

Vijf auteurs over kleuters, kleuteronderwijs en taal

1. Inleiding

Over kleuteronderwijs wordt in vakdidactische literatuur relatief weinig geschreven. Nu zijn "vakken" als middelen om het onderwijs te structureren in het kleuteronderwijs ook niet erg gebruikelijk; kleuterleidsters spreken liever van "ontwikkelingsgebieden" en van "activiteiten" dan van "vakken" of "lesjes". Eén van de ontwikkelingsgebieden waarop de dagelijkse activiteiten zich richten is dat van de taalontwikkeling. Voor veel neerlandici zijn het kleuteronderwijs en de taalontwikkeling zoals die daar gestalte krijgt vrij onbekend. In deze bijdrage wil ik dat gebied van het taalonderwijs (al zullen veel kleuterleidsters het woord "onderwijs" nooit met "taal" verbinden) enigszins in kaart brengen door vijf publikaties te bespreken die dat terrein betreffen. Het lijkt misschien wat merkwaardig nog over kleuteronderwijs te schrijven, nu de kleuterschool en de lagere school opgaan in de basisschool, en terwijl de "oude" opleidingen voor kleuterleidsters en voor onderwijzers inmiddels al geïntegreerd zijn tot PABO's (Pedagogische Academies voor het Basisonderwijs). Daar komt bij dat deze publikaties in de PABO misschien geen, of een geringe rol zullen spelen, zeker nu de "oude" methodiekdocente geleidelijk het veld zal ruimen voor de "moderne" onderwijskundige (m/v).

Maar, ook al zullen de oude instituten verdwenen zijn, toch zal het taalonderwijs aan de jongste kinderen in de basisschool een eigen karakter blijven behouden, en zullen studenten zich willen blijven specialiseren in het werken met juist die leeftijdsgroep. De bestaande publikaties op dit terrein zullen ook na augustus 1985 nog wel een tijd invloed blijven uitoefenen, omdat veel kleuterleidsters (straks leraressen basisonderwijs) in de geest van één of meer van deze boeken opgeleid zijn. En zij zullen toch voor een groot deel de vormgeving van het taalonderwijs in wat "de onderbouw" heet gaan bepalen. Ook de docenten van de voormalige KO staan in die traditie, zoals de docenten van de PA hun kennis van wat het lager onderwijs was, meenemen in het nieuwe opleidingsinstituut.

Er zijn dus goede redenen om een verkenning te doen op dit terrein. Ik wil daartoe vijf publikaties bespreken, dat wil zeggen samenvatten en van commentaar voorzien. In de te bespreken boeken blijken opvattingen voor te komen die -niet altijd sterk- contrasteren. Dit overzicht wil niet meer zijn dan het resultaat van leeswerk en enige reflectie daarop. Voor ik tot het samenvatten en reflecteren overga wil ik, om de vijf boeken in een kader te kunnen paatsen, enkele opmerkingen maken over de praktijk van het taalonderwijs in de kleuterschool.

2. Kleuters en taal

In de inleiding heb ik de term "taalonderwijs" gebruikt. In kringen van kleuterleidsters zal die term niet zo vaak gebruikt worden; zij geven geen onderwijs zoals leerkrachten in het lager onderwijs dat doen. Zij begeleiden kinderen in hun taalontwikkeling. En dat ontwikkelingsgebied is wel te onderscheiden, maar niet te scheiden van de andere gebieden: lichamelijke en zintuiglijke ontwikkeling, muzikale vorming, ontwikkeling van andere middelen tot expressie, sociale en verstandelijke vorming. De Wet op het Basisonderwijs geeft een andere ordening van vak- en ontwikkelingsgebieden, maar het ligt voor de hand dat de taalontwikkeling in nauwe samenhang met de totale ontwikkeling van kleuters gezien zal blijven worden. De taal van kleuters ontwikkelt zich in de school in allerlei activiteiten, die soms het etiket "taalactiviteit" hebben -opzettelijke uitbreiding van de woordenschat, taalspelletjes, uitspraak oefeningen en dergelijke- maar vaker onder een andere noemer geplaatst worden. Het kringgesprek bijvoorbeeld gaat over van alles buiten het gebied taal, maar het stimuleert wel het leren spreken met en luisteren naar elkaar. En de leidster die in allerlei informele situaties het taalgebruik van kinderen terloops verbetert door middel van modeling of expansie (respectievelijk een "foute" vorm correct herhalen of uitbreiden met nieuwe vormen) bevordert de taalontwikkeling, zonder dat haar schema van werkzaamheden aangeeft dat zij op dat moment met taalontwikkeling bezig is. In allerlei activiteiten (buiten spelen, poppenhoek, boekenhoek, werken met ontwikkelingsmateriaal) verwoorden kinderen hun handelingen en ervaringen, praten ze met elkaar, doen ze sociale, emotionele, zintuiglijke en taalervaringen op. Kleuterleidsters onderkennen die samenhang, de integrerende functie van de taalontwikkeling. Vandaar dat zij, als er over taal gesproken wordt, steeds nadrukkelijk die verwevenheid aangeven.

