

Vroeg beginnen is in.

Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's

1. Inleiding

Onder het motto dat onderwijsachterstanden beter voorkomen dan genezen kunnen worden, is voorschoolse en buitenschoolse 'educatie' de laatste jaren hoog op de prioriteitenlijst van het achterstandsbeleid komen te staan. Dat blijkt zowel uit de omvang van de daarvoor beschikbare overheidssubsidies als uit de grote toename van, belangstelling voor en deelname aan in Nederland lopende programma's voor jonge kinderen als *Instapje*, *Boekenpret*, *Opstapje*, *Klimrek*, *Opstap*, *Kom-Op* of *Overstap* en vele andere die - vaak tot in de naamgeving toe - perspectief willen bieden op het bestijgen van de maatschappelijke ladder door (allochtone en autochtone) kinderen uit minder bevoorrechte groepen in de samenleving (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Lindijer e.a., 1993).

In deze bijdrage wordt allereerst gereflecteerd op de huidige groei en bloei van (*home* en *center based*) programma's voor jonge kinderen. Tegen de (steeds wisselende) achtergrond van maatschappelijke, politieke en beleidsmatige standpunten ten aanzien van de 'maakbaarheid' van de samenleving en het onderwijs wordt aan de hand van een terugblik een poging ondernomen om aan te geven waarop het kennelijk hernieuwde vooruitgangsoptimisme is gebaseerd.

Bij wijze van voorbeeld wordt in het tweede gedeelte van het artikel een beeld geschetst van de inrichting en uitvoering van één van de gezinsgerichte stimuleringsprogramma's voor vier- tot zesjarigen (*Opstap*) en wordt verduidelijkt waarom het noodzakelijk was daarvan een nieuwe, meer-bij-de-tijdse versie te ontwikkelen: *Opstap-Opnieuw*. Daarbij zal vooral worden ingegaan op de wijze waarop het onderdeel taalontwikkeling in de nieuwe programmaversie een plaats krijgt en op de wetenschappelijke en praktische dilemma's waarvoor wij - als mede-ontwikkelaars van die nieuwe versie - ons bij de uitwerking van dat onderdeel geplaatst zagen.

2. Interventieprogramma's: een terugblik

Het Engelse gezegde 'Bend while it is a twig' vormt een aardige metafoor voor de filosofie achter veel compensatie-, interventie-, stimulerings-, activerings- of verrijkingsprogramma's voor jonge kinderen die zich allemaal min of meer ten doel gesteld hebben de risico's op achterstanden in het onderwijs te verkleinen.

Die gemeenschappelijke filosofie kenmerkt de meeste rationales achter uiteenlopende programma's in achtereenvolgende perioden. De verschillen tussen die programma's betreffen veeleer de (verantwoording van) programma-inhouden, de

werkwijze, de beoogde leeftijdsperiode, de duur van het programma en het uitvoeringsdomein (gezin of school). Ook de politiek-maatschappelijke overwegingen bij het in uitvoering nemen van dergelijke programma's zijn in de loop der jaren redelijk constant gebleven. Geen enkele samenleving zit immers te wachten op falers in het onderwijs, op werkloosheid of gettovorming. Dit betekent overigens geenszins dat op elk moment dat soort overwegingen hoog op de politieke prioriteitenlijst staan en van de benodigde financiële middelen worden voorzien.

De constatering dat kinderen uit arbeidersmilieus minder profiteren van het onderwijs dan kinderen uit beter bedeelde milieus en de daaruit volgende initiatieven ter realisering van gerichte aandacht voor educatie van jonge kinderen zijn uiteraard geen uitvindingen van de laatste decennia. Al sinds Rousseau hebben bij tijd en wijle pedagogen zich sterk gemaakt voor educatie op jonge leeftijd ter bestrijding of preventie van schoolproblemen, zoals Pestalozzi of Montessori (de laatste nu vooral representante van onderwijs waar vooral het hoger opgeleide deel van de bevolking zijn kinderen naar toe stuurt, maar ooit begonnen met de *Casi dei Bambini* in de sloppenwijken van Rome). Ook pleidooien om daarbij aan te sluiten bij de thuistaal en thuiscultuur van kinderen zijn niet nieuw. Daarop wezen bijvoorbeeld in de vorige eeuw al Duitse taalpedagogen als Hildebrand en Karstädt in geschriften en pleidooien die ook voor het huidige onderwijs nog steeds leerrijk zijn.

Het kneedbare IQ

Condry (1983) biedt enkele historische verklaringen voor de plotseling sterk groeiende belangstelling voor educatieve programma's voor jonge (en arme) kinderen in de jaren zestig. Allereerst maakte in de psychologie langzamerhand het idee van intelligentie als vastliggende, aangeboren capaciteit plaats voor een theorie waarin intelligentie als meer beïnvloedbaar door de omgeving werd gezien. In de jaren vijftig en zestig ontstond er een uitvoerig debat over de al dan niet aangeboren status van het IQ en uit verschillende onderzoeken bleek hoe belangrijk ook omgevingsfactoren zijn voor de cognitieve ontwikkeling. Ook werd steeds meer aangenomen dat omgevingsinvloeden het grootst zouden zijn tijdens de vroege ontwikkelingsfasen, een veronderstelling die geworteld was in ideeën over het bestaan van gevoelige perioden. In de loop van de jaren zestig en zeventig werden die ideeën nader onderzocht in enerzijds vergelijkend onderzoek naar de omstandigheden van economisch bevoorrechte en benadeelde kinderen en anderzijds via effectevaluaties van experimentele interventieprogramma's voor jonge kinderen (zie o.a. Ginsburg, 1972). Een deel van die eerste interventieprogramma's werd dan ook uitdrukkelijk opgezet in het kader van empirische toetsing van deze nieuwe theorie: als de ontwikkeling van intelligentie beïnvloedbaar is, moet dat blijken wanneer de omgevingsbeïnvloeding gemanipuleerd wordt. Vroege interventie in het leven van achtergestelde kinderen zou dan ook significante, positieve, lange-termijneffecten moeten hebben op de ontwikkeling van de intelligentie.

De aanvankelijke resultaten van beide vormen van onderzoek bleken bemoedigend voor de nieuwe theorie: enerzijds bleken de verschillende omstandigheden waarin rijke en arme kinderen opgroeiden de geconstateerde verschillen in ontwikkeling te kunnen verklaren en anderzijds bleken kinderen die hadden deelgenomen aan een experimenteel programma een hoger IQ te hebben dan kinderen die dit niet hadden gedaan. Het IQ bleek dus veranderbaar. Men vond daarnaast echter ook dat die winst in IQ na een aantal jaren weer verdween. Dit werd overigens in eerste instantie eveneens als een bewijs gezien van de plasticiteit van het IQ. De (volgende) vraag of die gevonden verschillen veranderingen in cognitie reflecteerden dan wel als niet meer dan oppervlakkige verschijnselen - bijvoorbeeld een oefeneffect - beschouwd moesten worden, was overigens niet zo gemakkelijk te beantwoorden (zie Condry, 1983).

Oorlog tegen de armoede

De genoemde theoretische heroriëntatie en de eerste veelbelovende uitkomsten van onderzoek in het verlengde daarvan kunnen wel het ontstaan van vroeg- en voorschoolse interventieprogramma's verklaren, maar niet de enorme toename daarvan in zo korte tijd. Daarvoor bleek ook het sociaal-politieke klimaat van de jaren zestig verantwoordelijk, in het bijzonder de democratiseringsbewegingen uit die jaren, de toenemende druk op de overheid van de zwarte bevolking in de Verenigde Staten en de stagnerende economische groei.

In 1962 verscheen in de Verenigde Staten een invloedrijk boek van Harrington, waarin hij de volgende vaak geciteerde uitspraak doet: 'Being poor is not one aspect of a person's life in this country; it is his life'. Het was de tijd van de regering Kennedy die met een groots plan voor 'sociale vernieuwing' van de bestrijding van de armoede een politieke prioriteit maakte; het was ook de periode van de beweging voor de burgerrechten met de *March on the Conventions* en de *March on Washington*. Pas tijdens de regering Johnson kreeg de *War on Poverty* en in 1964 de *Economic Opportunity Act* de steun van het Congres. Veel programma's werden geïmplementeerd, er werd een begin gemaakt met basiseducatie voor volwassenen en *Project Head Start* ging van start. Waren de eerste programma's nog gericht op uitvoering in de *preschool* (het kleuteronderwijs), geleidelijk werd de liberale terughoudendheid van de overheid ten aanzien van gezinsinterventie zozeer uitgedaagd door de grote armoede onder grote delen van de bevolking, de dreigende rassenrellen en de vermeende technologische voorsprong van de (toenmalige) Sovjet-Unie dat een groot multidisciplinair team onder leiding van Sargent Shriver uiteindelijk toch begon aan de ontwikkeling en uitvoering van *Head Start*. *Head Start* was bedoeld als een grootscheeps interventie-programma dat in ontwerp niet alleen een onderwijsprogramma voor jonge kinderen vanaf vier jaar (inclusief een onderdeel *summer school*) bevatte, maar ook een programma voor ouderparticipatie, een gezondheidsprogramma voor de kinderen (inenting, tandheelkundige zorg), een voedingsprogramma (elke dag een warme maaltijd) en een vorm van sociale en psychologische dienstverlening aan gezinnen. In 1965 ging *Head Start* officieel van start en drie maanden later deden een

half miljoen kinderen en 13.000 centra mee. Achteraf kun je je afvragen hoezeer die snelle implementatie op zoveel lokaties de uitvoering zoals bedoeld beïnvloed zal hebben. Hoe dan ook, in 1969 verschenen - al te haastig volgens sommigen, methodologisch nauwelijks verantwoord volgens anderen - de eerste resultaten van een lange-termijnevaluatie in het inmiddels beroemde *Westinghouse Report*. Het programma werd bepaald niet op alle fronten even positief beoordeeld en alhoewel geconstateerd werd dat het jaarprogramma veel beter voldeed dan de *summer school*, werd het geheel als niet bevredigend beoordeeld.

Uiteraard kwam dat Jensen (1969), die zijn ideeën over de genetische grondslag van intelligentie trouw was gebleven, goed uit: 'Compensatory education has been tried and it apparently had failed.' Ook de overheid echter kreeg met de eerste lange-termijnevaluaties van *Head Start* de mogelijkheid te twijfelen aan het nut van dergelijke programma's en daarmee een rechtvaardiging voor een wijziging van de politiek. Ook dat kwam goed uit: inmiddels waren er andere prioriteiten en slokte de oorlog in Vietnam een groot deel van de overheidsfinanciën op (zie Condry, 1983).

As the twig is bent

Al die debatten over *Head Start*, over de theoretische basis ervan, over de wijzen van implementatie en de al dan niet gevonden effecten, riepen de vraag op hoe het nu zat met de effecten van al die andere interventieprogramma's die her en der ontwikkeld en in uitvoering genomen waren.

In dat klimaat stelde in het midden van de jaren zeventig een samenwerkingsverband van onderzoekers op het terrein van interventieprogramma's zich ten doel op zorgvuldige en kritische wijze een groot aantal programma's te evalueren, ook wat betreft hun effecten op de langere termijn. Daartoe werden in een groots opgezet onderzoeksproject de effecten van een tiental interventieprogramma's op de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen vergeleken.

Niet op alle punten konden de programma's vergeleken worden, maar voorzover dat wel kon bleken voorschoolse programma's, waarbij zowel de kinderen als de ouders betrokken waren, een gunstig effect op de ontwikkeling van de intelligentie en de schoolprestaties (in de zin van bijvoorbeeld minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs) te hebben en tot minder zittenblijven en minder schooluitval te leiden. De uitgevoerde meta-analyses leidden in elk geval tot de conclusie dat effectieve programma's gekenmerkt worden door vroeg beginnen, zowel ouders als kinderen iets bieden, regelmatig huisbezoek, ouders betrekken bij het onderwijs aan hun kinderen en een lage leerkracht-leerlingratio (zie bijvoorbeeld Royce, 1983). Overigens moet ook hier de term effectief bescheiden geïnterpreteerd worden: grote lange termijn-effecten worden nu eenmaal zelden gevonden.

Omdat blijkbaar meerdere programma's vanuit verschillende invalshoeken vergelijkbare resultaten konden opleveren, gingen onder meer Clarke-Stewart en Weikart na waar die verschillen tussen meer en minder effectieve programma's

dan precies zaten. Zij constateerden dat de aard van de interactie tussen volwassene en kind een cruciale rol vervulde (zie Leseman, 1989).

HIPPY

Ook buiten de Verenigde Staten had men inmiddels lucht gekregen van de activerings-, stimulerings- en compensatie-activiteiten en in tal van landen werden dan ook soortgelijke programma's voor kleuters en jonge kinderen opgezet. Deze werden meestal in de context van het onderwijs uitgevoerd. In Nederland werd bijvoorbeeld het (later op veel fronten bekritiseerde) programma van Bereiter & Engelman bewerkt en uitgevoerd, een op een rigide taalachterstandsfilosofie gebaseerd compensatieprogramma met veel drill-oefeningen en welbekende vraag-antwoordsequenties als 'Wat is dit?' - 'Dit is een lepel' en 'Is dit een lepel?' - 'Dit is geen lepel', die ook bedoeld waren als training in correcte standaardtaalzinnen (Gerstel, 1970).

Israël werd in de jaren zestig geconfronteerd met een minderhedenproblematiek vergelijkbaar met de situatie in de Verenigde Staten in die tijd. Tot ongeveer 1950 bestond meer dan driekwart van de immigranten die naar Israël kwamen uit relatief hoog opgeleide joden van Europese herkomst, maar in de jaren vijftig en zestig nam plotseling de immigratie van relatief laag- en ongeschoolde joden uit Afrika en Azië sterk toe. Voor die oriëntaals-joodse immigrantengezinnen in Israël werd toen onder leiding van Avima Lombard aan de Hebreeuwse Universiteit van Jerusalem begonnen met de ontwikkeling van een programma om de schoolkansen van de kinderen te vergroten. Omdat geconstateerd werd dat een van de oorzaken van de problemen van deze oriëntaals-joodse kinderen lag in de geringe mate van betrokkenheid van hun ouders bij het onderwijs, en omdat de eerste evaluatiegegevens over het toen nog vooral *center based* georiënteerde *Head Start* weinig succes beloofden, werd besloten dat programma exclusief te richten op gebruik in het gezin. Dat werd *HIPPY*, het *Home Instruction Program for Preschool Youngsters*, dat voortbouwde op wat het onderzoek in het kader van *Head Start* inmiddels had opgeleverd en dat expliciet zowel gericht was op de kinderen als op hun moeders. *HIPPY* werd een zeer gestructureerd programma met veel aandacht voor de ontwikkeling van cognitieve begrippen, dat werd uitgevoerd door moeders die ondersteund werden door paraprofessionals (buurtmoeders), die via rollenspel de moeders instrueerden hoe ze met de werkbladen moeten werken. Lombard legde een relatief zwaar accent op de ouders in het programma, omdat haar ervaring was dat het de kinderen niet alleen ontbrak aan bijvoorbeeld speelgoed en speelruimte, maar ook dat de ouders zichzelf niet zagen als actoren in het proces om te komen tot goede schoolresultaten van de kinderen. Weliswaar hechtten de ouders veel waarde aan goed onderwijs voor hun kinderen, maar ze hadden niet het idee dat ze daar zelf ook maar op enige wijze een bijdrage aan konden leveren: 'I never learned. I'm not smart enough to be my child's teacher' (Lombard, 1981:8).

Culturele hulpbronnen

Inmiddels, in de jaren negentig, wordt langzamerhand duidelijker waarom actieve betrokkenheid van ouders bij een programma vaak een van de belangrijke determinanten bleek te zijn van het succes van interventieprogramma's. Uit veel intussen vanuit verschillende disciplines uitgevoerd onderzoek naar determinanten van schoolsucces blijkt de invloed van 'culturele hulpbronnen' een van de meest stabiele te zijn. De term 'culturele hulpbronnen' (ook wel 'cultureel kapitaal' of 'pedagogisch gezinsklimaat' genoemd) slaat daarbij op de primaire socialisatie in het gezin, op de wijze waarop het jonge kind bijvoorbeeld wordt ingewijd in de geletterde cultuur of in de wijzen van denken en spreken op school. Die omgevingsdeterminanten worden steeds fijnmaziger en geavanceerder in kaart gebracht in de vorm van uitgebreide analysemodellen waarin het relatieve en cumulatieve effect van alle mogelijke ingrediënten van de omgeving uitgefilterd wordt (zie bijvoorbeeld De Graaf, 1987; Leseman, 1989; Meijnen, 1990). Zoveel is inmiddels wel duidelijk: de wijze van omgang tussen ouders en jonge kinderen en de mate waarin daarbij vormen van geletterde interactie, responsiviteit en sensitiviteit tot uitdrukking komen, is van grote invloed op de schoolprestaties van kinderen. Het is precies dat gedrag dat geletterde en hoger geschoolde ouders in de omgang met hun kinderen al plegen te hanteren: reageren op vragen van kinderen, opmerkingen van de kinderen uitbreiden met nieuwe informatie, praten over wat geweest is en plannen maken over wat komen gaat, niet voordoen maar aanwijzingen geven zodanig dat een kind zelf verder kan bij een probleempje, taalspelletjes doen, voorlezen en praten over wat bekeken en gelezen wordt, de kinderen structureringsprincipes aanreiken ('Als je nu eens eerst alle puzzelstukjes met een rechte kant uitzoekt'), veel verwoorden ('Kijk daar, zie je...'), veel interactie rond geschreven taal als post ('We sturen een kaart naar oma, wat zal ik er eens opschrijven?'), boodschappenbriefjes, opschriften, voorleesboekjes, meedoen met doen-alsof-spelletjes, versjes en liedjes, voorlezen en zingen. Het soort taalgebruik dat daarbij gebruikt wordt, wordt wel getypeerd als *oral literacy* of 'gedecontextualiseerd taalgebruik' waarbij de betekenis van de uitingen veel meer op basis van alleen linguïstische middelen begrepen moet worden dan bij de tegenhanger ervan: het taalgebruik ('Dat deed hij'; 'Hang dat ding eens op') waarbij steeds de niet-talige context er garant voor moet staan dat de aangesprokene slechts aan een half woord genoeg heeft. Het soort interactie dat met het eerste soort taalgebruik gepaard gaat, wordt vaak met trefwoorden getypeerd als 'responsiviteit' (ingaan op), 'sensitiviteit' (gevoelig zijn voor het soort informatie dat het kind op dat moment nodig heeft en aankan), 'semantische contingentie' (niet over iets anders beginnen) en over het algemeen 'de instructieve kwaliteit van de interactie' (vgl. Leseman, 1989 en Groenendaal & Kurvers, 1992).

Het blijken juist deze twee aspecten te zijn (het gedecontextualiseerd taalgebruik en de kwaliteit van de interactie) die de omgang tussen ouders en kinderen uit verschillende niveaus van geschooldheid veel meer van elkaar doen verschillen dan bijvoorbeeld sociaal-emotionele aspecten (hoe lief ben je voor elkaar) of bereidheid tot helpen (Feagans & Farran, 1982; Wells, 1985; Leseman, 1992).

Bovenstaande schets van het belang van specifieke ouder-kind interacties introduceert meteen een eerste dilemma voor wie een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van een gezinsprogramma, een dilemma dat ook regelmatig aanleiding vormt tot publiek debat over de toelaatbaarheid van overheidsbemoeienis met het opvoedingsdomein van het gezin. Het gaat immers grofweg om de introductie van een wijze van omgang met het kind die tot dusver in de betrokken gezinnen niet zo gebruikelijk was en verworven moet worden. Wie zich inlaat met het ontwikkelen van dergelijke programma's moet zich dan ook terdege en steeds opnieuw afvragen of er een wezenlijk doel mee gediend wordt.

Het hierboven geschetste dilemma is er nog maar één uit vele. Programma-ontwikkelaars worden bovendien geacht een 'papieren' programma te maken dat een grote variatie aan kinderen en een even grote variatie aan ouders min of meer op hetzelfde moment hetzelfde voorschotelt en dat bovendien een hoog interactiegehalte heeft. Ook dat zijn stuk voor stuk dilemma's waar een zo acceptabel en werkbaar mogelijke oplossing voor gezocht moet worden. In de volgende paragrafen wordt hier nader op ingegaan.

3. HIPPY in Nederland: Opstap

In 1987 werd in Nederland het Opstap-programma als experiment geïntroduceerd. Enkele jaren daarna werd in snel tempo begonnen met de implementatie ervan op ruime schaal. Opstap is de Nederlandse bewerking (in verschillende taalversies) van de (Amerikaans)-Engelse versie van het oorspronkelijk in het Hebreeuws in Israël ontwikkelde HIPPY-programma (Lombard, 1981) dat inmiddels in verschillende andere landen, waaronder Turkije en de Verenigde Staten, in gebruik was genomen. Het HIPPY-programma wordt omschreven als een gezinsprogramma gericht op het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van kleuters en het aanleren van vaardigheden en attitudes die in overeenstemming zijn met de eisen die het huidige onderwijs stelt (Pels, 1990). De doelgroepen van Opstap in Nederland zijn primair Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse (vier- tot zesjarige) kinderen, maar er doen op verschillende plaatsen ook autochtone kinderen en kinderen uit andere etnische minderheidsgroepen aan het programma mee.

Opstap gewogen

In 1990 werd het in Nederland in uitvoering zijnde Opstap-programma onder de loep genomen door een interdisciplinair samengestelde commissie *Methoden en Materialen Opstap*. Deze commissie oordeelde in grote lijnen positief over de gerichtheid van het programma op gezinnen, pree in het algemeen de gehanteerde werkwijzen, zoals de inzet van paraprofessionele buurtmoeders en de groepsbijeenkomsten, maar was kritisch over de inhoud van het programma. Daarbij werd onder meer gewezen op het ontbreken van systematische aandacht voor stimulering van taalontwikkeling, de vaak weinig adequate vertalingen vanuit het Engels,

het ontbreken van een doordachte en gedifferentieerde benadering van gezinscultuur en het gebrek aan herkenningpunten voor ouders en kind. Ook de uitvoering en vormgeving van het materiaal werden onder het vergrootglas van de commissie te licht bevonden (zie Pels, 1990 en Vallen, 1992). De commissie was dan ook van oordeel dat het programma grondig herzien zou moeten worden.

In 1991 werd Opstap wederom onder vuur genomen, deze keer door een panel van linguïsten dat zich boog over het taalkundige gedeelte van het Opstap-programma. Ook al is taalontwikkeling niet expliciet als programmadoel van Opstap geformuleerd, taalstimulering speelt niettemin een zeer cruciale rol in het programma - in elk stimuleringsprogramma trouwens - vanwege de hechte verwevenheid van taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling, zeker bij jonge kinderen (zie bijvoorbeeld Vygotsky, 1962 of Garton, 1992), en vanwege de centrale rol die de interactie tussen ouder en kind zou moeten spelen. Ook deze *expertmeeting* liet op veel punten kritische geluiden horen (zie Vallen, 1992). Verschillende panelleden wezen op het ontbreken van een masterplan en gaven alvast enkele suggesties en bouwstenen voor een toekomstige blauwdruk. Ook werd stevige kritiek geleverd op de 'te ver doorgevoerde geprogrammeerde instructie' met voorgeprogrammeerde vragen en antwoorden als nagenoeg enige in het programma uitgewerkte vorm van interactie, op het gebrek aan flexibiliteit en creativiteit en op de afwezigheid van aandacht voor onderzoekend, speels en ervaringsgericht leren en spontaan taalgebruik. Deze laatste kritiekpunten laten zien dat het oorspronkelijke Opstap-programma (nog) gekenmerkt wordt door een deficietbenadering die inmiddels, sinds het werk van Labov en de daaruit voortgevloeide differentie-opvatting, in brede kring als achterhaald wordt beschouwd.

Ondertussen ondervonden betrokkenen in het veld niet zozeer hinder van de als mager bestempelde theoretische onderbouwing en evenmin van de niet altijd even adequate vertalingen, als wel van de na verloop van tijd wat saai wordende eenvormigheid en zeker van de moeizame wijze van overdracht aan analfabeten en zwak-lezende ouders.

De kritieken op, evaluaties van en praktijkervaringen met het Opstap-programma leidden tot de instelling van een commissie die tot taak kreeg een blauwdruk te ontwikkelen voor een nieuw gezinsgericht stimuleringsprogramma voor kinderen van vier tot zes jaar in vier moedertalen (Nederlands, Papiamentu, (Marokkaans-) Arabisch en Turks) (zie Commissie Opstap-Opnieuw, 1992). Op basis daarvan kregen het CITO in Arnhem, de vakgroep Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Utrecht (RUU) in samenwerking met het School Advies Centrum (SAC) te Utrecht, de Averroësstichting in Amsterdam en het werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant (KUB) te Tilburg de taak een nieuw programma te ontwikkelen, gebaseerd op recente inzichten inzake de ontwikkeling van kinderen en determinanten daarvan en rekening houdend met de - soms uiteenlopende - kritieken die eerder waren geformuleerd. Dit programma kreeg voorlopig de naam *Opstap-Opnieuw*.

In het navolgende wordt geschetst welke theoretische en praktische overwegingen een rol hebben gespeeld bij het ontwerp voor het onderdeel taalontwikkeling in het Opstap-Opnieuw-programma. Vervolgens zullen enkele dilemma's die zich daarbij voordeden, de revue passeren en zal worden aangegeven op welke wijze de ontwikkelaars daarin hebben proberen te voorzien.

4. Opstap-Opnieuw: uitgangspunten en overwegingen

Randvoorwaarden

Enkele gegevens lagen bij de start van de ontwikkeling vast. Het programma was bestemd voor vier- tot zesjarige kleuters in achterstandssituaties, het moest in vier moedertalen uitgevoerd gaan worden, het was bestemd voor gebruik in gezinnen en de bestaande infrastructuur in een ondersteuningsnetwerk van paraprofessionele buurtmoeders en op gemeentelijk en regionaal niveau opererende coördinatoren zou gehandhaafd moeten blijven. Ook de duur en de frequentie van het programma lagen op dat moment in grote lijnen vast: het zou moeten gaan om twee programmajaren van elk dertig uitvoeringsweken met programma-activiteiten gedurende vijf dagen per week van vijftien à twintig minuten per dag. Al gauw bleek dat er bovendien harde financiële randvoorwaarden waren; de kosten voor de gemeenten die het programma in uitvoering namen mochten een bepaald maximum niet te boven gaan. Dat laatste punt bleek niet alleen grenzen te stellen aan mogelijke uitvoeringsidealen - werken in kleur bijvoorbeeld - maar vooral ook beperkingen op te leggen aan de uitwerking in de vier talen: Nederlands, Turks, Arabisch en Papiamentu. De vier taalvarianten zouden in hoge mate gebaseerd moeten worden op gemeenschappelijk (visueel) materiaal in een relatief sobere zwart-wit uitvoering, met uitzondering van een aantal voorleesboekjes. Ten slotte dient nog te worden opgemerkt dat het hele terrein van oriëntatiegebieden dat aan bod zou kunnen komen in het programma, min of meer verdeeld werd over de vier samenwerkende instituten. De voorbereiding op het lezen zou worden uitgewerkt door de Averroësstichting (inmiddels de KUB), de motorische ontwikkeling, de oriëntatie op objecten, ruimte, tijd en de voorbereiding op het rekenen door CITO, RUU en SAC en de taalontwikkeling door de KUB.

Tegen de achtergrond van de geschetste randvoorwaarden en de gememoreerde centrale punten van kritiek, alsmede met het oog op het leveren van een bijdrage aan het verminderen van onderwijsachterstanden hebben de verantwoordelijken voor het onderdeel taalontwikkeling zich allereerst afgevraagd welke niveaus en welke dimensies van taalvaardigheid het meest voor opname in het programma in aanmerking zouden komen, gelet op de beginsituatie, de fase van taalontwikkeling waarin de kinderen verkeren, de vormen van taalvaardigheid die voor een succesvolle participatie in het onderwijs van belang zijn en de aspecten van taalvaardigheid waarop omgevingsbeïnvloeding denkbaar, mogelijk en relevant is

en waarop de verschillen tussen sociale groepen leerlingen het grootst blijken te zijn.

Beginsituatie

Opstap-Opnieuw wordt ontwikkeld voor vier- tot zesjarigen in de moedertaal. Op het moment dat een kind het programma krijgt aangeboden, is het op dat terrein geen onbeschreven blad meer. Vierjarigen kunnen in veel opzichten als communicatief competente taalgebruikers worden beschouwd (Schaerlaekens & Gillis, 1987; Schaerlaekens, 1992) en de volgorde waarin de moedertaal zich ontwikkelt van verwijzingen naar entiteiten, via verwijzing naar activiteiten, verwijzing naar eigenschappen en plaatsing van entiteiten en activiteiten in achtereenvolgens ruimte en tijd blijkt tamelijk universeel (Extra, 1992). Vierjarigen beheersen over het algemeen het fonologisch niveau van hun moedertaal op receptief niveau en kunnen - behoudens enkele lastige klanken of klankcombinaties - de meeste klanken van hun moedertaal ook correct produceren. De basiswoordenschat uit de directe omgeving wordt door de meeste vierjarigen receptief en productief beheerst. Ze verstaan, begrijpen en produceren over het algemeen enkelvoudige, niet complexe zinnen. Veel regels van de volwassenentaal worden beheerst. Andere regels, zoals bijvoorbeeld morfologische, worden verder gedifferentieerd (Schaerlaekens & Gillis, 1987). Vierjarigen zijn in staat te communiceren met leeftijdgenootjes en volwassenen en weten over het algemeen uiteenlopende bedoelingen over te brengen. De eerste reflecties op vorm en gebruik van taal hebben zich al afgetekend in de (zelf)correcties en in de aanpassingen in taalgebruik aan rollen in het spel of aan de aard en status van de hoorder (Clark, 1978).

Taalverwerving in de periode tussen vier en zes jaar

De periode tussen vier en zes jaar wordt getypeerd als een overgangperiode van de differentiatiefase naar de voltooiingsfase waarin de fonologie wordt verfijnd en afgewerkt, de woordenschat wordt uitgebreid, langere en meer volledige zinnen worden gevormd en geleidelijk de ommekeer plaatsvindt van kindertaal naar 'zo-goed-als-volwassenentaal'. De taalvaardigheid van het kind wordt zodanig uitgebreid dat deze in toenemende mate gebruikt kan worden als een veelzijdig communicatie-, denk- en abstractiemiddel (Schaerlaekens & Gillis, 1987).

Een eerste opvallende lijn die zich in deze periode van latere taalverwerving aftekent is de uitbreiding van de woordenschat, zowel in de zin van verwerving van nieuwe woorden, onder meer veroorzaakt door een uitbreiding van de leefwereld, als in de zin van contextafhankelijke betekenistoekenning en herschikking van het netwerk van semantische relaties (vgl. Coenen & Vermeer, 1988).

Ook de zinnen die de kinderen gebruiken worden langer en complexer in de periode tussen vier en zes jaar en kleuters zijn over het algemeen nog volop bezig hun morfologische en syntactische vaardigheden te verfijnen en uit te breiden.

Tijdens de kleuterperiode treedt ook een belangrijke ontwikkeling in de tekstuele vaardigheden van kinderen op. Het kind krijgt langzamerhand begrip voor opbouw en samenhang van een tekst en het perspectief van verschillende personen. Ook

leert het langzamerhand een gebeurtenis enigszins coherent (na) te vertellen. Karmiloff-Smith (1986) noemt deze periode van latere taalontwikkeling zelfs bij uitstek de periode waarin kinderen zich alles wat het niveau van de afzonderlijke zin te boven gaat, eigen beginnen te maken: 'the most fundamental feature of later language development concerns the change of functions of linguistic categories from the local sentential level to the level of extended discourse' (Karmiloff-Smith, 1986:474).

Kinderen leren in deze periode niet alleen taal te gebruiken in interactieve situaties waarbij de context gegeven is, maar ook in situaties waarbij die context ontbreekt of, preciezer geformuleerd, uitsluitend linguïstisch van aard is (Karmiloff-Smith, 1986). In veel studies wordt naar deze vorm van taalvaardigheid verwezen met de term 'gedecontextualiseerd taalgebruik'.

Ten slotte is zeer kenmerkend voor deze periode van taalontwikkeling de geleidelijke uitbreiding van de metalinguïstische vaardigheden, van kennis over taal als systeem en functie. Kinderen leren dat taal niet alleen een communicatiemedium is, maar ook een representationeel systeem. Ze leren stil te staan bij vormaspecten van taal; impliciete kennis over functie en structuur van taal wordt expliciet gemaakt (Schaerlaekens & Gillis, 1987; Verhoeven & Van der Leij, 1992).

Taalontwikkeling in Opstap-Opnieuw: wat en hoe?

Van al de genoemde aspecten van taalvaardigheid lijken de morfologische en syntactische vaardigheden zich nog het meest autonoom te ontwikkelen, in elk geval minder afhankelijk van omgevingsbeïnvloeding dan bijvoorbeeld het uitsluitend met linguïstische middelen verwoorden van ervaringen: 'Ouders kunnen behulpzaam zijn bij het aanleren van nieuwe of moeilijke woorden. Maar voor de verwerving van de syntaxis lijken ze betrekkelijk nutteloos' (Miller, 1993:244).

Een rijke en gevarieerde woordenschat, narratieve vaardigheden en in het verlengde daarvan 'gedecontextualiseerd' taalgebruik, metalinguïstische vaardigheden en ervaringen met geschreven taal blijken daarentegen veel meer afhankelijk van omgevingsbeïnvloeding en van groter belang voor schoolsucces te zijn, vooral ook voor een voorspoedige schriftverwerving. Olson & Torrance (1991) noemen bijvoorbeeld *extended discourse* kenmerkend voor het taalgebruik waarmee kinderen op school bij voortdurend in aanraking komen, en de mate waarin kinderen (literaire) socialisatie-ervaringen opdoen met teksten, met gedecontextualiseerd taalgebruik en met schrift- en boekgebruik blijkt een goede voorspeller te zijn van hun leesontwikkeling (vgl. Heath, 1983; Snow, 1983; Olson, Sulzby & Teale, 1991). Deze aspecten van taalvaardigheid worden eveneens bij herhaling en op diverse wijzen genoemd wanneer de verschillen in taalvaardigheid tussen verschillende sociale groepen kinderen getypeerd worden. Die verschillen liggen niet op het vlak van het hanteren van taal als communicatiemedium, maar veeleer in het gebruik dat er van dat medium wordt gemaakt ten behoeve van bijvoorbeeld het representeren van wat afwezig is, het praten over verleden en toekomst,

het verwoorden van oorzaak- en gevolgrelaties of het creëren van fictieve situaties (Feagans & Farran, 1982; Huls, 1982; Kretschmer, 1984; Pellegrini, 1985; Leseman, 1989; Schaerlaekens, 1992).

Op basis van deze eerste afwegingen werd het allengs duidelijk welke inhoudelijke accenten een programma als Opstap-Opnieuw zou moeten krijgen: veel aandacht voor uitbreiding van de woordenschat, voor *discourse* en narratieve vaardigheden, voor wat 'gedecontextualiseerd' taalgebruik is gaan heten, voor metalinguïstische vaardigheden en voor ervaringen met schrift en schriftgebruik.

Minstens zo relevant in de theoretische verantwoording van keuzes die gemaakt zijn in Opstap-Opnieuw is de wijze waarop en de omstandigheden waaronder kinderen zich een steeds grotere taalvaardigheid eigen maken en onder welke voorwaarden die groei gestimuleerd kan worden. Het bestaande Opstap-programma leunt, zoals de meeste van de traditionele compensatieprogramma's, in de keuze voor het leerproces sterk op een stimulus-responsmodel van vraag en antwoord. Die vorm van interactie wordt in het programma het meeste uitgewerkt en is naderhand met name vanuit het taalontwikkelingsperspectief gekritiseerd (Vallen, 1992).

Recente taalontwikkelingstheorieën omschrijven het taalverwervingsproces dan ook niet in termen van imitatie of stimulus-respons, maar veeleer in termen van een actief herstructureringsproces, waarbij de deelsystemen van taal steeds verder gedifferentieerd worden in de richting van wat de volwassenen-norm wordt genoemd (Schaerlaekens & Gillis, 1987; Extra, 1992). Ook al verloopt de hiërarchische opbouw in grote lijnen van receptief naar produktief en van klankniveau naar tekstueel niveau, een lineair verband tussen verwervingsvolgorde en hiërarchische structuur van taal is er niet. Het is bijvoorbeeld niet zo dat een kind eerst alle klanken van een taal correct produceert, voordat het met de productie van het eerste woord begint. Wel blijken bij het taalverwervingsproces drie dimensies van taalgedrag te onderscheiden, in moeilijkheid oplopend van taalbegrip naar taalproductie en ten slotte naar kennis over de taal (metalinguïstische vaardigheden). Ook daarbij geldt overigens dat de ontwikkeling binnen de ene dimensie die van de overige dimensies niet afwacht.

Uit het voorgaande mag afgeleid worden dat een rijk en stimulerend aanbod van taal van groot belang is voor de taalontwikkeling. Uitbreiding van stimulerend taalaanbod is dan ook de eerste relevante parameter van een onderdeel taalontwikkeling in Opstap-Opnieuw. Op de tweede plaats geldt het gegeven dat taalverwerving altijd in *context* plaats vindt. Die contexten zijn belangrijk omdat kinderen op die manier steeds beter leren relaties te leggen en associaties aan te brengen tussen taaluitingen, onderscheidingen weten aan te brengen en een netwerk van woorden weten op te bouwen en te verstevigen. Het opbouwen en uitbreiden van die netwerken in het mentale lexicon via gevarieerde en rijke contexten is evenzeer voor de taalontwikkeling als voor de cognitieve ontwikkeling in het algemeen relevant. Voor de meeste jonge kinderen is de dominante context het

hier-en-nu van de thuissituatie rond dagelijks terugkerende rituelen en in interactie met een volwassene die, al naar gelang de situatie, aanwijst, benoemt, uitbreidt, corrigeert, attendeert, vertelt, praat en voorleest. De kwaliteit van de talige interactie tussen ouder en kind heeft dan ook grote invloed op het tempo van taalverwerving van het kind (Wells, 1985; Leseman, 1989). Ouders die sensitief op de signalen van hun kinderen reageren, blijken een stimulerende invloed op de ontwikkeling van hun kinderen te hebben, op de sociale competentie, het zelfvertrouwen en de veerkracht, die alle op hun beurt direct of indirect samenhangen met probleemoplossingsvaardigheden en daarmee met schoolprestaties (vgl. Leseman, 1989; Groenendaal & Kurvers, 1992). Als relevante omgevingsdeterminanten worden genoemd de optimale afstemming op het ontwikkelingsniveau van het kind, de instructieve kwaliteit van de interactie, flexibiliteit in de interactie, semantische contingentie (in antwoorden en reacties doorgaan op de inhoud die het kind aanreikt) en ten slotte het aanreiken van mogelijkheden tot het hanteren van symbolische representaties en tot het overstijgen van het 'hier-en-nu' (vgl. Ninio 1983; Snow 1984; Wells 1985; Pellegrini, 1985; Leseman, 1989).

Het programma moet kortom - wil het de taalontwikkeling stimuleren - zorgen voor een rijk en gevarieerd taalaanbod waarin taalelementen steeds in context worden aangeboden en voor een taalaanbod dat uitnodigt tot interacties tussen de ondersteunende volwassene en het kind. Daarnaast blijkt met name relevant de wijze waarop in de verbale interacties het kind bij herhaling cognitieve probleempjes worden aangereikt, die er niet alleen om vragen opgelost te worden, maar die ook reflectie vragen op de vorm of inhoud van de taaluiting (zie Kurvers e.a., 1993).

Een moeder is geen kleuterjuf

Opstap-Opnieuw is een stimuleringsprogramma bedoeld voor gebruik in gezinnen met specifieke sociale, culturele en economische achtergronden. Ook dat gegeven moest consequenties hebben voor de keuzes die gemaakt werden. Met name betreft dat de vraag wat van de uitvoerders (de ouders in dit geval) verwacht mag worden. De uitvoerders van het programma hanteren uiteenlopende culturele socialisatiepatronen, zijn per definitie (een hogere scholingsgraad van de ouders vormt immers een van de uitsluitingscriteria) lager opgeleid, hebben in het algemeen weinig onderwijservaring en voor veel niet-Nederlandstalige ouders zal bovendien nog gelden dat ze geen of weinig ervaring hebben met het Nederlandse onderwijs. Een deel van de ouders bezit een beperkte leesvaardigheid en sommigen zijn analfabeet. Moeders - en zeker deze moeders - zijn geen kleuterjuf, noch in de zin van geschoolde deskundigheid op het gebied van cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling, noch in de zin van brede en langdurige ervaringen met steeds dezelfde leeftijdsgroep en evenmin in de relatie tot hun kind. Van Geert (1992) spreekt in algemener verband over een optimaliseringsprobleem. Naarmate een ouder meer ervaring heeft met het uitvoeren van meer of minder schoolse opdrachten of met het voeren van interacties zoals bijvoorbeeld in het doen-alsof-spel, zal het aantal vrijheden groter kunnen zijn.

Er zou ook voor gekozen kunnen worden zo min mogelijk inhouden aan te reiken die een kleuterjuf uit hoofde van haar deskundigheid veel beter uit kan voeren en die een ongeschoolde ouder voor veel problemen plaatst. Het volgende voorbeeld maakt dit duidelijk. In veel voorwaardenprogramma's in het kleuteronderwijs wordt veel aandacht besteed aan activiteiten als segmenteren van gesproken taal. Ongeschoolde ouders zullen daar moeite mee hebben, analfabete ouders zijn daartoe in het geheel niet in staat (vgl. Kurvers & Van der Zouw, 1990).

In het ontwikkelingsproces ging het dus om een zoektocht naar activiteiten die nog steeds voldeden aan de hiervoor vermelde eisen en die tegelijkertijd de wel aanwezige competentie - namelijk die van een taalvaardige maar ongeschoolde volwassene die van nature geneigd zal zijn in te gaan op het kind - zoveel mogelijk zouden moeten benutten. Kort gezegd, ouders zouden zoveel mogelijk onderwerpen moeten kunnen bespreken waar ze zelf wat van af weten, en vragen aan hun kind moeten kunnen stellen, waar ze zelf het antwoord op weten.

Een kleuter is geen leerling

Ouders zijn niet alleen geen leerkrachten, kinderen zijn thuis doorgaans ook geen leerlingen. Ouders zullen wellicht zeer gemotiveerd zijn om met hun kinderen activiteiten te ondernemen die belangrijk zijn voor de school - en sommige ouders zijn in dat opzicht tot veel bereid -, een vierjarige zal daar niet meteen een boodschap aan hebben. Een gezinsprogramma moet het, als het even kan, zoeken in die activiteiten waarin kleuters van nature geïnteresseerd zijn en waar ze plezier in hebben. Van Geert (1992) wijst op hetzelfde wanneer hij als vuistregel formuleert dat ten behoeve van gezinsinterventieprogramma's bij voorkeur die deelvaardigheden op taalgebied uitgekozen moeten worden, die door het kind met het meeste plezier worden uitgevoerd en die de moeder de indruk geven dat haar hulp goed aanslaat. Dit punt woog zwaar voor ons als ontwikkelaars van de taalkundige component van Opstap-Opnieuw, omdat geen enkel gezinsprogramma kans van slagen heeft, als de kinderen al gauw niet meer geïnteresseerd blijken en omdat de kans op uitbreiding, herhaling en transfer veel groter is als de kinderen de activiteiten die ze voorgeschoteld krijgen met genoeg uitvoeren. Gelukkig zijn er genoeg activiteiten waar kleuters bijna zonder uitzondering plezier aan beleven en ervaringen die ze bijna allemaal delen. Aan overdrijvingen, de wereld op de kop zetten, raadseltjes en zoekspelletjes, doen-alsof, doe-spelletjes, zoekplaten en niet te vergeten voorlezen, hebben de meeste kleuters absoluut geen hekel, zeker niet als dergelijke activiteiten zijn ingebed in onderwerpen en thema's die al evenzeer tot de verbeelding van nagenoeg elke vier- of vijfjarige spreken, zoals het krijgen van nieuwe schoenen, enge geluiden in huis, verstoppertje spelen, groot willen worden, naar de speeltuin gaan of brandweerman spelen. En gelukkig zijn er ook voldoende rituelen en onderwerpen die ouders en kinderen uit veel culturen delen.

Ongetwijfeld zullen ook de omstandigheden waaronder een programma wordt uitgevoerd, van grote invloed zijn op de wijze van uitvoering. Daarbij gaat het

zowel om omstandigheden die het hele netwerk betreffen van coördinatoren, buurtmoeders en groepsbijeenkomsten, als om specifieke gezinsomstandigheden die soms maken dat de programma-uitvoering meer of minder in de verdrinking komt. Ontwikkelaars hebben die omstandigheden niet in de hand. Wat ze hooguit kunnen proberen is een programma te ontwikkelen dat dusdanig motiverend en flexibel is, dat het ook onder minder ideale omstandigheden voldoende stimulerende momenten blijft bevatten.

5. Dilemma's

In het voorgaande werd impliciet al gewezen op het spanningsveld tussen wat wenselijk is en wat feitelijk of praktisch haalbaar is. Dat spanningsveld betreft bijvoorbeeld de discrepantie tussen de theoretisch wenselijke spontane en rijke interacties tussen een sensitieve, responsieve ouder en zijn of haar kind enerzijds en de ontwikkeling van een gestructureerd, kant en klaar programma anderzijds. Het betreft ook de wenselijkheid het programma te laten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van individuele kinderen en tegelijkertijd de opzet van een in principe uniform programma voor alle kinderen. Tot slot heeft dat spanningsveld ook nog betrekking op een doelstelling die enerzijds gericht is op vergroten van de (ontwikkelingsstimulerende) interactie tussen een ongeschoolde ouder en haar kind en anderzijds op een inhoud die mede afgeleid wordt uit specifiek schoolse curricula-eisen die veeleer tot de competentie van de professionele kleuterleidster behoren (en door ouders ook ervaren kunnen worden als iets waartoe zij anderen deskundiger achten).

De competentie van de ouders

De inhoud van het programma zijn ontleend aan die vormen van taalvaardigheid die voor het onderwijs belangrijk zijn, terwijl juist laag opgeleide ouders die typische orale antecedenten van schools en geletterd taalgebruik relatief weinig blijken te hanteren in de interacties met hun kinderen. Van de andere kant zou volgens Van Geert (1992) juist voor laaggeschoolde ouders het aantal vrijheidsgraden ingeperkt moeten worden, terwijl er bovendien voor gewaakt moet worden dat die eenduidigheid leidt tot een al te rigide en star programma. Die rigiditeit leverde immers veel kritiek op bij het bestaande programma.

Een ander punt knelde wellicht nog meer: enerzijds was er van veel kanten op gewezen dat er in het nieuwe programma veel meer systematische aandacht zou moeten zijn voor taalontwikkeling, en dus voor taalaanbod, en anderzijds was er de noodzaak een programma te ontwikkelen waar ook niet- of zwak-lezende ouders mee zouden kunnen werken.

Interactief

Er moest een programma ontwikkeld worden met een hoog gehalte aan interactieve momenten, dat op papier gezet moest worden. Responsiviteit en sensitiviteit van de ondersteunende ouder worden, zoals in het voorgaande vaker is opgemerkt, algemeen als de meest relevante omgevingsdeterminanten van taalontwikkeling beschouwd, terwijl die voorwaarde bijna haaks staat op het maken van een papieren programma waarin het per definitie onmogelijk is die sensitieve reacties voor te schrijven, laat staan adequate reacties op zoveel verschillende individuele kinderen.

Individuele variatie

Er mag van worden uitgegaan dat de variatie tussen de aan het programma deelnemende kinderen groot zal zijn, zowel in startniveau als in mogelijkheden en leertempo. Ook ondersteunende ouders zullen onderling zeer verschillen. Tegelijkertijd moest er een uniform programma gemaakt worden dat zo goed mogelijk tegemoet komt aan die bandbreedte in de doelgroep. Er is in de ontwikkelgroep over dit punt veel debat geweest en uiteindelijk is niet gekozen voor specifieke uitwerkingen voor specifieke subgroepen, noch in de zin van parallelactiviteiten (A- en B-versies bijvoorbeeld), noch in de zin van het structureel aanreiken van alternatieven (doe een van de volgende activiteiten) of het vooraf en op papier uitstippelen van gedifferentieerde routes door het programma (Bekkers, 1993). Daar waren verschillende redenen voor, deels van praktische aard, deels principieel. Gedifferentieerd programmeren zou bijvoorbeeld een op zichzelf staand en in de praktijk moeilijk en moeizaam te hanteren besturingssysteem vragen van diagnostiek, beoordeling en toepassing en ouders zouden dan voortdurend als geschoolde didactici keuzes moeten maken uit varianten. Er moest, waar mogelijk, naar andere vormen gezocht worden om tegemoet te komen aan individuele verschillen.

6. Mogelijkheden

Het hiervoor geschetste spanningsveld tussen wat wenselijk en haalbaar is kan - ook in een nieuw programma - niet geheel opgeheven worden: het is ondenkbaar een programma te ontwikkelen dat geheel is afgestemd op de behoeften van individuele kinderen en evenmin kunnen responsieve interacties waarbij ingespeeld wordt op initiatieven van het kind van te voren geprogrammeerd worden. Dat neemt niet weg dat geprobeerd is activiteiten en materialen te ontwikkelen die zoveel mogelijk tegemoet komen aan de hiervoor geformuleerde wensen. Dat heeft geleid tot de keuze van activiteiten die in hoge mate inspelen op het soort taalgebruik dat op school wenselijk geacht wordt maar met voorbeelden die direct tot de ervaringskennis en competentie van de ondersteunende ouder gerekend mogen worden, tot het aanbieden van teksten en visueel materiaal die weliswaar vooraf gegeven zijn maar die steeds een appèl doen op spontane reacties van het

kind, en tot het aanbod van weliswaar voorgeprogrammeerde activiteiten per week en per dag maar die flexibele toepassingsmogelijkheden bieden. Aan de hand van de volgende richtlijnen is geprobeerd daaraan handen en voeten te geven.

1. Door waar mogelijk activiteiten uit te werken die qua structuur en beoogde leerstrategieën gericht zijn op de gewenste taalvaardigheden maar qua inhoud aansluiten bij de competentie van de ondersteunende ouders. Iets uitleggen aan een kind kunnen de meeste ouders wel, mits de inhoud tot de ervaringskennis van de ouders gerekend mogen worden. Een vraag als 'De zijden van een kubus zijn vierkant. Ja of nee?' is formeel geen andere dan 'De wielen van een fiets zijn vierkant. Ja of nee?' (en het type reflectie dat van het kind gevraagd wordt is dat evenmin), terwijl een ouder wellicht bij de eerste opgave geen adequate feedback kan geven aan het kind, maar bij de tweede wellicht nog toe kan lichten waarom een fiets geen vierkante wielen kan hebben. Als ouders zelf het antwoord weten op de vragen die ze stellen, is de kans op adequate feedback en zinvolle interactie het grootst.
2. Door te zoeken naar procedureel eenvoudige activiteiten die enerzijds voor de ondersteunende ouder een zeer herkenbaar, bijna ritueel karakter hebben en anderzijds inhoudelijk rijk en gevarieerd zijn.
3. Door materiaal te ontwikkelen waarmee zoveel mogelijk een appèl gedaan wordt op interactie en spontane reacties. Interacties kunnen weliswaar niet vooraf gestuurd en vastgelegd worden, maar materiaal kan wel zeer verschillen in de mate waarin het spontane reacties weet op te roepen en dus de kans op interacties groter kan maken.
4. Door te zoeken naar mogelijkheden om het geschreven taalaanbod hetzij ook via een ander medium aan te reiken, hetzij van dien aard te maken dat niet de letterlijke tekst, maar het type uitvoering van de taak tot leereffecten leidt.
5. Door te zoeken naar polyvalente activiteiten. In het oude Opstap-programma zijn veel activiteiten eendimensionaal. Er wordt een vraag gesteld die maar op één manier beantwoord kan worden of er wordt een activiteit aangeboden die maar op één manier uitgevoerd kan worden. Mislukt om de een of andere reden de uitvoering van de activiteit zoals bedoeld, dan valt de gehele activiteit dood. Activiteiten die niet eenzijdig zijn, bieden meer mogelijkheden tot zinvolle interacties, ook als het kind het gevraagde niet precies zo uitvoert of als ouder niet alles letterlijk heeft onthouden.
6. Door te zoeken naar activiteiten die transfer naar andere situaties mogelijk maken.
7. Door te zoeken naar activiteiten die op de een of andere manier differentiatie in de uitvoering toestaan, zonder dat die differentiatie vooraf gestuurd, gepland en gegeven is.
8. Uiteraard ook door te zoeken naar activiteiten waarvan inmiddels is gebleken dat kleuters die leuk vinden om te doen, en naar activiteiten die zoveel mogelijk cognitief uitdagend zijn, zodat de kinderen bij voortduring een probleempje krijgen voorgelegd waar ze een oplossing voor moeten verzinnen.

Voorbeelden

Tot slot volgen hieronder een paar voorbeelden om aan te geven hoe vorm gegeven is aan die zelfgestelde wensen. In het nieuwe programma komen bij het onderdeel taalontwikkeling een paar typen activiteiten met regelmaat terug: activiteiten met behulp van visueel materiaal als verhaaltjes en versjes om voor te lezen, zoek- of praatplaten of memory- en lottospelletjes; verbale activiteiten als ja/nee-spelletjes, raadseltjes, fluisterspelletjes of rollenspel.

Zoekplaten

Een regelmatig voorkomende activiteit in het nieuwe programma is de zoekplaat. Dat is een themaplaat bij het onderwerp dat ook in andere activiteiten van die week nader verkend wordt. Aanvankelijk liggen die onderwerpen dicht bij huis (aankleden, op de stoep), later ook wat verder weg (bij de dokter, op de kinderboerderij). De instructie voor de ouder is een zeer eenvoudig ritueel:

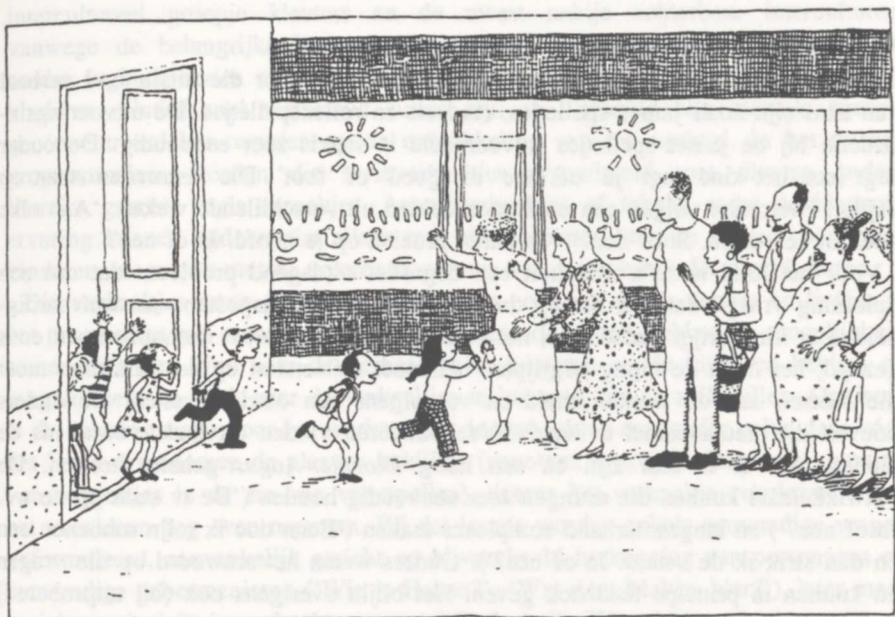
1. Samen de plaat bekijken.
2. De ouder vraagt iets, het kind zoekt het gevraagde.
3. De rollen worden omgedraaid. Het kind vraagt iets, de ouder zoekt.

Het samen bekijken van de plaat (punt 1) biedt de mogelijkheid tot spontane interacties, zeker als de plaat aanleiding is voor vierjarigen om er op in te gaan (zie onderstaande illustratie). Omdat er veel te zien is op een plaat, kunnen diverse kinderen met uiteenlopende taalvaardigheden toch reageren. Bij een plaatje van een kind met een bloedende knie zullen bijvoorbeeld sommige kinderen niet veel meer zeggen dan 'bloed' of 'gevallen', terwijl andere spontaan beginnen te vertellen wat er gebeurd is.

Onder punt 2 staat opgenoemd wat de ouder zou kunnen vragen. Daarbij kan zeer gevarieerd worden in de talige inhoud die aan bod komt: de ouder kan bijvoorbeeld vragen naar entiteiten ('Waar zie je een laars?', 'Wie draagt een kroon?'), naar activiteiten ('Wie huppelt?', 'Wie glijdt?', 'Wie schaatst?', 'Wie knielt?'), naar eigenschappen ('De man met de dikke buik', 'De mevrouw met de lange haren', 'Het kleine hondje'), maar er kunnen ook vragen gesteld worden waarbij het kind moet afleiden, redeneren of argumenteren ('Wie zegt 'au', mijn hoofd?', 'Wie zegt 'eruit jij?', 'Waarom valt die vaas?', 'Hoe komt het dat...?'). Dat hele repertoire aan mogelijk taalaanbod staat keurig op papier, de ouder kan die vragen lezen. Voor het kind is zeker de eerste tijd veel receptief, het hoeft bij wijze van spreken maar aan te wijzen. Steeds is er echter ook actieve betrokkenheid, het kind moet namelijk iets zoeken.

Als vervolgens (punt 3) de rollen omgedraaid worden, wordt het kind van een receptieve een produktieve taalgebruiker. Het produceert het eerder aangereikte taalaanbod. Sommige kinderen, zo leert de ervaring, herhalen bij die gelegenheid nog eens precies wat werd aangereikt, andere slaan zelf aan het verzinnen en uitbreiden.

Dit type activiteit blijkt goed te werken, kleuters vinden het leuk is onze ervaring. Maar wat belangrijker is, dit type activiteit genereert als het ware automatisch responsiviteit: ouders reageren bijna als vanzelf als kinderen iets verkeerd aanwijzen ('Nee kijk, dat is een schoen, hier dit is een laars'). Overigens kunnen reacties van ouders meer of minder stimulerend zijn voor kinderen om door te gaan ('Wat ben jij dom, zeg!'). In groepsbijeenkomsten voor de ouders wordt daar nadrukkelijk aandacht aan besteed.



Voorbeeld van een zoekplaat (Illustratie: Thé Tjong Khing)

Het omdraaien van de rollen blijkt overigens niet alleen een zeer eenvoudige en effectieve wijze te zijn om het kind van een receptieve een produktieve taalgebruiker te maken, maar ook een vorm van natuurlijke differentiatie te bieden, zonder dat expliciete differentiatievormen worden aangereikt. Kinderen die nog niet zo ver zijn in hun taalontwikkeling laten het bij herhalen van wat moeder al gevraagd heeft en dan soms nog in een vereenvoudigde vorm. Kinderen die verder zijn, verzinnen er dingen bij of bedenken zoekopdrachten voor de moeder die nog niet geweest zijn.

Verschillende werkbladen in het bestaande Opstap-programma zijn voor het ontstaan van interactie tussen volwassene en kind volledig afhankelijk van een min of meer letterlijke uitvoering van de op papier vermelde instructie. Het grote voordeel van nieuwe activiteiten als deze zoekplaten lijkt ons wel dat er nog steeds interactie blijft - en ook zinvolle - als de ouders de instructietekst niet letterlijk kunnen lezen maar wel begrepen hebben wat ze met de plaat kunnen

doen, zeker als ze inmiddels ook begrepen hebben dat er meer is waar je naar kunt vragen, dan alleen zichtbare objecten. Het kan dus geen kwaad de instructie letterlijk uit te voeren, maar ook zonder dat kan heel wel zinvolle interactie ontstaan. Ten slotte, wanneer ouders eenmaal de ervaring hebben dat je zoveel verschillende typen vragen kunt stellen bij een plaat, is de kans aanwezig dat dat repertoire ook beschikbaar komt wanneer ze anderszins met hun kinderen plaatjes bekijken.

Verbale spelletjes

Regelmatig komen ook in het programma spelletjes voor die uitsluitend verbaal van aard zijn zoals ja/nee-spelletjes, raadsels en rollenspelletjes. De uitvoeringsinstructie bij de ja/nee-spelletjes bijvoorbeeld is steeds zeer eenvoudig. De ouder zegt iets, het kind zegt 'ja' of 'nee' of 'goed' of 'fout'. Die instructies staan op papier. Hieronder volgen een paar voorbeelden uit verschillende weken: 'Aan elke voet zit een duim. Ja of nee?'; 'Je haren groeien op je hoofd. Ja of nee?'

Voor het kind is zo'n activiteit een cognitief uitdagend probleem dat om een oplossing vraagt, dat een beroep doet op verschillende aspecten van taalvaardigheid. Het kind krijgt taalaanbod, het moet luisteren, het moet onthouden wat er is gezegd, het moet de uiting begrijpen, het moet reflecteren op de taaluiting, moet die toetsen aan de werkelijkheid en vervolgens een oordeel vellen. De ouders hoeven dit niet allemaal te weten. Veel kinderen vinden dit leuk, vooral als de zinnen niet al te saai zijn en een hoog *Dummer-August*-gehalte hebben. De ontwikkelaars kunnen die uitingen zeer eenvoudig houden ('De tv staat op de wc. Ja of nee?') en langzamerhand complexer maken ('Eerst doe ik mijn schoenen aan en dan strik ik de veters. Ja of nee?'). Ouders weten het antwoord op die vragen en kunnen in principe feedback geven. Het blijkt overigens ook (bij uitproberen) dat verschillende kleuters die zo'n vraag met 'nee' beantwoorden daar spontaan een toelichting bij geven ('Nee, want dan krijg je ze zo moeilijk nog aan, die schoenen' zei de ene kleuter op de vraag naar de veters en de andere zei 'Dat is een raar gezicht, zo alleen die veters om je voeten'). Een toelichting die opnieuw responsiviteit zou kunnen genereren.

Een vergelijkbare activiteit is het opgeven van raadseltjes. Voor de ouders is opnieuw de basisinstructie zeer eenvoudig (*Geef deze raadseltjes op*), maar bij de ontwikkeling kan gespeeld worden met vele vormen van definiëren: op functie bijvoorbeeld ('Je kunt er op zitten'; 'Je doet ze aan je voeten'), op eigenschappen ('Het heeft vier poten'; 'Het is rond'; 'Het is rood') of op formeel-talige kenmerken ('Het begint met sss'). Van beide typen activiteiten (en dat geldt ook voor andere spelletjes als fluisterspelletjes) zou hetzelfde gezegd kunnen worden als wat hiervoor over de zoekplaten werd opgemerkt. Het bereiken van het doel van de activiteiten staat of valt niet met een letterlijke uitvoering van de instructie. Ook als ouders de instructiezinnen niet letterlijk kunnen lezen, maar op basis van de uitleg begrepen hebben hoe het werkt, zouden ze zelf zinnnetjes of raadseltjes kunnen verzinnen, al zal dat ongetwijfeld moeilijker zijn dan bij de zoekplaten omdat er geen stimulusmateriaal aanwezig is. Voordeel is weer wel dat bij dit

soort activiteiten suggesties meegegeven kunnen worden voor transfer: 'Je kunt dit spelletje ook doen als je op de bus moet wachten of in de auto zit.'

Introductieverhaaltjes

Elke programmaweek van Opstap-Opnieuw opent met een kort geïllustreerd verhaaltje rond het onderwerp dat in die week nader verkend wordt. In het eerste jaar zijn dat korte verhaaltjes in de vorm van een soort raamvertelling over een intercultureel groepje kleuters en de meest nabije achterban: intercultureel vanwege de belangrijke herkenning voor ouders en kinderen, serieverhaaltjes omdat (vgl. de series op tv) in een serieverhaal personages en locaties voor de kinderen relatief snel vertrouwd zullen zijn en bijgevolg alle mentale energie geconcentreerd kan worden op de ontwikkeling van het verhaal. In het tweede programmajaar worden die serieverhaaltjes afgewisseld met diverse andere literaire genres, zoals sprookjes, Anansiverhaaltjes of fabels, zodat de kinderen ervaring kunnen opdoen niet alleen met uiteenlopende literaire genres voor jonge kinderen, maar ook met de typerende vormen van taalgebruik die daarbij horen.

Die verhaaltjes staan op papier, maar staan ook, net als de versjes en liedjes in het programma, op cassette. Niet- of zwak-lezende ouders hebben de mogelijkheid samen met hun kind naar de verhaaltjes te luisteren en de kinderen hebben de mogelijkheid zo vaak naar de verhaaltjes te luisteren als ze zelf willen. Opnieuw is de basisinstructie voor het werken met de verhaaltjes eenvoudig gehouden: vóór het lezen even samen de plaatjes bekijken (spontane interactie, later ook voorzien van suggesties in de zin van voorspellen), daarna het verhaaltje voorlezen en na het voorlezen nog even napraten. Bij dat laatste worden enkele eenvoudige vragen geformuleerd, aanvankelijk gericht op bijvoorbeeld herkenning van personages en eenvoudige gebeurtenissen ('Wie is Hakan?'; 'Wat doet Malika hier?'), later meer gericht op inzicht in verhaalstructuren ('Tania huilt. Weet je hoe dat kwam?') en op verbanden met eigen ervaringen ('Wat zou jij doen?').

Deze en ook de andere activiteiten zijn min of meer, maar nergens al te rigide, geordend rond thema's en onderwerpen die kleuters boeien en die een zich langzaam uitbreidende leefwereld weerspiegelen, en geordend van meer accent op receptief taalgebruik, op woordenschat en functies als beschrijven naar meer aandacht voor productief taalgebruik, voor tekstuele vaardigheden en analytische taalfuncties.

7. Tot besluit: Opstap-Opnieuw gewogen

Opstap-Opnieuw wordt nu onder de loep genomen. Deze keer echter door een andere groep experts: de ouders en kinderen waarvoor het programma bedoeld is en de coördinatoren en buurtmoeders die ermee moeten werken. Het programma draait op dit moment proef bij vijf Opstap-projecten in verschillende steden en bij in totaal 140 gezinnen. De proefgroep bestaat uit Turkse, Nederlandse, Marok-

kanse en een paar Antilliaanse gezinnen die het programma uitvoeren in de moedertaal (Standaard-Arabisch voor de Marokkaanse groep). Daarnaast is er een groep Marokkaanse gezinnen en enkele gemengde groepen van verschillende herkomst (Surinaams, Antilliaans, Turks) die de voorkeur hebben gegeven aan het werken met het Nederlandse programma. Ook is er een groep Marokkaanse gezinnen die zowel de Arabische als de Nederlandse versie gebruikt. Coördinatoren en buurtmoeders evalueren het materiaal als ervaringsdeskundigen op basis van een eenvoudig gehouden vragenlijst (ze moeten elke week zo'n lijst invullen), en buurtmoeders vullen daarnaast een vragenlijst in die door de ouders beantwoord wordt. Het woord is nu aan hen.

Literatuur

- Bekkers, B. (1993), Kan Opstap flexibeler? In: P. Vedder & B. Bekkers (red.), *Opstap, onderzoek en praktijk*. Amsterdam: Averroës Stichting.
- Clark, E. (1978), Awareness of language. Some evidence of what children say and do. In: A. Sinclair, R. Jarvella & W. Levelt (eds.), *The child's conception of language*. New York: Springer Verlag.
- Coenen M. & A. Vermeer (1988), *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.
- Commissie Opstap-Opnieuw (1992), *Opstap-Opnieuw: voorstel voor de ontwikkeling van een nieuw gezinsgericht stimuleringsprogramma*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Condry, S. (1983), History and background of preschool intervention programs and the Consortium for longitudinal studies. In: The Consortium for longitudinal studies, *As the twig is bent... lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates, 1-31.
- Extra, G. (1992), Op stap in Op-Stap. Reflectie op de uitgangspunten van een gezinsinterventieprogramma. In: T. Vallen (red.), *Op stap onder vuur? Taalkundige beschouwingen over het Op-Stap-project*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Feagans, L. & D. Farran (eds.) (1982), *The language of children reared in poverty*. New York: Academic Press.
- Garton, A. (1992), *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Geert, P. van (1992), Interventie en de dynamica van ouder-kind interactie. In: T. Vallen (red.), *Op-Stap onder vuur?* Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Gerstel, R. (1970), *Een taalprogramma voor peuters en kleuters*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ginsburg, H. (1972), *The myth of the deprived child: Poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Graaf, P.M. de (1987), *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: ITS.

- Groenendaal, J. & J. Kurvers (red.) (1992), *Op het spel. Een beoordeling van opzet en werkwijze van het project 'Spelvoorlichting aan huis'*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Heath, S. (1982), What no bedtime story means: Narratives at home and school. In: *Journal of Communication* 30, 123-133.
- Huls, E. (1982), *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid*. Nijmegen, proefschrift KUN.
- Jensen, A.R. (1969), How much can we boost I.Q. and scholastic achievement. In: *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Karmiloff-Smith, A. (1986), Some fundamental aspects of language development after age five. In: P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kretschmer, R. (1984), Metacognition, metalinguistics and intervention. In: K. Ruder & M. Smith (ed.), *Developmental language intervention. Psycholinguistic applications*. Baltimore: University Park Press.
- Kurvers, J. e.a. (1993), *Taalontwikkeling in Opstap Opnieuw. Rationale*. Tilburg KUB, interne publikatie.
- Kurvers, J. m.m.v. K. van der Zouw (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leseman, P. (1989), *Structurele determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Leseman, P. (1992), Doel en strategie van voorschoolse stimuleringsprojecten. In: J. Rispen & B. van der Meulen (red.), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lindijer, H., J. Poell, G. Smink & S. Visser (1993), *Vroeg beginnen. Programma's voor het jonge kind*. Hoevelaken: CPS.
- Lombard, A. (1981), *Success begins at home*. Toronto: Lexington Books.
- Meijnen, G. (1990), Hulpbronnen voor schoolcarrières. Een poging tot synthese. In: *Sociologische Gids* XXXVII(5), 288-303.
- Miller, G. (1993), *De wetenschap van het woord*. Maastricht: Natuur & Techniek.
- Ninio, A. (1983), Joint book-reading as a multiple vocabulary acquisition device. In: *Developmental Psychology*, 19, 445-451.
- Olson, P., E. Sulzby & W. Teale (1991), Emergent Literacy. In: R. Barr & D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Olson, D. & N. Torrance (eds) (1991), *Literacy and orality*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Pels, T. (red.) (1990), *Opstap onder de loep*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Pellegrini, A. (1985), Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In: L. Galda & A. Pellegrini (eds.), *Play, language and stories. The development of children's literate behavior*. Norwood N.J.: Ablex Publishing Company.

- Royce, J. M. e.a. (1983), Pooled analyses: Findings across studies. In: The Consortium for longitudinal studies, *As the twig is bent...* Hillsdale, N.J., 411-460.
- Schaerlaekens A. & S. Gillis (1987), *De taalverwerving van het kind. Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A. (1992), Op-Stop nogmaals onder de loep. In: T. Vallen (red.), *Op-Stop onder vuur?* Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Snow, C. (1983), Literacy and language: relations during the preschool years. In: *Harvard Educational Review* 53, 165-189.
- Snow, C. (1984), Parent-child interaction and the development of communicative ability. In: R. Schiefelbusch & J. Pickar (eds.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- Vallen, T. (red.) (1992), *Opstop onder vuur? Taalkundige beschouwingen over het Op-Stop-project*. Rijswijk: Ministerie van WVC.
- Verhoeven, L. & A. van der Ley (1992), Functionele geletterdheid, introductie. *Pedagogische Studiën*, 69, 5, 322-331.
- Vygotsky, L. (1962), *Thought and language*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Wells, G. (1985), *Language development in the preschool years. Language at home and at school*. Cambridge: Cambridge University Press.

(manuscript binnengekomen 1 november 1995)

(manuscript aanvaard 1 december 1995)