

“Daar verschiet ik van”*

Een onderzoek naar wat pabo-studenten verstaan onder Standaardnederlands

Radboud Universiteit Nijmegen



het **Kempel**
onderzoekscentrum 

September 2011
Leonie Vink
Stefan Grondelaers
Jeannette Geldens
Herman Popeijus

Voorwoord

Als je, zoals in mijn geval, al meer dan dertig jaar actief bezig bent met taal, dan ben je een mens van de praktijk. De keuze voor het onderwerp van mijn bachelorwerkstuk was dan ook niet moeilijk. Het moest vooral een onderwerp worden waarin een praktijksituatie wordt getoetst. Daarnaast was het de bedoeling dat het onderzoek zou resulteren in aanbevelingen waar iets mee kan worden gedaan. Of dat is gelukt, zal de toekomst uitwijzen. In ieder geval dank ik Hogeschool De Kempel in Helmond en in het bijzonder Jeannette Geldens, voorzitter van het Kempelonderzoekscentrum en Herman Popeijus, Lector Kempellectoraat, voor de kans die ik heb gekregen om dit onderzoek uit te voeren, voor het meedenken, de kritische vragen en de praktische ondersteuning. Dank gaat ook uit naar mijn begeleider en sparringpartner Stef Grondelaers van de Radboud Universiteit te Nijmegen, en naar Roeland van Hout, eveneens van de Radboud Universiteit, voor zijn geduld en hulp bij het verwerken van de statistische gegevens. Als laatste dank ik Martin, mijn inspirator, steun en toeverlaat op het thuisfront. Zonder hem had ik nooit mijn eerste schreden op het gebied van Taalwetenschap gezet.

Leonie Vink
Helmond, september 2011

*De titel van dit werkstuk, 'Daar verschiet ik van', is een regiolectische uitspraak die voorkomt in de onderzoekstekst. De opdracht aan de proefpersonen was om datgene dat zij als fout beschouwen –substandaard fouten en regionalismen - te herkennen en te corrigeren.

Inhoudsopgave

Voorwoord	II
Inhoudsopgave.....	III
Samenvatting	1
1. Introductie	2
1.1 Accenten en taalgebruik door leraren op de basisschool.....	2
2. Theoretisch kader	2
2.1 Taalachterstand pabo-studenten?.....	2
2.2 Professioneel taalgebruik voor de klas	3
2.3 Referentieniveaus	4
2.4 Aandacht voor regionale variatie.....	5
2.5 Inzoomen op Brabant	6
2.6 Standaardnederlands.....	6
2.7 Perceptie van studenten.....	7
2.8 Doelstelling	8
2.9 Onderzoeksvragen	8
3. Methode van onderzoek.....	8
3.1 Locatie.....	8
3.2 Proefpersonen	9
3.3 Onderzoeksmaterialen.....	9
3.4 Dataverwerking.....	10
4. Resultaten	11
4.1 Percentages fouten uit tekst.....	11
4.2 Hypercorrecties.....	11
4.3 Geslacht	12
4.4 Vooropleiding.....	13
4.5 Correlaties.....	14
4.6 Stellingen.....	15
5. Conclusies en discussie	18
5.1 Samenvatting resultaten.....	18
5.2 Conclusies, beide onderzoeksvragen.....	20

5.3	Discussie.....	21
5.4	Aanbevelingen	22
	Literatuurlijst.....	24
	Bijlage.....	27
	Onderzoeksmateriaal.....	27

Samenvatting

Hoe staat het met de taalvaardigheid van aanstaande leraren in het basisonderwijs? Taal evolueert. Standaardnederlands is niet meer wat het was. Regionale variatie doet steeds meer zijn intrede en er is geen sprake meer van één unieke standaardtaal. De media staan bol van berichten over taalverloedering. De overheid ontwikkelde richtlijnen aangaande de taalvaardigheid van aanstaande leerkrachten en een landelijke pabo-toets (pedagogische academie voor het basisonderwijs) werd ingevoerd om de taalvaardigheid van pabo-studenten te testen. Zowel media als overheid en onderwijsinstellingen gaan voorbij aan wat pabo-studenten zelf verstaan onder Standaardnederlands. Dit perceptie- en competentieonderzoek onder 109 pabo-studenten probeert inzicht te geven in de vraag wat pabo-studenten acceptabele taal vinden. Het onderzoekt of zij in staat zijn om substandaard fouten en regionalismen in een tekst te herkennen en corrigeren. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er vooruitgang wordt geboekt tussen het eerste en derde studiejaar. Maar, komt dit positieve verschil, in het bijzonder bij de regionale variatie, voldoende tegemoet aan de knelpunten die rijzen door regionaal taalgebruik van de aanstaande leraren? Deze vraag is evident, aangezien het gaat om een opleiding tot een beroepsgroep die bekend staat als de 'gatekeepers' van het Standaardnederlands. Een nieuwe vraag rijst dan ook, namelijk of Standaardnederlands in haar traditionele vorm nog wel het juiste gereedschap is voor leraren in het basisonderwijs of dat het beter zou zijn om voor een aangepaste variant te kiezen.

1. Introductie

1.1 Accenten en taalgebruik door leraren op de basisschool

Dialecten en accenten: de Dikke van Dale definieert ze als respectievelijk ‘de taal van een streek of plaats (of van een sociale groep) voor zover ze verschilt van de algemene of landstaal’ en ‘taalklank, een eigenaardige persoonlijke, regionale of nationale wijze van uitspraak’. Taalvariatie als dialecten, accenten, sociolecten en ethnolecten – er zijn geen officiële criteria voor het onderscheiden van de bovenstaande taalvariëaties en de termen worden vaak door elkaar gebruikt – vormen de juis van een taal. We leren van jongs af aan onze moedertaal allemaal op dezelfde manier en we maken allemaal hetzelfde soort fouten tijdens het taalverwervingsproces (Schaerlaekens, 2000). Het eindproduct varieert echter bij iedereen. De omgeving waarin we opgroeien en waarin we leven, de stimulansen die we krijgen en de eigen capaciteiten beïnvloeden dat proces. Er zijn maar weinig mensen die accentloos spreken. En dat is nu juist het mooie van taal.

Aannemelijk is dat leraren op de basisschool een grote invloed hebben op hoe hun leerlingen met taal omgaan. Op de basisschool leren kinderen de sprong maken van taal zoals ze die onder elkaar gebruiken naar taal zoals die door de leraar en in schoolboeken wordt gebruikt. De leraar leert hen teksten lezen, brieven schrijven en hoe ze zich mondeling kunnen uitdrukken. Hij heeft een voorbeeldfunctie; hij inspireert en motiveert. Leerlingen beschouwen het taalgebruik van de leraar veelal als norm (Standaardnederlands). Maar is de taalvaardigheid van leraren in het basisonderwijs wel zo goed? Wat beschouwen aanstaande leraren als Standaardnederlands, zijn zij in staat fouten in een tekst te herkennen en te corrigeren, en hoe evolueert hun taalbeheersing tijdens hun opleiding? Door middel van dit onderzoek is geprobeerd op deze vragen een antwoord te krijgen.

Dit onderzoek bevat een aantal hoofdstukken. Ondanks het feit dat weinig wetenschappelijk onderzoek is gevonden over de perceptie van pabo-studenten van het Standaardnederlands, is in hoofdstuk 2 het onderwerp in een breder kader. Hoofdstuk 3 bevat details over de opzet van het onderzoek en de manier waarop de gegevens zijn verzameld en statistisch verwerkt. De conclusie en discussiepunten zijn te vinden in hoofdstuk 4 en een opsomming van de geraadpleegde literatuur in hoofdstuk 5. Het onderzoeksmateriaal is opgenomen als bijlage.

2. Theoretisch kader

2.1 Taalachterstand pabo-studenten?

Met de invoering van de basisvorming in 1993 is het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs flink overhoop gehaald. In plaats van op spelling en zinsontleding kwam de nadruk te liggen op communicatieve vaardigheden. Dat had en heeft gevolgen voor nieuwe generaties leraren, die weliswaar meer bekwaam lijken te zijn in ‘communiceren’ dan vorige generaties, maar beduidend minder scoren op spelling en grammatica (Grezel, 2007). De media berichten regelmatig over de taalkennis, taalbeheersing en het taalgebruik van (aanstaande) leraren, die veel te wensen over zou laten. Je hoeft alleen maar de koppen te lezen: ‘Leraar altijd de kop van Jut’ (Eindhovens Dagblad, 54/5/2011), ‘Die spelfouten maken toch niets uit?’ (Onze Taal, 2007-6), ‘Taalbeheersing van leraren kan struikelblok zijn’ (Trouw, 20/5/2008), ‘Wat is er mis met de pabo?’ (Intermediair, 7/11/2007). Wie deze berichten volgt, krijgt de indruk dat het snel bergafwaarts gaat met de

(taal)kwaliteit van leraren in Nederland. Wie wat dieper spit, ziet echter dat de vermeende taalachterstand van alle tijden is. Al in 1956 spreekt Isaac van der Velde over de ‘Tragedie der werkwoordsvormen’. Hij constateert *“dat de huidige werkwoordsdidactiek bij een zeer groot gedeelte der leerlingen faalt”* en noemt dit *“een Hollands drama”*.

Is het onderwerp ‘Taalachterstand van pabo-studenten’ een stiefkindje? De media lijken het niet te kunnen schelen; zij berichten slechts over het vooronderstelde lage taalniveau van leraren. Taalwetenschappers lijken het onderwerp te mijden, getuige het feit dat er weinig wetenschappelijk onderzoek naar is gedaan. De enige instanties met aandacht voor de taalvaardigheid van leraren zijn de overheid en onderwijsinstellingen, die met enige regelmaat onderzoeken laten uitvoeren. Deze resulteren veelal in aanbevelingen en richtlijnen, zoals onder andere gepubliceerd in ‘Taalvaardigheid voor de klas’ (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2010) en ‘Kennisisbasis Nederlandse taal: Lerarenopleiding Basisonderwijs’ (HBO-raad, 2009). De Nederlandse Taalunie, de beleidsorganisatie waarin Nederland, Vlaanderen en Suriname samenwerken op het gebied van het Nederlands, onderschrijft de noodzaak om de kwaliteit van het onderwijs en de taalvaardigheid van aanstaande leraren te verbeteren. Als tegenhanger is er een stroming die het strikt vastleggen van een unieke taalnorm minder belangrijk vindt. Aanstaande leraren moeten op de lerarenopleiding leren hoe complex en boeiend taalgebruik is en ze moeten taal zo goed mogelijk kunnen gebruiken (Callebaut, 2010). Dat betekent dat ze een taal kunnen gebruiken die geschikt is als onderwijstaal, die dicht bij de standaardtaal staat en die door iedereen begrepen kan worden.

