

- Schank, R.
1982 *Dynamic memory: A theory of learning in computers and people.* Cambridge.
- Schank, R. & R. Abelson
1977 *Scripts, plans, goals, and understanding.* Hillsdale, N.J.
- Suchman, L.
1987 *Plans and situated actions: The problem of human machine communication.* Cambridge.
- Tannen, D. & C. Wallat
1987 'Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination interview.' In: *Social Psychology Quarterly*, Vol.50, No.2., 205-216.
- Uyl, M. den & H. van Oostendorp
1980 'The use of scripts in textcomprehension.' In: *Poetics*, Vol.9, 275-94.
- Wunderlich, D.
1976 'Fragesätze und Fragen.' In: D. Wunderlich. *Studien zur Sprechaktheorie.* Frankfurt a/M. 181-250.

4 Meta-communicatieve elementen en geletterdheid: over dialoogbeschrijvingen van kinderen

Jan Berenst

Inleiding

Het in 1990 verschenen boek van Philip Roth, *Deception*, dat een soort autobiografie van de schrijver is, bestaat op een paar zinnen na, geheel uit dialogen. Het opmerkelijke daarbij is, dat de vertellerstekst met karakterisering van de sprekers en van de aard van de activiteit van de sprekers van de dialoog, daarbij geheel ontbreekt. Dit brengt de lezer regelmatig in verwarring, niet alleen omdat de identiteit van de dialoogpartners vaak duister blijft, maar ook doordat de "interpuncties" in de interacties niet meer duidelijk zijn. Na verloop van tijd weet je niet meer wie van de schimmige figuren nu wat zegt. Reijnders (1990) sprak in zijn recensie van het boek dan ook over "een literair labyrint".

Roth heeft met deze techniek een extreem voorbeeld gecreëerd van een niet interpreterende beschrijving van dialogen in verhalen. In de meeste verhalen die schriftelijk verteld worden, worden dialogen weergegeven in een combinatie van personagetekst en vertellerstekst. Dat kan, zoals bekend, de vorm aannemen van de *indirecte rede*, de *vrije indirecte rede*, en de *directe rede*.

In het eerste geval is het de verteller die over de dialoogbijdrage van een personage rapporteert, waarbij het onduidelijk blijft of de indirecte weergave betrekking heeft op wat het personage heeft gezegd, dan wel op wat de verteller heeft geïnterpreteerd. Bijvoorbeeld:

- (1) Na een poos zei ze, dat Victor in elk geval moest doorzetten.
[Vestdijk:123]

De weergave van de dialogische bijdrage in de *vrije indirecte rede* (of: *erlebte rede*) onderscheidt zich van de gewone indirecte rede in structureel opzicht: de dialooguiting is geen bijzin, maar een zelfstandige hoofdzin, die al of niet is ingebed in een matrixzin. Dit wekt de indruk dat de verteller minder heeft ingegrepen in wat er letterlijk zou zijn gezegd. De verteller wordt alleen zichtbaar in het feit dat de personen vanuit het perspectief van de verteller worden aangeduid, en dat ook de werkwoordstijd aangepast wordt aan de tijdsvormen die vanuit het vertellersperspectief nodig is:

- (2) Het speet hem voor Bert, zei hij. [V:132]

In de *directe rede* wordt de dialoogbijdrage "letterlijk" gerepresenteerd, en fungeren de dialoogzinnen structureel als object¹ bij het werkwoord uit de matrixzin, die de vertellerstekst representeert:

- (3) "Zou dat gaan?", vroeg mevrouw Duprez op twijfelende toon. [V:124]

Anders dan bij de indirecte of de vrije indirecte rede, treffen we daarbij soms opmerkelijke constructies aan, waarbij een werkwoord in de matrixzin gebruikt wordt, dat niet voor een direct object is gespecificeerd, of waar de plaats van het direct object al op een andere manier is ingevuld.²

Enkele voorbeelden uit *Hedonia* van Kees van Kooten:

- (4) - Nee, *keek zij uit het keukenraam*, en dat is nou net het verschil tussen ons.
 (5) - Tss, *jut ik hem op*.
 (6) - De telefoon staat binnen, *wijst mijn dochter*.

Uit dergelijke zinnen die allesbehalve uniek blijken te zijn, moeten we concluderen, dat de directe rede-zinnen structureel gezien ook als een adverbiale bepaling kunnen fungeren in de matrixzin. Blijkens een onderzoek van Middel en Ten Hoor (1988) die daarbij steunen op een beschrijving van Sabban (1978), zouden er in dat verband zelfs een 7-tal typen werkwoorden in de "rede-begeleiding" kunnen worden onderscheiden in het Nederlands.

Functioneel gezien blijven de matrixzinnen echter de aard van de activiteit beschrijven, zij het dat het gebruik van werkwoorden die zelf geen beschrijving van *spreekactiviteiten* zijn (zoals in (4)), dan veelal een elementair verbum dicendi als *zeggen* impliceert (b.v. *mopperde hij, zuchtte zij*), dan wel veronderstelt (b.v. in (4): *zei ze, terwijl ze uit het keukenraam keek*).

