

Kris Van den Branden

Dirkje Van den Nulft

Marianne Verhallen

Machteld Verhelst

NT₂

Referentiekader vroege tweede taalverwerving

EEN REFERENTIEKADER VOOR
DOELSTELLINGEN ROND
VROEGE NT₂-VERWERVING IN
NEDERLAND EN VLAANDEREN

Vormgeving, druk en afwerking:
Rooduyn Vorm & Druk

© Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2001

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, micro-film or any other means without written permission from the publisher.

ISBN 90-70593-01-7



1 Inleiding	5
1.1 Aanleiding van het project	5
1.2 Fasering van het project	7
1.3 Een referentiekader voor doelstellingen NT2	8
1.4 Beschouwingen bij de basisvraag	9
1.4.1 Alleen taalvaardigheid?	9
1.4.2 Alleen minimumdoelstellingen?	9
1.4.3 Alleen talige doelstellingen?	10
1.4.4 Alleen Nederlands?	10
1.4.5 Alleen allochtone kinderen?	11
1.4.6 Alleen doelstellingen of ook didactiek?	11
1.5 Parameters voor de beschrijving van doelstellingen	13
1.5.1 Hoe concreet? Hoe algemeen?	13
1.5.2 Drie niveaus van beschrijving	13
1.5.3 Samenhang tussen de drie niveaus	15
<hr/>	
2 Doelstellingslijst	17
Toelichting bij de doelstellingslijst	17
2.1 Luisteren	18
2.1.1 Meso-niveau	18
2.1.2 Micro-niveau	20
2.2 Spreken	22
2.2.1 Meso-niveau	22
2.2.2 Micro-niveau	24
2.3 Lezen	26
2.3.1 Meso-niveau	26
2.3.2 Micro-niveau	28
2.4 Schrijven	29
2.4.1 Meso-niveau	29
2.4.2 Micro-niveau	31
<hr/>	
3 Uitleiding	33
3.1 De link met de onderwijspraktijk: een knelpuntenanalyse	33
3.2 Conclusie	39
<hr/>	
Voetnoten	40
Bijlage I: Geconsulteerde materialen	41
Bijlage II: Resonansgroep	42
Dankwoord	45

1.1 Aanleiding van het project

HET GERINGE SUCCES VAN ALLOCHTONE leerlingen in het onderwijs baart de Vlaamse en de Nederlandse overheid heel wat zorgen. Ondanks jarenlange inspanningen en een officieel onderwijsvoorrangsbeleid in Nederland en Vlaanderen, blijven allochtonen oververtegenwoordigd in het speciaal (buitengewoon) onderwijs, moeten zij vaker zittenblijven, stromen zij relatief minder door naar het hoger onderwijs, waardoor hun kansen op de arbeidsmarkt ernstig verkleind dreigen te worden.

Het is duidelijk dat voor een oplossing van dit probleem een structurele en gezamenlijke inspanning van alle betrokkenen nodig is: zowel schoolteams, begeleiders, inspectieleden, lerarenopleiders, materiaalontwikkelaars, pedagogische centra, didactici en wetenschappers moeten de krachten, en de tijdens de voorbije jaren opgebouwde expertise, dringend bundelen.

Dat geldt ook in Vlaams-Nederlands perspectief. Ondanks verschillen in onderwijsstructuren en onderwijstradities, vertoont de situatie van allochtonen in het Vlaamse en het Nederlandse onderwijs veel gemeenschappelijks; het verdient dan ook aanbeveling om, meer dan in het verleden, de Vlaamse en Nederlandse deskundigheid en ervaring met elkaar te confronteren en tot een wederzijdse bevruchting te komen. In dit verband onderneemt de Nederlandse Taalunie, onder andere vanuit het Platform Onderwijs Nederlands, al een aantal jaren inspanningen om de Vlaams-Nederlandse dialoog op gang te brengen.

Het verdient tevens aanbeveling om het probleem van allochtone kinderen in het onderwijs bij de basis aan te pakken, dat wil zeggen op het moment dat kinderen aan hun schoolloopbaan beginnen. Als in het Vlaamse kleuteronderwijs, en in de Nederlandse vroeg- en voorschoolse educatie, allochtone kinderen een stevige basis met betrekking tot Nederlandse taalvaardigheid kunnen leggen, kunnen hun kansen op onderwijssucces daarmee gevoelig toenemen. Ook hier geldt het motto: goed begonnen is half gewonnen.

Wie de efficiëntie van het onderwijs Nederlands in het kleuteronderwijs c.q. in de vroeg- en voorschoolse educatie wil verhogen, moet eerst fundamenteel nadenken over de doelen die men met dat onderwijs wil bereiken. In het kader van haar sociaal taalbeleid heeft de Nederlandse Taalunie daarom een project opgestart dat moet leiden tot een gezamenlijk referentiekader van doelstellingen voor de vroege tweedetaalverwerving van allochtone kleuters in Vlaanderen en Nederland. Dat het bepalen van doelstellingen een noodzakelijke eerste stap is in het verhogen van de kwaliteit van (NT2-)onderwijs, wordt in de notitie van de Nederlandse Taalunie rond haar sociaal taalbeleid als volgt beargumenteerd:

“Eerst en vooral is het belangrijk helderheid te hebben over de doelen die men zich stelt: zonder duidelijkheid over wat men wil bereiken is het nagenoeg onmogelijk om beslissingen te treffen over de vormgeving van onderwijs. Men heeft immers geen enkel inhoudelijk houvast dat als basis kan dienen voor het maken van de vele keuzes die zich aandienen. Eens de doelstellingen helder zijn, eens men weet wat men wil laten leren, moet worden beslist hoe men dat leren zal stimuleren.”

Doelstellingen vormen met andere woorden het centrale ankerpunt waarmee alle andere aspecten van taalonderwijs zijn verbonden. Doelstellingen vormen de basis voor een discussie over de didactische vormgeving van onderwijs, en vormen tevens het uitgangspunt voor de evaluatie van die vormgeving. Om te evalueren of onderwijs efficiënt is, moet de relatie tussen wat leerlingen geleerd hebben (leerresultaten) en datgene wat zij hadden moeten leren (doelstellingen) in kaart gebracht worden. Zonder heldere doelstellingen is een heldere observatie en evaluatie niet mogelijk. Slechts indien duidelijke doelstellingen voorhanden zijn, kunnen scholen, ouders, begeleiders, inspecteurs en vertegenwoordigers van het onderwijsbeleid objectieve en bindende uitspraken doen over de kwaliteit van het onderwijs, en kunnen gerichte initi-

atieven tot bijsturing en optimalisering genomen worden. Pas als er voor het NT2-onderwijs heldere doelstellingen zijn geformuleerd en daarover consensus is bereikt, kan er een discussie over (taal)achterstanden van allochtonen, en de bestrijding ervan, worden gevoerd: men moet immers eerst een duidelijk beeld hebben van wat allochtonen met de Nederlandse taal op bepaalde punten in hun ontwikkeling moeten kunnen doen, vooraleer men überhaupt een geldige uitspraak kan doen over de grootte van hun achterstand, en over de initiatieven die in het verleden zijn genomen, en in de toekomst moeten worden genomen om die achterstand te bestrijden.

Voor het bepalen van de doelstellingen voor vroege tweedetaalverwerving is in het onderhavige project gekozen voor een Vlaams-Nederlands perspectief: ten eerste wordt het project uitgevoerd door een team van Vlaamse en Nederlandse deskundigen, en ten tweede moet het project leiden tot een gezamenlijk Vlaams-Nederlands referentiekader. Dit Vlaams-Nederlands perspectief kan volgens de Nederlandse Taalunie om minstens twee redenen een meerwaarde opleveren. De eerste reden ligt in de grote overeenkomsten die er op het vlak van NT2-onderwijs tussen Vlaanderen en Nederland bestaan. In de notitie rond het sociaal taalbeleid van de Nederlandse Taalunie valt hierover het volgende te lezen:

“Wat moet worden geleerd aan Nederlands moet worden vastgesteld op grond van de behoeften van de leerder en van de maatschappij waarin hij leeft: in welke situatie moet die leerder met het Nederlands kunnen functioneren?”

