

Metalinguïstisch bewustzijn en aanvankelijk lezen

Lut Van Damme

Zesjarigen op de drempel van het aanvankelijk leesonderwijs komen niet met lege handen aan de poort van de 'grote' school kloppen. Zij beheersen de mondelinge taal redelijk goed. Dit betekent dat ze hun gedachten en gevoelens in taal kunnen uiten en deze van anderen kunnen begrijpen. Toch is voor de verwerving van de leesvaardigheid de ontwikkeling van comprehensie en produktie van mondeling taalgebruik alleen niet voldoende of doorslaggevend. Waar gaat het om?



ij het taalvaardig worden schenkt het kind in de eerste plaats aandacht aan de inhoud die mensen via de taal meedelen. Het kind probeert de gedachten en gevoelens die anderen in de taal tot uiting brengen, te begrijpen en het tracht eveneens zijn eigen gedachten en gevoelens in die taal kenbaar te maken aan anderen, om aldus een effectieve communicatie te onderhouden. Het is voornamelijk een kwestie van begrijpen en begrepen worden: de betekenis, de inhoud van de boodschap staat centraal. Bijvoorbeeld in de dagelijkse communicatie kan het woord *beer* het beeld oproepen van een indrukwekkend wild dier met een dikke, bruine vacht of dat van een lieve knuffel. Hier telt de inhoud, de betekenis.

Bij leren lezen evenwel moeten kinderen hun aandacht richten op de klankvorm; zij moeten zich dus gaan concentreren op eigenschappen van woorden die tot dan toe geen essentiële rol gespeeld hebben in hun taalgebruik. Nu is een beer niet langer een imposant dier of een lievelingsknuffel, maar wel een klank die in drie klanken opgesplitst wordt. Een niet alledaagse wijze om tegen *beer* aan te kijken dus.

Deze aandachtsverschuiving van de inhoud van een boodschap naar de vorm ervan vormt het centrale aspect van **metalinguïstisch bewustzijn**. Metalinguïstisch bewustzijn wordt immers basaal omschreven als de bekwaamheid om over de taal-op-zich te reflecteren. Het gaat dus om de bekwaamheid om over de structuur en de functies van de taal te reflecteren, in tegenstelling tot het louter begrijpen en produceren van taal (Grieve, Tunmer & Pratt, 1983). Dit reflectievermogen heeft betrekking op zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik en slaat op verschillende niveaus van de taal: we kunnen dan ook spreken van het foneem-, het woord-, het syntactisch en het pragmatisch bewustzijn. Ook het begrijpen van de technische terminologie om taalelementen i.v.m. lezen en schrijven aan te duiden behoort tot het metalinguïstisch bewustzijn.

Metalinguïstisch bewustzijn en leren lezen

Aangezien leren lezen appelleert aan andere vaardigheden dan mondeling taalbegrip en -gebruik, hoeft het dus geen verwondering te wekken dat leren lezen voor heel wat kin-

deren een niet te onderschatten hindernis is. Bijvoorbeeld: een typisch zinnetje uit een aanvankelijke leesmethode zou kunnen zijn: *leen is in de school*. Uiteraard wordt er van uitgegaan dat dit een betekenisvolle inhoud is voor het kind, maar daarnaast (en dat is hier belangrijk) moet het kind zich realiseren dat de opeenvolgende gedrukte vormen de mondelinge taal representeren die het hoort en gebruikt. Verder moet het kind er zich bewust van zijn dat dergelijke zinnetjes, wanneer ze gezegd worden, niet enkel een continue klankstroom vormen, maar tevens kunnen opgebroken worden in afzonderlijke eenheden, in 'woorden' en dat die overeenstemmen met de visueel te onderscheiden structuurtjes die in een boek of op het bord gescheiden van elkaar staan.

Nemen we nu uit onze voorbeeldzin een woord, bijvoorbeeld *leen*, dan moet het kind zich eveneens bewust zijn van het feit dat *leen* bestaat uit drie opeenvolgende klanken die in bepaalde schrifttekens kunnen omgezet worden. De moeilijkheid is echter dat *leen* voor het kind een klankeenheid is. Bij een klankspectogramanalyse van woorden blijkt trouwens dat fonemen niet zuiver af te bakenen zijn, de 'l', 'ee' en 'n' vloeien in elkaar over. Toch verwacht de juf/meester bij het leren lezen dat het kind de gedrukte drie-klank *leen* kan verbinden met het gesproken woord *Leen* (dat het kind normalerwijze reeds kent). Om dit verband te leggen moet het kind evenwel weten dat het gesproken woord *Leen* bestaat uit drie niet zuiver hoorbare elementen, een kennis die lang niet altijd aanwezig is.

Er is reeds heel wat onderzoek verricht naar de relatie tussen metalinguïstisch bewustzijn en leren lezen. Deze studies bevatten echter meestal slechts één aspect van metalinguïstisch bewustzijn. Het leeuwedeel van dit onderzoek heeft betrekking op het foneembewustzijn. Dat is logisch aangezien wij leren lezen in een alfabetisch schriftstelsel waarin de fonemen omgezet worden in grafemen. Om een correcte koppeling te

maken tussen fonemen en overeenkomstige grafemen moet het kind in staat zijn zijn/haar aandacht te richten op de klankvorm van de woorden zonder aan de betekenis te blijven kleven. De beginnende lezer heeft met andere woorden behoefte aan foneembewustzijn om die koppeling te realiseren.

