

## Redactioneel

### Verscheidenheid: een doem voor 'goed' moedertaalonderwijs?

Waarom raken we in discussies over 'goed' moedertaalonderwijs kennelijk nooit uitgepraat over de rol van dialecten? Misschien moet de vraag wat algemener gesteld worden en moet die niet gaan over dialecten alleen, maar over allerlei variatie en verscheidenheid, over 'afwijkingen' en 'aberraties' die ons in ons moedertaalonderwijs kwellen. Neem nou de laatste aflevering van *English Journal*, het qua leeftijd - 83 jaar; net als ons eigen *Levende Talen* uit 1912 dus - eerbiedwaardige, Amerikaanse blad van de *National Council for the Teaching of English* (NCTE) gericht op het moedertaalonderwijs in het voortgezet onderwijs. Voor de achtste keer in die lange geschiedenis treedt met dit nummer (83:5) een nieuwe hoofdredacteur aan. In haar *Inaugural Editorial* merkt ze het volgende op.

My predecessors in this business all had unique visions for *English Journal*, and I am no different. As the new editor, I, too, have a vision, and you will see in these pages a new logo, a new design, a new editorial format and new columns and features (and throughout this issue you will also see excerpts from eighty-two years of inaugural editorials). (Christenbury, 1994, 15)

Eén nieuwe column krijgt meteen een prominente plaats in het blad: direct achter het *From the Editor* volgt de (nieuwe) rubriek *From the Secondary Section*. Die mag deze eerste keer gevuld worden door een lid van de stuurgroep van de sectie: Daniel Heller. Hij snijdt daarin meteen een kennelijk heet hangijzer aan: *The Problem of Standard English* (Heller, 1994). En zoals verwacht mag worden van een deskundige op het terrein van moedertaalonderwijs (vergelijk Kroon/Sturm 1994 in dit nummer van *Spiegel*): het wemelt in Hellers column van de positieve kwalificaties van dialect.

- This dialect of English (Standard English) is [not] in any way inherently superior to other dialects.
- [This] does not demean the many other *Englishes* spoken, sung, or written in this country. Each is beautiful and unique. We celebrate them all. We learn from them all.
- In our classrooms, we should accept all the different *Englishes* our students bring with them. In fact we should learn as much as possible about each other's languages.
- I regret that the rise of one dialect as the power dialect is generally the result of a history of suppression. Ib., 17 en 18)

Al dit moois over dialecten - of daaronder ook sociolecten en minderheidstalen gerekend moeten worden, blijft onduidelijk - verhindert niet dat Heller een ferm standpunt inneemt - en ook dat kun je weer van een moedertaalonderwijsdeskundige verwachten -: het onderwijs moet de leerlingen in ieder geval standaard Amerikaans Engels aanleren. Dat is immers de taal van de macht, van de natie en van de markt. Het onderwijs heeft op dit terrein zelfs een *morele opdracht*: het mag leerlingen niet de toegang tot die macht, tot de natie en tot de markt ontzeggen. Weliswaar vindt Heller dat de leerlingen uiteindelijk zelf moeten beslissen of ze die standaardtaal daadwerkelijk willen gebruiken, maar om zo'n beslissing echt te kunnen nemen moet je nu eenmaal eerst dat dialect beheersen.

Hellers betoog wordt door twee contextgegevens gemarkeerd. Zijn tekst krijgt, afgezien van een portretfoto, als 'illustratie' een citaat uit het *EJ Inaugural Editorial 1912* mee dat aankondigt dat het blad ten minste 'a welcome visitor and a bearer of helpful messages to all who are interested in the teaching of the mother tongue' (cursivering toegevoegd) wil zijn. Zo'n illustratie geeft meteen aanleiding tot de vraag: Is Heller nu zo'n een geïnteresseerde in het onderwijs in de moedertaal of is hij uiteindelijk toch alleen maar geïnteresseerd in standaardtaalonderwijs? Aannemelijk is dat hij het eerste deel van die vraag positief zal beantwoorden. Alleen, in de ene context - onderwijs - zal voor hem *de moedertaal* waarschijnlijk equivalent zijn aan *standaard Amerikaans Engels*; in de andere - linguïstiek - aan (rurale?) dialecten.