2.2 Professioneel taalgebruik voor de klas

Aanstaande leraren moeten zich het professionele taalgebruik van leraren eigen maken om zich te kunnen ontwikkelen tot competente leraren (Pauw, 2007). De discrepantie tussen de verwachtingen van docenten op de lerarenopleidingen over de professionele taal die de pabo-studenten zouden moeten beheersen en de feitelijk door de aanstaande leraren beheerste professionele taal is groot (Schrijver & Pauw, 2009), hoewel er vooruitgang wordt geboekt naarmate pabo-studenten langer op de opleiding zitten. Pauw en Van de Ven (2010) zijn van mening dat aanstaande leraren zich kunnen ontwikkelen door het beschrijven, ordenen, verdiepen en verantwoorden van hun praktijkervaring in zogenaamde ‘reflectieverslagen’. Hun idee is dat aanstaande leraren de taal van de beroepsgroep leren beheersen door de professionele taal uit theorie en gesprekken te verwerken in het reflectieverslag.

Is er sprake van een discrepantie tussen de taalvaardigheid en taalkennis van de aanstaande leraren en de norm? Als de leraar voor wat betreft zijn taalgebruik in de klas een voorbeeld is voor zijn leerlingen, hoe reëel is het dan te veronderstellen dat die leerlingen in hun spraakgebruik hun leraar imiteren? Wat als een leraar denkt Standaardnederlands te spreken maar desondanks grammaticale fouten maakt? Wat als er sprake is van dialectische – lexicale – invloeden en regionale variatie? En hoe groot is het gevaar dat leerlingen die grammaticale fouten, dialectische uitingen of regionale variatie overnemen in de overtuiging dat dit Standaardnederlands is? Wat is Standaardnederlands eigenlijk? En, als het al bestaat, zou die normtaal dan in heel Nederland en Vlaanderen moeten worden gehanteerd? Of zijn regionale verschillen toegestaan?

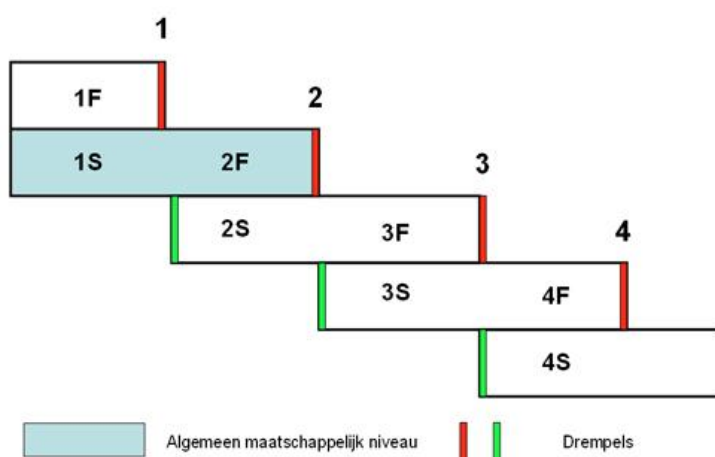
2.3 Referentieniveaus

Serieuze aandacht voor de taalkennis en taalvaardigheid van aanstaande leraren basisonderwijs is op zijn plaats. Dat vindt ook het Platform Onderwijs Nederlands, dat in 2001 signaleerde dat een bijzondere aanpak in de lerarenopleidingen nodig was om de taalvaardigheid van aanstaande leraren in het basis- en voortgezet onderwijs in alle schoolvakken en leer- en vormingsdomeinen te verhogen. Omdat de taalcompetenties van leraren een belangrijke rol spelen bij de vakinhoudelijke, vakdidactische, pedagogische en algemene onderwijskundige taken die hij dagelijks uitvoert – niet alleen in de klas, maar ook daarbuiten –, legde de Nederlandse Taalunie functionele taalvaardigheidsdoelen voor leraren in Nederland en Vlaanderen vast in het referentiekader ‘Dertien doelen in een dozijn’ (Paus, Rymenans & Van Gorp, 2006). De Nederlandse Taalunie beschouwde dit als een eerste noodzakelijke stap naar verbetering van het onderwijs en daarmee van de taalvaardigheid van aanstaande leraren.

In 2006, na publicatie van ‘Dertien doelen in een dozijn’, werd in Nederland de landelijke pabo-taaltoets ingevoerd, die het startniveau van de studenten waarborgt. Slaagt de student er na drie keer niet in om deze toets te halen, dan krijgt hij/zij een bindend afwijzend advies. In het eerste jaar zakte landelijk 68% van de eerstejaars pabo-studenten voor de taaltoets, waarvoor de norm op 78% was gelegd (inmiddels 75%). Nog steeds zijn er veel studenten die de eerste keer niet slagen. Over de benodigde kennis aan het einde van de opleiding is in opdracht van de HBO-raad in 2009 het rapport ‘Kennisbasis Nederlandse Taal: Lerarenopleiding Basisonderwijs’ geschreven als basis voor het ontwikkelen of bijstellen van het deelcurriculum Nederlandse taal op de afzonderlijke pabo’s (Van der Leeuw et al, 2009). Volgens de auteurs moet naast vakinhoudelijke aspecten ook de ontwikkeling van de taalvaardigheid van studenten – de zogenaamde professionele taalvaardigheid – een eigen plaats in het curriculum krijgen. Deze professionele taalvaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van elementen uit de Kennisbasis Nederlandse Taal omdat de leraar anders niet in staat is tot vragen stellen, semantiseren, modelleren enzovoort. Omgekeerd kunnen onderdelen van de basiskennis Nederlandse taal ondersteunend zijn bij de ontwikkeling van de professionele taalvaardigheid.

In 2009 stelde de commissie Meijerink in opdracht van het ministerie van OCW het *Referentiekader voor Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen* op. Van primair tot hoger onderwijs is daarin vastgelegd wat het vereiste taalvaardigheidsniveau is. Dit referentiekader (zie tabel 2.2.1) is in 2010 wettelijk vastgelegd. De niveaus zijn onderverdeeld in een *fundamenteel niveau* (F), dat elke leerling dient te behalen, en een *streefniveau* (S). Het streefniveau komt steeds gedeeltelijk overeen met het opvolgende fundamentele niveau. Bij elke drempel is vastgesteld wat leerlingen moeten kennen en kunnen in de domeinen mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalbeschouwing en taalverzorging. Bij de pabo-ingangstoets wordt van instromende studenten het referentieniveau 3F verwacht; bij uitstromende studenten referentieniveau 4F.

Tabel 2.2.1 Referentiekader voor doorlopende leerlijnen taal en rekenen



Niveau	Drempels voor de fundamentele niveaus	Leeftijd
1F	Van po naar vo	12 jaar
2F/1S	Van vo fase 1* naar vo fase 2 / van vmbo-4 naar mbo	16 jaar
3F/2S	Van mbo-4 naar ho / van havo-5 naar ho	17 jaar
4F/3S	Van vo naar wo	18 jaar

* Voortgezet onderwijs fase 1 komt ongeveer overeen met havo 3 en vwo 2

In september 2011 zal een landelijke –digitale- eindtoets worden ingevoerd als onderdeel van de implementatie van de kennisbasis Nederlands. Net als de ingangstoets mag ook deze eindtoets bij onvoldoende resultaat tweemaal worden herkanst. Dokter en Van Vliet signaleren in het artikel ‘Een eindtoets Taal voor de pabo’ (Tijdschrift Taal, 2011) dat er bij de pabo’s bezorgdheid heerst over het feit dat naar aanleiding van de eindtoets studenten straks aan het einde van hun derde jaar van de opleiding gestuurd kunnen worden.

2.4 Aandacht voor regionale variatie

Wat in alle doelstellingen, rapporten en richtlijnen ontbreekt, is aandacht voor regionale variatie en hoe daar mee om te gaan in een leersituatie. Nergens wordt onderzocht of en zo ja, in hoeverre, regionale variatie een rol speelt in het taalgebruik van aanstaande leraren.

Het lijkt er op dat ‘echte’ dialecten steeds minder worden gesproken (Taalpeilonderzoek 2009, Nederlandse Taalunie) en plaats maken voor bredere regionale taalvarianten. Kerswill, die het fenomeen in Engeland bestudeerde, benoemt het als *“regional dialect levelling which, it is often claimed, is leading to the loss of localised features in urban and rural varieties [...], to be replaced with features found over a wider region”* (2003). Dialectnivellering veroorzaakt een verkleining van het aandeel gemarkeerde varianten in een taal, onder andere als gevolg van geografische diffusie, waarbij de kenmerken van een taalvariant zich verspreiden over een groter gebied als gevolg van socio-economische bewegingen van de populatie. Kerswill ontdekte dat regionale dialectnivellering zich met een opmerkelijk grote snelheid verspreidt. *“It is hard to ascribe this solely to any increase in mobility; instead, we may well have to look at the spoken media as a factor which makes speakers more positively disposed towards the incoming forms they hear from the people they meet.”*

In Nederland komt ook Swanenberg (2009) tot de conclusie dat, hoewel dialecten naar de achtergrond aan het verdwijnen zijn, regionale variatie in opmars is. Hij is van mening dat het

dialectverlies in Noord-Brabant niet zal leiden tot een situatie waarin alle Nederlanders hetzelfde Nederlands zullen gaan praten. Bovendien concludeert hij dat weliswaar een groot deel van de dialectwoordenschat onder druk staat en wordt vervangen door Nederlandse woorden, maar dat het klankenpallet veel minder snel vernederlandst. Wat overblijft, is Nederlands met een sterk regionale invloed, een regiolect. Een regiolect is geen zelfstandig taalsysteem, maar ontstaat wanneer er in de taal van dialectsprekers massale verschuivingen plaatsvinden in de richting van de standaardtaal. *“Hierdoor ontstaan intermediaire systemen die deel uitmaken van wat kan worden aangemerkt als een regiolect.”* (Hoppenbrouwers, 1983.)

Grondelaers en Van Hout, die onderzochten in hoeverre regionale accentvariatie het Standaardnederlands en de standaard taalideologie beïnvloedt, komen tot de conclusie dat *“regional flavoring is embedded in lay conceptualizations of Standard Dutch.”* (2010). In een recent onderzoek (2011) gaan zij nog een stapje verder. *“In present-day spoken Standard Dutch, however, there is a widespread accent variation that goes far beyond the occasional flavoring observed earlier.”* Volgens de twee onderzoekers is de gesproken standaard van het Nederlands onderhevig aan veranderingen die worden benoemd als destandaardisatie of substandaardisatie. Grondelaers en Van Hout maken gebruik van Auer’s (2005, 201) classificatie van standaard-dialect configuraties om te laten zien dat er door het verdwijnen van dialecten druk ontstaat op de standaardtaal. Deze druk leidt tot een versoepeling van normen en veroorzaakt taalvariatie. De standaard stratificeert (top-down standaard stratificatie) en wordt een indicator van de regionale herkomst van de spreker. De onderzoekers constateren dat accentvariatie in de gesproken standaard over het algemeen wordt getolereerd. *“The fact that that standard variety is dubbed the most beautiful, while other varieties are also deemed appropriate for formal communication suggests that a standard language ideal may be satisfied by different varieties. [...] The downward norm relaxation [...] is not a form of standard demise [...] but a form of standard enrichment: While it becomes less general, the standard also becomes less sterile by acquiring social meanings and adapting by more diverse contexts of use.”*

Het lijkt er op dat de noodzaak Standaardnederlands te spreken minder geworden is. Echter, over het algemeen heerst nog steeds de opvatting dat, als je hogerop wilt komen, je Nederlands moet spreken dat niet te veel regionaal gekleurd is (Rotteveel, 2007).