In de praktische uitwerking van taalontwikkeling lijkt er in de meeste kleuterscholen overeenstemming te bestaan ten aanzien van een aantal activiteiten. Zo komen in de meeste scholen kringgesprekken voor, spontane gesprekjes in groepjes, taalspelletjes, er wordt voorgelezen en verteld. De bedoelingen van zulke activiteiten komen in het algemeen neer op: ontwikkeling van het

spreken en luisteren, vergroten van de woordenschat, bevorderen van het denken. Verschillen in praktijk en opvattingen worden duidelijk als het gaat om voorbereidende programma's, dat wil zeggen om oefeningen die tot doel hebben het leren lezen en schrijven voor te bereiden. Er zijn kleuterleidsters die bijvoorbeeld *Klankdorp* (Wolters-Noordhoff 1979), een voorbereidend leesprogramma, dankbaar gebruiken, omdat het structuur geeft aan wat zij al deden in incidentele lesjes. Anderen daarentegen vinden dat zulke onderdelen niet in het onderwijs aan jonge kinderen thuis horen en wijzen alles af wat op een systematische leergang voorbereidend lezen/schrijven (of rekenen) lijkt. In de te bespreken boeken komt dit dilemma terug.

3. Vijf auteurs

Op het gevaar af dit overzichtsartikel te laten uitlopen in een wijdloperige bespreking van publikaties wil ik in deze paragraaf het werk van vijf auteurs over taal in de kleuterschool samenvatten. Van ieder boek geef ik de uitgangspunten en de praktische uitwerking daarvan. Die praktische zaken probeer ik zo beknopt mogelijk te houden. De toetsing van de praktische aanwijzingen aan de uitgangspunten bewaar ik voor de volgende paragraaf. De te bespreken boeken zijn: W.M. Nijkamp - *Perspectieven van het kleuteronderwijs* (vier delen, Groningen 1971-1975²), K.C. Lambert-Anema - *De doorgaande lijn* (Zutphen, 1977³), Frea Janssen-Vos e.a. - *Werken met kinderen* (zes delen, Assen/Amsterdam, 1977²), Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek - *Taaldidactiek voor de kleuterschool* (Groningen, 1979) en E. Eerland en S.E.K. Faber - *Taal voor kleuters* (twee delen, Amsterdam 1982). De drie eerstgenoemde worden en werden op opleidingen voor kleuterleidsters veel gebruikt. De overige twee zijn op opleidingen (nog) niet erg ingeburgerd; ik heb ze gekozen omdat ze wat recenter zijn dan de andere en omdat er gewoon niet zo veel te kiezen valt: er zijn niet veel boeken over taal op de kleuterschool.

De reeks *Perspectieven van het kleuteronderwijs* betreft, zoals de titel al aangeeft, het héle kleuteronderwijs. De leidende gedachte ervan is, dat volwassenen de ontwikkeling van kleuters niet te systematisch moeten willen leiden. Kinderen ontwikkelen zich volgens een eigen systematiek. Deze "boodschap" keert in alle deeltjes en hoofdstukken (over observatie, over het spel, over de lichamelijke ontwikkeling, enz.) terug. Toch wilde mevrouw Nijkamp geen pleidooi houden voor passief onderwijs: "...de leidster (moet) achter de kleuter staan....". (Ze moet) het kind waakzaam volgen, steunen, (...) stimuleren tot verder gaan..." (deel I, blz. 52). In deel II, hoofdstuk M, komt taal expliciet aan de orde (in veel andere hoofdstukken wordt er wel iets over taalontwikkeling meegedeeld). In dat hoofdstuk blijkt

ook die aandacht voor de eigen systematiek van de kinderlijke ontwikkeling. Taal en denken (begripsontwikkeling) ondersteunen elkaar. Voor de kleuter is denken en praten heel nauw verbonden met doen. De methodiek dient daarom uit te gaan van veel laten doen en veel laten praten. Het niveau van de taalontwikkeling moet door de leidster geaccepteerd worden. Op deze uitgangspunten volgt een aantal suggesties om praten, doen en denken te stimuleren. Die activiteiten sluiten aan bij de gewone activiteiten in de klas: gesprekjes, exposities naar aanleiding van seizoenen, verwoorden wat je als leerkracht doet, rijmpjes, verhaaltjes. Mevrouw Nijkamp wijst alles wat naar schoolsheid zweemt, af: de werkbladen (waarop figuurtjes staan waarvan de grootste, de linker, twee dezelfde en dergelijke moeten worden gekleurd) en andere materialen die maar op één manier gebruikt kunnen worden. "...het dynamische milieu (is) belangrijker om het denken en het spelen en het spreken te bevorderen dan het statische. Het statische milieu, althans de leermiddelen daarin, (zijn) dikwijls ontworpen door volwassenen die in hun denken wel zijn uitgegaan van de doelstellingen die zij het leermiddel hebben toegeschreven, maar niet van de concrete levenssituaties van het kind zelf". (Deel II, blz. 204).

De doorgaande lijn stelt "niet de leerstof, maar het zich ontwikkelende kind centraal" (blz. 7). Mevrouw Lambert-Anema heeft hierbij het kind van ongeveer vier tot ongeveer zeven/acht jaar op het oog, wiens doorlopende ontwikkeling in een doorgaande leer- en opvoedingslijn vertaald moet worden. Vooruitlopend op de wettelijke integratie van kleuterschool en lagere school komt zij met een eigen leerplan. De natuurlijke taalontwikkeling ziet zij als: imiteren, nabootsen, aaneenrijgen van klanken (die geleidelijk een verwijzende functie krijgen), opbouwen van zinnetjes uit woorden. Ze baseert zich hierbij op werk van Stern en Bühler (titels worden niet vermeld). De taak van de school is: uitbreiden van de woordenschat, verhoging van het taalniveau, goed spraakgebruik bevorderen (blz. 38). Veel laten praten en luisteren is de manier om die taak te realiseren. Aangezien de school kinderen ook moet leren lezen en schrijven kan dat tot een dilemma leiden: kinderen kunnen er te vroeg mee geconfronteerd worden. In plaats van voorbereidende programma's te gebruiken kan de school beter kinderen laten toegroeien naar lezen en schrijven door middel van spelsituaties. Deze natuurlijke taalontwikkeling, die zich in school voortzet, noemt Lambert-Anema "de incidentele taalontwikkeling": dit is slechts één aspect van taalonderwijs. Daarnaast onderscheidt ze: oriëntatie in de ruimte en op het platte vlak, wereldoriëntatie of -verkenning, begripsvorming, leren lezen, "de voorbereiding voor de systematiek van de taal, de klankbeluistering, imitatie, intonatie", en, als laatste, "de uitwerking van de systematiek, het leren lezen en schrijven, de grammatica, de spelling, de stijl" (blz. 210 e.v.). Met "wereld-

oriëntatie" bedoelt de auteur: exploratie van de omringende wereld door middel van groepsgesprekken, dia's, naslagwerken. De bedoeling daarvan is: stimuleren van het logisch denken, van de algemene ontwikkeling en van de taalontwikkeling. Voor dat onderdeel heeft ze thema's uitgewerkt in boekjes ("Het huis", "Het water", enz.). In de groepsgesprekken leren kinderen praten en luisteren, gesprekken bevorderen de sociale ontwikkeling en geven stimulanzen voor creatieve bezigheden die erop volgen. De begripsvorming dient van gesprekken los te staan (blz. 242); daarvoor is een andere aanpak nodig: spelen met materialen, werken met platen, opdrachten geven ("Wijs het middelste/grootste/hogste/... aan"). Een lijst van aan te brengen begrippen besluit dit hoofdstuk. (blz. 248).

Het leren lezen, een gevoelig punt in de kleuterschool, vertoont volgens mevrouw Lambert de volgende natuurlijk lijn: "In de aanvang komt de peuter al luisterend en imiterend ter tale. Later gaat de kleuter al luisterende-imiterende-analyserende-synthetiserende lezen en schrijven, waarbij het verkregen inzicht in het platte vlak hem steun geeft" (blz. 255). Het klankbeluisteren is daarom van groot belang. Dat geschiedt met behulp van de klanksorteerdozen, waarin tekeningen van voorwerpen zitten waarvan de bijbehorende woorden gelijke of verschillende klanken bezitten. (Bijvoorbeeld een tekening van een kat en één van een kam). Het leren lezen en schrijven loopt door in aandacht voor de systematiek van de taal: voorzetsels, meervouden, aanwijzende voornaamwoorden, enz. De namen van de woordsoorten worden niet gebruikt, allerlei sorteeroefeningen moeten de kinderen bewust maken van de betekenis- en vormkenmerken van woorden. "We trachten dit verder op te bouwen uitgaande van de opeenvolgende doorgaande ontwikkelingsfasen van het kind, waarbij we in de loop der jaren hebben getracht na te gaan welke woordsoorten kinderen van bepaalde leeftijden in de opeenvolgende stadia gebruiken" (blz. 298). Een hoofdstukje over voorlezen, vertellen, rijmpjes en één over de keuze van kinderboeken sluiten het gedeelte over taal af.

Werken met kinderen gaat, evenals beide vorige uitgaven, over het gehele kleuteronderwijs. Het bestaat uit een handleiding en vijf werkboeken; deel 6 gaat over taalontwikkeling. De handleiding geeft aan, dat de taak van de kleuterschool is: scheppen van situaties waarin velerlei ervaringen opgedaan kunnen worden, hulp bieden bij het opdoen van die ervaringen en bij het ordenen en verdiepen daarvan. Dit alles heeft tot doel de ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Onder ontwikkeling verstaan Janssen-Vos e.a. een proces van veranderingen dat tot stand komt door interactie met de omringende wereld. Die ontwikkeling is in grote lijnen voor alle kinderen gelijk. Zo ontwikkelt het taalvermogen zich van een eenvoudige communicatie tussen kind en ouder door middel van intonatie tot communicatie met woorden en zinnen, die geleerd worden binnen een bepaalde context. Het kunnen loskomen

van concrete situaties bevordert het verwerven van begrippen en het denken. De toename van het aantal ervaringen en van de hoeveelheid sociale contacten doet het taalgebruik en het denken toenemen. Deel 6, "*Taalontwikkeling*", werkt die uitgangspunten uit, niet in de vorm van een leergang maar van suggesties waaruit leidsters kunnen kiezen. De suggesties zijn geordend volgens de didactische richtlijnen: exploratie, gesprek, doelgericht werken, evaluatie. Op deze wijze worden ervaringen opgedaan, geordend, verdiept; door evaluatie gaat de leidster na of deze weg juist is afgelegd. Als doelstellingen voor taalontwikkeling noemen de auteurs: kunnen communiceren met anderen (blz. 21), voorwerpen kunnen rubriceren en handelingen en gebeurtenissen kunnen interpreteren (blz. 52), het verwerven van vaardigheden die nodig zijn voor het leren lezen (blz. 78, 88). Die drie doelstellingen hangen samen met drie gebieden in de taalontwikkeling: actief taalgebruik, taal- en denkontwikkeling, taalvaardigheden (symboolvorming, auditieve discriminatie, visuele discriminatie). Voor actief taalgebruik vormen de taal van kinderen en hun ervaringen het vertrekpunt. Door hen nieuwe ervaringen te laten opdoen, door als volwassenen goede taal aan te bieden, door kinderen over ervaringen te laten praten breiden zij hun taalvermogen uit, gaan zij van expressief naar communicatief taalgebruik. Poppenkast, prentenboeken, verhalen vertellen, dramatiseren zijn daarvoor geschikte materialen en werkvormen. Door al die activiteiten worden begrippen in concrete situaties verworven. (Hoofdstuk I). Hiermee wordt het terrein van taal en denken betreden. De taal is een middel om het denken te ordenen. Janssen-Vos groepeert de relaties tussen taal en denken in twee categorieën: ordenen van voorwerpen naar eigenschappen, plaats en tijd, het geheel waartoe ze behoren en hun eigen soort; de tweede is: herkennen van handelingen (wat ging vooraf, wat is het gevolg, wat is de volgorde?). Het stimuleren van deze taaldenktiviteiten kan door middel van gesprekken over ervaringen en met behulp van allerlei materialen (plaatjes, werkbladen, lotto's, materiaal uit de poppenhoek, puzzels, enz.). In hoofdstuk III worden de vaardigheden die het leren lezen mogelijk maken, besproken. Kinderen moeten enkele begrippen beheersen (vooraan, achteraan, links en dergelijke), ze moeten de functie van symbolen begrijpen (verkeersborden, letters), ze moeten een woord los van zijn betekenis kunnen beschouwen ("kabouter" is als woord langer dan "reus"), en ze moeten klanken tekenverschillen kunnen zien en horen (b, p, d bijvoorbeeld). Allevlei materialen en oefeningen zijn daarvoor bruikbaar. Met kleding kun je figuren symboliseren, met voorwerpen kun je iets anders voorstellen (een doos is een garage); pantomime, sorteren van figuren, plattegronden maken, rijmspelletjes kunnen toegepast worden.

Taaldidactiek voor de kleuterschool is, in tegenstelling tot de vorige publikaties, geheel gewijd aan taal. Het pleit voor doel

gerichter werken in de kleuterschool, niet om daarmee tegemoet te komen aan eisen van de lagere school, maar om kinderen zinvol te laten bezig zijn. Het door kleuterleidsters gebruikte begrip "activiteit" bergt het gevaar in zich dat te veel ad hoc wordt georganiseerd en te weinig doelgericht. Kinderen moeten greep krijgen op de wereld, creatief hun taal gebruiken en leren communiceren. Enige systematiek is daarvoor nodig; dat kan door uit te gaan van belevingen, door te beseffen dat taal de hele dag een rol speelt en door taalgebruik een speels karakter te geven. Om kleuters goed te kunnen begeleiden in hun taalontwikkeling is observatie van hun taalgebruik noodzakelijk (hoofdstuk 4).

Gesprekjes met kinderen onderling, hun verwoording van prentenboekverhalen en klassegereprekken leveren daarvoor het materiaal. Om de taalontwikkeling te stimuleren moet de leerkracht taalactiviteiten organiseren: vertellen, opzegversjes laten leren, voorlezen, omgaan met prentenboeken, poppenkast, dramatiseren, laten praten naar aanleiding van beeldschriftboekjes, klassegereprekken, enz. Deze activiteiten worden van praktische adviezen voorzien (hoofdstuk 5). Hoofdstuk 6 bespreekt de bevordering van taal en denken. In navolging van *Werken met kinderen* worden twee gebieden van taal en denken onderscheiden; een overzicht van materialen en lessuggesties sluiten dit hoofdstuk af. De in dit verband veel gebruikte speel-werk-bladen worden kritisch besproken (blz. 206 e.v.) vanwege het "trainerige" gebruik dat er vaak van wordt gemaakt. Het hoofdstuk "Omgangssituaties. Taal als communicatiemiddel" (hoofdstuk 7) benadrukt het belang van expansie (uitgebreider en correct herhalen van "foute" zinnen), van modeling (in goede taal op "foute" uitingen ingaan) en van het verwoorden van handelingen. Hoofdstuk 8 tenslotte biedt een overzicht van leerpakketten en compensatie-activeringsprogramma's. De hoofdstukken 9 en 10 behandelen de pro's en contra's van voorbereidingen op het lezen en schrijven in de kleuterschool. Een te vroege training wordt afgewezen; een speelse aanpak waarbij een leeshoek, een schrijven stempelhoek, het schrijven van woordjes bij tekeningen en een gedifferentieerde leergang voor 6-jarigen worden bepleit, sluiten beter aan bij wat kleuters vragen en kunnen.

Taal voor kleuters, de laatste van deze vijf publikaties, is, evenals *Taaldidactiek voor de kleuterschool*, geheel gewijd aan taal, of, zoals de subtitel zegt, aan "Theorie en praktijk van taal en leesvoorbereiding in de eerste jaren van de basisschool". Er zijn twee deeltjes; het eerste geeft *Feiten, achtergronden en beschouwingen aangaande taal en leesvoorbereiding toegespitst op het onderwijs aan kinderen van vier tot circa zeven jaar*, het tweede beschrijft *De praktijk van taalactiviteiten en leesvoorbereiding met kinderen van vier tot circa zeven jaar*. Deze boeken willen geen programma geven dat klakkeloos gevolgd moet worden, maar kennis en inzichten aanreiken waarmee leerkrachten

zelf hun taalonderwijs kunnen inrichten. Taalonderwijs is een min of meer bewust ingrijpen in de taalontwikkeling van kinderen, het voegt nieuwe onderdelen toe aan de reeds bestaande taalvaardigheid. Het onderwijs bestaat uit: woordenschat, spreken en luisteren (ook expressie en communicatie), lezen, spellen, stellen, taalbeschouwing (deel II, blz. 5). Lezen, spellen en stellen zijn in feite nieuwe onderdelen, die vooral in de lagere school voorkomen en waarop het kleuteronderwijs dient voor te bereiden. Taalactiviteiten met kleuters moeten echter wel ingebed zijn in het dagelijks taalgebruik en aansluiten bij de taalontwikkeling. Pogingen om kinderen van vier of vijf jaar te leren lezen zijn dan ook niet lonend; dat sommigen uit zichzelf leren lezen rechtvaardigt zulke pogingen althans niet. Beter is het, kinderen door middel van taalbeschouwing ervaringen te laten opdoen die later bij het leren lezen van belang zullen zijn: functies van letters, klanken kunnen onderscheiden, beseffen dat er zinnen zijn. In deel II op blz. 5 geven de auteurs aan hoe ze het geheel van taal in de kleuterschool zien. Voorop staat het werken aan de woordenschat; woorden en begrippen moeten worden toegepast in wereldverkenning, expressie en communicatie. Dit heet taalvaardigheid. Daarnaast zijn er de algemene leesvoorbereiding en de specifieke leesvoorbereiding. Hoe deze onderdelen praktisch moeten worden uitgewerkt staat in de volgende hoofdstukken. De woordenschat moet worden vergroot door middel van concrete voorwerpen en situaties. Woorden en begrippen vormen de basis van de taalvaardigheid. "Taalvaardigheid blijkt uit de mate van *vloeiendheid* waarmee zinnen worden gevormd, uitdrukkingen en zegswijzen worden gehanteerd, dingen op een andere of bepaalde manier worden gezegd, verhalen worden verteld, enzovoort" (blz. 8). Die taalvaardigheid valt uiteen in een technische (vooral luisteren en luisteropdrachten vertalen in handelingen) en een inhoudelijke (expressie en communicatie). Dramatische werkvormen, nadoen, poppenkast, gespreksvormen en dergelijke horen bij taalvaardigheid. De algemene leesvoorbereiding is een vorm van taalbeschouwing: stimuleren van het waarnemen van klanken en klankverschillen (bijvoorbeeld ook daar het bespreken van dialecten en vreemde talen in ons land), omgaan met boeken, verzamelen van gedrukt materiaal, enzovoort. Specifieke leesvoorbereiding richt zich op analyse van spraakklanken, rijmoefeningen, aanbrengen van noodzakelijke begrippen (links, rechts, voor-aan, midden e.d.) en het hanteren van schrijfmaterialen.

