoedig meer specifiek op de wel via het onderwijs te beïnvloeden taalvaardigheid van deze leerlingen. Bij gebrek aan een duidelijk theoretisch kader werd daarbij teruggerepen op de enkele jaren eerder door de Britse socioloog Basil Bernstein ontwikkelde theorieën over de relatie tussen taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Bernstein onderscheidde in dit verband twee taalcodes, *restricted code* en *elaborated code*, en hij stelde dat de uitgebreide code, die meer gebruikt werd door de hogere sociale milieus, een betere kans op schoolsucces zou bieden dan de beperkte code die hij meer in de lagere sociale milieus aantrof (vgl. bijvoorbeeld Bernstein, 1981).

Tegen deze achtergrond werd eerst in Amerika en later ook in Nederland het nodige onderzoek opgezet naar de kwaliteit van het taalgebruik van kinderen in relatie tot hun sociale, sociaal-culturele en etnische herkomst. Dit gebeurde met behulp van uitgebreide, uitsluitend standaardtalige toetsbatterijen, waarbij geen rekening werd gehouden met de sociale, culturele en talige achtergronden van de kinderen uit minder bevoorrechte maatschappelijke groepen. Deze kinderen hadden daardoor geen faire kans en moesten wel slechter uit de bus komen dan kinderen uit meer bevoorrechte milieus. Op basis van de conclusies van dit onderzoek kwam men tot de formulering van de deficiet- of taalachterstandsopvatting. Deze houdt in dat kinderen uit sociaal zwakkere milieus, in vergelijking met kinderen uit meer bevoorrechte maatschappelijke groepen, slechtere schoolresultaten behalen, omdat ze vanuit hun milieu aan het begin van hun schoolloopbaan een taalachterstand en een daaraan gekoppelde denkachterstand hebben. Gezien de nauwe samenhang tussen dialect en sociaal milieu, was het maar een kleine stap om dialect en *restricted code* aan elkaar gelijk te stellen en werd de taalachterstandsopvatting al dan niet expliciet ook van toepassing geacht op dialectsprekende kinderen, zoals fraai tot uitdrukking komt in de titel *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule* van Ammon (1973).

In Nederland heeft de taalachterstandsopvatting grote invloed gehad. Ze leidde hier net als in de Angelsaksische landen tot het opzetten van taalcompensatieprogramma's met veel oefeningen en *drills* die gericht waren op correct gebruik van het Standaardnederlands. Verwacht werd

dat daardoor niet alleen de taalachterstand zou worden weggewerkt maar dat ook het logisch denken van de leerlingen op een hoger plan zou worden gebracht. De taalcompensatie-opvatting vond in Nederland een goede voedingsbodem in het dominante strenge denken over taalvariatie in het onderwijs. De implementatie van de compensatieprogramma's viel hier echter samen met een steeds algemener wordende inhoudelijke kritiek op hun uitgangspunten en effectiviteit. De programma's leidden niet tot blijvende verbeteringen voor de betreffende kinderen. Hun effecten waren van korte duur en doofden spoedig uit, waarmee de onderneming feitelijk was mislukt.

De meest trefzekere kritiek op de taalachterstands- en compensatie-filosofie kwam van de Amerikaanse sociolinguïst William Labov. Op basis van zeer gedetailleerd empirisch onderzoek naar het taalgebruik van groepen zwarte kinderen en jongeren in de Amerikaanse binnensteden liet hij zien dat er geen sprake was van taalachterstand of van gebrekkig of minder logisch taalgebruik, maar van taalverschil, van verschillende, volwaardige taalsystemen met eigen regels en wetmatigheden. Beide variëteiten (in het betreffende geval het *Black English Vernacular* en het Standaardengels) beschikken over gelijkwaardige mogelijkheden om logische inhoud uit te drukken, voldoen aan de communicatieve behoeften van de gemeenschap die er gebruik van maakt en kunnen zich zowel qua structuur als conceptueel aanpassen aan nieuwe communicatieve behoeften en omstandigheden (vgl. bijvoorbeeld Labov, 1972 en 1981). De stellingname en bevindingen van Labov leidden tot de formulering van de differentie- of taalverschilopvatting. De kern van die opvatting is dat niet-standaardvariëteiten geen gebrekkige of onlogische afleidingen of verbasteringen van een standaardtaal zijn, maar volwaardige natuurlijke taalsystemen met eigen regels en wetmatigheden, en dat kinderen, onafhankelijk van verschillen tussen talen of taalvariëteiten, hun taalvermogens en denkfuncties op analoge en gelijkwaardige wijze ontwikkelen. In Europa werd de taalverschilopvatting van Labov, mede dankzij het invloedrijke sociolinguïstische handboek van Dittmar (1973), doorgetrokken naar de dialecten en leidde ze tot een nieuwe richting in het onderzoek naar de problematiek van dialect en school. Twee in dit verband in Limburg uitgevoerde onderzoeken, in Kerkrade en Gennep, worden hierna besproken.

Dialect en schoolprestaties in Kerkrade

In 1970 werd in opdracht van de Vereniging Katholieke Schoolraad Kerkrade een onderzoek uitgevoerd naar de onderwijssituatie in Kerkrade. Het eindrapport over dit onderzoek wees met grote nadruk op de bijzondere en voor het onderwijs soms problematische Kerkraadse dialect-standaardtaalsituatie, op de tegenvallende Kerkraadse resultaten bij examens en landelijke schoolvorderingentoetsen en op de zwakke beheersing van het Standaardnederlands door Kerkraadse leerlingen (Claeys, 1971). Het rapport stelde verder vast dat volgens de school-directeuren deze relatief slechte onderwijsresultaten in hoge mate konden worden toegeschreven aan de specifieke Kerkraadse taalsituatie en dan met name aan de hoge frequentie van het dialectspreken en de grote afstand tussen de thuistaal en de schooltaal en formuleerde als aanbeveling,

“dat deze taalmoeilijkheden op een adequate wijze zullen moeten worden geïdentificeerd en gelokaliseerd, om dan tot een efficiënt opvangen ervan te kunnen overgaan.” (Claeys, 1971:58)

De conclusies en aanbevelingen van Claeys (1971) vormden de aanleiding tot het Kerkradeproject dat in 1973 in uitvoering werd genomen door het Nijmeegse Instituut voor Onderwijsresearch en de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde (zie Hagen & Vallen, 1973).