“(…) Met betrekking tot de behoeften van de taalleerder en van de maatschappij waarin hij moet functioneren, is er sprake van grote parallelie tussen Nederland en Vlaanderen. Deze parallelie levert een eerste goed argument om de beantwoording van de ‘wat-vraag’ gemeenschappelijk aan te pakken.”

Een tweede argument voor een Vlaams-Nederlands perspectief is dat het de blik verruimt, en het gevaar verkleint dat betrokkenen zich blindstaren op de details van hun eigen concrete situatie:

“In beide gebieden wordt geconstateerd dat het erg moeilijk blijkt te zijn om de discussie hieromtrent op haar inhoudelijke rails te houden: de randvoorwaarden van het onderwijs en de logistieke context zijn om allerlei redenen dermate prominent in het onderwijsveld dat ze een inhoudelijke discussie steeds zwaar besmetten. Met name vanuit het veld in Nederland wordt aangegeven dat efficiëntiediscussies bijna steeds over randvoorwaarden en logistiek gaan, en dat als gevolg van het ontbreken van een inhoudelijk anker het bijna onmogelijk wordt om gemotiveerde uitspraken te doen over het nut of onnut van die randvoorwaarden en logistiek. In Vlaanderen is dit probleem minder sterk aanwezig, maar ook daar moet er constant voor gewaakt worden dat de ontwikkeling van een inhoudelijk anker niet weg gedruimd wordt door de zorg om optimale randvoorwaarden te creëren.”

“(…) De wijze waarop logistieke kwesties de discussie rondom de ‘wat-vraag’ dreigen te overschaduwen, vormt een tweede argument. Doordat een groot aantal van die logistieke kwesties in Vlaanderen en Nederland structureel verschillend liggen, verliezen ze automatisch aan prominentie in het gemeenschappelijke debat. Een gemeenschappelijke benadering maakt het veel makkelijker om van de concrete context van het onderwijs afstand te nemen.”

HET PROJECT DAT MOEST UITMONDEN in het referentiekader, startte op 1 januari 2001 aan de K.U.Leuven (Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT2) en de Hogeschool Haarlem (Expertisecentrum NT2), en werd afgerond eind augustus 2001. In een eerste fase werd een documentanalyse uitgevoerd. Deze bestond erin dat alle documenten die in Vlaanderen en Nederland reeds aanwezig zijn en op dit moment een zekere status genieten met betrekking tot doelstellingen voor vroege NT(2)-verwerving, gescreend en vergeleken werden. We denken hier in concreto aan ontwikkelingsdoelen voor kleuters in Vlaanderen¹, leerplannen in Vlaanderen², tussendoelen beginnende geletterdheid in Nederland³, en kerndoelen in Nederland⁴. In aanvulling werd een analyse gemaakt van het materiaal dat voorradig is om het onderwijs NT2 aan allochtone kleuters vorm te geven. Ook deze materialen nemen uiteraard een standpunt in (soms expliciet in de handleiding) over de prioritaire doelstellingen die zij nastreven. Bijlage 1 bevat een opsomming van de geconsulteerde materialen.

Vanuit deze inspiratiebronnen werd vervolgens een brede communicatie met het veld in Vlaanderen en Nederland geopend: de bedoeling is immers dat het uiteindelijke referentiekader gedragen wordt door zoveel mogelijk rechtstreeks betrokkenen, teneinde de kans op impact te vergroten. Tegelijkertijd diende de communicatie met het veld ook de functie om de grote expertise die rond dit thema in Vlaanderen en Nederland aanwezig is, te bundelen.

De communicatie met het veld verliep in verschillende fases, waarvan in bijlage 2 wordt aangegeven welke personen er bij betrokken zijn geweest.