De tweede markering krijgt Hellers betoog door het thema van deze aflevering van *EJ: Breaking the Rules*. In de oproep bijdragen in te sturen rond dit thema (*English Journal* 82:8) heet het:

At one - or possibly even more than one - time in our classrooms, in our departments, in our schools, we have all broken the rules. The reason may have been to accommodate student needs, to respond to current events, to improve the school setting, or even to save our and our students' sanity. Regardless, for those of us who have broken the rules, we did it deliberately and, in many instances, it had a positive effect. Some of our rule-breaking stories, of course, are not to be - cannot be - shared. Some however can.

With that in mind, think of a time you broke (or bent) the rules of the school or department.

De oproep heeft zes publicabele 'rule-breaking stories' opgeleverd. En jawel, één ervan verhaalt over het doorbreken van de regel *Alleen Engels* (Whishaw, 1994). Als docent in opleiding liet Iona Whishaw haar leerlingen tijdens een lessenserie poëzie een gedicht in hun 'eerste taal' schrijven. Voor de helft van de leerlingen was dat een andere taal dan Amerikaans Engels. Die moesten na het schrijven een 'native-English-speaking' mede-leerling vragen hen te helpen bij het vertalen van hun gedicht. (Of er nog iets gebeurde met de gedichten van de leerlingen met Engels als 'eerste taal' vermeldt het verhaal niet.) Het gaat nu even niet om de resultaten van die lessenserie (die overigens veel enthousiasme losmaakten, niet

alleen bij de leerlingen maar ook bij haar collega's en de schoolleiding). Wat vooral opvalt, is dat Wishaw erover rapporteert alsof ze een 'heldendaad' verricht heeft: 'the issue of language in our schools is a very loaded one for both students and teachers' (ib., 28). Als concrete voorbeelden van die beladenheid noemt ze scholen waar in alle lokalen en gangen bordjes hangen met de tekst *English Only*. En ze vertelt over de vooroordelen bij haar leerlingen waaruit volgens haar soms paranoia en racisme blijkt.

- Als ze geen Engels willen praten, waarom gaan ze dan niet terug naar waar ze vandaan komen?
- In de bus staan ze altijd over je te praten.
- Ze lachen me uit.

Wishaw concludeert dat 'injunctions by teachers to "speak English", however well intended, inadvertently support and feed these prejudices' (ib., 30). Anders gezegd: Hellers accent op het leren van de standaardtaal, brengt zijn ideaal van de 'celebration' van verscheidenheid niet dichterbij; integendeel zelfs. Het 'vieren van verscheidenheid' verdwijnt naar de marge van het onderwijs, naar het min of meer verborgene waar een stagiair ermee mag experimenteren en vooroordelen 'bloeien' op.

Eenzelfde proces van marginalisering van de idealen uit de retoriek over 'goed' moedertaalonderwijs blijkt uit het verhaal over het doorbreken van de regels uit de literaire canon (Kaplan, 1994). De auteur beschrijft zijn literatuuronderwijs in een vierde klas van het voortgezet onderwijs. Hij behandelt daar in chronologisch volgorde de grote Amerikaanse schrijvers in hun historische context.

All fine writers. All excellent samples of American literature. All too advanced for my students - kids, who, like average kids anywhere, would sooner read wrestling and fan magazines than excerpts from *Poor Richard's Almanac* or Walt Whitman's *Leaves of Grass*. After all, they were kids, pubescent and post-pubescent teens, who believed that the world began with them, and that fast and funny signified great and monumental. A good read to them was something that held their interest, not something that spoke a profound truth in hushed and solemn tones (ib., 26)

