

taal ervaringen

VOOR EEN DUBBELTJE GEBOREN

Als de reacties van de volwassene op aanwijzing van het kind essentieel zijn voor de taalontwikkeling, dan zal dit zeker ook belangrijke consequenties hebben voor het taal-leren en het leren met behulp van taal op de kleuter- en basisschool. Welke consequenties dit zijn, welke invloed de afkomst van de leerling heeft en welke rol de leerkracht hierbij speelt, komt in dit artikel van Kees Sluis aan de orde.

De stelling, dat het taal-leren niet een aangeboren menselijke eigenschap is, maar tot stand komt via de interactie van het kind met zijn directe omgeving¹ is van eminent belang voor jou als leerkracht. Jij vormt, met de mede-leerlingen, de directe omgeving van het kind op school. Het zou wel eens kunnen zijn, dat jouw taalgebruik grote invloed heeft op de taalontwikkeling van het kind.

Daarnaast weet je als leerkracht ook, dat de leerlingen niet blanco bij jou in de klas komen. Wat voor taalervaringen hebben ze al, zijn die onderling erg verschillend en hoe speel je daarop in? Het zijn vragen die je jezelf wel eens stelt, maar waarop je moeilijk een goed gefundeerd antwoord kunt geven.

Een onderzoeksgroep van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap van de Universiteit van Amsterdam², waarvan ik deel uitmaakte, volgde een jaar lang een gedifferentieerde groep leerlingen (qua afkomst) van 5-7 jaar op een Amsterdamse school. Aanvankelijk bevonden de leerlin-

gen zich nog op de kleuterschool; enkele maanden later zaten ze in de eerste klas van de basisschool. Onze laatste video-opnamen maakten we van de leerlingen aan het eind van de eerste klas.

Invloed van de school

Het naar-school-gaan brengt voor de meeste kinderen een aanzienlijke verandering in hun leefpatroon met zich mee. Niet alleen begint vanaf dit moment het 'bewuste leren', maar plotseling moet het kind ook de aandacht van de volwassene delen met zo'n twintig andere kinderen. Die leerkracht heeft een centrale rol in de klas: hij bepaalt in belangrijke mate waarover gesproken wordt en waarnaar het kind moet luisteren. Ook over de manier waarop je wil leren, bijvoorbeeld via zelfwerkzaamheid of klassikaal, heb je als leerling weinig te vertellen. Daar komt nog bij, dat je in de klas zit met een heleboel andere leerlingen die je zelf niet hebt uitgekozen, maar met wie je soms wel moet samenwerken.

De eenvoudige conclusie is te trekken, dat de directe omgeving van het kind zich aan het begin van de schoolcarrière sterk wijzigt in vergelijking met de periode die daaraan voorafgaat. Wat voor gevolgen heeft dit nu voor de verschillende leerlingen?

De invloed van sexe en milieu

Vanaf de eerste dag dat de leerlingen op school komen, merken we als leerkracht dat ze allemaal heel verschillend zijn. Als het een kind betreft dat zich niet zo snel aanpast, dan vermoeden we al gauw een 'achterstand'. Dan komt zo'n kind zeker uit een lager sociaal milieu (lsm)? En waar blijf je dan met de slogan: in het onderwijs bestaan gelijke kansen voor iedereen?

Het zou wel eens kunnen zijn, dat die gelijke kansen gewoon niet bestaan. Voor bepaalde leerlingen is de kloof tussen wat ze tot hun vierde, vijfde jaar *op basis van hun sexe en milieu* hebben meegekregen en wat hun op school geleerd wordt, te groot. Als je als meisje niet hebt geleerd om te eisen dat je aandacht krijgt en als je als lsm-kind niet hebt geleerd om in 'deftige taal' (schooltaal) te praten, dan zul je op school waarschijnlijk niet 'haantje de voorste' zijn.

De conclusie kan dus zijn, dat sexe en milieu als factoren die invloed hebben op het (taal-)leren van de leerling, niet buiten beschouwing kunnen blijven.

Maar wat voor invloed is dat nu precies?

Resultaten van het onderzoek³

1

De interactie tussen de leerkracht en de verschillende (groepen van) leerlingen vertoont kwantitatief grote verschillen, afhankelijk van geslacht (m/v) en sociaal milieu (lsm/hsm) van de leerlingen.

Jongens, vooral uit het hsm, vragen veel meer de aandacht van de leerkracht dan meisjes, vooral die uit het lsm, en krijgen die uiteindelijk ook. Jongens nemen blijkbaar meer initiatieven door vragen te stellen en door direct of indirect de aandacht van de leerkracht te trekken. Meisjes daarentegen wachten meer af, totdat ze door de leerkracht aangesproken worden.⁴

2

De interactie tussen de leerkracht en de verschillende (groepen van) leerlingen vertoont kwalitatief grote verschillen, afhankelijk van het geslacht en het sociaal milieu van de leerlingen.