Opzet en uitvoering van het onderzoek

De centrale doelstellingen van het Kerkradeproject was door middel van sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek de problemen van dialectspreekende leerlingen in het Kerkraadse basisonderwijs in kaart te brengen en samen met de betrokken leerkrachten te werken aan mogelijke oplossingen voor deze problemen. Als alternatief voor de toen dominante taalachterstandsbenadering koos het onderzoek daarbij zeer nadrukkelijk de differentiebenadering als vertrekpunt. Vanwege het toepassingsgerichte perspectief van het project werd bovendien intensief samengewerkt met het plaatselijke onderwijsveld en richtte het onderzoek zich zoveel mogelijk op factoren waarvan verwacht werd dat ze via het onderwijs konden worden beïnvloed. Omdat het onmogelijk is alle onderzoeksactiviteiten van het project en de daarbij gebruikte toetsprocedures hier

in detail te behandelen, volstaan we met een samenvattend overzicht (zie ook Stijnen & Vallen, 1981).

Het Kerkradeproject kende drie fasen. In een korte voorbereidingsfase werden, naast een uitgebreide literatuurstudie over de taal- en onderwijs-situatie in Kerkrade, diverse taaltoetsprocedures ontwikkeld en uitgetoetst bij kleuters en eersteklassers (de huidige groepen 1, 2 en 3). Hierbij werd conform de uitgangspunten van de differentiebenadering rekening gehouden met de meertaligheidssituatie ter plaatse. Het betrof onder meer een leestoets en een linguïstische onzekerheidstoets in het Nederlands en woordenschattoetsen, navertelprocedures en gespreksactiviteiten (individueel en in groepsverband) in het dialect en het Nederlands. Verder werden alle 336 Kerkraadse leerkrachten schriftelijk bevraagd over de praktijk van hun onderwijs en de problemen die zich daarbij voordeden en werden de prestaties van dialect- en standaardtaalsprekers op beschikbare schoolvorderingentoetsen geanalyseerd.

In het hoofdonderzoek werden in de huidige groepen 1, 3, 5 en 8 de onderwijsresultaten van 309 dialectspreekende en standaardtaalsprekende leerlingen uit hoog en laag sociaal milieu verzameld en geanalyseerd. Per leerjaar namen vier klassen deel. In deze klassen werden observaties uitgevoerd met betrekking tot de verbale participatie van de leerlingen en werden op uitgebreide schaal uiteenlopende toetsgegevens verzameld. Bij de taaltoetsen werden zowel directe als indirecte procedures gebruikt die betrekking hadden op receptief en productief, mondeling en schriftelijk taalgebruik. Behalve bestaande gestandaardiseerde taaltoetsen werden ook in het kader van het project ontwikkelde toetsen gebruikt, waarin specifieke met het Kerkraads samenhangende problemen voor dialectsprekers waren ingebouwd. Ook werden gegevens verzameld over rekenen, wereldoriëntatie, leespreferentie, prestatie-motivatie en spreekangst. Via de leerkrachten en directeuren werden bovendien rapportcijfers, andere beoordelingen en gegevens over doubleren en adviezen voor vervolgonderwijs ingewonnen.

Het project eindigde met een innovatiefase, waarin werkvormen en hulpmiddelen werden ontwikkeld die moesten leiden tot concrete verbeteringen in het onderwijs aan dialectspreekende leerlingen in de Kerkraadse regio.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

Uit de eerste twee projectfasen kwam naar voren dat er in Kerkrade onvoldoende werd ingespeeld op de specifieke positie van dialectsprekers in het onderwijs. Zo werd er in de didactiek bijvoorbeeld (te) weinig rekening gehouden met het feit dat het onderwijs Nederlands voor dialectsprekers geen echt moedertaalonderwijs is, maar veeleer onderwijs in een andere, voor hen tweede variëteit van het Nederlands. Dit bleek bijvoorbeeld uit het grotere aantal grammaticale 'fouten' dat dialectsprekers, in vergelijking met standaardtaalsprekers uit dezelfde milieugroepen, tegen het Nederlands maakten bij mondeling en schriftelijk taalgebruik en in speciaal daarvoor ontwikkelde taaltoetsen, en met name uit het gegeven dat veel van deze fouten werden veroorzaakt door het dialect. Hierbij moet overigens wel worden opgemerkt dat met een aantal binnen het project ontwikkelde taaltoetsen ook welbewust geprobeerd werd deze zogenoemde interferentiefouten op het spoor te komen. Dergelijke toetsen, waarmee in zekere zin de invloed van het dialect wordt uitvergroot, komen in de alledaagse praktijk van het basisonderwijs uiteraard niet voor. Evaluatie van mondeling en schriftelijk productief gebruik van het Nederlands behoort wel tot de normale onderwijspraktijk en er kon worden vastgesteld dat het relatieve aandeel van de interferentiefouten hierin in de loop van het onderwijs niet afnam en bij schriftelijk gebruik van het Standaardnederlands zelfs toenam.

In tegenstelling tot wat uit de bevraging van de leerkrachten naar voren kwam, bleek uit de uitgevoerde klassenobservaties dat er tijdens de verbale interactie in de onderwijsleersituatie zowel door leerlingen als leerkrachten nauwelijks dialect werd gesproken. Ook bleek uit die observaties dat de dialectspreekende leerlingen, vooral in de hogere leerjaren, in klassikale gespreksituaties minder vaak en minder actief participeerden dan hun standaardtaalsprekende klasgenoten uit vergelijkbare milieus.