Het betreft de volgende fases:

- een schriftelijke enquête waarin via open vraagstelling werd gepeild naar de ideeën en opinies van het veld over doelstellingen voor vroeg NT2-onderwijs. Deze enquête werd in maart 2001 opgestuurd naar didactici, materiaalontwikkelaars, lerarenopleiders, begeleiders, inspecteurs, beleidsverantwoordelijken, leerkrachten en directieleden in Vlaanderen en Nederland;
- een 'kleine expertmeeting' met een aantal Vlamingen en Nederlanders die in het recente verleden zeer nauw betrokken zijn geweest bij de formulering van doelstellingen van het vroege NT2-onderwijs. Deze werd georganiseerd op 17 mei 2001 in Roosendaal;
- een schriftelijke feedbackronde waarbij de eerste versie van het referentiekader werd rondgestuurd aan betrokken Vlamingen en Nederlanders met de vraag om schriftelijk opmerkingen en aanvullingen op de tekst te sturen;
- een 'grote expertmeeting' waarbij een aantal Vlamingen en Nederlanders werden uitgenodigd om samen te reflecteren op een eerste versie van het referentiekader. Deze werd georganiseerd op 28 juni 2001 in Dordrecht;
- Een aantal bijkomende mondelinge gesprekken en agendering van het referentiekader op vergaderingen teneinde de communicatie met het veld nog intenser te voeren. Zo vormde het referentiekader een agendapunt op de vergaderingen van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie, en voerden de projectuitvoerders een gesprek met de directie van het Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen).

De betrokkenheid van het veld bij dit project bleek zeer groot. De nood aan heldere doelstellingen voor vroeg NT2-onderwijs werd door velen (didactici, begeleiders, lerarenopleiders, inspecteurs, schoolleiders, etc.) onderstreept. Bovendien ontstond in de loop van het project over vele aspecten van het referentiekader een zeer brede consensus tussen de betrokken Vlaamse en Nederlandse deskundigen, niet alleen over de grote krachtlijnen die achter de uiteindelijke keuze van doelstellingen liggen, maar ook over de wijze van beschrijving. Dit versterkt het belang van de tekst die hier voorligt. Het project toont aan dat als het gaat om doelstellingen voor vroege T2-verwerving van allochtone leerlingen, de neuzen van Vlamingen en Nederlanders in zeer grote mate in dezelfde richting staan, en dat indien beiden enige afstand nemen van de 'eigen-aardigheden' van hun specifieke onderwijspraktijk, zij in heel duidelijke en coherente termen de richting voor vroeg T2-onderwijs weten aan te geven.

De basisvraag waarop dit referentiekader een antwoord moet geven, is de volgende:

Wat moeten allochtone leerlingen met de Nederlandse taal kunnen doen aan het einde van groep 2 c.q. aan het einde van het kleuteronderwijs?

Het einde van groep 2 in Nederland en het einde van het kleuteronderwijs in Vlaanderen vormen de grenzen van de periode die in de titel van dit referentiekader 'vroeggetweedetaalverwerving' wordt genoemd. Dit moment is gekozen omdat het voor kinderen een uitermate belangrijk scharniermoment vormt: dan vindt de overgang plaats naar de periode waarop kinderen formeel met aanvankelijk lees- en rekenonderwijs beginnen. Als kinderen reeds op dit moment achterstand hebben op het vlak van taalvaardigheid Nederlands, zullen zij het zeer moeilijk hebben om in het aanvankelijk lees- en rekenonderwijs, en in de rest van hun schoolloopbaan, naar behoren te functioneren. Het is dan ook essentieel dat het onderwijsveld duidelijk weet wat kinderen aan het einde van groep 2/derde kleuterklas zeker met taal moeten kunnen doen, en op welke einddoelstellingen het zich in het kleuteronderwijs/voor- en vroegschoolse educatie moet richten.

De bovenstaande basisvraag is een algemene vraag, die een aantal bijkomende vragen oproept. Hieronder presenteren we een aantal van die vragen, en de wijze waarop in het referentiekader hierop wordt ingespeeld.

