

Het kommunikatief schrijfonderricht als psycho-sociolinguïstisch probleem

door

CHANTAL VERTOMMEN

0. Inleiding

Uit recente literatuur blijkt dat de normatieve opvatting waarbij schrijven synoniem staat voor spellen, aan kracht inboet, ten voordele van een soepelere houding waarbij schrijven in een ruimer kommunikatief kader wordt geprojecteerd. Dit betekent evenwel niet dat elke linguïst of onderwijskundige deze ontwikkeling toejuicht. De talrijke argumenten die tegen het kommunikatief schrijfonderricht worden aangevoerd kunnen tot twee hoofdbezwaren worden gereduceerd :

1. het verwaarlozen van spellingonderricht ten voordele van kommunikatief schrijfonderricht zal in spellinganarchie resulteren ;
2. pure spellinglessen zijn een absolute noodzaak om te leren schrijven.

Dit laatstgenoemde bezwaar is merkwaardig als men denkt aan de klachten van mensen over de ontgoochelende resultaten van het traditionele louter op spelling gericht „schrijf” onderwijs. Spellinglessen leiden m.a.w. tot grote frustraties die kennelijk tot moeilijkheden aanleiding geven.

Het onderzoek dat totnogtoe werd verricht is *grosso modo* van tweeërlei aard. Enerzijds is er psycholinguïstisch gericht onderzoek dat de onderliggende processen die bij het schrijven in werking treden tracht te achterhalen en anderzijds is er het didaktisch gericht onderzoek, waarbij niet zozeer het feitelijke schrijfproces centraal staat, maar wel het zoeken naar „de” ultieme onderwijsmethode. Dergelijk onderzoek naar „de” beste onderwijsstrategie resulteert in normatieve handboeken als „hoe schrijf ik een opstel”, „handleiding voor het schrijven van brieven” ; e.d., waarin regels en voorschriften worden voorgeschoteld, waarbij wordt voorbijgegaan aan een aantal (sociolinguïstische) variabelen die met het onderwijs en/of leerproces kunnen interfereren. Het is veeleer een overbrengen van kennis over schrijven van leerkracht aan leerling dan een geleide praktijk in het eigenlijke schrijven. Hierbij wordt geen band gelegd tussen schrijven en spellen, laat staan andere factoren.

In wat volgt zal ik trachten aan te tonen dat er vanuit sociolinguïstisch oogpunt voldoende argumenten kunnen worden aangevoerd om het onderzoek naar de schrijf- en spelprocessen over een andere boeg te gooien.

1. *Schrijven en sociolinguïstiek*

1.1. Theoretische beschouwingen

Alvorens dieper in te gaan op de relatie tussen schrijven en sociolinguïstiek wil ik twee voorafgaande opmerkingen maken :

1. De term sociolinguïstiek wordt in deze bijdrage gebruikt in de zin van sociale linguïstiek, waarbij de wisselwerking tussen interactiefenomenen en communicatiefacetten als spil wordt beschouwd voor de persoonlijkheidsontwikkeling en voor de ontwikkeling van eigen vaardigheden. Elke ontwikkeling van de sociale identiteit is uniek en spruit voort uit de specifieke sociale interacties. Hieruit resulteert dat de cognitieve ontwikkeling kan worden beschouwd als een produkt van de kwaliteit van de interactieprocessen (vgl. Ten Houten 1982). Sociale linguïstiek is bijgevolg verschillend van sociolinguïstiek in de traditionele zin, aangezien het verschillende disciplines integreert en in hun onderlinge, complexe samenhang bestudeert en dus niet langer de sociale aspecten van taal isoleert (cf. Van de Craen 1982). Dit gezichtspunt kan worden teruggevoerd tot Piaget, Vygotsky en Bruner, maar ook tot Sapir en Hymes.
2. Sinds de jaren '60 hebben vele linguïsten de idee bepleit dat linguïstische competentie, communicatieve competentie vooraf gaat. Diepgaand onderzoek o.m. van Halliday (1975), Cross (1978) en Wells (1979) heeft echter aangetoond in welke mate die visie een artefact is. De relatie tussen linguïstische en communicatieve competentie bleek veel ingewikkelder en subtieler te zijn dan aanvankelijk werd aangenomen. Het is immers zo dat kinderen reeds actief communiceren alvorens ze feitelijk gebruik maken van zogenaamde korrekte syntaktische, semantische en fonetische structuren (cf. Halliday 1975).

Met dit voor ogen hebben Swain & Canale (1980) een andere classificatie van „kompetenties” voorgesteld.

