

SPANNINGEN IN ONDERWIJSLEERSITUATIES: ENKELE OPMERKINGEN BIJ TWEE LESPROTOKOLLEN UIT HET KLEUTER- EN BASISONDERWIJS

Freek de Leeuw, Jan Sturm, Marjan Werts

0. INLEIDING

Het is een beetje gek dat de L.W.G. (Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands) vergelijk PEETERS, 1974) in zijn werkzaamheden en publikaties weinig aandacht heeft besteed aan het kleuter- en basisonderwijs; een beetje gek in twee opzichten. Allereerst moet je nl. opmerken dat er bij het LWG-werk ook mensen betrokken waren uit het kleuter- en basisonderwijs en uit de opleidingen daartoe, Kleuterleidstersopleidingscholen (KLOS) en Pedagogische Academies (PA).

Ten tweede was al van het begin af duidelijk dat wat ten Brinke 'natuurlijk taalonderwijs' noemt - na de basisschool kun je dat aanduiden als 'moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' - zeker op de kleuterschool, maar ook in het basisonderwijs, een belangrijke plaats inneemt. Niet alleen een belangrijke, maar ook een vanzelfsprekende: de kleuterlerares geeft geen apart moedertaalonderwijs (m.t.o.), de basisschoolleraar wel, maar bijna alle andere vakken geeft hij ook. (TEN BRINKE, 1970). Voor hen ligt a.h.w. voor de hand zich te bezinnen op, wat we dan noemen, de latitudinale aspecten van het m.t.o.; met andere woorden zich af te vragen:

- welke rol speelt de taal in het onderwijs (in andere vakken)?
- wat voor m.t.o. krijgt een leerling automatisch als hij les krijgt in andere vakken?
- hoe kunnen we het m.t.o. bij andere vakken leren beheersen en verbeteren?

Er ligt hier zo te zien nog een enorm terrein braak. We willen niet suggereren dat het braakliggende terrein bij het voortgezet onderwijs kleiner zou zijn, maar binnen het kader van de LWG en m.b.v. de daar ontwikkelde noties, beginnen zich daar mogelijke antwoorden op de gestelde vragen enigszins af te tekenen.

Een paar maanden geleden kregen we van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum het verzoek 'op te treden' op een conferentie voor docenten Nederlands aan KLOS'sen en P.A.'s. De bijeenkomst stond in het teken van de naderende integratie van kleuter- en basisonderwijs. De bedoeling ervan was, binnen het kader van het m.t.o. problemen aan te dragen, waarvoor, als follow up van de bijeenkomst, in regionale werkgroepen oplossingen gevonden zouden kunnen worden. Die gelegenheid hebben we te baat genomen om de binnen de LWG ontwikkelde principes en noties ook eens toe te passen op onderwijsleersituaties uit het kleuter- en basisonderwijs, op de valreep zou je kunnen zeggen. We hebben de deelnemers een korte voorinformatie gestuurd, waarin we een samenvatting gaven van enkele ideeën uit de LWG. Op de conferentie hebben we ons met 6 groepen van ieder ongeveer 10 docenten aan KLOS'sen en P.A.'s 'gestort' op de analyse van twee protokolletjes. Uit de evaluatie kwam bij alle groepen naar voren:

- dat analyse verhelderende inzichten opleverde over de rol van de taal in het onderwijsleerproces;
- dat het de moeite waard was op de ingeslagen weg verder te gaan;

- dat de gevolgde werkwijze ook vruchtbaar zou kunnen zijn in de opleiding van PA- en KLOS-studenten.

De resultaten van deze evaluatie waren voor ons de aanleiding een verslag te schrijven over deze konferentie en dat aan te vullen met de ervaringen die een van ons met dit materiaal heeft opgedaan in de opleiding van KLOS- en PA-studenten. We hopen ermee te bereiken dat meer mensen in opleidingen voor onderwijsgevendend aan kleuter- en basisscholen op een 'LWG-manier' gaan nadenken over de vragen die we eerder in deze paragraaf gesteld hebben; we hopen ook dat we hiermee een bruikbare werkwijze aanbieden.

Het artikel geeft eerst in licht herschreven vorm de voorinformatie die we aan de deelnemers hebben toegezonden. Daarna drukken we fragmenten af van de lesprotokollen die we gebruikt hebben. In een volgende paragraaf geven we een samenvatting van de belangrijkste konklusies van de verschillende werkgroepen. Tenslotte geven we een beschrijving van de eerste ervaringen uit de praktijk van een konferentiedeelnemer.

1. (VOOR-)INFORMATIE

In onze benadering van het moedertaalonderwijs, zowel als apart vak, maar ook als verschijnsel bij andere vakken, staat de notie *zingeving van de werkelijkheid* centraal; direct daar aan gekoppeld hanteren we in onze beschouwing van het mto de notie *kommunikatieve gemeenschap* (kg) (STURM/BONSET, 184-187).

Onder een kg verstaan we een verzameling mensen, die binnen een bepaalde structuur (bv. het gezin, de buurt, de school, een vakgebied, een streek, een sociale klasse: de bedoelde structuren zijn dus in het geheel niet gelijksoortig) op een *be-regel*-de manier met elkaar communiceren, hetzij verbaal, hetzij non-verbaal.

Een kg is historisch bepaald, d.w.z. dat zij al bestaat voordat een individu er lid van wordt. In bepaalde gevallen berust de toetreding tot een kg niet op een vrije 'wilsbeschikking' van het individu; anderzijds is het individu meestal wel in staat veranderingen in de kg aan te brengen. Zo'n onvrijwillige toetreding ontstaat bv. bij de geboorte van een kind, maar ook het naar school gaan is vaak als zodanig te beschouwen.

Aan de andere kant kun je ook bewust lid worden van een kg: een kind kiest zijn vriendjes, de peergroup; sommige leerlingen kiezen bewust een beroep; je kunt bewust lid worden van een vereniging e.d.

Een *regel* zien we als de beschrijving achteraf van een bepaalde regelmaat in het kommunikatieve gedrag die sociaal gemotiveerd is en die typerend is voor de leden van een kg. Over het algemeen 'kennen' we de regels, die voor de kg's waartoe we behoren gelden uitstekend (voorzover we althans niet meer in een leerfase zitten), maar we zijn ze ons niet bewust. We kunnen ons die regels wel bewust maken; dat maakt dan een kritische reflectie op ons gedrag mogelijk. Het opent ook de mogelijkheid, als we dat willen en nodig vinden, veranderingen aan te brengen in ons gedrag.

Kenmerkend voor dit soort kommunikatie-regels is dan ook dat:

- bijna iedereen zich eraan houdt;
 - bijna iedereen van de anderen verwacht dat zij zich er bijna altijd aan houden;
 - overtreding van een regel verbazing, irritatie en dergelijke reacties oproept.
- Je kunt, om wat meer greep erop te krijgen, een drietal types regels onderscheiden:
- sommige worden eigenlijk nooit overtreden; ze zijn dan ook moeilijk bewust te maken en dus moeilijk te veranderen;

- andere roepen bij overtreding in ieder geval verbazing op; er wordt over gepraat;
 - tenslotte zijn er regels die een set vormen, waaruit je in een bepaald geval kan kiezen.(1)
- We kunnen nu terugkeren tot onze centrale notie: *zingeving van de werkelijkheid*. Een kg bestaat en kan blijven bestaan omdat de leden van die kg het zinvol vinden te handelen (dus ook verbaal te handelen) zoals ze doen, want ze beschikken over een gemeenschappelijke zingeving van de werkelijkheid. Die gemeenschappelijke zingeving wordt vooral via *het alledaagse gespreksverkeer* tussen de leden van de kg gehandhaafd en eventueel veranderd. Anders gezegd: de gemeenschappelijke zingeving die geldig is voor een bepaalde kg weerspiegelt zich vooral in het taalgebruik van de leden van die kg.

