

Rispje en Siedzje

Wat bereikt is in de Lectoraten Frysk & Meartaligens en
Taalgebruik & Leren in de jaren 2010–2018.

En wat gaat volgen vanaf 2019 in het Lectoraat
Meertaligheid & Geletterdheid.

**Eindredactie Reitze Jonkman
en Alex Riemersma**

10. Geletterdheid en Mondeling Taalgebruik: Samenhang en Onderscheid

Jan Berenst

Lector emeritus *Taalgebruik & Leren*

Onderwijs waarin leerlingen vanuit hun eigen nieuwsgierigheid kunnen werken aan relevante thema's krijgt gelukkig steeds meer de wind in de zeilen. In dat kader zijn er ook voor het taalonderwijs prachtige mogelijkheden, omdat menselijke activiteiten – en onderzoek is daar één van – nu eenmaal vooral met taalgebruik gepaard gaat. Eigenlijk is dat nog veel te zwak uitgedrukt: talrijke activiteiten worden in taal tot stand gebracht. Dus als leerlingen willen uitzoeken hoe iets zit, moeten ze eerst bedenken en bespreken wat ze dan precies willen weten of welk probleem ze precies moeten oplossen. Kleine kinderen bedenken dan door met elkaar te praten al een oplossing en als ze iets moeten weten, kunnen ze dat aan mensen die er iets van weten, vragen. Oudere leerlingen noteren dan hun vragen en problemen vaak eerst om vervolgens andere mensen te bevragen of iets op te zoeken in een papieren of digitale tekst of in een hybride tekst met video, en dat zorgvuldig

lezen en weer schriftelijk vast te leggen. Dit zijn allemaal taalactiviteiten. Dan heb ik het nog niet eens over acties die mogelijk uitvloeisel zijn van al die besprekingen, die bevragingen en dat opzoeken, zoals het rapporteren (mondeling of schriftelijk), het organiseren van een activiteit (al of niet met mensen buiten de school) of het schrijven van brieven of berichten op *social media*. Als leerkrachten aan die taalactiviteiten aandacht schenken door er met de kinderen ook op te reflecteren – en dat kan dus op alle niveaus van het taalgebruik – is dit de manier waarop leerlingen kunnen groeien qua taalvaardigheid, zoals ook Kris Vander Branden (2019) in een recente lezing naar verluid, nog eens weer beklemtoonde. Die vormen van taalgebruik ontwikkelen ze namelijk niet met droogzwemmen – ik bedoel met betekenisloze oefeningetjes, zelfs niet als die als 'basisvaardigheden' worden gelabeld – maar alleen in een context waarin ze functioneel voor hen zijn.

Dat is namelijk in de situaties die ik hierboven schetste, het geval. Zo hebben kinderen tot ze naar school gaan, altijd geleerd en zo hebben ze ook hun taal geleerd: door te gebruiken wat ze al hebben en daarop voort te bouwen met nieuwe probeersels. Dat begon al in de wieg (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 1999). Het onderwijs zou er daarom goed aan doen om daarop voort te bouwen en ook Dewey (1938/1997) in dat opzicht nadrukkelijker te volgen, door die natuurlijke neiging tot exploreren en leren als basis te gebruiken.

Dit betekent niet dat alle leren een 'natuurlijk' karakter heeft. Dat blijkt al als je kijkt naar kinderen in verschillende culturen. Veel Nederlandse kinderen kunnen op hun vierde fietsen, maar Efe-kinderen in Congo blijken op hun eerste al met een machete kokosnoten door te kunnen hakken (Rogoff 2003). Inderdaad een kwestie van 'cultureel leren', zoals Gee (2004) dat mooi karakteriseerde: wat zie je de mensen om je heen doen en ga je dus ook proberen. Maar leren praten is wel een kwestie van 'natuurlijk' leren, vergelijkbaar met leren lopen. Dat doen alle mensenkinderen als ze in een situatie met andere pratende mensen opgroeien. Alleen de specifieke taal die ze dan (als eerste taal) leren, is natuurlijk wel afhankelijk van de omgevingstaal. In dat opzicht zijn taalontwikkeling en motorische ontwikkeling nog wel enigszins verschillend. Zoals ook receptieve en productieve vaardigheden wel verschillen in de fase waarin ze de taal leren en leren gebruiken: kinderen snappen al een heleboel van wat volwassenen tegen hen zeggen, voordat ze zelf uitingen produceren. Na verloop van tijd wordt dat verschil tussen de receptieve en productieve mondelinge taalvaardigheid van kinderen echter een stuk kleiner, ook