Uit de analyse van de individuele gesprekken en groepsgesprekken met leerlingen en de resultaten van bevragingen en observaties bleek dat de van huis uit Kerkraads sprekende leerlingen niet alleen het Nederlands minder goed beheersten dan het dialect, maar dat ze ook bij het gebruik van het Nederlands geremd en meer terughoudend waren dan de standaardtaalsprekers. Het verbaast dan ook niet dat vrijwel alle dialectspreekende leerlingen aangaven het prettig te vinden als ze in de klas en

onder elkaar wat meer dialect zouden mogen spreken. Deze voorkeur was bij de leerlingen in het hoogste leerjaar minder sterk dan in de lagere leerjaren, hoewel ook eerstgenoemden hun thuistaal beter zeiden en bleken te beheersen. Het lijkt erop dat de wat oudere kinderen zich al wat meer bewust waren van de meerwaarde van de standaardtaal in de schoolcontext en in ruimer verband.

Dialectsprekende leerlingen werden door hun leerkrachten over het algemeen minder gunstig beoordeeld dan hun standaardtaalsprekende klasgenoten, niet alleen wat hun standaardtaalbeheersing betreft maar ook met betrekking tot andere curriculumonderdelen. Dat (taal)attitudes en inschattingen van leerkrachten een belangrijke rol speelden, bleek ook uit een opstelbeoordelingsexperiment. Daarbij werden opstellen van dialectsprekers en standaardtaalsprekers twee keer beoordeeld, een keer door de eigen leerkracht en een keer door andere leerkrachten die onbekend waren met de taalachtergrond van de leerlingen. De eigen leerkrachten beoordeelden de opstellen van de dialectsprekers lager dan die van de standaardtaalsprekers, terwijl de andere leerkrachten dat niet deden. De dialectsprekende leerlingen, met name uit de lagere sociale milieus, bleken over het algemeen ook lagere adviezen voor het voortgezet onderwijs te krijgen dan de standaardtaalsprekers. Verschillen in leerkrachtbeoordelingen van dialectsprekers en standaardtaalsprekers werden ook vastgesteld door Weltens e.a. (1981) op een school voor voortgezet onderwijs in Maastricht. Het hoeft tegen deze achtergrond niet te verbazen dat veel Kerkraadse leerkrachten zelf aangaven het een nadeel voor hun onderwijs te vinden om veel dialectsprekers in de klas te hebben.

Tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers werden over het algemeen nauwelijks verschillen gevonden in onderwijsresultaten en schoolvorderingen zoals die worden gemeten met in het onderwijs gebruikelijke gestandaardiseerde toetsen, zoals de Cito Eindtoets Basisonderwijs. Het is daarom des te opmerkelijker dat de Kerkraadse dialectsprekers toch lagere adviezen voor het vervolgonderwijs kregen dan de standaardtaalsprekers. Het ontbreken van verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers op bovengenoemde toetsen is niet onbelangrijk, omdat dat immers de instrumenten zijn die in de normale praktijk van het onderwijs worden ingezet en die ook in het PRIMA-cohortonderzoek (zie Hoofdstuk 4) en in andere landelijk-vergelijkende onderzoeken wor-

den gebruikt. Over het algemeen scoren dialectsprekers ook op de Cito Eindtoets Basisonderwijs landelijk gezien niet lager dan standaardtaalsprekers (Uiterwijk, 1997). Dit wordt bevestigd door Van Ruiven (2000 en 2003) die op basis van een vergelijking van de scores op een aantal door het Cito ontwikkelde taal- en rekentoetsen van leerlingen uit Friesland, Drenthe, Zeeland, Limburg en de rest van Nederland vaststelde dat de resultaten van de Limburgse leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 (vooral in vergelijking met Friesland en Drenthe) een alleszins gunstig beeld lieten zien. Hetzelfde kwam naar voren met betrekking tot de deelnamecijfers aan het VWO en de gemiddelde eindexamencijfers voor allerlei vakken in de diverse typen van voorgezet onderwijs. In Van Ruivens onderzoek werd weliswaar geen onderscheid gemaakt naar thuistaalachtergrond (wel naar ouderlijk opleidingsniveau), maar aangenomen mag worden dat in de onderzochte landrand-regio's ook grote groepen niet-standaardtaalsprekers vertegenwoordigd waren.

De innovatiefase

De resultaten van het Kerkraadeproject lieten zien dat Kerkraadse dialectsprekers, ondanks hun niet lagere scores op gestandaardiseerde schoolvoordringentoetsen, zowel wat betreft hun schoolloopbaan als wat betreft hun functioneren in de klas op een aantal onderdelen in het nadeel waren bij hun standaardtaalsprekende klasgenoten. In de innovatiefase van het project werd daarom geprobeerd veranderingen in het Kerkraadse basisonderwijs in gang te zetten die zouden leiden tot een verbetering van de situatie van de dialectsprekende leerlingen (zie Hos, Kuijper & Van Tuijl, 1982).

Daartoe werden werkgroepen gevormd van leerkrachten, schoolbegeleiders, opleiders, ouders, onderzoekers en leerplanontwikkelaars met als taak veranderingsvoorstellen en lesmateriaal te ontwikkelen. De werkgroepen zouden zich daarbij vooral richten op attitudes van leerkrachten en leerlingen tegenover dialect en standaardtaal, verbale interactie in de klas en differentiatie in de taaldidactiek, dit alles met het oog op het totstandbrengen van een functionele rol van het dialect als hulptaal bij het leren van het Standaardnederlands. Achteraf kan worden geconstateerd dat in de werkgroepen de aandacht vooral uitging naar het bevorderen van de acceptatie van dialectgebruik in de klas in combinatie met het ontwikkelen van een thematisch-cursorische werkwijze. Deze

gecombineerde aanpak werd vooral ingegeven door het feit dat het geïsoleerd invoeren van dialectgebruik in de onderwijsleersituatie door leerkrachten, leerlingen en ouders als zeer artificieel werd ervaren en daardoor op bezwaren stuitte. Om het gebruik van het dialect als communicatiemiddel en als hulptaal in de klas toch mogelijk te maken, werd binnen de thema's en projecten die werden opgezet in de thematisch-cursorische aanpak steeds naar zinvolle en natuurlijke functies voor het dialect gezocht.

In de projectscholen werd een kleine twee jaar gewerkt met de ontwikkelde thema's, projecten, lessen en cursorische oefeningen (vgl. Swachten & Vaessen, 1982). Het effect hiervan werd onderzocht door de resultaten en het functioneren van de leerlingen in de projectscholen te vergelijken met leerlinggegevens van een aantal controlescholen (zie Kuijper, Stijnen & Van den Hoogen, 1983). Dat leidde tot de volgende, gezien de beperkte looptijd van de vernieuwingsinitiatieven en het geringe aantal deelnemende scholen, voorzichtige conclusies.