In de gesprekken tussen leerkracht en leerlingen, waarbij het initiatief hiertoe in meer dan 70 procent van de gevallen van de leerkracht uitging, was een duidelijk verschil met betrekking tot de inhoud van het taalgebruik merkbaar.

Ten opzichte van leerlingen uit het hsm en vooral de jongens hanteerde de leerkracht veelal een *informatief* en ten opzichte van leerlingen uit het lsm en vooral meisjes een *directief* register.⁵ Dit betekent dat de leerkracht met eerstgenoemde leerlingen *meer* over eigenschappen en begrippen sprak en met laatstgenoemden *meer* over te verrichten handelingen in het kader van de leerstof.

3

Genoemde verschillen kunnen niet los gezien worden van de (vorm van de) les of pedagogische situatie.

In de rekenles en, in mindere mate, tijdens het onderwijsleergesprek bleken de leerlingen uit het hsm actiever te participeren dan de leerlingen uit een lsm. Bij expressielessen en in de daaraan voorafgaande instructie waren de leerlingen uit het lsm meer betrokken bij de klasinteractie. Dit laatste heeft waarschijnlijk te maken met de grotere interesse van deze leerlingen voor lesactiviteiten, waarin motorische vaardigheden een grote rol spelen.

Daarbij komt, dat in de rekenles en in het onderwijsleergesprek veelal informatief taalgebruik wordt gehanteerd, waarvan juist leerlingen uit het hsm zich bij voorkeur bedienen. In expressielessen, zeker als er geen sprake is van een 'vrije opdracht', wordt vaak directief taalgebruik gehanteerd, waarvan bij voorkeur leerlingen uit een lsm gebruik maken.

4

Genoemde verschillen nemen in de loop van het schooljaar toe.

Dit voor ons nogal opzienbarende resultaat wijst erop, dat de leerkracht en de verschillende (groepen van) leerlingen in de loop van de tijd steeds specifiekere gesprekspartnerrollen ten opzichte van elkaar gaan aannemen, waarbij nogmaals moet worden benadrukt dat de leerkracht daartoe in veruit de meeste gevallen het initiatief

neemt.

Verondersteld moet worden, dat de leerkracht — onbewust — bepaalde verwachtingen gaat koesteren over hoe met bepaalde leerlingen gesproken moet worden. Door de sturende rol van de leerkracht in de interactie — hij bepaalt bijvoorbeeld de structuur van de vragen — wordt de leerling in een situatie gedrongen, waarin hij zich moet aanpassen aan de taalgebruikersrol die de leerkracht hem oplegt. Zo versterkt de voorkeur van de leerling voor een directief of informatief register, op grond van betrekkelijk oppervlakkige verschillen tussen de kinderen.⁶

Gevolgen voor het onderwijs

Uit de genoemde resultaten valt af te leiden, dat de voorkeur voor een specifiek taalregister van leerlingen uit verschillende milieus tot gevolg heeft, dat zij die voorkeur in verschillende pedagogische situaties kwantitatief laten gelden. De leerkracht trekt hieruit, waarschijnlijk onbewust, conclusies voor de rest van zijn taalgedrag ten opzichte van de verschillende (groepen) leerlingen. Op den duur leidt dit tot communicatieve verschillen tussen de kinderen uit de verschillende milieus. Uit de analyses die wij gemaakt hebben, blijkt dat het de leerkracht is, die deze ontwikkeling in gang zet en versterkt en niet omgekeerd, uitgaande van de leerling dus. Een leerkracht kan bijvoorbeeld het gespreksonderwerp subtiel beïnvloeden door te vragen: 'Ga jij die groen tekenen?', waarop de leerling eigenlijk alleen met: 'Ja', of: 'Nee' kan antwoorden. Hij kan ook vragen: 'Hoe zien kikkers eruit?', waarop de leerling een verhaal over de eigenschappen van kikkers kan vertellen.