Maar ook voor de overige aspecten van metalinguïstisch bewustzijn kunnen goede redenen aangevoerd worden om te veronderstellen dat ze leren lezen bevorderen. Van het kind wordt verwacht dat het het gesproken woord met het geschreven woord kan verbinden, dat het de gesproken zinnen kan opsplitsen in de constituerende woorden (woordbewustzijn). Ook is het zo dat we bij het lezen gebruik maken van allerlei kennisbestanden, o.a. lexicale en syntactische, om het lezen zo vlot mogelijk te laten verlopen (syntactisch bewustzijn). Daarenboven wordt dikwijls als vanzelfsprekend aangenomen dat het kind het nut van lezen en schrijven inziet (pragmatisch bewustzijn). Dat is lang niet altijd zo. Francis (1982) observeerde enkele gevallen van succesvolle lezers, van trage en van late starters. Voor succesvolle lezers was het van bij de aanvang zonneklaar dat bijvoorbeeld hun eigen gesproken zinnen konden voorgesteld worden in schrift. De late beginners daarentegen toonden bij de start van het schooljaar weinig begrip voor de aard en het doel van lezen. Deze kinderen bleken ook hulp nodig te hebben om de communicatieve functie van lezen en schrijven te kunnen begrijpen. Verder gebruikt de leerkracht van meet af aan termen zoals: *woord, zin, klank, letter, eerste letter...* Voor wie dit niet begrijpt, is de leerkracht in een geheimtaal aan het praten. Dat kan vreemdend, verwarrend werken.

Er zijn dus vanuit theoretisch standpunt goede redenen om te vermoeden dat metalinguïstisch bewustzijn een sleutelfactor zou kunnen zijn in het proces van leren lezen.

Oorzaak of gevolg?

De volgende vraag stelt zich dan: wat is nu het precieze verband tussen metalinguïstisch bewustzijn en leren lezen? We kunnen ons daarbij afvragen wat eerst komt, metalinguïstisch bewustzijn of leren lezen? Of is de hele discussie te herleiden tot een kip-en-ei probleem? Is er met andere woorden een wederzijds verband tussen beide? Dat is geen triviale vraag. Als met name zou blijken dat metalinguïstisch bewustzijn een noodzakelijke voorwaarde is voor leren lezen, dan kan de stimulering ervan in het pedagogisch brandpunt komen te staan. Als daarentegen metalinguïstisch bewustzijn uitsluitend een neveneffect is van leren lezen, dan dient dit facet minder aandacht te krijgen binnen het voorbereidend en het aanvankelijk leesonderwijs.

In een longitudinaal onderzoek waarbij kinderen gevolgd werden van eind derde kleuterklas tot eind tweede leerjaar hebben wij getracht zicht te krijgen op de rol die metalinguïstisch bewustzijn (in al zijn facetten) speelt bij leren lezen. Om dit op een zinvolle wijze te verrichten is het nodig om het niveau van metalinguïstisch bewustzijn vast te stellen. Daarvoor is een betrouwbaar, valide en gestandaardiseerd meetinstrument nodig. Aangezien een dergelijke test niet voorhanden is binnen het Nederlands taalgebied hebben we er dan ook zelf één geconstrueerd en we gaven het de naam **Geïndividualiseerd Taalbewustzijns-onderzoek bij het Leesbegin (GTL)** mee. Deze test omvat alle aspecten van metalinguïstisch bewustzijn (functies van lezen en schrijven herkennen en begrijpen, kennis van de technische terminologie, bewustzijn van de structuurkenmerken van mondelinge taal op de diverse taalniveaus). Daarnaast is het evenzeer noodzakelijk om een genuanceerd beginniveau van het kind in kaart te brengen. De volgende variabelen werden daartoe gemeten: intelligentie, leesrijpheid, leesattitude, sexe, sociaal milieu, leeftijd. Daarnaast werden ook schoolvariabelen

zoals methode, leerkracht en klas in rekening gebracht.

We startten het onderzoek met 336 kinderen verspreid over 18 klassen. Op diverse tijdstippen in het eerste en tweede leerjaar werd het niveau van zowel technisch als begrijpend lezen vastgesteld. Na één jaar leesonderwijs werd van de groep kinderen die zwak gepresteerd hadden op de metalinguïstisch bewustzijnsproef in de derde kleuterklas, deze nogmaals afgenomen. (Op dit onderzoeksopzet zijn we elders reeds uitvoerig ingegaan, vgl. Van Damme 1992).

