

Schrijfvaardigheid en cognitieve ontwikkeling bij allochtone leerlingen

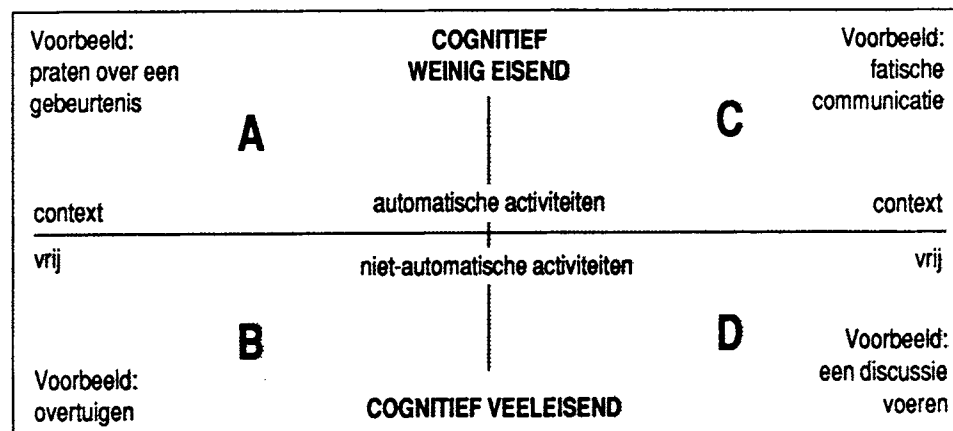
ILSE HUMBLET

Deze bijdrage vormt een onderdeel van een onderzoek naar de relatie tussen schrijfvaardigheid en cognitieve ontwikkeling bij autochtone en allochtone kinderen, en de didactische implicaties daarvan. In dit artikel wordt alleen aandacht besteed aan schrijfprodukten van allochtone leerlingen.

Schrijfvaardigheid en cognitie

De sociolinguïstiek heeft zich de afgelopen jaren in diverse richtingen ontwikkeld. Eén van de interes-

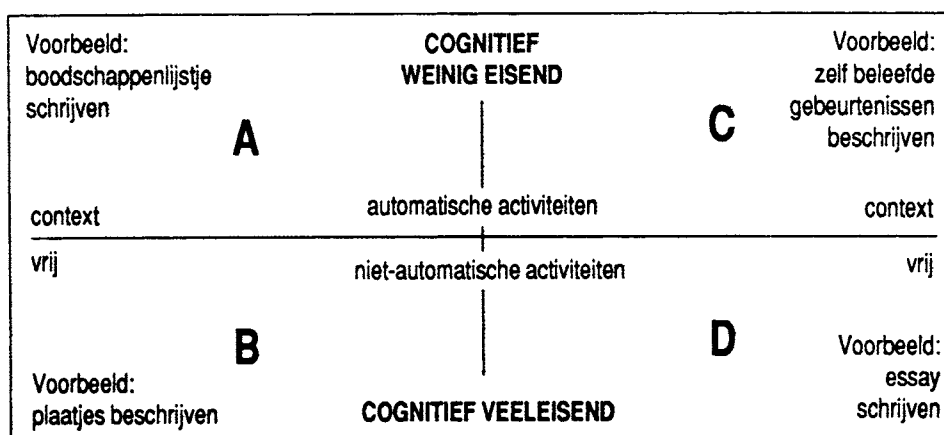
santste aandachtsverschuivingen stelt dat communicatieve of taalhandelende aspecten in verband staan met taalbeschouwende en daarmee gepaard gaande cognitieve aspecten. Een andere vaststelling is dat taalgebruik zowel contextvrij als contextgebonden kan zijn. Cummins (1984) stelt deze inzichten schematisch voor (zie figuur 1).