De geschetste communicatieve ontwikkeling in de klasinteractie blijft niet zonder consequenties. Het officiële leerplan eist, dat de leerlingen begrippen leren en betrekkelijk abstract over onderwerpen kunnen praten. Deze cognitieve vaardigheden kan men meestal alleen verwerven met behulp van een informatief register. Omdat de leerkracht in de interactie met de leerlingen uit een lsm dit register steeds minder hanteert, hebben deze leerlingen steeds meer moeite om aan de eisen van het officiële leerplan te voldoen, behalen slechtere resultaten en gaan uiteindelijk noodgedwongen naar lbo, leao of mavo. De directieve vorm van taalgebruik, waarin de leerkracht de leerstof (met name rekenen, taal en wereldoriën-

tatie) voor deze leerlingen brengt — die tegelijkertijd ook een zekere slaafsheid in het leren oproept — houdt hen af van een goede, dat wil zeggen door de samenleving hoger gewaardeerde, schooltoekomst. Werkt de leerkracht klassikaal, dan wordt deze ontwikkeling alleen maar versterkt door de schroom van een leerling uit het lsm om zich in het dan gehanteerde informatieve register (de schooltaal) te uiten.

Tegenmaatregelen

Zoals we gezien hebben, levert het zich (onbewust) in taalgedrag richten op de communicatieve voorkeur van de leerlingen niet de gewenste resultaten op.

Het tegendeel is eerder het geval. De leerkracht dient echter in te zien, dat het hier 'voorkeuren' betreft en geen achterstanden. Het leren met behulp van taal zal dus wel moeten aansluiten bij die voorkeuren. Maar als die voorkeuren niet meer als *veranderbaar* worden beschouwd, wordt de mogelijkheid tot ontwikkeling van een ander soort taalregister niet geopend. De leerkracht zal moeten trachten bij het bespreken van leerstof ook de leerlingen uit het lsm en vooral de meisjes in te voeren in het frequent hanteren van het informatief register. Anderzijds zou het zinvol kunnen zijn hierbij leerlingen uit het hsm te confronteren met een directief register.

Op welke wijze kunnen deze laatste punten worden gestimuleerd?

Het staat voor mij vast, dat lsm-leerlingen niet plotsklaps in de school moeten worden geconfronteerd met een voor hen vrij onbekend taalgebruik. Een goede tussenvorm lijkt mij het ervaren leren. Bij deze vorm van leren wordt uitgegaan van concrete ervaringen van de leerling, bijvoorbeeld een bezoek aan een markt, waarna in een klasse- of kringgesprek de leerstof gesystematiseerd wordt. Vanuit concrete gegevens wordt naar het abstracte leren toegewerkt.⁷

Een tweede mogelijkheid die mijns inziens bijdraagt tot het invoeren van de leerlingen in voor hen vrij onbekende registers is het laten samenwerken van de leerlingen in kleine gedifferentieerde groepen, voor wat betreft milieu en sexe. Uit eerdere publicaties⁸ blijkt, dat in deze groepsgesprekken evenveel 'geleerd' wordt, als bij een klassikaal gesprek. Natuurlijk heeft dit groepswerk alleen resultaat, wanneer aan een aan-

tal voorwaarden is voldaan: onder meer een duidelijke instructie, de indeling van de groepen moet bij de deelnemers geen weerstanden oproepen, voldoende voorkennis moet aanwezig zijn en

het gebruik van enkele elementaire spelregels moet voor het goede verloop van de communicatie bekend zijn.

Noten

- 1 Met 'directe omgeving' wordt vooral de moeder of een andere belangrijke opvoed(st)er bedoeld. Zie verder het artikel van Ton van der Geest in dit nummer.
- 2 De onderzoeksgroep stond onder leiding van Ton van der Geest en werkte van 1974 tot 1977 aan het project. Gepubliceerd over dit project wordt onder meer in Van der Geest, Geldof en Sluis (1978, in voorbereiding).
- 3 In dit artikel worden alleen de belangrijkste resultaten genoemd. Zie verder noot 2.
- 4 Zie het artikel van Dorian de Haan in dit nummer.
- 5 Uitleg over deze registers is te vinden in het artikel van Ton van der Geest in dit nummer.
- 6 Zie ook Van der Geest (1978).
- 7 Voor een nadere omschrijving en uitwerking van ervaringen, zie Broeckmans e.a. (1978).
- 8 Zie Barnes (1976) en Sturm (1975).

Literatuur

- D. Barnes *From communication to curriculum* Harmondsworth 1976
- Anneke Broeckmans, Tineke Krol, Dick Ratering, Jan Rutges en Felix van der Werf *Ervarend Leren*, gebaseerd op de pedagogische ideeën van Paulo Freire. Uitgave: De Horstink, Amersfoort 1978
- T. van der Geest, H. Geldof en K. Sluis *Kommunikatieve ontwikkeling van 5-7 jarige kinderen: Verbale interactie in de klas* Int. publikatie Instituut voor Alg. Taalwetenschap. Amsterdam 1978 (in voorbereiding)
- Ton van der Geest *Entwicklung der Kommunikation* Bochum (Kamp Verlag) 1978
- J. Sturm 'Leren door praten. De LWG opnieuw op pad (1)' in: *Moer* 1975: 1