

Peter Dijkstra heeft iets met taal. Hij is dan ook niet voor niets docent Nederlands bij Driestar Hogeschool en vaste columnist van Artificium. Voor het lectoraat exemplarisch onderwijs doet Peter onderzoek naar de ontwikkeling van de mondelinge communicatie van basisschoolkinderen binnen exemplarisch onderwijs.

Dicht op de huid, dicht bij de verschijnselen ...

Over de wijze waarop kinderen taal verwerven binnen exemplarisch onderwijs

De kinderen van groep 4 zitten aandachtig in de kring. Het is stil in het lokaal. Ze kijken naar de bal die de leerkracht een paar keer heeft laten stuiten. Ze zijn bezig met de eerste act van het exemplaar 'Hoe springt een bal'. De leerkracht vraagt: 'Wat zou er met de bal gebeuren als hij op de grond komt?' Een leerling zegt: 'Dan veert-ie.' 'Wat gebeurt er dan?', vraagt de leerkracht. 'Als-ie op de grond komt?', aldus de leerling. 'Wat zou er dan met de bal gebeuren?', vraagt de leerkracht zich wendend tot de hele klas. Quinten zegt: 'Er zit een veer in.' 'Dat vind ik wel een goede gedachte, dat er een veer in zit ...', reageert de leerkracht. Ze kijkt Quinten oprecht geïnteresseerd aan. Quinten gaat verder: 'Dan duwt-ie de bal weer naar boven.' 'Hoe kun je dat nou bekijken, dat die bal de lucht weer naar boven duwt, wat Quinten bedoelt?', vraagt de leerkracht. 'Wie weet er een maniertje om dat goed te zien?' De leerkracht laat de bal opnieuw een paar keer stuiten en vraagt de kinderen goed te kijken. Dan zegt Margreet: 'De bal klapt in aan de onderkant en aan de bovenkant eruit.' De leerkracht: 'Ik vind dat een heel goede oplossing, Margreet! Hoe kun je dat nou zien?'

Wie lesgeeft met exemplaren herkent het bovenstaande fragment direct als een socratisch gesprek over de vraag hoe een bal stuitert. Het is duidelijk dat de kinderen hier ook bezig zijn met taalleren. Ze leren zich uit te drukken, leren hun denken te verwoorden en leren de regels van het socratisch gesprek. Op deze aspecten is Willemieke Reijnoudt in het Artificium van juni uitgebreid ingegaan. Ik richt mijn onderzoek op de vraag: *op welke wijze en in hoeverre stimuleert exemplarisch onderwijs de mondelinge communicatie van het basisschoolkind?* Allereerst komt de vraag naar voren hoe kinderen hun (mondelinge) taal verwerven en hoe het onderwijs dat proces kan stimuleren. Daarna licht ik toe hoe het taalleren werkt binnen exemplarisch onderwijs. Vervolgens bespreek ik hoe Wagenschein dacht over de rol van taal. Ten slotte is het belangrijk te weten hoe vanuit de fenomenologie gedacht wordt over de rol van taal. Daaraan besteed ik ook aandacht.

Taalleren is een interactief proces

Theo Thijssen heeft eens gezegd: 'De school is een instelling waar je leert lezen en nog een paar dingetjes' (Thijssen, 2007). Leren lezen is inderdaad een centrale vaardigheid, maar taalleren omvat meer dan dat. Ik licht kort toe wat het leren van een taal inhoudt. Het taalleren draait om de met elkaar samenhangende domeinen spreken, luisteren, lezen, schrijven en woordenschat (zie website TULE). Taalleren is een interactief proces dat plaatsvindt vanuit een rijke taalleeromgeving. Van jongs af aan leert een kind actief zijn taal te ontdekken doordat ouders en

