

## Kinderen en visuele poëzie

---

### Opvattingen over de relatie tussen taal en beeld en de toepassingen ervan in de taalmethodes voor het basisonderwijs

---

*Een A is een A. Soms is de A sierlijk weergegeven, soms bijna onleesbaar slordig neergeschreven, een andere keer groot en plomp op een affiche afgedrukt. Maar als kinderen eenmaal weten hoe een A eruitziet, herkennen ze al die andere A's op de een of andere manier wel. Die A is de eerste letter van het alfabet. Dat alfabet wordt gebruikt voor geschreven taal. Die A wordt, samen met de daarvoor benodigde andere letters en volgens vaste afspraken aaneengevoegd tot woorden en zinnen, die een betekenis hebben. Kinderen gebruiken woorden en zinnen nog voor ze die kunnen schrijven en voor ze de taalregels en afspraken kennen. Mijn kleinzoon Arne herkent die A al heel jong als de eerste letter van zijn voornaam en gebruikt hem meteen om overal talige sporen na te laten.*

---

Heel anders is het met vormtaal, met beeldtaal. Er is vrijwel geen beeldonderdeel te vinden dat, vergelijkbaar met een letter uit het alfabet, deel uit kan maken van wisselende taalbetekenissen. In die zin gedraagt een vorm zich elitair. Het beeld is voor een unieke situatie ontworpen en alleen de ontwerper ervan bepaalt de 'grammatica' ervan.

En het wordt nog ingewikkelder. Kunstenaars gebruiken soms letters in hun visuele werken, maar geven die, beeldend gebruikte letters en woorden een andere, eigen, betekenis. Geldende afspraken over beelden kunnen met de kunstenaar niet gemaakt worden.

De symbolen, losgerukt uit hun dienende functie, worden in die gevallen gebruikt, of misbruikt, voor een ander doel. De symbolen staan in zulke gevallen niet langer ergens voor, ze zijn een zelfstandig kunstobject. De handeling van het ontkoppelen van teken en betekenis is de inbreng van de kunstenaar. Taal wordt zelf tot

kunst verheven in plaats van dat ze het voertuig der kunsten is. Ik kan niet anders dan vaststellen dat in deze context taal niet kunst en voertuig tegelijk kan zijn. Als taal kunst is, vervalt de voertuigfunctie en andersom.

Daaruit moet ook aan te tonen zijn dat als taal kunst is geworden, de inhoud van de taal ontbreekt of vervangen is door een andere inhoud.

Kunst moet het hebben van emoties en laat die op het verstand voorgaan. Of ze laat het verstand ongebruikt. De ratio en emotie staan met elkaar op gespannen voet. Iets van die tweeslachtigheid ligt aan het fundament van mijn bezwaren tegen het gebruiken van visuele poëzie op plaatsen waar taal al problematisch genoeg is in zichzelf, namelijk in het onderwijs aan jonge kinderen of bij tweedetaal verwervers.

In dit artikel beschrijf ik de hardnekkige zinloosheid van het gebruiken van oppervlakkige voorbeelden uit de rijke cultuur van de Visuele Poëzie om daarmee het taalonderwijs leuker te maken.

### Zijn beeld- en taalcommunicatie gelijk?

Geleerden kunnen mogelijk achteraf een samenhang tussen het een en ander aantonen, maar daar hebben kinderen even geen boodschap aan als ze zich met hun verbeeldingskracht op de al dan niet zinvolle opdrachten van hun onderwijzers storten.

Hieruit mag ik afleiden dat er een geweldige afstand bestaat tussen het aanleren van taalregels die voor iedere taalgebruiker gelden en van beeldregels die per gebruiker verschillen.

Taal heeft altijd met communicatie te maken. Als er geen open verbinding is tussen twee of meer deelnemers, kun je wat mij betreft al niet meer van taal spreken. De onderlinge verbinding is een eigenschap van taal, het ontbreken ervan maakt taal nutteloos.