1.4.1 Alleen taalvaardigheid?

IN DE BASISVRAAG IS SPRAKE van wat kinderen met de Nederlandse taal moeten kunnen doen. De focus van het referentiekader ligt met andere woorden op taalvaardigheid Nederlands. Taalvaardigheid kan algemeen gedefinieerd worden als de 'vaardigheid om talige boodschappen in een communicatieve context te begrijpen en te produceren'. De term 'boodschap' moet in deze definitie breed opgevat worden: het kan hier gaan om instructies, verhalen, mededelingen, vragen, etc.

Taalvaardigheid en achterstand zijn sterk met elkaar verbonden. Wie niet taalvaardig genoeg is om in bepaalde domeinen (zoals bijvoorbeeld de school) te functioneren, loopt het gevaar om, in vergelijking met anderen, achtergesteld te raken. Wie de talige boodschappen die typisch zijn voor een bepaald domein niet begrijpt, en wie binnen dat domein zelf geen of te weinig boodschappen kan produceren, kan niet volwaardig deelnemen aan de interactie en communicatie die in dat domein wordt gevoerd, met alle negatieve gevolgen vandien. Een tekort aan taalvaardigheid kan - direct of indirect - doorwegen op allerlei facetten van iemands ontwikkeling en persoonlijkheid: het kan leiden tot verminderd leren (wie het taalaanbod van zijn leerkracht niet begrijpt, heeft het moeilijk om van dat aanbod te leren), tot minderwaardige deelname aan het maatschappelijk leven (wie niet voor zijn rechten kan opkomen, dreigt minderwaardig behandeld te worden), tot ongelijke kansen op de arbeidsmarkt, etc.

Taalvaardigheid - de vaardigheid om taal functioneel te gebruiken - staat in dit referentiekader dan ook centraal; taalkennis en taalattitudes zijn aan taalvaardigheid ondergeschikt. Wat leerlingen met taal kunnen doen heeft een grotere impact op de onderwijs- en maatschappelijke kansen van leerlingen en is voor dit referentiekader van groter belang, dan wat leerlingen over taal weten en hoe ze zich tegenover taal affectief opstellen. Kleuters moeten geen kennis over taal opdoen omwille van de kennis; kleuters moeten, met het oog op het voorkomen van achterstand, ook niet puur vrijblijvend bepaalde houdingen ten opzichte van taal ontwikkelen. Kleuters moeten in de eerste plaats taal gebruiken als middel om zich in hun omgeving voluit - d.w.z. op sociaal, emotioneel, cognitief, en motorisch vlak - te ontwikkelen.

Dat neemt niet weg dat het referentiekader ook een aantal doelstellingen bevat op het vlak van taalkennis en taalattitudes. Het gaat hier dan om inzichten (taalkennis) en attitudes waarvan kan worden aangenomen dat ze voor de kleuter op het moment zelf een belangrijke waarde hebben en tevens, op korte en lange termijn, de ontwikkeling van hun functionele taalvaardigheid bevorderen. Zo werd bijvoorbeeld binnen de vaardigheid 'lezen' als doelstelling in de lijst opgenomen dat kleuters een basisinzicht moeten ontwikkelen in de functies van geschreven taal (taalkennis), en dat ze een positieve ingesteldheid ten opzichte van leren lezen en geschreven taal in het algemeen moeten ontwikkelen (attitude). Het gaat hier niet om voorwaarden in de strikte zin van het woord: kinderen die na het kleuteronderwijs een relatief lage leesmotivatie bezitten, kunnen in principe met succes deelnemen aan het aanvankelijk leesonderwijs. Het gaat hier eerder om inzichten en attitudes waarvan vaststaat dat ze, wanneer ze bij het begin van het aanvankelijk leesonderwijs aanwezig zijn, de ontwikkeling van leesvaardigheid positief beïnvloeden. Het gaat tegelijkertijd om inzichten en attitudes die voor het kind doorheen zijn verdere leesontwikkeling van blijvend belang zijn.