Opmerkelijk is dat over de indirecte rede en de vrije indirecte rede vooral in de literatuurwetenschap betrekkelijk veel is nagedacht in verband met de problematiek van het *point of view* (cf. Bonheim 1990), maar dat voor de directe rede niet veel belangstelling lijkt te bestaan, noch in literatuurwetenschappelijke, noch in grammatische, noch in pragmatische kring. Met name vanuit pragmatisch gezichtspunt is er echter zeker reden zich nauwkeuriger rekenschap te geven van dit verschijnsel. In de eerste plaats omdat het de overgang lijkt te vormen van de gesproken naar de geschreven taal. Kinderen die zich in de schrijftaal moeten leren uitdrukken, maken in de eerste fase van hun schrijftaalontwikkeling gebruik van hun basale interactionele taalvaardigheid, en hanteren dus veel dialogisch taalgebruik. Weliswaar betekent dat nog niet dat ze dan ook voortdurend dialogen schrijven, maar waar kinderen dat wel doen, is de vorm veelal de directe rede, al dan niet ingebed in een zin met een verbum dicendi. Het gebruik van dergelijke *zeg-werkwoorden* is daarbij interessant, omdat ze ons een blik gunnen op de reflectieve vermogens van de kinderen met betrekking tot het taalgebruik, en dergelijke vermogens van belang lijken te zijn voor de geletterdheidsontwikkeling (cf. Birdsong 1989). In de tweede plaats is een pragmatische oriëntatie van belang, omdat rapportages over of benoemingen van *spreekhandelingen* die in de dialooguitingen zijn gerealiseerd, hier op de meest natuurlijke wijze voorkomen. Ook al gaat het hier dan niet om een performatief gebruik van de spreekhandelingen in kwestie - vaak laten de karakterisering en zich ook niet performatief gebruiken - de handelings-interpretatie zoals die door de verteller wordt gegeven, vinden we in natuurlijke interactie zelden zo geëxpliciteerd. Kortom, zowel in het kader van de relatie gesproken en geschreven taal, als in het kader van een empirische studie van spreekhandelingen, zou een nadere bestudering van de directe rede zinvol kunnen zijn. In dit artikel wil ik me dan ook beperken tot de *directe rede*, en met name de vragen bespreken hoe kinderen (7-12 jr.) met deze vorm omgaan in verhalen, en welke conclusie je daaraan zou kunnen verbinden wat betreft hun *geletterdheid*. Daartoe karakteriseer ik eerst in het kort nog de wijze waarop de rapporterende vertellerstekst zich in "volwassen verhalen" verhoudt tot de dialoogtekst.

Dialoog-markeringen

Normaliter worden dialogen die in de directe rede zijn geschreven, als zodanig gemarkeerd. Dat markeren gebeurt in schriftelijke verhalen in de directe rede door het gebruik van aanhalingstekens, of van een liggend streepje voorafgaand aan de directe rede, al dan niet aangevuld met een aanduiding van de spreker en van de spreekactiviteit. Dergelijke aanduidingen zijn ten opzichte van de dialoog meta-communicatief van aard. Weliswaar wordt die meta-communicatie niet (noodzakelijk) gerealiseerd door een van de directe dialoogparticipanten, maar in dat geval is het wel altijd iemand, die men met Clark (1987) als een *bystander* in de pragmatische context zou kunnen karakteriseren, namelijk een auctoriele verteller. De aard van de meta-communicatieve elementen kan variëren van aanduidingen van de "uitings-handeling", de "illocutieve handeling", en de "perlocutieve handeling" (Searle 1969), met allerlei nuancerende toevoegingen. In het kader van dit artikel zal ik het onderscheid tussen deze niveaus niet problematiseren, en eenvoudigweg spreken over aanduidingen van de *spreekhandeling*, met verbijzonderingen naar de drie niveaus, waar dat evident is.

Opmerkelijk is dat triviaal-literatuur waarin zoals bekend talrijke dialogen voorkomen, zich kenmerkt door het gebruik van een rijk arsenaal aan uitdrukkingen die een kwalificatie geven van de spreekhandeling die in de dialoog is gerealiseerd. Een willekeurige selectie uit een enkele bladzijde:

- (7) "Ach schei toch uit", *riep ze vol walging* en met tranen in haar ogen uit
 (8) "Hoe lang blijven we hier", *waagde ze het te vragen*.
 (9) Op dat moment *vroeg hij met schorre stem*: "Schaam je je daar nu voor?"
 (10) "Je spullen", *legde hij uit*.
 (11) "Ja hoor", *gromde hij*
 (12) "Grappig hoor", *mopperde Jeopard*
 (13) "Je bent geen kreeft meer", *fluisterde ze*.

Die selectie kan worden aangevuld met de beschrijvingen als

- (14) *zei hij vermoed*, *antwoordde hij langzaam*, *antwoordde ze wanhopig*, *beval ze*, *fluisterde ze verrukt*, *verzekerde hij*, *mompelde hij slaperig*, *zei hij grinnikend*, *slaagde ze erin te zeggen*, *fluisterde ze geschokt*, *merkte ze schalks op*, *reageerde ze monter*, *vroeg ze vrolijk*, *beschuldigde ze hem*, *beval ze bruusk*, etc.