Iets dergelijks is er ook aan de hand met beeldtaal. Er moet sprake zijn van een open 'beeldverbinding' tussen de maker van de beelden en de aanschouwer. Het materiaal waaruit het beeld is opgebouwd moet authentiek en tegelijkertijd inzichtelijk zijn. In de beeldcommunicatie is, zoals bij een talige interactie wel het geval is, zelden sprake van een tegelijkertijd ontstaan en aanschouwen van beelden. Daarvoor is het proces van totstandkomen van

die beelden te ingewikkeld. Dat betekent dat we kinderen, als groep, moeilijk een proces kunnen aanleren dat zo per individu zal verschillen.

Kinderen maken in hun dagelijkse leventje kennis met vormtaal in prachtig opgepoetste reclamebeelden. Die zijn per definitie onbetrouwbaar. De werkelijkheid van het beeld is gemanipuleerd met als doel een boodschap zodanig over te brengen dat men iets gaat aanschaffen, of in het geval van de kinderen, dat de ouders onder druk gezet worden iets voor hen te kopen. Ik kan niet beweren dat er dan geen sprake is van communicatie, of het een open communicatie is betwijfel ik.

Openheid in de communicatie moet zich kenmerken door een gelijkwaardigheid aan beide kanten van de communicatielijn. Bij reclame is dat nooit het geval. Als het wel zo zou zijn verloor de reclame haar bestaansrecht. Reclame is een boosaardige verleider.

Toch mogen reclame-uitingen in het maatschappelijk verkeer niet ontbreken, op voorwaarde dat iedereen ertegen gewapend is. Taalvorming stimuleert de taalweerbaarheid van kinderen door hun eigen verbeeldingskracht in te zetten in plaats van modieuze trends te volgen.

In het basisonderwijs worden spellen, stellen en grammatica in een strakke leerweg onderwezen. Het technische taalonderwijs is een geheel van gefragmenteerde leseenheden.

Dat zoiets voor de kinderen, met hun speelse leerhouding, bijzonder saai is en daarom ook niet altijd even effectief, heeft menige leerkracht wel begrepen.

Daarom denkt men dat de taallessen 'opgeleukt' moeten worden met elementen uit het domein van de kunstzinnige literaire- en beeldende vorming. Dat heeft wel consequenties zowel voor de taalleerder als de taalleraar. Literaire vorming en taalonderwijs zijn en blijven twee verschillende domeinen met eigen ontwikkelingspatronen. Leerkrachten dienen zich terdege af te vragen of hun deskundigheid in gelijke mate tot beide domeinen reikt.

### **Visuele poëzie en taal leren**

Als een spruit vanuit de Concrete Poëzie heeft de Visuele Poëzie zich als een zelfstandige en wereldwijd verbreide literaire kunstzinnige

richting ontwikkeld. In tekstbeelden, collages, letter- en tekstsamenstellingen en in een veelheid aan mediale en multimediale verschijningsvormen worden de grenzen van Literatuur en Beeldende kunst gerelativeerd.

Karakteristiek voor Visuele Poëzie is het dooreen gebruiken van letter- beeld- en tekstmateriaal, pictogrammen, tekens en tekstfragmenten, zowel als verbale- semantische en figuratieve elementen. De visualiteit van de taal, schrift, beeld en tekst voegt literatuur en beeldende kunst tot een nieuwe eenheid samen. Grenzen tussen lezen en waarnemen zijn er niet en moeten door de kijker of lezer zelf vastgesteld worden. Gewenning aan wat er op dit gebied in de media aan taalbeeld-processen zichtbaar wordt, lijkt te wijzen op een integratie ervan in het talige domein, getuige het gemak waarmee een en ander in de taalprogramma's voor het primaire onderwijs wordt opgenomen. Ik betwijfel de zinvolheid van deze integratie.