1.4.2 Minimumdoelstellingen?

WIE HET OVER DOELSTELLINGEN VOOR taalverwerving, en voor taalonderwijs heeft, denkt vaak in termen van een bepaald niveau. In dit verband dient men op voorhand duidelijk af te bakenen over welk soort doelstellingen men het heeft. In de opdrachtverklaring van de Nederlandse Taalunie wordt de term 'minimumdoelstellingen' gehanteerd.

Het woord 'minimum' kan echter op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Het dreigt connotaties op te roepen als "voor alloctonen mag het allemaal een beetje minder zijn".

Dit wordt echter niet met 'minimumdoelstellingen' in dit referentiekader bedoeld: het gaat hier om de dingen die kinderen aan het einde van groep 2/kleuteronderwijs zeker (minimaal) met taal moeten kunnen doen om niet in een positie van achterstand terecht te komen. Of vanuit het standpunt van de school: het gaat hier om de vaardigheden waarvoor de school de volle verantwoordelijkheid moet nemen om ze bij alle kleuters optimaal te bevorderen door het creëren van een krachtige leeromgeving. Kleuters die de voorgeschreven doelstellingen niet halen, lopen immers groot gevaar om snel in de problemen te raken. Slechts in die zin zijn de doelstellingen die in het referentiekader worden aangeboden 'minimumdoelstellingen': het gaat om basisdoelstellingen die door alle allochtone leerlingen gehaald zouden moeten worden, en waarvoor de school maximale inspanningen moet leveren om ervoor te zorgen dat alle allochtone kleuters dat doel daadwerkelijk bereiken.

De formulering van dergelijke doelstellingen laat uiteraard toe dat sommige kinderen veel verder gaan in hun taalontwikkeling: taalverwerving is immers een individueel proces, dat beïnvloed wordt door allerlei context- en persoonlijkheidsvariabelen. Verschillen in de snelheid waarmee kinderen het Nederlands verwerven en het uiteindelijke niveau dat ze behalen aan het einde van de betrokken periode, zijn onvermijdelijk, en tegelijk ook natuurlijk. De essentie is dat alle leerlingen een bepaald niveau (minimumniveau) moeten hebben gehaald om hun kansen op verdere ontplooiing en normaal functioneren te vrijwaren. De lijst van 'minimumdoelstellingen' heeft als eerste doel scholen duidelijke richtingaanwijzers te bieden voor het minimum-uitstroomniveau dat alle allochtone kinderen, ongeacht het sociaal milieu waarin ze thuis opgroeiden en ongeacht hun moedertaal, voor taalvaardigheid Nederlands moeten halen.

1.4.3 Alleen talige doelstellingen?

DE ONTWIKKELING VAN TAALVAARDIGHEID VERLOOPT bij kleuters geïntegreerd met de ontwikkeling van andere vaardigheden, kennis en attitudes. Denken we in dit verband maar aan hun cognitieve ontwikkeling, manuele vaardigheden, socio-emotionele ontwikkeling, etc. In de vroegschoolse educatie in Vlaanderen en Nederland is dit inzicht in vele scholen in de onderwijsaanpak ingebouwd. Dat in het referentiekader uitsluitend wordt gefocust op talige doelstellingen, mag aan deze vaststelling geen afbreuk doen.

Het is dan ook nodig om, bij de formulering van talige doelstellingen, de ontwikkeling van kleuters op andere domeinen en de doelstellingen die op die andere domeinen reeds zijn geformuleerd (bijvoorbeeld in ontwikkelingsdoelen, tussendoelen of kerndoelen) niet uit het oog te verliezen. De focus op talige doelstellingen laat anderzijds aan onderwijsgeevenden wel toe om een scherpe gerichtheid te ontwikkelen op waar het, met betrekking tot de taalontwikkeling van allochtone kleuters, precies om draait, en waar het niet of minder om draait. Als doelstellingen in te algemene of te overkoepelende termen worden geformuleerd, dreigen ze net hun relevantie voor de (dagelijkse) onderwijspraktijk te verliezen.

1.4.4 Alleen Nederlands?

EEN GELIJKAARDIGE BEDENKING KAN WORDEN gemaakt met betrekking tot de ontwikkeling van de eigen taal (moedertaal) van allochtone kinderen. Dat het referentiekader zich beperkt tot doelstellingen met betrekking tot taalverwerving van het Nederlands, mag niet impliceren dat de ontwikkeling van de eigen taal niet belangrijk zou zijn voor kleuters. Voor zover dat in Vlaanderen en Nederland nog niet gebeurd is, moeten in andere kringen en binnen andere projecten scherpe contouren worden geschetst voor de doelstellingen van het onderwijs in de eigen taal.

Het referentiekader dat in dit document wordt voorgesteld beperkt zich echter tot de doelstellingen voor het onderwijs Nederlands, enerzijds vanwege de haalbaarheid, en anderzijds vanwege het belang van de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands voor het allochtone kind. Nederlands is nu eenmaal de taal van het onderwijs, en van grote segmenten van de samenleving, en het ontwikkelen van taalvaardigheid Nederlands heeft een belangrijke impact op de ontwikkelingskansen van allochtonen.

1.4.5 Alleen allochtone kinderen?

HET SLECHT PRESTEREN VAN ALLOCHTONE kinderen in ons onderwijs, en de rol die taalvererving Nederlands daarin speelt, vormde de onmiddellijke aanleiding tot dit project. De doelstellingen die in het referentiekader zullen worden neergelegd, richten zich dan ook in de eerste plaats tot het onderwijs aan allochtone kleuters. De doelstellingen moeten dienen als duidelijke richtsnoeren waarnaar eenieder die betrokken is bij het onderwijs in en van het Nederlands aan allochtone kleuters zich met betrekking tot taalvererving Nederlands prioritair moet richten. Dit betekent niet dat het referentiekader niet relevant of bruikbaar zou zijn bij het nadenken over doelstellingen voor taalonderwijs Nederlands aan autochtone kleuters. Integendeel: de doelstellingen die in het referentiekader zijn opgenomen zijn van toepassing op alle kinderen. Het gaat hier immers om dingen die kinderen met taal moeten kunnen doen om hun kansen op volwaardige ontwikkeling te vrijwaren en niet in een positie van sociale achterstelling te geraken, en die dingen gelden voor alle kleuters, ongeacht hun huidskleur of afkomst. In de communicatie met het veld die doorheen dit project werd gevoerd, bestond hier rond tussen de bevroegde deskundigen een zeer sterke consensus. De term 'NT2-vererving' in de titel van het referentiekader mag volgens de deskundigen dan ook absoluut niet de indruk wekken dat voor allochtone kinderen andere, of lagere, doelen zouden moeten naar voor geschoven worden dan voor andere kinderen. Dat de term toch in de titel is blijven staan, verwijst enkel naar de maatschappelijke realiteit die aanleiding heeft gegeven tot dit referentiekader, en die tegelijkertijd de noodzaak en het nut van het kader in de verf zet. Allochtone kinderen zijn nu eenmaal kinderen die in Vlaanderen en Nederland, proportioneel gesproken, reeds heel vroeg in een achterstandspositie terechtkomen; voor heel veel kinderen, maar zeker voor allochtonen, is dit referentiekader en alles wat daaruit mogelijk kan voortvloeien met betrekking tot een verbetering van de onderwijspraktijk, van essentieel belang.

1.4.6 Alleen doelstellingen of ook didactiek?

HET REFERENTIEKADER BEPERKT ZICH TOT de formulering van doelstellingen, of met andere woorden tot de zogenaamde 'wat-vraag': "Wat moeten kinderen met taal kunnen doen aan het einde van de bedoelde periode?". Zoals eerder gesteld is dit 'de noodzakelijke eerste vraag' voor wie over onderwijskwaliteit wil nadenken. Pas als men een duidelijk zicht heeft op waar men naartoe moet, kan men beginnen na te denken over de route die men zal volgen: hoe moet het onderwijs er uitzien opdat alle kleuters de doelstellingen in het referentiekader halen?