andere mensen met het kind spreken, het dingen laten zien en ervaren, en het vragen stellen. In de dialoog antwoordt een kind en gebruikt het zijn taal actief. Hierdoor verwerft het zijn taal razendsnel. Ik zeg met opzet 'verwerven', omdat 'taalverwerving' aangeeft dat het kind nieuwe taal op actieve wijze ontdekt, door zelf en samen met anderen na te denken en te spreken. Zo ontdekt het zijn wereld en krijgt die wereld betekenis. Er is hier geen sprake van instructie, zoals wel het geval is als het kind op school bijvoorbeeld technisch leert lezen of de spellingregels leert. Onze beeldcultuur stelt hoge eisen aan allerlei vormen van lezen en schrijven. Kinderen moeten snel en effectief informatie kunnen halen en verwerken uit steeds meer informatiebronnen (internet, boeken). De benodigde vaardigheden zijn niet 'aangeboren', maar moeten worden aangeleerd via instructie en oefening. Het zijn culturele vaardigheden. Natuurlijk zijn er kinderen die zelf ontdekken hoe je kunt lezen of schrijven. Belangrijk is te beseffen dat deze instrumentele vaardigheden op zichzelf de taalverwerving niet stimuleren. Het zijn vaardigheden en daarmee middelen om tot taalverwerving te komen. Wie goed kan slaan met een hamer, kan nog geen mooie kast in elkaar timmeren.

Taalverwerving vindt in het onderwijs plaats als kinderen in betekenisvolle en rijke taalleersituaties leren. In het onderwijs moet ruimte worden vrijgemaakt om nieuwe taal te ontdekken én te gebruiken. Het blijvend stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid en het met kinderen nadenken en

spreken over inhouden die hen interesseren zijn belangrijke kenmerken van betekenisvol onderwijs. Daarbij is het samen leren, het sociale leren, belangrijk. Deze actieve wijze van taalverwerving noemen we constructief leren. Dit staat tegenover instructief leren. Vaardigheden worden veelal instructief aangeboden, het toepassen ervan gebeurt constructief, in opener leersituaties waarin kinderen zelf actief met taal aan de slag gaan. In die situaties vindt taalverwerving plaats. Thematisch onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs en ook exemplarisch onderwijs zijn er voorbeelden van (Verhoeven, 2009; Damhuis en Litjens, 2003; Emmelot en Van Schooten; 2006, Vernooij, 2007).

Taalverwerving binnen exemplarisch onderwijs

Binnen exemplarisch onderwijs zijn (socratische) gesprekken essentieel in de zoektocht naar een oplossing van een bepaald probleem, of om achter de essentie van een verschijnsel te komen en alle dimensies hiervan te ontdekken en ervaren. Kinderen nemen nauwkeurig waar en formuleren allerlei gedachten over het onderwerp. In hun zoektocht naar de essentie van een verschijnsel zijn kinderen volop taalverwervend bezig. Alle acht de ontwikkelingslijnen van de tussendoelen mondelinge communicatie zijn aan de orde: deelname aan gesprekken, interactief leren, mondeling taalgebruik, woordenschat, begrijpend luisteren, vertellen en presenteren, reflectie op communicatie en reflectie op taal (Verhoeven, 2009). Taalverwerving vindt ook plaats in de andere leer- en onderzoeksactiviteiten van een exemplarisch. Het gebruik van een leerdagboek (met opdrachten en reflectievragen) stimuleert de taalverwerving, omdat het kinderen aanzet tot goed nadenken en formuleren. Wanneer ze het geschrevene met elkaar delen, is er sprake van sociaal leren. Strategisch leren is aan de

orde als hun ideeën en gedachten zijn opgeschreven volgens bepaalde stappen en als de kinderen daarvan bewust worden gemaakt.

Kenmerkend voor het socratisch gesprek zelf is het betekenisvolle, sociale en strategische karakter ervan. Kinderen nemen samen waar, denken na, formuleren, vatten samen, vragen door, onderhandelen over betekenissen van woorden et cetera. In het bovenstaande voorbeeld uit 'Hoe stuitert een bal?' zoeken kinderen naar woorden voor wat ze zien gebeuren, daarbij geprikkeld door de leerkracht die telkens doorvraagt op de vraag wat er gebeurt als de bal op de grond komt. De aandacht van de kinderen wordt sterk gericht door de vragen van de leerkracht, hun gedachten

draaien op volle toeren en ze gebruiken bekende taal om een nog onbekend verschijnsel – waar ze normaal niet direct over nadenken – te beschrijven. Zo komt Quinten aan de constatering 'er zit een veer in' en komt Margreet tot de mooie redenering: 'de bal klappt in aan de onderkant en aan de bovenkant eruit.'