De zingeving van de werkelijkheid zoals die geldt in een kg 'stuurt' de waarneming van iemand: Hij ziet de wereld om zich heen op een bepaalde manier; hij ordent die werkelijkheid (ook en vooral talig) op dezelfde manier als de anderen in de kg waartoe hij behoort. Maar ook de (waarde)oordelen die hij velt, de houdingen die hij aanneemt, hangen in sterke mate af van die zingeving.

Ter verduidelijking geven we een voorbeeld dat we in licht gewijzigde vorm ontleenen aan Bernstein (BERNSTEIN, 1974). Hij behandelt daar de ruimtelijke ordening in een huis. In het ene huis is het toilet een streng hygiënisch ruimtetje, met witte tegels, een closetpot en een wasbakje. In andere gevallen zijn er kleuren aangebracht, is er meer ruimte, liggen er wollige kleedjes en hangen er plaatjes aan de muur. Er zijn veel toiletten waar een boekenplank niet ontbreekt, waar plaats is voor een asbak, een borrelglasje en een extra luidspreker. Zoiets geldt natuurlijk ook voor andere ruimtes in huis: in de ene keuken mag je je schoenen op het aanrecht zetten en wordt een kind op de pot gezet, in andere gevallen is die ruimte alleen bestemd voor activiteiten die in strikte zin met eten bereiden te maken hebben. De onderscheiden ordeningen van de ruimte kunnen teruggevoerd worden op de zin die een bepaalde kg hecht aan bepaalde activiteiten. Anderzijds zal het praten over ruimtelijke ordening er sterk door beïnvloed worden.

Uit bovenstaande, zeer summiere beschouwing kunnen we een aantal konklusies trekken:

- de zingeving van de werkelijkheid, zoals die geldt binnen een bepaalde kg kunnen we achterhalen door het taalgebruik binnen zo'n kg nauwkeurig te analyseren;
- pogingen om het taalgedrag van mensen te veranderen, c.q. hun taalbeheersing te vergroten kunnen alleen slagen als we ze lid maken van de kg waartoe het beoogde taalgedrag behoort, m.a.w. we moeten zorgen dat ze de gemeenschappelijke zingeving van de werkelijkheid binnen die kg aanvaarden en zich eigen maken. Alle andere vormen van taalgedragsveranderingen zullen blijven steken in de oppervlakte en na het leerproces al gauw weer verdwijnen.

We kunnen onderscheid maken tussen een *primaire kg* en een hele reeks *secundaire kg's* (dit onderscheid loopt parallel met dat tussen primaire en secundaire socialisatie).

Een mens wordt in de loop van zijn bestaan van heel wat kg's lid. De primaire kg omvat de bekende trits: gezin, familie, buurt. Kenmerkend ervoor is dat het leren (van de benodigde kennis en van het hanteren van taalgebruiksregels) er vrijwel geheel 'toevallig' plaatsvindt.

De school is een duidelijk voorbeeld van een secundaire kg; maar het is een gekompliceerd voorbeeld. Immers, in eerste instantie moet een kind lid worden van de kg die de school op zichzelf is: het moet zin geven aan de werkelijkheid zoals de school dat wenst en de daar

uit afgeleide 'schoolregels' leren hanteren. Maar de school heeft zich ook ten doel gesteld, grotendeels via een gericht leerproces, het kind in te leiden in een hele reeks kg's. Het kind moet de werkelijkheid zin geven op de manier van de biologie, de aardrijkskunde, de natuurkunde, de geschiedenis en noem maar op. Hoe die specifieke zingeving en ordening aan een kind op school duidelijk gemaakt wordt, is niet zo eenvoudig te omschrijven. Het lijkt erop alsof de school daarbij stereotypen hanteert: grove (ordenings)schema's, die slechts toepasbaar zijn als je flink abstraheert van je dagelijkse ervaringen. Je zou het kunnen vergelijken met ordeningen als: Belgen zijn dom, Schotten zijn gierig, enz.

In schoolverband kun je denken aan topische uitspraken als: in de herfst vallen de bladeren af. Zo'n konstatering kan in evidente tegenspraak zijn met de ervaring van een kind, maar ze is wel makkelijk om een eerste ordening aan te brengen in het verschijnsel jaargetijden.(2)

We vertellen niets nieuws als we beweren dat de zingeving van de werkelijkheid in allerlei primaire kg's sterk kan verschillen. Een klein voorbeeld op het gebied van de talige ordening van de werkelijkheid. In bepaalde primaire kg's zal het heel zinnig zijn te onderscheiden tussen (als het gaat over gedrukte teksten) een telefoonboek, een tijdschrift, een krant een radiogids, een boek enz.; in andere primaire kg's zal dit onderscheid niet relevant zijn; al deze verschijnselen kunnen met een naam benoemd worden (bv. boekies).

Vergelijken we primaire kg's met de school, dan ontdekken we dat zij a.h.w. haaks op elkaar kunnen staan. Terwijl een kind op natuurlijke, 'toevallige' wijze ingeleid wordt in de primaire kg, die een vrij homogeen karakter heeft, leidt de school leden van verschillende kg's op een gerichte, duidelijk geprogrammeerde manier in, in tal van kg's.

Dat hierdoor een spanning ontstaat ligt voor de hand. Naar onze mening is die spanning inherent aan de school. Je kunt, voor zover wij zien, nu twee kanten op: de school als instituut opheffen, of die spanning leren hanteren.

Wij zijn voorstanders van die laatste strategie (gezien althans de huidige maatschappelijke structuur en de geringe mogelijkheden tot fundamentele veranderingen).

Volgens ons, - maar deze mening is gebaseerd op een te klein aantal waarnemingen, dan dat ze algemene geldigheid zou kunnen claimen - heeft de school, en meer in het bijzonder het mto, deze spanning tot nu toe te veel (bewust?) genegeerd. Konkreter, wij geloven dat:

- het mto te weinig aandacht heeft voor de authenticiteit van het taalgebruik van leerlingen als weerspiegeling van de zingeving van de werkelijkheid zoals die geldt binnen de kg waaruit het kind komt;
- het mto te weinig uitgaat van en rekening houdt met het taalgebruik van de leerling, dat binnen de kg waarin hij opgegroeid is adequaat en functioneel volwaardig is;(3)
- het (mt)onderwijs te weinig reflecteert op de zingeving van de werkelijkheid die zich weerspiegelt in het taalgebruik op school;
- het (mt)onderwijs zich te weinig bewust is, dat verbetering van de taalbeheersing vooral samenhangt met het acceptabel maken voor de leerlingen van andere, mogelijke zingevingen van de werkelijkheid.

Wat wij geloven is overigens niet zo belangrijk; we willen dan ook onze opvattingen toetsen aan konkrete onderwijsleersituaties, door in lesprotokollen op zoek te gaan naar spanningsmomenten en die te interpreteren. Het gaat ons duidelijk niet om o.i. oppervlakkige spanningsmomenten, die bv. *alleen* te maken hebben met een verschillend woordgebruik of met verschillen in zinskonstrukties.

Het doel van onze analyses willen we als volgt formuleren:

De deelnemers ervaren de spanning die bestaat tussen de zingeving van de werkelijkheid zoals die blijkt uit het taalgebruik van leerlingen op school en de zingeving van de werkelijkheid die de school en de daar onderwezen vakken voorstaan zoals die weerspiegeld wordt in het taalgebruik op school.

2. DE PROTOKOLLEN

2.0. We hebben twee protokollen tot onze beschikking, die we voor het gemak aanduiden met de eerste woorden waarmee ze beginnen, resp. *Richard* en *Zeg jongens*. In dit verslag drukken we slechts fragmenten uit deze protokollen af.(4)

Richard is opgenomen bij een groepje oudste kleuters op een kleuterschool in Walcheren. Een tweedejaarsstudente van een KLOS leidt het gesprek. Het is vooral oriënterend bedoeld: het staat aan het begin van een reeks lessen over klimatologische verschijnselen, m.n. over wind. Eenzelfde soort gesprek is gevoerd met een groepje van zes leerlingen uit een derde klas van het basisonderwijs eveneens op Walcheren: *Zeg jongens*. De gespreksleider is een onderwijzer met jarenlange ervaring in het b.o.; ook in de lagere klassen. In beide fragmenten hebben we de regelnummering uit het volledige protokol gehandhaafd.

2.1 PROTOKOL *Richard* (D = Docent; L = Leerling)

- 16 D Toen ik vanmorgen hier naar / school toe kwam fietsen / toen moest ik /
ging dat best lekker want 'k hoefde helemaal niet zo hard met m'n
voeten op de trappers te duwen / 't ging best lekker.
Wanneer is dat eigenlijk wel nodig? Als je hard met je / voeten d'r op
- 20 moet duwen / Carina?
L As het storm
D Als het stormt
L As het heel hard waait
(as de wind zo) in je gezicht komt (onverstaanbaar) ...
- 25 D Ja / als de wind zo in je gezicht komt / wie heeft er eigenlijk 'n fiets
... eh ... 'n heleboel / Richard vertel jij eens wat over de fiets ...
L nnn ...
D Heb je het wel es gehad dat je hard moest trappen?
L nou ... eh ... ja, tegen de wind in (dan) was ik zo moe
- 30 D Ja, tuurlijk, daar word je moe van hé?
L ja
D En heb je het ook wel eens gehad dat het heel vlug ging?
L ja
D Hoe kwam dat dan?
- 35 L nou de wind die blaasde / tegen de / trappers aan ...
D Tegen de trappers aan en / of ook nog ergens anders tegen?
L ja, tegen de band
D Tegen de band en / ja tegen de trappers en tegen de band / en tegen wat
nog meer?
- 40 L nou ...

- D Zat je zelf ook nog op de fiets? (Gelach) Ja?
 L (... kan toch nie anders)
 D Dus die wind die waaide ook nog tegen jouw rug aan, toen ging het hard hé? (Gelach) zomaar vooruit
 45 L en as je ...
 D O, wacht even, Gaby?
 L as je met je buik / vooruit ging moe je echt hard trappen // want anders / (dan) komt de wind wél tegen je buik dan trap je zo achteruit.
 50 D Ja, stel je voor as je dan niet trapt, dan ga je helemaal achteruit in plaats van vooruit.
 L ja
 D Ja
 L 'k heb ook een fiets
 55 D Heb jij ook een fiets?
 L ja, en 'k heb er nog een versnelling op / drie ...
 D Drie versnellingen, en waarom heb je die op je fiets?
 L eh ... eh ... as de wind hard gaat / waarin eh ... dan eh ... dan ga 'k op m'n fiets / naar eh ... / nn ... ga 'k fietsen ... enne ...
 60 danne ... dan kanne ... as ik ... as mijn moeder dan nog maar bij eh het bruggetje is, ben ik er al lang.
 D En hoe komt dat dan?
 L omdat ik dan harder kan rijden.
 D Ja. Zeg as je nou binnen zit / en / je weet dat het hard waait, hoe
 65 kun je dat eigenlijk zien / Gaby?
 L nou omdat de wind zo waait en alles / de bomen en die buiten staan ... da kaj ... da kijk je naa(r) de boom en daar(r) ka je 't zien van de bomen
 D En wat gebeurt er dan met de bomen, Sylvia?
 70 L dan hard waaien
 D Goed zo
 L ... eh ... dan ik ... dan gaan / dan kan / dan gaan de bladertjes d'r af
 D Ja, dan kunnen de bladeren eraf gaan; wanneer gebeurt dat ook al weer?
 L as 't stormt
 75 D Als het stormt. Ja. En hoe noem je dat ook al weer? Je hebt lente / zomer in de winter nie // herfst hé / in de herfst vallen de bladeren vlug En aan wat kun je het nog meer zien?
 L An de bomen die valle dan drom en as et ga stormen, dan gaan ze gelijk weg want dat heb ik wel es in de flat
 80 gezien, toen zat ik in de flat, ging 't er een boom eh helemaal omgekapt en die ging toen weg en we hebben de dikste kerstboom.
 D Hebben jullie de dikste kerstboom? En die kapte toen om?
 L néééé, nou gaan ze niet meer afkappen
 D O hoe komt dat? Dat ze nu niet meer afkappen? Waait het niet meer zo hard? Of wel?
 L omdat het vriest en dan gaan ze nie meer kappe
 D O dat wist ik niet. Waait het altijd even hard? Alice?
 L nee
 nee

- 140 D Zeg, als je op straat loopt en 't stormt, de wind waait is 't dan
niet een beetje gevaarlijk?
- L ja . . .
- D Waarom?
- L anders eh . . . dan moe je goed op de stoep blijven . . . wan anders
- 145 (dan) kijk je ineens achterom en dan ben j'al overgerejen
- D Want die wind st / waait hard hè, nou en as je dan niet goed op de stoep
blijft lopen / ja dan kan je d'r wel afwaaien. Dat heb je wel es as,
je op de fiets zit ook, geloof ik . . . Heb jij dat wel eens gehad, Martin
ja, en wat gebeurde er toen?
- 150 L daar in de bocht met het ijs
- D Wat gebeurde er toen?
- L o, dan schuifde ik van de weg af
- D Ja . . .
- L moe je goed . . . moe je goed . . . moe je goed je hoofd naar links
doen (onverstaanbaar) . . . blijf je gewoon an die . . . (onverst.)
- 155 maar dat kwam alleen omdat ik / as ik dan / zo hard de bocht
om ging . . . dan schuifde-n-ik die kant op
- D En viel je toen van je fiets af? Nog niet / gelukkig. Gaby . . .
- L ik zag / ik was bij et zwembad en toen zag ik / toen kwam ik
uit et zwembad / en toen zag ik / 'n brommer en die kwam net
160 van de bocht af en die neemde zo'n scherpe bocht dat die
zo van z'n motor afvielt.
- D Oei.
- L en die andere meneer op de motor die wachtte, . . .
- D Die wachtte toen en wat dee die?
- 165 L en toen renden ze weg / en toen reden wij ook weg in de eend.
- D Wat kun je nog wel eens meer zien aan een huis als het stormt, Sylvia?
- L (dan) valt-ie om
- D Valt je huis dan om? (Gelach). Ik dacht dat je dat bedoelde?
- L (onverstaanbaar) tuintje van dat huis en dat dat de takken
- 170 gaan waaien en dat er eentje afvalt
- D Kun je et alleen aan een boom zien dat et stormt?
- L neee . . .
- D Alice . . .
- L . . . ook aan bloemen
- 175 D ()
- L . . . aan bladeren
- D Gaby
- L . . . an de takken
- D Dat is een boom, hé, dat hebben we net gehad. Maar als we nou es in
180 ons huis zitten, zitten we allemaal in ons huis / en plotseling dan
horen we iets vallen . . . Martin!
- L de bliksem
- D Die kan ook vallen, ja, dat zeggen ze wel es hé (onverst.). Maar, daar
zit iets op ons dak, zie je wel als je daar nou naar buiten kijkt,
185 dan zie je allemaal daken van huizen. Wat ligt er nou op 't dak
van een huis? Martin?
- L de schoorsteen

- D De schoorsteen, die stáát erop, en wat ligt erop, 'n heleboel, Gaby?
 L pannen
 D Dakpannen. Ja en als de wind waait, wat gebeurt er dan?
 190 L knnnnn ... (onverstaanbaar) binnen in 't huis helemaal niet
 hard waaien ... (onverstaanbaar) ... dan zet je de kachel aan en
 dan / heb je helemaal geen last van de wind
 D En die dakpannen, hebben die ook geen last van de wind?
 L jawel
 195 D Hoe kun je dat merken dat die last van de wind hebben, Jan Pieter?
 L die kannen best eraf vliegen
 D Ja, dat is zo / Wie heeft dat wel es gezien?
 L die kan best eraf waaien
 D Sylvia, vertel jij er es over ...
 200 L Toen was 't er een dakpan er afge ... en toen ... en toen eh ...
 toen kwam er een meneer aan met een fiets en die ging er
 langs en die kwam / die dakpan die ging / die over die ... die ...
 die ging ... die ...
 205 D Die dakpan die viel bijna op die meneer, of niet? Oei, dat lijkt me
 zeer doen as je zo'n dakpan tegen je hoofd krijgt.
 L Ja ... da's wel gevaarlijk
 D Ja, dat geloof ik ook
 L ... krijg je een gat in je hoofd

2.2 PROTOKOL Zeg jonges (D = docent; L = leerling)

- 1 D Zeg jonges, eh, jullie hebben allemaal wel es in de wind gelopen, hé?
 L ja
 ja
 D maar hoe kun je nou / mërken dat er wind staat / dat et waait?
 5L 't korenveld
 door de windwijzer
 D Ja, waar zie je dan een windwijzer?
 L ja ... (gelach) ... eh ...
 D Weet jij dat?
 10 L Op de kerk
 D Bijvoorbeeld / op de kerk
 L Het haantje
 niet op alle kerken
 D Goed zo, da's 'n haantje; jij zegt: niet op alle kerken
 15 L op de Hoeksteen ook niet
 D Nee
 L op de kerken met punten meestal
 D Eh, kun je nog aan andere dingen zien of 't waait, merken dat 't waait?
 L as je een vinger nat maakt, ennen ... dan voel je 't ook.
 20 (onverstaanbaar)
 enne ... 'n vlag ... en 'n vlag.
 D Wat doet een vlag eigenlijk als het waait?
 L wapperen

- D Ja / kun je het ook aan jezelf merken?
- 25 L ja, dan krijg 'k et 'n beetje koud
- D Dan krijg je 't koud
- L en je haar / je haar gaat dan heen en weer
- D Je haar gaat dan heen en weer. Nog andere dingen misschien?
- L en de bloemen gaan heen en weer
- 30 D Ja
- L bomen
nou, er zijn niet zoveel bloemen meer, oor
en da ga ze (onverstaanbaar)
- D Als het waait, gaan de bomen dan heen en weer of moet je dat
- 35 eigenlijk wel anders zeggen?
- L takken / bladeren
- D Ja / goed / enne / wat gebeurt er met die bladeren wanneer 't
herfst is, zoals nou pas geleden?
- L dan vallen ze d'r af
- 40 D Vallen die bladeren altijd van de bomen als 't waait?
- L nee
- D Wanneer bijvoorbeeld niet?
- L als 't 'n beetje waait
- D Goed / Vallen ze het hele jaar door van de bomen
- 45 L nee, als 't helemaal niet waait
ja als (onverstaanbaar) 't herfst ... waait ...
komt helemaal ...
- D Wie zou er nog wat anders kunnen bedenken? Als 't nou winter is
vallen de bladeren dan ook nog van de bomen als 't waait?
- L ja ...
- 50 nee ...wan dan zijn ze d'r al af
ja ... als 't goed is wel
ja ma ... sommige, sommige bladeren nie, want dan zijn er
ook nog bladeren.
- D Goed / kun je 't nog aan andere dingen merken wanneer 't waait?
- 55 L eh ...
even nadenken ... ffff
ja, als 't eh ... als je bijvoorbeeld vijf (r) heb dan
schommelt 't wa ... heel erg als bijvoorbeeld de wind zo
zo eh ... rechts waait, dan gaat de vijf ook naar rechts
- 60 ja, en as je, as je de was buiten hangt, dan wapper,
dan wappert de was ook
ja, dan ka j'ook aan de dobbe(r) (?) merken
- D Zeg, vind je moeder dat nou fijn wanneer de was zo hangt te
wapperen in de wind?
- L ja
- 65 D Waarom da?
- L wan(t) dan wordt et droog
want dan droogt het
... (onverstaanbaar) ... waait ... spetters eraf
- D En toch heb ik wel eens bij mijn vrouw gemerkt dat ze op 'n
70 gegeven moment aan 't mopperen ging op de wind

- L ja, dan ging ze op de fiets en misschien eh // enne
tegen de wind
- D Ja, maar ik bedoelde: mijn vrouw hing de was op en toch ging ze
mopperen op de wind.
- 117 D Wat is dan het verschil tussen wind en een orkaan?
- L nou ... eh ... een orkaan die waait veel harder
die zuigt
- 120 'n orkaan, die zuigt
nee, da's een wervelwind die zuigt (geluid)
- D Goed / eh / jullie hadden 't ook / over / 't water, over golven,
wanneer 't gaat stormen. Is dat ook gevaarlijk?
- L ja, voor de schepen die op et meer zitten, of op de
125 zee, want die kunnen omslaan
en ook voor de dijken ... die kapot waaien
zeilbootjes
- D Kun je dat nou zo zeggen dat de dijken kapot waaien of moe je
dat nog een beetje anders zeggen?
- 130 L (onverstaanbaar)
de dijken kunnen kapot waaien
- D Wie weet hoe dat nou eigenlijk zit?
- ja ... dan komt de zee, die die krij ... die heeft golven,
die kommen door de wind, hele harde en die slaan de
135 dijken gewoon kapot
- D Goed zo; dat is beter gezegd dan zoëven, hé? Die dijken die
waaien niet zo maar weg, maar die golven beuken er tegen aan.
- L ... dan 's er een gat
da's ook zo as je 'n fort op 't strand maakt
140 dan eh ... gaat eh
dan komt er water (onverstaanbaar) en stort 't hele
ding in
ja
ja
(onverstaanbaar) ... naar benee ...
- 145 D Waar hebben jullie eigenlijk liever mee te maken: met de wind of
met storm?
- L wind
storm
(wind)
- D Nou, dat moeten je dan allebei maar es uitleggen. Jij Christiaan
150 mag zeggen waarom jij wind fijner vindt.
- L as 't storm, dan kunnen de dakpannen, pannen van eh
de huizen waaien
- D Is dat dan zo erg?
- L neee
155 nou ja ... die kosten veel geld
(onverstaanbaar) ... dakpan op je koffer (???)
o heus, nee hoor!
ze kennen ook op 't gras vallen / dan waaien ze niet zo
gauw kapot

- 160 ... hier ... kleine fiets ... onverstaanbaar
 (onverstaanbaar) als 't eh zomer is valt et
 zo kapot dan is 't overal knoe(r) ha(r)d en dan valt
 er een dakpan op en dan is 't ie wel kapot? or!
 nou ...
- 165 D Maar Renee die hield meer van de storm / kun jij dat dan uitleggen?
 L jaaa
 D vertellen waarom?
 L ja, dan vallen de dakpannen en vin 'k leuk
 D en als jij dan net es eh / onder zo'n eh dakpan doorliep?
 L nee, dat ... da gebeurt nooit / ja, bij mij nie!
- 170 D Waarom gebeurt dat dan bij jou nie?
 L ja, omdat / ja kweenie
 ja, omdat-ie uitkijk(t)
 ja
 ja, ma misschien, misschien kan dan wel es de dakpan
 175 of eh as de, as 't er een dapan na vlieg ... en de wind
 sta net ... boem ... ze ga zo en daar zit(?) dat huis en de
 wind sta net zo; kan die as je ... dan kan die op je hoofd
 vallen ... dan vliegt-ie met de wind mee
 o, nee, da kan haast niet
 ... omdat 't zwaar is

3. DE RESULTATEN

Tijdens de C.P.S.-conferenties werkten zes groepjes neerlandici met het materiaal dat wij hun verstrekten: vanuit de invalshoek door ons beschreven in de voorinformatie analyseerden zij de beide protocollen of passages daaruit. Van de groepsverslagen volgt hier een samenvatting, waarbij we ons bewust beperkt hebben, want én het materiaal én de verslagen bevatten nog veel meer gegevens dan wij hier releveren.

Duidelijk blijkt uit de verslagen dat men het erover eens was, dat moedertaalonderwijs op twee tegengestelde principes berust:

- 1 de leerling moet vaktalen leren beheersen, d.w.z. talen die een wetenschappelijk gefundeerd *systeem* weerspiegelen;
- 2 de leerling moet de 'natuurlijke' beheersing van zijn taal in een proces van het zeer gedifferentieerde *gebruik* uitbouwen.

Als in een en dezelfde leersituatie aan beide principes recht gedaan moet worden (en dat is vaak niet te voorkomen) dan moeten er wel spanningen ontstaan. Die spanningen zijn te constateren in het taalgebruik van de onderwijsgevende, in dat van de leerling, maar zeker in de confrontatie van beider taalgebruik. De onderwijsgevende is vanzelfsprekend door zijn opleiding, maar zeker ook door zijn functie in het leerproces, gepredisposeerd tot drager van het eerste principe, hoezeer zijn pedagogisch geweten hem ook zal doen verlangen naar het realiseren van het tweede principe.

Het jonge kind komt in de primaire socialisatiekring (gezin, buurt) nauwelijks in aanraking met het eerste principe, maar de school heeft niet veel tijd nodig om bij dat kind remmingen in de natuurlijkheid van zijn taalgebruik te veroorzaken. Daardoor vrezen kinderen al gauw alleen nog maar iets 'goeds' te zeggen of te schrijven, als ze rekening houden met het aan te leren systeem. Het leren van een systeem is niet beperkt tot het 'vak' taal, integraal

elke ordening die de school aanbrengt in het verkennen van de werkelijkheid berust op ordenen volgens een systeem, maar dat is wel het duidelijkst te constateren in het taalgebruik. Topisch denken vindt evengoed bij aardrijkskunde, bij biologie, bij geschiedenis, bij bijbellesjes als bij taallessjes plaats. Maar in alle gevallen overheerst de concretisering van dat denken in *taal*gebruik. Betekent dit dan niet dat we het kind losrukken uit zijn primaire communicatie gemeenschap en meeslepen in de onze, die dan ook nog eens uit verschillende communicatieve gemeenschappen bestaat?

In het protocol *Richard* is spanning aantoonbaar op verschillende plaatsen. De leidster reageert regelmatig niet adequaat op de uitingen van de kinderen. Het lijkt wel alsof zij de 'andere' werkelijkheid van de kinderen niet begrijpt. Vreemd is dan dat ze verzuimt een duidelijke uitleg te vragen. O.i. heeft dit verzuim iets te maken met de hiërarchie van de taaluitingen als gevolg van de hiërarchische verhouding tussen leidster en kleuters, zonder dat die verhouding een vooropgezette is. (Bij de juf is gelukkig geen sprake van het hanteren, althans bewust, van machtsstrucs.)

Letten we bijv. op de passage over de fiets (r. 25-63). De opdracht van de juffrouw begint met: 'Richard vertel jij eens wat over de fiets . . .' (26). We zien dan dat de leidster zich niet voldoende inleeft in de waardering van de voorwerpen door het kind. De visuele en motorische ervaring van de fietsende kinderen is een andere dan die van de juffrouw. Het kind ziet de fiets groter en ziet zichzelf met dat vervoermiddel anders verbonden dan de volwassene.

De fiets gaat er nog met de kleuter vandoor, terwijl die grote juffrouw de fiets bestuurt. De fiets is voor de kleuters object, voor de juffrouw middel. De spanning die ontstaat in het gesprek wordt door de juffrouw opgelost: 'Zat je zelf ook nog op de fiets?' (41) Wat doen de kleuters? Lachen! ' . . . kan toch nie anders' (42) zegt er een. De juffrouw komt voor de kleuters als een dom iemand uit de scene: we waren toch over de fiets aan het praten en niet over ons zelf!

In de passage die er direct op volgt (46-51) rehabiliteert de leidster zich voortreffelijk. Als Gaby haar betoog heeft gehouden: 'as je met je buik / vooruit ging moe je echt hard trappen // want anders / (dan) komt de wind wél tegen je buik dan trap je zo achteruit', dan stapt de juffrouw in de ervaringswereld van Gaby en maakt van Gaby's taaluiting die een nog typisch kinderlijke syntaxis vertoont, een adequate 'herspreking' die meer voldoet aan de syntaxis van de schooltaal. 'Ja, stel je voor as je dan niet trapt, dan ga je helemaal achteruit in plaats van vooruit.' De spanning is opgelost en juf en Gaby zijn zichzelf gebleven.

Een heel andere gespreksituatie tussen dezelfde partners doet zich voor als de juffrouw zich ervoor verantwoordelijk gaat voelen dat de kleuters iets moeten leren. Want praten over storm doe je op school niet voor niets. Als het hard waait 'dan gaan de bladertjes d'r af', zegt Sylvia (72). 'Ja,' bevestigt de leidster, 'dan kunnen de bladeren eraf gaan; wanneer gebeurt dat ook al weer?' 'As 't stormt', zegt een van de kleuters. De juffrouw: 'Als het stormt. Ja. En hoe noem je dat ook al weer? Je hebt lente, zomer / in de winter nie // herfst hè / in de herfst dan vallen de bladeren vlug af. En aan wat kun je het nog meer zien?' Zo, de juffrouw heeft haar lesje afgedraaid en wat doen de kinderen daar vervolgens mee? Niks! En de juffrouw? Ook niks! Want de oorzaak-gevolg-redenering, gebaseerd op klimatologische topen is op geen enkele manier ingebed in de ervaringswereld van de kleuters. Op de vraag van de leidster komt dan ook een soort associatief relaas: 'An de bomen die valle dan

drom en as et gaat stormen, stormen dan gaan ze gelijk weg want dat heb ik wel es in de flat gezien, toen zat ik in de flat, ging 't er een boom eh helemaal omgekapt en die ging toen weg en we hebben de dikste kerstboom.' (78-82) De spanning ligt er dik op en de juffrouw zit met de kerstboom omhoog. In het vervolg van het protocol (83-87) is duidelijk te zien dat noch met de gegevens uit het systeemdenken van de juffrouw, noch met die uit het spontaan denken van de kleuters iets wezenlijks wordt gedaan. De spanning wordt niet opgelost, wel verdoezeld.

Een laatste voorbeeld uit het protocol *Richard*. Het gaat om het fragment 140-209. Juffrouw: 'Zeg, as je op straat loopt en 't stormt, de wind waait is 't dan nie een beetje gevaarlijk?' 'Ja . . .', zegt een kleuter bedenkelijk. 'Waarom?' vraagt de juffrouw. Het kind associeert: op straat lopen, gevaarlijk, verkeersles en . . . ja! daar heeft het iets van opgestoken: 'anders eh . . . dan moe je goed op de stoep blijven . . . wan anders (dan) kijk je ineens achterom en dan ben j'al overgerejen.' Gelukkig wil de leidster dat gevarengesprekje wel wat laten voortkabbelen. Misschien heeft ze gedacht dat de kleuters samen met haar via deze verkeersopmerkingen wel terecht zouden komen bij het gevaar dat haar voor ogen stond, nl. als het hard waait, kan er wel eens een dakpan naar beneden komen en op je kop vallen, tenminste als je, onbewust van de gevaren die van boven dreigen, over het trottoir loopt. Maar leest u nu het protocol eens door. De juffrouw wil die dakpan eruit laten komen en wat dragen de kleuters aan? Je kunt aan een boom zien dat het stormt, aan bloemen, aan de takken. De juf wordt bijna wanhopig: 'Dat is een boom hè, dat hebben we net gehad. Maar als we nou es in ons huis zitten, zitten we allemaal in ons huis / en plotseling dan horen we iets vallen . . . Martin!'

En wat zegt Martin? 'De bliksem.'

De juf geeft het nog niet op: 'Die kan ook vallen ja, dat zeggen ze wel es, hè. Maar, daar zit iets op ons dak, zie je wel as je daar naar buiten kijkt, dan zie je allemaal de daken van die huizen. Wat ligt er nou op 't dak van een huis? Martin?'

En om het spelletje ik-zie-ik-zie-wat-jij-niet-ziet compleet te maken, zegt Martin: 'de schoorsteen.'

Het vervolg van dit fragment is te mooi om het niet in zijn geheel in het protocol na te lezen. Het is overduidelijk: de juffrouw vanuit haar 'opdracht', de kleuters vanuit hun perceptie van de besproken werkelijkheid, voeren samen de spanning op. Nu loopt in dit geval de zaak met een sisser af, maar we moeten wel vrezen dat in het algemeen de schoolse interpretatie van de onderwijsgevende domineert t.o.v. de spontane ervaring van de leerling, waardoor de laatste in de meeste situaties op school in het vervolg op zijn tellen leert te passen. Wat bedoeld is om de spontaniteit van de kinderen ruimte te geven, verkeert in het tegendeel, nl. de leerling leert zijn spontaniteit te beheersen, op zijn qui-vive te zijn, want je weet maar nooit waar zo'n juffrouw naar toe wil.

Een vraag die bij de analyse ook nog opkwam was: is het didaktisch wel verantwoord om een toch zo sympathieke werkvorm als een gesprek te gebruiken om aan kinderen gegevens te ontfutselen, waarvan je niet weet of ze in hun ervaringswereld aanwezig zijn? De juffrouw had toch heel kort, heel eenvoudig, bijv. in verhaalvorm de informatie kunnen geven en vandaaruit het gesprek met de kleuters kunnen starten? Nu komt ze toch eigenlijk tot een geperverteerd gebruik van het kringgesprek.

Het protocol *Zeg jonges* is o.i. een voorbeeldig specimen van een gesprek met basisschool-leerlingen. Het onderwerp is hetzelfde als dat van het protocol *Richard*. De onderwijzer laat veel ruimte voor inbreng van de leerlingen, die ruimschoots de kans krijgen op elke suggestie of vraag van hem in te gaan. Vermoedelijk hebben de leerlingen de sfeer als erg prettig en open ervaren.

En toch . . .

Wat doet de onderwijzer? Hij heeft een plan in zijn hoofd. Hij wil met de leerlingen praten, hij wil hen aan het woord laten, maar hij stuurt op grond van dat plan. Hij probeert zijn schema door te voeren en daartoe plaatst hij de verwoorde ervaringen van de leerlingen in zijn eigen ervaring, waardoor spanningsmomenten ontstaan. Hij zegt bijv.: (4) 'Maar kun je nou / merken dat er wind staat / dat et waait?' Twee leerlingen antwoorden: 't korenveld' en 'door de windwijzer'. De onderwijzer kiest: 'Ja, waar zie je dan 'n windwijzer?' Het gesprek gaat verder over de windwijzer en het korenveld blijft liggen. De leerling van het korenveld heeft een beter antwoord gegeven dan de leerling die op de windwijzer wijst. Te veronderstellen valt dat de onderwijzer niet bewust heeft gekozen. Maar wat moet de ervaring zijn van de leerling die feitelijk het goede antwoord geeft en dat niet gehonoreerd ziet? Misschien denkt hij dat zijn antwoord fout is, misschien voelt hij zich gepasseerd, misschien denkt hij: had ik m'n mond maar gehouden. Enfin, vult u zelf maar aan.

De onderwijzer weet wat het verschil is tussen wind en orkaan. Hij vertelt dat niet, maar vraagt of de leerlingen dat verschil weten. En wat zeggen ze? (117-121)

'nou . . . eh . . . een orkaan die waait veel harder'

'die zuigt'

'n orkaan die zuigt'

'nee, da's een wervelwind die zuigt' (geluid)

'Goed / Eh / jullie hadden 't ook / over / 't water, over golven, wanneer 't gaat stormen.

Is dat ook gevaarlijk?'

Voor ons, als lezers van het protocol, is het gemakkelijk om te constateren dat de onderwijzer leerkansen laat liggen waar ze zich aanbieden en anderzijds ordeningsschema's opdringt ten koste van het zich spontaan ontwikkelen van het gesprek. Hij is bijv. niet tevreden met een uiting als 'de dijken kunnen kapot waaien' (131). Eerst heeft hij gevraagd, hoe je dat een beetje anders kunt zeggen. Daarop komt geen bevredigend antwoord. Dus probeert hij het op een andere manier: 'Wie weet hoe dat nou eigenlijk zit?' (132) Met het antwoord 'ja . . . dan komt de zee, die die krij . . . die heeft golven, die kommen door de wind, hele harde en die slaan de dijken gewoon kapot' toont de onderwijzer zich voldaan: 'Goed zo; dat is beter gezegd dan zoëven, hè. Die dijken die waaien niet zomaar weg, maar die golven beuken er tegen aan.' De jongens gaan door: (138-144)

' . . . dan 's er een gat'

'da's ook zo as je 'n fort op 't strand maakt'

'dan eh . . . gaat eh'

'dan komt er water (onverstaanbaar) en stort 't hele ding in'

'ja'

'ja'

'(onverstaanbaar) . . . naar benee . . .'

Vier jongens beamen de ervaring van het instorten van het fort. Dat kennen ze. Dat is hun

eigen ervaring. Dat zou voor de onderwijzer een prachtig uitgangspunt zijn. Maar nee, hij gaat er niet op in. Hij heeft zijn doel voor ogen, nl. verschillende soorten wind en de topische correlatie tussen wind en jaargetijden. Vandaar dat hij de spanning tussen spontane ervaring en schematisch leren verdoezelt, want als afsluiting zegt hij: 'Waar hebben jullie nou eigenlijk liever mee te maken, met wind of met storm?' (145-146)

Een jongen zegt wind, een ander zegt storm. Maar de 'storm'-jongen moet zijn antwoord toelichten, want die heeft een voorkeur die niet past, althans niet in het topisch denken over klimatologische verschillen, want daar is storm nu eenmaal verbonden met gevaar.

De school leidt de leerling binnen in andere communicatieve gemeenschappen dan de primaire. Het is waarschijnlijk uit deze twee protocollen wel duidelijk geworden dat het gevaar bestaat, dat we de leerling meeslepen naar onze communicatieve gemeenschap, dat we hem stimuleren zijn 'vermeende' tekorten op te heffen, i.p.v. open oog te houden voor zijn eigen ervaringen en consequente verwoording.

In de opleiding voor onderwijsgeven is het o.i. onmisbaar de student bewust te maken van het talig gedrag van de leider van klasse-, leer- of kringgesprekken. Onze protocollen laten al zien dat een schriftelijke weergave de werkelijkheid vertekent, waardoor analyse van gespreksfragmenten beelden oplevert die te veel vergroot zijn. Het analyseren van hoorbare gesprekken (m.b.v. de bandrecorder) en zichtbare (m.b.v. video-recorder) is weliswaar een betere, maar door zijn gecompliceerdheid ook een veel moeilijker te hanteren methode.

4. EEN TOEPASSING

Na de C.P.S.-conferentie was ik vast van plan iets te doen met de protocollen met mijn studenten aan Klos en PA.

We praten in de les vaak over de spanningen die kunnen optreden in gesprekken met kinderen en het leek me zinvol d.m.v. dit concrete materiaal de studenten duidelijk te maken waarover je praat.

Bovendien heb ik intuïtief het gevoel dat in mijn eigen lespraktijk eenzelfde spanning optreedt.

Een derde reden was, dat ik erg benieuwd was naar de reactie van de studenten op een dergelijke werkwijze. Want ik reken het tot mijn taak om de a.s. leraren bewust te maken van hun taalgedrag t.o.v. hun leerlingen, en ik zie wel mogelijkheden in een aanpak als op de C.P.S.-conferentie als mijn studenten daar ook heil in zien!

Een duidelijk omschreven doelstelling had ik dus (nog) niet, ik wilde slechts een proefballoonnetje oplaten.

Ik heb met de protocollen gewerkt in twee klassen van de Klos, in 3 hoofdakke-klassen en in een 2e P.A.-klas.

Bij de Klos waren de resultaten veel beter en de mogelijkheden duidelijker als bij de P.A. Dat was voor mij niet zo verrassend, uit de hier volgende beschrijving zult u wel begrijpen waarom.

Om het geheel niet te gecompliceerd te maken paste ik in alle klassen dezelfde werkwijze toe:

- Iedereen leest het protokol. In het begin was er nogal wat hilariteit: de onbekendheid met het lezen van spreektaal, de onzekerheid van mijn studenten of dit nu een voorbeeld van een goed, of juist een slecht gesprek was, en het feit dat ze niet wisten wat de bedoeling was veroorzaakten nogal wat 'ruis'.
- Na lezing volgde een korte, klassikale reactie, bij iedere klas ongeveer gelijk:
 - wat is dat moeilijk te lezen;
 - wat spreken ze slecht;
 - wat doet die docent het klungelig;
 - wat jammer, dat we het gesprek niet ook tegelijkertijd kunnen horen. Nu weet je vaak niet of er steeds een andere leerling, of steeds dezelfde aan het woord is.
- Daarna gingen we in groepen het protokol nog eens bekijken. Als opdracht gaf ik: Bespreek de momenten waar volgens jullie de docent fout is, waar het gesprek in jullie ogen de mist in gaat en probeer er achter te komen waar dat aan zou kunnen liggen.
- Tenslotte discussieerden we uitgebreid over die uitkomsten.

Bij de Klos-studenten bleek het protokol (nog) niet te functioneren als middel tot bewustwording van het eigen taalgedrag in de onderwijsleersituatie. M.a.w. ze konden wel aangeven wat de docent in het protokol fout deed, waar de kinderen niet begrepen werden, maar ze hadden niet de indruk zelf ook dergelijke fouten te maken. Naar hun idee kende deze docent de groep niet: als je de kinderen kende, zou je die fouten niet maken. Maar ze wilden wel erg graag de proef op de som nemen, door eigen gesprekken met kleuters te analyseren. Veeleer herkenden ze in reële situaties de theorieën over taalverwerving en taalontwikkeling, die ze in mijn lessen hadden bestudeerd.

En dat vond ik al een resultaat om over (naar huis) te schrijven! Want tijdens de lessen taalverwerving en taalontwikkeling, waarbij ik me baseer op WILKINSON, bekruipt me steeds het onaangename gevoel dat de studenten niet bevatten, waar het precies om gaat.

Wel omschrijven ze 'goed praten' niet langer meer als 'duidelijk artikuleren en A.B.N.-spreken', maar als 'aansluiten bij de ervarings- en beleavingswereld van het kind'.

Weliswaar geven ze keurig aan op welke moeilijkheden ze in gesprekken met kleuters kunnen stuiten, zoals:

- Botsing van het familie- en schoolregister, en het ontbreken van gedeelde kennis (WILKINSON, 45-46)
- Het feit dat jonge kinderen hun gedachten en ervaringen anders ordenen als wij dat doen. Meer emotioneel, egocentrisch en associatief (WILKINSON, 81-83)
- Dat klasgesprekken vaak mislukken, omdat de kinderen andere zaken belangrijk vinden en anders op het onderwerp doorgaan als de docent zou willen.

Maar het komt mij voor, dat mijn studenten grotendeels verbalistisch bezig zijn: Ze kunnen de theorie niet relateren aan de praktijk. Want nooit komen ze uit hun eigen lespraktijk met voorbeelden; nooit ervaren zij (naar hun zeggen) spanningen in hun gesprekken met de kleuters.

De bestudering van het protokol bewees 'gelukkig-' gedeeltelijk het tegendeel. Veel spanningsmomenten wisten ze op te sporen en zeer akseptabel te verklaren.

Voorbeelden:

PROTOKOL 'Richard'

- r. 40. Gelach . . .

Reactie: Natuurlijk gaan ze lachen, voor zo'n kind bestaat een fiets niet als ie er niet zelf op zit.

- Bij het volgende fragment ging het even mis:

r. 50: 'Ja, stel je voor as je dan niet trapt, dan ga je helemaal achteruit in plaats van vooruit.' Er ontstond in alle KLOS-klassen een felle discussie of de leidster hier wel juist handelde: Enerzijds: ja, want ze reageert adequaat op de mededeling en geeft antwoord op het (denk)nivo van het kind; het gaat haar erom de kracht van de wind duidelijk te maken. Maar de studenten die zich meer lieten leiden door wat ze leerden in de pedagogiek- en didactieklessen, vonden het fout dat de leidster een verkeerd wereldbeeld liet voortbestaan en het niet corrigeerde: Immers, als je niet trapt op een fiets ga je niet achteruit, maar dan val je om!

Die discussie heb ik snel afgekap: het is de steeds weer terugkerende discussie over het nut en de zin van verklaren en corrigeren in de kleuterschool, die zich bij elke vertel-les en elke boekbespreking voordoet.

Het is mijn ervaring dat die discussies in zoverre zinloos zijn, dat de 'Nijkamp'-adepten toch niet te overtuigen zijn dat een leerproces anders verlopen kan dan alleen door uitleggen, verklaren en corrigeren. Hoewel ze het in theorie heel goed weten!

- Bij r. 56 e.v. 'ja en 'k heb er nog een versnelling op / drie . . . t/m . . . as mijn moeder dan nog maar bij eh het bruggetje is, ben ik er al lang'.

Hier vond iedereen het jammer dat ze niet wisten wat voor kind dit zei en welke rol hij speelde in de klas, omdat ze nu moeite hadden deze passage juist te interpreteren. Was het iemand, die eindelijk denkt ook eens te kunnen meepraten of iemand, die altijd alles beter heeft en beter weet, of iemand, die zo in beslag genomen wordt door een fiets met versnellingen, dat hij nog helemaal niets over de storm heeft gehoord?

- r. 78-81: 'An de bomen die valle dan drom en as et gaat stormen, stormen dan gaan ze gelijk weg want dat heb ik wel es in de flat gezien, toen zat ik in de flat, ging 't er een boom eh helemaal omgekap en die ging toen weg en we hebben de dikste kerstboom' Dit vonden ze een erg mooi voorbeeld van egocentrisch-associatief denken.

- r. 140-165: het fragment waarin de leidster vraagt: 'Zeg, as je op straat loopt en 't stormt, de wind waait is 't dan nie een beetje gevaarlijk', waarop alle kinderen reageren met voorbeelden uit een verkeerssituatie.

Hier trokken alle studenten óók het 'verkeersregister' open, m.a.w. ook zij zagen in dat fragment een stukje verkeersles, want als eerste opmerking kwam, dat het storm was van de leidster om wéér over die wind te beginnen (r. 166: 'Wat kun je nog wel eens meer zien aan een huis als het stormt, Sylvia?'). Pas bij nadere analyse ontdekten ze, dat de leidster inderdaad gevraagd had waarom het *bij storm* gevaarlijk was op straat.

Daarna was het voor hen natuurlijk duidelijk waarom de kinderen de storm vergaten en over verkeerssituaties gingen praten.

- Vanaf r. 170 vonden ze dat de leidster nou echt ging doordrammen, die kleuters dachten gewoon niet aan dakpannen, dan moet je er ook mee kunnen ophouden.
- Bij regel 190: 'knnn . . (onverstaanbaar) binnen in het huis helemaal niet hard waaien

... dan zet je de kachel aan en dan / heb je helemaal geen last van de wind') vonden de studenten m.i. een goede verklaring voor het mislopen. Eerst geeft de leidster duidelijk aan dat ze binnen in het huis zitten, dat huis wordt bedekt met pannen: Logisch dat dat een gevoel van beschutting oproept en dat je daar niks merkt van de wind daarbuiten.

Een tweede les gingen we verder met het *protokol* 'Zeg, jongens'-'dat leverde minder op. De studenten reageerden veel minder spontaan. Bij de evaluatie bleek dat ze minder durfden te interpreteren, omdat ze zich een 3e klasser moeilijk konden voorstellen. Ze waren niet zeker, dat daar dezelfde problemen zouden kunnen opduiken. Ze hadden niet verwacht dat bij zulke 'oude' leerlingen nog moeilijkheden konden ontstaan in de kommunikatie met de leraar.