Gelukkig had Kaplan ook nog een uur vrij lezen per week; dan mochten de leerlingen naar eigen voorkeur uit de klasbibliotheek boeken kiezen of van huis meebrengen en 'enjoy some uninterrupted time reading. But they had to read. And read they did.' Op enig moment kiest een meisje uit de klasbibliotheek zonder enige informatie vooraf het jeugdboek *Forever* van de schrijfster Judy Blume: 'a stark and realistic portrait of teenage sexuality. (...) Blume writes in a direct, straightforward fashion about the fears and frustrations associated with teenage sex. Her blunt, frank, and humorous style never fails to capture even the most

reluctant readers' (ib., 26). Het meisje 'valt' meteen voor het boek en vraagt na de les of ze het mee mag nemen naar huis. Dat mag en al de volgende dag heeft ze het uit: 'It was the best she had ever read, because it was so real'. Ze geeft het boek meteen door aan een klasgenoot. Na enige tijd blijkt dat bijna de hele klas - meisjes en jongens - het boek gelezen heeft. Maar in de klas wordt er niet over gepraat, wel waarschijnlijk tussen leerlingen onderling. En er ontstaat géén rel - waar Kaplan eigenlijk wel een beetje bang voor was -, noch onder de ouders, noch onder de collega's, noch bij de schoolleiding of het bestuur.

I chose to be subversive. I avoided permission from administrators, letters home to parents seeking permission for their child to read, and hue and cry from community members seeking to censor what students can read. I chose to avoid those real and difficult questions by deliberately ignoring my students' real behavior (ib., 27)

Kaplan houdt het boek in zijn klassebibliotheek omdat 'I wanted my students to know that such a book existed, and that by reading it, they might find a private voice that speaks only to them. I wanted them, like English teachers everywhere, to become enlightened, informed, and engaged readers'. Maar dat moet dan wel in het verborgene gebeuren: in de klas komt het boek nooit ter sprake.

De Nederlandse vakdidactische literatuur is niet rijk - om het heel zachtjes uit te drukken - aan dit soort (auto)biografische verantwoordingen. Natuurlijk zullen ook Nederlandse (aanstaande en beginnende) moedertaaldocenten, opleiders en vakdidactici 'gekweld' worden door dit soort dilemma's. Zolang ligt het ideaal van 'dialect in de klas' immers nog niet achter ons; de meertalige klas kent nog vele propagandisten. Het vorige nummer van *Spiegel* bevatte nog een vurig pleidooi voor jeugdboeken in de bovenbouw. Maar wat daarvan in de praktijk terecht komt, daarover zie je docenten spontaan niet gauw wat op papier zetten. Wel kun je de dilemma's bij de deskundigen tegen komen. Dat laten Sjaak Kroon en Jan Sturm zien in het tweede deel van hun rapportage over een mogelijk verband tussen moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Van één zo'n dilemma - moedertaal standaardtaal - verhelderen ze het ontstaan.

In hun bijdrage analyseren ze een aantal sleutelcitaten uit vakdidactische vertogen. Achtereenvolgens passeren J.H. van den Bosch, Jac. van Ginneken, Van den Ent en zijn companen, frater Victor van Nispen, Van Dis en zijn bentgenoten en Jan Griffioen de revue. In de geraadpleegde teksten wordt er overigens maar in één - die van Van Nispen - een expliciet verband gelegd tussen (standaard)taalonderwijs en de ontwikkeling bij leerlingen van nationaal bewustzijn. In de andere teksten is eerder sprake van een veronderstelde nationale identiteit in culturele zin die via het (standaard)taalonderwijs in brede zin verder bij de leerlingen ontwikkeld kan worden.

Piet Moorens bijdrage in dit nummer van *Spiegel* kan gelezen worden als een soort 'rule breaking story'. Hij geeft een bloemrijke toelichting op zijn interventieprogramma op een aantal basisscholen waarin prentenboeken een centrale rol spelen; prentenboeken die in het reguliere onderwijs nauwelijks geduld worden. Als zijn interventiecredo formuleert hij dat hij het prentenboek opvat als een rijke context voor een breed georiënteerd taal- en rekenonderwijs. Uitvoerig legt hij uit hoe hij tot dat credo gekomen is. Zijn interventie bestond uit een royaal aanbod van prentenboeken bij de leerstofkernen van 'Veilig leren lezen' en bij een viertal thema's in reken- en wiskunde-methodes over het jaar heen. De selectie prentenboeken bij rekenen had betrekking op de onderwerpen tijd, ruimtelijke en meetkundige oriëntatie, ordenen, meten en vergelijken en tenslotte op tellen, vergelijken en structureren van hoeveelheden. Voor de selectie van prentenboeken bij aanvankelijk lezen werd aangehaakt bij de in de methode gemaakte indeling in leerstofkernen.

De kern van de aanpak ligt in het dagelijks voorlezen van een prentenboek en dat voorlezen nog een keer te herhalen voor de hele klas of een kleinere groep.

Zoals dat hoort bij een interventieprogramma heeft Mooren duchtig de effecten geprobeerd in kaart te brengen met behulp van een uitgekiend evaluatiedesign en een breed instrumentarium; beide komen in zijn bijdrage aan de orde. Uitvoerig bespreekt hij de resultaten die laten zien dat de absolute verschillen tussen de experimenteer- en controlegroepen bescheiden zijn. Toch is dat een mooier resultaat dan Mooren had durven hopen, gelet op de weerbarstigheid van het onderwijs. Een belangrijk uitkomst van zijn onderzoek acht Mooren ook het feit dat het prentenboek als bakermat van de kinderliteratuur eveneens een ander utopisch omgangsmodel te bieden heeft.

De scores van allochtone leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs blijven achter bij die van hun allochtone klasgenoten. Dat plaatst het (taal)onderwijs voor een dilemma. Het achterblijven zou er natuurlijk op kunnen wijzen dat de allochtone leerlingen de getoetste kennis en vaardigheden minder beheersen. Maar het kan ook aan iets anders liggen: wellicht aan hun niet-Nederlandse taal- en cultuurachtergrond waarmee toetsenmakers onvoldoende rekening houden. Henny Uiterwijk en Ton Vallen zijn daarom nagegaan of de vragen en opgaven uit die CITO-toets allochtone leerlingen extra problemen opleveren die niets te maken hebben met de te toetsen kennis en vaardigheden maar die toch hun resultaten negatief beïnvloeden. Hun statistisch onderzoek daarnaar wijst uit dat dat inderdaad het geval is. Dus stonden ze toen voor de klus om precies te achterhalen wat de oorzaken zijn van dat verschijnsel. Raadpleging van de bestaande literatuur leverde een inventaris van mogelijke bronnen op. Voor hun verdere onderzoek beperkten Uiterwijk en Vallen zich tot talige bronnen. Ze slagen erin de plausibiliteit van de toeschrijving van de oorzaak aan enkele van die talige bronnen empirisch te verstevigen. Op basis daarvan kunnen ze enige raadgevingen aan toetsconstructeurs formuleren.

Wilbert Spooren constateert dat in de retoriek over 'goed' moedertaalonderwijs steeds vaker en indringender op het belang van kennis over tekstsoorten wordt gewezen. Op allerlei niveaus zouden leerlingen er tenminste blijk van moeten geven dat ze weet hebben van verschillen tussen tekstsoorten en van de consequenties daarvan voor hun lezen en schrijven. Voor moedertaaldocenten is het dan van belang om over een teksttypologie te beschikken die verschillen ondubbelzinnig beschrijft. Spooren laat een drietal didactische typologieën de revue passeren. Daarmee concretiseert hij zijn vraag: Is het mogelijk een teksttypologie te geven die tekstwetenschappelijk de toets der kritiek kan doorstaan en die tegelijkertijd bruikbaar is voor het onderwijs? Het antwoord moet luiden: Een typologie die aan de eisen van tekstwetenschap en onderwijs voldoet is niet zonder meer te geven.

Om die stelling te onderbouwen probeert Spooren allereerst enige terminologische helderheid te verschaffen. Vervolgens kritiseert hij een drietal voorstellen die in de tekstwetenschap al enige tijd een belangrijke rol spelen; ideaal vindt hij ze niet. Daarom probeert hij in een volgende paragraaf criteria voor adequate teksttypologieën te formuleren. Tegen die achtergrond bespreekt hij twee recentere aanpakken waarin hij meer ziet. Hij laat de lezer eerst kennis maken met een aanpak die geënt is op de systeem-functionele traditie van Halliday. Daarna laat hij zien hoe via kwantitatief onderzoek geprobeerd wordt tekstlinguïstische dimensies bloot te leggen en die functioneel te interpreteren. Spooren besluit zijn bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* met enkele consequenties voor het moedertaalonderwijs. Voorlopig blijft ook Spooren nog steken in het bekende dilemma: krijgen de wetenschappelijke inzichten het primaat ten koste van de pedagogisch-didactische inzichten of omgekeerd? Daarmee bevindt hij zich overigens in goed gezelschap; dat documenteert deze aflevering van *Spiegel* terdege.

De *Spiegellezer(es)* die ook wel eens een blik werpt op het colofon van haar/zijn blad zal tot ontdekking komen dat de redactie inmiddels afscheid heeft moeten nemen van twee zeer gewaardeerde collega's. Sinds 1989 maakte Carl Brusewitz deel uit van de redactie. Hij heeft de ongetwijfeld moeilijkste klus binnen de redactie voor zijn rekening genomen: het verwerven van bijdragen voor *Spiegel* onder NLO-collega's. Ondanks zijn langdurige inspanningen is het NLO-veld 'gesloten' gebleven. Wel heeft de redactie - en daarmee vele schrijvers van *Spiegel*bijdragen - al die tijd kunnen profiteren van Carls scherpzinnige en humane commentaren en opmerkingen tijdens de kopijbesprekingen. Het verdwijnen van Carls' perspectieven zal het redactiewerk zeker veranderen. Voor de geleverde bijdrage zegt de redactie Carl Brusewitz hartgrondig dank.

Sinds 1988 kende de redactie Tanja Janssen als uiterst punctuele secretaris van de redactieraad. De redactie was dan ook verguld toen Tanja in 1990 tot de redactie toetrad en meteen maar het redactiesecretariaat voor haar rekening nam. Op alle onderdelen van het redactiewerk is Tanja zeer actief geweest. Zelf bleef ze publiceren in *Spiegel* en ze wist menigeen over te halen in 'haar' blad te publiceren. Veel auteurs hebben in niet geringe mate geprofiteerd van Tanja's

werk als begeleidend redacteur. En, last but not least, veel afleveringen van *Spiegel* zouden er heel wat minder 'fraai' hebben uitgezien zonder de productie-begeleiding van Tanja. De redactie heeft met veel spijt afscheid genomen van Tanja Janssen. Een troostende gedachte: Tanja blijft in *Spiegel* publiceren.

De redactie veroorlooft zich Tanja Janssen en Carl Brusewitz ook namens de lezeressen zeer hartelijk dank te zeggen en hen veel succes toe te wensen in de komende tijd.

Namens de redactie,

Jan Sturm

## Bibliografie

- Christenbury, L., From the editor. In: *English Journal* 83 (1994), nr. 5, 15-16.
- Heller, D.A., The Problem of Standard English. In: *English Journal* 83 (1994), nr. 5, 17-19.
- Kaplan, J.S., Ted Hipple Was Right! How I broke the Rules and Lived Happily Forever and Ever! In: *English Journal* 83 (1994), nr. 5, 25-27.
- Kroon, S. & Sturm, J., 'Wij gaan volksaardig d.i. nationaal worden'; een voorstudie naar moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn. Deel 2: Moedertaalonderwijs en nationaal bewustzijn in vakdidactische citaten uit de 20e eeuw. (In deze aflevering van *Spiegel*)
- Wishaw, I., Translation Project: Breaking the "English Only" Rule. In: *English Journal* 83 (1994), nr. 5, 28-30.