al blijft er altijd een zeker verschil bestaan, ook bij volwassenen, bijvoorbeeld op het punt van woordkennis.

Geletterdheid wordt niet op een 'natuurlijke' manier geleerd, maar is in eerste instantie ook een kwestie van 'cultureel' leren. Dat betekent dat het niet vanzelfsprekend is dat kinderen leren lezen en schrijven als er teksten in hun omgeving zijn, net zo min als het vanzelfsprekend is dat je leert fietsen als je mensen om je heen ziet fietsen. Het helpt alleen wel als je je als kind al met driewielertjes en met loopfietsjes kunt spelen! Zo is voor leren lezen en schrijven een omgeving waarin lezen (en schrijven) vanzelfsprekend is en prentenboeken en andere teksten aanwezig zijn, stimulerend voor de geletterdheidsontwikkeling van kinderen. Sinds eind vorige eeuw spreken we daarom over *emergent literacy*, als iets wat zich in zo'n omgeving kan ontwikkelen, zonder dat er sprake is van 'schools leren'. Net als met leren fietsen, kunnen volwassenen en oudere kinderen daarin een belangrijke rol spelen. De verschillen in de thuiscultuur wat betreft de omgang met teksten en (voor)lezen, kunnen dan ook grote gevolgen hebben voor die ontluikende geletterdheid. Zoals Gee (2004) berekende, leidt dat in de voorschoolse periode tot een mogelijk uiteenlopen in ontwikkelingsniveau van kinderen van twee jaar, iets wat soms de gehele schooltijd doorwerkt als het onderwijs dit in de eerste fase niet weet te compenseren. Dat er jaar in jaar uit meer dan 10 procent van de kinderen als laaggeletterd het primair onderwijs verlaat in Nederland, heeft voor een belangrijk deel met die initiële verschillen te maken. Zeker als die verschillen in de loop der tijd via een proces van *selffulfilling prophecy* op basis

van wederzijdse verwachtingen (van kind en leerkracht) alleen maar worden versterkt en dan tenslotte in de veel te vroege selectie voor een type vervolgonderwijs min of meer definitief hun beslag krijgen. Zoals Jungbluth (2003) heeft laten zien, zijn de resultaten in het basisonderwijs en is de doorstroming naar het vo immers nog zeer sterk bepaald door het opleidingsniveau (en dus het geletterdheidsniveau) van de ouders. Dat lijkt – met alle aanvullende acties in de sfeer van huiswerkbegeleiding, examenvoorbereiding etc. die hoogopgeleide ouders zich wel en laagopgeleide (en dus relatief arme) ouders zich niet kunnen veroorloven – de laatste jaren helaas alleen maar sterker te worden (Elffers 2018).

