

commu- nicatieve ontwikkeling

LEREN EN COMMUNICEREN

In deze bijdrage wil Ton van der Geest aangeven hoe er een samenhang bestaat tussen de communicatieve ontwikkeling van kinderen en het leren op school.

Zijn uitgangspunt is, dat het leren niet alleen bestaat uit het aanleren van leerstof, maar ook plaatsvindt in de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

De stelling dat men door met elkaar te praten over de leerstof deze ook verwerkt, is niet nieuw: in eerdere Moer-artikelen is hierop al gewezen. De vraag is echter op welke wijze de communicatieve ontwikkeling het leren voor kinderen van 4 tot 7 jaar beïnvloedt.

Men kan veronderstellen, dat het leren beter verloopt, wanneer het kind een ruime kans krijgt om zijn specifieke communicatieve mogelijkheden te ontwikkelen. Krijgt een kind die kans niet, dan zullen slechtere leerresultaten worden geboekt.

De ontwikkeling van de communicatieve mogelijkheden

Al jarenlang bestaat in het taalontwikkelingsonderzoek de vraag of het kind eerst de *inhoud* of *betekenis* van wat het wil gaan zeggen kent of eerst de *vorm* van wat het wil gaan zeggen. De vraag is belangrijk, omdat uit laatstgenoemde mogelijkheid de conclusie zou kunnen worden getrokken, dat de vormkwestie het kind in zijn taalontwikkeling (en daarbij in zijn cognitieve ontwikkeling) al vroeg zou kunnen belemmeren. Kent het kind allereerst de inhoud of betekenis dan mag men aannemen dat alle zich cognitief normaal ontwikkelende kinderen in staat zijn

over hun gedachten en ervaringen te spreken.

Op grond van onderzoeksresultaten wordt nu vrij algemeen aangenomen, dat de cognitieve ontwikkeling (dat wat het kind aan inhoud en betekenis kent) een noodzakelijke voorwaarde is voor de taalkundige (vorm) ontwikkeling van het kind. Zo zal het kind het besef van de 'verleden tijd' aanvankelijk nog in foutieve vormen gieten: 'Gisteren Kiekje buitenspelen' of later 'Gisteren Kiekje buitenspelen heeft'. Later wordt dan de correcte vorm voor deze allang verworven inhoud gebruikt.

Men vraagt zich op dit moment zelfs af of het niet zo is, dat een kind alleen maar taal-leert (dat wil zeggen taalkennis ontwikkelt), wanneer het

een bepaalde inhoud wil uitdrukken. Onderzoek in Haarlem, dat we destijds op het Instituut voor Algemene Taalwetenschap van de Universiteit van Amsterdam hebben uitgevoerd, wijst in die richting. Uit dat onderzoek bleek namelijk, dat er geen (taalkundige) verschillen in communicatieve mogelijkheden aan te wijzen waren tussen drie sociaal sterk verschillende groepen (onder meer kinderen van universitair gevormden en van ongeschoolde arbeiders die nu naar alle waarschijnlijkheid werkloos zullen zijn).

Wel bleken er zeer grote verschillen in communicatieve voorkeuren bij de verschillende groepen te bestaan, die zowel betrekking hadden op de betekenisinhoud als op de overeenkomstige taalkundige vorm van het taalgebruik. In een ander in Haarlem uitgevoerd onderzoek bleek, dat die verschillen in communicatieve voorkeur het best te karakteriseren te zijn als: 1. wel/niet informatie geven of hierom vragen (dat wil zeggen bereideneerd communiceren of directief zijn) en 2. wel/niet interactief zijn (dat wil zeggen de ander als gesprekspartner beschouwen of alleen als informatieontvanger).

Het komt erop neer, dat kinderen van alle milieus evenveel communicatieve mogelijkheden bezitten, maar dat er per milieu een duidelijk verschil in voorkeur bestaat voor bepaalde uitdrukkingvormen in het taalgebruik.

Taalontwikkeling en sociaal milieu

De gevonden taalverschillen tussen de verschillende sociale groepen van kinderen zijn waarschijnlijk terug te voeren op familiale of subculturele verschillen. Het gaat hierbij om de vraag waarvoor taal in de verschillende families/culturen bij voorkeur wordt gebruikt. Deze verklaring wordt des te aannemelijker, nadat bij een onderzoek in de Engelse industriestad Manchester, maar nu bij volwassenen, dezelfde soort van taalverschillen tussen mensen uit hogere en lagere milieus bleken te bestaan. Dit betekent, dat een bepaald milieu bij voorkeur zijn taal aanwendt voor het vorm geven aan bepaalde inhoud, bedoelingen en houdingen en deze voorkeuren in het socialisatieproces op de kinderen overdraagt. Voor een goed begrip zij nogmaals vermeld, dat het hier niet gaat om het aan- of afwezig zijn van bepaalde communicatieve vaardigheden, maar om

de mate waarin ze worden gebruikt. Deze voorkeur voor een bepaalde vorm van taalgebruik hangt dus samen met hoe je in een bepaald milieu functioneert en hoe je als persoon gewaardeerd wordt, ook buiten dat milieu (op school en in de maatschappij). De bewering in de taalkunde, dat 'we slechts met motivationele verschillen te maken hebben' (onder anderen Chomsky) is onjuist, omdat deze verschillen juist door het socialisatieproces veroorzaakt worden.

Welke taalkenmerken hebben nu die communicatieve voorkeuren van verschillende milieus?

Globaal genomen bevat de taal van (kinderen uit) de middenklasse bij voorkeur de volgende kenmerken:

- informatief, dat wil zeggen er wordt niet zozeer over gebeurtenissen en handelingen gesproken, maar meer over toevallige en essentiële eigenschappen van dingen en mensen, bijvoorbeeld over zijn eigen capaciteiten;
- abstract;
- inhoudelijk en syntactisch (qua taalkundige vorm) complex;
- verbalistisch, dat wil zeggen het spreken dreigt vaak een doel op zich te worden;
- het verband tussen inhoudelijk zelfstandige informatie-eenheden (zinnen) wordt expliciet geformuleerd. Er is dus een frequent gebruik van voegwoorden als want, tenzij, omdat, evenwel, etc.

Kenmerken van de taal die door (kinderen van) het lagere milieu bij voorkeur worden gehanteerd, zijn:

- instrumenteel, dat wil zeggen men gebruikt taal om iets in de onmiddellijke omgeving te bereiken of gedaan te krijgen (directief taalgebruik);
- men spreekt meer over gebeurtenissen en activiteiten dan over eigenschappen;
- men spreekt meer over of iets moet, mag of wenselijk is (normatief), dan dat iets beschrijvend wordt meegedeeld;
- verbanden tussen zelfstandige informatie-eenheden worden vaak niet expliciet uitgedrukt.

In het volgende verzonnen voorbeeld over de uitleg van de werking van een personenweegschaal probeer ik enkele verschillen te laten zien:

Kind: Papa, wat is dat?

Vader: Dat is een personenweegschaal, waarop je kunt zien welk gewicht een persoon heeft.

Kind: Hoe zie je dat dan?

Vader: Nou, als je erop gaat staan, dan wordt er in het apparaat een veer ingedrukt, die weer verbonden is met de wijzer bovenaan de weegschaal. Gaat er een zwaar persoon op staan, dan wordt de veer meer ingedrukt en slaat de wijzer verder uit. Bij een licht persoon is dat juist minder.

Kind: Waarvan is die weegschaal gemaakt?

Vader: Hij is voor het grootste deel van metaal, maar er zijn ook weegschalen van plastic. Die zie je vaak in keukens.

Kind: Papa, wat is dat?

Vader: Daarmee kun je jezelf wegen.

Kind: Mag ik eens?

Vader: Nou, ga er maar op staan. Wat zie je daar nu?

Kind: Die staat op 30.

Vader: Nou, dan weeg jij 30 kilo.

Nu ga ik er even op staan. Kijk eens, waar-ie nu staat.

Kind: Bij 68.

Vader: Ik weeg dus 68, hè?

Kind: Mag ik hem ook eens vasthouden?

Vader: Ja, hoor.

Kind: Hij is van ijzer gemaakt, hè?

Vader: Ja, ik geloof het wel.

Kind: Mama gebruikt er ook een.

Vader: Ja, dat klopt.

Ik wil nogmaals benadrukken, dat geen van de kenmerken van beide 'talen' (ook wel *registers* genoemd) als meer- of minderwaardig is te beschouwen. Het kan echter niet ontkend worden, dat er wel degelijk een maatschappelijk waardeoordeel over deze registers bestaat, waarbij aan het eerstgenoemde meer aanzien wordt toegekend.

Taalgebruik en situatie

Er is nog een reden om *niet* aan te nemen, dat genoemde taalverschillen berusten op motivationele verschillen. Dit betreft de bekendheid met de situatie.

In de persoonlijkheidspsychologie hanteert men 'persoonlijkheid' steeds minder als een statisch begrip, als zou de mens als bundel min of meer constante eigenschappen op te vatten zijn. Men definieert 'persoonlijkheid' tegenwoordig eerder als de gedragsmogelijkheden die iemand ter beschikking heeft afhankelijk van de situaties waarin hij zich begeeft. Het kan dus zijn dat iemand in situatie A (bijvoorbeeld thuis of in een groep leeftijdsgenoten) veel beter functioneert dan in situatie B (bijvoorbeeld op zijn werk, op school, met vreemden).

Jobse vond bijvoorbeeld, dat sommige kinderen tijdens het spelen met leeftijdsgenoten een leidinggevende rol vervulden en een veel informatiever en complexer taalgebruik hanteerden dan de kinderen die in een onderdanige rol gemanoeuvreerd waren. In de school daarentegen was er

van die leidinggevende rol van deze kinderen niets of nauwelijks iets terug te vinden. Juist een van de onderdanige kinderen tijdens het spelen viel in de klas op door een taalgebruik, dat veel leek op dat van de 'leiders' in de spelsituatie. Daar komt nog bij dat leerlingen op school, afhankelijk van de gehanteerde pedagogische situatie, verschillende spreekrollen en stijlen hanteren.

We moeten op grond van zulke bevindingen dan ook zeer voorzichtig zijn met uitspraken als 'kind x heeft een taalachterstand' of 'kind x heeft een kwalitatief arm taalgebruik'. Wel kan men zeggen: 'kind a heeft in de schoolse situatie problemen in communicatief opzicht, dat wil zeggen in deze situatie functioneert het niet optimaal in vergelijking met zijn eigen mogelijkheden'.

Communicatieve ontwikkeling: aangeboren, door imitatie overgenomen of interactief geleerd?

Chomsky, de grondlegger van de transformationele grammatica, neemt aan dat het kind zijn taal tamelijk onafhankelijk van zijn omgeving verworft en wel op grond van aangeboren taalkundige informatie. In deze nogal eenzijdige benadering van de taalverwerving zijn de volgende resultaten van onderzoek niet in te passen:

a de ontwikkeling van de gespreksinhouden die een kind wil uitdrukken, bepaalt de taalkundige vorm waarin men die inhoud uitdrukt en niet omgekeerd. Men zou dus eventueel kunnen vermoeden, dat de cognitieve ontwikkeling aangeboren

ren is, de taalkundige echter niet.

b er bestaat een grote samenhang tussen een aantal kenmerken van het taalgebruik (register) enerzijds en het sociaal milieu van de taalgebruiker anderzijds. Hieruit zou men kunnen afleiden, dat er van die aangeboren cognitieve ontwikkeling ook geen sprake is.

c de situaties, waarin men zich begeeft en de rol die men daarbij speelt, bepalen in belangrijke mate hoe men communiceert.

Op grond van deze uitkomsten moet een aanzienlijke rol aan de volwassenen in de omgeving van het kind (ouders en later de leerkracht) toegekend worden in verband met zijn taalontwikkeling.

Welke *leer*-theorieën gaan van deze belangrijke rol van de volwassene(n) uit?

Ik noem er drie: a. de behavioristische leertheorieën, b. de sociale leertheorie van Bandura en c. de interactieve leertheorie.

De eerstgenoemde behavioristische theorieën kunnen we gevoelig afwijzen, omdat ze het kind bij het leren een zeer passieve rol toebedelen, terwijl veel onderzoek heeft aangetoond, dat het kind juist heel actief is (onder anderen Piaget).

Ook Bandura's theorie gaat in principe van de passieve rol van het kind uit. Hij veronderstelt, dat louter waarnemen van gedrag tot overname van dit gedrag kan leiden door middel van imitatieve processen. Het belangrijkste verschil met de behavioristische theorieën is, dat Bandura het versterkingsmechanisme (dat wil zeggen de rol van het belonen en straffen) als een niet noodzakelijk onderdeel in het leerproces beschouwt. Het gaat in deze theorie om het vermogen tot waarnemen van gedrag en niet om dat gedrag zelf. Een probleem hierbij blijft echter de feitelijke uitvoerbaarheid van het gedrag. Wanneer we Bandura's theorie op de communicatieve ontwikkeling toepassen, dan zou dit betekenen dat een kind alleen maar communicatief gedrag hoeft waar te nemen om zelf tot communicatief gedrag te komen. Dit is echter niet het geval. In verschillende onderzoeken is bijvoorbeeld gevonden, dat heel jonge kinderen absoluut geen belangstelling hebben voor taal, die de uiterlijke kenmerken vertoont niet voor hem bedoeld te zijn. Er werd vastgesteld, dat een zeer gedetailleerde interactie tussen volwassene (onderzocht bij moeders) en kind bepalend is voor de taalontwikkeling van

het kind. Deze interactie vertoonde de volgende kenmerken:

- 1 de volwassene blijft met zijn taalgebruik binnen het kader van wat het kind cognitief verwerken kan. Doet hij dit niet, dan betekent dit het einde van de interactie.
- 2 de volwassene drukt deze aan het kind aangepaste inhoud met correcte maar eenvoudige taalkundige vormen uit.
- 3 wanneer aan de voorgaande twee voorwaarden is voldaan, kan een langere conversatie ontstaan die qua betekenisinhoud en taalkundige vorm van begin tot eind opklimt in moeilijkheidsgraad.
- 4 het kind reageert niet wanneer de uiting van de volwassene in inhoudelijk of taalkundig opzicht te makkelijk of te moeilijk is.

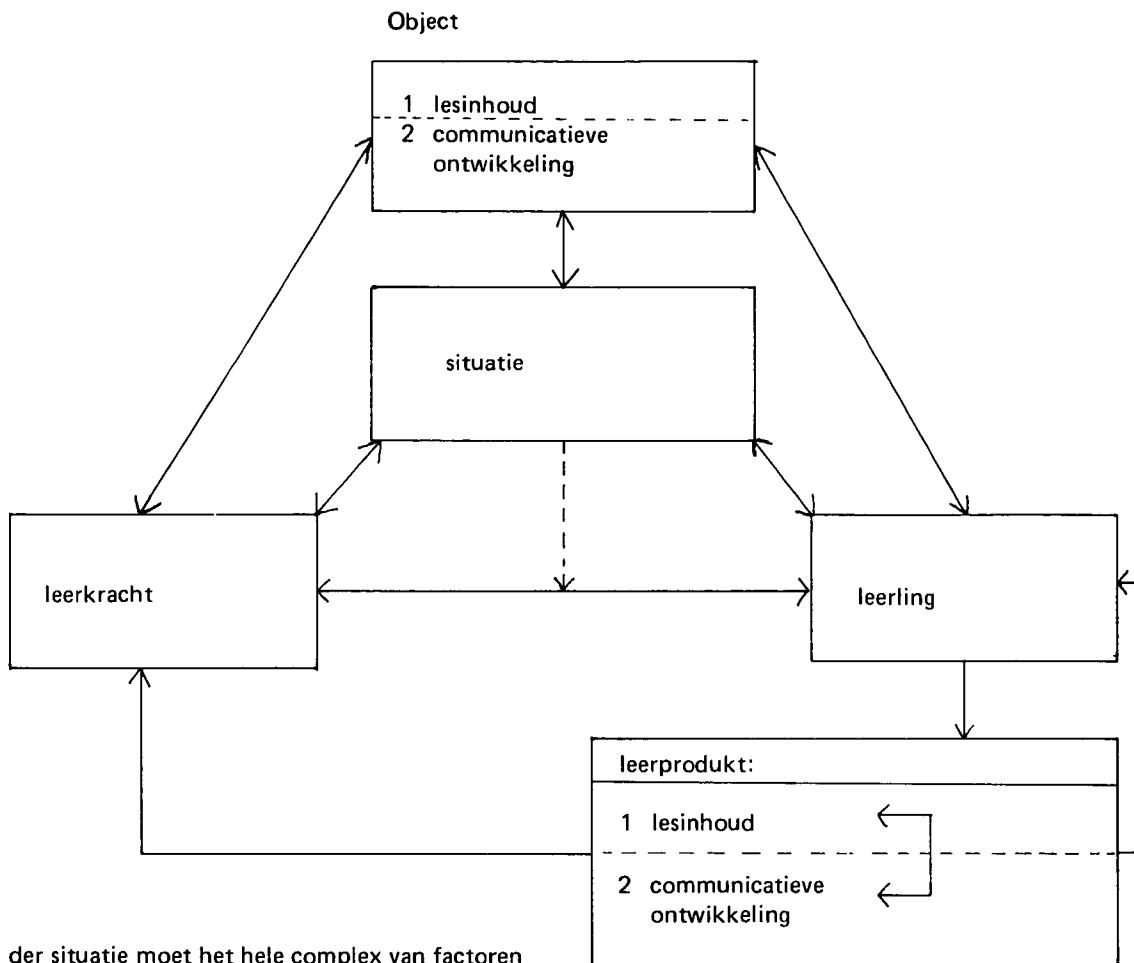
Uit deze kenmerken kan men afleiden, dat de reacties van de volwassenen op aanwijzingen van de kinderen een essentieel element vormen in de taalontwikkeling. Het kind neemt dus niet alleen iets waar en neemt dit uiteindelijk over, maar het beïnvloedt dit model voortdurend. Het modelleren van Bandura moet om deze reden dus van de hand gewezen worden. Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding van volwassene en kind, met andere woorden de communicatieve ontwikkeling wordt interactief geleerd.

Interactief leren op school

De geschetste manier van taal-leren in de eerste levensjaren is mijns inziens ook van toepassing op het leren van het kind in de school, waar de leerkracht de plaats van de ouder inneemt. Er zal ook sprake zijn van een voortdurende interactie tussen de leerkracht, de leerling en het leerobject.

In deze interactie speelt zowel de leerkracht als de leerling een actieve rol. De leerling zal, wanneer hem de kans gegeven wordt, steeds duidelijker proberen te maken wat en hoe hij wil leren en wat hij al geleerd heeft. De leerkracht speelt hierop in, onder meer door aanpassing van zijn taalgebruik en van het leerobject. Het produkt komt dus niet louter via waarneming tot stand, maar via oefening (dat wil zeggen interactie met het leerobject), interactie met de leerkracht (die hem helpt moeilijkheden op te lossen) en via interactie van de creatieve leerling en het leerobject.

Op deze factoren speelt steeds de situatie in. On-



der situatie moet het hele complex van factoren worden verstaan, dat communiceren en leren beïnvloedt. In de school is dat niet alleen het leren in groepen (klassen), maar ook het bestaan van een officieel leerplan, van leervakken, van verschillende werkvormen en van roosters. Daarnaast spelen ook onder andere geluids- en weersomstandigheden een rol.

Wat de terugkoppelingen 'leerprodukt – kind' en 'leerprodukt – leerkracht' betreft, lijkt het mij duidelijk dat ook hier sprake is van een interactieproces. Het kind zal zich op grond van voorkennis en ervaring op een bepaalde manier instellen ten opzichte van het leerobject en dit soms, indien nodig, meedelen aan de leerkracht. Dit zal ertoe leiden, dat de leerkracht en de leerling zich op andere situaties zullen concentreren dan daarvoor.

Tenslotte wil ik er nog op wijzen, dat de situationele factoren ook van invloed kunnen zijn op het interactiepatroon, dat zich in de loop van de tijd

tussen leerkracht en leerling ontwikkelt. Een nieuwe situatie kan aanleiding zijn tot het wijzigen van het bestaande interactiepatroon.

In de vorige paragraaf heb ik laten zien dat de reacties van de volwassene op aanwijzingen van het kind essentieel zijn voor de taalontwikkeling. Het is dus van het grootste belang om zelf als leerkracht regelmatig stil te staan bij de interactie met je leerlingen. Een goede interactie bevordert de communicatieve ontwikkeling van het kind en heeft positieve gevolgen voor het (interactief) leren.

Er blijven echter nog wel vragen over. Hoe speel je bijvoorbeeld in op de taalverschillen tussen de uit verschillende milieus afkomstige kinderen? En wat doe je met de onbekendheid van de leerlingen met de schoolse situatie? Hierop wordt in het volgende artikel van Kees Sluis nader ingegaan.