

Lut van Damme  
&  
Marc Spoelders<sup>1</sup>

# taalwetenschap & moedertaal onderwijs

'LUISTEREN EN  
BLIJVEN LUISTEREN'  
Een gesprek met Gordon Wells

---

*Gordon Wells, een grijzende veertiger, doceert na een tijdlang in het basisonderwijs bedrijvig te zijn geweest, aan de School of Education van de universiteit van Bristol. Hij is er de drijvende kracht achter het Centrum voor de studie van Taal en Communicatie. Sinds het begin van de jaren zeventig loopt daar een project 'Taal: Thuis en op School' waarin allerlei aspecten van de schriftelijke en mondelinge taalontwikkeling en -vorderingen van een representatieve groep van 128 kinderen uit Bristol longitudinaal onderzocht worden. Sedert 1973 — ze waren toen 15 maanden oud — worden deze kinderen geregeld geobserveerd. In maart j.l. hield Gordon Wells de openingslezing op het derde taalverwervingscongres dat ditmaal te Gent doorging onder het thema pragmatiek en educatie. Moer had een gesprek met hem.*

---

## Kennis van de functie van schriftelijke taal

Gordon Wells schreef in *Learning through interaction* (1981, p. 263) dat de beste en enige voorspellende factor voor de lees- en schrijfvorderingen na twee jaar school lopen, de kennis is die het kind heeft omtrent de doelen en mechanismen van lezen en schrijven voordat het formele lees- en schrijfonderricht aanvangt. Nu, met deze uitspraak geconfronteerd, kijkt Wells er toch wel wat genuanceerder tegenaan. De idee was toen meer theoretisch en hypothetisch van aard en nog niet hard gemaakt door onderzoek.

'Weet je, Marie Clay heeft een test geconstrueerd die een dergelijke kennis meet en we hadden daar enkele items uitgelicht.<sup>2</sup> Zo krijgt een kind bijvoorbeeld een prentenboek omgekeerd aangebo-

den en scoort positief wanneer het die in de juiste richting draait. Bij een ander item moet het kind op een prent met onderstaande tekst aanduiden waar het verhaal verteld wordt. Daarnaast gingen we ook de letteridentificatie na. Maar deze taken betreffen hoofdzakelijk de mechanismen die bij leren lezen en schrijven te pas komen en ik geloof niet langer dat die van wezenlijk belang zijn bij de schoolaanvang.'

Gordon Wells maakte die denkommezwaai onder de invloed van David Olsons' werk<sup>3</sup>. Hij stelt dat bij de gesproken taal er een interactie is tussen de inbreng van zowel spreker als luisteraar, tussen wat er gebeurt en wat beiden weten. Explicietheid vormt hier zelden de hoofdtoon, maar toch is de betekenis duidelijk. Dat ligt helemaal anders bij het schriftelijk taalgebruik; lezer en schrijver

staan immers zelden met elkaar in direct contact, De betekenis moet dus in de tekst gevonden worden. Dit verschil tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik is essentieel.

'Bij mij rijpte toen het idee dat kinderen die hoog scoren op dergelijke items waarschijnlijk enig besef zullen hebben van de functie van schriftelijke taal, met name het kunnen creëren van nieuwe, mogelijke werelden los van de context. Ik besloot deze hypothese te onderzoeken door vier met leren lezen in verband staande activiteiten na te gaan en de frequentie van deelname aan deze activiteiten in de voorschoolse periode te meten. Het gaat om:

- 1 naar prentenboeken kijken en er rond vertellen
- 2 luisteren naar verhalen
- 3 tekenen en kleuren
- 4 schrijven of doen alsof.

Daartoe hebben we de observaties die we van de Bristol-kinderen vanaf de leeftijd van 15 maanden gemaakt hebben opnieuw doorgelicht. We vonden een statistisch betekenisvol verband tussen het luisteren naar verhalen en de vorderingen in lezen en schrijven op zevenjarige leeftijd. Dit

resultaat bevestigde mijn vermoeden dat niet zozeer de mechanismen die bij het leren lezen en schrijven te pas komen van kapitaal belang zijn, maar wel de kennis omtrent de functies van geschreven taal. Immers kinderen die naar verhalen luisteren leren effectief dat taal nieuwe werelden kan creëren, ze gaan heen en weer tussen hun eigen ervaringen en de wereld van het verhaal.' Hier maakt Wells een zijsprongetje naar de ideeën van Basil Bernstein. Bernstein wilde onder meer een verklaring vinden voor de zwakkere schoolse prestaties van kinderen uit lagere sociale klassen en schreef die toe aan hun taalervaringen in de voorschoolse periode. Hij spitste zijn theorie toe op het taalgebruik in twee klassen, de middenklasse en de arbeidersklasse en sprak zelfs van twee verschillende taalcodes, respectievelijk de 'uitgebreide' en de 'beperkte' code.

Wells: 'In feite kon Bernstein geen enkel bewijs aanvoeren over het bestaan van deze codes. Maar aan de basis ervan ligt wel zijn belangrijk onderscheid tussen twee soorten van betekenis. Bij *algemene* ('universalistic') betekenissen worden principes en operaties linguïstisch expliciet gemaakt, de betekenis is *context-onafhankelijker*,



minder gebonden aan een specifieke context. Bij *bijzondere* ('particularistic') betekenissen blijven principes en operaties linguïstisch impliciet: de betekenissen zijn *context-afhankelijker*, dat wil zeggen eerder gebonden aan specifieke relaties en sociale structuur. De betekenis is dan ingebed in de context en eerder beperkt tot hen die een zelfde contextuele voorgeschiedenis hebben.<sup>4</sup> Dit onderscheid vertoont een nauwe parallel met het reeds eerder aangehaald verschil in schriftelijk en mondeling taalgebruik. Ik heb berekend dat sommige kinderen uit onze observatiegroep vier verhalen per dag horen, zeven dagen per week, tweenvijftig weken per jaar en dit vier jaar lang voor ze naar school komen. Dat zijn toch duizenden verhalen! Het moet ons dan niets verwonderen dat deze kinderen reeds enig begrip hebben van het feit dat schriftelijk taalgebruik explicieter, context-onafhankelijker is dan mondeling taalgebruik.'

### **Sociale achtergrond**

Wells vond een statistisch betekenisvolle positieve correlatie tussen luisteren-naar-verhalen en sociale afkomst: hoe 'hoger' de sociale laag waaruit het kind afkomstig is, des te 'meer' verhalen het heeft horen vertellen.

'Dat moet ons niet verbazen. Nemen we eens een denkbeeldige leeftijdsgroep die voor het eerst naar school gaat en waarin het hele spectrum van de sociale klassen vertegenwoordigd is. Sommigen boeken een goede vooruitgang in lezen en schrijven, anderen vorderen langzamer. Op elfjarige leeftijd (dat is het moment waarop in Engeland overgegaan wordt naar het secundair onderwijs) slaan sommigen de moeilijke richtingen in, terwijl anderen verwezen worden naar aanpassingsklassen waaruit ze nog moeilijk hun weg terug kunnen vinden, onder meer omdat ze onvoldoende kunnen lezen en schrijven. Doorheen het secundair en hoger onderwijs ondervindt de eerste groep succes bij examens. Ze hebben immers geleerd al lezend informatie te verwerven, schriftelijke neerslagen te maken, enzovoort. In feite zijn ze in staat taal op een volledig symbolische wijze te hanteren en ze zullen dan ook beroepen kiezen die dit volledig gebruik vereisen. En omdat ze vaardig zijn in lezen en schrijven en symbolische manipulatie besteden ze ook heel wat van hun vrije tijd daaraan. Wanneer zij dan kinderen hebben vinden ze het prettig om ze ver-