De integratie van het medium taal en het medium beeld lijkt voor kinderen aantrekkelijk vanwege het verrassingselement en door de overzichtelijkheid en de indringendheid van de esthetische informatie. Visuele poëzie laat verschijnselen uit de werkelijkheid in hun samenhang of juist contrasterend met elkaar zien. Dat betekent nog niet dat ze als zodanig gelezen kunnen worden. Voor de lezertjes geldt dat de beknoptheid van elk visueel beeldgedicht samengaat met veel ruimte voor eigen interpretatie. Juist die eigen interpretatie is iets waar men in het onderwijs moeilijk mee om kan gaan. Alle lesinhouden moeten immers 'ingeslepen' en 'getoetst' kunnen worden. Er moeten cijfers voor gegeven kunnen worden. Voor het gebruiken van beeldtaal kunnen per definitie geen methodes ingezet worden omdat de beeldregels zich daarin niet laten vastleggen. Is het dan mogelijk om Visuele Poëzie in het onderwijs te introduceren?

Dat is wel het geval, maar dan gaat het niet meer om het aanleren van taaltechnieken maar om het ontwikkelen van verbeeldingskracht bij kinderen. Het geven van cijfers voor verbeeldingskracht is onmogelijk. Maar we weten dat de kinderen behoefte hebben aan een vorm van weerklink. Hoe helder zijn onze beoordelingen in zulke gevallen? Welke esthetische vooronderstellingen en vooroordelen hechten leerkrachten aan

visuele informatie? Is onze smaak beperkter dan die zou moeten zijn? Kan je persoonlijke smaak verruimd worden? Kan de persoonlijke smaak van een leerkracht maatgevend zijn in het onderwijs dat hij geeft?

### **Hobbyisme in hoeken**

Er bestaat geen eenvoudige techniek om een onderwijsconcept voor een gehele school te ontwerpen. In het verband met het toepassen van werkvormen zijn de taalonderwijsconcepten vaak ontleend aan de persoonlijke literaire hobby's van individuele leerkrachten. In hoeverre die bruikbaar zijn voor toepassing in een taalmethode is zeer de vraag. De eenheid tussen denken en doen van een geheel team moet immers aan de basis van een concept staan.

### **Kansrijke Taalhoeken?**

Laat ik eens kijken naar de praktijk van de kansrijke Taalhoeken zoals die verzameld zijn door Monique Hansma in *Kansrijke Taalhoeken in groep 1-8*. Ik begin met de taaldrukhoeken waarbinnen beeldtaal een grote rol speelt.

In het boek wordt beschreven welke materialen een taaldrukkist voor eenvoudige druktechnieken als stempelen en sjabloneren moet bevatten.

#### *Is taaldrukken een geschiedenisles?*

De essentie bij Kansrijke Taaldidactiek wordt gelegd bij de vormgeving van letters en illustraties. Op de omslag van het boek staat daarom waarschijnlijk ook een streng kijkende leerkracht die wijst op een reproductie van een Incunabel, een wiegedruk uit de 15e eeuw, als voorbeeld van drukwerk dat buiten de schoolmuren is gedrukt. Wat de kinderen daaraan voor hun eigen zeggingskracht moeten ontlenen is mij een raadsel, hoewel ze wel iets kunnen leren over de geschiedenis van de boekdrukkunst, maar dat lijkt me weer een apart domein.

#### *Geheimschrift*

Er wordt gesteld dat Taaldrukken een manier is om jezelf uit te drukken. Dat is ook zo. Daarop volgt echter de aanbeveling om te gaan experimenteren met de vormen van letters en het bedenken van geheel nieuwe symbolen zoals bijvoorbeeld een geheimschrift.

Wel, als er iets de eigen zeggingskracht belemmert, is het het coderen van boodschappen.

#### *Illustraties*

Illustraties kunnen laten zien wat de tekst vertelt, dat is daarmee een enigszins overbodige activiteit. Beter is het als de tekening laat zien wat er in de tekst verborgen bleef. Tekst en beeld zijn zelfstandige vertrekpunten voor een visuele reis.

