

Nederlands, dialect en school

Een oude geschiedenis

Taal is nog steeds een schibbolet. Hoe opvattingen over taalgebruikers gekoppeld worden aan hun taalgebruik, illustreert Henk Lammers in deze bijdrage aan de hand van enkele historische voorbeelden. Daaruit blijkt dat dialectsprekers als onbeschaafd en als niet al te slim beschouwd worden. Voor een standaardtaalspreker ligt dat anders. Die is beschaafd en zal ook wel intelligent zijn. Zulke opvattingen zijn wel oud, maar niet achterhaald en in het taalonderwijs leiden ze tot nauwelijks oplosbare paradoxen. Ligt de oplossing inderdaad in het verschil tussen instructie en reflectie?

Aan de voorronde van het door *De Volkskrant* georganiseerde 'Nationaal Dictee' deden ruim vijfduizend mensen mee van wie er 51 geen fouten maakten. Van hen mochten er 25 meedoen aan de eindronde, naast 25 bekende Nederlanders. Wat bezielde de organisatoren om niet alle 51 foutloze inzenders uit te nodigen voor de eindronde? Waarom moesten er 26 wijken voor bekende Nederlanders? Die dienden natuurlijk als publiekstrekker. De eindronde werd rechtstreeks op de televisie uitgezonden en wie ziet er niet graag Herman Wigbold of Robert Long zweten op de juiste spelling van 'Przewalskipaard'?

Maar ik denk dat er nog een andere overweging heeft meegespeeld. De volmaakte beheersing van het Nederlands wordt van oudsher gezien als bewijs van eruditie en wie zijn taal zo goed beheerst dat hij de krankzinnigste woorden goed kan spellen moet wel een bijzonder mens zijn. Omgekeerd zullen bijzondere mensen, want dat zijn bekende Nederlanders natuurlijk, dus ook wel goed kunnen spellen. Vandaar dat er 25 aan de eindronde mochten meedoen ten koste van 26 gewone deelnemers die in de voorronde gewoon alles goed hadden.

Zie ik spoken? Of wordt de beheersing van de Nederlandse taal inderdaad geassocieerd met een 'vooraanstaand' Nederlander zijn? In het volgende zal ik aannemelijk proberen te maken dat dat het geval is.

Een oude opvatting

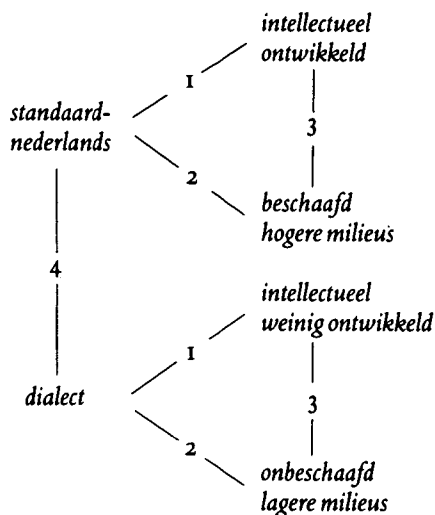
Het idee dat vooraanstaande Nederlanders hun taal beter beheersen dan gewone mensen, is niet nieuw. Aan deze opvatting zijn drie aspecten te onderscheiden: taal, intellect en milieu (dan wel beschavingspeil). In het volgende ga ik op zoek naar de historische wortels van deze opvatting. Op welke manier worden deze aspecten traditioneel met elkaar in verband gebracht? Daarbij gaat het me vooral om 'bewijsmateriaal' voor de stelling dat er van oudsher twee soorten verbanden gelegd worden. Het eerste verband is gebaseerd op de veronderstelling dat iemand die geen standaardnederlands spreekt ook weinig intellectueel ontwikkeld is (dus niet zo goed kan denken) en niet zo beschaafd is dan wel uit een laag milieu komt. Het tweede verband is gebaseerd op de veronderstelling dat een standaardtaalspreker intellectueel ontwikkeld is (dus goed kan denken) en uit een hoog milieu komt. Deze verbanden kunnen schematisch als twee samenhangende clusters voorgesteld worden (zie figuur op pag. 52).

Het eerste cluster wordt gevormd door de volgende standpunten. 1 Het standaardnederlands is de taal van de intellectueel meer ontwikkelden. 2 Het standaardnederlands is de taal van beschaafde mensen, dan wel van mensen uit de hogere milieus. 3 Mensen uit de hogere milieus zijn meer ontwikkeld.

Het tweede cluster bevat de tegenovergestelde standpunten. 1 Het dialect is de taal van de intellectueel minder ontwikkelden. 2 Het dialect is de taal van onbeschaafde mensen, dan wel van mensen uit de lagere milieus. 3 Mensen uit de lagere milieus zijn minder ontwikkeld.

De samenhang tussen de twee clusters wordt gegeven door 4: het standpunt dat de standaardtaal superieur is aan het dialect.

De te ondernemen historische excursie voert langs taalboekjes voor aankomende onderwijzers, schoolgrammatica's en de *Woordenlijst van de Nederlandse taal*. Die keuze is niet toevallig. Zulke publikaties spelen een cruciale rol in de



ontwikkeling en de overdracht van opvattingen over taal en taalgebruik. Als begindatum is 1875 gekozen. Dat toen het idee leefde dat het spreken van de standaardtaal is voorbehouden aan beschaafde mensen (verband 2), illustreer ik met een citaat uit de *Nederlandsche Spraakkunst ten behoeve van onderwijzers en belangstellenden*, in 1875 geschreven door Van Helten, die in 1882 hoogleraar in Groningen werd:

‘...nog in den tegenwoordigen tijd [spreekt] de onbeschaafde man in Nederland en Vlaamsch-België òf *Friesch*, òf *Saksisch*, òf *Nederfrankisch*. De meer beschaafde Nederlander of Belg echter bezigt, zoowel in het spreken als in het schrijven een andere taal, die men bestempelt met den naam van *Nederlandsch*.’ (Van Helten 1875, p. 6)

Een andere illustratie van verband 2 vinden we in de vierde druk (1883, de eerste druk is van 1877) van Terwey’s *Nederlandsche Spraakkunst, ten behoeve van inrichtingen voor middelbaar onderwijs en tot opleiding van onderwijzers*:

‘De taal, welke door de beschaafde Nederlanders wordt gesproken en geschreven, draagt den naam van Nederlandsche taal. Ook in een deel van ’t Koninkrijk België wordt deze taal gebruikt; daar wordt zij veelal Vlaamsch genoemd.

De talen, welke door de onbeschaafde Nederlanders worden gesproken – zelden geschreven – dragen den naam van tongvallen (dialecten).’ (Terwey 1883, p. 1-2)

Deze voorbeelden laten aan duidelijkheid niets te wensen over. Wie beschaafd is spreekt de standaardtaal, wie onbeschaafd is iets anders.

De opmerking dat de talen die de onbeschaafde Nederlanders spreken, zelden geschreven worden, is vanzelfsprekend juist. Een belangrijke implicatie ervan is dat hierdoor de positie van het standaardnederlands versterkt wordt. Het bestaan van een geschreven vorm heeft een unificierend en normaliserend effect. Van de dialecten bestaan er geen geschreven varianten die dat effect hebben.

Het taalgebruik dat zo’n voorbeeldfunctie kan vervullen, moet echter wel aan bepaalde eisen voldoen. Niet elk gebruik van het standaardnederlands kan als model dienen. Het moet geassocieerd kunnen worden met beschaving of intellectuele ontwikkeling (de verbanden 1 en 2) zoals blijkt uit Koenen en Bogaerts’ driedelige *Practische Taalstudie. Stijl- en taal oefeningen, met proeven van bewerking, ten dienste van allen, die zich wenschen te onderwerpen aan ’t examen van onderwijzer of onderwijzeres* (deel I: 1876; deel II: 1878; deel III: 1883):

‘Met ’t oog op het taalgebruik merken we hier op, dat ’t voor allen; die er prijs op stellen, hun taal naar eisch te leren kennen, van ’t grootste belang is, nauwlettend acht te geven op de spreek- en schrijftaal van beschaafde Nederlanders, op de taal van keurige dichters en schrijvers in de eerste plaats. Daardoor kunnen zij leeren, van welke woorden en uitdrukkingen zij zich bij ’t spreken en schrijven bij voorkeur moeten bedienen, om hun gedachten aan anderen op gepaste, verstaanbare, aanschouwelijke en tevens sierlijke wijze mede te delen.’ (Koenen & Bogaerts 1876, p. 3)

Ook bij de bespreking van de ‘duisterheden en onmogelijkheden, veroorzaakt door fouten tegen de figuurlijke taal’ wordt het verband tussen taalgebruik, beschaving en milieu gelegd:

‘Wij bedoelen hier die onkiesche figuurlijke taal niet, welke vaak gesproken wordt uit den mond van hen, die stegen en achterbuurten bevolken, en die haar beelden ontleent aan al wat walgelijk is, maar hebben meer de beeldspraak op ’t oog, welke door meer beschaafden in de spreek- en schrijftaal wordt gebezigd.’ (Koenen & Bogaerts 1883, p. 77)