Voor hen omvat communicatieve competentie vier facetten :

1. *Sociolinguïstische competentie*, dat is het besef van de socio-culturele geschiktheid van een taalhandeling (wanneer gebruik ik

beleefdheidspatronen, hoe en wanneer druk ik een bevel, vrees uit, enz.);

2. *Grammatikale kompetentie*, dat is het verwerven van kennis over syntaxis, woordvorming en fonologie;
3. *Strategische kompetentie*, dat zijn de middelen die een spreker aanwendt om zijn boodschap over te brengen als er een communicatiestoornis optreedt (bijvoorbeeld herhaling van de uiting, mimiek, herformulering van de boodschap in eenvoudigere terminologie, enz.);
4. *De zgn. 'discourse' kompetentie*, dit is de bekwaamheid een 'discourse' op te bouwen die kohesie in vorm (vb. verbindingswoorden tussen zinnen) en coherentie in betekenis vertoont (vb. interne logika).

Zowel Swain als Cummins hebben een andere stimulerende idee naar voren geschoven, bekend als BICS en CALP, respectievelijk Basic Interpersonal Communicative Skills en Cognitive Academic Language Proficiency. Swain schrijft hierover het volgende: „Bics refers to the cognitively undemanding manifestations of language proficiency in interpersonal situations such as oral fluency, accent and some aspects of sociolinguistic competence, (whereas) CALP are those aspects of proficiency which are related to the development of cognitive and literacy skills in school contexts and, which underlie the ability to undertake the cognitive and academic demands made by our educational system” (Swain 1981 : 6).

Grof geschetst is BICS het korrekt verrichten van spreekhandelingen; terwijl CALP o.a. het beheersen van lees- en schrijfstrategieën inhoudt. Wie niet gesocialiseerd is, wie m.a.w. geen BICS heeft in de taal waarin CALP-activiteiten moeten worden ontwikkeld, zal daardoor moeilijkheden ondervinden. Bij migrantenkinderen waar de interpersoonlijke vaardigheden (BICS dus) verworven worden in één taal, met name de thuistaal, en CALP moet ontwikkeld worden in een andere taal, met name de schooltaal, mag worden aangenomen dat het gebrek aan BICS in de schooltaal een sterke remmende factor is bij het leren lezen en schrijven. Deze hypothese kan in zekere mate worden doorgetrokken naar dialektsprekende kinderen die op school eveneens geconfronteerd worden met een „nieuwe” taal, hetgeen de ontwikkeling van CALP aanzienlijk kan vertragen.

Verder wordt er gehypothetiseerd dat de kwaliteit van de verworven communicatieve vaardigheden via interactie een rol speelt bij de ontwikkeling van gedekontextualiseerde taalvaardigheden. Als deze hypothese aangenomen wordt, dan bestaat er een rechtstreeks verband tussen elke gedekontextualiseerde activiteit en interactiefenomenen.

Schrijven kan dan worden beschouwd als een variabele die rechtstreeks verband houdt met de gesocialiseerde, verworven interpersoonlijke vaardigheden.

Amerikaanse voorstellen van o.a. C. Chomsky, Read, DeFord, Bissex, Milz en anderen gaan in deze richting. Zij wijzen verder op andere factoren die het schrijfproces rechtstreeks beïnvloeden, zoals o.m. de cultuur, de vrijheid van het kind om te „schrijven” en een stimulerende omgeving. In de cultuur van het geschreven woord worden kinderen dagelijks gekonfronteerd met letters en woorden en ontwikkelen ze een aanzienlijke kennis over schriftelijk taalgebruik via hun alledaagse ervaring. DeFord (1980) beweert in dit opzicht dat de strategieën en begrippen die kinderen leren over taal alvorens ze naar school gaan noodzakelijke vereisten zijn om het 'writing for writing's sake' te leren. Opdat de schrijfvaardigheid van het kind zich zou kunnen ontplooiën is er verder een tolerante en stimulerende houding van onderwijzers en ouders vereist ten aanzien van de schrijfexperimenten of -produkten van het kind. Milz (1980) wijst er in dit verband op dat, zoals een kind dat leert spreken en voortdurend verbeterd wordt, na een tijd niet meer zal spreken of minder spontaan zal spreken, het net zo de aanvankelijke schrijver vergaat als hij alleen maar mag tonen in welke mate hij het 'volwassenen' model beheerst. Voor kinderen die weinig of geen informatie over het gebruik van de schriftelijke kode krijgen in hun sociale omgeving, die weinig of geen gelegenheid hebben anderen te zien lezen en/of schrijven en die geen stimulerende feedback krijgen n.a.v. prelinguïstische tekeningen en krabbels, is schrijven een 'vak' dat op de schoolbanken wordt geleerd en waarvan de kommunikatieve waarde in onze maatschappij voor hen totaal vreemd is. Vandaar dat het van bijzonder groot belang is dat, alvorens de echte 'schrijf'lessen een aanvang nemen, de kommunikatieve en interaktionele mogelijkheden van de schriftelijke kode worden onderstreept.

Te vaak echter wordt de aandacht van het kind afgeleid naar tweederangsfacetten zoals schoonschrift, korrekte spelling e.d., terwijl er over het kommunikatieve belang met geen woord wordt gerept. Het beheersen van spelling, interpunctie, hoofdlettergebruik enz. wordt een doel op zichzelf waardoor het echte (kommunikatieve) schrijfonderricht wordt verwaarloosd. Het hoeft dan ook geen betoog dat zolang de aandacht op de basisschool niet verlegd wordt van korrekt regelgebruik naar het communiceren zelf, het kind schrijven als een vreemde, louter schoolse activiteit zal ervaren.

Een korrelatie tussen sukses op school en de kwaliteit van de voorafgaande interactieprocessen wordt ook door Wells (1981) en zijn team gesuggereerd. Zij onderschrijven eveneens de hypothese dat het verwerven van CALP afhankelijk is van interactiefactoren. De kwa-

liteit van de interactie is niet zozeer een linguïstische dan wel een sociale aangelegenheid. Om het belang van de sociale kontekst te onderstrepen in het schrijfgedrag bij kinderen is het interessant om de eerste schrijfprodukten van een Westers kind te vergelijken met die van een leeftijdgenoot uit een andere kultuur die gebruik maakt van een andere kode en dus van een andere set konventies, zoals dit werd gedaan door DeFord (1980) (vgl. figuren 1-5 in bijlage).

Wells komt verder tot de vaststelling dat het proces van taalverwerving verstoord of vertraagd wordt als de onderliggende interaktiepatronen de taalverwervingsprocessen niet stimuleren of in de hand werken. Er dient op gewezen dat deze vaststelling geen loutere herformulering is van Bernsteins ideeën. In tegendeel; de groep rond Wells belicht de wisselwerking tussen interactie, cognitieve ontwikkeling en onderliggende sociale structuren veel feller.

1.2. Praktische overwegingen

Laten we de theoretische beschouwingen opzij zetten en de alledaagse klaspraktijk onder de loep nemen. Zonder meer kan worden gesteld dat de huidige traditionele onderwijsmethoden allesbehalve stimulerend werken. De talrijke oefeningen op grillige spellingsvormen resulteren veeleer in schrijfhaat. Al lijken de activiteiten op het eerste gezicht misschien creatief en afgewisseld, toch blijkt uit een meer diepgaande analyse hoezeer deze oefeningen gebaseerd zijn op ongefundeerde veronderstellingen over taalverwerving en -ontwikkeling die het taalleerproces eerder kunnen hinderen dan wel bevorderen.

Wanneer kleuters aanvankelijk „schrijven”, is het hen uitsluitend te doen om *wat* ze „schrijven” en niet *hoe* ze „schrijven”. Eens op school worden de deuren van deze vrije experimenterwereld voorgoed vergrendeld. Voortaan is niet *wat* geschreven wordt van belang, maar wel *hoe* geschreven wordt. Eigen inbreng of experiment zijn uit den boze. Het jammerlijke resultaat van deze plotse focusverandering is dat het kind zich volledig toelegt op korrekte spelling en een mooi handschrift, waardoor de schrijfinhoud uiteraard aan waarde inboet. Het zogenaamde schrijfonderricht komt dus in werkelijkheid neer op spel- en stijloefeningen van het type: vul een woord in: Ik zie een ... in de tram; De ... woont in Brussel, met als bijkomende opmerking: „Men kan het ook eens met twee woorden wagen” (vbn. ontleend uit een brochure over het opstel die in een Leuvense school circuleert). In het leerplan voor de lagere school, dat nota bene uit 1957 dateert, wordt naast de rubriek ‘moedertaal’ anderhalve bladzijde aan „schrijven” gewijd. Wat hierbij onder „schrijven” wordt

verstaan komt uit de volgende fragmenten duidelijk naar voren. „Zonder voorkeur uit te drukken voor een bepaald lettertype, mag men aannemen dat een licht naar rechts hellend schrift (helling $22^{\circ}30$), zonder overbodige krullen en lussen, de meeste voordelen biedt. (...) De uitslag van het leren schrijven hangt voornamelijk af van het voorbeeld van de onderwijzer en de kalme volharding waarmee hij dat voorbeeld doet navolgen. Al wat de onderwijzer voor de leerlingen schrijft moet dus voorbeeldig zijn. Op een zorgvuldig afgewassen bord worden teksten duidelijk en overzichtelijk geschikt en keurig geschreven. Reeds bij de aanvang van het eerste leerjaar kunnen de kinderen met inkt schrijven. Enige voorbereidende dril oefeningen en het gebruik van een stompe pen helpen spoedig over de eerste moeilijkheden heen”. De aandacht wordt hierbij duidelijk opgeslorpt door mechanische aangelegenheden terwijl over het eigenlijke schrijven met geen woord wordt gerept.

Buiten de spel- en stijloefeningen hierboven vermeld, is er in het huidige basisonderwijs wekelijks een uur „opstel schrijven” voorzien in het schoolprogramma. Dat verloopt (althans in de bij dit projekt betrokken scholen) als volgt: de onderwijzer schrijft één of meer titels op het bord en bepaalt de lengte van het opstel. Vanaf dat moment zit elk kind alleen voor zijn blanco blad, terwijl de onderwijzer van dit schrijfuurtje gebruik maakt om taken te verbeteren. Na wat penzuigen worden enkele nietszeggende klichés in een zo keurig mogelijk handschrift en een zo korrekt mogelijke spelling opgeschreven. Hierna worden de opstellen door de leerkracht opgehaald en wordt er met een ‘ander vak’ begonnen. ’s Anderdaags worden de verbeterde kopijen opnieuw uitgedeeld en worden kollektieve spellingfouten besproken. Wie een slordig werk heeft afgegeven moet het ganse opstel keurig overschrijven, terwijl de andere leerlingen de verbeterde spellingsvormen een aantal keren moeten naschrijven. Graves laat zich over deze klassepraktijk als volgt uit: „Writing taught once or twice a week is just frequent enough to remind children that they can’t write and teachers that they can’t teach. They are both like athletes who never get into condition, yet have to play the game before derisive spectators” (Graves 1983: 90). Voor Graves moeten kinderen vanaf de eerste schooldag dagelijks ‘schrijven’. Foutieve schrijfwijzen en/of interpunctie moeten in de beginfase over het hoofd worden gezien. De klemtoon ligt immers op de boodschap, de communicatieve facetten van het schrijfprodukt. Geleidelijk aan zullen deze foutieve schrijfwijzen plaats maken voor standaard spellingen. Leren schrijven kan in dit opzicht worden vergeleken met leren spreken. In beide gevallen groeit de kleuters verzonnen proto-grammatika naar het beregelde volwassenen systeem naarmate zijn ervaring met taal toeneemt.

Het tot voor kort geldende axioma dat het maken van fouten het gevaar van inprenting en bijgevolg bestendinging van de fouten inhoudt, wordt in recente spellingliteratuur verworpen (vgl. C. Chomsky 1975, Nielen 1979, Wells 1981, Simhoffer 1979, 1980a, 1980b).

Funktioneel spellingonderwijs moet worden geplaatst tegen een algemene achtergrond van taalonderwijs met name taalbeschouwingsonderwijs. Ik onderschrijf in dit verband de visie van de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling dat, vertrekkend vanuit het taalhandelingsgedrag van het kind, via taalbeschouwing, de weg naar een betere (schriftelijke) taalvaardigheid moet worden geëffend (vgl. Lentz & Van Tuijl 1982). In het huidige (konservatieve) onderwijssysteem schuift men deze gedachte aan kant. De gedachte om via taalhandelend onderwijs, over taalbeschouwend, naar een betere taalvaardigheid te streven, impliceert immers een breuk met traditionele normopvatting, die het denken over onderwijs beheersen (vgl. Van de Craen & Vertommen 1983). Deze negatieve houding wordt nog in de hand gewerkt door het feit dat de didaktiek die de bevordering van het aanwenden van taalhandelende aspecten op weg naar grotere taalvaardigheid voorstaat, tot nu toe nog geen uitgewerkt geheel vormt. Hierdoor druppelen voorstellen tot verandering uiterst langzaam door, te meer omdat onmiddellijke resultaten niet zo snel zijn voor te leggen. Het normatieve onderwijssysteem is kennelijk eerder geneigd een aanpak te handhaven die onvoldoende resultaten oplevert, dan te trachten een aksentverleggende en veelbelovende didaktiek toe te passen.

Voor het Nederlandse taalgebied werd deze theorie door Simhoffer uitgebouwd en aan de praktijk getoetst. Centraal staat hierbij leerlingenparticipatie. Ook Wells beklemtoont in zijn onderzoek naar taalverwerving in interactie dat een leerproces pas echt effectief kan zijn als er een participatie van de leerling mee gemoeid is; als leerlingen moeten 'volgen' grijpt er weinig of geen konstruktief leren plaats (Wells: persoonlijke mededeling). In Simhoffers 'taalent'-methode staat de ervaring van het kind centraal. De kleuter kan zijn ervaringen op papier vastleggen d.m.v. onder meer tekeningen, kolleges en schrift. De impuls die hiervan naar de kinderen toe uitgaat is dermate dat ook zij willen schrijven; eerst begeleidende woorden als kommentaar bij tekeningen, later hele teksten. Dit spontane taalverwervingsproces kan — naar analogie met spreekhandelend — schrijfhandelend genoemd worden (vgl. Van de Craen & Vertommen 1983). In het beginstadium van Simhoffers experiment noteerde de kleuterleider het kommentaar van het kind bij de tekening. De wil om te lezen wat ze zelf gezegd hebben (en wat door de kleuterleider genoteerd werd) en de wil om hun ervaringen zelf neer te schrij-

ven, werkt enorm stimulerend. Uit Simhoffers experimenten blijkt verder dat de kinderen een grote vooruitgang boekten op emancipatorisch vlak en op het domein van leren lezen en schrijven. Aan spel-fouten wordt niet getild; het corrigeren zou het spontane schrijfproces al te zeer remmen. Na verloop van tijd bleek uit het 'taalent'-experiment dat de kinderen uit eigen beweging aandacht gingen besteden aan spelling en dat ze „hun” spelling met die uit kinderleesboeken vergeleken. „Simhoffer ziet a.h.w. een proces van zelfregularisering vergelijkbaar met de verwerving van mondeling vaardigheden, waarbij het taalgebruik ook voortdurend door middel van interactie met de omgeving door het kind zelf wordt bijgestuurd” (Van de Craen & Vertommen 1983 : 13).

In Simhoffers aanpak horen we een echo van Carol Chomsky's idee 'invented spelling', waarbij elke leerling aan de hand van een individueel spelsysteem zijn gevoelens en ideeën kan weergeven. Carol Chomsky (1975) kwam tot de interessante konklusie dat het gebruik van alternatieve spellingsystemen niet had geleid tot gewoontevorming die interfereerde met het leren beheersen van de standaardspelling, maar eerder tot inzicht in het principe hoe schrift, taal kan representeren. Voor kleuters is schrijven een middel tot zelfuitdrukking, net zoals schilderen. Net zoals ontwikkelingen in hun schilderwerkjes kunnen vastgesteld worden, zijn duidelijke progressies in hun schrijfsysteem aanwijsbaar. Meestal kan het kind zelf niet lezen wat het 'geschreven' heeft; de herkenning van letters en woorden komt pas in een later stadium. Carol Chomsky wijst op het kapitale belang van de verworven ervaringen tijdens deze creatieve spelperiode voor het vertrouwen van het kind in zijn expressieve mogelijkheden. Het enige wat deze spontane spellers nodig hebben is response van hun onmiddellijke omgeving. De resultaten van Chomsky's experimenten brachten haar verder tot de konstatacie dat de verschillende kinderen na verloop van tijd onafhankelijk tot hetzelfde spellingpatroon kwamen.

2. *Schrijven en cognitie*

Uit het voorafgaande mag blijken dat schrijven niet langer als een 'te verwerven techniek' kan worden beschouwd. Veeleer loopt het schrijf-leerproces parallel met het natuurlijke leren spreken en het verwerven van sociale competentie. In deze zin krijgt schrijven een sociokognitieve dimensie die de weg naar een kommunikatief gerichte schrijfdidaktiek moet effenen. Het verwerven van technische vaardigheden zoals handschrift, spelling, interpunctie, bladschikking, hoofdlettergebruik e.d. zullen daarbij naar de achtergrond worden verdron-

gen ten voordele van cognitief rijke processen zoals het formuleren van ideeën, het schrijven zelf. Meer onderzoek naar de wisselwerking tussen de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en cognitie in het algemeen moet nog worden verricht, juist omdat de resultaten die een dergelijk onderzoek kan opleveren verstrekkende gevolgen kunnen hebben voor de pedagogisch en didactisch te gebruiken strategieën. Totnogtoe is schrijven een bewust leerproces, een privéactiviteit die in een pedagogische omgeving wordt geleerd, waarbij onmiddellijke response van de geadresseerde, (i.t.t. bij mondelinge communicatie) uitblijft. Een sociolinguïstisch gerichte schrijfdidactiek plaatst schrijven in een veel ruimer kommunikatief verband, waarin schrijven (net als spreken) op een natuurlijke onbewuste manier wordt verworven, waarbij niet langer in het ijle wordt geschreven, maar waarbij daadwerkelijke communicatie plaatsvindt. Graves (1983) vraagt zich in dit verband af welke zin het bijvoorbeeld heeft een kind een brief aan de minister te laten schrijven als die brief toch niet wordt verstuurd. Dit briefschrijven kan pas stimulerend werken als er bijvoorbeeld klassikaal wordt gewerkt en er een modelbrief ontstaat die echt wordt verstuurd en waarop antwoord volgt.

3. Theorie versus praktijk

In een franstalige dorpsschool heb ik een tweeledig experiment uitgevoerd met vijfjarigen in een poging inzicht te krijgen in onderliggende cognitieve processen i.v.m. het schrijfonderricht. De kleuters hadden kikkers geobserveerd in het klasaquarium. Ze waren vrij enthousiast aangezien ze net een kikker op een kei hadden zien springen. De kleuterleidster vroeg hen of ze de springende kikker en de steen wilden tekenen. Zoals gewoonlijk werd hen naderhand gevraagd wat ze getekend hadden. In koor antwoordde de klas: „La grenouille saute sur le galet”. Totnogtoe had de kleuterleidster steeds zelf de begeleidende zin op de verschillende tekeningen geschreven; deze keer zouden de leerlingen zelf schrijven. Voordat echter tot het schrijven werd overgegaan, liet de kleuterleidster de begeleidende zin herhalen en moesten de kleuters één keer in de handen klappen voor elk woord. Vervolgens klaptten ze één keer per syllabe. Deze laatste oefening werd drie keren herhaald. Het dient gezegd dat geen van beide oefeningen nieuw was voor de kleuters. De bedoeling van deze oefeningen was de kinderen te laten inzien dat een zin uit verschillende woorden bestaat (in dit geval 6) en dat er zowel korte als lange woorden bestaan. Vervolgens mochten de kinderen zelf hun begeleidende zin „La grenouille saute sur le galet” opschrijven. Van de 15 kleuters was er slechts één die zei dat ze niet kon schrijven; al de anderen waren onmiddellijk begonnen te „schrijven”. Op het moment

dat het experiment werd uitgevoerd, konden de kinderen alleen hun eigen voornaam spellen. Het opschrijven van de zin duurde ongeveer 5 minuten. Vijf van de vijftien kinderen hadden 6 duidelijk gescheiden woorden, nl. nummers 1,3,8,9 en 15 (cf. bijlage). Bij nummers 5,6,12,13 en 14 werd de zin in elkaar gedrongen, terwijl nummers 2,7,10,11 en 15 de beschikbare schrijfruimte ruimschoots benutten. De geschreven woorden bestonden voornamelijk uit medeklinkers. Graves (1983) heeft naar aanleiding van eigen onderzoek opgemerkt dat konsonanten blijkbaar eerder gekend zijn en het vertrekpunt vormen van waaruit woorden worden opgebouwd. (Vergelijk de vijf stadia van 'invented spelling', figuur 6 in bijlage). Verder weten we van studies zoals die van Read (1975) en Bissex (ter perse) dat het systeem dat kinderen gebruiken — hoewel verschillend van het volwassenen model — duidelijke patronen volgt, logisch en decodeerbaar is. Een interessant schema hiervan werd door Forester opgesteld. Forester vergelijkt hierbij de ontwikkelingsstadia van het spreken met die van het schrijven en ze komt tot de volgende parallieën :

Speaking

- babbling
- one-word sentences
- two- and three-word sentences
- self-programming of simple rules, not necessarily conforming to adult rules
- overgeneralization of acquired rules
- adoption of more precise speech

writing-spelling

- scribbling, pretend-writing
- one-letter spelling
- two- and three-word sentences
- self-programming of simple rules, not necessarily conforming to adult rules
- overgeneralization of acquired rules and patterns (phonetic spelling, transfer of spelling patterns from known words)
- adoption of more accurate spelling

(Forester 1980 : 189)

Het leren schrijven door te schrijven volgt dus dezelfde patronen en kent dezelfde ontwikkelingsstadia als het leren spreken door te spreken.

Uit de resultaten van het onderzoek op de kleuterschool bleek verder dat voor de langere woorden meer tekens gebruikt werden dan voor de kortere woorden. Acht kinderen slaagden erin de lidwoorden 'le' en 'la' korrekt te spellen. Vermoedelijk hadden die kleuters zich reeds een visueel beeld gevormd van deze woordjes uit kinderboeken wat dan zou wijzen op een nauwe wisselwerking die tussen lezen en schrijven bestaat.

Verder werd ook geobserveerd dat de kleuters enthousiast waren en dat ze zich voornam voelden omdat zij zelf iets hadden geschreven en er een positieve feedback van de kleuterleidster was. Dit in tegenstelling tot een vroeger onderzoek voor mijn licentieverhandeling naar de status van het schrijven en de schrijffattitude op de basisschool waar de leerlingen volledig negatief ingesteld waren ten aanzien van het 'vak' schrijven, hetgeen tot de bedenking aanleiding geeft dat het misschien wel het huidige schrijfonderwijs is dat de schrijfpret be-derft.

De kleuters vergeleken hun schrijfprodukten onderling. Eén jongen, die uiteraard zelf niet kon spellen, wees op een spelfout bij een medeleerling.

Het tweede facet van het experiment bestond daarin dat de kleuterleidster en ikzelf de korrekt gespelde zin : „La grenouille saute sur le galet” bovenaan de tekeningen schreven. Er werd de kleuters nu gevraagd lijnen te trekken vanuit de verschillende woorden naar de ermee korresponderende elementen op hun tekening (cf. bijlage). Vanuit het woord 'grenouille' werd onmiddellijk een lijn getrokken naar de getekende kikker. Ook het woord 'galet' werd direkt verbonden met de getekende kei. Meer gearzel ontstond bij 'saute', aangezien dat woord niet rechtstreeks uit de tekening naar voren kwam. Negen leerlingen losten dit probleem op door een aantal gebogen lijntjes bij te tekenen boven de springende kikker die dan de aktie visueel moesten voorstellen. Vanuit 'saute' werd vervolgens een pijl getrokken naar die gebogen lijntjes. De lidwoorden 'la' en 'le' leverden nog meer problemen op. Niettegenstaande dit, voelden sommigen intuïtief aan dat deze woorden samen met respectievelijk 'grenouille' en 'galet' één geheel vormden, hetgeen duidelijk uit figuur 8 naar voren komt. Op dezelfde manier werd het voorzetsel 'sur' verbonden met het werkwoord.

Zonder dat de kinderen konden lezen of schrijven slaagden de meesten erin hun boodschap op te schrijven in verschillende woorden van verschillende lengte. Verder maakte het experiment duidelijk dat ze cognitief rijp genoeg waren om er zich rekenschap van te geven dat niet elk woord in de zin een echte betekenis draagt, maar dat sommige woorden samen met een ander woord gebruikt worden om samen één betekenisvol geheel te vormen. Hoewel uit de schrijffresultaten blijkt dat deze kleuters het alfabet weinig of niet beheersen, mag anderzijds blijken dat zij een aantal meer belangrijke aspecten van schrijven wel kennen. Zo maakten allen een duidelijk onderscheid tussen 'tekenen' en 'schrijven'. Daarenboven schreven ze allemaal op een horizontale manier, vormden ze hun lettertekens van onder naar boven en schreven ze van links naar rechts, daarbij gebruikmakend van letterachtige vormen, allen van plus minus het-

zelfde formaat. Wie van de resultaten het meest opkeek was de kleuterleidster zelf, die bij de introductie van het experiment en de vermelding van Simhoffers, Carol Chomsky's en Wells' resultaten, antwoordde dat ze graag zou meewerken, maar dat de verhoopte resultaten zouden uitblijven, aangezien zij geen 'wonderkinderen' in de klas had.

4. *Konklusie*

Ik heb getracht de wisselwerking tussen communicatieve functies, kognitieve (taal)ontwikkeling en onderliggende sociale structuren naar voren te brengen. Daarbij heb ik erop gewezen dat kognitieontwikkeling afhankelijk is van de aard en kwaliteit van de communicatie en de interactie. Dit impliceert dat kinderen in wiens omgeving zelden of niet wordt gelezen en/of geschreven, die m.a.w. niet interageren met de schriftelijke kode, veel meer moeilijkheden zullen ondervinden bij het leren lezen en schrijven. Het spreekt voor zich dat het leerproces bij deze kinderen trager zal verlopen. Vandaar werd de term sociale linguïstiek hier verkozen omdat de nadruk precies viel op het belang van interactieprocessen voor de ontwikkeling van een sociale identiteit, persoonlijkheid en kognitie.

Het experiment waarvan hier verslag werd uitgebracht kadert binnen een ruimer onderzoeksproject waarbij de diverse componenten, met name het strikt taalbeschouwelijke aspect, het strikt onderwijskundige aspect en het sociolinguïstische aspect aan elkaar gerelateerd worden en waarbij longitudinaal te werk wordt gegaan. Uit de resultaten van dit experiment mocht reeds blijken dat deze kleuters communicatieve competentie hadden, m.a.w. ze konden communiceren door middel van spraak, mimiek, schilderwerkjes, enz... geleidelijk aan zal de integratie van deze communicatieve vaardigheden leiden tot het verwerven van linguïstische competentie, en niet omgekeerd zoals de Chomskianen suggereren. Dit gezichtspunt heeft verstrekkende pedagogische en didactische implicaties. Als wordt aangenomen dat communicatieve competentie aan linguïstische competentie voorafgaat, dan moet de klemtoon in het schrijfonderwijs gelegd worden op communicatieve factoren. Geleidelijk aan kan aandacht geschonken worden aan linguïstische facetten, zoals spelling, aan handschrift en aan konventies zoals hoofdlettergebruik en interpunctie.

Het vastgeroeste onderwijssysteem staat echter sceptisch tegenover de hier geschetste aanpak, te meer omdat het een volledige breuk met de huidige onderwijsstrategieën impliceert. Kennelijk geeft men er de voorkeur aan een schrijfdidactiek te handhaven waarvan de slechte resultaten voorspelbaar zijn, dan te experimenteren met een

veelbelovende aksentverleggende didaktiek, die misschien, zoals Simhoffer suggereert een punt kan zetten achter de generaties „slecht spellende en belabberd stellende kinderen die een hekel hebben aan taal” (Simhoffer 1980a : 1). We mogen hopen dat de kommunikatieve inzichten die al in diverse andere vormen van taalonderwijs ingang hebben gevonden meer aandacht krijgen binnen de verwerving van de schrijftaal.

BIBLIOGRAFIE

- BISSEX G. (ter perse)
Learning to Read and Write. Cambridge : University Press
- CHOMSKY C. (1975)
 Invented Spelling in the Open Classroom. *Word* 27, 499 : 518 ;
- CROSS T. (1978)
 Mothers' Speech and the Association with the Rate of Linguistic Development in Young Children. In : N. Waterson & C. Snow (eds.) *The Development of Communication*. New York : Wiley, 199 : 216 ;
- DEFORD D. (1980)
 Young Children and their Writing. *Theory into Practice* 19 (3), 157-162 ;
- FORESTER A. (1980)
 Learning to Spell by Spelling. *Theory into Practice* 19 (3), 186 : 193 ;
- GRAVES D. (1983)
Writing : Teachers and Children at Work. Exeter : Heinemann.
- HALLIDAY M. (1975)
Learning How to Mean. London : Arnold.
- LENTZ L. & H. VAN TUYL (1982)
Taalvaardigheid in de basisschool. Enschede : S.L.O.
- MILZ V. (1980)
 First Graders Can Write. *Theory into Practice* 19 (3), 179 : 185 ;
- NIELEN E. (1979)
 Normaal-functioneel spellingonderwijs. *Moer*, 3 : 14 ;
- READ C. (1975)
Children's Categorization of Speech Sounds in English. Research Report 17 Urbana Illinois : N.C.T.E.
- SIMHOFFER K. (1979)
Kinderen hebben taalent. Tentoonstellingsbrochure.
- SIMHOFFER K. (1980a)
 Kinderen laten zeggen wat ze werkelijk denken en voelen. *Aldoende*, Amersfoort.
- SIMHOFFER K. (1980b)
 Praote wie de man heet gezag tot good woar. Inleiding van een studiedag van Veldeke te Echt op 15 november.
- SWAIN M. (1981)
 Time and Timing in Bilingual Education. *Language Learning* 31 ;
- SWAIN M. & M. CANALE (1980)
Approaches to Communicative Competence. Singapore SEAMEO regional Language Centre.
- TEN HOUTEN W. (1982)
 Social Correlates of Cerebral Lateralization : a Neurosociological Approach. In R. St. Clair & W. Von Raffler-Engel(eds.) *Language and Cognitive Style*. Lisse : Swets & Zeitlinger 21 : 50 ;

VAN DE CRAEN P. (1982)

Sociale Linguïstiek en wetenschapsfilosofie. In Domincy (ed.) *Linguistics in Belgium*. Brussel : D. Hatier.

VAN DE CRAEN P. & C. VERTOMMEN (1983)

Normen in schriftelijk taalgebruik. *Taalnorm en Taalattitude* 16A (2A), 36-50. Amsterdam : V.U. Boekhandel

WELLS G. (1981)

Learning through Interaction. London : Cambridge University Press.

Figuren 1-8



Figure 1. Bobby - Age 3 : while writing at bottom, says, „This is a snowman and a man driving a helicopter”.



Figure 2. Buffy - Age 3 : drawing a picture and writing about it.



Figure 3. Chinese child - Age 3 : writing her name.



Figure 4. Chinese child drawing a picture and writing about it (vertical lines to left of picture).



Figure 5. Same child writing a note to friend, Margot.
Cf. DeFord D., *Young Children* Vol. 19 number 3,

Figuur 6

five stages of invented spelling

word :GRASS

stage I : Use of initial consonant

G

stage II : Initial and final consonant

GS

stage III : Initial, final and interior
consonants

GRS

stage IV : Initial, final and interior
consonants and vowel place
holder. Vowel is incorrect,
but in correct position

GRES

stage V : Child has the full spelling of
the word, with final compo-
nents from visual memory sys-
tems and better vowel discri-
mination.

GRASS

cf. Graves (1983 : 184-5)

Figuur 7

Schrijfresultaten voor „La grenouille saute sur le galet”

pioph. - 01100d - mod - 009 - 00ab.h - 0090p.

LA-ihzz Odeline Cedric Olivier

la célémp ce ncte surlecales

JASCP PIÉTYEA

ÉOCÉMPDGM

LADAAD

AELIRA VALERI EVAILR ALVARI

la clémps ce ncte/sle cd

La célémp ce ncte/sleka

hékx bēpk hxeilx hkh hkh

lclé m a z s g u o + R z l e ca

piQ

LA élémpeye ystrle

REGIF. KUGRV XRAY IISBTELE

JIC9 | C | -iēx- | +K- | +Q | M- | N S- X

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

jean-arc ©

la grenouille saute sur le opulet