De personages van dergelijke verhalen mogen dan nogal *plat* zijn, de spreekhandelingen die de auteurs aan hen toeschrijven, zijn vergeleken met de toeschrijvingen in de "grote literatuur", gevarieerder. Alleen de categorie beschrijvingen als in (4), met werkwoorden die geen *zeg-werkwoord* zijn, ben ik (nog?) niet tegen gekomen in de betreffende lectuur. Dialogen lijken er ook wat vaker te worden ingekaderd met spreekhandelingsaanduidingen: een kleine steekproef van 50 dialoogbeurten in 5 bekende Nederlandse romans van na 1945³, vergeleken met evenzoveler dialogen uit evenzovele triviaal-romans, leerde mij dat gemiddeld in 35% van de betreffende romans een dergelijke beschrijving bij een dialoogbeurt wordt gegeven, terwijl dat in de triviaalromans gemiddeld 60% het geval was. De variantie in de romans op dit punt bleek overigens nogal groot te zijn: In *Nooit meer slapen* van W.F.Hermans ging

het om 20%, terwijl *De ontaarde slapers* van Ward Ruyslinck een percentage van 50% haalde.⁴

Wat is nu precies de functie van dergelijke toevoegingen aan de dialoog? In het geval de beschrijving van de spreekhandeling zich beperkt tot de karakterisering *zei hij, vroeg ze*, etc. lijkt het een overbodigheid, omdat een dergelijke elementaire interpretatie ook uit de inhoud van de beurt kan worden afgeleid. Zoals o.a. door Sadock & Zwicky (1985) en ook door Sperber & Wilson (1986) is gesteld, zou men in het interpretatie-proces m.b.t. de aard van de spreekhandeling (op het illocutie-niveau) van een drietal basishandelingen moeten spreken, die geïndiceerd worden door de syntactische modi, en die ongeveer omschreven kunnen worden als "zeggen", "vragen", en "manen". Het is dus overbodig voor de verteller deze handelingen opnieuw te noemen, als in de uitingvorm die interpretaties al zijn geïndiceerd. Alleen als de spreker verschillende personen zou kunnen zijn, lijkt het nodig het personage te noemen dat als spreker optreedt. Dan wordt dus met name de *beurttoewijzing* beschreven in de matrixzin: de verteller richt de aandacht op de keus van het personage, zoals in het volgende fragmentje:

- (15) '...ge hebt er geen idee van wat het is, zo'n zenuwgeval in huis'. Hij keerde zich zuchtend om. 'Jaja, het is erg', *zei de officier*. [Ruyslink:95]

Zonder die toevoeging zou de lezer ten onrechte denken dat de *hij* uit de voorgaande zin de spreker is van de laatste uiting. Dit zal ook de verklaring zijn dat we bij auteurs die een spaarzaam gebruik maken van aanduidingen van de spreekhandeling en de spreker, deze karakterisering nog het meest aantreffen aan het begin van een dialoog, of direct nadat een dialoog onderbroken is door een beschrijving. Duidelijke voorbeelden daarvan zijn aan treffen in *Nooit meer slapen* blz. 52,85,227.

Een enkele keer wordt alleen het eind van de dialoog op deze wijze gemarkeerd. Zo wordt tevens de verbinding gelegd tussen het niveau van de dialoogsituatie en die van de vertelsituatie in het verhaal. Deze verbinding kan in principe ook worden geïnfereerd, maar het lijkt erop dat veel schrijvers die verder een spaarzaam gebruik maken van kaderingen, de overgang van dialoogtekst naar verteltekst toch willen markeren. Daarmee hebben we een verbijzonderde functie in het gebruik van de matrix-zinnen. Op die functie zal ik in het kader van dit artikel echter niet uitgebreid ingaan. Alleen waar kinderen soms in het geheel geen matrix-zinnen hanteren in dialoogbeschrijvingen (zie volgende paragraaf), zal ik dit aspect erbij betrekken.

In het geval de karakterisering van de schrijver verder gaat dan *zei ze, merkte hij op*, etc. wordt de lezer bij de hand genomen en wordt hem een interpretatie van de dialooghandelingen opgelegd door de verteller. Die interpretatie van de spreekhandeling kan meer of minder voor de hand liggend zijn. Weinig verrassend zijn karakterisering als:

- (16) 'En hij heeft u niet in dienst genomen...?' *wilde ze weten*. [R.43]
 (17) 'Waarvoor is het dat ge komt?' 'Om het landgoed te bezichtigen,' *antwoordde* Silvester, (...) [R.36]

Minder vanzelfsprekend zijn interpretaties als in:

- (18) '(...)Welke bezigheid hebt gij uitgeoefend vòòr ge werkloos waart?'
 'Toen was ik ook werkloos,' *verklaarde* Silvester.[R.26]
 (19) '(...)Maar hij had een hart gelijk een roggebroom, wie hem een dienst

bewezen had kon op zijn laatste druppel bloed rekenen.' 'Ja dat is waar,' *gaf de man toe*. [R.33]

- (20) 'Ge hebt nog geen seconde stil gezeten,' *verweet* ze hem. 'Welke wesp heeft u gestoken?' (...) 'Het is het weer,' *opperde* ze. [R.103]

In plaats van de gekozen typering van de voorafgaande spreekhandelingen, zou bijvoorbeeld ook denkbaar zijn geweest *legde* Silvester uit, *beaamde* de man, *zei* ze *verwonderd*, *troostte* ze. Dat betekent dat de verteller uit de reeks van contextuele assumpties die nodig zijn om tot een interpretatie te komen, een bepaalde keus heeft gemaakt, die hij daarmee ook aan de lezer oplegt. Veel sterker gebeurt dat echter nog in toevoegende kwalificeringen, die het auctoriele vertellersperspectief op de dialoogbijdragen nog veel sterker verraden:

- (21) 'Tijdens de oorlog dronken we afgeroomde melk en dat geven ze nu aan de varkens,' *merkte ze terloops op*. [R.13]

- (22) 'Erg duidelijk is dat niet,' *gaf* Silvester *vrijmoedig te kennen*. [R.27]

Behalve van de psychische gesteldheid van het personage, wordt in de kwalificerende toevoeging ook vaak een beschrijving gegeven van de 'articulatorische realisatie'; die fungeert dan indirect als indicatie van de geïnterpreteerde spreekhandeling:

- (23) 'Ge moet uw lijst in een micazakje steken,' *zei hij rustig en onbewogen* (...) [R.25]

- (24) 'Mijn hemel, Maggie,', *zei hij knarsetandend*. [Cole:109]

Als het gebruikte werkwoord voor de karakterisering van de spreekhandeling ook al betrekking heeft op de *uitingshandeling* wordt daar ook vaak een kwalificatie aan toegevoegd, die een interpretatief karakter heeft:

- (25) 'We houden niet van elkaar!' *riep ze wanhopig* [C.111]

Ook veel van de beschrijvingen in (14) hebben dit karakter. In het geval er een beschrijving in de matrixzin is gebruikt waarin geen referentie aan de uitingshandeling is opgenomen, noch aan de illocutieve of de perlocutieve handeling, is er niettemin sprake van een interpretatieve activiteit van de verteller ten aanzien van de voorafgaande of volgende dialogische bijdrage. De voorbeelden als in (4) en (6) zijn in dat opzicht duidelijk. Ook uit een uiting als

- (26) 'Langs die weg is misschien wel wat te bereiken,' *knikte* de officier. [R.95]

blijkt dat: de verteller maakt met dit kaderend element de lezer duidelijk dat er sprake is van goedkeuring door de officier van wat Silvester in het voorgaande aankondigde. Zonder die toevoeging zou de lezer ook nog iets hebben kunnen interpreteren als "*zei de officier onverschillig*", of "*schokschouderde de officier*" etc.

We onderscheiden dus slechts een tweetal basisfuncties voor de karakterisering van spreekhandelingen in dialoogbijdragen in verhalen:

1. introductie van de spreker; dit kan zowel noodzakelijk als redundant zijn uit het oogpunt van duidelijkheid.
2. sturing van de lezer in de interpretatieve mogelijkheden van de dialoogbijdrage; ook dit kan zowel zinvol als redundant zijn uit het oogpunt van duidelijkheid die de dialoogtekst en de omliggende contextuele cues al verschaffen.

Het is overigens van belang om vast te stellen dat de eerste functie normaliter de tweede impliceert. Het is immers niet mogelijk -behalve in toneelteksten of in verhalende teksten die ook toneeltekst bevatten-, de spreker expliciet te introduceren in de matrixzin, zonder daarbij de aard van de activiteit aan te duiden. Dat wil

zeggen dat er een viertal combinatie-mogelijkheden zijn: a. Noodzakelijke sprekers-introductie, zinvolle interpretatieve sturing, b. Noodzakelijke spreker-introductie, redundante interpretatieve kadering, c. Redundante spreker-introductie, zinvolle interpretatieve sturing, d. Redundante spreker-introductie, redundante interpretatieve kadering.

Metalinguïstisch bewustzijn

In *alle* gevallen waarin een verteller de status van communicatief functionerende uitingen, die net zijn beschreven of die nog volgen, karakteriseert, hebben we te maken met een vorm van meta-communicatie. Door de voorafgaande, of volgende uiting in een interpretatief kader te plaatsen, geven schrijvers er blijk van te reflecteren op *de tekst* die ze onderhanden hebben. Ze expliciteren bedoelingen [in tweede instantie] zodat we hier kunnen spreken van een vorm van "metalinguïstic awareness", op pragmatisch niveau. Dit verschijnsel dat ongetwijfeld nog voor een groot aantal andere omstandigheden van belang is, zullen we nu verder bespreken in het perspectief van de taalontwikkeling van kinderen, en met name van de geletterdheidsontwikkeling.

In de literatuur omtrent *metalinguïstisch bewustzijn*, treffen we nauwelijks verwijzingen aan naar de vorm van reflectie waarbij de spreekhandeling gekarakteriseerd wordt. Pratt & Nesdale (1984) bijvoorbeeld noemen bij hun beschrijving van pragmatisch bewustzijn wel het besef van de *adequaatheid van een boodschap*, de *evaluatie van de begrijpelijkheid*, en de *oriëntatie op de gesprekspartner*, maar niet het rapporteren van de bedoeling van een uiting. Bovendien vinden we in het merendeel van de literatuur een analyse van het metalinguïstisch bewustzijn op basis van reacties die kinderen moeten geven op hen gestelde taken, en zelden op basis van spontaan taalgedrag. Becker (1988) vestigt als een van de weinigen de aandacht op indicaties voor het pragmatisch bewustzijn in het interactionele taalgedrag, door de meta-communicatieve opmerkingen die kinderen maken ten aanzien van het eigen taalgebruik en het taalgebruik van de gesprekspartner in dit perspectief te beschouwen; in haar onderzoek, dat betrekking heeft op een zestal 2-, 3- en 4-jarige kinderen, wordt echter geen melding gemaakt van aanduidingen van spreekhandelingen. Ze heeft bovendien eigenlijk erg weinig van dergelijke metapragmatische commentaren gevonden: in 96,5 uur conversatie tussen ouders en kinderen, trof ze slechts 65 van dergelijke uitingen aan, en dan ook nog 47 van een kind.

Het belang van de analyse van meta-communicatieve aspecten in het taalgedrag van kinderen is gelegen in het feit dat de mogelijkheden van kinderen om te reflecteren op het taalgedrag, verband lijkt te houden met hun vaardigheid in het lezen en het schrijven. De ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen is een probleem, waar de laatste tijd veel aandacht voor is, omdat het een voorwaarde is voor een succesvolle schoolcarrière en er nogal wat differentiatie is in de mate waarin kinderen succesvolle lezers en schrijvers worden. Deze problematiek wordt door diverse auteurs gekoppeld aan het vermogen van kinderen om te reflecteren op de taal, en wel in die zin dat een positief verband wordt geconstateerd tussen meta-linguïstische vermogens en de ontwikkeling van de geletterdheid bij kinderen. (Voor een overzicht zij verwezen naar Tunmer & Herriman (1984), en Birdsong (1989)). De verklaring voor

dat verschijnsel wordt dan veelal gezocht in het feit dat het gebruik van schriftelijke taal een grote mate van afstandelijkheid ten opzichte van de context veronderstelt, waarvoor een beschouwende houding tegenover de code van de boodschap de beste garantie biedt. Dat impliceert dus dat *explicietheid* en *meta-communicatie* ingrediënten zijn van geletterd taalgebruik, zoals bijvoorbeeld Olson (1977) al had gesteld. Het mag in dit licht bezien, opmerkelijk heten dat er eigenlijk zo weinig naar signalen van meta-linguïstisch bewustzijn is gezocht in geschreven teksten van kinderen. Alleen het gebruik van cohesieve middelen om coherentie-relaties aan te geven wordt regelmatig als indicatie van contextvrij, geletterd taalgebruik, naar voren gebracht. Maar daar hebben we niet met een vorm van meta-communicatie te maken maar met explicietheid.

De vraag zou nu gesteld kunnen worden in hoeverre vormen van metalinguïstisch bewustzijn in de vorm van karakterisering van dialoogbijdragen als een indicatie voor de mate van geletterdheid zouden kunnen worden beschouwd.

Verhalende teksten van kinderen

Om de bovengestelde vraag te beantwoorden, heb ik ruim 120 verhalen van kinderen in de leeftijdsfase 7 - 11, nader geanalyseerd. Deze verhalen zijn geschreven in het kader van een lopend onderzoeksproject in de sectie Taalbeheersing van de RUG m.b.t. de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van kinderen in de jaargroepen 5 t/m 8 van de basisschool (c.f. Diekema 1987, Janssen 1988).

Bij analyse van de verhalen van de kinderen, en met name van de dialoogmomenten daarin, blijkt nu in de eerste plaats dat de functie van de meta-communicatieve formuleringen zich voornamelijk beperkt tot de eerste, die van spreker-introductie. In 123 teksten waarvan 69 dialogische passages bevatten, heb ik slechts 15 gevallen aangetroffen van gebruik van een ander werkwoord dan *zeggen* of *vragen*. Op de kaderingen *gaf antwoord*, *vertelde*, *zei verontwaardigd* en *zei terug na*, zijn het verder uitsluitend aanduidingen van de aard van de uitingshandeling die in de verhalen worden gebruikt: *riep*, *gilde*, *hulde*, *schreeuwde*, *lachte*. Een verschil tussen jongere en oudere kinderen heb ik in dit opzicht niet kunnen vaststellen.

Een tweede punt is dat jongere kinderen (groep 5/6) niet alleen vaker dialogische elementen inbrengen in het verhaal dan oudere kinderen (groep 7/8) - een verschil van 20% - maar dat ze die dialogen nog vaak heel sterk vanuit de interactieve setting beschrijven (cf. Aalderink 1989). Niet alleen is er weinig contextbeschrijving, maar de gesprekjes worden ook niet onderbroken door aanduidingen van de spreker, noch door kwalificerende beschrijvingen van de aard van de spreekhandeling. Een voorbeeld vinden we in het volgende verhaaltje van een kind uit groep 5⁵:

Voorbeeld 1

De tijger uit de kooi

Ik werd wakker en wat hoorde ik op de radio er is een tijger los gebroken ik dagt in mezelf ach wat hij komt toch niet over de grote weg mam ik ga naar school goed kind

5. kijk goed uit ja mam. hai ga je mee harmanda? wat loopt daar mienie o dat is de tijger ha de tijger. harmanda bel jij de politie op dan h(..) ik de tijger aan de gang maar schiet op want ik ben wat bang. hehe die is in de dierentuin. Ik ga ales aan de meester vertellen mienie en harmanda jullie zijn briljant

In dit verhaaltje dat uitgelokt was door de situatie te schetsen, treffen we drie dialoogsituaties aan. De sprekers worden niet gekarakteriseerd, de spreekhandelingen worden niet benoemd, ze worden veelal niet eens afgegrensd. De vraag is nu in hoeverre het ontbreken van deze meta-communicatieve karakterisering de kwaliteit van de tekst aantast. In deze tekst zijn er voldoende cues in de tekst gegeven om tot een eenduidige interpretatie van het verhaal te geraken, ook wat betreft de sprekers en de verrichte spreekhandelingen. De schrijfster realiseert dat ten aanzien van de *beurtverdeling* door *a.* in de dialoogbijdragen de naam van de toegesprokene op te nemen, waarmee ze de beurt adresseert, *b.* de spreker in een voorafgaande zin te introduceren, niet als spreker, maar als verhaalfiguur, waardoor het niet meer kan missen dat het de spreker is van de beurt, *c.* te vertrouwen op het vermogen van de lezer relevante beurtinhouden te onderscheiden, zodat bijvoorbeeld de tekst *o dat is de tijger ha de tijger* als bestaande uit twee beurten wordt geïnterpreteerd. In dit geval dragen aan die interpretaties natuurlijk ook de interactionele partikels *o* en *ha* bij.