Aan het einde van de innovatiefase accepteerden de leerkrachten van de projectscholen het dialectgebruik van hun leerlingen in de klas meer dan aan het begin en meer dan de leerkrachten van de controlescholen en ze gaven bovendien aan er minder corrigerend tegen op te treden. Ook stonden de projectleerkrachten aan het einde van de innovatiefase positiever tegenover enig gebruik van het dialect als voertaal in de klas dan de leerkrachten van de controlescholen. Volgens de dialectsprekende leerkrachten spraken de Kerkraadssprekende leerlingen op de projectscholen vaker en meer intensief dialect met hen dan op de controlescholen gebeurde. Aan het begin van de innovatiefase was een minderheid van de projectleerkrachten van oordeel dat de dialectsprekende leerlingen een voorkeur hadden voor dialect in het onderwijs, terwijl bij de eindbevraging de meerderheid van hen dit oordeel was toegedaan. Dit beeld kwam overeen met wat de leerlingen daar zelf over zeiden.

Het aantal projectleerkrachten dat van oordeel was dat dialectsprekende leerlingen last hadden van spreekangst wanneer ze zich in de klas mondeling in de standaardtaal moesten uiten, nam in de loop van de innovatiefase af. Vooral dialectsprekende leerlingen in de hogere leerjaren gaven echter duidelijk meer blijk van spreekangstgevoelens in de standaardtaal dan men op grond van de uitspraken van hun leerkrachten zou verwachten. Bij de standaardtaalsprekende leerlingen speelde spreekangst

als gevolg van een vermeende minder goede standaardtaalbeheersing nauwelijks een rol.

Uit in het project ontwikkelde toetsen en uit leerkrachtbeoordelingen bleek dat het algemene prestatieniveau van de dialectsprekende leerlingen niet lager lag dan dat van de standaardtaalsprekers. De enige uitzondering hierop was dat de leerkrachten aan het begin van de innovatiefase de standaardtaalbeheersing van de dialectsprekers in de lagere leerjaren lager inschatten dan die van de standaardtaalsprekers. Aan het einde van de innovatiefase was dit beoordelingsverschil verdwenen.

Het toestaan en met enige regelmaat en planmatig gebruiken van dialect op school en in de klas door leerkrachten en leerlingen had een positieve uitwerking op de participatie van dialectsprekende leerlingen in de onderwijsleersituatie. Met name gold dat voor activiteiten in de meer informele sfeer. Aan het einde van de innovatiefase beschouwde een meerderheid van de dialectsprekende leerlingen op de projectscholen de onderwijsleersituatie en de school niet langer als een puur standaardtaaldomein. Ze gaven te kennen dat hun dialect door de leerkrachten even goed werd geaccepteerd als de standaardtaal. Voor dialectsprekende leerlingen op de controlescholen bleef de school wel een vrijwel exclusief standaardtaaldomein. De belangrijkste doelstelling van de doorbreking van het exclusieve standaardtaalkarakter van de onderwijsleersituatie was dat de dialectsprekende leerlingen zich in verbaal opzicht gemakkelijker en uitgebreider zouden uiten. Uit de analyses van gesprekken in de klas, waarin door leerlingen zowel dialect als standaardtaal werd gesproken, kon worden geconcludeerd dat dit effect inderdaad optrad.

De schoolresultaten van de dialectsprekende basisschoolverlaters in de innovatiefase (zoals bijvoorbeeld gemeten met de Cito Eindtoets Basisonderwijs) waren volgens de projectleerkrachten niet lager dan in de daaraan voorafgaande schooljaren. Op sommige onderdelen was er volgens hen zelfs sprake van een tendens tot verbetering. Dit zou kunnen betekenen dat, wanneer er binnen een thematisch-cursorische aanpak van het (taal)onderwijs aandacht wordt besteed aan het dialect en het meer wordt gebruikt - met als logisch gevolg dat de standaardtaal minder aandacht krijgt - dit geen negatieve uitwerking hoeft te hebben op de schoolresultaten van de leerlingen. Voor het bereiken van het vereiste niveau van standaardtaalbeheersing aan het einde van het basisonderwijs is der-

halve niet zozeer de kwantiteit van de lessen Nederlands van belang als wel hun kwaliteit en hun inbedding in het totale (taal)onderwijs.

Terug naar Kerkrade

In de tweede helft van de jaren negentig van de vorige eeuw is op bescheiden schaal onderzocht of er in het Kerkradse basisonderwijs nog sporen van het Kerkradeproject aanwezig waren en hoe betrokkenen van destijds op het project terugkeken. Dat gebeurde door middel van documentanalyse, schriftelijke bevraging van leerkrachten en interviews met sleutelfiguren (zie Bongaarts, 1996 en Vallen & Stijnen, 1996).

Vijftien jaar na het Kerkradeproject blijken de bevroegde leerkrachten in de onderwijsleersituatie in Kerkrade nog maar weinig gebruik te maken van het dialect: meer dan de helft van hen spreekt in de klas in de formele onderwijsleersituatie met de leerlingen alleen maar Standaardnederlands. Ruim de helft van de leerkrachten wil niet dat de leerlingen met hen in deze situatie dialect spreken. Van iets minder dan de helft mag dat wel. Buiten de onderwijsleersituatie is het beeld duidelijk anders. Het dialect wordt daar door de leerkrachten zelf beduidend meer gebruikt, waarbij, zoals in alle diglossiesituaties, het gebruik toeneemt naarmate de situatie informeler is. Ook de leerlingen mogen van de leerkrachten buiten de officiële lessituatie op school meer gebruik maken van het dialect. Alle leerkrachten vinden dat de leerlingen dat onderling in dergelijke situaties altijd mogen en bijna driekwart van hen vindt ook dialectgebruik van de leerlingen onderling in de les geen probleem. Met bijna alle leraren mogen de leerlingen buiten de klas en buiten de officiële lessituatie dialect spreken. Van slechts een enkeling mag dit niet. Toch blijkt een meerderheid van de leraren regelmatig corrigerend op te treden wanneer leerlingen in de les onderling of met de leraar dialect gebruiken. Ook hier zien we dat naarmate de situatie informeler is, er minder wordt gecorrigeerd. Uit het correctiegedrag van de leraren kan worden geconcludeerd dat het gebruik van dialect in de onderwijsleersituatie nog steeds niet helemaal is geaccepteerd. Een uitzondering op dit patroon betreft het gebruik van dialect in lessituaties waarin het noodzakelijk is om iets te verduidelijken of om kinderen aan het praten te krijgen. Sommige leerkrachten van de lagere groepen geven ook wel aan dialect te spreken om de overgang van thuis naar school voor de leerlingen soepeler te laten verlopen. In al deze gevallen gaat het om het al