Leerlingen worden in de hoeken uitgenodigd om een gedicht uit een bundel te kopiëren of na te stempelen en er een illustratie bij te sjabloneren. Kinderen in dienst van een professionele dichter, is dat een verstandige leerlijn?

#### *Leerlijnen*

De eerste leerlijn is om vorm en inhoud steeds beter op elkaar af te stemmen.

De tweede leerlijn betreft het taalgebruik van de kinderen. Kansrijke taal wil dat de kinderen zich steeds krachtiger uitdrukken. Hansma citeert Peter Dellensen en Leo Lentz (1987):

*'het gaat er niet om dat je steeds mooiere of nieuwere dingen verzint. Zoals je het gezegd hebt, kan het opgeschreven worden.*

*Vervolgens kun je daar weer zinnen uit kiezen of stukjes tekst in veranderen. Dat maakt de teksten boeiend. Niet omdat ze over zulke bijzondere dingen gaan, maar juist omdat ze onthullen wat zo gewoon lijkt. De kracht van de teksten zit in de eenvoud en precisie.'*

Ik zou na het lezen van dit citaat kunnen veronderstellen dat de samenstellers van Kansrijke Taalhoeken het met deze visie eens zijn. Niets is minder waar. In het hoofdstuk "de Taaldrukhoek" is niets te vinden dat de benaming Taaldrukken rechtvaardigt. De voorbeelden van werkstukken die gepresenteerd worden als werkopdrachten die kinderen zelfstandig kunnen uitvoeren zijn volkomen inhoudsloze letterstempelspelletjes en vormgrapjes.

Goed onderwijs is zowel programmatisch als ontwikkelingsgericht volgens Bert van Oers, hoogleraar onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Maar de kinderen moeten niet alles van de leerkracht opgelegd krijgen. Nadruk zou moeten komen te liggen op een geslaagde interactie tussen leerkracht en

leerling. Juist die interactie ontbreekt ten ene male als kinderen met een werkkaart in de hand eenzaam het taalbos ingestuurd worden.

#### *Opdracht: Geluiden stempelen*

De leerkracht heeft een werkkaart gemaakt met voorbeelden van een aantal geluiden zoals kinderen die in hun stripboeken aantreffen. (voorbeeld)

‘Kabofffffff’ de fjes lekker door elkaar gestempeld. ‘ooooooooohhh’ en ‘iiiiiiiiiiiiiiiiiii’ de laatste in een golf gestempeld. De kinderen worden uitgenodigd die geluiden hardop te lezen.

Vreemd genoeg staat er ook het woord ‘bang’ bij, alle letters twee keer over elkaar gestempeld. Het verwijst naar ‘the Big Bang’, maar het moet voor de kinderen verwarrend zijn dat hier het woord bang als geluid gebruikt wordt en een volgende keer als angst.

Maar goed.

Vervolgens worden de kinderen uitgenodigd geluiden te stempelen. De onderwerpen zijn gegeven: van een dier, uit een zwembad, bij de tandarts. Aan het eind van de werkkaart volgt de opmerking: *“misschien heb je zelf een ander idee”*. Dat laatste is een veel voorkomend verschijnsel bij werkkaarten. Eerst worden de kinderen volgestopt met suggesties en tips van de leerkracht en aan het eind mogen ze zelf ook iets inbrengen.

De leerkracht heeft zelf ook een mooi voorbeeld van een aanrijding gestempeld (voorbeeld) en de kinderen zullen hem daarin waarschijnlijk keurig volgen.

#### *Knuffels stempelen?*

Ik tref twee misverstanden aan. De kinderen worden uitgenodigd om materialen te zoeken waarvan de afdruk aan hun knuffel doet denken. Ze kunnen er tijdens de opdracht achter komen dat materialen die aanvoelen als een knuffel, omdat ze bijvoorbeeld zacht en harig zijn, afgedrukt niet een indruk van een knuffel geven. Als ze dan iets afgedrukt hebben volgt de opdracht: *“schrijf er een korte tekst bij”*. Het eerste misverstand is dat het manipuleren met materialen, gepresenteerd als een cognitief onderzoek, een directe lijn tot de affectieve relatie met hun knuffel tot stand zou brengen.