De aard van de *spreekhandelingen* in de beurten zouden we zonder moeite kunnen toevoegen, omdat ze contextueel (in de context van het verhaal!) en op basis van de formuleringen in de tekst, afleidbaar zijn. Een voorbeeld: *mam ik ga naar school goed kind. kijk goed uit ja mam. hai ga je mee harmanda? wat loopt daar mienie.* Deze dialoog zouden we kunnen aanvullen met expliciterende en metacommunicatieve formuleringen als "Mam ik ga naar school" *zei ik.* "Goed kind", *reageerde mamma.* "Kijk goed uit", *waarschuwde ze (nog).* "Ja mamma", *zei ik (gehoorzaam).* "Hai ga je mee Harmanda?" *vroeg ik. Ze vroeg (verbaasd):* "Wat loopt daar Mienie?" De indicaties voor deze interpretaties liggen in de formuleringen van de uitingen (zinsvolgorde, vraagwoord) in samenhang met de sequentiële positie van de uitingen.

Ook de verbinding met de verhaalwerkelijkheid verloopt zonder kaderende tekst van de dialoogbijdragen, probleemloos: Een gedachte-beschrijving van de *ik* vormt de schakeling naar de dialogen op hetzelfde geactualiseerde vertelniveau in de beginfase, terwijl een soort verzuchting die ook weer als een gedachtebeschrijving van de *ik* valt te interpreteren, een afronding vormt van het verhaal op dat niveau, en tevens de schakel naar de laatste dialoogbijdrage van de meester. Kortom, ook al is dit een verhaal met dialogen zonder meta-communicatieve bijdragen, het is een verhaal dat toch geheel interpreteerbaar is. Als die zouden worden toegevoegd, zou dat een voorbeeld van redundantie zijn, tenzij de schrijfster bijvoorbeeld iets zou willen karakteriseren, wat in de context van dit verhaal toch wel verrassend genoemd zou mogen worden. Bijvoorbeeld: *zei de meester spottend, of riep mamma hoopvol.* Maar een dergelijk gebruik van meta-communicatieve formuleringen (aan te treffen bij "humoristen" als Bomans) ben ik zoals gezegd, in geen van de verhalen van de kinderen tegengekomen.

Met bovenstaande analyse wil ik overigens niet zeggen dat er geen enkel verband zou

zijn tussen het gebruik van meta-communicatieve formuleringen ten aanzien van dialoogbijdragen en de kwaliteit van het verhaal als zelfstandig functionerende tekst. Gelet op de functies van de kaderende tekst, moeten bij het ontbreken van de betreffende elementen, formulerings- en contextaspecten van het verhaal deze rol overnemen. Als dat niet gebeurt, wordt een verhaal toch problematisch. Aan het volgende verhaal (uit groep 6) is dat te demonstrenen:

Voorbeeld 2

De gorrilla

- Naar bed Maaïke, morgen vroeg op.
Want we moeten verder met de film.
Opstaan allemaal, t'het is half acht!
Opschieten, anders komen we te laat!
5. Hallo jongens hoe gaat het met de film.
O, goed hoor, maar er is één probleem.
Nee maar, wat moet die gorrilla hier!
O pap, zo'n grote heb ik nog nooit gezien.
Maar pap, wij moesten toch op die schommel.
10. Dat weet ik, maar dat grote beest moet eerst weg.
Zit niet zo te foto graferen, maar zorg dat dat grote beest weg komt!
Maar hoe?
15. Het kan maar op één manier.
Om de boom stam weg te diewen.
Daar gaat tie, een, twee, drie,
En hup en hup en hup, en nog één keer.
Hup en hup en hup en hup.
20. Daar gaat tie, pas op!
Bam, boem!
Hé, hé, van die zijn we af. En ze gingen rustig door met de film.

In dit verhaal waar slechts in de laatste zin de auctoriële verteller naar voren komt, en de rest als dialogische tekst fungeert, zijn er problemen met het invullen van de sprekers, en daarmee ook met de interpretatie. Niet op alle momenten, want soms (als in 8 en 9) wordt de aangesprokene in de beurt genoemd, maar van 1 tot 8 en vanaf 12 bijvoorbeeld wordt het toch wat lastiger. Weliswaar wordt ons in de loop van het verhaal duidelijk dat tot de participanten behoren *Maaïke, pap, "jongens"*, maar wat de relatie is tussen *Maaïke* en *"jongens"*, en van wie *pap* de vader is, en wat de identiteit is van de spreker in r.5, dat blijft onduidelijk. Met dat we niet precies weten wie tot wie iets zegt, wordt het soms ook lastiger de aard van de spreekhandelingen te achterhalen, met name wat betreft de relationele en expressieve aspecten. De uiting in r.7 bijvoorbeeld zou als een verwijt maar ook als een expressie van verbazing kunnen worden geïnterpreteerd, afhankelijk van de vraag wie de spreker is van de uiting. Kadrering van de dialogische bijdragen zou hier veel hebben opgelost. In het algemeen kenmerkt dit verhaal zich door het minimaal contextualiseren van

het gebeuren. Niet in de zin dat er geen verhaalstructuur in te onderkennen valt, maar in de zin dat de oriëntatie niet adequaat is: de eerste 2 uitingen lijken bedoeld om zo'n setting te creëren, maar doen dat in werkelijkheid niet: ze geven alleen een historische verankering van het verhaal. Het verhaal heeft daardoor 2 tijdlagen, maar die zijn niet functioneel met elkaar verweven. Zo zien we ook dat een verhaal dat qua presentatie minder chaotisch lijkt dan het eerste, in feite toch minder goed zelfstandig kan functioneren, en dat de schrijver eigenlijk als minder "geletterd" moet worden beschouwd.

Terwijl de aanwezigheid van meta-communicatieve kadreringen van dialoogbijdragen blijkens voorbeeld (1) *niet noodzakelijk* is voor contextualisering van het verhaal, doet zich nog de vragen voor in hoeverre kinderen een zinvol c.q. noodzakelijk, dan wel een redundant gebruik maken van meta-communicatieve elementen voorafgaand of volgend op dialogische uitingen, en tevens in hoeverre dergelijke elementen samenhangen met andere kenmerken van zelfstandig functionerende teksten.

Wat de eerste vraag betreft, blijkt dat kinderen vaak vooral in situaties dat er meer dan twee figuren in een situatie voorkomen, de dialoog inbedden. Daarbij doet het er niet toe of het om individuen of slechts om 2 groepen gaat. In het eerste geval is de duidelijkheid vaak gediend met de inbedding, in het tweede geval nauwelijks. Uit het volgende fragment van een verhaal (uit groep 7) blijkt dat:

Voorbeeld 3

(...)

De mensen vonden het zo bijzonder dat ze fotoestellen meenamen
En gingen foto's maken.

Wat het gekke was dat is dat de gorilla kon praten.

Hij zei: "Ik ben zo gelukkig."

De mensen wouden weglopen want ze waren bang.

Wees niet bang mijn vriend ik ben één van jullie.

Ze zeiden: "Wil je van dit oerwoud een tentoonstelling maken."

Hij zei: "Jawel."

(...)

Met uitzondering van één uiting, zijn de dialoogbijdragen ingebed in minimale matrixzinnen. Weglating van de kadreringen zou de duidelijkheid niet schaden, omdat de context duidelijk maakt dat er één individu is, die dus als *ik* of als *jij* in de dialoog voor kan komen, tegenover een groep, die het individu toespreekt, of erdoor wordt toegesproken. Niettemin vinden we dit gebruik van kadreringen ook veel in "volwassen" verhalen. De enige rol die dit type kadreringen dan speelt is die van "schakel" tussen twee verhaalniveaus, het gebeurtenisniveau en het vertellersniveau. Een kind dat op deze manier gebruik maakt van metacommunicatieve elementen realiseert dus wel een conventie van volwassenen voor de beschrijving van dialogen, maar creëert daarmee niet een context-vrijere tekst dan het kind van voorbeeld 1. Voorbeelden van een geheel verkeerd gebruik van dergelijke elementen heb ik in het materiaal niet aangetroffen, en verwacht ik vanwege de duidelijke functie, ook niet elders nog aan te treffen. Wel is de samenhang met andere kwaliteitsaspecten van geschreven teksten zeker niet gegarandeerd. Zie tot slot bijvoorbeeld het volgende verhaal:

Voorbeeld 4

Er zijn mensen met een fotoestel op een berg gegaan
Daar hangt een boomstronk dwars overheen, en aan
die boomstronk hangt een schommel en op die schommel
zit een aap of gorilla Roosje kijkt ernaar
5 haar vader en zijn vrienden zijn aan het
fotograferen. Roos vind het beest mooi maar
wat dat beest doet durft Roosje niet te doen
En haar vader zegt Roosje waarom durf jij
dat dan niet Roosje zegten omdat het zo hoog is
10 En Roosje gaf wel toe dat ze het beest mooi
vond. Ze durfde het beest echt niet na te doen
zij ze tegen haar vader maar haar vader bleef
door fotograferen maar luisterde wel

In dit verhaal treffen we niet veel directe dialoog aan. Waar het voorkomt, is ook een kadrering aangebracht (*zegt, zei*). Toch is dit verhaal in allerlei opzichten geen specimen van een goed verhaal. Er gebeurt eigenlijk niks als het uitwisselen van enkele uitingen, die in zichzelf geen drama vormen. Bovendien herhaalt ze de inhoud ervan ook nog in r.11 en 12. In dat opzicht vertoont de tekst nog alle kenmerken van een expressie-tekst, in plaats van een narratieve tekst. Het gebruik van de metacommunicatieve elementen in de dialoogsetting waarvan overigens alleen de eerste noodzakelijk is, verandert aan dit oordeel weinig. Tenslotte zien we in r.10 en r.12 nog een gebruik van verba dicendi in de indirecte rede en in de 'erlebte rede'. Hoewel die niet in een meta-relatie staan tot een dialogische tekst zou het gebruik van dergelijke verba dicendi en met name het foutieve gebruik van het betrekkelijk ongewone *gaf wel toe*, er op kunnen wijzen dat de jonge schrijfster meer de vormen dan de functies van dergelijke werkwoorden weet te benutten. Daarmee zou dit gebruik ook als een voorbeeld van "verbosity" zijn aan te merken, waarvan Labov (1972) al liet zien dat het inhoudelijk betrekkelijk leeg is.

Conclusie

De spreekhandelingskarakterisering die kinderen aan hun dialogische tekst in de directe rede toevoegen, hebben een zeer beperkte functie. Ze zijn bovendien *niet noodzakelijk* om een contextvrije interpretatie⁶ mogelijk te maken van het betreffende verhaalmoment, en zijn *niet voldoende* om een geslaagd verhaal te realiseren. Dat wijst erop dat dergelijke elementen, die in zichzelf meta-communicatief van aard zijn, niet zondermeer als indicaties van *geletterdheid* mogen worden aangemerkt. Het aan- of afwezig zijn van dergelijke formuleringen is wel een indicatie van een bepaalde stijl die we met Tannen (1985) als meer of minder *message focussed* of *involvement focussed* kunnen karakteriseren. Dat wil zeggen dat de schrijver meer of minder veronderstelt dat de ontvanger betrokken is bij de boodschap en in staat is zelf inferenties te maken. Het meta-linguïstisch bewustzijn, zoals zich dat manifesteert in het gebruik van rapporterende beschrijvingen in de "redebegeleiding" van de dialoog, kan echter niet als een index voor geletterdheid fungeren.

Noten

1. In de ANS wordt ook op de mogelijkheid gewezen dat dialogzinnen als subjectzinnen fungeren (Geerts *et al* 1984 : 785). Hierbij moet wel worden bedacht dat dit uitsluitend het geval is, als er een passief-constructie is gebruikt in de matrixzin.
2. Deze observaties dank ik aan mijn collegae op het Nederlands Instituut van de RUG, dr. Titus Ensink en dr. Ron van Zonneveld.
3. Van den Toorn (1975) heeft gesuggereerd dat in impressionistisch proza en in meisjesboeken uit de dertiger jaren, veel gebruik gemaakt werd van intransitieve werkwoorden in de positie van verba dicendi. Nader onderzoek zou duidelijk moeten maken of dit tegen de achtergrond van een relatief groter gebruik van de directe rede en van verba dicendi gebeurde.
4. Het boek van Roth *Deception* zou dus misschien als een consequente voortzetting beschouwd kunnen worden van wat veel modern literair proza kenmerkt: de lezer moet op basis van de tekst zijn eigen verhaalwereld creëren, en wordt niet meer bij de hand genomen dan strikt nodig is.
5. De weergave van de verhalen van de kinderen is conform de wijze waarop de kinderen de tekst hebben gepresenteerd, zowel wat spelling als wat regellengte etc. betreft.
6. Ook over de vraag in hoeverre contextvrij taalgebruik als een typerend kenmerk van *geletterdheid* moet worden aangemerkt, kan overigens nader gediscussieerd worden. O.a. Wells (1981) en Tannen (1985) verzetten zich (en m.i. terecht) tegen de gedachte dat vergaande contextvrijheid als wenselijk of vanzelfsprekend voor schriftelijk taalgebruik moet worden aangemerkt. In dit artikel heb ik omwille van de duidelijkheid en in aansluiting bij Olson (1977) *geletterdheid* echter wel in die zin behandeld.

Literatuur

- Aalderink, W.
1988 Contextuele afhankelijkheid bij beginnende schrijvers. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*. 3, 7-19.
- Becker, J.
1988 "I can't talk, I'm dead": Preschoolers' spontaneous comments. In: *Discourse Processes*, 11, 457-467.
- Bonheim, H.
1990 *Literary Systematics*. Cambridge.
- Birdsong, D.
1989 *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin.
- Clark, H.H.
1987 Four dimensions of language use. In: Verschueren, J. & M. Bertucelli-Papi (eds.), *The pragmatic perspective*. Amsterdam.
- Diekema, K.
1988 *Stellig schrijven. Een interventie-onderzoek naar het schrijfproces bij jonge kinderen*. Doct.scriptie, R.U. Groningen.
- Geerts, G. *et al* (red.)
1984 *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Leuven/Groningen.
- Janssen, A.
1988 *Schrijven in de basisschool*. Doct.scriptie, R.U. Groningen.
- Labov, W.
1972 The logic of nonstandard English. In: W. Labov, *Language in the Inner City*. Philadelphia.
- Middel, A. & C. ten Hoor
1988 *Voor rede vatbaar. Een syntactische benadering van de directe rede in het Nederlands*. Doct.scriptie, R.U. Groningen.
- Olson, D.R.
1977 From utterance to text: The bias of language in speech and writing. In: *Harvard Educational Review* 47, 257-281.
- Pratt, C. & Nesdale, A.R.
1984 The development of metalinguistic awareness. In: Tunmer, W.E. *et al* (eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin.

- Reinders, P.M.
1990 Geheimzinnige stemmen. In: *NRC/Handelsblad* 13-4-1990.
- Sabban, A.
1978 Verben der Redeeinleitung im Französischen und im Deutschen. *Zeitschrift für Französische und Literatur* 88, 28-63.
- Sadock, J. & A. Zwicky
1985 Sentence types. In: Shopen, T. (ed.), *Language typology and syntactic description*. Cambridge.
- Searle, J.
1969 *Speech Acts*. Cambridge.
- Sperber, D. & D. Wilson
1986 *Relevance*. Cambridge.
- Tannen, D.
1985 Relative Focus on involvement in oral and written discourse. In: D.R. Olson, M. Toorn, N. Torrance, A. Hildyard, *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge.
- Toorn, M. van den
1975 *Nederlandse Grammatica*. Groningen.
- Wells, G.
1981 Language, literacy and education. In: Wells, G. (ed.), *Learning through interaction. The study of language development*. Cambridge.

Verhalende literatuur waaraan is gerefereerd:

- W.F. Hermans, *Nooit meer slapen*. A'dam: De Bezige Bij. 1966
K. van Kooten, *Hedonia*. A'dam: De Bezige Bij. 1984
W. Ruyslinck, *De ontaarde slapers*. Brussel: Manteau. 1971(7) [R]
Ph. Roth, *Deception*. London: Vintage. 1990
S. Vestdijk, *Het glintserend pantser*. A'dam: Meulenhoff. 1966(5) [V]
H. Cole, *Als de dag van gisteren*. Gilze: De Vrijbouter. 1990 [C]