Zoals Snow & Ninio (1986) hebben beschreven, kunnen jonge kinderen in die confrontatie met allerlei teksten in hun omgeving, (prenten) boeken en het voorlezen van die (prenten) boeken een aantal *literacy contracts* ontwikkelen, dat wil zeggen dat ze langzamerhand met een aantal elementaire voorwaarden en conventies rondom geschreven taal vertrouwd raken. Daartoe behoort onder andere de richting waarin een boek wordt doorgebladerd, maar ook dat plaatjes in zo'n boek naar iets anders verwijzen en niet zelf het object zijn, zoals dat ook voor tekeningen en lettertekens geldt die ze maken of bekijken. Voor kinderen die niet in zo'n geletterde omgeving opgroeien, zal de school moeten zorgen voor zo'n omgeving en die jonge kinderen veel moeten confronteren met mooie en aansprekende verhalen en prentenboeken en hen moeten stimuleren om te tekenen naar aanleiding van die verhalen of hun eigen ervaringen. Zoals we weten, blijken veel kinderen vanuit het zelf tekenen en schrijven (op hun

eigen manier), tot inzichten in geschreven taal te komen en ook tot lezen (Berenst 2015). Het is heel verstandig om dat perspectief dan ook te benutten in het onderwijs rondom geletterdheid aan jonge kinderen (Berenst & Faasse 2016; Pompert 2016).

Op deze manier zijn we inmiddels op het punt gekomen dat we vanuit het perspectief van jonge kinderen van vier jaar, nog een keer naar taal kijken. Die kinderen redden zich veelal prima in hun mondelinge communicatie. Ze hebben al een groot arsenaal aan woorden tot hun beschikking, hun morfologische en syntactische ontwikkeling is voor het grootste deel voltooid, ze hebben ervaring opgedaan in diverse gespreksgenres, ze kunnen hele verhalen vertellen, begrijpen (soms op een globaal, soms op een gedetailleerd niveau) wat tegen hen gezegd wordt of wat hen verteld wordt en ze variëren in hun taalgebruikspatronen in relatie tot de gesprekspartner (Clark 2003). Als volwassene kunnen we dus concluderen dat zowel productief als receptief, hun mondelinge taalgebruik zich al heel ver heeft ontwikkeld. Geheel anders ligt dat op het vlak van het schriftelijke taalgebruik. Voor de meeste kinderen op die leeftijd is dat nog een vorm van taalgebruik die ze alleen in rudimentaire vorm benutten, en vooral via het mondelinge kanaal als verhaal tot zich krijgen, zonder dat ze zich er soms van bewust zijn dat er een geschreven tekst aan ten grondslag ligt. Als ze een keer wat inzicht ontwikkelen in de aard en de functie van geschreven taal, zullen ze zich veelal ook realiseren dat er een verband is met hun mondelinge taalgebruik. Het is dan zelfs belangrijk dat dat idee groeit! Desalniettemin blijven voor kinderen

tot een jaar of tien, de werelden van het mondelinge en het schriftelijke taalgebruik gescheiden werelden: in de ene wereld kun je je prima redden, in de andere wereld is het ploeteren, zowel om te begrijpen wat de ander wil/ zegt als om zelf een boodschap te formuleren. Dat is niet gek, want het zijn -in abstracte terminologie- twee verschillende communicatiemodi. Als volwassenen, ook zij die zich prima redden in die geletterdheidsmodus, ineens zouden moeten communiceren in de Nederlandse gebarentaal, zou dat ook tot jarenlang geploeter leiden!

Merkwaardig is wel deze fase in de ontwikkeling van kinderen te ontkennen en – vanuit een theoretisch perspectief van geletterde volwassenen – te doen alsof het fundamentele onderscheid in het taalgebruik betrekking heeft op productie of op receptie. Dit dreigt op dit moment te gebeuren in het ontwikkelingsproces van Curriculum.nu voor Taal/Nederlands, waar men terecht alle belangrijke functionele vormen van taalonderwijs heeft beschreven – in een zevental 'grote opdrachten' van het leergebied –, maar nu meent ook nog 'basisvaardigheden' te moeten opnemen. Daaromtrent heb ik al grote vragen, omdat we dan toch weer terugkeren naar niet motiverende en context-loze oefeningetjes waarvan we eigenlijk weten dat die niet tot gebruik leiden in de situaties die ertoe doen. Maar helemaal problematisch wordt het als het elementaire onderscheid in die 'basisvaardigheden' wordt gemaakt tussen productieve en receptieve vaardigheden. Dat is niet alleen geen elementair onderscheid voor (jonge) kinderen, maar ook niet voor hun leerkrachten, terwijl ik zelfs ernstig durf te betwijfelen of dit een onderscheid is dat voor oudere leerlingen wel