Figuur 1: Cummins' assenkruis en de relatie tussen cognitieve en communicatieve activiteiten

De kwadranten (A,B,C,D) onderscheiden vier communicatieve handelingen waarbij een wisselende cognitieve impact en contextgebondenheid wordt verondersteld. Volgens Cummins dragen de kwadranten A en C een meer automatisch karakter, terwijl B en D niet automatisch van aard zijn. Het is de verdienste van Cummins aangetoond te hebben dat er verschillende soorten taalhandelen bestaan, en dat de ermee gepaard gaande denkactiviteit afhankelijk is van de aard van de handeling. Hiermee verbreedt en bevestigt hij de lijn uitgezet door Labovs werk aangaande het Black English Vernacular : dialectgebruik of peer group taalgebruik kan eveneens cognitief geladen zijn (Labov 1972). Deze benadering heeft belangrijke gevolgen zowel voor de opvattingen omtrent taalontwikkeling als voor de didactische toepassingen

ervan. Naast de gedachte dat taalbeschouwende activiteiten, dit zijn vooral lees-en schrijfprocessen, een fundamenteel andere cognitieve impact hebben dan taalhandelende activiteiten, groeit eveneens het besef dat ook binnen het taalbeschouwelijke, respectievelijk het taalhandelende, activiteiten kunnen worden onderscheiden met verschillende cognitieve eisen. Bijgevolg wordt bijvoorbeeld verondersteld dat het vertellen van ervaringen een beroep doet op fundamenteel andere cognitieve vaardigheden dan het opschrijven van diezelfde ervaringen. Op het taalbeschouwelijke vlak bijvoorbeeld zijn andere cognitieve vaardigheden vereist bij het schrijven van een essay als voor het opstellen van een boodschappenlijstje. In Figuur 2 worden die taalbeschouwelijke aspecten in Cummins' assenkruis ingepast.



Figuur 2: Cummins' assenkruis toegepast op taalbeschouwende activiteiten, met name schrijfprodukten

Elke kwadrant stemt overeen met een voorbeeld van een schrijfactiviteit. Uit het voorafgaande blijkt dat schrijven, hoewel gewoonlijk een cognitief veeleisende activiteit genoemd, net als taalhandelen variërende cognitieve eisen kan stellen. Dat heeft gevolgen voor het taalbeschouwingsonderwijs.

De interesse die onder impuls van de sociolinguïstiek uit de jaren zestig is uitgegaan naar communicatieve aspecten van taalvaardigheid, heeft de aandacht voor het taalbeschouwelijke in zekere mate overschaduwd. De opvatting dat luisteren en

spreken aan lezen en schrijven voorafgaan is an sich waardevol, maar meer en meer zijn er aanwijzingen dat de verwaarlozing van het taalbeschouwelijke aspect mede aan de basis zou kunnen liggen van de problemen die allochtonen in het voortgezet onderwijs ondervinden. Het uitsluitend aandacht besteden aan communicatieve vaardigheden levert op korte termijn wel resultaten op, in de zin dat de mondelinge taalvaardigheid er sterk op vooruitgaat, maar dat is niet voldoende. De aandacht voor communicatieve vaardigheden moet gepaard gaan met aandacht voor taalbeschouwelijke aspecten, zoals diverse vormen van lezen en schrijven.

Zoniet ontwikkelt het taalproces zich eigenlijk maar gedeeltelijk en ontstaat het beeld van kinderen die op het eerste gezicht wel behoorlijk spreken, maar toch achterblijven bij die vaardigheden die cognitief veeleisender zijn.

In dat verband is er nog een ander aspect dat in discussies over migrantenkinderen weinig aan bod komt. Piaget heeft er veelvuldig op gewezen dat kinderen zich cognitief ontwikkelen naarmate ze ouder worden. De vraag rijst hoe de "natuurlijke" cognitieve ontwikkeling van migrantenkinderen verloopt en in welke mate daar didactisch gebruik van kan worden gemaakt.

Schrijven wordt hier met andere woorden opgevat als een zich ontwikkelend proces, waarbij cognitieve en taalkundige elementen elkaar parallel aanvullen. Deze benadering werd getoetst aan de praktijk van het schrijfonderwijs aan migrantenkinderen op basisschoolniveau.

Een plaatjesbeschrijvende activiteit

Het toetsen van dit inzicht gebeurde aan de hand van een plaatjesbeschrijvende activiteit in een 'apparent time' opzet. Aan honderd leerlingen van zeven tot veertien jaar uit acht verschillende niveaugroepen van de Rijksbasisschool te Borgerhout werd gevraagd een verhaal te schrijven aan de hand van drie plaatjes. De opdracht werd klassikaal uitgevoerd in aanwezigheid van de onderzoeker. Er werd geen voorafgaand klassikaal gesprek gevoerd, en er mochten geen vragen worden gesteld over de benoeming van bepaalde componenten, noch over het verloop van de handeling op de plaatjes. De leerlingen kregen ongeveer een half uur tijd om hun verhaal neer te schrijven.

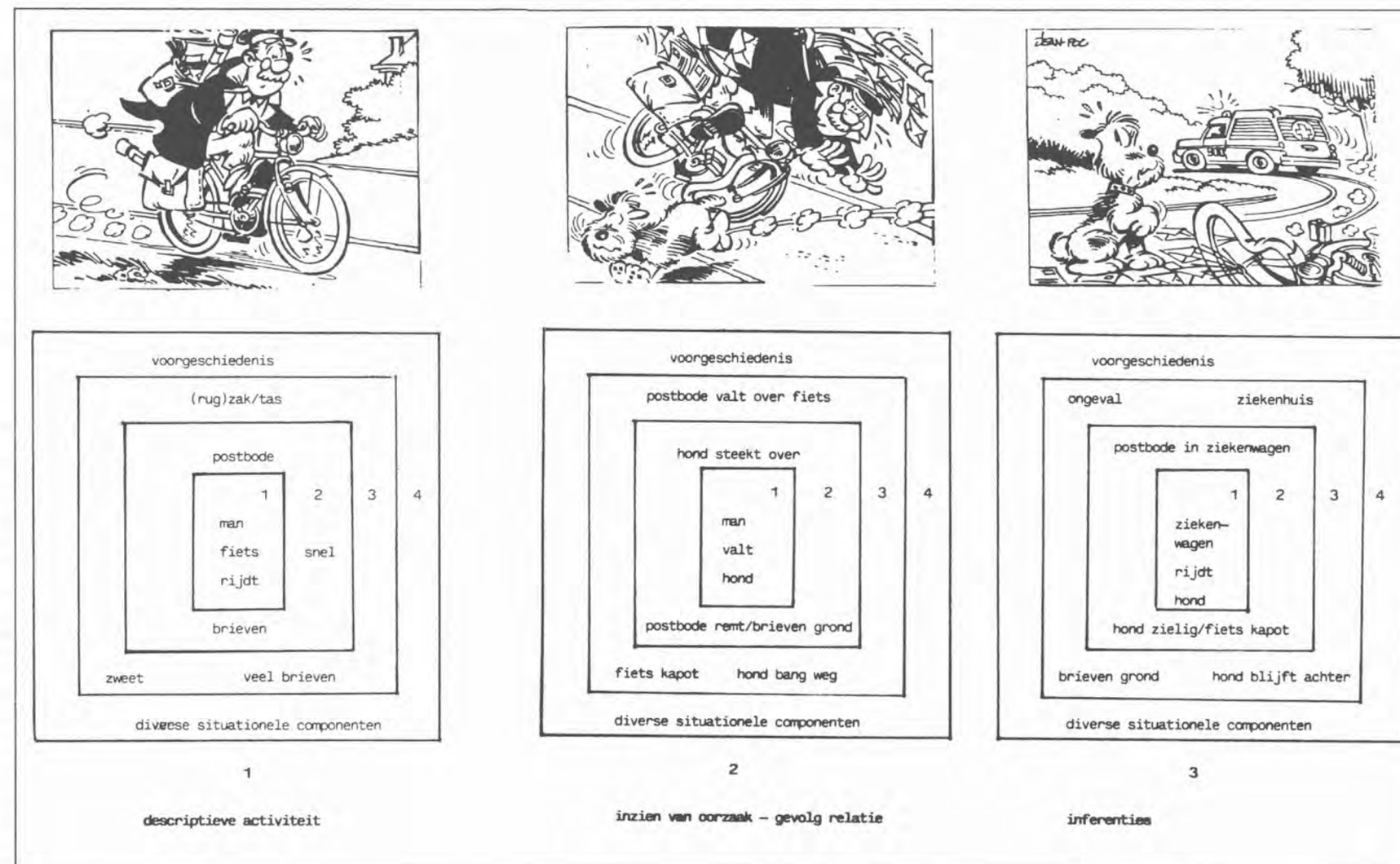
In Cummins' assenkruis (zie figuur 2) kan deze schrijftopdracht binnen kwadrant B worden geplaatst. Deze schrijftactiviteit is contextgebonden

in de zin dat er tekeningen worden aangeboden, en ze is cognitief veeleisend, omdat de onderscheiden elementen van het schrijftproces van descriptie over causaliteit naar inferenties lopen. De drie gehanteerde plaatjes (zie figuur 3) hebben met name elk een specifieke cognitieve valentie.

Tekening 1 vergt een louter descriptieve activiteit, in plaatje 2 zit een oorzaak-gevolg-relatie verwerkt, en het laatste plaatje toont de gevolgen van de causaliteitsrelatie. Elk plaatje kan worden opgevat als de som van de basisproposities, de zgn.

"voorggrondinformatie" plus uitbreidende elementen, de zgn. "achtergrondinformatie" (Hopper 1979). Figuur 3 geeft hiervan de schematische weergave. De minimale kern van basisproposities, die tot drie kernwoorden kan worden gereduceerd, wordt binnen elk kader met het cijfer 1 aangeduid. Deze kern breidt zich concentrisch uit (cijfers 2,3,4) naarmate er meer elementen, zoals details en interpretatieve componenten, aan toegevoegd worden. Dit schema werd getoetst door een aantal studenten naar de kernactiviteiten van de plaatjes

te vragen. Zonder aarzelen gaven ze telkens de drie kernwoorden en de uitbreidingen aan. Deze plaatjes kunnen bijgevolg als het ware op diverse niveaus worden beschreven, en deze niveaus hangen samen zowel met een cognitief aspect als met een taalkundige component. Indien de bovvermelde benadering van het schrijftproces met de realiteit overeenstemt, moet er een belangrijke evolutie waarneembaar zijn waarin de interactie tussen het cognitieve en het taalkundige aspect duidelijk wordt.



Figuur 3 : gehanteerde plaatjes en een schematische voorstelling van betekenisentiteiten met een toenemend aantal details.

Schrijfprodukten van leerlingen

Een eerste opmerkelijke vaststelling is dat in elk van de schrijfprodukten het kernconcept, zoals voorgesteld in figuur 3, aanwezig is. Zelfs in die gevallen waar het taalkundige vermogen kennelijk nog niet ontwikkeld is (zie bijvoorbeeld tekst 1 in bijlage) zijn de basisproposities voorhanden. De aangeboden strip werd dus op een relatief homogene wijze geïnterpreteerd.

Ten tweede kan worden vastgesteld dat in de gepresenteerde resultaten de onderscheiden fasen, met name de descriptieve, de causale en de inferentie, te onderscheiden zijn. Tekst 7 illustreert dit duidelijk. Zelfs in die gevallen waar het linguïstisch vermogen te kort schiet, kunnen deze fasen weliswaar zeer geconcentreerd-teruggevonden worden. De teksten 2 ("bromfiets, hond, ambulance") en 3 ("fiets, meneer, hond, ziekenhuis, bos, tas") stemmen bijvoorbeeld overeen met de in figuur 3 vermelde basisproposities. Alle leerlingen blijken dus hetzelfde interpretatieve schema gehanteerd te hebben.

Een derde frappante, doch niet helemaal verrassende vaststelling is dat er een duidelijk merkbare graduele toename van de uitbreidende elementen waar te nemen valt. Vanaf een bepaald niveau verscherpt de waarneming zich. In tekst 10 bijvoorbeeld worden de begrippen "bril", "snor" en het "oud" zijn van de man naar voren gebracht. In tekst 11 wordt vermeld dat de postbode "zweet" en dat hij "goed voor zich uitkijkt" bij het fietsen. Nog in tekst 11 wordt de techniek van de vergelijking gehanteerd, zoals bijvoorbeeld: "zo hard als een wielrenner", "het lijkt wel een postman die dringend zijn vliegtuig moet nemen" of "het lijkt wel dat het sneeuwt". Een volgende stap is een uitbreiding naar voorgeschiedenis en situationele elementen toe. In tekst 11 is de postbode te laat opgestaan, vandaar de haast, en remde hij met zijn voorrem, wat het over kop slaan verklaart. In tekst 12 wordt als het ware een scenario voorgesteld waarbij een

zekere Piet Smets een dringende aangetekende brief diende te ontvangen. Omdat de postbode gewond raakte, neemt de hond zijn opdracht over. Piet Smets eindigt als een rijke baron in een kasteel, of hoe een dubbelrol kan.

Verder is het opmerkelijk dat deze leerlingen net zoals beschreven in de literatuur (vgl. b.v. Chomsky 1975, Pepermans 1983 en Graves 1983) een soort van "invented spelling" hanteren. Dat wil zeggen dat ze spellingen bedenken die overeenkomen met het door hun gehoorde fonetische klankbeeld. Voorbeelden hiervan zijn in diverse teksten te vinden: "bomfi)i", "nont" en "lebcleus" (tekst 2), "miner" en "ziknhuis" (tekst 3), "menerret teegn de hond zen veets is kaapot" (tekst 4), "polisi", "ban(g)" en "almaan" (tekst 6) en "hart", "voor freen" en "agter wiel" etc. (tekst 11). Dit proces verloopt op merkwaardige wijze parallel met dat van allochtone leerlingen, hoewel duidelijk is dat de allochtone kinderen op dit punt achterop lopen. Graves (1983) wijst erop dat deze door het kind bedachte spellingen stadia in het leerproces vertegenwoordigen die positief in plaats van negatief moeten worden geëvalueerd. Volgens hem leggen onderwijzers en ouders vaak een al te perfectionistische houding aan de dag ten opzichte van de schrijfprodukten van de kinderen.

Ten vijfde valt op dat deze leerlingen schrijfgierig zijn (zie Van de Craen 1986). Hiermee wordt bedoeld dat de zin en de wil om te schrijven duidelijk aanwezig zijn of om het met Simhoffer te zeggen: ook deze kinderen hebben "taalent". In een aantal gevallen kan worden vastgesteld dat, hoewel het linguïstisch vermogen relatief gering is, de schrijfgierigheid dermate groot is dat dit geenszins een demper op het schrijfhousiasme zet (zie bijvoorbeeld tekst 5). Schrijven kan bijgevolg als een natuurlijk proces worden opgevat, waarbij de technische aspecten, waarvan spelling er één is, pas op de tweede plaats komen.

De didactische implicaties van een dergelijke vaststelling betreffen vooral het schrijfklimaat. Het is van belang dat er geen geforceerd schrijfklimaat ontstaat, maar dat er stimulerende impulsen uit-

gaan van de onderwijzer en de medeleerlingen naar het schrijfprodukt toe. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan leuke opdrachten, originele verwerkingen van het materiaal, tentoonstellingen en dergelijke meer, maar ook aan het onderling uitwisselen van de schrijfprodukten, waarbij de leerlingen elkaars werk becommentariëren en eventueel verbeteren.

Besluit

In deze bijdrage werden de zich ontwikkelende taalkundige en cognitieve aspecten die verband houden met schrijven voorgesteld. Uit het materiaal blijkt dat schrijven inderdaad een zich ontwikkelend proces is, waarbij cognitieve en taalkundige elementen elkaar parallel aanvullen. Dergelijke wetenschap is niet zozeer nieuw in absolute zin, maar is nieuw wat betreft de didactische verwerking. Tot nu toe is de aandacht in het migrantenonderwijs vooral uitgegaan naar communicatieve aspecten op het verbale vlak. Toch stellen we ook hier vast dat niet elke kwadrant van figuur 1 evenveel aandacht krijgt. Mijn voorstel is nu het communicatieve onderwijs niet alleen zoveel mogelijk expliciet te diversifiëren, maar ook om dit samen met de in figuur 2 vermelde schrijfactiviteiten te doen. M.a.w. ernaar te streven dat cognitief stimulerende communicatieve activiteiten parallel lopen met cognitief stimulerende taalbeschouwende activiteiten. Dit en ander sociolinguïstisch onderzoek wijst er met andere woorden op dat we toe zijn aan de didactische uitwerking/toepassing van deze ideeën ten einde de 'natuurlijke' cognitieve ontwikkeling, die overduidelijk blijkt uit dit materiaal, te sturen in een voor deze leerlingen stimulerend didactisch proces.

Ilse Humblot
Désiré De Bodtkaai 11
9400 Ninove

NOOT

Dit artikel is de tekst van een lezing gehouden op de zevende sociolinguïstendagen te Brussel (V.U.B.) in mei 1988.

BIBLIOGRAFIE

Chomsky, C. 1975. *Invented Spelling in the Open Classroom*. In: W. Von Raffler-Engel(ed)(1976) *Child Language*. Word, 499-518.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

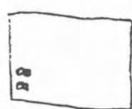
Graves, D. 1983. *Writing: Teachers and Children at Work*. London: Heinemann.

Hopper, P. 1979. *Aspect and Foregrounding in Discourse*. In: Givón, T. (ed) (1979) *Discourse and Syntax: Syntax and Semantics Vol. 12*. New York, Academic Press.

Labov, W. 1972: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania Univ. Press.

Pepermans, J. 1983: *Spelling: Ziekzorg en gezondheidsbeleid*. *Vonk* 13 (1), 34-43.

Van de Craen, P. 1986: *Schrijfontwikkeling, schrijfgierigheid en schrijfdruk*. In: L. Lentz, J. Sturm & H. Van Tuijl (red.): *Schrijfvaardigheid onder het mes*. Enschede, SLO, 119-126.



Tekst 1



bom 7 isi
noht

iebcienz

Tekst 2

peits

hond

bos tas

miner

zikhuis

Tekst 3

menorz zeet op de veets

menerret teegn de hond

zen veets is kaapot

Tekst 4

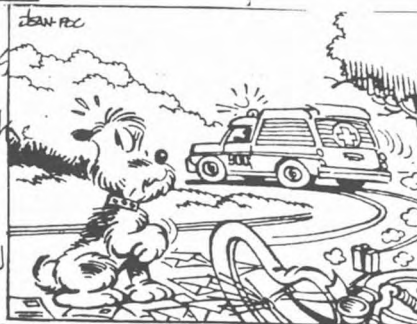


jaangaat maar huis in de huis ligt en
het hoort koomt het mein hoonden
hoond lat me in val



het papa wel naar huis
het huis in hoond wel lat val
nei he p ten brief moet

kei ke het d p i f kes moet in de huis
vluug papa het hoond moet u eet make
he is bank is voor u in tu in va an u u is
moijen jas ver u i k he len pretnioij
voor u moij pragig de boom gaat



val em in brule ke kt niet moijen

jaan vaalt

poel is koomt i k
paken koom wat he p
gedaan i k kom
ik gaan naar
huis in k laar hond
waars on zehuis

hier

Tekst 5

net op pas en hond val niet togniet m en er
 poel is: komt fiets van die meener tog seg
 m en er is pan oo seg m en er de fiets is kapot
 endi hon t is egt ban s get oodie blatjes is al
 al maan en die hon kijkt bij die m en en
 seg kom m en en gij moet niet ban
 oo wel gij naar je moede kom hon zeg voor

Tekst 6

- ① een man met een fiets een tas op zijn rug en zij fietst op de weg.
- ② een hond loopt op de weg en de man springt met zijn fiets.
- ③ een de bilans komt aan ze zitten in de wagen is de fiets is stuk.

Tekst 7

De postboden gaat met hem fiets naar de postbrief
 en er komt een hon op de straat en de postboden
 valt met de fiets op de straat.
 en de ziekenwagen en ze pakt de postboden
 in de ziekenwagen.

Tekst 8

Een man zit op een fiets en hij heeft een tas ~~achter zijn rug~~ in die
 tas zijn kranten ~~en~~ brieven een hond ^{komt} voor de fiets en de ~~man~~ valt
 van de fiets en aldus komt ziekenwien eraan de brieven liggen
 allemaal op de grond en de fiets is kapot de hond kijkt rijk.

Tekst 9

Er komt een oude man met zijn bromfiets op zijn weg die ik een ~~tas~~ een zak hij heeft
 Een bril aan een hij heeft ook al een ransor hij is een oude man dat hij is
 O! wat zie je nu de man valt op de grond de band van zijn bromfiets is plat
 Hij is geschrokken de ~~7~~ klaren die in het zak waren zijn allemaal op de grond
 Geroolen. een nu kijkt een daan is de zieke wagen al door het ik een hoes bij
 De hond kijkt een beetje loos en nu is de bromfiets al ook kapot
 Een nu is mijn verhaalje al klaar en nu is al ziekenwien ook al weg

Tekst 10

Er was eens een postman die te laat opgestaan was. En hij moest nog heel veel brieven weg brengen. Hij stapte heel vlug uit zijn bed en struikelde ook over zijn schoenen. Hij bleef zich aan een heest zijn kromfiets. Hij ~~stapte~~ ^{stapte} ~~er~~ ^{er} rent zo hard als een wielrenner. Als je hem een beetje sien, heb hij wel een postman die ~~so~~ dringend zijn vluchtig moet nemen. Hij zwet en hijft heel goed voor hem. plotseling rent er een hondje het fietspad over. De postman remde zo hard hij kon, hij remde ~~de~~ met de voor heen. Het voorwiel stopte een beetje ~~was~~ struikelde over hem heen. de brieven vlogen allemaal in de lucht. Het lijkt wel dat het sneeuwt.

Maar de arme postman lag daar naast zijn fiets op de grond. Hij kon niet meer bewegen geen arme geen been. Zijn fiets lag naast hem helemaal kapot. Zeven liggen in elkaar de wielen zijn eruit. Het was geen fiets meer met dat orgel. Er was een ambulance die naar een ongeluk ging. En ze zagen ~~de~~ de postman, en zijden. "Kom we nemen hem toch mee" het hondje ging naast de fiets zitten en keek naar de ambulance. En de ambulance ging weg met zijn rood lichtje dat blauw met de. En dat was het.

Tekst 11

Er was eens een ^{hij was een portman} ~~man~~ ^{hij} had een fiets. Hij wou naar een man. Die man heet Piet Smets. Hij wou een brief geven. Het was een getekende brief. Misschien is het een belangrijke brief. Dus hij wou dat brief eerst geven. Hij had fietste heel hard. Opeens kwam een hond de straat in ~~rennen~~. De portman renste. De hond had geluk. Maar de portman niet. Alleen hij rende valde hij op zijn hoofd. Hij was gewond. De zijn fiets was helemaal kapot. De ziekenwagen kwam. De hond is droevig. Het was zijn schuld. Toen zag hij de brief op de grond. De getekende brief. En sleepte de tak met brieven. Toen zag hij de zaak

met brieven. Toen deed hij net zoals de portman. Hij nam de getekende brief in zijn bek en loopte het eerst naar Piet Smets. Toen zag Piet Smets de hond aanrennen met de brief in zijn bek. "Hallo", zei Piet Smets lachend. Een zij de nieuwe portman. He, wat heb je in je bek. Hij nam de brief en las het. Jet, Jet! Hijk eens. Jet was zijn vrouw. Oh, zei jet, je bent de nieuwe baron. En hijk eens. Een kasteel geïrfd. Oh zal wel voor portman spelen, zei de Piet Smets. Toen was Piet Smets heel rijk.

Einde

Tekst 12