dan niet bewust hanteren of toestaan van dialect als hulptaal. Als instructietaal wordt het dialect nauwelijks gebruikt. Samenvattend: het dialect fungeert in een aantal gevallen weliswaar als hulptaal in de klas en er worden doorgaans ook weinig problemen over gemaakt wanneer leerlingen onderling en met de leerkracht in de lessituatie dialect gebruiken, maar ondanks de inspanningen van het Kerkradeproject heeft het dialect in de instructie geen substantiële plaats verworven. Dat is opmerkelijk, omdat de positie van het Kerkraads dialect nog altijd vrij sterk is en de hoge waardering ervoor volgens een ruime meerderheid van de leerkrachten in de laatste decennia niet is veranderd.

De leerkrachten zijn van oordeel dat Kerkraads sprekende kinderen in het algemeen niet meer moeilijkheden hebben met het leren op school dan leerlingen die van huis uit Standaardnederlands spreken. Bij een nadere toespitsing op de afzonderlijke curriculumonderdelen blijkt echter dat er volgens ongeveer de helft van de leerkrachten van groep 3 - 8 bij het vak Nederlandse taal sprake is van meer problemen voor dialectsprekers. Een vergelijkbaar patroon treedt op bij het oordeel van de leerkrachten over de onderwijsresultaten van dialectsprekers in vergelijking met standaardtaalsprekers: geen verschillen in algemene zin, maar volgens zo'n 20 procent van de leerkrachten wel verschillen bij het vak Nederlands en in iets minder mate bij de zaakvakken.

Bijna alle leerkrachten vinden dat dialectsprekende leerlingen niet minder actief participeren in de interactie in de klas dan standaardtaalsprekers. Volgens de meesten kost het een leerkracht in Kerkrade ook niet meer moeite om (dialectsprekende) leerlingen Standaardnederlands te leren dan leerkrachten die elders in het land lesgeven. Ook ten aanzien van de geschiktheid van de gebruikte taalmethodes zien de leerkrachten voor dialectsprekers weinig knelpunten. Dat neemt niet weg dat ze in een aantal gevallen in het verlengde van de methode wel speciaal aandacht aan dialectsprekers schenken, bijvoorbeeld door dialect te gebruiken waar dat nodig is, onbekende woorden te vertalen in het dialect, aandacht te geven aan specifieke fouten en toleranter te zijn tegenover interferentiefouten.

Leerkrachten en directeurs werden ook bevraagd op hun inschatting van de invloed van het Kerkradeproject op het (huidige) onderwijs. Die blijkt vooral aanwezig op het attitudinale vlak. Leerkrachten noemen in dit verband met name een meer bewuste omgang met standaardtaal en

dialect in het taalonderwijs, de afbouw van vooroordelen over het dialect als bron van ‘taalachterstand’ en de acceptatie, ook in de klas, van het dialect als instrument voor volwaardige verbale communicatie. Directeuren wijzen op een toegenomen bewustzijn van de problematiek van taalvariatie en onderwijs en een meer tolerante houding ten opzichte van het dialect. In de dagelijkse lespraktijk is er volgens de directeuren door het project echter uiteindelijk weinig concreets tot stand gebracht.

De basisschooldirecteuren waren overigens net als de leerkrachten unaniem in hun oordeel dat het dialect in Kerkrade en omstreken nog steeds in levend gebruik is. Het wordt daarom ook op school in algemene zin als gegeven en als leerlingkenmerk onderkend en geaccepteerd, maar in specifieke zin in didactisch opzicht wordt er niet veel mee gedaan. Een van de directeuren drukte het als volgt uit:

“Het dialect speelt geen bewuste rol en we zeggen dus niet ‘nu gaan we dialect spreken’ maar het gebeurt vanzelf.”

Een andere directeur was van oordeel dat het dialect nog wel steeds als een probleem wordt beschouwd, maar dat deze problematiek tegenwoordig meer in het bredere kader van het taalonderwijs in het algemeen wordt geplaatst: taalproblemen van leerlingen worden meer in hun totaliteit aangepakt en de huidige, meer thematisch georiënteerde taalmethodes bieden naar zijn oordeel meer aanknopingspunten en mogelijkheden dan de methodes van vroeger om, mocht dat voor afzonderlinge leerlingen nodig zijn, ook aan dialectproblemen aandacht te besteden.

Dialect en schoolprestaties in Gennepe

In de titel *De Chinezen van Nederland*, die Notten (1974) koos voor zijn verzamelde opstellen over Limburgse dialecten, ligt voor de goede verstaander de aanleiding besloten voor het onderzoek naar de invloed van dialectgebruik op schoolprestaties dat van 1976 tot 1978 werd uitgevoerd in de Noord-Limburgse gemeente Gennepe. Dit onderzoek werd opgezet als parallelonderzoek aan het Kerkradeproject en was onder andere bedoeld om de generaliseerbaarheid van de Kerkradse onderzoeksresultaten na te gaan. Dit werd nodig geacht met het oog op het bijzondere karakter van het dialect van de Oostelijke Mijnstreek. De Zuid-Limburgse dialecten wijken volgens de literatuur op alle niveaus

van het taalsysteem sterk af van het Nederlands. Door hun vele *sj*-klanken, zoals bijvoorbeeld in de zin *Sjöng Sjink Sjang* die het motto vormt van Nottens bundel, doen ze bijna Chinees aan. Het Noord-Limburgse dialect van Gennep daarentegen neemt op de dialectkaart van Daan & Blok (1969), vergeleken met het Nederlands en de andere dialecten, juist een middenpositie in. Deze middenpositie wordt bevestigd door beschrijvingen van het dialect in bijvoorbeeld het *Dialectwoordenboek van de gemeente Gennep* (Van Dinter e.a., 1993). Onderzoeksgegevens uit Noord-Limburg, zo was de gedachte, zouden daarom minder snel als 'exotisch' van de hand gewezen worden dan bevindingen uit het 'Chinese' Kerkrade (zie Giesbers, Kroon & Liebrand, 1988).

Opzet en uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek werd uitgevoerd in de jongste groep kleuters en de klassen 1, 3 en 6 van drie kleuter- en lagere scholen (nu basisschoolgroep 1, 3, 5 en 8) in het stadje Gennep en de dorpen Ottersum en Ven-Zelderheide. Het project startte met een vragenlijst die werd ingevuld door de ouders van 375 leerlingen. Enkele gegevens daaruit zijn al aan de orde geweest in Hoofdstuk 2. Uiteindelijk deden er 227 leerlingen aan het onderzoek mee: 122 dialectsprekers (113 uit lagere sociale milieus en 9 uit hogere sociale milieus) en 105 standaardtaalsprekers (46 uit lagere sociale milieus en 59 uit hogere sociale milieus). Bij deze leerlingen werden in totaal 42 verschillende toetsonderdelen afgenomen. Het gaat hierbij om zowel klassikale standaardtoetsen als om individueel afgenomen speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toetsprocedures. In beide gevallen werd zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij het Kerkradeproject. Dit betekent dat er ook tweetalige procedures werden toegepast.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

De toetsen die in het Gennepse onderzoek werden gebruikt, hadden betrekking op de volgende vaardigheden: mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid, lezen, verbale participatie in de klas, schoolvorderingen en tweetalige toetsprocedures. Elk van deze vaardigheden werd op een (groot) aantal verschillende manieren gemeten. Dat leidde, zoals gezegd, tot uitkomsten op 42 verschillende toetsonderdelen. Bij al die uitkomsten werd nagegaan of er sprake was van een invloed van taalgebruik, sociaal milieu en sekse. Het zou te ver voeren alle uitslagen

op alle toetsonderdelen hier in extenso te bespreken of zelfs maar te noemen. We beperken ons daarom enerzijds tot de genoemde hoofdcategorieën en anderzijds tot de invloed van de variabele taalgebruik. We geven van iedere vaardigheid aan of er bij de toetsonderdelen die deze omvat, sprake is van een betere score van dialectsprekers dan wel van standaardtaalsprekers. Voor de gerapporteerde invloeden geldt dat ze statistisch significant zijn. Als we met andere woorden in het onderstaande een hogere score van dialectsprekers op enig toetsonderdeel presenteren, betekent dat dat die score bepaald wordt door het feit dat de leerlingen in kwestie dialectsprekers zijn. Tabel 3.1 geeft een samenvattend overzicht van de onderscheiden toetsonderdelen en van de mate waarin daarop door dialect- dan wel standaardtaalsprekers hoger werd gescoord.

Tabel 3.1: Resultaten van het Gennep-project

| Toetsonderdelen | Groep 1 | | Groep 3 | | Groep 5 | | Groep 8 | |
|------------------------------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | Stt | Dial | Stt | Dial | Stt | Dial | Stt | Dial |
| Mondelinge taalvaardigheid (18) | 1 | | | | | 2 | 2 | 2 |
| Schriftelijke taalvaardigheid (19) | | | | | 1 | | 6 | 1 |
| Lezen (5) | | | | | | | 1 | |
| Verbale participatie (6) | | | | | | | 1 | 1 |
| Schoolvorderingen (3) | 1 | | 1 | | 1 | | 2 | |
| Tweetalige toetsen (12) | 1 | 1 | | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 |

We bespreken de resultaten van het onderzoek hierna per vaardigheid. Daarbij geven we steeds aan in hoeveel en welke toetsonderdelen dialectsprekers of standaardtaalsprekers een hogere score behalen.

Voor het onderzoek naar *mondelijke taalvaardigheid* (spreken en luisteren) in de groepen 1, 3, 5 en 8 werd gebruik gemaakt van zeven toetsen met in totaal 18 toetsonderdelen: vijf semi-objectieve toetsen (verhaal navertellen, vier onderdelen; zinsimulatie, twee onderdelen; plaatjes beschrijven; spelregels uitleggen; luisteren), één objectieve toets (woordvorming) en één directe toetsprocedure (individueel gesprek, acht onderdelen). Van de 18 toetsonderdelen voor mondelinge taalvaardigheid laten er zeven een invloed zien van taalgebruik: drie keer in het voordeel van standaardtaalsprekers en vier keer in het voordeel van dialectsprekers. De dialectsprekers doen het beter op de zinsimulatie toets in groep 5 (op twee onderdelen) en groep 8. Ze geven in groep 8 bovendien meer informatie

in het individueel gesprek. De standaardtaalsprekers introduceren in het individueel gesprek meer onderwerpen in groep 1 en nemen vaker het initiatief (op twee onderdelen) in groep 8.

De *schrijfvaardigheid* van de leerlingen uit de groepen 5 en 8 werd getoetst door middel van twee directe toetsprocedures (brief, 6 onderdelen; opstel, 9 onderdelen) en vier objectieve toetsen (Cito taalgebruik 1 en 2; Nijmeegse Schooltoets spelling en stijl). Bij de eerste gaat het om meervoudig beoordeelde (vrije) schrijfoopdrachten; bij de laatste om onderdelen van gestandaardiseerde schooltoetsen. Van de 19 toetsonderdelen voor schriftelijke taalvaardigheid leveren er zeven een voordeel op voor standaardtaalsprekers en één voor dialectsprekers. In de brief doen standaardtaalsprekers in groep 8 het beter op de onderdelen structuur en communicatieve adequaatheid en in groep 5 op het onderdeel algemeen oordeel. In het opstel scoren de dialectsprekers in groep 8 beter op communicatieve adequaatheid, terwijl de standaardtaalsprekers het beter doen het gebied van interferenties, syntactische structuur en code-wisseling. Van de objectieve toetsen laat alleen Cito taalgebruik 1 een betere score voor de standaardtaalsprekers in groep 8 zien.

