

Anne-Coos Vuurmans
&
Jo Nelissen

KINDEREN ONDERZOEKEN HUN TAAL
Ajdaroa's experimenteel programma
moedertaalonderwijs 2


experimenteel moedertaal onderwijs

In Moer 3 situeerden Anne-Coos Vuurmans en Jo Nelissen Ajdaroa's onderzoek in het ruimere kader van de Sovjet-onderwijspsychologie. Ze bespraken ook het eerste onderdeel van het experimenteel programma moedertaalonderwijs, met name 'oriëntering in de taal'. In wat volgt gaan ze nader in op de andere onderdelen: 'spellingsonderzoek', 'morfologisch onderzoek' en 'poëtica'.

*Het basisbegrip als uitgangspunt
voor het theoretisch handelen*

Een van de belangrijkste doelstellingen van Ajdaroa's project is het onderzoek naar de vorming van het theoretisch denken. Dat wil zeggen dat leerlingen de werkelijkheid leren kennen door de interne, niet direct zichtbare structuren van die werkelijkheid te doorgronden. Theoretisch denken staat met andere woorden niet stil bij de verschijningsvorm van de dingen, maar gaat op zoek naar het ontstaan, naar de oorsprong. Dat houdt onder meer in dat theoretisch denken niet berust op het vergelijken van verschijnselen, maar op het experimenteren. Vandaar de nadruk op onderzoek in het programma van Ajdaroa. Theoretisch denken bestaat dus uit het zoeken naar de oorsprong van verschijnselen, naar de zogenaamde genetische kiem. Wat is nu in de linguïstiek zo'n genetische kiem of basisbegrip? Volgens Ajdaroa ligt aan het hele taalsysteem als primaire kiem ten grondslag de relatie tussen vorm en betekenis van het woord in de communicatiesituatie. Op basis van deze rela-

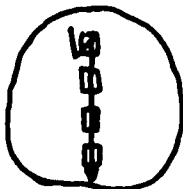
tie ontwikkelen de kinderen methoden om taalkundig materiaal te analyseren. De bijzondere eigenschappen van verschillende taalelementen moeten ze op basis van de algemene relatie afleiden. We geven enkele voorbeelden van de manier waarop het basisbegrip in verschillende onderdelen van het taalprogramma is uitgewerkt. In de eerste lessen wordt al in communicatiesituaties onderscheid gemaakt tussen

de zender,  de ontvanger, 
en de boodschap 

Door zelf allerlei situaties uit te spelen ontdekken de kinderen al heel snel dat het nodig is de vorm van de betekenis te onderscheiden. Als de juf de klas in komt en ze wil dat de kinderen stil zijn, kan ze:

- in haar handen klappen
- op het bord tikken
- met de handen over elkaar gaan staan
- een vinger op de lippen leggen en 'sssst' zeggen.

De leerlingen bespreken zo'n situatie en stellen vast dat de juf steeds hetzelfde wil zeggen, namelijk dat de kinderen stil moeten zijn. Echter de manier waarop ze de boodschap overbrengt, kan heel verschillend zijn.
Schematisch weergegeven:



één betekenis in veel verschillende vormen

Bij de *morfologische* analyse van woorden gaan kinderen als volgt te werk.

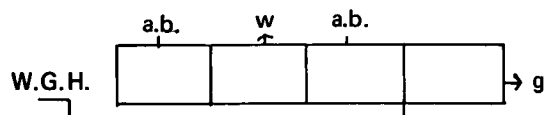
De leerkracht vraagt de leerlingen een woord te noemen, bijvoorbeeld kniga (boek). Ze vraagt de kinderen wat het woord betekent. Natuurlijk verwijzen de kinderen eerst alleen naar het echte ding: het heeft een kaft, er staan letters in, je kunt eruit lezen of voorlezen, boeken staan in de kast, enzovoort. Dan verandert de leerkracht de vorm van het woord: kniga wordt knigi (boeken). Ze vraagt de kinderen beide woorden te vergelijken en uit te leggen wat ze erover kunnen vertellen. Zo ontdekken de kinderen dat vormverandering betekenisverandering met zich mee brengt. Tenslotte onderzoeken ze welk deeltje van vorm is veranderd en welk deeltje dus verantwoordelijk is voor de betekenisverandering (zie Haenen en Van Oers 1983).