4. Bespreking

Het zou te ver voeren hier ieder van die publikaties apart te bespreken. Ik wil ze zo veel mogelijk gezamenlijk bespreken aan de hand van deze vragen:

- Hebben de publikaties duidelijke uitgangspunten?
- Zijn die uitgangspunten in overeenstemming met wat wordt

geboden aan praktijksuggesties?

- Bieden deze publikaties steun aan het kleuteronderwijs, dat een bedreigde positie in de integratie ten opzicht van de "sterkere" lagere school inneemt?
- Zijn er op grond van deze boeken tendensen in het (taal)onderwijs aan jonge kinderen waar te nemen?

De twee eerste punten zijn gebruikelijk bij het bespreken van literatuur en behoeven geen toelichting. Het derde punt komt misschien voor sommigen uit de lucht vallen. Het kleuteronderwijs is, door een aantal vooroordelen die ik hier nu niet allemaal nader wil uitwerken, de "underdog" in de nieuw te vormen basisschool. Enkelen van die vooroordelen zijn: het onderwijs van de kleuterschool is niet "serieus", er wordt maar wat gespeeld; het kleuteronderwijs werkt niet met een duidelijke leerstoflijn; kleuterleidsters werken niet met nauw omschreven doelstellingen. (Voor de volledigheid: er is ook omgekeerde kritiek, de kleuterschool zou te cognitief worden. De *Werkgroep Identiteit Kleuteronderwijs* (zie Beernink 1982, blz. 135-161) heeft aan die ongerustheid verschillende keren lucht gegeven in brochures en in artikelen in de landelijke pers.) Als reactie op dat onduidelijke vrijblijvende beeld dat leerkrachten uit het lager onderwijs (en ouders) hebben van kleuteronderwijs zijn de laatste jaren verschillende publikaties verschenen over verworvenheden (of: kenmerken) van kleuteronderwijs. Omdat daarbij nauwelijks vakinhoudelijke zaken hebben meegespeeld, wil ik dat aspect graag even "mee nemen".

Van de vijf boeken heeft alleen *Taal voor kleuters* geen duidelijk omschreven uitgangspunten. De doorgaande lijn, *Werken met kinderen* en *Taaldidactiek voor de kleuterschool* hebben vrij nauw omschreven ideeën over kinderen en (taal)onderwijs. De *doorgaande lijn* ziet een duidelijke lijn in de ontwikkeling en wil daarop het onderwijs afstemmen. *Werken met kinderen* en *Taaldidactiek voor de kleuterschool* hebben ook een idee over ontwikkeling, maar zien die, in tegenstelling tot *De doorgaande lijn*, als een interactie tussen kind en omgeving. *Perspectieven voor het kleuteronderwijs* tenslotte heeft een eigen kijk: de ontwikkeling heeft een eigen systematiek en dynamiek; hoe die systematiek dan is wordt niet aangegeven, kan waarschijnlijk vanuit deze optiek ook niet aangegeven worden.

De uitwerking van die uitgangspunten is in *Perspectieven* mijns inziens consistent: die eigen systematiek kan alleen door zorgvuldige observatie gevolgd en begeleid worden; schoolse, voorgeprogrammeerde zaken passen daar niet bij. In *De doorgaande lijn* leidt de koppeling van ontwikkeling aan leerstof tot een erg gesloten programma waarin vrij stellige uitspraken gedaan worden onder verwijzing naar gezaghebbende psychologen (dat wil zeggen: hun namen worden genoemd, er worden geen duidelijke verwijzingen of citaten gegeven) of naar ervaringen. Bijvoorbeeld: "De ervaring heeft geleerd, dat het opbouwen van

een begrippenapparaat een andere aanpak vraagt dan de groeps-gesprekken met kleuters en dat het opzettelijke stimuleren van verbanden tussen deze twee niet raadzaam is" (blz. 242). De wat verouderde psychologische basis, die onder andere leidt tot een kijk op taalontwikkeling als zou die zich van imiteren, nabootsen, aaneenrijgen van klanken tot het opbouwen van zinnen uitbreiden, zonder dat communicatieve aspecten erbij betrokken worden, wordt ook in bijvoorbeeld het leren lezen vertaald als een van-klein-naar-groot-proces (van klank tot woord). Consequent is één en ander wel, maar het programma maakt een gesloten indruk, en tegelijk dringt zich vaak de vraag op waarom nu juist deze aanpak overeenstemt met "de" ontwikkelingslijn; die noodzaak wordt nergens aangetoond. De uitwerkingen van *Werken met kinderen* en *Taaldidactiek voor de kleuterschool* zijn eveneens in overeenstemming met hun uitgangspunten: de wisselwerking tussen kinderen, leerkracht, middelen wordt in de praktische suggesties voortgezet. Daarnaast wordt, in ieder geval in *Werken met kinderen*, een didactisch kader geboden dat "het verkennende kind" hulp moet bieden bij zijn verkenningen. De systematiek die beide boeken bieden is een systematiek voor leerkracht en kind, niet van leerstof. Die systematiek van de leerstof biedt *Taal voor kleuters* wel, zij het dat die systematiek niet gefundeerd wordt op een uitgangspunt en ook vrij willekeurig aandoet. Zo is de scheiding tussen taal en leesvoorbereiding (de subtitel) wat merkwaardig: lezen is immers ook taal? Ook het onderscheid in woordenschat, spreken en luisteren, lezen, spellen, stellen, taalbeschouwing spreekt niet voor zichzelf, zeker niet als later woorden en begrippen als basis van taalvaardigheid geponeerd worden (en dat is dan weer "de mate van vloeiendheid waarmee zinnen worden gevormd..." enz.).