2.5 Inzoomen op Brabant

Oostelijk Noord-Brabant, waar dit onderzoek wordt uitgevoerd, is taalkundig gezien een interessante regio. Het is een agrarisch gebied, maar ook het Europese centrum van innovatie. Van oudsher werden hier dialecten gesproken. Het traditionele taalgebruik wordt echter sterk beïnvloed door nieuwe bewoners die uit andere delen van het land en uit het buitenland naar Brabant komen. Regiolectgebruik is populair onder Brabanders, maar minder onder Limburgers (Swanenberg, 2009). In Noord-Brabant is het Standaardnederlands de meest gebruikte taalvariëteit (43%), gevolgd door het regiolect (35%) en het dialect (22%). Limburgers spreken vooral dialect, gevolgd door Standaardnederlands (33%) en regiolect (minder dan 10%) (Van de Velde, 2008).

2.6 Standaardnederlands

Wat is Standaardnederlands? De basis voor het Standaardnederlands werd al gelegd rond het einde van de zestiende eeuw, toen de behoefte ontstond aan een algemene taal die voor de inwoners van alle gewesten van de nieuwe Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden verstaanbaar was en

waarmee iedereen zich kon identificeren (Janssens & Marynissen, 2005). Dankzij de ontwikkeling van het onderwijs, de toegenomen mobiliteit, de opkomst van moderne communicatiemiddelen en massamedia, de groei van de steden en een grotere sociale mobiliteit nam het gebruik van het Standaardnederlands in de twintigste eeuw steeds meer toe (Rotteveel, 2007). Standaardnederlands werd de taal waarin op scholen wordt onderwezen en die wordt gebruikt door de overheid en de media. Het mag echter duidelijk zijn dat Standaardnederlands inmiddels geen homogene taal (meer) is. Taalwetenschappers als Van Hout, Grondelaers en Smakman hebben zich verdiept in vragen als ‘wat verstaan we onder Standaardnederlands’, ‘bestaat Standaardnederlands (nog) wel’, en ‘wat zijn de invloeden van dialecten, regiolecten en sociolecten op het Standaardnederlands’. De eerste verandering in het Standaardnederlands van de jaren 60 begon met kleine regionale invloeden die nu gemeengoed zijn geworden voor de meerderheid van de sprekers van het Nederlands (Smakman, 2006). De tweede verandering, de verlaging van lange klinkers en diftongen, trok vanaf begin jaren 90 de aandacht van veel taalwetenschappers. Het was Stroop die dit verschijnsel onder de aandacht bracht en het benoemde: ‘Poldernederlands’ (Stroop, 1997). Een derde verandering – waarover overigens al begin 1900 werd gerapporteerd – is dat het persoonlijke pronomen ‘hun’ steeds vaker in de subjectpositie in plaats van de objectpositie wordt gebruikt (Grondelaers en Van Hout, 2010).

De hierboven beschreven veranderingen betekenen niet dat het Standaardnederlands per definitie aan het verslechteren is. Een van de kenmerken van taal is dat zij nu eenmaal altijd in beweging is. Smakman, Van Hout en Grondelaers, en anderen met hen, constateren dat het Standaardnederlands door de grote toename van taalinvloeden - globalisering, invloed van andere culturen, van familie, vrienden, op school, op het werk, radio en TV - van regio tot regio verschilt. Anders gezegd is tussen de prototypische sprekers van het Standaardnederlands evidentie te vinden voor taalvariatie (Smakman, 2006). Je kunt je dus afvragen of het Standaardnederlands nog wel bestaat. Grondelaers en Van Hout (2010) menen van wel, al zijn er meer (sub)variëteiten dan voorheen. Zij constateren dat zelfs leraren Nederlands, de laatste bewakers van de taalstandaard, niet meer met de nek worden aangekeken wanneer zij Standaardnederlands spreken met een accent. Voor de leek is Standaardnederlands met een sociaal of regionaal accent volkomen acceptabel en zelfs standaard. Uit het Taalpeilonderzoek 2009 van de Nederlandse Taalunie blijkt dat Nederlanders vinden dat het mooiste Nederlands wordt gesproken in de stad Haarlem, gevolgd door het Nederlands in de provincie Noord-Brabant en Noord-Holland. Uit datzelfde Taalpeilonderzoek blijkt dat Nederlanders vinden dat Standaardnederlands op school de norm moet blijven, al is het slechts een krappe meerderheid (42%) die dit vindt.

2.7 Perceptie van studenten

Om de adviezen van overheden en onderwijsinstanties met betrekking tot het verhogen van de taalvaardigheid van leraren met succes in de praktijk te kunnen brengen is het nodig te weten waar we staan. Daarvoor is een nulmeting van de taalvaardigheid van aanstaande leraren nodig. De landelijke pabo-taaltoets toetst spelling, formuleren, interpunctie en basisgrammatica (taalkundig en redkundig ontleden). Het lijkt erop, dat hier voorbij wordt gegaan aan de studenten zèlf. Gegeven dat Standaardnederlands niets meer is dan wat de gemiddelde taalgebruiker vindt dat het is, wat verstaan pabo-studenten, als gewone taalgebruikers, dan onder Standaardnederlands? Door ook het aspect regionale variatie mee te nemen in dit onderzoek is het mogelijk de competentie van pabo-studenten te meten over een breder vlak dan dat de landelijke pabo-taaltoets dit doet. Hoe denken de proefpersonen over regionale variatie binnen het Standaardnederlands en hoe brengen zij hun

taalkennis in de praktijk? Bovendien is het streven met dit onderzoek na te gaan wat onder de aanstaande leraren zelf speelt. Vinden zij dat ze een voorbeeldfunctie hebben als het gaat om (gesproken) communicatie met leerlingen? Vinden zij hun eigen taalkennis en taalvaardigheid – zowel mondeling als schriftelijk – van een voldoende niveau om na voltooiing van hun opleiding een voorbeeldrol in het basisonderwijs te kunnen vervullen? Vinden zij een regionale tongval toelaatbaar in een onderwijssituatie? Maken zij interferentiefouten? Zijn zij in staat om interferentiefouten van leerlingen te verbeteren? Willen zij dat? Heeft hun eigen taalachtergrond invloed op het Nederlands dat zij op school spreken?

2.8 Doelstelling

Om heldere doelen voor wat betreft de taalvaardigheid van beginnende leraren te kunnen beschrijven is het noodzakelijk om te weten hoe het met die taalvaardigheid gesteld is. Via dit onderzoek ontstaat een antwoord op de vraag of regionale variatie een rol speelt en zo ja, welke rol; en hoe de taalvaardigheid van aanstaande leraren zich ontwikkelt tijdens hun opleiding aan de pabo. Daarbij is uiteraard de hoop dat hun taalvaardigheid verbetert naarmate zij langer studeren.

2.9 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek gaat het er om de taalcompetenties van aanstaande leraren basisonderwijs te meten en inzicht te verwerven in hun perceptie van wat Standaardnederlands is en in de ontwikkeling van hun Standaardnederlands tijdens de opleiding. Twee vragen staan hierbij centraal:

- 1) Speelt regionale variatie een rol in de taalbeleving en de taalcompetentie van pabo-studenten en zo ja, is er evidentie te vinden voor de assumptie dat de afstand tussen het gebruik van regionale variatie en taalnorm kleiner wordt in de periode tussen het eerste en het derde jaar van hun studie?
- 2) Is er evidentie te vinden voor de assumptie dat de afstand tussen de taalkennis en taalcompetentie van pabo-studenten en de taalnorm kleiner wordt in de periode tussen het eerste en derde jaar van hun studie; met andere woorden: hoe ontwikkelen aanstaande leraren zich in hun gatekeeperschap van het Standaardnederlands tijdens hun opleiding?

3. Methode van onderzoek

3.1 Locatie

Dit niet-experimentele kwantitatieve onderzoek is uitgevoerd op Hogeschool de Kempel in Helmond. Deze zelfstandige hogeschool heeft zich gespecialiseerd in de opleiding leraar basisonderwijs. De Kempel is in de afgelopen vijftien jaar acht keer uitgeroepen tot beste lerarenopleiding van Nederland. In 2010 stond de hogeschool op een gedeelde derde plaats op de ranglijst van pabo's in Nederland (Weekblad Elsevier en onderzoeksinstituut ResearchNed, 2010). De Kempel is officieel geaccrediteerd door het NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie-Organisatie). In totaal staan er ongeveer 900 studenten ingeschreven. De meesten van hen zijn afkomstig uit de regio Helmond-Eindhoven-Noord-Limburg. De Kempel ontwikkelde al vóór de invoering van de landelijke pabo-taaltoets in 2006 een eigen toets, waarin naast spelling ook de grammaticale kennis van aanstaande studenten als onderdeel van hun intake werd getoetst.

3.2 Proefpersonen

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden en om de interne validiteit te verzekeren is een clustersteekproef genomen uit twee groepen, namelijk eerstejaars studenten (n=56) en derdejaars studenten (n=53). Het betrof 22 mannelijke proefpersonen en 87 vrouwelijke proefpersonen van 18-43 jaar. Veertien van hen volgen een deeltijdopleiding; 95 de voltijdopleiding. De voorkeur ging uit naar vierdejaars studenten, omdat verwacht werd dat het verschil in resultaat tussen het eerste en het vierde studiejaar groter zou zijn dan het verschil tussen het eerste en derde jaar. Om praktische redenen was het niet mogelijk om de vierdejaars studenten aan het onderzoek mee te laten doen. In totaal zijn drie klassen eerstejaars studenten ondervraagd en vijf tutorgroepen derdejaars studenten. Het onderzoek betrof een pen-en-papier experiment dat is afgenomen in groepsverband in diverse klaslokalen en in het auditorium van de Kempel, in de periode tussen 18 maart en 21 april 2011.

Tabel 3.2.1. Proefpersonen ingedeeld naar studiejaar, geslacht en studievorm

	Eerstejaars		Derdejaars		Totaal
	Man	Vrouw	Man	Vrouw	
Deeltijd	0	0	2	12	14
Voltijd	14	42	6	33	95
Totaal	14	42	8	45	109

3.3 Onderzoeksmaterialen

Het onderzoek bestond uit twee delen. Het eerste deel betrof de beoordeling van een geschreven tekst op niveau 2F met daarin verwerkt enkele fouten op 3F niveau (Referentiekader voor doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009). Niveau 2F omvat “eenvoudige adolescentenliteratuur met een heldere structuur en een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen.” Fouten op 3F niveau zijn fouten op het gebied van onder andere aaneenschrijving en losschrijving, schrijfwijzen van tussenklanken, tegenwoordige tijd 2^{de} of 3^{de} persoon achter de persoonsvorm (word jij ziek, wordt je broer), homofone gevallen (verhuist/verhuisd), met prefix (beoordeelt/beoordeeld). Uitgaande van het feit dat het basisniveau van de aanstaande leraren bij binnenkomst op de pabo niveau 3F behoort te zijn, was de assumptie dat zij zonder problemen de fouten uit de tekst zouden kunnen halen.

De keuze voor een geschreven tekst was gebaseerd op de aanname dat in een klassikale setting de ene didactische situatie overloopt in een andere en dat taal niet geïsoleerd kan worden (Paus et al, 2006). “Taal staat altijd ten dienste van andere aspecten [...]. Zelfs het isoleren van verschillende taalcompetenties is hachelijk. [...] Ook het uit elkaar halen van mondelinge en schriftelijke competenties is een artificiële ingreep.” Tevens is er voor gekozen niet teveel uitleg te geven in de instructie (bijvoorbeeld door te vragen of de taal in deze tekst correct zou zijn in een klassituatie), om de proefpersonen niet in een bepaalde richting te sturen. Ze kregen de opdracht om de tekst te lezen en aan te geven wat zij incorrect vonden. De tekst is gebaseerd op een kort verhaal van Willem Klumper (www.biels.nl), waarin 21 fouten zijn aangebracht. Tien morfologische en lexicaal-syntactische elementen vallen in de categorie ‘substandaard’; elf elementen zijn opgenomen in de categorie ‘regionalismen’. Tabel 3.3.1 geeft een overzicht van deze elementen.

Tabel 3.3.1. Overzicht van in de onderzoekstekst aangebrachte fouten

Substandaard fouten	Regionalismen
Wat anders als	Ik loop om twaalf uur aan
Is vernoemt	Ze lopen vrolijk buurtend langs
De Italiaan herkend me	Kijk eens wie of daar staan
Een verukkelijke combinatie	De keileuke brunette
Een maatje groter als	Ik verschiet er van
Hun kijken	Mijn schoonbroer
Alsof die dagelijks word gepoetst	De agente langs hem
Een mooie plaatje	Een wapenstok bij hebben
Zowieso	Een bakkie troost
U kan niks horen	Ons mam
	Hier kom ik niet weer

De proefpersonen is gevraagd om in de tekst alle woorden en woordgroepen te omcirkelen die volgens hen niet correct waren. Interpunctie en hoofdlettergebruik zijn niet meegenomen als criteria. In de rechterkolom konden de proefpersonen vervolgens aangeven wat het juiste woord of woordgroep zou moeten zijn.

Het tweede deel van het onderzoek bestond uit een vragenlijst om de taalachtergrond van de proefpersonen in kaart te brengen. Naast vragen over de persoonlijke achtergrond van de proefpersonen en het gebruik van dialect, is hen ook gevraagd om een beoordeling van hun eigen beheersing van het Nederlands (begrijpen, spreken, lezen, schrijven) en werd hen een aantal stellingen voorgelegd. Zowel de onderzoekstekst als de taalachtergrondenquête zijn als bijlage opgenomen.

3.4 Dataverwerking

De data zijn ingevoerd in een Access database. De verzamelde gegevens zijn gecodeerd waarbij iedere antwoordmogelijkheid een unieke code kreeg. Aan de hand van deze informatie is onderzocht wat de afstand is tussen de competentie van de proefpersonen (hoe scoren zij in het herkennen en corrigeren van de in de tekst aangebrachte fouten) en de absolute expliciete ideologie (Standaardnederlands betekent dat de proefpersonen 100% van de substandaard fouten en regionalismen herkennen en corrigeren). Vervolgens zijn de data geïmporteerd in SPSS. Op basis van t-tests is onderzocht welke variabelen invloed hebben op de onderzoekscores (bijvoorbeeld geslacht, thuistaal, studiejaar, eigen beoordeling van de beheersing van het Nederlands). Daarnaast is gekeken naar correlaties met behulp van de Pearson's correlatietest; om meer precies te zijn is onderzocht of er een samenhang is tussen het aantal fouten dat wordt herkend en gecorrigeerd en enkele van de variabelen uit de taalachtergrondenquête. Als laatste zijn de antwoorden op de stellingen geanalyseerd om inzicht te krijgen in hoe de proefpersonen denken over de rol van taal in het onderwijs.

4. Resultaten

4.1 Percentages fouten uit tekst

In dit hoofdstuk zijn de resultaten te zien van het onderzoek. Als eerste staan in tabel 4.1 de percentages fouten die door eerstejaars en derdejaars studenten na het lezen van de tekst zijn herkend en gecorrigeerd. Zo valt bijvoorbeeld uit de eerste regel op te maken dat de proefpersonen uit het eerste jaar – in totaal waren dat er 56 – 63,39% van de substandaard fouten in de tekst hebben herkend en gecorrigeerd.

Tabel 4.1.1. Percentages fouten herkend en gecorrigeerd

	Studiejaar	N	Gemiddeld %	Standaard deviatie	Standaard-fout
% substandaard	1	56	63,39	16,98	2,27
	3	53	68,87	21,09	2,90
% regionalismen	1	56	35,71	19,98	2,67
	3	53	50,60	21,13	2,90
% subst. + regionalismen	1	56	49,55	14,30	1,91
	3	53	59,73	15,37	2,11

Gemiddeld herkennen en corrigeren derdejaars studenten in totaal meer fouten in de tekst ($M = 59,73$, $SE = 2,11$) dan eerstejaars studenten ($M = 49,55$, $SE = 1,91$). Uit de t-test in tabel 4.1.2 valt op te maken dat dit verschil significant is $t(107) = 3,58$, $p = ,001$. Het verschil bij de substandaard fouten is daarentegen niet significant $t(107) = -1,50$, $p = ,137$. Gemiddeld herkennen en corrigeren derdejaars studenten overigens wel meer substandaard fouten in de tekst ($M = 68,87$, $SE = 2,90$) dan eerstejaars ($M = 63,38$, $SE = 2,27$). Bij de regionalismen herkennen en corrigeren derdejaars studenten eveneens meer woorden/woordgroepen ($M = 50,60$, $SE = 2,90$) dan de eerstejaars studenten ($M = 35,71$, $SE = 2,67$). Ook hier is het verschil significant $t(107) = -3,78$, $p = ,000$.

Tabel 4.1.1. Uitkomst statistische significantiemeting: fouten herkend en gecorrigeerd

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
% substandaard	-1,50	107	,137
% regionalismen	-3,78	107	,000
% subst. + regionalismen	-3,58	107	0.001

4.2 Hypercorrecties

Soms brengen studenten hypercorrecties aan in de tekst. Daarbij veranderen zij woorden die correct zijn in een ander woord, schrijven woorden die aan elkaar horen los van elkaar of andersom. Voorbeelden zijn: meute => menigte; keileuk => kei leuk, er van=> ervan). In de onderstaande tabel 4.2.1 is te zien dat eerstejaars studenten gemiddeld 3,20 hypercorrecties aanbrengen in de tekst en derdejaars studenten gemiddeld 4,23 hypercorrecties.

Tabel 4.2.1. Aantal hypercorrecties gemaakt door eerstejaars en derdejaars

	Studiejaar	N	Gemiddeld	Standaard deviatie	Standaardfout
Aantal hypercorrecties	1	56	3,20	2,42	,32
	3	53	4,23	2,38	,33

Gemiddeld brengen derdejaars studenten meer hypercorrecties aan ($M = 4,32$, $SE = ,33$) dan eerstejaars studenten ($M = 3,20$, $SE = ,32$). Uit de t-test in tabel 4.2.2. blijkt dat dit verschil significant is $t(107) = -2,24$, $p = ,027$.

Tabel 4.2.2. Uitkomst statistische significantiemeting: aantal hypercorrecties

	t	df	p
Aantal hypercorrecties	-2,24	107	,027

4.3 Geslacht

De onderzoekspopulatie bestaat uit 22 mannelijke en 87 vrouwelijke proefpersonen. Uit de gegevens in de onderstaande tabel 4.3.1. blijkt dat geslacht nauwelijks een rol speelt in dit onderzoek.

Tabel 4.3.1. Aantal hypercorrecties en percentage fouten verdeeld naar geslacht

	Geslacht	N	Gemiddeld	Standaard deviatie	Standaardfout
Aantal hypercorrecties	Man	22	3,05	1,889	,403
	Vrouw	87	3,86	2,548	,273
% substandaard	Man	22	62,28	15,72	33,50
	Vrouw	87	67,01	19,95	21,39
% regionalismen	Man	22	42,56	22,51	48,00
	Vrouw	87	43,05	21,72	23,29
% subst. + regionalismen	Man	22	52,41	16,88	35,99
	Vrouw	87	55,03	15,34	16,45

Vrouwelijke proefpersonen scoren gemiddeld net iets hoger dan de mannelijke proefpersonen, maar bij geen van de variabelen is dit verschil significant, zoals tabel 4.3.2 laat zien. Gemiddeld herkennen en corrigeren vrouwelijke studenten een hoger percentage van het totale aantal fouten ($M = 55,03$, $SE = 1,65$) dan mannelijke studenten ($M = 52,42$, $SE = 3,60$). Dit verschil is niet significant $t(107) = -,70$, $p = ,16$. Zij herkennen eveneens een hoger percentage substandaard fouten ($M = 67,01$, $SE = 2,14$) dan mannelijke studenten ($M = 62,27$, $SE = 3,35$). Dit verschil is niet significant $t(107) = -1,04$, $p = ,30$. Ook herkennen zij gemiddeld een hoger percentage regionalismen ($M = 43,05$, $SE = 2,33$) dan mannelijke studenten ($M = 42,56$, $SE = 4,80$). Dit verschil is niet significant $t(107) = -,09$, $p = ,93$. Tenslotte brengen vrouwelijke studenten gemiddeld meer hypercorrecties aan ($M = 3,86$, $SE = ,27$) dan mannelijke studenten ($M = 3,05$, $SE = ,40$). Maar ook hier is het verschil niet significant $t(107) = -1,41$, $p = ,16$.

Tabel 4.3.2. Uitkomst statistische significantiemeting: rol van geslacht

	t	df	p
Aantal hypercorrecties	-1,41	107	,16
% substandaard	-1,04	107	,30
% regionalismen	-,09	107	,93
% subst. + regionalismen	-,70	107	,49

4.4 Vooropleiding

Om te kijken of de vooropleiding van de proefpersonen invloed heeft op hun taalvaardigheid kijken we naar tabel 4.4.1. Daaruit is bijvoorbeeld op te maken dat studenten met een HAVO/MBO opleiding – in totaal zijn dat er 95 – gemiddeld 52,64% van de substandaard fouten plus regionalismen in de tekst herkennen en corrigeren. Voor studenten met een VWO/HBO/WO vooropleiding – 12 in totaal- ligt dit percentage op 67,39%

Tabel 4.4.1. Percentage fouten in verhouding tot vooropleiding

	Vooropleiding	N	Gemiddeld percentage	Standaard deviatie	Standaard fout
% substandaard	HAVO/MBO	95	63,37	18,43	1,89
	VWO/HBO/WO	12	82,50	14,22	4,10
% regionalismen	HAVO/MBO	95	41,91	21,06	2,16
	VWO/HBO/WO	12	52,27	27,44	7,92
% subst. + regionalismen	HAVO/MBO	95	52,64	14,94	1,53
	VWO/HBO/WO	12	67,39	15,95	4,60

Proefpersonen met een VWO/HBO/WO opleiding scoren gemiddeld hoger dan proefpersonen met een HAVO/MBO opleiding. Dit is te zien in tabel 4.4.2. Gemiddeld herkennen en corrigeren studenten met een VWO/HBO/WO opleiding een groter percentage van het totale aantal fouten ($M = 67,39$, $SE = 4,60$) dan studenten met een HAVO/MBO opleiding ($M = 52,64$, $SE = 1,53$). Dit verschil is significant $t(105) = -3,20$, $p = ,00$. Datzelfde geldt voor het percentage substandaard fouten. Studenten met een VWO/HBO/WO opleiding ($M = 83,50$, $SE = 4,10$) scoren hoger dan studenten met een HAVO/MBO vooropleiding ($M = 63,37$, $SE = 1,89$). Dit verschil is eveneens significant $t(105) = -3,46$, $p = ,00$. Wanneer we kijken naar de regionalismen, zien we dat studenten met een VWO/HBO/WO vooropleiding ook hier hoger scoren ($M = 52,27$, $SE = 7,92$) dan studenten met een HAVO/MBO achtergrond ($M = 41,91$, $SE = 2,16$). Dit verschil is echter niet significant $t(105) = -1,55$, $p = ,12$.

Tabel 4.4.2. Uitkomst statistische significantiemeting: vooropleiding

	t	df	p
% substandaard	-3,46	105	,00
% regionalismen	-1,55	105	,12
% subst. + regionalismen	-3,20	105	,00

4.5 Correlaties

We hebben de proefpersonen gevraagd welk cijfer zij zichzelf zouden toekennen voor hun eigen beheersing van het Nederlands. Dit cijfer, dat het gemiddelde is van cijfers voor lezen, spreken, schrijven en begrijpen, kwam uit op een 9. Voor lezen kenden zij zichzelf gemiddeld een 9,2 toe, voor spreken een 8,9, voor schrijven een 8,4 en voor begrijpen een 9,2. Tabel 4.5.1 laat de correlaties tussen verschillende variabelen zien. Hier is te zien in welke mate de verschillende variabelen met elkaar samenhangen en welke richting dit verband heeft. Getallen met een dubbele asterisk geven aan dat correlatie significant is op het 0,01 niveau (2-tailed). De tabel geeft aan dat het cijfer dat de proefpersonen zichzelf toekennen voor hun beheersing van Nederlands schrijven positief correleert met het gemiddelde cijfer dat zij zichzelf toekennen voor de beheersing van het Nederlands in het algemeen (schrijven, lezen, spreken, begrijpen), met een coëfficiënt van $r = ,73, p < ,00$. Met andere woorden, hoe hoger het cijfer dat zij zichzelf toekennen voor hun schrijfvaardigheid Nederlands, des te hoger het cijfer dat zij zichzelf geven voor de totale beheersing van het Nederlands. De cijfers die de proefpersonen zichzelf toekennen voor hun beheersing van Nederlands schrijven en hun cijfer voor de beheersing van het Nederlands in het algemeen correleren ook positief met het percentage substandaard fouten dat zij in de tekst herkennen en corrigeren, met een coëfficiënt van respectievelijk $r = ,31, p < ,00$ en $r = ,27, p < ,005$. Dit laat zien dat hoe hoger het cijfer dat zij zichzelf geven voor hun schrijfvaardigheid en voor hun beheersing van het Nederlands in het algemeen, hoe hoger het percentage substandaard fouten zij herkennen en corrigeren in de tekst. Daarnaast is er een significante correlatie tussen het percentage substandaard fouten dat wordt herkend en gecorrigeerd en het totale aantal fouten (substandaard + regionalismen) dat wordt herkend en gecorrigeerd, met een coëfficiënt van $r = ,73, p = ,00$. Met andere woorden, hoe meer substandaard fouten zij uit de tekst halen, hoe hoger het totale percentage fouten dat zij uit de tekst halen. De laatste significante correlatie uit de tabel is die tussen het percentage regionalismen dat zij herkennen en corrigeren en het totale aantal fouten (substandaard + regionalismen) dat wordt herkend en gecorrigeerd, met een coëfficiënt van $r = ,80, p = ,00$. Dit geeft aan dat hoe meer regionalismen zij uit de tekst halen, hoe hoger het totale percentage fouten dat zij uit de tekst halen.

Tabel 4.5.1. Correlaties tussen zelfoordeel Nederlands en percentage herkende en gecorrigeerde fouten

		NI schrijven	Nl. gemiddeld	% subst.	% regionalismen	% subst./reg.
Cijfer NL (schrijven)	Pearson Correlation	1	,73**	,31**	-,021	,17
	Sig. (2-tailed)		,00	,00	,83	,083
	N	106	106	106	106	106
Cijfer NI (gemiddeld)	Pearson Correlation	,73**	1	,27**	,01	,17
	Sig. (2-tailed)	,00		,005	,95	,08
	N	106	106	106	106	106
% substandaard herkend/ gecorrigeerd	Pearson Correlation	,31**	,27**	1	,16	,73**
	Sig. (2-tailed)	,00	,01		,10	,00
	N	106	106	109	109	109
% regionalismen herkend/ gecorrigeerd	Pearson Correlation	-,021	,01	,16	1	,80**
	Sig. (2-tailed)	,83	,96	,10		,00
	N	106	106	109	109	109
% subst. + regionalismen herkend/ gecorrigeerd	Pearson Correlation	,17	,17	,73**	,80**	1
	Sig. (2-tailed)	,08	,08	,00	,00	
	N	106	106	109	109	109

** . Correlatie is significant op het 0.01 niveau (2-tailed).

4.6 Stellingen

In het onderzoek kregen de proefpersonen twaalf stellingen voorgelegd met de vraag of zij het daarmee eens waren. Zij kenden een cijfer toe op een schaal van 1-5, waarbij 1 staat voor helemaal niet mee eens en 5 voor helemaal mee eens. De stellingen 3 en 4 zijn niet meegenomen in de resultaten omdat zij ambigu bleken te zijn.

Stelling 3: Op school moet het gebruik van dialecten en andere talen dan het Nederlands door leraren in de lessen worden verboden.

Stelling 4: Op school moet het gebruik van dialecten en andere talen dan het Nederlands door leraren ook buiten de lessen worden verboden.

Zowel stelling 3 als stelling 4 kan op twee manieren worden uitgelegd. De eerste uitleg is dat de leraren zelf in en buiten de klas geen dialecten en andere talen dan het Nederlands mogen gebruiken; de tweede interpretatie impliceert dat leraren hun leerlingen het gebruik van dialecten en andere talen dan het Nederlands moeten verbieden, zowel in als buiten de klas.

Stelling 1: Ik vind dat ik als leraar een voorbeeldfunctie heb op het gebied van taal voor de kinderen in mijn klas.

Stelling 2: Ik vind dat je als leraar in de klas altijd correct Nederlands moet spreken.

Tabel 4.6.1 laat zien wat de minimum, maximum en gemiddelde scores zijn voor de stellingen 1 en 2, algemene stellingen over het taalgebruik van leraren voor de klas. Uit de eerste regel valt af te lezen

dat 109 proefpersonen de stelling hebben gescoord, waarbij de laagste score een 3 was en de hoogste een 5. De gemiddelde waardering voor deze stelling is een 4,83 op een schaal van 5.

Tabel 4.6.1. Scores voor stellingen 1 en 2

	N	Min. score	Max score	Gem.	Standaard afwijking
Stelling 1	109	3	5	4,83	,41
Stelling 2	109	1	5	4,17	,69

Er bestaat een significante positieve correlatie tussen stelling 1 en het percentage fouten (substandaard en regionaal) dat proefpersonen in de tekst hebben herkend en gecorrigeerd, met een coëfficiënt van $r = ,20$, $p = ,04$. Dit is te zien in tabel 4.6.2.

Tabel 4.6.2. Correlaties tussen stelling 1 en het percentage herkende en gecorrigeerde fouten

		% substandaard	% regionalismen	% subst. + reg.
Stelling 1	Pearson Correlation	,17	,13	,20*
	Sig. (2-tailed)	,07	,17	,04
	N	109	109	109

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Stelling 5: Ik vind het prima om als leraar buiten de lessen om met de kinderen uit mijn klas dialect te praten.

Stelling 6: Ik vind het prima om als leraar in de klas dialect te praten met de kinderen.

Tabel 4.6.3 laat zien wat de minimum, maximum en gemiddelde scores zijn voor de stellingen 5 en 6, stellingen die betrekking hebben op het gebruik van dialect binnen en buiten de klas de klas. Uit de eerste regel valt af te lezen dat bij de 109 proefpersonen die stelling 5 hebben beoordeeld, de laagste score een 1 was en de hoogste een 5. De gemiddelde waardering voor deze stelling is een 2,59 op een schaal van 5.

Tabel 4.6.3. Scores voor stellingen 5 en 6

	N	Min. score	Max score	Gem.	Standaard afwijking
Stelling 5	109	1	5	2,59	1 14
Stelling 6	109	0	5	1,95	,94

Stelling 7: Ik erger me aan spelfouten.

Stelling 8: Grammatica is een belangrijk onderdeel op school.

Stelling 12: Als je iets schrijft, is het niet zo belangrijk dat dat foutloos is; als ze maar begrijpen wat je bedoelt.

Tabel 4.6.4 laat zien wat de minimum, maximum en gemiddelde scores zijn voor de stellingen 7, 8 en 12, stellingen die betrekking hebben op het gebruik van Standaardnederlands. Uit de eerste regel valt af te lezen dat 109 proefpersonen stelling 7 hebben beoordeeld, waarbij de laagste score een 1 was en de hoogste een 5. De gemiddelde waardering voor deze stelling is een 3,40 op een schaal van 5.

Tabel 4.6.4. Scores voor stellingen 7, 8 en 12

	N	Min. score	Max score	Gem.	Standaard afwijking
Stelling 7	109	1	5	3,40	,88
Stelling 8	108	2	5	4,36	,63
Stelling 12	109	1	5	2,37	1,08

In tabel 4.6.5 is te zien dat er bij alle drie de uitspraken sprake is van significante correlaties met het percentage fouten dat de proefpersonen in de tekst hebben herkend en gecorrigeerd. Bij stelling 7 is er een significante positieve correlatie met het percentage substandaard fouten en met het percentage fouten (subst. + regionalismen) dat proefpersonen in de tekst hebben herkend en gecorrigeerd, met een coëfficiënt van respectievelijk $r = ,31, p = ,00$ en $r = ,28, p = ,00$. Bij stelling 8 is er een significante negatieve correlatie met het percentage regionalismen dat in de tekst wordt herkend en gecorrigeerd, met een coëfficiënt van $r = -,23, p = ,02$. Tenslotte is er in stelling 12 sprake van een significante negatieve correlatie met het percentage substandaard fouten dat proefpersonen in de tekst herkennen en corrigeren, met een coëfficiënt van $r = -,21, p = ,03$.

Tabel 4.6.5. Correlaties tussen stellingen 7, 8 en 12 en het percentage herkende en gecorrigeerde fouten

		% substandaard	% regionalismen	% subst. + reg.
Stelling 7	Pearson Correlation	,31**	,13	,28**
	Sig. (2-tailed)	,00	,19	,00
	N	109	109	109
Stelling 8	Pearson Correlation	,09	-,23*	-,11
	Sig. (2-tailed)	,38	,02	,28
	N	108	108	108
Stelling 12	Pearson Correlation	-,21*	-,08	-,18
	Sig. (2-tailed)	,03	,44	,06
	N	109	109	109

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Stelling 9: Ik vind spreekbeurten op school belangrijk voor de ontwikkeling van je Nederlands.

Stelling 10: Teksten schrijven is een essentieel onderdeel van taalonderwijs.

Stelling 11: Ik heb soms moeite met het schrijven van teksten voor mijn digitale portfolio.

Tabel 4.6.6 laat zien wat de minimum, maximum en gemiddelde scores zijn voor de stellingen 9, 10 en 11, stellingen die betrekking hebben op taalonderwijs in het algemeen en de eigen beleving van de proefpersonen. Uit de eerste regel valt af te lezen dat 109 proefpersonen stelling 9 hebben beoordeeld, waarbij de laagste score een 2 was en de hoogste een 5. De gemiddelde waardering voor deze stelling is een 4,17 op een schaal van 5.

Tabel 4.6.6. Scores voor stellingen 9,10 en 11

	N	Min. score	Max score	Gem.	Standaard afwijking
Stelling 9	109	2	5	4,17	,73
Stelling 10	109	2	5	4,07	,66
Stelling 11	109	1	5	3,05	1,14

Ook in stelling 9 is sprake van een significante negatieve correlatie. Dit is te zien in tabel 4.6.7. waaruit blijkt dat hoe belangrijker proefpersonen spreekbeurten vinden voor de ontwikkeling van je Nederlands, hoe minder regionalismen zij herkennen en corrigeren in de tekst $r = -,24$, $p = ,01$.

Tabel 4.6.7 Correlatie tussen stelling 9 en percentage herkende en gecorrigeerde regionale fouten

		% substandaard	% regionalismen	% subst. + reg.
Stelling 9	Pearson Correlation	-,02	-,24*	-,18
	Sig. (2-tailed)	,81	,01	,06
	N	109	109	109

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2- tailed).

5. Conclusies en discussie

5.1 Samenvatting resultaten

Dit onderzoek is uitgevoerd met de bedoeling inzicht te verwerven in wat aanstaande leraren beschouwen als Standaardnederlands en hoe hun taalbeheersing evolueert tijdens hun opleiding. Daarbij is specifiek gekeken naar de rol van regionale variatie in de taalbeleving van pabo-studenten en de afstand tussen taalkennis en taalnorm. De daarbij gestelde vraag is: is er evidentie te vinden voor de assumptie dat de afstand tussen hun taalprestaties (de afstand tussen hun regionale variatie en de taalnorm en de afstand tussen taalkennis en taalnorm) kleiner wordt in de periode tussen het eerste en derde jaar van hun studie. Om die reden zijn twee groepen proefpersonen onderzocht: eerstejaars (n = 56) en derdejaars (n = 53) aanstaande leraren van Hogeschool de Kempel in Helmond.

De proefpersonen is gevraagd om die woorden en/of woordgroepen uit een tekst te identificeren die zij als incorrect beschouwen. De in totaal 21 fouten zijn onderverdeeld in substandaard fouten (10) en regionalismen (11). De vraag rijst wat een normtaal is. Theoretisch gezien kunnen we spreken van normtaal wanneer de proefpersonen 100% van alle fouten en regionalismen herkennen en corrigeren. Maar 100% standaardtaligheid is een illusie. In het onderwijs zijn scoringspercentages

van 60-80% gebruikelijk om te spreken van voldoende beheersing. Bij de landelijke pabo-taaltoets wordt 75% aangehouden als norm (deelnemers worden geacht 113 van de 150 vragen goed te kunnen beantwoorden). Bij dit onderzoek is deze normering eveneens aangehouden.

Uit het onderzoek blijkt dat eerstejaars aanstaande leraren gemiddeld 50% van het totale aantal substandaard fouten en regionalismen in de tekst herkennen en corrigeren. Bij de derdejaars ligt dit percentage op 60%. De minst scorende student is een derdejaars die 10% van de fouten kon identificeren. Isoleren we de regionalismen, dan identificeert gemiddeld 36% van de eerstejaars deze woorden en woordgroepen als zijnde incorrect tegen 51% van de derdejaars. De beste prestatie wordt geleverd in de categorie substandaard: eerstejaars herkennen en corrigeren gemiddeld 63% van de fouten in de tekst tegen 69% van de derdejaars.

Opmerkelijk is te zien dat eerstejaars gemiddeld drie hypercorrecties aanbrenge in de tekst, terwijl derdejaars gemiddeld vier hypercorrecties aanbrenge. Je zou verwachten dat het aantal 'foute' correcties verbetert naarmate de aanstaande leraar verder is met zijn opleiding.

Je kunt je afvragen of het geslacht van de studenten een rol speelt: uit de gegevens blijkt dit niet het geval te zijn (tabel 4.3.1). Vrouwelijke studenten scoren hoger, maar dit verschil is marginaal en niet significant.

Wat wel een significante rol speelt bij de taalvaardigheid, blijkt de vooropleiding van de proefpersonen. Proefpersonen met een HAVO/MBO vooropleiding herkennen en corrigeren gemiddeld 53% van het totale aantal fouten. Dit percentage bedraagt gemiddeld 67% bij de proefpersonen met VWO/HBO/WO als vooropleidingopleiding. Kijken we naar de substandaard fouten, dan herkent gemiddeld 63% van de proefpersonen met MBO/HAVO deze fouten, tegen 83% van de proefpersonen met VWO/HBO/WO. De verschillen tussen de scoringspercentages in de categorie regionalismen bleken echter niet significant.

Uit de correlatietests blijkt dat naarmate de proefpersonen hun eigen schrijfvaardigheid van het Nederlands hoger inschatten, des te hoger zij ook hun totale beheersing van het Nederlands inschatten. Dit stemt overeen met een hoger percentage substandaard fouten dat zij in de tekst herkennen en corrigeren. Naarmate zij meer substandaard fouten of regionalismen uit de tekst halen, stijgt het totale percentage fouten dat zij herkennen en corrigeren.

De proefpersonen kregen een aantal stellingen voorgeschoteld die zij moesten scoren op een schaal van 1-5, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet mee eens' en 5 voor 'helemaal mee eens'. Op basis van de scores die de proefpersonen toekennen aan de stellingen blijkt dat de aanstaande leraren van mening zijn dat zij als leraar een voorbeeldfunctie hebben op het gebied van taal voor de kinderen in hun klas (4,8). Opvallend is dat uit de correlatietest blijkt dat naarmate zij meer met deze stelling instemmen, het percentage fouten dat zij in de tekst herkennen en corrigeren, toeneemt. De stelling 'Ik erger me aan spelfouten' werd gemiddeld beoordeeld met een 3.4. Aanstaande leraren die zich ergeren aan spelfouten, bleken meer fouten uit de tekst te kunnen identificeren. Proefpersonen die grammatica op school belangrijk vinden, blijken een lager percentage regionalismen in de tekst te herkennen en te corrigeren dan proefpersonen die grammatica niet zo belangrijk vinden. Studenten die vinden dat het belangrijker is wat je bedoelt, niet dan je foutloos schrijft, blijken minder fouten uit de tekst te kunnen halen. Ten slotte is een significante correlatie aangetroffen bij de stelling: 'Ik vind spreekbeurten op school belangrijk voor de ontwikkeling van je Nederlands'. Naarmate

aanstaande leraren spreekbeurten belangrijk vinden, daalt het percentage regionalismen dat zij in de tekst herkennen en corrigeren.

5.2 Conclusies, beide onderzoeksvragen

De uitkomsten van dit onderzoek leveren aanwijzingen op dat regionale variatie een negatieve invloed heeft op de taalbeleving van aanstaande leraren. Slechts 36% van de eerstejaars proefpersonen blijkt in staat om regionalismen in een tekst te identificeren en corrigeren. Uit de data blijkt verder dat dit aantal toeneemt tot 51% naarmate zij verder in hun studie gevorderd zijn. Daarmee is de vraag of de afstand tussen het gebruik van regionale variatie en taalnorm kleiner wordt tussen het eerste en het derde jaar van de studie van aanstaande leraren positief beantwoord.

Net als bij de regionalismen neemt ook de afstand tussen de taalkennis van pabo-studenten en de taalnorm af naarmate zij langer op de opleiding zitten. Theoretische taalkennis stelt studenten onder andere in staat om juist te spellen, grammaticaregels toe te passen en lexicaal-syntactische en morfologische elementen op een goede manier in een tekst te plaatsen. De uitkomsten van het onderzoek tonen aan dat studenten de proefpersonen inderdaad meer substandaard fouten uit een tekst halen naarmate zij verder in het onderwijstraject zijn. Eerstejaars herkennen en corrigeren gemiddeld 63% van de substandaard fouten uit de hen voorgelegde tekst. Dit percentage bedraagt 69 voor de derdejaars. Daarmee is ook de tweede onderzoeksvraag positief beantwoord, namelijk of de afstand tussen de taalkennis en taalcompetentie van pabo-studenten en de taalnorm kleiner wordt in de periode tussen het eerste en derde jaar van hun studie.

Bijzonder opmerkelijk is de significante stijging in het aantal hypercorrecties dat de derdejaars proefpersonen maken ten opzichte van het aantal hypercorrecties dat de eerstejaars maken. De vraag is wat hieraan ten grondslag ligt. Leidt het (taal)onderwijs op de Kempel tot een grotere bewustwording dat corrigeren nodig is? Om hier duidelijke uitspraken over te doen lijkt verder onderzoek naar hypercorrecties noodzakelijk.

Eveneens opmerkelijk is de eigen inschatting die de proefpersonen maken van hun beheersing van het Nederlands. Gemiddeld kennen zij zichzelf een 9 toe, terwijl de onderzoeksresultaten uitkomen op een gemiddelde van 5,5 (de gemiddelde score van alle proefpersonen voor het totale aantal substandaard fouten en regionalismen dat zij in de tekst herkennen en corrigeren).

Samenvattend zijn drie conclusies te trekken:

- 1) Gemiddeld herkenden en corrigeerden de proefpersonen (eerstejaars en derdejaars) 43,15% van de regionalismen in de tekst. Regionale variatie maakt dus heel duidelijk deel uit van de taal van de onderzochte groep aanstaande leraren.
- 2) De beheersing van het traditionele Standaardnederlands ligt voor de onderzochte proefpersonen (eerstejaars en derdejaars) gemiddeld op 66,13%. Dat is het percentage substandaard fouten dat zij in de tekst herkenden en corrigeerden. Dit percentage ligt beneden de norm van 75%, die conformeert aan de norm voor de landelijke pabo-toets.
- 3) De opleiding slaagt er in om het niveau van de studenten te verbeteren in de periode dat zij er onderwijs volgen. Deze verbetering is sterker als het gaat om theoretische taalkennis dan bij de regionalismen, die veel hardnekkiger lijken en een vaste plek in de standaardtaal van de proefpersonen blijken te hebben ingenomen.

5.3 Discussie

Het onderzoek wijst uit dat aanstaande leraren zich gedurende hun opleiding ontwikkelen in hun gatekeeperschap van het Standaardnederlands. De vraag is of deze ontwikkeling voldoende is of dat verdere stappen nodig zijn om het taalvaardigheidsniveau van aanstaande leraren verder te bevorderen. Het antwoord op die vraag is afhankelijk van wat wordt verwacht van studenten die een voorbeeldfunctie – ook op taalgebied - voor toekomstige generaties Nederlanders gaan vervullen.

Naar aanleiding van het onderzoek kun je je ook afvragen of het positieve verschil tussen eerstejaars en derdejaars aanstaande leraren wat betreft hun taalbeheersing voldoende tegemoetkomt aan de knelpunten die rijzen als gevolg van het regionale taalgebruik van de proefpersonen.

Opvallend in het onderzoek is dat veel proefpersonen in de taalachtergrondenquête aangeven dat zij Limburgs of Brabants spreken, en niet zozeer het specifieke dialect van een bepaald dorp of een bepaalde streek. Dit is een voorbeeld van de top-down standaard stratificatie zoals beschreven door Grondelaers & Van Hout. Deze ontwikkeling lijkt, net als in heel West-Europa, ook in Noord-Brabant en Limburg vrij algemeen plaats te vinden. Het oorspronkelijke dialect, zoals wellicht gesproken door de grootouders en misschien nog door de ouders van de proefpersonen, maakt langzamerhand plaats voor een standaardtaal met regionale invloeden en een bredere spreiding dan het dialect: het regiolect (Hoppenbrouwers, 1983). In het onderzoek zijn overigens geen correlaties gevonden tussen de taal die de proefpersonen met hun ouders spreken en het percentage fouten dat zij in de tekst herkennen en corrigeren.

Omdat ruim 97% van de proefpersonen afkomstig is uit Noord-Brabant en Noord-Limburg, zou je kunnen stellen dat het vanzelfsprekend is dat zij typisch Zuid-Nederlandse regiolectische woorden en uitspraken (bijvoorbeeld ‘schoonbroer’, ‘ik loop aan’, ‘de agente langs hem’) als correct beschouwen. In de onderzoekstekst is echter ook een Twentse regiolectische uitspraak verwerkt (‘hier kom ik niet weer’). Bijna 48% van de proefpersonen (55% eerstejaars en 38% van de derdejaars) vond ook deze uitspraak correct. Nader onderzoek is nodig naar welke regiolectische elementen en interferentieverschijnselen de standaardtaal beïnvloeden, in welke mate dit gebeurt en waar dit voorkomt.

Wat de discussie lastig maakt is de abstractheid van het begrip Standaardnederlands en de wetenschap dat totale homogeniteit niet mogelijk is. Op perceptieniveau kun je zeggen dat Standaardnederlands is, wat gebruikers zeggen dat het is, een gestandaardiseerde variant van het Nederlands. Deze variant is de voertaal voor de overheid en de media in Nederland. De woorden zijn vastgelegd in het ‘groene boekje’. Omdat deze normvariant wordt onderwezen op scholen zijn leraren van oudsher bewakers van deze norm, en dus van het Standaardnederlands. Gegeven het feit dat taal altijd in beweging is, en dat basisschoolkinderen in Nederland doorgaans afkomstig zijn uit een bepaalde, beperkte regio, kun je je afvragen of het verstandig is om een standaardtaal als unieke, professionele onderwijstaal te definiëren (Callebaut, 2010).

Is het opleggen van richtlijnen en normen door de overheid voor het gebruik van standaardtaal door leraren wel zo verstandig? Door de opkomst van regiolecten en de afname van dialecten lijkt het van wel. Standaardnederlands is immers de basis waarop alle Nederlanders met elkaar kunnen communiceren. Aan de andere kant zijn argumenten aan te voeren om juist in de lagere klassen van het basisonderwijs er voor te kiezen de richtlijnen los te laten en onderwijs in het eigen regiolect aan

te bieden? In de hogere leerjaren kan deze aanpak geleidelijk overgaan naar de formelere normtaal die is gebaseerd op Standaardnederlands met regionale variatie. Dat zou kunnen betekenen dat er per regio een andere variant van de standaardtaal wordt gebruikt.

Over het algemeen lijkt de onderwijswereld het er over eens te zijn dat je mag horen uit welk deel van het land een leraar komt, maar wordt dialect praten in de klas niet geaccepteerd. Iedereen moet de leraar immers kunnen verstaan, ook die leerlingen die uit een ander deel van het land afkomstig zijn. Je kunt zeggen dat regionale invloeden onvermijdelijk zijn en dus geaccepteerd moeten worden, maar wat als een afgestudeerd leraar uit Helmond een baan accepteert in Groningen? In zijn taalgebruik is deze leraar een voorbeeld voor zijn leerlingen. Kan hij zijn regionale tongval blijven hanteren en nemen zijn leerlingen die Brabantse tongval over? Zal de leraar in Groningen net zo worden geaccepteerd als wanneer hij in Helmond voor de klas had gestaan? Misschien moeten pabo-studenten stages lopen in andere delen van het land, zodat ze kunnen ontdekken dat de taal die zij als standaard beschouwen slechts standaard is in de eigen regio.

Kan een opleiding het taalniveau van studenten en docenten borgen? Binnen Hogeschool De Kempel is de sectie Nederlands aan het brainstormen over het taalbeleid en welke normen op welke momenten gehanteerd moeten worden. Want één ding lijkt duidelijk: een enkele taalnorm is niet afdoende om iedere taalsituatie af te dekken. Spreken tijdens het lesgeven in de klas varieert van werken aan en met gelezen en geschreven standaardtaal. Verder vraagt spreken afhankelijk van de context om een ander taalgebruik: met kinderen praat je anders dan met ouders of met collega's. De landelijke kennisbasis Nederlands geeft geen uitsluiting; die besteedt meer aandacht aan de theorie in klassituaties dan aan de eigen taalvaardigheid van leraren. Taeke van den Akker, voorzitter van het College van Bestuur van de Kempel is van mening dat taalbeleid iets is waar iedereen aan moet meedoen. "Het is een attitude: je kunt het alleen onderhouden door bewustzijn te kweken en door er steeds op te wijzen." Het is tijd voor een beleid. En het is aan de opleidingsinstituten om te bepalen wat zij als norm willen hanteren.

5.4 Aanbevelingen

Van een leraar in het basisonderwijs wordt verwacht dat hij zijn leerlingen vakinhoudelijke kennis van de Nederlandse taal onderwijst. Daarnaast heeft hij een voorbeeldfunctie waar het gesproken taal betreft. Maar hoe is het gesteld met de taalbeheersing van pabo-studenten? Wat is hun perceptie van het Standaardnederlands? Dit onderzoek heeft getracht antwoord te geven op deze vragen.

Taal is een natuurlijk verschijnsel dat zich moeilijk in regels laat vatten. Pogingen om dit wel te doen beperken zich tot een traditionele grammatica. Deze grammatica heeft echter voornamelijk betrekking op geschreven taal. Per slot van rekening maakt het in gesproken taal niet uit of de werkwoordsvorm 'wordt' met een 'd' of met een 't' wordt geschreven; je hoort het verschil toch niet. En wanneer iemand zegt 'een mooie meisje' in plaats van 'een mooi meisje', dan weet iedereen wat de spreker bedoelt. Anders wordt het wanneer iemand zegt 'ik ben om tien uur aangereden', want als de luisteraar niet weet dat de spreker uit Brabant komt, kan hij deze uitspraak interpreteren als 'ik heb om tien uur een ongeluk gehad waarbij ik ben aangereden'. Ook kunnen regionale invloeden zo groot zijn dat de luisteraar bepaalde uitingen van de spreker niet (her)kent. Omdat de voorbeeldfunctie van de leraar zich niet beperkt tot geschreven taal, maar omdat juist het

gesproken woord belangrijk is in de communicatie met de leerlingen in zijn klas, zou verder onderzoek zich moeten richten op gesproken taal.

Op basis van het bovenstaande, en van de conclusies uit het onderzoek, is het aannemelijk dat binnen het onderwijs met een andere blik naar taal en taalgebruik zou moeten worden gekeken. Onderwijsinstellingen moeten – gezamenlijk of individueel - een standpunt innemen aangaande het gewenste taalgebruik en het gewenste taalkennisniveau binnen de opleiding. Daarvoor moeten wellicht zelfs nieuwe competenties worden ontwikkeld. Met het oog op dit alles zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- 1) Verder wetenschappelijk onderzoek naar de gesproken taal van aanstaande leraren is nodig om te kunnen komen tot een eenduidige formulering van een taalbeleid binnen de lerarenopleidingen. Pas wanneer is geconstateerd hoe groot de (regionale) invloeden op gesproken taal zijn, is het mogelijk een weloverwogen besluit te nemen of, en zo ja welke, maatregelen dienen te worden genomen.
- 2) Op basis van de resultaten van dit onderzoek en van vervolgonderzoek is het aan te bevelen dat lerarenopleidingen zich uitspreken over het gewenste spreektaalniveau van aanstaande leraren. Hierbij moeten zij aangeven of, en zo ja in welke mate, regionale taalinvloeden toelaatbaar, wenselijk of onwenselijk zijn.
- 3) Een goede beheersing van taal – schrijftaal én spreektaal - is een gebied dat geenszins is voorbehouden aan de vakgroep Nederlands; het behoort tot de beroepscompetenties van iedere (aanstaande) leraar. Het feit dat regionale taal de standaardtaal van de onderzochte aanstaande leraren sterk beïnvloedt, doet het vermoeden rijzen dat de proefpersonen zich hier wellicht niet bewust van zijn. Het advies is daarom ook een module taalbewustzijn te ontwikkelen, als onderdeel van het vak beroepsvaardigheden.

Taalgebruik en taalbeheersing binnen de lerarenleiding is een onderwerp waarover veel te zeggen is en waarover veel mensen een mening hebben. Dat het iets is van alle tijden blijkt wel uit het volgende citaat van de Franse filosoof Alain (uit: *Propos sur l'éducation*, 1932), waarmee we dit onderzoek besluiten: "Qui n'a point réfléchi sur le langage, n'a point réfléchi du tout", ofwel "Wie niet heeft nagedacht over taal, heeft helemaal niet nagedacht."

Literatuurlijst

- Auer, P. (2005). Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations. *Perspectives on variation*, by N. Delbecque, J. van der Auwera & D. Geerarts (eds.) (pp. 7-42). Berlijn: Mouton de Gruyter.
- Auer, P. (2011). Dialect vs. standard: A typology of scenarios in Europe. *The languages and linguistics of Europe. A comprehensive guide*. B. Kortmann & J. van der Auwera (eds.) Berlijn: De Gruyter.
- Beijer, J., Vrieling, S., Braam, C., Brukx, D., & Jacobs, J. (2010). *Taalvaardigheid voor de klas*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Callebaut, I. (2010). Geen standaardtaal, geen taalonderwijs?. *Tijdschrift Taal*, jaargang 1, nr. 2 (pp. 51-57).
- Diederens, S. (2010). *Professionele onderzoekstaal in lerarenopleidingen basisonderwijs*. Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit Nederland.
- Dokter, N. & Vliet, M. van (2011). Een eindtoets Taal voor de pabo. *Tijdschrift Taal*, jaargang 2, nummer 3 (pp. 54-57).
- Geerts, G. & Boon, T., den (1999). *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Grezel, E.J. (2007). Die spelfouten maken toch niks uit? Zorgen over taalvaardigheid van studenten. *Onze Taal*, 6-2007 (pp. 148-151).
- Grondelaers, S. & Hout, R. van (2010). Is Standard Dutch with a regional accent standard or not? Evidence from speakers' attitudes. *Language Variation and Change*, 22 (pp. 1-19).
- Grondelaers, S. & Hout, R. van (2011). The standard language situation in the Low Countries: top-down and bottom-up variations on a diaglossic theme. *Journal of Germanic Linguistics*, 23.3 (pp. 199-243).
- Hogeschool De Kempel (2009). *Jaarverslag*.
<http://www.kempel.nl/DeKempel/Documents/Jaarverslag%202009.PDF>, geraadpleegd 28 oktober 2010.
- Hoppenbrouwers, C. (1983). Het genus in een Brabants regiolect. In *Tabu, bulletin voor Nederlandse taalkunde* 13 (pp. 1-25).
- Janssens, G. & Marynissen, A. (2005). *Het Nederlands vroeger en nu*. Leuven: Acco, 2^{de} herziene druk.
- Kerswill, P. (2003). Dialect levelling and geographical diffusion in British English. In D. Britain & J. Cheshire (Eds.). *Social dialectology. In honour of Peter Trudgill* (pp. 223-243). Amsterdam: Benjamins.

- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal: Lerarenopleiding Basisonderwijs*. Rijswijk: HBO-raad.
- Meijerink, H. , Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Streun, A. van (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Ministerie van OCW. Almelo: Lulof Druktechniek
- Nederlandse Taalunie (2007). *Taalpeil* (Onderwijs Nederlands).
http://taalunieversum.org/taalpeil/2007/download/taalpeil_2007.pdf, geraadpleegd 25 oktober 2010.
- Nederlandse Taalunie (2009). *Taalpeil* (Taalvariatie).
http://taalunieversum.org/taalpeil/download/taalpeil_2009.pdf, geraadpleegd 25 oktober 2010.
- Paus, H. (2010). Doorlopende leerlijnen taal. *Tijdschrift Taal*, jaargang 1, nr. 1 (pp. 31-35).
- Paus, H., Rymenans, R. & Gorp, K., van (2006). *Dertien doelen in een dozijn*. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren*. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Zwolle: KPZ InDruk.
- Pauw, I. & Ven, P.H. van de (2010) Narratieve reflectie: leren van je stageverhalen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31, 3 (pp. 27-32).
- Rotteveel, M. (2007). *Regionale uitspraakverschillen in het Standaardnederlands*. Doctoraalscriptie Taal en Cultuurstudies, specialisatie Taalontwikkeling en taalvariatie. Universiteit Utrecht.
- Sassen, A. (1963). Endogeen en exogeen taalgebruik. In: *De Nieuwe Taalgids* 56 (pp. 10-21).
- Schaerlaekens, A. (2000). *De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk*. Uit: Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands. S. Gillis & A. Schaerlaekens (eds.) (pp. 11-38.) Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Schrijver, E. & Pauw, I. (2009). *De pabowereld in woorden*. Onderzoek naar de professionele pabotaal van eerstejaarsstudenten. Paper gepresenteerd op het Veloncongres, Gent.
- Smakman, D. (2006). *Standard Dutch in The Netherlands: A sociolinguistic and phonetic description*. Utrecht: LOT Publishers.
- Stroop, J. (2010). *Hun hebben de taal verkwanseld*. Over Poldernederlands, 'fout' Nederlands en ABN. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Genneep.
- Stroop, J. (1997). Wordt het Poldernederlands Model? *Taal en Tongval: Standaardisering in Noord en Zuid*, themanummer 10 (pp. 10-29).
- Swanenberg , J. (2009). *Van Alterande Sorte: Brabants tussen dialect en standaardtaal* . Rede uitgesproken bij zijn aanvaarding als bijzonder hoogleraar Diversiteit in Taal en Cultuur in Brabant, Universiteit van Tilburg.

Velde, H. van de, Wijngaard, T. van de, Schrier, M., Swanenberg, J., & Tier, V. de (2008). Limburgs kalle, wie sjteit 't d'r mit? In L. Heijenrath (red.) *Jaarboek Veldeke 2007* (pp. 56-72). Roermond: Veldeke Limburg.

Velde, I. van der (1954). *De tragedie der werkwoordsvormen*. Een taalhistorische en taaldidactische studie. Groningen / Djakarta: Wolters.

<p>vuurwapens bezitten. Dan maar even in de Free Recordshop een house-CD beluisteren.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>"Meneer, u kan wellicht niks horen want Jeroen van der Boom begint zo te zingen" zegt de verkoper. Een live optreden in de Free Record shop? Die Jeroen heeft wel iets van een fotomodel. Hij gebruikt een orkestband, een soort soundmix, en begint met zijn hit "Jij bent zo". Het publiek stroomt snel binnen, ik vertrek. Even een bakkie troost doen bij ons mam. En voorlopig kom ik hier niet weer.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Bron: www.biels.nl, Willem Klumper, bewerkt door Leonie Vink op 8 januari 2011.

Taalachtergrondenquête

Studentnummer:

.....

1. Ik ben (omcirkel wat juist is): Eerstejaars Derdejaars
2. Ik ben (omcirkel wat juist is): Deeltijdstudent Fulltime student CP student
3. Mijn vooropleiding is:
.....
4. Wat is je geslacht? Man (1) Vrouw (2)
5. In welk jaar ben je geboren? 19 ...
6. Wat is je nationaliteit? Nederlands (1)
 Anders, namelijk (2):.....
7. In welke gemeente ben je geboren?:
 Helmond (1)
 Anders, namelijk (2):
8. Tot welke groep reken je jezelf in de eerste plaats (1 antwoord mogelijk)?
 Nederlandstalig (1)
 Meertalig (2):
- Anderstalig (3):
9. Geef voor de volgende talen aan in hoeverre je in staat bent ze te begrijpen, spreken, lezen en schrijven. Geef per onderdeel een score tussen 1-10, waarbij 10 het hoogste is.

Taal	Begrijpen	Spreken	Lezen	Schrijven
Nederlands (1)				
Eigen dialect (2) nl.....				
Engels (3)				
Duits (4)				
Frans (5)				
Andere (6) nl.....				

10. Welke taal spreek je overwegend met je vader?
 Nederlands (1)
 Dialect (2)
 Anders (3)

11. Wat is de hoogst voltooide opleiding van je vader?

.....

12. Welke taal spreek je overwegend met je moeder?

Nederlands (1)

Dialect (2)

Anders (3)

13. Wat is de hoogst voltooide opleiding van je moeder?

.....

14. Welke taal spreek je meestal met je vrienden?

Nederlands (1)

Dialect (2)

Anders, namelijk (3)

15. Geef aan of je het eens bent met de volgende uitspraken. Omcirkel het cijfer dat overeenkomt met jouw mening. 1 is helemaal niet mee eens; 5 is helemaal mee eens.

1. <i>Ik vind dat ik als leraar een voorbeeldfunctie heb op het gebied van taal voor de kinderen in mijn klas.</i>	1	2	3	4	5
2. <i>Ik vind dat je als leraar in de klas altijd correct Nederlands moet spreken</i>	1	2	3	4	5
3. <i>Op school moet het gebruik van dialecten en andere talen dan het Nederlands door leraren in de lessen worden verboden.</i>	1	2	3	4	5
4. <i>Op school moet het gebruik van dialecten en andere talen dan het Nederlands door leraren ook buiten de lessen worden verboden.</i>	1	2	3	4	5
5. <i>Ik vind het prima om als leraar buiten de lessen om met de kinderen uit mijn klas dialect te praten.</i>	1	2	3	4	5
6. <i>Ik vind het prima om als leraar in de klas dialect te praten met de kinderen.</i>	1	2	3	4	5
7. <i>Ik erger me aan spelfouten.</i>	1	2	3	4	5
8. <i>Grammatica is een belangrijk onderdeel op school.</i>	1	2	3	4	5
9. <i>Ik vind spreekbeurten op school belangrijk voor de ontwikkeling van je Nederlands.</i>	1	2	3	4	5
10. <i>Teksten schrijven is een essentieel onderdeel van taalonderwijs.</i>	1	2	3	4	5
11. <i>Ik heb soms moeite met het schrijven van teksten voor mijn digitale portfolio.</i>	1	2	3	4	5
12. <i>Als je iets schrijft, is het niet zo belangrijk dat dat foutloos is; als ze maar begrijpen wat je bedoelt.</i>	1	2	3	4	5

Hartelijk dank voor je medewerking!!!