Op dezelfde manier worden nog enkele woorden onderzocht en tenslotte worden de onderscheiden deeltjes vastgelegd door er hokjes om heen te trekken. Deze hokjes duiden de morfemen aan en pijltjes vermelden welke 'mededeling' dat morfeem overbrengt. Bijvoorbeeld:

W.G.H. ← [LAMP] [A] → 1

W.G.H. ← [LAMP] [Y] → M

(1: 1e naamval enkelvoud, M: meervoud, W.G.H.: waarover gaat het) (zie Van Parreren en Carpay 1980). Als laatste stap worden de concrete woorden weggehaald en blijft het algemene schema over.



Waarin

W: de betekenis van de woordkern

a.b.: aanvullende betekenis (van suffixen en prefixen)

g: het getal (enkelvoud/meervoud)

W.G.H.: waarover gaat het in zijn geheel.

(Zie Louwerse 1981.)

(Probeer bijvoorbeeld het Nederlandse woord 'veroordeelaars' in zo'n schema te passen.)

Deze morfologische analyse van het woord vormt de grondslag voor het spellingonderwijs. Ook hier analyseren de kinderen spellingproblemen vanuit de relatie tussen vorm en betekenis. Uitgaande van het morfologische structuurschema zoeken de kinderen allerlei spellingproblemen op, die zich in het woord kunnen voordoen. Zo ontstaan orthografische schema's, waarin spellingverschijnselen zijn vastgelegd en daardoor veralgemeend.

Met speciale tekens worden de spellingproblemen aangegeven, bijvoorbeeld:

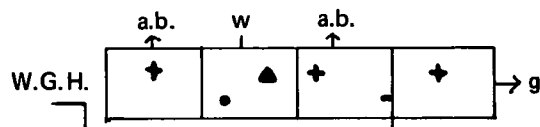
△ : een onuitgesproken medeklinker

⊕ : een onbeklemtoonde klinker

◡ : een toonloze medeklinker

● : een beklemtoonde klinker, enzovoort.

Bij de analyse van een concreet woord zetten de kinderen de tekens voor de spellingproblemen in het morfologische structuurschema, bijvoorbeeld:



Daarna veranderen ze het probleemwoord (in het meervoud zetten of verwante woorden vormen, bijvoorbeeld hand, handen, handzaam, handig). Op deze manier wordt het spellingprobleem opgelost.

Door deze aanpak leren de kinderen algemene regels en schema's voor de woordspelling te maken. Bij zulke regels en schema's zoeken ze dan weer concrete voorbeelden (woorden).

Het spellingprogramma is nauw gekoppeld aan de morfologische analyse zodat de relatie vorm en betekenis ook de grondslag vormt voor het spellingonderwijs. Deze morfologisch-semanticke en orthografische studie van woorden leidt tot woordkaarten, waarop te zien is hoe er met het woord gewerkt is. Russische woorden hebben meestal een stam, een voor- en achtervoegsel, en

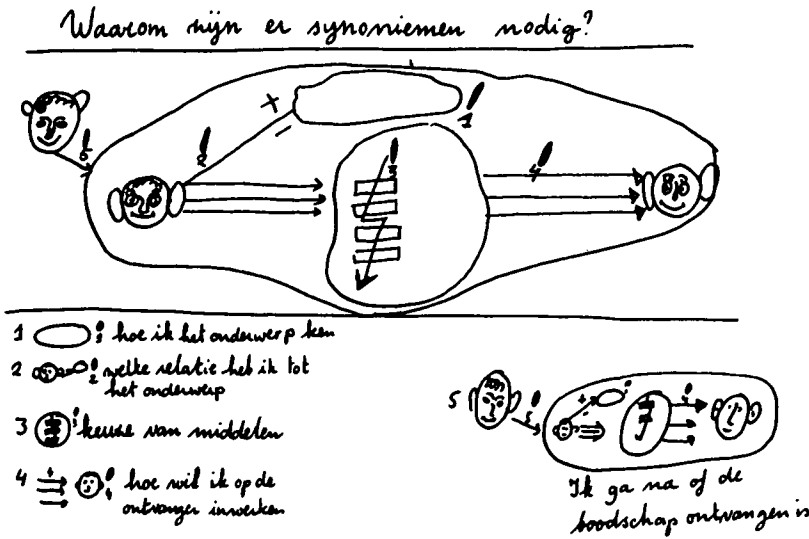
uitgangen voor naamval, getal en tijd. Veranderingen in voor- en achtervoegsel veranderen op systematische manier de betekenis van het woord in de zin. Zulke veranderingen en verbindingen worden door middel van assen weergegeven, bijvoorbeeld:

- een as voor de naamvallen
- een as voor woorden met dezelfde stam
- een as van woorden met hetzelfde suffix
- assen voor synoniemen
- een as van voorvoegsels met dezelfde functie enzovoort.

Voorbeelden zijn te vinden in Ajdarova 1978. We merken hierbij wel op dat in het Russisch de grammaticale structuur veel sterker in de woordstructuur tot uiting komt dan in het Nederlands. Ons laatste voorbeeld om het onderzoek naar het basisbegrip, de relatie tussen vorm en inhoud, toe te lichten, ontleen we aan het programma-onderdeel poëtica. Dit onderdeel begint opnieuw met analyses van het woord binnen communicatiesituaties. Maar de boodschap is nu een heel speciale, namelijk een kunstzinnige en meer in het bijzonder een literaire boodschap. De bedoeling is dat de kinderen de speciale kenmerken van dit soort boodschappen opsporen. Ze beginnen met het paarsgewijs analyseren van twee situaties, bijvoorbeeld een gedicht van Puškin, zoals 'Een sneeuwstorm versluiert de lucht met dichte nevel', en daarnaast een radiobericht met de weersvoorspelling. Of: het geluid

van een hommel en daarnaast de muzikale weergave van een vliegende hommel door Rimskij-Korsakov. De kinderen merken dat er steeds sprake is van een boodschap, maar dat er met deze situaties toch iets anders aan de hand is dan ze tot nu toe meegemaakt hebben. De communicaties zijn hetzelfde en toch klopt er voor hun gevoel iets niet. Ze concluderen dat ze een nieuw probleem ontdekten hebben, dat ze met de hen beschikbare middelen niet kunnen oplossen. Een nieuw onderzoeksterrein wordt geopend. Ajdarova heeft gedichten gekozen als onderzoeksobject, omdat het specifieke van literaire teksten hierin het duidelijkst tot uiting komt (Ajdarova 1979, Louwerse 1981). Een belangrijk aspect van het onderzoek naar de literaire communicatievorm is het bestuderen van synoniemen. De leerlingen passen van Vygotskij afkomstige procedures toe van de 'experimentele deformatie' van een tekst. Dat wil zeggen: de kinderen vervangen een woord in een versregel door een synoniem en kijken wat er gebeurt. Ze merken dat er daardoor nogal wat in de ritmische, semantische en klankstructuur van het gedicht verandert. In feite is dit onderzoek een verdieping in het onderscheid tussen 'zin' en betekenis waar we in een vorige paragraaf over schreven. Een meisje gaf de functie van synoniemen in communicatiesituaties als volgt weer.

Figuur 11



Het basisbegrip, de relatie tussen vorm en betekenis is dus bij het onderzoek van alle taalverschijnselen het uitgangspunt, ook bij het onderzoek naar literair taalgebruik. Ajdarova meent zelfs dat deze methode van onderzoek ook voor andere kunstuitingen van toepassing is.

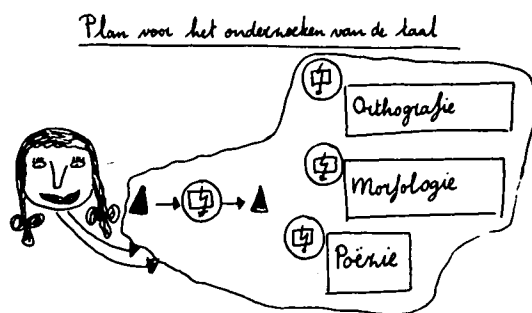
Systematische leerstofordening

Het experimentele programma moedertaalonderwijs van Ajdarova heeft een systematische leerstofopbouw. Door deze opbouw en door de keuze van de probleemsituaties komen de kinderen als vanzelf tot bepaalde ontdekkingen. Ze komen niet toevallig tot stand, maar worden door de inrichting van de onderwijsleersituatie opgeroepen. De verschillende elementen van het taalprobleem zitten in de situatie verscholen en de kinderen komen 'spontaan' achter het karakteristieke van de situatie.

Het uitbeelden van situaties in de oertijd en het oplossen van de communicatieproblemen van de oermens leidt bijvoorbeeld tot het onderscheiden van de verschillende elementen van de communicatiesituatie: de zender, de ontvanger en de boodschap. Bovendien ontdekken de kinderen tegelijkertijd dat de boodschap een vorm en een inhoud heeft. Ze verzinnen immers verschillende manieren om de boodschap over te brengen. Tenslotte maakt Ajdarova het onderscheid tussen 'zin' en betekenis duidelijk door de kinderen verschillende ontvangersrollen te laten spelen. Ze merken dat de ontvangers verschillend reageren, hoewel de vorm en de inhoud van de boodschap gelijk zijn.

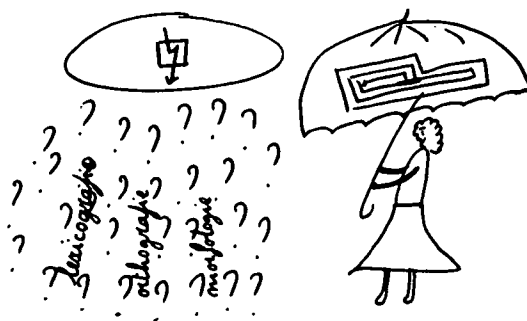
De opbouw van de onderwijssituaties is zo gekozen, dat steeds een ander gedeelte van de communicatiesituatie geproblematiseerd wordt. De kinderen merken dit zelf doordat ze in het algemene schema eerst een probleemteken zetten bij het onderdeel dat ze gaan onderzoeken. Aan het eind van een serie onderzoekssituaties heeft het probleemteken 'een rondje gelopen' en het heeft alle elementen van de communicatieformule aangedaan.

De kinderen krijgen ook zelf inzicht in de systematiek van hun programma, want regelmatig wordt er gezamenlijk een plan opgesteld (Ajdarova 1978).



Figuur 12

Aan het eind van elk onderdeel, en bovendien aan het eind van een leerjaar volgt altijd een terugblik op de afgelegde leerweg. De kinderen gaan na wat ze toen nog niet wisten, maar nu wel. Ze zetten voor zichzelf in samenspraak met anderen op een rijtje hoe ze tot de nieuwe inzichten zijn gekomen. Een meisje gaf haar ervaringen als volgt weer.



Figuur 13

Uit een 'wolkwoord' valt een regenbui van vragen. Maar het meisje lijkt te zeggen: 'Met mijn onderzoeksmethode als paraplu durf ik best die regen van vragen in.'

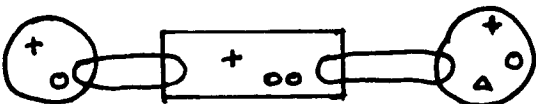
Aansluiten bij de eigen kennis van de leerling

Uit het voorgaande moge duidelijk geworden zijn dat Davydovs uitgangspunt, dat het algemene vooraf moet gaan aan het bijzondere, niet betekent dat het onderwijs begint met de introductie van een abstract begrip. Het vertrekpunt is steeds een concrete situatie, waarin het basisbegrip besloten ligt.

Zowel Ajdarova als Davydov menen dat onderwijs moet aansluiten bij de alledaagse ervaringen

van kinderen. Ze bestrijden echter dat de kinderen in het onderwijs reeds bekende verschijnselen op empirische wijze moeten onderzoeken. Integendeel het onderwijs moet de kinderen de instrumenten verschaffen om de wereld op een nieuwe, theoretische manier tegemoet te treden (bijvoorbeeld vanuit de relatie tussen vorm en betekenis, zender en ontvanger). Dat wil niet zeggen dat de kinderen abstracties gaan bestuderen, lege modellen of betekenisloze symbolen. Nee, ze leren met behulp van een algemeen basisbegrip, dat ze eerst zélf in concrete situaties opgespoord hebben, allerlei concrete verschijnselen te onderzoeken. In dit geval zijn het taalverschijnselen en welbekende taaluitingen vormen het onderzoeks-terrein (communicatiesituaties, woorden, versjes, en dergelijke).

Het onderwijs vertoont ook steeds een heen en weer beweging. Het spellingprogramma begint bijvoorbeeld met het onderzoeken van een bekend woord. De verschillende problemen worden opgespoord en in schema gezet. Als het schema is opgesteld kan het woord uit het schema worden verwijderd en blijft het lege schema over.



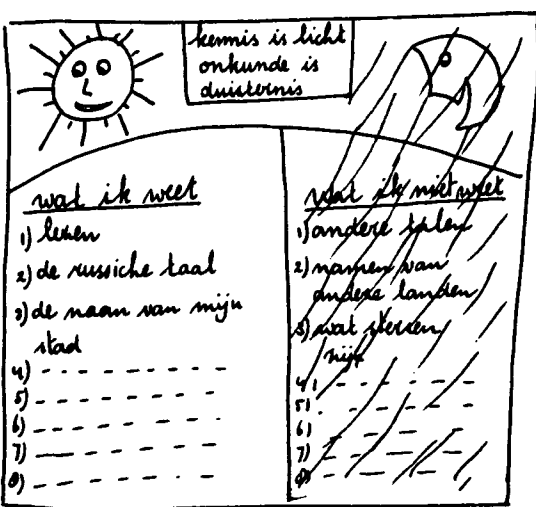
Vervolgens wordt het schema in allerlei andere woorden geconcretiseerd. Dit betekent dat het kind het model toetst aan de werkelijkheid en de werkelijkheid aan het model.

In de klas worden op een bepaald moment ook tabellen opgehangen, waarin de kinderen zelf woorden mogen invullen. Bijvoorbeeld:

<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>
woorden met 2 stammen	woorden met letters die niet worden uitgesproken	etc.
.....
.....
.....

De kinderen passen zo voortdurend de algemene schema's toe op woorden die ze kennen: steeds als een kind een woord in een bepaalde categorie bedenkt, mag het dit opschrijven. Zo wordt een hele verzameling van concrete voorbeelden bedacht.

Een andere manier om aan te sluiten bij de reeds aanwezige kennis is de kinderen zich bewust te maken van wat ze wel en wat ze niet weten. Dit is steeds het startpunt voor verder onderzoek. In onderstaande tekening laat een kind zien hoe datgene dat het al weet, door de zon wordt beschenen. Wat hij nog niet weet, is in duisternis gehuld.



Figuur 14

Het onderzoeken zélf is des kinds, zoals ook spelen, dramatiseren, uitbeelden, tekenen.

Stimuleren van de eigen activiteit van de leerling

Goed taalonderwijs is in de ogen van Ajdarova onderwijs dat de kinderen stimuleert in het ont-plooien van de eigen activiteit. Kinderen onderzoeken actief allerlei taalverschijnselen, gaan met elkaar in discussie, stellen modellen en schema's op, enzovoort. In deze paragraaf willen we nog speciaal aandacht schenken aan het dramatiseren en in verband daarmee het samenwerken in groepen.

In een eerdere paragraaf hebben we al laten zien hoe het dramatiseren gebruikt wordt om concrete taalsituaties te onderzoeken. Dit dramatiseren

is op een speciale manier opgezet. De leerlingen werken in groepjes samen en hebben een van tevoren afgesproken taakverdeling. Eén groep kinderen treedt op als 'scenarioschrijvers', die bij de opgave een passende situatie bedenken, een andere groep voert het spel op, dit zijn de acteurs. De laatste groep tenslotte beoordeelt het werk van de beide andere groepen. Deze 'beoordelaars' gaan na of de scenarioschrijvers de opgave op een passende manier in een situatie hebben gegoten en of de acteurs de opgave goed opgelost hebben. De rollen worden systematisch verwisseld, zodat elk kind afwisselend scenarioschrijver, acteur en beoordelaar is.

Deze werkwijze blijkt het zelfstandig organiseren en bestuderen van het eigen handelen en denken te bevorderen. Een kind dat zowel 'acteur' als 'beoordelaar' is geweest, kan zich als 'scenarioschrijver' de positie en de taak van de anderen goed voorstellen. Het weet waar het rekening mee moet houden: wat zijn voor acteurs belangrijke aanwijzingen en waar zal de beoordelaar op letten.

Deze nadruk op groepswork en systematische verdeling van taken berusten op de theorie van Vygotskij en in zijn voetspoor Davydov. Zij benadrukken immers dat individuele activiteit ontstaat uit gezamenlijke activiteit. Dit uitgangspunt vinden we dan ook terug in het taalonderwijs van Ajdarova. Elke handeling omvat een aantal elementen, zoals het opstellen van het plan, de uitvoering en de controle. In de toneelstukjes worden die elementen als het ware verdeeld over groepen leerlingen. Dat heeft tot gevolg dat de kinderen zich beter bewust worden van hun handelingen en erover na leren denken. Een 'acteur' die eerder 'beoordelaar' was, kijkt als het ware door de bril van de beoordelaar naar zijn eigen handelen en reflecteert zo op de eigen activiteit. De reflectie op de eigen activiteit wordt gestimuleerd door na te denken over mogelijke reacties van anderen. Het groepswork heeft bij Ajdarova een speciale functie in het leerproces en de leeractiviteit (zie ook Vuurmans, Nelissen en Klukhuhn 1981).

Tot besluit

Een van de laatste vragen die wij nog aan de orde willen stellen is de relatie tussen taalonderwijs en spontaan taalgebruik. We hebben voorbeelden laten zien van de manier waarop Ajdarova kinderen

hun taal leert onderzoeken. Maar beïnvloedt een hoger bewustzijn van taalverschijnselen ook het gewone taalgebruik?

Wij hebben deze vraag aan Ajdarova zelf voorgelegd, maar zij meent dat dit probleem onvoldoende onderzocht en nog niet opgelost is. Er zijn wel wat gegevens. Zo bleek dat de kinderen die het experimentele taalprogramma volgden een grotere actieve woordenschat hadden dan kinderen van een vergelijkbare school die traditioneel taalonderwijs genoten. Het lijkt ook aannemelijk dat kinderen door een onderzoeksmatige benadering van taal meer taalbegrip zullen vertonen en een betere schriftelijke taalvaardigheid. Het gewone, dagelijkse taalgebruik wordt waarschijnlijk weinig beïnvloed. Maar op momenten dat een spreker merkt dat de boodschap niet overkomt en hij niet begrepen wordt, dan ontstaat een motief voor reflectie op het eigen taalgebruik. Op die momenten kán een beter begrip van taal als communicatiemiddel het spontaan taalgebruik beïnvloeden. Overigens is dit natuurlijk een moeilijk onderzoekbaar probleem: 'Wat is goed taalgebruik?' en: 'Hoe stel je vooruitgang in taalvaardigheid vast?' Maar een ding is hopelijk duidelijk geworden uit de hiervoor gegeven voorbeelden: het taalonderwijs zoals ingericht door Ajdarova stimuleert het actieve taalgebruik van kinderen. De kinderen krijgen inzicht in de structuur van communicatiesituaties en het netwerk van factoren dat daarbij een rol speelt.

Tenslotte een enkele kanttekening bij de toepasbaarheid van Ajdarova's ideeën in de Nederlandse onderwijspraktijk. Het lijkt ons niet mogelijk en ook niet wenselijk elementen uit haar programma zonder meer over te nemen. Daarvoor wijkt de Nederlandse onderwijs traditie te zeer af van die in de Sovjet-Unie. De ideeën over de ontwikkeling van het moedertaalonderwijs gaan hier ook in een andere richting. Men moet zich bij het lezen van het voorgaande ook realiseren dat Ajdarova heel andere bedoelingen heeft. Zij onderzoekt in hoeverre kinderen tot een linguïstische analyse van taalverschijnselen in staat zijn. Maar daarmee is nog niet gezegd dat zo'n linguïstische benadering op alle gebieden noodzakelijk is of gewenst is. Wel denken we dat Ajdarova's benadering een inspiratiebron kan zijn bij het denken over actuele problemen in het moedertaalonderwijs. We denken aan zaken als: het werken vanuit kernbegrippen, het gebruik van rollenspel, het inzicht geven

in het eigen leerproces, het werken met modellen en schema's, en vooral het scheppen van situaties die kinderen kunnen onderzoeken. Naar ons idee is het programma van Ajdarova een goed voorbeeld van de mogelijkheid taalverschijnselen niet geïsoleerd te bestuderen, maar in de context waarin taal gebruikt wordt: de communicatie met anderen.

Literatuur

Ajdarova, L.I. 'Het leren van een linguïstische benadering van het woord in de onderbouw van het basisonderwijs' in: C.F. van Parreren & J.A.M. Carpay *Sovjet-psychologen aan het woord* (oorspronkelijk in het Russisch) Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972

Ajdarova, L.I. *Psychologische problemen van het onderwijs aan jonge scholieren in de Russische taal* 1978 (in het Russisch)

Ajdarova, L.I., Ja Gorskaja, G.A. Cukerman 'Eersteklassers onderzoeken hun moedertaal' in: *Pedagogische Studiën* 1979 (56), p. 25-36. Vertaling uit het Russisch van Z. Nelissen-Bradvá

Appel, R., G. Hubers & G. Meijer *Sociolinguïstiek* Utrecht/Antwerpen 1976

Haenen, J. & H.J.M. van Oers (red.) *Davydov: Theoretisch denken* Amsterdam, Pegasus, 1983

Louwerse, N. 'Poëtica als onderdeel van een experimenteel moedertaalprogramma voor het aanvangsonderwijs' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* nr 3/4, 1981, p. 322-377

Nelissen, J. & A. Vuurmans *Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische* Amsterdam, Sua, 1983

Parreren, C.F. van & J.M.C. Nelissen 'Met Oost-Europese psychologen in gesprek' in: *Teksten en Analyses Sovjet-psychologie* Groningen 1979

Parreren, C.F. van & J.A.M. Carpay *Sovjet-psychologen over Onderwijs en Cognitieve Ontwikkeling* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980

Parreren, C.F. van *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas* Apeldoorn, Van Walraven, 1983

Sturm, J. 'Het koffertje van Henk: over luisteren in complete communicatieve situaties' in: *Moer* 1977 (4), p. 43-56

Vuurmans, A., J.M.C. Nelissen & W.S. Klukhuhn 'Een Sovjet-Russische kijk op cognitieve ontwikkeling en taalonderwijs' in: *Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde* jrg. 6 (1981), p. 244-252