Koenen en Bogaerts laten ook elders geen misverstanden bestaan over het verband tussen taalgebruik en intellect. Dat een 'onbeschaafde' taalgebruiker wel degelijk intelligent zou kunnen zijn, komt bij hen niet op blijkens hun bespreking van abstracties. Abstracties of 'afgetrokken begrippen' worden al door kinderen gehanteerd nog voor ze naar school gaan:

'Dat de kinderlijke ziel bij 't vormen van voorstellingen en begrippen zich aanvankelijk bijna uitsluitend bepaalt, tot 'tgeen zinnelijk waarneembaar is, ligt voor de hand. Intusschen vormt ze zich ook al spoedig enkele voorstellingen en begrippen van meer afgetrokken aard. Voor 't kind nog eenig opzettelijk onderwijs heeft genoten in de lagere school, onderscheidt het reeds eigenschappen als: zoet en stout, groot en klein, dik en dun; betrekkingen als op en onder, boven en beneden, voor en achter. m.a.w. 't kent reeds tegenstellingen en maakt er gebruik van in zijn kinderlijke taal.' (Koenen & Bogaerts 1876, p.10)

Maar kennelijk is dit gebruik van abstracties een verworvenheid die ook weer verloren kan gaan. Kinderen die later landman of handwerksman worden, maken een ontwikkeling door – of misschien moeten we zeggen: volgen taalonderwijs – als gevolg waarvan ze er uiteindelijk de voorkeur aan geven alleen nog maar laag-bij-de-grondse gesprekken te voeren die weinig geestelijke inspanning vergen:

'Zoo men let op de gesprekken van weinig ontwikkelde lieden, dan blijkt het spoedig, dat die gesprekken in den regel vrij alledaagsch zijn, en de sprekers zich meestal bewegen in een engen kring van begrippen. Voor zulke lieden vormt de stoffelijke wereld d.i. al datgene samen, wat zij met de zinnen kunnen waarnemen, dan ook *de* wereld; vandaar, dat zij in hun gesprekken laag bij den grond blijven, en 't spreken zelf hun niet veel nadenken kost.

De woorden, die zij bezigen, zijn meestal de vertegenwoordigers van begrippen, ontstaan door waarneming in de stoffelijke wereld, niet van de stoffelijke wereld in haar geheelen omvang, maar van dat betrekkelijk kleine gedeelte, binnen 'twelk de sprekers leven en zich bij voorkeur bewegen.

Alzoo spreekt de landman 't liefst over zijn

vee, zijn akkers en zijn landbouwwerktuigen, een handwerksman over zijn gereedschappen en zijn bouwstoffen, een schipper over schepen en vaarwaters, een tuinman over zijn werk, zijn planten en zijn zaden.

Wat nu buiten den kring hunner dagelijksche waarneming ligt, trekt ieder hunner minder aan, of liever: wat buiten de stoffelijke wereld staat, laat hen veelal vrij onverschillig en koud.

't Is den lezer al licht min of meer duidelijk, dat er naast de *stoffelijke* wereld nog eene andere wereld bestaat n.l. die des *geestes*. Hier is niets *concreet*, niets waar te nemen door middel van de zinnen; alles wordt er *gedacht*: lijnen, vormen, kleuren, standen, 't is alles een gewrocht der verbeelding, 't is de wereld der afgetrokken begrippen, der abstractie.' (Koenen & Bogaerts 1876, p.21)

Kortom, eenvoudige mensen spreken eenvoudig en zijn niet geïnteresseerd in abstracties (verband 3). De conclusie ligt voor de hand. Wie beschaafd is, een goede smaak en een helder verstand heeft, bedient zich van de standaardtaal (verband 1, 2 en 3):

'Zoo kiest de Nederlandsche taal, d.i. het uitvloeisel van den geest van 't beschaafde deel van ons volk, met bewustheid en met volkomen kennis, uit de stoffelijke wereld de bouwstoffen voor de afgetrokken, innerlijke wereld; onze taal getuigt voor het gezonde, heldere verstand en den goeden smaak van het Nederlandsche volk.' (Koenen & Bogaerts 1876, p.89)

De opvatting dat de beheersing van de standaardtaal zowel een teken van beschaving als van intellectuele ontwikkeling is, blijft bestaan. We vinden haar terug in een schoolgrammatica voor 'Gymnasia en Hoogere-Burgerscholen' (Van Wijk & Van Schothorst 1906, geciteerd is de vierde druk uit 1919, p.1-2):

'Tegenwoordig is er een belangrijk verschil tusschen de beschaafde taal en het dialect van de Hollandsche steden. Soms is dit zoo groot (bijv. wat betreft den klank van *ij*, *ei*), dat de Amsterdamsche, Haarlemsche en Leidsche uitspraak voor meer beschaafden als het toppunt van afschuwelijkheid geldt. Maar men moet hierbij op een paar dingen letten:

a. Het zijn vooral verschillen van uitspraak en

niet van woordgebruik of zinsbouw. Natuurlijk gebruikt het volk veel uitdrukkingen en woorden, die een beschaafde, in fatsoenlijk gezelschap, niet gebruikt; maar dat is niet een gevolg van dialectverschillen maar van verschil in beschaving.

Wanneer wij spreken van de *Nederlandsche taal*, bedoelen wij daarmee niet een of ander dialect, maar de zgn. *beschaafde Nederlandsche spreektaal*: de taal, die in ons heele land gesproken wordt door de meer ontwikkelden.'

Dat deskundigen zulke opvattingen propagieren, heeft gevolgen. Die opvattingen blijven niet beperkt tot leerboeken maar dringen door in populair wetenschappelijk werkjes. Een voorbeeld is *Een tijd voor... onze taal!* (Van Wageningen 1946):

'De verheffing van het intellectuele en geestelijke peil der arbeidersklasse heeft ten gevolge gehad, dat vele woorden, die door deze klasse vroeger nooit gebezigd werden, daar thans gemeengoed zijn geworden. Ook het tegenovergestelde komt voor; het werkwoord *gokken* b.v. stamt uit het Joodsch-Bargoensch, maar dit woord is thans in alle maatschappelijke kringen in gebruik en men kan niet meer zeggen, dat het een «onbeschaafd» karakter draagt. Men behoeft dergelijke evolutieprocessen echter niet te forceeren en in het bijzonder bestaat er geen aanleiding voor *nivellerings* naar beneden. Wij doen dat ook niet op ander gebied, b.v. wat de levensgewoonten betreft. Waarom zouden wij het dan wel met de taal doen? Werkelijke, d.w.z. innerlijke beschaving kenmerkt zich door eenvoud, maar eenvoud is niet synoniem met platheid en primitivisme – dat dient men wél in gedachten te houden.

Ook woorden en uitdrukkingen die, zonder bepaald «plat» te zijn, toch tot de taal der lagere of althans slechts gedeeltelijk beschaafde volksklassen behooren, zal een beschaafd mensch, zoowel in gesproken als in geschreven taal, vermijden.' (p.40)

Interessant is dat ook in een officiële publikatie als de *Woordenlijst van de Nederlandse taal* (1954) het verband tussen milieu en intellect wordt gelegd. De eenvoudige lieden zijn weliswaar niet langer handwerksman of schipper maar middenstander of kleine ambtenaar. Hun taalbe-

heersing is echter niet mee-geëvolueerd. Anticiperend op de bezwaren en de kritiek die de commissie verwacht ten aanzien van haar classificatie van de substantieven (wat betreft het geslacht van de substantieven bestaan er immers aanzienlijke verschillen tussen het noordelijke en zuidelijke deel van het Nederlandse taalgebied), meldt zij:

'Meer waardering zal ons werk ontmoeten bij diegenen in Noord en Zuid, die met ons overtuigd zijn van de onmiskenbare nawerking, ook in het Noorden door de schrijftaaltraditie uitgeoefend, en van de invloed die van die traditie uitgaat op de meer verzorgde gesproken en gelezen taal van voordracht en betoog. Ook dezulken zullen licht niet tot in alle bijzonderheden onze beslissing kunnen billijken. Zij mogen echter bedenken dat een woordenlijst er niet is om goede stilisten en taalkunstenaars aan banden te leggen, maar om «gewone» mensen, zoals het Rapport-1936 het uitdrukte, een norm te geven. Met die «gewone mensen» hebben wij op het oog middenstanders en kleine ambtenaren, aan wier zelfstandig stijl- en taalgevoel wij niet te veel moeten overlaten. [...] Niemand zal tegenspreken, dat bij jonge kinderen in het algemeen en bij dialect sprekende kinderen in het bijzonder, niet mag worden verondersteld het ontwikkelde taalgevoel en de vaste taalbeheersing, die nodig zouden zijn om ze zonder leiding of voorschrift hun eigen weg in de hachelijke «pronominale problemen» van het Nederlands te doen vinden. Al deze eenvoudigen hebben regels nodig.' (Woordenlijst 1954, p. xxii)

De commissie onderscheidt dus twee soorten taalgebruikers. Enerzijds de goede stilisten en de taalkunstenaars, anderzijds de eenvoudigen, een groep die bestaat uit 'gewone mensen' en jonge kinderen en dan in het bijzonder de dialect sprekende kinderen. De eerste groep heeft een zelfstandig stijl- en taalgevoel en mag dan ook zelf nadenken; de eenvoudigen moeten de regels volgen.

Deze voorbeelden illustreren dat de opvatting dat standaardtaal sprekende mensen uit hogere milieus niet alleen betere taalgebruikers zijn maar ook begaafder, geworteld is in een lange traditie. Of aan deze opsomming de gang van zaken rond het Nationaal Dictee moet worden

toegevoegd, laat ik graag aan het oordeel van de lezer over. Belangrijker is wat een en ander voor het taalonderwijs betekent.

Opvattingen van leraren

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat er een verband verondersteld wordt tussen enerzijds het al dan niet spreken van de standaardtaal en anderzijds intellect en milieu of beschavingspeil. Zijn zulke opvattingen in het hedendaagse onderwijs nog steeds gemeengoed of nemen leraren wat dit betreft inmiddels een meer verlicht standpunt in? Uit de resultaten van het 'Kerkrade-project', een breed opgezet onderzoek naar dialect en onderwijs (Stijnen 1975a, 1975b, Stijnen & Vallen 1981, Hagen 1981) blijkt dat dit vermoedelijk niet het geval is.

De leraren die aan dit onderzoek deelnamen, zijn hierover ondervraagd en daarbij bleken zij van mening dat kinderen uit de lagere milieus een aantal voor het onderwijs minder gunstige kenmerken hebben: agressiviteit, gering concentratievermogen en weinig interesse in de school. Ook het taalgebruik van leerlingen uit de lagere milieus zou minder goed op het onderwijs afgestemd zijn omdat ze een kleinere woordenschat en een slechtere zinsbouw hebben dan leerlingen uit hogere milieus.

Een aantal leraren legt hier een link met het dialectgebruik. In lagere milieus wordt meer en 'slechter' dialect gesproken dan in hogere milieus waar niet alleen beter dialect maar ook meer en beter Nederlands gesproken wordt. De leraren zijn over het algemeen van mening dat dit mede tot gevolg heeft dat het hogere milieu een positieve invloed op de schoolprestaties heeft en het lagere milieu een negatieve. Niet alleen wat de schoolprestaties in het algemeen maar ook wat het leren van het standaardnederlands betreft, wordt verondersteld dat het milieu van invloed is. Ruim tachtig procent van de leraren is van mening dat kinderen uit lagere milieus hiermee meer moeite hebben. Ongeveer de helft van hen vindt dat dit komt doordat in lagere milieus vrijwel uitsluitend dialect wordt gesproken (Hagen, Stijnen & Vallen 1976, p. 42-43).

De opvattingen van leraren over dialect sprekende leerlingen hebben consequenties voor de beoordeling. Dialect sprekende leerlingen worden minder gunstig beoordeeld dan standaard-

taal sprekende leerlingen, hetgeen tot uitdrukking komt in het ontwikkelings- en prognosecijfer dat op de kleuterschool gegeven wordt, het overgangscijfer voor taal en lezen in de derde klas en het cijfer voor lezen op het kerstrapport van de zesde klas.

Dat de attitude van leraren bij deze beoordelingen een rol speelt, blijkt uit de beoordelingen door andere leraren dan die bij wie de kinderen in de klas zitten. Als deze leraren, die in geen enkel opzicht op de hoogte zijn van de achtergronden van de leerlingen, het schriftelijk produktief taalgebruik beoordelen, resulteert dit niet in verschillende waarderingen van het werk van dialect en standaardtaal sprekende leerlingen (Stijnen & Vallen 1981, p. 241). Met andere woorden, vooronderstelde consequenties van verschillen in thuistaal zijn van invloed op de beoordeling van prestaties.

De lagere inschatting van dialect sprekende leerlingen en leerlingen uit lagere sociale milieus komt ook tot uitdrukking in de schoolloopbaan. Dialectsprekers doubleren vrijwel altijd meer dan standaardtaalsprekers; het percentage standaardtaal sprekende leerlingen dat het advies krijgt naar het vwo te gaan ligt hoger dan het percentage dialect sprekende leerlingen (Stijnen & Vallen 1981, p. 242; Stijnen 1975b, p. 71). Met het stijgen van het sociale milieu neemt het percentage leerlingen dat wordt geadviseerd havo of vwo te gaan volgen toe. Het percentage doubleurs vertoont de tendens hoger te zijn in de lagere milieus (Stijnen 1975b, p. 71).

Het is geenszins mijn bedoeling over deze leerkrachten de staf te breken. Hun opvattingen zijn niet meer dan een exponent van de eerder beschreven traditie. Het idee dat er een verband bestaat tussen taalgebruik, intellectuele ontwikkeling en milieu, is wijd verbreid en het zou dan ook onredelijk zijn tegen deze leerkrachten een vermanend vingertje op te steken.

Linguïstische en sociale gelijkwaardigheid

Het verband tussen taal en sociale klasse kreeg in de jaren zestig veel aandacht omdat ondanks de stijging van de welvaart nog steeds weinig kinderen uit de arbeidersklasse doorstroomden naar het middelbaar en hoger onderwijs. De overheid stelde geld beschikbaar voor onderzoek en er werden plannen ontwikkeld om de

gelijkheid van onderwijskansen te bevorderen en het aanwezige talent zo optimaal mogelijk te benutten (Appel e.a. 1976, p. 151-152). Dit leidde onder meer tot de invoering van 'compensatie-programma's' (Bereiter & Engelman 1966). Deze waren gebaseerd op de deficiëthythese, de veronderstelling dat niet-standaardtaal sprekende leerlingen een taalachterstand (deficiet) hebben en dan ligt het natuurlijk voor de hand te proberen dit te compenseren.

De juistheid van de deficiëthythese werd aangevochten door Labov (1970) die demonstreerde dat het taalgebruik van zwarte kinderen uit de grote steden in het noorden van de Verenigde Staten, het *Black English Vernacular*, geen tekorten vertoont. Er is geen sprake van een deficiet, maar van een verschil (differentie). Uit het feit dat talen verschillen mag niet geconcludeerd worden dat de ene taal beter is dan de andere. Dit standpunt staat bekend als de differentiehypothese. De discussie over de deficiet- versus de differentiehypothese is inmiddels ten gunste van de laatste beslecht en de compensatieprogramma's zijn een zachte dood gestorven.

Het probleem is echter dat een *linguïstische* gelijkwaardigheid van talen nog niet betekent dat er dan ook van een *sociale* gelijkwaardigheid sprake is: 'Only before God and the linguists are all languages equal. Everyone knows that you can go further with some languages than you can with others' (Mackay, geciteerd in Edwards 1985, p. 124). Met andere woorden, een leerling zal toch de standaardtaal moeten beheersen om dezelfde maatschappelijke kansen te krijgen als een leerling die van huis uit de standaardtaal al spreekt.

Hierbij is de vraag of men de differentie- of de deficiëthythese aanhangt niet onbelangrijk. Aanhangers van de deficiëthythese zullen uit de aard der zaak ook voorstander zijn van het vervangen van de 'minderwaardige' variëteit door de superieur geachte standaardvariëteit. Aanhangers van de differentiehypothese zullen ernaar streven het al bestaande repertoire uit te breiden met de standaardvariëteit (*repertoire expansion*). Het laatste standpunt verdient op linguïstische en morele gronden de voorkeur maar kan niet verhelen dat het onderwijzen van de standaardvariëteit per definitie een diskwalificatie van andere variëteiten inhoudt. Door in het taalonderwijs de standaardvariëteit als norm voor het taalgebruik te kiezen, wordt deze boven de andere variëteiten gesteld.

Dit plaatst de aanhangers van de differentiehypothese voor een lastig probleem bij hun streven naar uitbreiding:

'How can repertoire expansion be effected? Certainly, children should be allowed to use their own dialect at school without penalty, but what is the best way to gradually add knowledge of the socially approved and useful standard? Language drills and other formal exercises can hardly be used without suggesting that the maternal variety is, after all, deficient. Textbooks written in non-standard dialect have not been shown generally useful in bringing about a smoother transition to standard language editions [...] and there is often opposition from parents. [...] In fact, any active process which highlights differences between standard and non-standard forms is liable to lead to stigmatisation of the latter' (Edwards 1985, p. 134).

In het taalonderwijs wordt naar een adequate beheersing van de standaardtaal gestreefd. Dat is altijd al het geval geweest, dat is nu zo, en gezien het belang van de standaardtaal moet dat ook zo blijven. De resultaten van wetenschappelijk onderzoek kunnen bijdragen aan een grotere tolerantie tegenover andere variëteiten. Die tolerantie is van belang voor de lespraktijk maar tot dusver zijn er op dit punt slechts beperkte vorderingen gemaakt:

'... ideas about «poor» language can hardly be said to have disappeared. Linguistic evidence does not work very fast or very completely on popular stereotypes, and attitudes, by their nature are singularly resistant to fact. Even the limited gains made within the educational arena cannot be taken for granted.' (Edwards 1985, p. 133)

Nu heeft Edwards het weliswaar over de situatie in Groot-Brittannië maar ik geloof niet dat deze wezenlijk verschilt van die in Nederland (vgl. Sturm 1989).

Kortom, het inzicht dat de standaardtaal linguïstisch niet superieur is aan andere variëteiten, doet niets af aan de sociale ongelijkheid. Ook al zijn er feitelijk geen tekorten, ze worden toch als zodanig geïnterpreteerd: '... although disadvantaged children do not necessarily have intellectual deficiencies, their differences are

seen in this light by society at large' (Edwards 1976, p.30). Bovendien leidt dit inzicht evenmin tot een wezenlijk ander taalonderwijs.

Tucht en tolerantie

Het belang van de standaardtaal kan nauwelijks overschat worden. Wie het Nederlands in woord en geschrift niet goed beheerst, redt het niet op school en heeft ook later aanzienlijk minder kansen. Leerlingen *moeten* het standaardnederlands beheersen. Met andere woorden, de zweep erover. Maar werkt dat?

Voor wie van huis uit geen standaardnederlands spreekt, vergt het leren ervan een dubbele inspanning. Er moet zowel een cognitieve als een culturele prestatie geleverd worden.

De cognitieve prestatie bestaat uit het leren van een 'nieuwe' taal. Ik geloof dat elk kind hiertoe in staat is. Het is niet gemakkelijk, zeker niet als het op het leren lezen en schrijven aankomt. De geschreven taal is een zeer abstracte representatie van de gesproken taal en met name de spelling is hier een struikelblok. Maar onmogelijk is het niet als de juiste context voor het leren maar aanwezig is. En daar bedoel ik mee dat een leerling ook doordrongen moet zijn van het belang van de standaardtaal. Aan die voorwaarde is niet eenvoudig te voldoen omdat het leren van de standaardtaal per definitie betekent dat de moedertaal naar het tweede plan wordt verwezen. Een leerling die geen Nederlands spreekt, moet afstand nemen van een wezenlijk aspect van zijn bestaan: zijn eigen, vertrouwde taal waarin hij met zijn ouders spreekt, die hij gebruikt om zijn ervaringen te ordenen en die de band met zijn vriendjes steeds opnieuw bevestigt. Het is een culturele prestatie van de eerste orde dat allemaal te relativiseren ten gunste van de standaardtaal. Alleen als een leerling bereid en in staat is deze prestatie te leveren, ontstaat de juiste context voor het leveren van de cognitieve prestatie.

Hoe kan hieraan in het taalonderwijs tegemoet gekomen worden? Ik geloof dat het belangrijk is in dit verband een onderscheid te maken tussen *instructie* en *reflectie*. Bij taalonderwijs als instructie worden geen zoete broodjes gebakken maar strenge normen aangelegd. Een adequate beheersing van het Nederlands is hier de enige norm en het enige doel. Bij het taalonderwijs als reflectie staan de consequenties van

het al dan niet beheersen van de standaardtaal ter discussie. En hier moet het dan ook om een echte discussie gaan in die zin dat een leerling de vrijheid wordt gelaten zijn eigen keuzen te maken. Die tolerantie is uit een moreel en een pragmatisch oogpunt noodzakelijk. Moreel omdat we in het onderwijs niet zó ver mogen gaan dat we leerlingen voorschrijven tot welke subcultuur of sociale groep zij zouden moeten behoren. Pragmatisch omdat zoiets nooit afgedwongen kan worden.

Dit betekent niet dat een leerkracht halfbakken, vrijblijvende visies moet verkondigen. Zijn of haar standpunt moet duidelijk zijn: de beheersing van het Nederlands is belangrijk en wie daar anders over denkt, moet daarvan dan ook maar de gevolgen accepteren. Die liggen voor de hand. Op school een onvoldoende en later een 'passende' werkkring.

Het zal duidelijk zijn dat het onderscheid tussen instructie en reflectie niet gemakkelijk te vertalen is naar de dagelijkse lespraktijk. Kan bij voorbeeld in groep 4 een discussie over de gevolgen van het al dan niet beheersen van de standaardtaal georganiseerd worden? Nee, daar zal deze kwestie op een andere manier aan de orde gesteld moeten worden. Maar het moet wél gebeuren want met de selectie wordt ook niet tot ná het basisonderwijs gewacht. Ik heb echter niet de pretentie dat ik nu keurig allerlei didactische implicaties op een rijtje kan zetten. Waar het hier om gaat is het inzicht dat in het onderwijs opvattingen over taal gekoppeld worden aan opvattingen over taalgebruikers. Daarbij wordt het juiste idee dat sprekers van de standaardtaal beter af zijn te vaak verward met het onjuiste idee dat ze ook in intellectueel opzicht beter zijn. Als die opvatting doorwerkt in de houding van leerkrachten en werkgevers, dan is dat al een weinig bemoedigend perspectief voor de niet-standaardtaal sprekende leerlingen. Maar als zij er zelf zo over gaan denken zijn de gevolgen nog treuriger. Dan ontstaat er een moedeloze berusting. Wie als dubbeltje geboren is, wordt immers nooit een kwartje? Die houding leidt tot de verspilling van te veel talent.

Literatuur

Appel, R., G. Hubers & G. Meijer, *Sociolinguïstiek*. Utrecht, Het Spectrum, 1976. Aula 575

Arjan Krijgsman: Tussen start en finish

A.C. van der Horst & K. Feijen, *Tussen start en finish. Begeleidingsplannen voor leerproblemen in het voortgezet onderwijs*. Hoevelaken, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1990. Praktijkboek f 38,50; videofilm f 21,50; praktijkboek en videofilm samen f 50

Zorgen

‘[Ik kan] weinig anders dan op wetenschappelijke gronden iets [...] zeggen over het belang, ja de noodzaak van uitbreiding van de zorg voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, zowel in pedagogisch als in didactisch opzicht. Ik heb het al even gedaan door te wijzen op voor de hand liggende indicatoren: zittenblijven, afstroom naar minder eisen stellende schooltypen, voortijdig schoolverlaten en doorverwijzing naar een school van speciaal onderwijs. Wie zich vanuit deze optiek verdiept in de vraag hoe het staat met de zorg voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, kan gemakkelijk een hele studiedag vullen met onderzoek, dat een buitengewoon treurig stemmend beeld oproept, vooral ook waar het gaat om het voortgezet onderwijs. Het Nederlandse schoolwezen behoort tot de meest selectieve van ons continent.’

Deze sombere woorden zijn uit de toespraak ‘De zorg voor leerlingen in het voortgezet onderwijs’, die prof. Klaas Doornbos, hoogleeraar orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, uitsprak op de conferentie ‘Zorgverbreding’ die op 30 oktober 1990 door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum werd georganiseerd.

Het waren niet Doornbos’ enige sombere woorden. Het beeld dat hij van ons voortgezet onderwijs schetste, roept op tot diepgaande bezinning. Een half miljoen leerplichtige kinderen

- Bereiter, C., & S.Engelmann, *Teaching disadvantaged children in the pre-school*. New York, 1966.
- Edwards, A.D., *Language in culture and class*. London, Heinemann, 1976.
- Edwards, J., *Language, society and identity*. Oxford, Blackwell, 1985.
- Hagen, A., *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen*. Muiderberg, Coutinho, 1981.
- Hagen, A., P. Stijnen & A. Vallen, *Dialekt en onderwijs in Kerkrade*. Eindrapport. 3e dr. Nijmegen, NIVOR, 1976.
- Helten, J. van, *Nederlandsche Spraakkunst ten behoeve van onderwijzers en belangstellenden*. Groningen, J.B. Wolters, 1875.
- Koenen, M.J., & A.M. Bogaerts, *Practische Taalstudie. Stijl- en Taaloefeningen, met proeven van bewerking, ten dienste van allen, die zich wenssen te onderwerpen aan 't examen van onderwijzer of onderwijzeres*. Groningen, J.B. Wolters, 1876-1878. Dl. I, op.cit. 7e dr. 1885 (1876¹); dl. II, op.cit. 4e dr. 1878 (1877¹); dl. III, op.cit. 6e dr. 1883 (1878¹).
- Labov, W., ‘The logic of nonstandard English’ in: F. Williams (ed.), *Language and poverty: Perspectives on a theme*. New York, 1970.
- Stijnen, S., *Het van huis uit spreken van dialect en onderwijs. Een literatuurstudie*. Nijmegen, NIVOR, 1975 (a).
- Stijnen, S., *Taalgebruik, sociaal milieu en schoolresultaten*. Nijmegen, NIVOR, 1975 (b).
- Stijnen, S., & T. Vallen, *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981. SVO-reeks 50.
- Sturm, J., ‘Report on the development of mother tongue education in the Netherlands since 1969’ in: W. Herrlitz e.a. (eds.), *Mother tongue education in Europe*. Enschede, IMEN, 1989, p. 238-276.
- Terwey, T., *Nederlandsche Spraakkunst ten behoeve van inrichtingen voor middelbaar onderwijs en tot opleiding van onderwijzers*. 4e dr. Groningen, J.B. Wolters, 1883.
- Wageningen, J.C. van, *Even tijd voor... onze taal!* Leiden, Sijthoff, 1946.
- Wijk, N. van, & W. van Schothorst, *De Nederlandse Taal. Handboek voor Gymnasia en Hoogere-Burgerscholen*. 4e dr. Zwolle, Tjeenk Willink, 1919 (1906¹).
- Woordenlijst van de Nederlandse taal*. Samengesteld in opdracht van de Nederlandse en Belgische regering. 's-Gravenhage, SDU, 1954.