Wel vonden ze het opmerkelijk dat de docent alle opmerkingen van de leerlingen (zoals: r. 19. 'as je een vinger natmaakt, ennen ... dan voel je het ook', r. 25: 'dan krijg je het een beetje koud', r. 27: 'en je haar gaat heen en weer', r. 55-60: de vijver, de was en de dobber) negeert en dan de kinderen dwingt zich te verdiepen in de problemen van zijn vrouw en haar was.

Bij de P.A. bracht ik de protokollen in tijdens de lessen over het leergesprek.

Misschien is dat de oorzaak dat de studenten zeer afstandelijk reageerden. Ze vonden gewoon dat de docent het erg slecht deed en dat de leerlingen toch wel erg dom waren.

Ze vonden 'Richard' wel een beter leergesprek als 'Zeg, jongens', omdat bij 'Richard' duidelijk bleek waar de leidster naar toe wilde. Bij 'Zeg, jongens' ontbrak naar hun idee een duidelijke lijn en daarom zouden zij het liever een klasseggesprek noemen. Na veel aanwijzingen en voorbeelden van mij, konden ze zelf wel enkele spanningsmomenten vinden, maar ze raakten er niet van overtuigd dat het twee 'normale' gesprekken waren.

Zélf s na enkele voorbeelden, die ik kon aanhalen uit hun eigen leergesprekken in de praktijk, bleven ze twijfelen.

We hebben toen de afspraak gemaakt dat ik zal proberen hun eigen leergesprekken op te nemen en uit te schrijven. Helaas is dat tot nu toe niet gebeurd.

Een tweede mogelijke oorzaak dat de protokollen weinig bespreekbaar bleken voor mijn P.A.-studenten kan liggen in het feit, dat zij weinig bezig zijn geweest met de theorieën van taalontwikkeling en taalverwerving.

Wel was de klas ervan overtuigd, dat het zinvol zou zijn meer tijd en aandacht te besteden aan het praten in de klas en aan de invloed van het taalgedrag van de onderwijzer op de groep (tenminste, als ik ze ervan kan overtuigen dat die spanningsmomenten ook in hun klassesituatie voorkomen!) voordat ze beginnen met het ontwerpen en uitvoeren van lesmodellen.

Een derde mogelijke oorzaak kan ik slechts theoretisch aftasten.

De Klos-studenten zien het praten met kleuters als een belangrijk aspect bij ál hun activiteiten op de kleuterschool.

De P.A.-student lijkt me al meer 'in vakjes' te denken: Taal is daar slechts een onderdeel van, en elke docent doet immers altijd of zijn vak het enig-zaligmakende in de opleiding is! Daarom zullen ze het misschien niet zo zinvol vinden om zoveel tijd en energie te be-

steden aan 'taal' alleen, zeker niet als ze de relatie van taalonderwijs en andere vakken niet duidelijk zien.

Ik ben te kort aan deze opleiding verbonden om hen ervan te overtuigen dat de aandacht en tijd die ze besteden aan het taalonderwijs direkt verband houdt met hun werken voor andere vakken.

Ik ben ook te kort aan de opleiding verbonden om een duidelijk zicht te hebben wat ze van andere vakken 'meepikken' op het gebied van m.t.o. en hoe de tendens in de opleiding is.

Natuurlijk kan je na een enkele keer, en dan nog incidenteel, wat te doen met lesprotokollen in je klas, weinig konklusies trekken. Maar voor mezelf zie ik duidelijk mogelijkheden. Ik vind het een zinvolle manier van werken om eerst aan taalobservaties te doen, dan op grond van de ontdekkingen uit die observaties de theorieën over taalverwerving en taalontwikkeling meer bespreekbaar te maken, en tenslotte op basis daarvan te komen tot een bewust taalgedrag en het opzetten van lessen.

Voor alle duidelijkheid: Ik bedoel met taalobservaties niet het observeren van het taalgedrag van een kind, om daardoor zijn taalnivo te leren kennen en erop te kunnen aansluiten bij de verdere ontwikkeling van zijn taal.

Ik zie taalobservatie meer als het kritisch bekijken van eigen taaluitingen van de leraar, die uit reacties van de groep moet kunnen opmaken waarom zijn taalgedrag niet juist is. Het doel daarvan is dan dat de leraar zich zijn eigen taalgedrag en de invloed ervan op de groep bewust wordt, en daardoor tot een beter taalgedrag komt in de onderwijsleersituatie.

NOTEN

- 1 Deze onderscheiding in drie types regels nemen we over van Labov (LABOV, 28-30). Voorzover het de linguïstische competence betreft (= het vermogen om op basis van een eindig aantal regels een oneindig aantal grammatikale uitingen te produceren en te interpreteren) kunnen de volgende voorbeelden het onderscheid verduidelijken:
type 1: *Mij geeft hij een boek* tegenover *Me geeft hij een boek*
type 2: *Ik krijg nooit iets* tegenover *Ik krijg nooit niks*
type 3: *U bent vast en zeker mijn toeverlaat* tegenover *Gij zijt mijn toeverlaat*
Het belang van dit onderscheid - ook voor het onderwijs - zit hem hier in, dat aan verschijnselen die vallen onder type 2 en 3-regels vooral ook sociale betekenis wordt gehecht, bv. beschaafd tegenover onbeschaafd; welopgevoed tegenover onopgevoed. Deze sociale betekenis werkt sterk door in het onderwijs. Het is opvallend dat de school in het 'kunstmatig taalonderwijs' (TEN BRINKE, 75) veel aandacht besteedt aan verschijnselen die vallen onder type 2-regels. Het is aannemelijk dat voor de communicatieve competence (= het vermogen om op basis van een eindig aantal regels een oneindig aantal communicatief-adequate uitingen te produceren en te interpreteren) eenzelfde soort onderscheid in regels is te maken. (LABOV, 54-59).
- 2 Theo Jansen heeft t.a.v. de ideologie-overdracht in de basisschool boeiende observaties verricht in vier basisscholen. Het komt ons voor dat zijn manier van werken ook toepasbaar is bij een onderzoek naar de kennisoverdracht op school. (JANSEN).
- 3 Vanuit een gedeeltelijk andere invalshoek komt MACKAY tot soortgelijke conclusies als hij een stukje protocol analyseert. Zijn artikel kwam ons te laat onder ogen dan dat we het nog in onze informatie konden verwerken. Zijn konklusie luidt: The analysis has revealed the paradoxical nature of adult-child interaction. In the one hand, the teacher relies on the child's interpretive competencies to understand the lesson, but, on the other, treats him throughout as incompetent (i.e. she creates or gives the 'correct answers'). The child is treated as deficient. (MACKAY, 190).
- 4 Wie over de volledige protocollen wil beschikken, kan ze tegen vergoeding van kostprijs en portokosten aanvragen bij: Jan Sturm, Augustalaan 73, Bergen op Zoom (01640-42892).

LITERATUUR

- BERNSTEIN, B., (1972), *Social class, language and socialisation*. In: P. P. GIGLIOLO (1972) (ed.), *Language and social context*, Harmondsworth, 157-178
- BRINKE, J. S. TEN (1970), *Tocht langs de kronkelpaden van het Nederlands - van kleuterschool tot universiteit*. In: O. & O. 21 (1970), 74-80
- JANSEN, T. (1975), *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs; observaties in vier scholen*, Nijmegen
- LABOV, W. (1974), *The study of nonstandard English*, Urbana, Illinois.
- MACKAY, R. W. (1975), *Conceptions of children and models of socialization*: In: R. TURNER (ed.), *Ethnomethodology*, Harmondsworth 1975, 180-193
- PEETERS, J. (1974), *Enige informatie over de Landelijke werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*. In: Moer 1974:3/4, 224-226
- STURM, J. en H. BONSET (1974), *Laat ze maar praten: de rol van de taal in de onderwijsleersituatie*. In: Moer 1974:3/4 178-200
- WILKINSON, A. (1971), *The foundations of language; talking and reading in young children*, London.