Een wederzijds verband

Door deze studie willen we een zicht te krijgen op het belang van metalinguïstisch bewustzijn bij het proces van leren lezen. Daartoe hebben we metalinguïstisch bewustzijn geplaatst tussen andere 'voorwaarden'; voorwaarden die klassiek getest worden door schoolbegeleidingsdiensten om een inschatting te maken van risico-kinderen. Kinderen die dan geadviseerd worden om over te stappen naar het BLO of die - in het merendeel van de gevallen - door de leerkracht van het eerste leerjaar goed gevolgd moeten worden ten einde hun kansen op falen te verminderen.

Voegt metalinguïstisch bewustzijn een element toe aan deze screening? Op grond van de definiëring van metalinguïstisch bewustzijn zou dit zeker het geval moeten zijn. Bij het proces van leren lezen moet het kind zich immers voor het eerst niet uitsluitend richten op de inhoud van een taaluiting, maar wel op de klankvorm om de verbinding tussen gesproken en geschreven taal te maken. Kinderen die dit reeds kunnen voor het aanvankelijk leesproces van start gaat, lijken bevoordeeld.

Uit onze onderzoeksresultaten is naar voren gekomen dat metalinguïstisch bewustzijn niet kan beschouwd worden als een 'conditio sine qua non' voor de verwerving van

leesvaardigheid, maar wel als een factor die het leren lezen vergemakkelijkt. Kinderen met een hoger niveau van metalinguïstisch bewustzijn zouden dus beter kunnen profiteren van de systematische leesinstructie. Anderzijds is evenzeer duidelijk geworden dat het niveau van metalinguïstisch bewustzijn significant stijgt na één jaar leesonderwijs. Leren lezen stimuleert inderdaad de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn. Dit hoeft ons niet te verwonderen. Bij leren lezen worden immers heel wat vaardigheden geoefend die aanleunen bij die waaraan geappelleerd wordt in de metalinguïstisch bewustzijnsproef.

We kunnen dus stellen dat er een wederzijds verband is tussen metalinguïstisch bewustzijn en leren lezen en dat metalinguïstisch bewustzijn het proces van leren lezen bevordert. Dit houdt ook in dat een kind met een hoog niveau van metalinguïstisch bewustzijn het leesonderwijs beter geëquipeerd aanvat.

Een fundamentele vraag is nu: waarom en hoe ontwikkelen bepaalde kinderen een

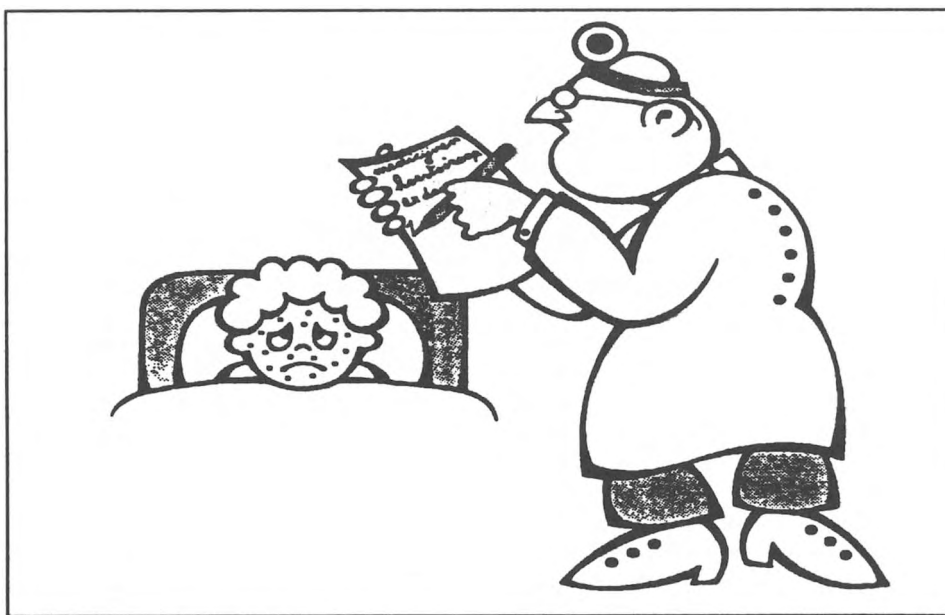
hoger niveau van taalbewustzijn nog voor het leesonderwijs van start gaat? Om deze vraag te kunnen beantwoorden gaan we nader in op de antwoorden verkregen in de testsituatie en beschrijven we voorbeelden van spontane metalinguïstische reacties van een kleuter.

Ontluikend metalinguïstisch bewustzijn

Een nadere analyse van de resultaten op de metalinguïstisch bewustzijnsproef toont een enorme verscheidenheid in prestaties aan. Zo zijn er kleuters die bijna het maximum halen, maar zijn er evenzeer die ontzettend laag scoren. De antwoorden van de kinderen op de diverse onderdelen vertonen eveneens sterke niveauverschillen.

PRAGMATISCH BEWUSTZIJN

Ter illustratie nemen we enkele items uit het onderdeel **Herkennen en begrijpen van de functies van lezen en schrijven**, of m.a.w.



Figuur 1: Item van begrijpen van functies van lezen en schrijven

pragmatisch bewustzijn. Als voorbeeld nemen we het item waarin het kind een prent te zien krijgt waarin een dokter naast een bedlegerig kind een voorschrift schrijft (figuur 1). Aan het kind wordt verteld: *"Dit jongetje is ziek. De dokter heeft hem net onderzocht en hij moet medicamenten nemen. Kan de dokter door wat hij nu aan het doen is op de tekening, aan de mama laten weten welke medicamenten de jongen moet nemen? Ja of neen? Hoe weet je dat?"*

Door middel van een kwalitatieve analyse kunnen de antwoorden van de kinderen in opeenvolgende niveaus worden ingedeeld. Het laagste antwoordniveau is wanneer geen antwoord of een irrelevant antwoord niet in functie van de vraag gegeven wordt, bijvoorbeeld *"Nee, hij heeft geen valiesje mee"*.

Een tweede niveau groepeerde antwoorden die gebaseerd zijn op persoonlijke ervaring, bijvoorbeeld *"Ja, siroop"* of antwoorden waarin kennis toegeschreven wordt aan anderen, bijvoorbeeld *"Ja, dokters weten dat"*. Op dit niveau herformuleren kinderen het probleem als *'Het jongetje moet genezen'* en lossen het onmiddellijk op.

Het derde niveau omvat antwoorden van kinderen die beseffen dat informatie moet doorgegeven worden, maar ze realiseren zich nog niet dat lezen en schrijven die functie kunnen vervullen. Zij antwoorden bijvoorbeeld *"Ja, de dokter zal het aan mama vertellen"*. Sommigen onder hen zien lezen en schrijven zelfs nog als storend om de informatie door te geven. Zij stellen dan bij-

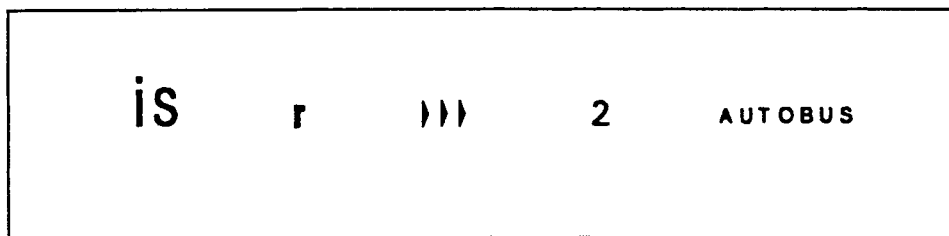
voorbeeld *"Nee, want hij is aan het schrijven op papier"*.

Een vierde categorie omvat antwoorden van een heel kleine groep kinderen (2%) die in feite de functie in kwestie vatten maar die te veel aan de getoonde prent blijven hangen en daardoor een verkeerd antwoord geven. Zij reageren dan bijvoorbeeld met *"Nee, want mama heeft de brief nog niet gekregen"*.

Tenslotte wordt in de vijfde categorie het correcte antwoord gegeven. Het is evenwel ook mogelijk om binnen dat niveau een kwalitatief onderscheid te maken: antwoorden die enkel de activiteit beschrijven, bijvoorbeeld *"Ja, omdat de dokter het opschrijft"*, versus antwoorden die een volledige uitleg omvatten, bijvoorbeeld *"Ja, omdat hij op het papier schrijft welk soort medicament dat kindje moet nemen en dan weet de mama het en dan gaat ze naar de apotheker en dan koopt ze het"*.

KENNIS VAN METALINGUISTISCHE TERMEN

Ook met betrekking tot de kennis van metalinguïstische termen, kunnen de antwoorden van de kleuters opgedeeld worden in kwalitatief opeenvolgende niveaus. Ook hier is het beschikken over adequate termen op conceptueel niveau geen kwestie van alles of niets. Een voorbeeld: bij de schriftelijke stimulus uit figuur 2 wordt aan het kind gevraagd om een cirkel te trekken rond elk woord.



Figuur 2: Item van technische terminologie

Op het laagste antwoordniveau wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de diverse grafische symbolen: kinderen omcirkelen helemaal niets of trekken een cirkel rond elk grafisch symbool. Op het tweede niveau worden enkel betekenisvolle symbolen aanvaard. Op het derde niveau is lengte het gebruikte criterium. Lengte kan op twee manieren geïnterpreteerd worden: enerzijds als verscheidene elementen (wat aanleiding geeft tot het omcirkelen van het langer woord) en anderzijds weinig of zelfs maar één element (wat leidt tot het omcirkelen van het korter woord, de letter en het cijfer). Op een vierde niveau wordt dit lengtecriterium vernauwd tot een element waardoor enkel de letter of het cijfer aangeduid wordt. Op het vijfde niveau worden vormkenmerken als criterium gehanteerd, dus woorden worden beschouwd als bestaande uit één of meer letters. Op het zesde niveau tenslotte (28% van de antwoorden) wordt dit vormkenmerk, dat inderdaad cruciaal is, gecombineerd met de correcte interpretatie van reekslengte.

FONEEMBEWUSTZIJN

Hetzelfde doet zich voor bij het kunnen omgaan met kenmerken van mondelinge taal. Nemen we als voorbeeld **foneemdifferentiatie** (foneembewustzijn). Daarin wordt het kind gevraagd om het eerste foneem van een opgegeven woord af te zonderen door het te benoemen. Praktisch verloopt dit als volgt. Vooraf verduidelijkt de proefleider het kind wat bedoeld wordt met "wat hoor je eerst in ...?". Daarna worden twee speelgoedkikkers geïntroduceerd (een jonge kikker en een oude koning-kikker). De oude koning wil een spelletje spelen met de jonge kikker. Het spelletje bestaat in het uitspreken van de eerste klank in een gegeven woord. Aan de kinderen wordt dan gevraagd de kleine kikker te helpen, want hij weet niet wat je eerst hoort in De zes aangeboden woorden zijn: *aap*, *fiets*, *oor*, *tak*, *wit* en *uur*.

Ook hier kunnen de bekomen antwoorden vanuit kwalitatief oogpunt geordend worden in opeenvolgende niveaus. Het laagste niveau omvat de volgende reacties: niet antwoorden, het aangeboden woord herhalen of vrij associëren bij het gegeven woord, (bijvoorbeeld *aap:kotje*, *fiets:brommer*, *oor:zoekt*, *tak:boom*, *wit:geel*, *uur:tiktak*). Het tweede antwoordniveau wordt gekarakteriseerd door het geven van een (al of niet bestaand) rijmwoord. Hier gebeurt dus reeds een zekere foneemanalyse. Op het derde niveau worden fonemen gegeven, die evenwel geen verband houden met het opgegeven woord. Op het vierde niveau wordt een verkeerd deel van het stimuluswoord gegeven: ofwel twee fonemen (bijvoorbeeld /ta/ bij *tak*), ofwel een niet gevraagd foneem (bijvoorbeeld /ie/ bij *fiets*). Het vijfde niveau tenslotte omvat de juiste antwoorden.

GELEIDELIJKE ONTWIKKELING

Deze kwalitatieve analyse van de antwoorden toont aan dat kinderen niet plots metalinguïstisch bewust worden, maar dat ze geleidelijk aan deze concepten opbouwen en bijsturen in de richting van hun conventionele betekenis. Een dergelijke geleidelijke ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn kan ook geobserveerd worden bij kleine kinderen. Hieronder beschrijven en becommentariëren we enkele dergelijke voorbeelden geobserveerd bij ons zoontje Nils tussen één jaar en elf maanden (1;11) en 4 jaar (4;0) oud.

[1] 4;0

In een fantasiespel is Nils Dumbo. Hij zet een rennerspet op.

Nils: *"Oh! De andere olifanten willen mijn pet afnemen. Maar het is mijn pet! Kijk 't staat er op: (hij wijst naar het woord 'fondue' op de pet) Dumbo, maar 't is wel verkeerd geschreven."*

Hij loopt naar de koelkast waarop Dumbo met magneetletters staat.

Nils: *"Kijk, zo wordt het geschreven. Op de pet staat het verkeerd, maar het is toch mijn pet."*

Dit voorbeeld toont dat Nils zich bewust is van het feit dat woorden niet op een arbitraire wijze kunnen geschreven worden, dat er zekere afspraken moeten gevolgd worden. Zo tonen de volgende voorbeelden aan dat hij zich bewust is van het feit dat woorden bestaan uit een welbepaalde reeks letters en dat ze er allemaal moeten zijn, voordat het woord juist kan gelezen worden.

[2] 2;9

Nils speelt met blaadjes van een afscheurkalender. Hij wijst naar de M van Maandag.

Nils: *"Dat is de /m/."*

Dan wijst hij plots naar de 'W' van Woensdag.

Nils: *"Kijk, die /m/ is omgedraaid! Dat mag niet!" (opgewonden)*

[3] 3;9

Nils komt thuis van de kleuterschool met een gekleurde vlinder.

Nils: *"Kijk, juf is vergeten om de /s/ van mijn naam erop te zetten!" (De 's' is inderdaad moeilijk herkenbaar.)*

[4] 3;11

Nils blijft maar doorzeuren om televisie te mogen kijken.

Moeder: *"Nee, je kunt nu niet kijken. Het is nog veel te vroeg. Er is nog niets voor kinderen."*

Nils: *"Ja, toch wel! Ik zal in het boek kijken."*

Hij komt terug met een programmablade geopend op een blad met een Samson-foto.

Nils: *"Kijk, zie je het? (Hij wijst dan naar de letters.) 't Staat erin: Samson op de televisie."*

Hier krijgen we een aanwijzing dat hij weet dat geschreven taal informatie bevat die je door te lezen aan de weet komt. Verder beseft hij dat je om te kunnen lezen tekst nodig hebt, zoals het volgende voorbeeld duidelijk illustreert.

[5] 3;10

Nils neemt een prentenboek van zijn jonger zusje.

Nils: *"Kijk mama, in dit boek kun je niet lezen, je kunt er alleen in kijken."*

[6] 3;1

Nils is aan het tekenen.

Nils: *"Eerst ga ik de namen schrijven: Freeke."*

Hij krabbelt onderaan het blad van rechts naar links. Hetzelfde gebeurt bij *mama*, *papa* en *Nils*. De onderste lijn staat nu vol met vier groepen krabbels. Hij tekent verder. Zijn moeder komt de kamer binnen.

Moeder: *"Wat een mooie tekening. Is dat het gras hier onderaan?"*

Nils: *"Mo nee! Dat zijn de letters, de letters van de namen (aanwijzend van rechts naar links) Freeke, mama, papa, Nils."*

In deze observatie is er nog geen sprake van conventioneel schrijven. Zijn gedrag toont evenwel aan dat hij toch reeds enig besef heeft van functies van schrijven. Zo maakt hij vier 'krabbels' om vier verschillende namen aan te duiden. Daarenboven behouden deze krabbels die betekenis zelfs wanneer een volwassene hen een totaal verschillende betekenis toekent.

[7] 1:11

Terwijl Nils met zijn grootvader in een boek kijkt, wijst hij naar een schaap.

Nils: *"/Sjaap/."*

Hij blijft verder kijken.

Nils: *"Wat is dat?"* (wijzend naar het schaap)

Grootvader: *"Wel, /sjaap/."*

Nils: *"Nee, nie /sjaap/, /SJAAP/." (lachend)*

[8] 3:0

Nils neemt zijn slaapbeer.

Nils: *"Ik zeg altijd /beerKE/ maar het is /beerTJE/." (beklemtoond uitgesproken)*

[9] 3:9

Nils speelt met zijn speelgoedauto's.

Nils: *"Die rode otto rijdt vlug."*

Moeder: *"Het is niet 'otto', maar 'auto'."*

Nils: *"Opa zegt altijd 'otto'."*

Enkele dagen later gebruikt zijn moeder ook de dialectvorm.

Nils: *"Mama, nu zeg je zelf 'otto'. Dat mag niet!"*

Zelfcorrectie en het corrigeren van uitingen van anderen konden we vaak vaststellen. In voorbeeld [7] weet Nils welke de juiste vorm is, maar hij kan het nog niet uitspreken. Wanneer zijn grootvader hem daarmee plaagt, vat Nils dit en wil hij hem de juiste vorm doen uitspreken (met klemtoon zelfs), maar hij kan niet. Deze observatie toont echter wel een expliciete reflectie over de foneemstructuur van dat woord. [8] en [9] illustreren expliciete becommentariëring van eigen taalgebruik en dat van anderen.

[10] 4:0

Nils speelt dat hij een kleine olifant is.

Nils: *"Vaas bloemen."*

Moeder: *"Wablieft?"*

Nils: *"De kleine olifant wil zeggen dat de bloemen in de vaas moeten gezet worden, maar hij kan nog niet goed praten."*

Dit is duidelijk een voorbeeld van pragmatisch bewustzijn: Nils is er zich van bewust dat de taalproductie van kleine kinderen niet steeds correct is. Op het moment van deze observatie is zijn eigen zusje in het twee-woord stadium. Eens te meer toont hij dat hij weloverwogen over dit taalgebruik kan reflecteren door het aldus te gebruiken.

[11] 3:0

Tijdens het middagmaal prikt Nils een wortel op zijn vork.

Nils: *"Kijk papa, dat is een patat (lacht hard) en dat (vlees) is een wortel en dat (aardappel) is vlees."* (nog steeds hard lachend)

Dit voorbeeld bewijst dat Nils zich nog niet volledig bewust is van het feit dat woorden arbitraire labels zijn, aan dingen toegekend door conventie, maar geen wezenlijk bestanddeel uitmaken van het voorwerp. Een tijdje later vroeg hij waarom een tafel, tafel genoemd werd. Mogelijks een begin om een woord-referent onderscheid te kunnen maken.

Deze voorbeelden illustreren dat jonge kinderen die nog volop de taal aan het verwerven zijn, metalinguïstisch bewustzijn kunnen vertonen. De observaties tonen overduidelijk een expliciete reflectie over taal en taalgebruik aan. Zij verduidelijken verder dat kinderen geleidelijk aan metalinguïstisch bewustzijn ontwikkelen. Kinderen zijn zich niet op een bepaalde leeftijd plots bewust van alle functies en kenmerken van taal. Het gaat om een conceptualisatieproces dat afhankelijk is van de ervaringen die kinderen meegemaakt hebben. Daarom verloopt de ontwikkeling voor de diverse aspecten van metalinguïstisch bewustzijn ook niet parallel.

We moeten evenwel voor ogen blijven houden dat een dergelijke ontwikkeling niet bij alle kinderen in dezelfde mate plaatsgrijpt. Bij kinderen die in een omgeving leven waarin metalinguïstische reacties geapprecieerd, bespreekbaar gesteld en daardoor gestimuleerd worden, zullen de situaties waarin zij spontaan en expliciet de taal kunnen becommentariëren toenemen. Dat heeft tot gevolg dat hun metalinguïstisch bewustzijn meer kansen tot ontwikkeling krijgt.

Ontluikende geletterdheid

Kinderen komen dus niet als onbeschreven bladen het eerste leerjaar binnen waar ze dan binnen geleid worden in de wereld van de geletterdheid. Niet alleen beheersen ze de mondelinge taal vrij goed, maar ze heb-

ben ook reeds in meerdere of mindere mate concepten over schriftelijke taal ontwikkeld. Dit gegeven wordt de laatste tijd meer en meer onderkend en aangeduid met de term **ontluikende geletterdheid** (voor het eerst gebruikt door Teale & Sulzby (1986): 'emergent literacy').

Bij het klassieke ontwikkelen van leesvoorwaarden (leesrijpheid) zijn de activiteiten erop gericht om bepaalde deelvaardigheden (zoals bijvoorbeeld visuele en auditieve discriminatie, links-rechts oriëntering, enz.) aan te leren waarvan op grond van een analyse van de leesactiviteit wordt aangenomen dat het beheersen ervan een succesvolle deelname aan het aanvankelijk leesonderwijs bevordert. Het toekomstige leesproces is dus uitgangspunt.

Bij ontluikende geletterdheid ligt de nadruk op het aansluiten bij de talrijke voorschoolse taalervaringen van kinderen, op het aansluiten bij reeds aan de gang zijnde taalontwikkelingen. In deze opvatting wordt dus verder gebouwd op reeds aanwezige taalervaringen. Deze (schriftelijke) taalervaringen omvatten veel meer aspecten dan in de traditionele leesvoorwaardentraining geoefend wordt. Daarenboven worden geen deelvaardigheden geïsoleerd geoefend, d.w.z. los van de totale taalontwikkeling, wat een solidere basis verschaft voor de schriftelijke taalontwikkeling. Ontluikende geletterdheid houdt ook in dat niet alle leerlingen even ver staan in het opdoen van taalervaringen: uit de voorbeelden van onze test en onze case-study blijkt overduidelijk dat verschillen in schriftelijke taalontwikkeling reeds op vroege leeftijd ont-

staan (niet alle kinderen vertonen metalinguïstisch bewustzijn op zesjarige leeftijd; in een stimulerende omgeving kunnen heel wat jongere kinderen wel metalinguïstisch bewustzijn vertonen). Daarom is vanuit pedagogisch perspectief stimulering van metalinguïstisch bewustzijn dan ook te verantwoorden.

Praktische implicaties

Reeds voordat kinderen formeel lees- en schrijfonderricht krijgen, hebben sommigen dus al veel inzicht in de functies en de structuur van geschreven taal. Zij kregen daartoe alle kansen en stimuleringen van thuis uit. Maar ook de kleuterschool kan hiertoe een unieke bijdrage leveren. Een dergelijke stimulering mag evenwel niet kortzichtig gebeuren. Zo is het onverantwoord om in de kleuterschool 'rijmwoorden' van buiten te laten leren, zonder dat de kleuters zich bewust zijn van wat 'rijmen' inhoudt. Rijmreeksen laten memoriseren is niet moeilijk, maar het is wel misleidend omdat een dergelijke kennis dan niet meer een veruitwendiging is van een inzicht in de essentiële karakteristieken van de (geschreven) taal, verkregen door omgang met, door ervaring in die (geschreven) taal.

Een praktisch voorbeeld: in zijn onderzoek vond Barrett (196- geciteerd in Downing & Thackray 1971, p. 76) dat de kennis van de namen van de letters van het alfabet het best de leesresultaten op het einde van het eerste leerjaar voorspelde. Barrett zelf bleek zich evenwel bewust te zijn van de beperkingen van zijn eigen onderzoeksresultaten. Hij realiseerde zich maar al te goed dat de bekwaamheid om de letters van het alfabet te kennen wel eens het gevolg kon zijn van een rijke ervaring met schriftelijk materiaal, die juist de kinderen in staat stelde om die namen van letters te leren. Diezelfde ervaring helpt dergelijke kinderen wellicht later om vlotte lezers te worden. Daarom waarschuwde Barrett dat uit zijn studie niet mocht afgeleid worden dat het leren benoe-

men van letters noodzakelijkerwijze tot succes bij leren lezen leidt. Barretts opmerking heeft er een aantal auteurs toch niet kunnen van weerhouden dit wel te doen, met alle gevolgen vanden dien voor een vervlakkende, restrictieve en weinig succesrijke opvatting van 'voorbereidende lees oefeningen'.

Welke metalinguïstische vaardigheden hebben we dan wel op het oog? Bij het aanvankelijk lezen moet het kind inzicht verwerven in ons alfabetisch schriftsysteem. Het moet er zich met name bewust van worden dat de 'spraakstroom' kan opgedeeld worden in zinnen, zinnen in woorden, woorden in fonemen en dat de tijdssequentie van woorden, respectievelijk klanken correspondeert met de ruimtelijke sequentie van woorden, respectievelijk letters.