De *leesvaardigheid* van de leerlingen in de groepen 3, 5 en 8 werd getoetst door middel van vijf objectieve toetsen (één-minuuttest; begrijpend lezen; Cito begrijpend lezen met korte tekst en met lange tekst; Nijmeegse Schooltoets begrijpend lezen). Alleen op het onderdeel begrijpend lezen van de Nijmeegse Schooltoets in groep 8 doen de standaardtaalsprekers het beter.

De *verbale participatie* van leerlingen in de klas werd in alle groepen nagegaan door middel van klassenobservaties (drie onderdelen) en de analyse van een klassikaal kringgesprek (drie onderdelen). Van de zes toetsonderdelen voor verbale participatie geven er twee een invloed van taalgebruik te zien. In groep 8 introduceren de standaardtaalsprekers in het kringgesprek meer onderwerpen en in de klasse-observaties blijken de dialectsprekers in groep 8 vaker het onderwijsleerproces verbaal te verstoren.

Als aanvulling op de afgenomen toetsen werden de feitelijke *schoolvorderingen* van de leerlingen nagegaan via leerkrachtoordelen, doubleer-gedrag en voorlopige keuze van vervolgonderwijs. Van de drie toetsonderdelen geven er twee een voordeel te zien voor standaardtaalsprekers. In alle groepen blijken de leraren een positiever oordeel te hebben over

standaardtaalsprekers. Bovendien kiezen standaardtaalsprekers in groep 8 hogere vormen van vervolgonderwijs dan dialectsprekers.

Met behulp van *tweetalige toetsprocedures* werden de dialectspreekende leerlingen in een aantal gevallen zowel in het Nederlands als in het dialect getoetst. Dit gebeurde in overeenstemming met een van de centrale uitgangspunten van de sociolinguïstische differentie-opvatting. Dit houdt in dat dialectspreekende kinderen, als ze op adequate wijze worden getoetst, dat wil zeggen met gebruikmaking van tweetalige procedures in informele situaties, vergeleken met standaardtaalsprekers geen grote verschillen in algemene taalvaardigheid zullen vertonen. De tweetalige procedures betroffen verhaal navertellen, zinsimulatie (twee onderdelen), luisteren en individueel gesprek (acht onderdelen). Van de twaalf onderdelen van de tweetalige toetsprocedures zijn er zeven waarbij de dialectsprekers het beter doen wanneer de afname plaatsvindt in het dialect en vijf waarbij sprake is van een voordeel bij afname in de standaardtaal. Eerstgenoemde voordelen treffen we aan bij luisteren in groep 1, twee keer in het individueel gesprek (bij het stellen van ja-nee vragen en het nemen van initiatief) in groep 3, bij verhaal navertellen in groep 5 en drie keer bij het individueel gesprek (bij het stellen van ja-nee vragen en gesloten vragen en bij het nemen van initiatief) in groep 8.

In 1980 hadden 126 ex-derde- en ex-zesdeklassers uit het Gennepe onderzoek een of andere vorm van *voortgezet onderwijs* bereikt. Op basis van een bij deze groep afgenomen post-enquête (respons 84%) zijn we in staat enkele gegevens te presenteren over hun ervaringen daar (Kroon & Liebrand, 1983). Op de eerste plaats kunnen we vaststellen dat standaardtaalsprekers significant hogere vormen van vervolgonderwijs kiezen dan dialectsprekers. Als het gaat om de in het voortgezet onderwijs gevolgde vakken blijken standaardtaalsprekers met name moderne vreemde talen gemakkelijker te vinden dan dialectsprekers. Voor de exacte vakken en de expressievakken worden nauwelijks verschillen gerapporteerd. Het vak Nederlands wordt door standaardtaalsprekers iets gemakkelijker gevonden dan door dialectsprekers, maar het verschil is niet significant. De verschillende onderdelen van het schoolvak Nederlands geven soms wel significante verschillen te zien maar deze wijzen niet consistent in de richting van een voor- of nadeel voor een van beide taalgroepen.

Conclusies

De belangrijkste conclusie van het Gennep-project en het vervolgonderzoek in het voortgezet onderwijs is dat er van een eenduidige onafhankelijke invloed van de taalachtergrond van de leerlingen op hun schoolprestaties zoals gemeten in het onderzoek geen sprake is. Anders gezegd: dialectsprekers doen het niet systematisch beter of slechter op school dan standaardtaalsprekers. Voor zover er sprake is van verschillen op de toetsen zijn die zes keer in het voordeel van de dialectsprekers en twaalf keer in het voordeel van de standaardtaalsprekers (de tweetalige procedures en de schoolvorderingen niet meegerekend).

Als we kijken naar de afzonderlijke toetsonderdelen dan blijken er waar het gaat om taalstructurele aspecten nauwelijks verschillen te bestaan tussen beide groepen. In de vrije schrijfpodracht opstel blijken dialect- en standaardtaalsprekers niet van elkaar te verschillen wat betreft het aantal gemaakte spelfouten (een van de belangrijkste foutenbronnen in schriftelijk taalgebruik en in het onderzoek verantwoordelijk voor 60% van de fouten in groep 5 en 47% van de fouten in groep 8). Dat dialectsprekers niet in het nadeel zijn als het om beheersing van de technische aspecten van het schrijven gaat, betekent niet dat ze geen fouten maken. Met name het toepassen van de standaardtaal in de communicatie, zeker bij meer specialistische taken als het schrijven van een brief of het deelnemen aan een groepsdiscussie, lijkt de dialectsprekers minder gemakkelijk af te gaan. Deze conclusie wordt ondersteund door het onderzoeksgegeven dat het merendeel van de verschillen in het nadeel van dialectsprekers te vinden is in groep 8, bij de twaalfjarigen met andere woorden van wie kan worden aangenomen dat ze al min of meer als volwassenen spreken en schrijven.

Uit de tweetalige toetsprocedures die bij de dialectspreekende leerlingen werden toegepast, blijkt dat deze over het algemeen niet leiden tot hogere scores wat betreft algemene taalvaardigheid. In een aantal gevallen deden de dialectsprekers het zelfs beter in het Nederlands. Dialect in de klas is blijkbaar geen *conditio sine qua non* voor het leren van het Nederlands. Een laatste opmerking betreft het feit dat leraren, in afwijking van de toetsresultaten, standaardtaalsprekende leerlingen in alle groepen systematisch hoger inschatten dan dialectsprekers. Het is niet uitgesloten dat negatieve leerkrachtattitudes ten aanzien van dialectsprekers van invloed zijn op hun feitelijke presteren.

De weergegeven resultaten laten zien dat, voor zover er sprake is van verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers, deze geen consistent beeld opleveren. Al met al leidt het Gennep-project tot de eindconclusie dat het spreken van dialect als zodanig hier geen onderwijsproblemen oplevert. Mogelijk hebben de met het dialect verbonden onderwijsproblemen zoals die in Kerkrade - zij het eveneens in beperkte mate - wel zijn aangetroffen, veeleer te maken met de relatieve afstand tussen het Kerkraads dialect en de Nederlandse standaardtaal en schooltaal, met de sociolinguïstische situatie ter plaatse en met de socio-culturele oriëntatie van de sprekers dan met het dialectspreken als zodanig.

De uitkomsten van het onderzoek leiden niet tot concrete remediërende aanbevelingen ter verbetering van het (taal)onderwijs aan dialectsprekende leerlingen. Wel werd er, door het geven van informatie aan schoolteams over het zogenoemde Pygmalion-effect en *self-fulfilling prophecies*, aandacht besteed aan de mogelijke invloed van leerkracht-attitudes ten aanzien van (het spreken van) dialect op schoolprestaties. In meer algemene zin werden er suggesties gedaan voor vormen van taalonderwijs en met name taalbeschouwingsonderwijs waarin alle leerlingen worden aangemoedigd hun taal te gebruiken in een grote variëteit van levensechte communicatieve situaties (zie Kroon & Liebrand, 1982 en 1984 en Giesbers, Kroon & Liebrand, 1989 voor lessuggesties in dit verband). Gebruik van het dialect in de klas kan en mag daarbij zeker een rol spelen, omdat het kan bijdragen aan het scheppen van een open, tolerante en stimulerende omgeving die bevorderlijk is voor de verwerving van het Nederlands door alle leerlingen.

Consequenties voor de onderwijspraktijk

In het kader van dit boek zijn natuurlijk de uitkomsten van het onderzoek in Kerkrade en Gennep die betrekking hebben op de relatie tussen dialectspreken en schoolsucces het meest relevant. Samenvattend kunnen we vaststellen dat er binnen vergelijkbare sociale milieus nauwelijks sprake is van substantiële verschillen in schoolsucces tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers. Dialectsprekers doen het op de basisschool waar het de reguliere schoolvorderingen betreft in beide plaatsen niet slechter dan standaardtaalsprekers.

Toch zijn er ook wel enkele relevante verschillen. Dialectsprekers in Kerkrade en (in mindere mate) Gennep hebben wat meer moeite dan standaardtaalsprekers met het mondeling- en schriftelijk-productieve gebruik van het Standaardnederlands en dat verschil neemt in de loop van het basisonderwijs niet af. Een belangrijk probleem in dit verband lijkt te liggen in door de leerlingen gemaakte interferentiefouten, dat wil zeggen fouten in het Nederlands onder invloed van het dialect. Het aanbrengen van een groter bewustzijn van en meer inzicht in de verschillen tussen dialect en standaardtaal kan een manier zijn om iets aan deze fouten te doen. Daarbij moet, aldus de onderzoekers, niet in de eerste plaats worden gedacht aan remediërende oefeningen en interventies, maar veeleer aan lessen of lesonderdelen waarin op relevante momenten en op een voor de leerlingen begrijpelijke en aantrekkelijke manier informatie over het dialect en het functioneren daarvan wordt gegeven en waarin verschillen en overeenkomsten tussen dialect en standaardtaal in de vorm van taalbeschouwingsactiviteiten aan de orde worden gesteld. Dergelijke lessen kunnen leiden tot een groter metalinguïstisch bewustzijn van de leerlingen en dat kan een positieve uitwerking hebben op het productieve gebruik van het Standaardnederlands.

In tegenstelling tot wat de toetsscores van de leerlingen zouden doen vermoeden, is het wel zo dat de leerkrachten in zowel Kerkrade als Gennep de dialectspreekende leerlingen in hun klassen lager inschatten en ook lager beoordelen dan de standaardtaalsprekers. Het is niet uitgesloten dat dit, mogelijk attitude-gestuurde beoordelingsgedrag van leerkrachten van invloed is op het feitelijke schoolsucces van de betrokken leerlingen, bijvoorbeeld waar het gaat om hun keuze voor de te volgen vorm van vervolgonderwijs. In beide onderzoeken wordt daarom gepleit voor (na)scholing en bewustmaking van leerkrachten inzake de problematiek van dialect en school. Daar lijkt vooralsnog de meeste winst te behalen. In dat verband is ook aandacht besteed aan de innovatiefase van het Kerkradeproject en aan het onderzoek naar sporen van dit project vijftien jaar na dato. De daarbij opgedane ervaringen verschaffen namelijk indicaties voor wat men wel of niet zou moeten doen wanneer in Limburg plannen worden ontwikkeld of projecten worden uitgezet om de Limburgse dialecten een zinvolle plaats te geven in het onderwijs. Dat daarbij zorgvuldig en weldoordacht te werk moet worden gegaan en dat het op kunstmatige wijze introduceren van het dialect als voertaal of

hulptaal niet de meest voor de hand liggende optie is, blijkt heel duidelijk uit de activiteiten in Kerkrade. Het kan immers niet de bedoeling zijn om initiatieven te ontwikkelen die onbedoeld negatieve effecten hebben op de momenteel relatief gunstige schoolresultaten en landelijke onderwijspositie van Limburgse kinderen.