Dat is niet waar. Lekker prutsen met beeldend materiaal is een op zichzelf staande beeldende activiteit. Het tweede misverstand is dat kinderen maar meteen bij elk beeldend product een tekst kunnen schrijven. Ze zullen het waarschijnlijk wel braaf doen, maar het zal in vele gevallen een toelichting op de tekening worden. Als de tekeningen en sjabloneerwerkstukken als tussenstap in een interactie gebruikt worden is het daarentegen wel een zinvolle activiteit. Maar die uitwisselingsgelegenheid zit niet in de taaldrukkist, die moet in een kringgesprek plaats vinden.

#### *Gedichtenposters maken?*

Kies een gedicht waarbij je een illustratie wilt sjabloneren. Het mag ook een eigen gedicht zijn, graag zelfs. Zo staat het op een opdrachtkaart. En: hoe klinkt het, welke kleuren en vormen passen erbij? Waar komt het gedicht, naast de afdruk, erboven of door elkaar?

Jawel, zo zien de gedichtenposters van de stichting Plint er ook uit.

Men kiest de beeldende kunst als de pels waarin de luis der poëzie zich kan verplaatsen en geven beeldende kunstenaars opdrachten de combinatie tussen beeld en tekst te realiseren. De gedachte die er bij de oprichters van Plint achter zit, is: wil je de scholieren bereiken dan moet je jezelf in de rij van beeldproducenten plaatsen. Film TV en Glanstijdschrift hebben een grotere invloed dan een typografisch fraai vormgegeven dichtbundel. Het worden affiches die in principe op straat of in de stationswachtkamer opgehangen moesten worden maar die uiteindelijk toch als kunst in de huiskamer hangen. De meeste affiches vertonen een worsteling tussen taal en beeld. Het gedicht krijgt een min of meer lichte plek in het schilderij toegewezen. In veel gevallen moet de typografie het afleggen tegen het vormengeweld van het schilderij. Het is duidelijk dat er beeldende kunstenaars aan het werk gezet zijn die niet tegelijkertijd de typografische eisen die je aan het drukken van een gedicht mag stellen, beheersen. Men beweert bij Plint wel dat tekening en tekst iets aan elkaar toevoegen zonder van elkaar afhankelijk te worden, maar dat is in de meeste gevallen niet waar.

Ik heb er bezwaar tegen dat kinderen door middel van verkeerd begrepen opdrachten

gedwongen worden te realiseren wat volwassenen zelden lukt.

Ook waar men de samenwerking wel geslaagd vindt, blijken voor mij taal en beeld onoverbrugbare stromen. Bijvoorbeeld het gedicht van Pierre Kemp *Slapen gaan* is afgedrukt in een deel van een tekening van Co Westerik dat een jongetje in bed voorstelt.

De perspectief van de lijnen van de dekens verstoort de rustige ordening van de horizontale dichtregels. Men vindt zelf dat de misleidende perspectief aansluit op het misleidende verwachtingspatroon van een droom, maar dat is voor mij te veel achteraf gepraat. De opmerking dat tekening en gedicht iets aan elkaar toevoegen zonder van elkaar afhankelijk te worden, is dan ook beslist niet waar. Tekening en poëzie hebben behoorlijk last van elkaar en dat is ook een soort afhankelijkheid. De affiches die ik zag zijn in algemeen beeldende zin mooi verzorgd maar typografisch bar slecht ingericht en dat doet het poëem schade. Poëzie moet het hebben van de intimiteit van bladzijde in een bundel. Een affiche moet de strijd met de reclameschreeuwerij aangaan in een abri die, het spijt me, geen plaats is voor tere teksten.

Ferdinand Kriwet maakt poëem-paintings, tekens, vlaggen en zo meer. Hij vindt het een beperking dat dichters hun werk alleen in boekvorm kunnen presenteren. Een achterhaalde vorm in de tijd der massamedia. Weg met de boekhandel en meer poëzie in de supermarkt, de galerie, en de grammofoonplatenhandel. De stichting Plint heeft iets dergelijks gedacht en drukt gedichten af op affiches, prentbriefkaarten en zelfs hoofdkussens. Visuele communicatie verdient alle aandacht. De nadruk moet daarbij echter komen te liggen op de ontwikkeling van een nieuwsgierige houding op het gebied van de eigen beleving. Kinderen moeten vertrouwen krijgen in hun eigen verbeeldingskracht en zintuiglijke waarneming. De gedachte dat ze die ingewikkelde relatie tussen taal en beeld zelfstandig in de gedichtenmakerijhoek kunnen ontdekken en oplossen is een misvatting.

#### *Dubbelschrijven in de hoek*

In de dubbelschrijfhoek gaat men nog verder door kinderen te confronteren met bijzonder vormgegeven teksten. Die teksten hebben een

meervoudige betekenis.

Bijvoorbeeld door de H van het woord HOGESCHOOL af te beelden als een ladder, het woord HEK in een hekjesvorm en VUUR in een vlammetjesvorm.

Het blijft voor mij een raadsel met welk doel en nut deze opdrachten aangeboden worden. In ieder geval is het cryptische karakter van de producten geen bijdrage tot een zinvolle taalontwikkeling bij kinderen, integendeel. De zwakke leerlingen raken volstrekt in verwarring en de slimme leerlingen zijn trots als ze een cognitief puzzeltje opgelost hebben. Ik citeer Hansma: *“Dubbelschrijven is de talige poot van beeldcultuur. In de dubbelschrijfhoek leren de leerlingen dit aspect van onze cultuur beter te doorgronden en ook zelf te gebruiken. Ze zijn dan bezig met de grafische kant van begrijpend lezen en stellen, een onderwerp dat in de kerndoelen helaas is vergeten.”* Dat laatste is niet juist, in de kerndoelen wordt zeker aandacht besteed aan de verschillende gebruiksmogelijkheden van een taal of taalvariant, maar dat valt, terecht, onder taalbeschouwing.

Belangrijker is te wijzen op de misvatting dat kinderen zaken die door volwassenen als een intellectueel spel verhaspeld zijn, gaan begrijpen en zullen toevoegen aan hun talige arsenaal. Het is een volkomen absurde veronderstelling dat kinderen een ladder gemaakt van de letter H associëren met het feit dat je, als je op een hogeschool zit, in je carrière hogerop komt. Ze zullen zich afvragen wat je op het dak van die school zou moeten doen. Je zou het kunnen vergelijken met kinderen leren lezen en schrijven aan de hand van het leesplankje, maar ze vervolgens niet in de gelegenheid stellen er achter te komen wie Theun was, wat er met het vuur aan de hand is, wat die aap op het dak doet en dat schapen achter het hek moeten blijven.

#### **Kom van dat leesplankje af**

Het is een uniek moment als een groep kinderen begint met lezen en schrijven. In de andere groepen zijn ook wel niveaus in taalontwikkeling aan te wijzen, maar nooit zo bepaald als in groep drie. Natuurlijk hebben de kinderen al kennis gemaakt met het begrip ‘letter’ en kunnen sommige kinderen die letters al gebruiken om hun naam te schrijven. Ze hebben ‘boom, roos en vis’ geleerd. Woorden uit

een methode die, hoewel aan slijtage en kritiek onderhevig, door de leerkrachten nog niet massaal afgewezen worden.

Vandaag leren ze van mij de woorden *'fiets, auto, tekening en schoen'*. Niet omdat de kinderen er methodisch aan toe zijn om naast de v van vis de f van fiets te kennen, of omdat ze toe zijn aan de letters 'sch' aan het begin- en 'ing' aan het eind van een woord, of omdat ze moeten weten dat er woorden met meer lettergrepen zijn zoals te-ke-ning. Ze zijn er aan toe omdat het de woorden zijn die ze nodig hebben bij het op papier vastleggen van hun verhalen.

Ze zijn de vastgelegde verbeelding van wat ze verteld hebben over hun ervaringen met fietsen, auto's en schoenen.

### **Hoe kan het ook anders?**

Bijvoorbeeld op een basisschool waar 98% van de kinderen allochtoon is. De reden om bijzondere aandacht te schenken aan taal ligt wel voor de hand. *'De kinderen leren over een eigen beleefde ervaring te vertellen.'* Dat wil zeggen als ze vertellen over een boom, is dat de boom waar hun fiets stond toen die gestolen werd. Als ze praten over vis, is het de vis die ze gebakken lekkerder vinden dan gekookt. En mocht een roos ter sprake komen, dan is het in ieder geval een roos waarvan ze de echte kleur gezien hebben en de echte geur geroken hebben.

*'De kinderen voelen zich veilig om die ervaring te kunnen vertellen.'* Daarvoor moet er tussen de kinderen onderling geen gevoel zijn dat ze op moeten passen bij wat ze zeggen, en tussen de leerkracht en de kinderen moet een verhouding zijn voor wat betreft de taal die niet ondergeschikt is aan het feit dat het hier een taalles betreft. *'De kinderen kunnen luisteren naar de verhalen van anderen.'*

Kinderen hebben geleerd te luisteren naar wat de juf zegt. De verhalen die ze elkaar vertellen zijn van een andere orde en gaan meestal niet over ervaringen, maar hoe dingen onderling geregeld moeten worden.

De meeste kinderen schrijven nog niet. Visueel werken gaat bij kinderen in de derde groep gemakkelijk. Ze leren eerder met beelden dan met letters om te gaan. Bij het produceren van een beeld is het zaak de onderdelen van waaruit een beeld opgebouwd is te kunnen herkennen en benoemen. Als je dan vervolgens die

onderdelen gebruikt alsof het letters in een alfabet zijn, is een begin gemaakt met de omgang van taal en beeld in relatie tot elkaar. De kinderen kunnen die onderdelen benoemen waarbij ze zich een beeld vormen van het geheel.

### **Beeldfragmenten als letters van een alfabet**

Ik vraag één van de kinderen de tekening van zijn fiets of de auto groot op het bord te tekenen. De hele klas doet voorstellen wat er nog bijgetekend moet worden. Steeds meer onderdelen worden opgenoemd. De rem, het zadel, de lampen van de fiets, de stoelen, de raampjes van een auto enzovoort.

Het is een zinvolle activiteit waarbij alle kinderen betrokken zijn. Ze bekijken elkaars werk goed en vullen dat met hun ideeën aan.

Uit kleine stukjes gekleurd papier knippen de kinderen de vormen die bij de tekeningen van het bord horen. Hier doet zich de vergelijking sterk voor met woorden die uit letters opgebouwd worden. De kinderen schuiven met de vormen zodat ze een herkenbare compositie krijgen.

Ieder kind kiest een uit papier geknipt vormpje uit, legt dat op een stukje zelfklevend rubber en knipt het na. Dan kunnen de stukjes rubber op een blokje hout geplakt worden. Op deze manier ontstaan de vormstempels waarmee ieder een eigen stempelwerkstuk kan maken.

Uit dit voorbeeld van een les komt duidelijk naar voren dat het noodzakelijk is om vanuit een uitwisseling in de groep te werken. De kinderen kunnen associëren op elkaars woorden en beelden. Op die manier ontstaan de ideeën en de oplossingen die bij een werkkaart zoals die bij Kansrijke hoeken aangeboden wordt, verborgen blijven.

### **Vorm boven inhoud**

De hoeken die gaan over het schrijven van gedichten en verhalen bevatten opdrachten die geen recht doen aan de Kansen van Kinderen bij hun taalontwikkeling.

Bij Kansrijke Taal zit alles netjes in een Kist. Dat wijst op de veronderstelling dat alle activiteiten vanzelf uit die kisten tevoorschijn springen. Dat is een misverstand. Je kunt natuurlijk een opdrachtkaart maken waarin je het schema van

een *limerick* met vakjes voor iedere lettergreep aangeeft, maar dat geeft nog niet als resultaat een grappige inhoudsvolle tekst.

Heel kort door de bocht is de opdrachtkaart voor het schrijven van *Haiku*: het zijn drie regels van 5, 7, 5 lettergrepen het heeft geen rijm en het is een Japanse dichtvorm. Ook deze werkkaart ziet er uit als al die zinloze opdrachten uit een taalmethode: vakjes om iets in te vullen: '**let op:** in elk hokje komt **één lettergreep**' spreekt de samensteller dreigend. Veronderstel dat de kinderen eens iets anders in de hokjes schrijven. Geen woord over de achtergrond van *Haiku*. Een inhoudsloos vormspel moet dan wel het gevolg zijn. Zitten we daarop te wachten? Per slot van rekening zitten onze kinderen niet op een Zenschool. De samenstellers van de werkkaarten gaan volkomen voorbij aan het wezen van *Haiku* 'waarin de ontheffing van de zin tot stand komt in een volstrekt duidelijk betoog. Westerse poëzie kent die tegenspraak niet omdat ze slechts tegen de zin weet te protesteren door die poëzie onbegrijpelijk te maken. Daarmee is *Haiku* voor ons niet zo buitenissig, maar ook niet vertrouwd. *Haiku* lijkt overal en nergens op. Omdat hij simpel en nabij is, fijnzinnig en poëtisch en er in ieder woord iets geruststellends zit'. (Roland Barthes 1987)

### Kansrijke Kinderen

Er bestaat geen Kansrijke Taal. Er zijn Kansrijke Kinderen als ze gelegenheid krijgen hun eigen ervaringen te verwoorden, of Kansarme Kinderen als ze verhinderd worden op een eigen manier hun taal te ontwikkelen.

Taalontwikkeling heeft met iets anders, en zeker met iets meer, te maken dan het aanbieden van onbegrepen techniekjes uit een kist. Het leuker maken van saaie taallesjes met behulp van onbegrepen stijlvormen uit de wereld van de Visuele en Concrete poëzie is een inhoudsloze activiteit.

### Literatuur

- Hansma, H., *Kansrijke Taaldidactiek in groep 1-8*. Baarn, HB uitgevers, 2001.
- Hansma, M., *Kansrijke Taalhoeken in groep 1-8*. Baarn, HB uitgevers, 2001.
- Barthes, R., *L'empire des signes*. Genève, Éditions d'Art Albert Skira, 1970, vertaling: Wallis de Vries, G., *Het rijk van de tekens*, Amsterdam, uitgeverij Duizend & Een, 1987.
- Dellensen, P & L. Lentz, *TAALDRUKKEN verder dan zeggen en schrijven, een handboek*. Baarn, uitgeverij Bekadidact, 1987.
- Visch, L., M. Zaat, e.a., *werken met TAALDRUKKEN ervaringen en ideeën*. Baarn, uitgeverij Bekadidact, 1993.
- Oers, B. van, Onderwijsconcepten, Eén van stof en één van leer...? In: *De wereld van het jonge kind*, september 2000.
- Faassen, H. van, Taalvorming in een museum. In: *Moer* 2001-2, blz. 44-49.
- Faassen, H. van, *Eerst een beeld en dan pas taal*. Amsterdam, stichting Taalvorming, 1998.
- Faassen, H. van, *Beeldtaal en kleuters*. Amsterdam, stichting Taalvorming, 1998.
- Faassen, H. van, *Taal & Beeld*. Amsterdam, Taal drukwerkplaats, 1994.