haaltjes te vertellen. Ze brengen aldus bij hun kinderen het begrip bij dat taal op een specifieke wijze mogelijke werelden creëert. Zo komen hun kinderen op vijfjarige leeftijd naar school met een voorsprong in het begrijpen van taalfuncties, wat essentieel blijkt voor schoolsucces: en ze zijn succesrijk. Beschouwen we nu de andere groep die op zestienjarige leeftijd nauwelijks lees- en schrijfvaardig is. Ze behalen geen examensuccessen en verlaten de school als falers. In de tijd dat er nog jobs te vergeven waren, kregen ze werk waarin lezen en schrijven weinig belang hadden. In hun vrije tijd hebben ze een boel interessante zaken te doen, maar hem doorbrengen met lezen en schrijven doen ze niet, daar die activiteiten voor hen te moeilijk zijn. Wanneer zij kinderen hebben, dan spelen ze spelletjes, gaan voetbal kijken, wandelen, enzovoort, maar lezen geen verhaaltjes. Enerzijds omdat ze er niet in geïnteresseerd zijn maar ook omdat ze enorme moeilijkheden ondervinden om luidop te lezen op een wijze die aangenaam is voor hun kinderen. Wanneer deze kinderen naar school gaan hebben ze geen voorsprong wat betreft het schoolcurriculum: en ze doen het minder goed. En zo krijgen we wat Bernstein noemt: de sociale overdracht van opvoedkundige ongelijkheid, maar het heeft niets te maken met 'beperkte' of 'uitgebreide' taalcodes. Wel met de mate waarin lezen en schrijven centraal staan thuis.'

### **Wat kan de leerkracht dan doen?**

'De leerkracht mag leren lezen en schrijven niet zien als een technische zaak en het indrillen van mechanismen. Het is wellicht nuttiger kinderen die naar school komen zonder enige kennis van schriftelijk taalgebruik, eerst ervaring daarover te laten opdoen door — hoe kan het anders — te luisteren naar verhalen. De leerkracht moet dan niet zozeer voorlezen tot de hele klas, maar wel vaak in intimiteit een 'boek delen' met één kind. Dit geeft immers kansen op echte gesprekken tussen leerkracht en leerling, daar ze samen dezelfde informatie opdoen; vijf- tot zesjarigen laten immers bij vrije gesprekken vaak essentiële informatie weg.

### **Doelmatig onderwijzen**

Gordon Wells wees er in zijn voordracht onder meer op dat het krampachtig vastklampen aan

het leerplan en het beschouwen van leerlingen als lege koffiekoppen die gelijktijdig moeten gevuld worden met dezelfde koffie uit de grote koffiekkan, geen steek houdt. Hiervoor heeft Wells nogal wat onderzoek verricht naar het fenomeen van de taalaccommodatie: ouders-leerkrachten passen hun taalgebruik aan wanneer ze met jonge kinderen spreken. Naargelang van de informatie kan die aanpassing in drie groepen verdeeld worden:

- 1 aanpassingen die het verwerven van het taalsysteem willen vergemakkelijken. Bijvoorbeeld een eenvoudiger zinsstructuur gebruiken;
- 2 aanpassingen die het kind aanmoedigen om deel te nemen aan een gesprek. Bijvoorbeeld het kind laten aanvangen, aan de beurt laten komen, ingaan op de uitspraken van het kind en aldus het aan gang zijnde topic uitbreiden, enzovoort;
- 3 aanpassingen met een didactisch oogmerk. Bijvoorbeeld corrigeren, vragen stellen, topics introduceren en zelf uitwerken, enzovoort.

Het blijkt dat 2 positief correleert met het onderscheiden tempo waarin kinderen vorderen. De didactische aanpassing, 3, daarentegen vertoont hiermee helemaal geen of een negatieve correlatie. Vanuit interactioneel standpunt is dit te verwachten volgens Wells. Conversatie geschiedt per definitie in samenwerkingsverband. Bij een kind dat gestimuleerd wordt tot werkelijke deelname, stijgt de motivatie tot verdere en betere communicatie.

Wells: 'Thuis heeft 2 de bovenhand, maar in de klas vormt 3 de absolute topper. Kinderen krijgen er duidelijk minder kansen om te leren via gesprekken met volwassenen. Veelal worden de leerlingen in een passieve rol gedrongen. Zij moeten antwoorden en hun bijdragen worden praktisch uitsluitend geëvalueerd naar de mate waarin ze aansluiten bij de voorafbepaalde denklijn van de leerkracht. Dergelijke praktijken verandert men natuurlijk niet van de vrijdagavond op de maandagmorgen. Het vergt een bepaalde ingesteldheid, maar een aantal technieken kunnen hier toch wel van nut zijn. Zo heeft een bij het onderzoek betrokken leerkracht voor elk kind een keuzeboek. Daarin schrijft zij samen met de leerling een activiteitenreeks voor een hele werkweek. Aanvankelijk bepaalde de leerkracht bijna alles wat erin kwam — dat waren uiteraard zaken waarvan ze goede redenen had om te veronderstellen dat ze het kind zouden interesseren. De kinderen kregen dan de verantwoordelijkheid deze taken uit te werken en op het einde van de