Aan het beeld van *verworvenheden* van het kleuteronderwijs heeft de serie *Perspectieven* veel bijgedragen; daarnaast ook aan de onduidelijkheid van dat onderwijs. Het volgen van kinderen, het zo min mogelijk in een keurslijf persen van hun ontwikkeling biedt een zeer sympathiek beeld, maar draagt ook bij aan het ongrijpbare karakter van kleuteronderwijs. *Werken met kinderen* en *Taaldidactiek voor de kleuterschool* leveren mijns inziens een betere bijdrage aan het verstevigen van het eigen karakter van het kleuteronderwijs: zij bieden ook vrijheid aan leerkracht en kinderen, maar zijn minder vrijblijvend, omdat ze doelstellingen formuleren, didactische lijnen uitzetten, evaluatie van het onderwijs vragen aan de leerkracht. De *doorgaande lijn* biedt mijns inziens in zoverre een positieve bijdrage aan deze *verworvenheden*, dat het aangeeft dat een psychologische visie consequenties heeft voor wat je aan kinderen aanbiedt en wanneer. Door de gesloten uitwerking en de sterk gestructureerde leerstoflijn, waarvan, zoals gezegd, niet gemotiveerd wordt waarom die er nu per se zo moet uitzien, lijkt de uitwerking meer aan het karakter van de lagere school tegemoet te komen dan aan

het karakter van "de" kleuterschool. Voor *Taal voor kleuters* geldt mijns inziens hetzelfde, terwijl daarin ook nog een duidelijke psychologische lijn ontbreekt.

5. Tendensen

In *De doorgaande lijn* en in *Taaldidactiek voor de kleuterschool* wordt aandacht besteed aan ontwikkelingspsychologie voorzover die betrekking heeft op de taalontwikkeling. Mevr. Lambert-Anema verwijst naar "oude" psychologen om haar uitwerkingen te onderbouwen, *Taaldidactiek voor de kleuterschool* geeft een overzicht van de taalontwikkeling in engere zin (fonologisch, morfologisch, lexicaal, syntactisch) en in ruimere zin: in samenhang met de sociale ontwikkeling. In de overige publicaties komen weinig of geen verwijzingen naar psychologen of psychologische theorieën voor.

Toch is het zinvol eens na te gaan wat de ontwikkelingspsychologie te bieden heeft bij het samenstellen c.q. bespreken van publikaties als deze. Taal is immers in het onderwijs aan jonge kinderen vooral een *ontwikkelingsgebied*, minder een vak waarin kennis wordt overgedragen. Daarom zal het taalonderwijs aan kleuters op zijn psychologische verdiensten beschouwd moeten worden (en dat geldt natuurlijk ook voor taalonderwijs aan oudere kinderen).

We kunnen in de psychologie en psycholinguïstiek grofweg twee richtingen onderscheiden. De ene meent dat de omgeving (dus ook het onderwijs) relatief weinig invloed zal hebben op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen (Chomsky, Piaget). De andere denkt dat die invloed er wel degelijk is en dat die er vooral zal zijn in de interactie tussen kinderen onderling en tussen kinderen en volwassenen (Vygotsky, Wells). (Vergelijk Lentz/Van Tuijl 1982.)

Die laatste opvatting zien we tot uitdrukking komen in de praktijk van het kleuteronderwijs: open klassegelassen, leergesprekken, werken in hoeken, groepswork, tweegesprekken. Deze variatie in interactie heeft, impliciet of expliciet, tot doel de taalvaardigheid te vergroten. In *Werken met kinderen* wordt die interactie uitdrukkelijk aanbevolen. Volgens de eerste opvatting kan het taalonderwijs niet zo veel effect hebben op de taalvaardigheid. Kinderen kunnen volgens Piaget slechts datgene leren waartoe hun cognitieve structuur in die fase van hun ontwikkeling hen in staat stelt. Bij deze opvatting lijkt *Perspectieven van het kleuteronderwijs* zich aan te sluiten, waarin het handelen als voorwaarde voor het verwerven en verwoorden van begrippen belangrijk gevonden wordt.

Aan taalonderwijs zullen we in ieder geval als eis stellen, dat het de taalvaardigheid vergroot. Volgens de richting van Piaget, Chomsky e.a. zal het onderwijs aan die vergroting weinig kunnen bijdragen, hooguit door de cognitieve ontwikkeling te stimuleren.

De tweede richting lijkt daarom vruchtbaarder te zijn voor didactische uitwerkingen.

Toch kan de "interactionistische" richting de taalvaardigheid eenzijdig interpreteren door bijvoorbeeld sterk de nadruk te leggen op formele aspecten, zoals de lengte van zinnen, grammaticaal correct taalgebruik, de hoeveelheid beurten in een gesprek, de mate van "vloeiendheid" (*Taal voor kleuters*). Dat is onder andere het geval bij het gebruik van modeling en expansie, waarbij de vorm centraal staat. De vaardigheid tot deelname aan gesprekken, de communicatieve competentie, kan dan verwaarloosd worden. Ook vanuit deze optiek is het weer *Werken met kinderen*, maar ook *Taaldidactiek voor de kleuterschool*, waarin de communicatieve vaardigheid expliciet aan de orde wordt gesteld. *Perspectieven van het kleuteronderwijs* stelt zich heel gereserveerd op ten opzichte van klassegerepoken. Mevr. Nijkamp vindt gesprekken met meer dan vier kleuters zinloos, dat zijn geen echte gesprekken, daar kunnen kleuters de gedachten niet bij houden. Overigens speelt de taal in de sociale vorming bij haar geen grote rol.

Als we, na deze korte excursie in de ontwikkelingspsychologie, de publikaties nog eens overzien, tekenen zich drie tendensen af. *Perspectieven van het kleuteronderwijs* vertegenwoordigt een opvatting die van kinderen uitgaat: zij moeten zich ontwikkelen, daarbij moet gestuurd worden, maar niet te sterk. De taal ontwikkelt zich in nauwe samenhang met de cognitieve ontwikkeling, met het verwerven van inzichten en begrippen. Hierdoor lijkt deze publikatie zich aan te sluiten bij de ideeën van Piaget.

De doorgaande lijn en Taal voor kleuters richten hun aandacht voornamelijk op de leerstof, structureren die en bieden de partjes achtereenvolgens aan. Deze handboeken zijn minder goed in de twee psychologische stromen te plaatsen, Bij *De doorgaande lijn* wordt dat waarschijnlijk veroorzaakt door de vrij oude theorieën waarop de ideeën gebaseerd zijn (zonder dat overigens de relatie tussen theorie en uitwerking duidelijk gemaakt wordt; meer dan namen van psychologen komen niet voor). In *Taal voor kleuters*, dat ook bedoeld is voor onderwijs aan moeilijk lerende kinderen, is de invloed van de orthodidactiek er waarschijnlijk de oorzaak van, dat de leerstof sterk gestructureerd wordt en in logische (?) stapjes wordt aangeboden.

Werken met kinderen en *Taaldidactiek voor de kleuterschool* tenslotte vertegenwoordigen het duidelijkst de stroming die van het etiket "interactie" voorzien kan worden. Kinderen, leerkracht en omgeving (waaronder leermiddelen) zijn in interactie met elkaar. De leerkracht is degene die het proces in gang zet, situaties schept waarin kinderen ervaringen kunnen opdoen en hen helpt die ervaringen te ordenen, te verwerken. In de interactie

moeten zowel de formele aspecten van de taalvaardigheid als de communicatieve vaardigheid bevorderd worden.

Wegwijzer gewogen

Enschede, maart 1985

Bibliografie

Beernink, R., *Kleuteronderwijs: een overzicht*. Een verkenning naar opvattingen en verworvenheden van het kleuteronderwijs. Enschede: SLO 1982 (tweede druk).

Eerland, E. en S. Faber, *Taal voor kleuters*. (Twee delen.) Amsterdam: Van Goor Zonen 1982.

Van der Geest, T. e.a., *Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid*. Enschede: SLO 1984.

Janssen-Vos, F. e.a., *Werken met kinderen*. (Zes delen.) Assen/Amsterdam: Van Gorcum 1977 (Tweede druk.)

Keuper-Makkink, A., *Klankdorp*. (handleiding, werkboekje, oefenmaterialen). Groningen: Wolters-Noordhoff 1979.

Lambert-Anema, K.C., *De doorgaande lijn*. Zutphen: Thieme 1977 (derde druk).

Lentz, L., en H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool*. Een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling. Enschede: SLO 1982.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek voor de kleuterschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1979.

Deel 1

1. Een leerplan voor moedertaalonderwijs: waarom en hoe?
2. Thematisch werken, of cursusplan werken?
3. Hoe differentieer je?
4. Heb je de rapporten al klaar?

Deel 2

5. Moedertaalonderwijs en groepswerk
6. Ideeen voor luisteronderwijs
7. De spraakheurt
8. Taalbeschouwing
9. Spelling
10. Werken met teksten