Wanneer je de ontwikkelingslijnen en tussendoelen mondelinge communicatie bekijkt, zie je dat van kinderen verwacht wordt dat ze verwijs- en oorzaak-gevolgrelaties in een verhaal of presentatie

kunnen verwoorden

(*begrijpend luisteren*), dat zij hun kennis uitbreiden door leergesprekken en experimenten (*interactief leren*) en dat zij hun woordkennis verdiepen en verbreden (*woordenschat*) (Tomesen, Wijskamp, Verhoeven, 2007). Dit is taalverwerving op z'n mooist, waar alle kinderen van profiteren.

Overigens hing er een geconcentreerde stilte in de klas. De mogelijkheid tot stilte is een belangrijk kenmerk van een goed socratisch gesprek. Kinderen denken rustig na, nemen rustig waar en laten woorden en gedachten opborrelen. Pihlgren beschrijft hoe er bij ervaren deelnemers meer stiltes vallen. Ervaren



deelnemers nemen de tijd om na te denken en te formuleren, waardoor de gesprekken op een hoger plan komen (Pihlgren, 2008, p. 234).

Nu duidelijk is dat er volop taalverwerving plaatsvindt binnen exemplarisch onderwijs, komt de vraag naar voren waarom het (socratisch) gesprek dan zo belangrijk is. Waarom niet kiezen voor een experiment, zoals vaak het geval is bij natuuronderwijs? Waarom al dat gepraat?

‘Lehrkunst verlangt das Gespräch’

Wagenschein (1896-1988) is voor het ontstaan van exemplarisch onderwijs van wezenlijk belang geweest. Voor Wagenschein waren taal en het gesprek heel belangrijk. In zijn *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft* (1986) gaat hij hier expliciet op in. Het socratisch gesprek is dé plaats waar in alle rust gezocht wordt naar werkelijk verstaan (verstehen). Wagenschein spreekt over *Verstehen lehren*. Het is een ‘nis’ of ‘eiland’ (p. 76) waarin het, um das Verstehen geht und um nichts anderes.’ (p. 76). In het socratisch gesprek wordt het zelfstandige denken en spreken

deze kinderen. Wagenschein onderscheidde een magische, animistische en realistische periode in de kindertijd (Volkamer, 2000, p. 138-143). In de magische periode kunnen dingen zelf levend zijn, in de animistische periode wordt een ding wel als op zichzelf staand gezien, maar het kind geeft het menselijke eigenschappen. In de realistische fase verdwijnt ook dit antropomorfe denken. Een kind van drie denkt nog dat de maan – net als hij – leeft; een kind van zeven weet dat de maan niet leeft, maar praat er nog wel over alsof deze menselijke eigenschappen bezit; een kind van tien weet dat de maan een bol is zonder menselijke eigenschappen.

Deze manier van denken moet niet overwonnen worden, maar verinnerlijkt tot een ‘innere Sprache’, zodat de volwassene met hoofd én hart kan begrijpen wat een verschijnsel betekent. Onze taal zit vol van zulke antropomorfe (lijkend op de mens) uitdrukkingen, zoals ‘de maan komt op’ of ‘de zon gaat onder’. Daarom is de constatering ‘de rook brandt!’ voor de natuurkundige Wagenschein een prima beschrijving, terwijl andere natuurkundigen zo snel

‘Taal geeft expressie aan al deze indrukken en geeft tegelijkertijd ordening en structuur.’

van kinderen serieus genomen en krijgen zij een pedagogische vrijheid die zij in andere lessen niet krijgen. Iedere deelnemer is gelijk en levert een gelijke bijdrage aan het gesprek. Als kinderen dit beseffen, geeft dat een enorme vrijheid van denken en wordt ook de taalverwerving maximaal in gang gezet.