Daarenboven is dit leren lezen en schrijven omgeven met een heel typisch 'jargon', dat het kind zich eigen moet maken, wil het de uitleg van de leerkrachten enigszins begrijpen. In het licht van het moedertaal didactisch principe van de **normale functionaliteit** is het bovendien duidelijk dat kinderen het nut van de activiteiten lezen en schrijven moeten inzien, willen ze dergelijke (deel)activiteiten als zinvol ervaren en willen we dat kinderen ook buiten de school veel en graag lezen - wat toch de bedoeling moet zijn.

Wij pleiten voor een zorgvuldige stimulering. Belangrijk lijkt ons in ieder geval het commentariërend spelen van allerhande woorden en klankspelletjes, rijmen, bedenken van geheimtalen, inzien dat *kaboutertje* weliswaar een klein ventje is, maar toch een lang woord. Ook het contact met schriftelijk materiaal, voorgelezen worden, mee kunnen kijken in het boek, leren zien dat die krullen en stippen op het papier precies uitmaken wat de volwassene zegt. Het voorlezen van verhalen is inderdaad een interessante activiteit, maar dan moet het kind wel kunnen meekijken in het boek. Door voorgelezen te worden leren kinderen niet alleen hoe een verhaal opgebouwd is, maar ze ervaren dat verhalen leuk zijn om te lezen, dat schriftelijk

materiaal betekenisvol is, dat het informatie bevat. Als daarenboven de volwassene de tekst regelmatig meevolgt met de vinger, leren de kinderen niet alleen de juiste leesrichting, maar ze worden er zich van bewust dat bepaalde vormen (van letters, van woorden) fungeren als aanwijzingen voor de verschillende verklankingen die gemaakt worden bij het lezen, dat bepaalde vormen telkens weerkomen, die dan op dezelfde wijze uitgesproken worden. Door het samen lezen van ontvangen brieven of postkaarten, het samen opschrijven van door kinderen gefantaseerde verhalen, ervaart het kind dat alles wat gezegd wordt ook kan opgeschreven worden, iets wat niet voor elk kind even evident is. Zo worden kinderen 'ondergedompeld' in taalactiviteiten die de aandacht voor taal-op-zich aanwakkeren.

Bij dit alles dient evenwel de uiteindelijke bedoeling goed voor ogen gehouden te worden. Het kan geenszins de bedoeling zijn om leren lezen systematisch te vervroegen of om de werkwijzen en de prestatiedrang van het lager onderwijs te introduceren in de kleuterschool. Aansluiten bij een aan de gang zijnde ontwikkeling en deze ontwikkeling stimuleren is geen pleidooi om deze ontwikkeling te bruskeren, te forceren. De term 'ontluiken' geeft dit trouwens zelf ook aan. In de lente ontluiken de bloemen. We kunnen dit wel stimuleren door voor zo optimaal mogelijke omstandigheden te zorgen, door bijvoorbeeld de grond te bemesten, tocht te vermijden, voor voldoende licht te zorgen ... Extreem op deze plantgroei gaan inwerken, om bijvoorbeeld buitenbloeiende planten in de winter te verkrijgen, zal nefaste gevolgen hebben: één vriesnacht maakt immers alles kapot. Een kleuter is en blijft een kleuter, maar heeft wel het recht om in stimulerende omstandigheden op te groeien en daardoor zo optimaal mogelijk het leesonderwijs aan te vatten.

Lut Van Damme
Kolbebloemstraat 61
9030 Mariakerke

Bibliografie

Downing, J. & D.V. Thackray: **Reading readiness**. London: University of London Press, 1971.

Spoelders, M. & L. Van Damme: Early metalinguistics and reading. In: **Scientia Paedagogica Experimentalis**, XIX/1 (1982), p. 117-129.

Spoelders, M. & L. Van Damme: Psycho-educational language awareness assessment and early reading. In: E. Zanuelli-Sonino: **Literacy in school and society. International trends and issues**. New York: Plenum, 1989, p. 135-145.

Van Damme, L.: **Geïndividualiseerd Taalbewustzijnsonderzoek bij het Leesbegin (GTL)**. Gent: Laboratorium voor Pedagogiek, 1984.

Van Damme, L. & M. Spoelders: Individual language awareness testing and early reading. In: F. Lowenthal & F. Vandamme (eds.): **Pragmatics and education**. New York: Plenum, 1986, p. 173-182.

Van Damme, L. & M. Spoelders: Metalinguistic awareness and early reading: a longitudinal study. In: **Ilha do desterro. A journal of language and literature** (themanummer - Reading: creative and automatic processes, ed. by L. Scliar- Cabral), 21/1 (1989), p. 73-84.

Van Damme, L.: **Van niet-lezer tot lezer. Een longitudinaal psycho-pedagogisch onderzoek naar de rol van metalinguïstisch bewustzijn bij aanvankelijk lezen**. Niet gepubliceerde doctoraatsverhandeling. Gent: RUG, 1989-1990.

Van Damme, L. & M. Spoelders: Metalinguistic awareness and early reading: a longitudinal study. In: M. Spoelders (ed.): **Literacy acquisition**. Lier: Van In & Gent: C&C, 1991, p.43-52.

Van Damme, L.: Metalinguïstisch bewustzijn bij geletterd worden. In: **Spiegel**, 10/3 (1992), p. 29-56.