week discussieerden ze over de gedane arbeid, het nog te leveren werk, ontstane problemen, enzovoort. De leerkracht stelde vast dat na verloop van de tijd de leerlingen aantekeningen begonnen te maken van wat ze nog zouden willen doen. Naarmate het jaar vorderde werd een deel van de weekagenda aangebracht door de kinderen zelf, zodat na een zestal maanden dit een gezamenlijke onderneming werd. Een ander heel opvallend facet bij deze leerkracht was het uitzonderlijk respect waarmee ze de leerlingen benadert. Ze beschouwt de leerlingen als gevoelige, zich interesserende mensen, respecteert hun mening en bereikt aldus dat er naar elkaar geluisterd wordt. We doen de leerlingen op twee manieren tekort in de school. We onderschatten waartoe ze bekwaam zijn en bovendien doen we in het onderwijs te weinig aan zelfstandigheidsvorming. Het overdragen van kennis in de vorm van voorafbepaalde antwoorden op voorafbepaalde vragen biedt daartoe immers geen kansen.'

### Lerarenopleiding en taalwetenschap

Wells legt er de nadruk op dat niet moet geprobeerd worden om in de lerarenopleiding alles aan te pakken. Hij verschuift de klemtoon naar de nascholing waarin hijzelf ook werkzaam is. Is linguïstiek in de lerarenopleiding op zijn plaats? 'Naar mijn mening is ze van weinig nut voor leerkrachten van kinderen tussen drie en elf jaar (de leerkrachten waar ik hoofdzakelijk mee werk). Wat me wel van uitzonderlijk belang lijkt is het gevoelig leren zijn voor de wijze waarop wij taal adequaat gebruiken in verschillende situaties: om van gedachten te wisselen bijvoorbeeld, om bepaalde zaken te bekomen, enzovoort. In de lerarenopleiding zie ik dan ook twee hoofdpunten:

#### 1 Leerkrachten bekwaam maken in *interactieanalyse*.

Als we het schoolverleden van de leerkrachten zelf bekijken, dan kan het ons toch nauwelijks verbazen dat zij zo gericht zijn op het overdragen van voorafbepaalde kennis. Dat is toch wat ze zelf heel hun leven meegemaakt hebben. Mij is trouwens hetzelfde overkomen in mijn colleges. Ik bepaalde mijn doelstellingen, koos een reeks van topics, gaf daar lezingen over gevolgd door discussie. Een volgende stap was dat ik teksten uitdeelde, ze thuis liet lezen; dan gaf ik nog een korte introductie met een reeks vragen ter dis-

cussie. Maar zodra mijn studenten inzagen waarvan ik hen eigenlijk wou overtuigen, wezen ze mij erop dat mijn onderwijsmethode daar toch wel erg in tegenspraak mee was. Mijn probleem was, en het is wellicht een probleem voor veel leerkrachten, dat je als leerkracht het idee hebt 'to teach is to talk'. Maar wat we in feite moeten leren is te *luisteren* en te *blijven luisteren*. En dat is aartsmoeilijk. Zo besloot een van mijn studenten-leerkrachten minder te praten, ze registreerde zichzelf maar stelde vast dat ze nog steeds evenveel aan het woord bleef. Een andere wilde zijn leerlingen meer vragen laten stellen, hij maakte eveneens bandopnamen maar constateerde dat de leerlingen enkel vragen mochten stellen wanneer hij de toelating gaf. En dat is wat binnen de linguïstiek waardevol is: het gedetailleerd uitschrijven en analyseren van dergelijke opnamen.

2 Leerkrachten moeten leren *bronnen ter beschikking stellen* van hun leerlingen en bovendien over die gevonden kennis te onderhandelen met de leerlingen.'

Wells haast zich wel erbij op te merken dat de leerkracht geen bibliothecaris mag worden die uitsluitend materiaal aanduidt. 'Echt begrijpen van informatie vindt slechts plaats wanneer je dat kan doorpraten met anderen, die reflecteren op wat ze menen begrepen te hebben van datgene wat je zei. En dit vormt de grootste bijdrage tot leren van de leerkracht: feedback op wat de leerling begrijpt en aldus een uitbreiding van zijn kennis bewerkstelligen. En dit komt te weinig naar voren in de lerarenopleiding. Toekomstige leerkrachten wordt wel geleerd hoe ze lessen moeten opbouwen maar er wordt weinig gedaan aan het leren constructief reageren op bijdragen van leerlingen. In feite, en dat blijkt uit onze observaties, zijn de bijdragen van de leerlingen vastgeknoot aan de vragen van de leerkrachten, zodat leerlingen weinig kansen krijgen om positieve uitspraken te doen waarop leerkrachten dan kunnen reageren. Het kiezen van een onderwerp waarvan noch leerkracht noch leerlingen het antwoord pasklaar hebben biedt wel dergelijke kansen.'

### Taal doorheen het curriculum

'Mijn visie op taal doorheen het curriculum is gelijkwaardig aan die van Harold Rosen die je reeds interviewde.<sup>5</sup>

Het gaat er uiteraard niet om dat de leerkracht

van de basisschool (op momenten dat hij/zij geen moedertaal geeft) of de vakleerkrachten (biologie, wiskunde, technologie, enzovoort) uit het voortgezet onderwijs taalfouten gaan aanrekenen. Wel moeten ze een zeker begrip hebben voor de wijze waarop taal werkt in interactie: taal is immers het communicatiemedium waarin ze met de leerlingen aan een opdracht werken. Ter verduidelijking gebruik ik hier nogal eens de driehoeksvoorstelling van de communicatie. Je hebt de twee participanten in de interactie: spreker-luisteraar of schrijver-lezer die proberen intersubjectief samen te komen in het 'het' (datgene waarover het gaat — het derde punt van de driehoek). Dit legt de natuur van de taal in de leersituatie bloot: leerkracht en leerling moeten een relatie uitbouwen, de *ik-jij relatie* op basis waarvan ze de *ik-het* en de *jij-het relatie* kunnen exploreren.'

### Lopend onderzoek

'De constructie van een meetinstrument voor de mondelinge taalontwikkeling bij kinderen van 1;6 en 5;6 jaar zit in het laatste stadium. Het idee voor de uitbouw ervan kwam vanuit de volgende frappante constatering: niettegenstaande aanzienlijke verschillen in ontwikkelingstempo, doorlopen alle kinderen dezelfde opeenvolgende stadia. Op basis hiervan moet het mogelijk zijn een soort item-ladder op te stellen voor de volgorde waarin het kind taal verwerft. Via de opname van een staal spontaan taalgebruik zou je het kind op de ontwikkelingsschaal kunnen plaatsen. We hebben deze volgorde nu ontzettend gedetailleerd, in meer dan 300 items. Ik hoop nu twee versies van deze schaal te maken. Een beknopte versie met geselecteerde, representatieve items voor aspecten die de uitspraak, de betekenis, de zinsbouw en het taalgebruik betreffen. De items zijn makkelijk herkenbaar voor niet-specialisten en komen met een hoge graad van waarschijnlijkheid voor in een relatief beperkt staal van spontaan taalgebruik. De tweede, uitgebreidere versie zou meer voor onderzoeksdoeleinden gebruikt worden (met het oog op een preciezere identificatie van het ontwikkelingsstadium) waarbij voor elk niveau een normatieve leeftijd aangegeven wordt.