Het gaat er volgens Wagenschein eveneens om dat de leerkracht zich in het gesprek kan verbinden met de kinderen, dat hij hen werkelijk wil begrijpen en volgen. Hij stelt: ‘Wir sollten (...) das eigene, das eigenständige Denken und Sprechen der Kinder (...) achten, ernst nehmen, nicht um es belehrend abzufertigen und zu behindern, sondern um uns mit ihm zu verbünden (...). Die Lehrkunst verlangt das Gespräch’ (p. 54). Wagenschein hechtte veel waarde aan de eigen taal van kinderen. Met hun eigen woorden en gedachten komen ze tot het verstaan (Verstehen) van natuurkundige verschijnselen. Wij moeten ons hoeden voor een te snel, niet begrepen gebruik van abstracte woorden. In een groep 7 werd laatst het exempel ‘De kaars van Faraday’ uitgevoerd. De kinderen ontdekten dat het *de rook* was die brandde. Die term was voor deze kinderen voldoende. Het woord *gas* werd bewust niet geïntroduceerd. Dat zou te ver verwijderd zijn geweest van de waarnemingen en het denken van

mogelijk af wilden en willen van deze al te menselijke, niet nauwkeurige manier van spreken (Volkamer, 2000, p. 157). Wagenschein haalt in *Verstehen lehren* een voorbeeld aan van Simone Weil. Een eenvoudige boerenjongen denkt meer af te weten van de hemellichamen dan een Pythagoras die leefde in een cultuur die uitging van een ander wereldbeeld. De jongen praat allerlei geleerden na, maar begrijpt er uiteindelijk niets van. Veel mensen kennen ook in onze tijd de verschijnselen zelf niet meer, maar ze denken ze te kennen via informatie die ze gemakkelijk uit boeken halen of van het internet. Wij raken op deze wijze ontworteld en vervreemd (Wagenschein, 1999, p. 65) van die werkelijkheid met haar rijkdom aan verschijnselen. Veel kennis in ons onderwijs wordt de kinderen op ontwortelde wijze voorgeschoteld. Er komt geen echt begrijpen meer aan te pas, omdat de verschijnselen zelf niet meer worden ontmoet. Je kunt met de modernste filmtechnieken in een paar seconden zien hoe een bloem groeit en bloeit, zich ontsluit. Daarmee heb je dit wonder echter nog niet begrepen en verstaan. Daarvoor moet je de bloem gaan bekijken, buiten in het grasveld of tussen de stoeptegels. En dan elke dag terugkomen om te kijken hoe de bloem groeit, om te ervaren hoeveel tijd er mee gemoeid is, of wat voor effect een felle regenbui op de

bloem heeft. Dan bestaat er een kans dat je iets kunt gaan begrijpen, verstaan, van het groeien en bloeien van een bloem.

Dicht op de huid: naar een fenomenologie van de taal

Wagenschein was een kind van zijn tijd en valt deels te plaatsen in de filosofische stroming van de fenomenologie. Deze stroming wil terugkeren naar de verschijnselen zelf, omdat de moderne mens ervan vervreemd is geraakt door de objectieve wetenschappelijke manier van denken. Taal heeft binnen deze stroming een existentiële functie: met onze taal geven wij betekenis aan de wereld, of beter gezegd: onttrekken wij betekenis aan een wereld die vol betekenis is. Door al onze zintuigen werkt de werkelijkheid op ons in. Taal geeft expressie aan al deze indrukken en geeft tegelijkertijd ordening en structuur. Taal zit ons dicht op de huid en brengt ons dicht bij de verschijnselen (Merleau-Ponty, 1997; Lakoff and Johnson, 1999; Damasio, 2009).

Een (wetenschappelijke) theorie mag waar of waarschijnlijk zijn, maar is altijd armer dan de werkelijkheid zelf. Ik geef een voorbeeld. Volgens de woordenschattheorie bezitten we een *mentaal lexicon*, waarin allerlei *concepten* liggen, waartussen allerlei *relaties* bestaan. Hoe meer *relaties*, hoe *dieper* de *woordbetekenis verankerd* is. Het woord 'koe' is een *lemma* of *label* voor een bepaald zoogdier, dit zoogdier is een *categorisch woord* en staat hoger in de hiërarchie dan het *label* 'koe' (Gillis en Schaerlaekens, 2000; Verhallen en Verhallen, 1994; Kienstra, 2003). De fenomenoloog wil het oorspronkelijke proces van betekenisgeving opsporen. Als ik schrijf over



een *koe*, komt er bij iedere lezer een ander beeld naar boven, een verbaal beeld en een stroom aan ervaringen – recente of oudere – met een koe. Dit is meer en anders dan dat er een lemma opgeroepen wordt uit ons mentale lexicon, dat we het woord koe verbinden met rund, veehouderij, zoogdier of melk. Het kan bijvoorbeeld zijn dat het woord koe geen concreet beeld oproept. Het woord is dan alleen een bekende klank of een onbewust bekend gevoel. Pas bij het doorvragen naar ervaringen komen er concrete beelden omhoog.

Wie de dingen, de verschijnselen, opnieuw leert zien, zal zich opnieuw verwonderen. De werkelijkheid is zo rijk aan betekenis! Ik eindig met een tweetal citaten. De existentiële fenomenoloog Merleau-Ponty noemt een *woord* het 'lichaam van het denken'. Hij zegt: 'Onze visie op de mens zal oppervlakkig blijven, zolang wij niet tot deze oorsprong terugkeren, zolang we niet onder het drukke geluid van de woorden de eerste, oorspronkelijke stilte terugvinden, zolang we niet het gebaar beschrijven dat deze stilte doorbreekt. Het woord is een gebaar en zijn betekenis een wereld' (Merleau-Ponty, 1997, p. 229, 231). Taal zit ons dus dicht op de huid. Met de oorsprong doelt hij op de werkelijkheid van de fenomenen zoals die zich aan ons voordoen. Taal en denken vallen weliswaar niet samen, maar zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Vygotsky zei het zo (1962, p. 153): 'The relation between thought and word is a living process; thought is born through words. A word devoid of thought is a dead thing, and a thought unembodied in words remains a shadow.'

Openstaande vragen

De komende tijd ga ik in uitvoeringen van exemplen analyseren hoe en op welke wijze kinderen bij exemplarisch onderwijs hun mondelinge taal verwerven. Verder is het belangrijk te onderzoeken of kinderen bijvoorbeeld ook daadwerkelijk een diepere woordenschat verwerven en strategisch leren denken.

Peter Dijkstra is docent Nederlands bij Driestar Hogeschool en maakt deel uit van de kenniskring exemplarisch onderwijs.

Geraadpleegde literatuur:

- Damasio, Antonio R. (2009). *Ik voel dus ik ben. Hoe gevoel en lichaam ons bewustzijn vormen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Damhuis, R., Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Emmelot, Y., van Schooten, E. (2006). *Effectieve maatregelen ter*

- bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gillis, S., Schaerlaekens, A.M. (eds) (2000). *Kindertaalvererving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Lakoff, G, Johnson, M. (1999). *Leven in metaforen*. Nijmegen: SUN.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Fenomenologie van de waarneming*. Amsterdam: Ambo.
- Pihlgren, Ann S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Tijssen, T. (2007). *De gelukkige klas*. Amsterdam: Athenaeum-Polak en Van Gennep.
- Tomesen, M., Wijskamp, I., Verhoeven, L. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- TULE: <http://tule.slo.nl>
- Verhallen, M., Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Amersfoort: CPS.
- Verhoeven, L. (2009). Taalontwikkeling en taalonderwijs. In: R. Klaris, P. Simons (eds). *Wat is goed onderwijs?* Den Haag: Lemma.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Download van www.taalpilots.nl.
- Volkamer, T.(2000). *Die Bedeutung der Sprache in der genetischen Didaktik Martin Wagenscheins*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wagenschein, M. (1986). *Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft*. Marburg: Jonas Verlag.



'Nothing is brought to perfection at first. We must be children before we grow men.'

Edgar A. Doll