betekenisvol is. In de praktijk van kwalitatief onderzoek moeten we er altijd op letten dat beschrijvingscategorieën die we maken op basis van de data, 'member'-categorieën zijn en geen analysator-categorieën, die niet als relevant door de betrokkenen wordt herkend. Naar mijn stellige mening geldt dat ook voor de categorieën die benut worden in de beschrijving van een nieuw Curriculum. Daar zouden in ieder geval leerkrachten (en eigenlijk ook de leerlingen, maar dat is wellicht te veel gevraagd) zich in moeten herkennen!

Het goed bedoelde achterliggende idee is dat het mooi zou zijn als mondeling en schriftelijk taalgebruik in het (taal)onderwijs niet zo strikt gescheiden maar geïntegreerd zouden worden. Daar ben ik ook een groot voorstander van, zeker vanaf de middenbouw in het primair onderwijs. Dat bewerkstelligen we echter niet door 'basisvaardigheden' te introduceren waarin verondersteld wordt dat we het mondelinge en schriftelijke overstijgen door die vaardigheden als *productief* en *receptief* te bestempelen, maar door te zorgen voor vormen van thematisch onderwijs waarin het mondelinge en het schriftelijke taalgebruik, zowel in productieve als in receptieve zin, op een natuurlijke manier een plaats krijgen. Dan zal blijken dat mondelinge en schriftelijke vormen van taalgebruik elkaar ook kunnen versterken (zie daarvoor Herder *et al.* (2018); Pulles *et al.* (*in press*)). En daarmee zijn we niet alleen weer terug bij het begin van dit artikel, maar zijn we zelfs een stap verder.

Genoemde literatuur

- Berenst, J. (2015)**, Ontluikende geletterdheid. In: Loonstra, J.H., Mentink, M., Rem, C. (red.), *Van baby tot kleuter. De veelzijdige en indrukwekkende ontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant. https://www.researchgate.net/publication/275214124_Ontluikende_geletterdheid
- Berenst, J. & Faasse, S. (2016)**, Ontluikende geletterdheid en de rol van de (voor)school. In: Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., Pulles, M. (red.), *Meer dan Lezen. Over geletterdheid, geletterheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Branden, K. vanden (2019)**, Taalonderwijs in de 21e eeuw; iedereen taalcompetent. Lezing MeerTaal congres Ede [verslag in: <https://educatiehelden.nl/artikel/taalonderwijs-is-vooral-verbinden/>]
- Clark, E.V. (2003)**, *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dewey, J. (1938/1997)**, *Experience & Education*. New York: Touchstone
- Elffers, L. (2018)**, *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: AUP
- Gee, J.P. (2004)**, *Situated language and learning*. New York: Routledge
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (1999)**. *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. New York: William Morrow & Co.
- Herder, A., Berenst, J., Koole, T., Gloppe, K. de (2018)**, Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160-174.
- Jungbluth, P. (2003)**, *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS
- Matthews, D. (ed.) (2014)**, *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins
- Pompert, B. (2016)**, Zinvol werken aan beginnende geletterdheid. In: Berenst, J., Faasse, S., Herder, A., Pulles, M. (red.), *Meer dan Lezen. Over geletterdheid, geletterheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum
- Pulles, M., Berenst, J., Koole, T., Gloppe, K. de (in press)**, Addressing reading problems in dialogic reading in primary school. *Linguistics & Education*.
- Rogoff, B. (2003)**, *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press
- Snow, C.E. & Ninio, A. (1986)** The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books. In: W.H.Teale & E. Sulzby (eds.) *Emergent literacy. Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation