

Redactioneel

'Onze kinderen snappen dus gewoon niet wat ze lezen' (Stroop 1993, 51)

Academische dialectologen in heden en verleden hebben vaak iets met moedertaalonderwijs, lijkt het wel, althans zeker in Nederland. Wie de *Mededelingen van Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde* (NCDN) weer eens ter hand neemt en daarin de twee¹ nog steeds onovertroffen overzichtsartikelen van Toon Hagen en Ton Vallen (Hagen/Vallen, 1974 en 1976) over *Dialect, standaardtaal en school* nog eens doorneemt, wordt over die relatie tot in detail geïnformeerd. Zelf vormt (of: vormde?) het duo - zeker toen het nog werkzaam was bij de NCDN - natuurlijk een levend bewijs van de stelling. Andere 'grote' namen uit de universitaire dialectologie ter verdere illustratie? Dan valt vanzelfsprekend als eerste die van de Nijmeegse dialectoloog Jacques van Ginneken die in 1917 de alleen al om de titel bekende brochure *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden; een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk* ten doop hield. Maar ook de grondlegger van de NCDN, Toon Weijnen, liet zich, zoals Hagen & Vallen laten zien, niet onbetuigd.

Wat dialectologen nu precies met moedertaalonderwijs 'hebben' is niet zo gemakkelijk aan te geven (cfr. Sturm, 1985); vaak een *ongemakkelijke* relatie, dat wel (cfr. Hagen/Vallen, 1974; Kroon/Sturm, 1994). Maar daarin wijken ze weer niet zoveel af van andere, academische Nederlandse taal- en letterkundigen en taalbeheersers die op een of andere manier zich geroepen voelen het moedertaalonderwijs hartig toe te spreken. (Zie bijvoorbeeld: Jansen, 1985; Braet, 1992).

In 1991 bestond de Universiteit van Amsterdam 360 jaar; dat moest met een congres gevierd worden. Op dat congres wilde de universiteit haar betrokkenheid demonstreren met de cultuur van het Nederlandse taalgebied in een voor die cultuur kritisch tijdsgezicht. Een van de 'demonstranten' was de Amsterdamse dialectoloog Jan Stroop (1993) die *De toekomst van het Nederlands* mocht voorspellen. En ook hij had een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandse volk. In eerste instantie probeert hij aan te tonen dat de Nederlandse dialecten niet zijn verdwenen (zoals volgens Stroop) een kwart eeuw geleden nog wel werd aangenomen dat zou gebeuren²) en ook niet zullen verdwijnen; wel veranderen ze in de richting van regiolecten. Iets dergelijks geldt volgens Stroop voor het 'algemeen' Nederlands: het verdwijnt niet, maar verandert omdat het bezig is het karakter van standaardtaal te verliezen. Zijn conclusie luidt dan ook:

De standaardtaal komt naar de dialecten, de sociolecten en andere sub-talen toe; een divergeringsproces waardoor de standaardtaal in feite geen standaardtaal meer is; (...) zoals de buitenstaander zegt: alles is goed tegenwoordig. (ib., 47)

Wie even de indruk mocht krijgen dat Stroop een onafwendbaar proces beschrijft bij de uitkomst waarvan hij zich neerlegt, komt bedrogen uit. Met nauwelijks ingehouden woede gaat hij op zoek naar de schuldigen achter deze ontwikkeling. Als eerste vindt hij het 'volk' te blamen.

Het is in Nederland gebruikelijk om weinig op te hebben met de eigen taal, de eigen cultuur, de Nederlandse prestaties, terwijl het buitenland ons land en onze cultuur bewondert en er in geïnteresseerd is. De Nederlander maakt een uitzondering voor de voetbalsport; het Nederlandse voetbal slaat hij hoog aan. Maar buitenlanders die interesse voor het Nederlands tonen worden voor gek verklaard en dat er bijvoorbeeld in Warschau vijftig studenten het Nederlands als hoofd- of bijvak kiezen verbaast de Nederlander hogelijk. (ib., 50)

Maar Stroops genadeloze analyse gaat verder; dat 'volk' kan er verder ook niet zoveel aandoen, want waar verwerft dat 'volk' zich deze achteloze attitude? Precies, in het onderwijs. Kroongetuige in Stroops aanklacht is een berichtje in de *Volkskrant* over de resultaten van de *IEA Reading Literacy Study* waaruit zou blijken dat onze Nederlandse kinderen gewoon niet snappen wat ze lezen, terwijl kinderen uit andere Europese landen dat wel doen. Parmantig merkt Stroop op:

De onderzoekers (wie dat zijn wordt niet gemeld) weten niet de oorzaak van de grote verschillen met andere Westerse landen. Ik wel. En paradoxaal genoeg moet ik die zoeken in hetzelfde sociale klimaat dat ik verantwoordelijk acht voor het divergeren van de standaardtaal. (...)

Dat heeft te maken met het gegroeide besef dat iedereen gelijk is en dus niet verbeterd hoeft te worden. (...) (K)ortom men moet communicatief vaardig worden. (ib., 51)

Ter vervanging van dat communicatieve taalonderwijs weet Stroop wel wat anders: 'spellen, (...) invuloefeningen met voorzetsels en voegwoorden, hardop lezen' (ib., 52). Zonder veel omwegen formuleert de academische dialectoloog de uiteindelijke aanklacht dat

ons huidige onderwijs geen enkele bijdrage levert, als het erom gaat het standaard Nederlands van de ondergang te redden, het Nederlands waarin onze geschiedenis geschreven is, de taal die het fundament, het DNA van de Nederlandse beschaving geweest is en natuurlijk nog is. (ib., 52)

Voor een contemporaine lezer(es) zal het wellicht tamelijk onduidelijk blijven waar Stroop de 'autoriteit' vandaan haalt om het onderwijs, het taalonderwijs en het leesonderwijs in het bijzonder de maat te nemen en de wet voor te schrijven. Wie de geschiedenis van het moedertaalonderwijs een beetje kent, weet er wel raad mee: Stroop past naadloos in de traditie waarin academische dialectologen

nergens anders door gehinderd dan hun eigen vooroordelen menen te weten wat 'goed' leesonderwijs is. Van Ginneken in 1931 (Hagen/Vallen, 1976, 46) Stroop in 1993.

Gelukkig zijn er ook anderen die nadenken over 'goed' leesonderwijs; dat blijkt uit deze aflevering van *Spiegel*. Zo voert Helma van Lierop-Debrauwer onder de enigszins intrigerende titel *Het geminachte kind: Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo* een vurig pleidooi voor de behandeling van jeugdliteraire werken tijdens het letterkunde-onderwijs in de bovenbouw van het havo en het vwo (tweede fase voortgezet onderwijs ofwel VO-II). Kern van haar weldoordachte en rijk gedocumenteerde pleidooi is de overweging dat de gangbare doelen voor het letterkunde-onderwijs in VO-II die docenten zeggen na te streven 'ook en zelfs beter gerealiseerd (kunnen) worden dan door literatuurlessen waarin uitsluitend volwassenenliteratuur aan de orde komt.' Dat geldt volgens Van Lierop-Debrauwer niet alleen voor doelen als leesplezier en individuele ontplooiing, maar ook voor culturele en literair-esthetische vorming. Ook de gangbare benaderingen, zoals de literair-historische, de structuur-analytische, de literatuur-sociologische en de lezersgerichte, hoeven in haar opvatting niets in te leveren als jeugdboeken op de leeslijsten van de eindexamenkandidaten komen te prijken.

Dat de genoemde doelen 'zelfs beter gerealiseerd (kunnen) worden' schrijft Van Lierop-Debrauwer hoofdzakelijk toe aan de omstandigheid dat 'leerlingen zich over het algemeen meer bij (jeugdliteraire werken) betrokken voelen en ze beter doorzien.' Intussen wordt de vraag waarom jeugdliteratuur in VO-II in de praktijk vrijwel algemeen taboe is steeds kwellender. Aan de literatuurtheorie en literatuurdidactiek kan het niet liggen: vanuit die hoeken is 'de laatste jaren de traditionele scheiding tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur herhaaldelijk (...) ongedaan gemaakt.' En hoewel Van Lierop-Debrauwer laat zien dat noch de nascholing (in brede zin opgevat), noch de overheid en de schoolboekenuitgevers een erg stimulerende rol spelen in dezen, lijkt ze de 'schuld' toch vooral te willen leggen bij 'onvoldoende kennis bij docenten van (ontwikkelingen in de) jeugdliteratuur.' 'Jeugdliteratuur (is) inderdaad het stiefkind van het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo' concludeert Van Lierop-Debrauwer. Dat dat stiefkind niet al te veel van zijn stiefouders (lees: de docenten) hoeft te verwachten, is dat niet een geliefd thema in de jeugdliteratuur?

Volgens gangbare opvattingen voelen lang niet alle leerlingen zich zo betrokken bij jeugdliteratuur. Met haar onderzoek naar *Leesgewoonten en leesmotivaties van 8-14-jarigen* ontkracht Griet Ramaut grotendeels een zo'n gangbare opvatting die ervan uitgaat dat 'allochtone leerlingen omwille van hun verschillende taal- en cultuurachtergrond minder lezen dan hun autochtone leeftijdsgenoten.' ("En dat is om allerlei redenen slecht", fluistert die opvatting zachtjes ook nog, "slecht voor de kinderen, de taal, de natie en de cultuur!") Om die mythe de mond te snoeren, heeft Ramaut een groep van 844 kinderen een enquête over hun leesgedrag afgenomen en ze een taaltoets laten maken. De groep was verdeeld over drie

leeftijdsklassen (8-10-; 10-12- en 12-14-jarigen), de twee sexen en vier ethnieën: Vlaams (272), Italiaans (112), Turks (237) en Marokkaans (223). De sociaal-economische klasse was voor alle kinderen gelijk, dat wil zeggen: laag. Wat blijkt na allerlei rekenwerk?

1. Allochtone en autochtone leerlingen behalen een gelijkwaardige score wat betreft de frequentie waarmee boeken gelezen worden. Daarentegen blijken leeftijd en geslacht wel van invloed te zijn op de leesfrequentie.
2. Turkse en Marokkaanse kinderen groeien op in gezinnen waar weinig aandacht voor boeken bestaat; dat geldt niet voor de onderzochte Vlaamse en Italiaanse kinderen. Maar in Turkse en Marokkaanse gezinnen neemt het vertellen van verhalen een belangrijker plaats in dan in Vlaamse gezinnen. De verschillen in leesklimaat thuis hebben overigens slechts een minimale invloed op de ontwikkeling van spontaan leesgedrag bij kinderen.
3. In de twee oudste leeftijdsgroepen bestaat geen relatie tussen taalvaardigheid en leesfrequentie, terwijl dit in de jongste leeftijdsgroep wel het geval is.
4. Laag taalvaardige leerlingen laten zich vooral door externe factoren prikkelen tot lezen. Slechts een minderheid van de informanten leest om het plezier; hoog taalvaardige meisjes zijn het meest intrinsiek gemotiveerde lezers.

Uit de beschrijving van de theoretische achtergrond van het onderzoek zou wellicht het beeld kunnen oprijzen dat er inmiddels wel genoeg onderzoek verricht is naar allerlei aspecten van het leesgedrag van kinderen: bijna elke uitspraak daarover kan Ramaut voorzien van een of meer literatuurreferenties uit binnen- en buitenland. Maar zo als 'goed' wetenschappelijk onderzoek betaamt: ook dat van Ramaut legt de behoefte aan nader onderzoek bloot. Allereerst zou de relatie tussen het al dan niet voorkomen van een gunstig leesklimaat in gezinnen en de sociaal-economische status van de ouders nader onderzoek verdienen. De uitkomsten van Ramauts onderzoek doen immers vermoeden dat die status een veel belangrijker invloedsfactor is dan de culturele herkomst. Daarnaast weten we veel te weinig over leesattitudes en leesbehoeften van ouders en in het bijzonder over de visies van allochtone ouders op lezen. Daardoor kunnen we onvoldoende gerichte maatregelen treffen om die ouders actief bij de leesontwikkeling van hun kinderen te betrekken. Daar zou dus ook grondig onderzoek naar gedaan moeten worden. Gelukkig vormen deze lacunes in onze kennis geen belemmering voor Ramaut om haar artikel te besluiten met aanbevelingen om het leesplezier bij kinderen te bevorderen.

Als kinderen over het algemeen er met stimulerende maatregelen zoals leesklimaatverbeteringen en boekpromotie thuis en op school al toegebracht zouden kunnen worden met plezier veel te lezen zijn daarmee alle problemen niet opgelost. In zijn artikel vraagt Peter van Vugt dan ook aandacht voor het verschijnsel dyslexie: 'een niet naar behoren kunnen lezen'. Hij wijst vooral op de kwetsbare positie van dyslectische leerlingen: het is misschien niet zo moeilijk

begrip op te brengen voor allochtone leerlingen die 'slecht' lezen of voor kinderen met een kennelijke taalachterstand die er niet veel van terecht brengen. Maar dat 'bij een normaal begaafd, Nederlandstalig kind zonder taalachterstand het aanleren van lezen en schrijven niet wil vlotten', stuit makkelijk op onbegrip.

In zijn bijdrage wil Van Vugt 'het fenomeen dyslexie zo scherp mogelijk afgrenzen, een aantal misverstanden wegnemen en een aantal specifieke herkenningssignalen beschrijven.' Wat de afgrenzing betreft durft hij de conclusie aan: 'We weten zeker hoe dyslexie er uit ziet, maar we weten nog niet waar precies de stoornis te lokaliseren is, noch of en hoe ze te verhelpen is.' Misverstanden ziet Van Vugt vaak daar ontstaan waar een eenzijdige kijk op dyslexie geldt. Hij laat zien dat er drie soorten kinderen met dyslexie zijn die ieder een eigen aanpak vereisen; de diagnose van die drie soorten is specialistenwerk.

Volgens Van Vugt levert dyslexie in het voortgezet onderwijs veel problemen op voor de leerling die eigenlijk onoplosbaar zijn. Om de 'pijn' te verzachten stelt hij voor een viertal maatregelen te nemen.

1. *Stimuleren* dat dyslectische leerlingen vooral taken uitvoeren die ze wel goed kunnen.
2. Taken die dyslectische leerlingen niet goed kunnen *compenseren*, bijvoorbeeld door ze meer tijd te gunnen of opdrachten mondeling aan te bieden.
3. De problemen waarmee dyslectische leerlingen kampen *relativeren* door bijvoorbeeld geen onrealistische doelen te stellen.
4. De dyslectische leerlingen van sommige taken *dispenseren* bijvoorbeeld van hardop voorlezen.

In het algemeen pleit de auteur voor een expliciet schoolbeleid dat uitmondt in 'een dyslexie-vriendelijk onderwijs'. Hij sluit zijn bijdrage af met een reeks praktische tips.

Sjaak Kroon en Jan Sturm kondigen aan in een reeks artikelen te willen rapporteren over de resultaten van een (voor)onderzoek naar de mogelijke samenhang tussen de ontwikkeling van een nationaal bewustzijn in Nederland en de 'opdracht' van het moedertaalonderwijs als standaardtaalonderwijs. In de eerste aflevering gaan ze in op ontwikkelingen in de negentiende eeuw; aan de hand van een studie naar nationale monumenten in Nederland en Duitsland proberen ze het Nederlandse nationalisme te karakteriseren als bourgeois en individualistisch in vergelijking met het nationaal-dynastieke en collectieve in Duitsland. Dat blijkt dan in meer algemene termen te corresponderen met een door historici onderscheiden West- en een Oosteuropese nationalistische traditie.

De auteurs zien het standbeeld van Jacob Cats op het marktplaatsplein van Brouwershaven als een emblematische expressie van de kern van de Nederlandse nationale identiteit: die is enerzijds gesitueerd in de roemrijke Gouden Eeuw en wordt anderzijds, via de geschriften van Cats, gedefinieerd als "zedelijkheid", huiselijkheid, kalmte, tolerante godsdienstzin en rustige vaderlandsliefde. Tegelij-

kertijd symboliseert Cats' standbeeld de Nederlandse omgang met de nationale identiteit: die is er wel, maar je moet er niet te veel aandacht aan besteden.

Kroon en Sturm vervolgen met een kort overzicht van de geschiedenis van het moedertaalonderwijs vanaf 1800. Tegen de achtergrond daarvan gaan ze in op het beschavingsproject van de Verlichting en de relatie daarvan met de ontwikkeling van standaardtaalonderwijs. Via een beschrijving van de ontwikkeling van de volkszang komen ze uit bij Gerrit Kalff in zijn hoedanigheid als volkslieddeskundige en moedertaalonderwijsdeskundige. De overstap naar een corpus vakdidactische citaten uit de twintigste eeuw, waarin de relatie tussen moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn aan de orde komt, ligt dan voor de hand, maar moet wachten tot de volgende aflevering van *Spiegel*.

Samenvattend concluderen de auteurs dat de ontwikkelingen rond de standaardtaal en standaardtaalonderwijs in de negentiende eeuw slechts marginaal iets te maken hebben met de ontwikkeling van een Nederlands nationaal bewustzijn. Wel tekenen zich in de negentiende eeuw de contouren al af van een dilemma dat het moedertaalonderwijs in een groot deel van de twintigste eeuw zal 'plagen': de rol van dialecten in het taalonderwijs. De reeds gereleveerde bijdrage van Stroop lijkt de recentste uiting ervan. Wellicht dat de tweede aflevering uit de serie van Kroon & Sturm wat meer analytische helderheid kan bewerkstelligen.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Noten

1. Een derde artikel waarin de Taalmethodes centraal staan is wel aangekondigd (Hagen/Vallen 1976, 60) maar jammer genoeg nooit verschenen. Wie neemt de uitdaging aan?
2. Overigens schreven Hagen & Vallen (1974, 38) al: 'Het is een van de meest saillante bevindingen van de moderne dialectsociolinguïstiek dat de these van het snelle verdwijnen van de dialecten op grond van empirisch onderzoek onhoudbaar is.'

Bibliografie

- Braet, A., Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? *De nieuwe taalgids*, 85 (1992), nr. 3, 193-204.
- Fleischer, C., Researching Teacher-Research: A Practitioner's Retrospective. *English Education*, 26 (1994), nr. 2, 87-124.

- Hagen, A., A. Vallen, *Dialect, standaardtaal en school; de Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek I: Taalkundige literatuur. Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en naamkunde XIII* (1974), 14-44.
- Hagen, A., A. Vallen, *Dialect, standaardtaal en school; de Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek II: (Taal)didactische literatuur. Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en naamkunde XV* (1976), 41-65.
- Kroon, S., J. Sturm, 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'; een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel II. *Spiegel* 12 (1994), nr. 2 (te verschijnen)
- Stroop, J., De toekomst van het Nederlands. In: Blom, J.C.H., J.Th. Leersen, P. de Rooy (red.), *De onmacht van het grote: cultuur in Europa* (42-53). Amsterdam: Amsterdam University Press 1993.
- Sturm, J., Dialectologie en sociolinguïstiek: receptie van onderzoeksresultaten in de moedertaal didactiek in Nederland in verleden en heden. In: J. Taeldeman, H. Dewulf (red.)(182-192), *Dialect, Standaardtaal en Maatschappij*. Leuven: Acco 1985.

Het basisonderwijs schiet tekort in haar aandacht voor de dialect- en jongdialekttaal. Dit is, kort samengevat, de stelling van het onderzoek van Blom (1997) tezamen met zijn aanspraak op een verandering naar het al reeds gevoerde pleidooi voor congruentiaal literatuuronderwijs. Het volgende beschrijving van kinder- en jongdialekttaal is, zoals Blom, van belangrijke stap op weg naar een dergelijke aanvulling van het literatuuronderwijs.

Voor een deel lijkt het congruentiaal onderwijs al geïmplementeerd. Toch een aantal jaren is het werken met jongdialekttaal in de onderdelen van het voortgezet onderwijs op bijna alle scholen een regelmatige bezigheid. Wanneer de klas samen komt op de basisschool en werken in het voortgezet onderwijs is overtuigd. Van een gedegen beoefening van jongdialekttaal, is de al van geleidelijk aan de volwassene literatuur, is echter geen sprake. Ondanks de "volwassenisering" van het kinderboek¹ bestaat de vraag naar hoe het vermen van literatuur nog altijd? Van jongdialekttaal is bij de overgang van kinderboek naar volwassen literatuur geen sprake meer en naar het licht van Blom, zal het in de volkomene voorlopig niet veranderen. Jongdialekttaal wordt gezien als pastoor in de onderbouw en als manier naar de volwassene literatuur. Maar zelfs de rector van "voortgezet" op zijn eigenwijs met de ver. De voorlichting is beperkt door de docenten in zijn handhaving, maar geeft wellicht de een passende valkuilen in de opbouw van de literatuur.

Het pleidooi dat jongdialekttaal een pijler is het literatuuronderwijs verloor de stap naar de "echte" literatuur. Het is belangrijk voor een goede begrip van jongdialekttaal in de literatuur van het havo en vwo.

In deze bijlage wordt de telling der dialecten Nederlands in het havo en vwo jongdialekttaal is wordt enkele benaderingen, ontwikkelingen en niet argumenten uiteengezet. Op basis van een overzicht van literatuurhistorische en