In een tweede lopend onderzoek zijn we toe aan de analyse van een reeks verzamelde gegevens van 32 kinderen uit onze oorspronkelijke proefgroep op het moment dat ze de leeftijd van 10;3 be-

reikt hadden. Deze gegevens bevatten de resultaten van een aantal gestandaardiseerde en experimentele testen en schriftelijke taken alsook een heel interessante test voor begrip lezen van de NFER (National Foundation for Educational Research) waarin niet alleen vraagjes gesteld worden, maar ook bijvoorbeeld gepeild wordt naar inzicht in het register waarin het stuk geschreven is. Daarnaast sloten we ook een aantal taken in die het mondeling taalgebruik toetsen. Zo is er een taak waarbij het kind een gezelschapsspel leert, vervolgens de regels ervan uitlegt aan een ander kind, waarna ze het spel samen spelen. Op een ander moment luistert het kind naar een verhaal en vertelt dit verder aan een partner. We hebben ook nog de ouders, leerkrachten en leerlingen geïnterviewd. Uit de analyse van deze bron- te verscheidenheid hoop ik twee zaken te bekomen. Ten eerste een zeer gedetailleerde beschrijving van het verband tussen de mondelinge en schriftelijke taal op die leeftijd. Ten tweede zullen we in staat zijn de kinderen te rangschikken volgens leervorderingen of ze op basis daarvan in te delen in drie groepen (hoge — midden — lage groep) om dan terug te kijken naar de observaties die we longitudinaal vanaf de leeftijd van 15 maanden van hen maakten om zo karakteristieken te kunnen identificeren die verband houden met de latere prestaties. Een retrospectieve analyse dus om predictie mogelijk te maken. Eén zaak is wel verontrustend bij de voorlopige resultaten, namelijk dat we in tegenstelling met de voor- schoolse gegevens, nu wel positieve correlaties met de sociale achtergrond verkrijgen. En de vraag luidt: waar komen die vandaan? Vooruitlopend denk ik dat de rol die lezen en schrijven spelen in het meten van de onderwijsresultaten daar voor een groot deel verantwoordelijk voor is. Ook de verwachtingen van de leerkracht op basis van de sociale achtergrond van de leerlingen en de gangbare wijze waarop het curriculum aan de orde komt zullen hierin spelen. Ten derde zijn we de wijze waarop de conversatie tussen kind en ouder zich ontwikkelt aan het beschrijven en wel vanaf het éénwoord-stadium tot de leeftijd waarop het taalgebruik van het kind niet meer wezenlijk verschilt van dat van volwassenen. Ik hoop hieruit enerzijds een algemeen ontwikkelingspatroon te verkrijgen van een steeds complexer wordende conversatie en anderzijds — en dat is opnieuw toekomstmuziek — een beeld van de verschillende conversatiestijlen tus-

sen ouders en kinderen waardoor we kunnen aantonen dat de ene tot meer taalvaardigheid kan leiden dan de andere.'

#### Om verder te lezen

Wie de neerslagen van deze en toekomstige onderzoeken meer in detail wil raadplegen kan terecht in de *Bristol Working Papers in Language*, aan te vragen bij: Centre for the Study of Language and Communication University of Bristol 19 Berkeley Square Bristol B58 AHF Interessante lectuur bieden Wells en zijn team ook in: Wells, G. *Learning through Interaction. The Study of Language Development* Cambridge, University Press, 1981 French, P. & M. Maclure (eds.) *Adult-child conversation* London, Croom Helm, 1981 Wells, G. *Language Development in the Pre-School Years* Cambridge, University Press Raban, E.G. *Children Learning to Read* Cambridge, University Press. De laatste twee boeken verschijnen eerstdaags.

#### Noten

- 1 Met dank aan Erica Huls en Annick De Houwer voor hun 'turn-taking' in het gesprek.
- 2 Clay, M.M. *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey* London, Heinemann, 1972 & Clay, M.M. *Reading: the patterning of complex behaviour* London, Heinemann, 1972.
- 3 Olson, D.R. 'The languages of instruction: the literate bias of schooling' in: Anderson, R.C., R.J. Spiro & W.E. Montague (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge* Hillsdale, N.Y., L. Erlbaum, 1977, p. 65-89 & Olson, D.R. (ed.) *Social foundations of language and thought. Essays in honor of J. Bruner* (N.Y., W.W. Norton, 1980.
- 4 Bernstein, B. *Class, codes and control* 1, hfdst. 9: Social class, language and socialization, London, Routledge and Kegan Paul, 1974, p. 170-189.
- 5 In *Moer* 1982, 3, p. 35-42.