Over de te volgen route worden in dit referentiekader geen bindende en gedetailleerde uitspraken gedaan. Dat viel buiten de opdracht van de projectuitvoerders, en buiten de grenzen van haalbaarheid van het project. Uiteraard is de 'hoe-vraag' een zeer belangrijke en pertinente vraag, en een vraag die zeer velen bezighoudt: dat bleek ook uit de reacties van de Vlaamse en Nederlandse deskundigen die meewerkten aan dit project. Vele deskundigen vroegen dan ook of het referentiekader, hoe summier ook, inspiratie zou kunnen bieden bij het nadenken over de 'hoe-vraag'. Aan deze vraag wordt, zij het in minieme mate, tegemoetgekomen. Aan het begin van de lijst van doelstellingen voor elke vaardigheid (lezen, luisteren, spreken, schrijven) worden kort een aantal krachtlijnen en didactische basisprincipes beschreven waarover binnen Vlaanderen en Nederland, en ook daarbuiten, vrij algemene consensus bestaat. Het gaat hier

slechts om grote contouren: er mag verhoopt worden dat de Vlaams-Nederlandse samenwerking die dit project vereist, in de nabije toekomst een verdere impuls kan geven aan de Vlaams-Nederlandse dialoog rond de 'hoe-vraag'.

BIJ HET DAADWERKELIJK UITSCHRIJVEN VAN DE minimumdoelstellingen voor vroege T2-verwerving, dienen een aantal keuzes gemaakt te worden. Beschrijvingen van doelstellingen zijn in het verleden immers op zeer verschillende wijzen, en vanuit verschillende perspectieven, tot stand gekomen.

1.5.1 Hoe concreet? Hoe algemeen?

EEN VAN DE MOEILIKHEDEN BIJ het formuleren van doelstellingen, is de mate van concreetheid c.q. algemeenheid die men wil nastreven. Concrete doelstellingen hebben het voordeel dat ze zeer tastbaar en controleerbaar zijn. Zij bieden een hoge mate van toepasbaarheid in de praktijk. Concreetheid kan echter ook nadelen hebben: concrete doelstellingen herbergen het gevaar in zich dat het onderwijs zich verkijkt op details en de grote lijnen uit het oog verliest. Concrete doelstellingen hebben ook het nadeel dat het aantal al gauw oploopt, en dat de lijst door onderwijsgeevenden als onhaalbaar wordt ervaren.

Algemene doelstellingen daarentegen hebben het voordeel dat grote lijnen worden getrokken, die doorheen concrete activiteiten moeten lopen. Zij kunnen onderwijsverstrekkers doorgaans beter gidsen in het leggen van grote prioriteiten. Zij hebben echter het nadeel dat ze van onderwijsgeevenden een vertaalslag vragen naar de concrete praktijk, en daardoor aan relevantie dreigen te verliezen.

In dit referentiekader voor vroege taalverwerving NT2 wordt gestreefd naar een gulden middenweg: een voldoende mate van concreetheid zodat de vertaling (en toepasbaarheid) voor de praktijk gegarandeerd blijft, maar tevens een voldoende mate van algemeenheid zodat het aantal doelstellingen niet onnodig oploopt, en de grote lijnen duidelijk zichtbaar blijven. Concreetheid wordt in dit document ook gegarandeerd doordat bij iedere doelstelling die wordt geformuleerd, een voorbeeld uit de klaspraktijk wordt gegeven.

1.5.2 Drie niveaus van beschrijving

VOOR DE KEUZE VAN PARAMETERS die gehanteerd worden om de doelstellingen te beschrijven, wordt teruggevallen op een artikel van Jaspaert en Kroon (1998)⁵. Hierbij wordt een beschrijving van de doelstellingen gemaakt op drie niveaus: macro (domeinen), meso (taalhandelingen/taken) en micro (elementen). De drie niveaus beschrijven dezelfde realiteit, maar nemen telkens een ander standpunt in om naar die realiteit te kijken.

TAALVAARDIGHEID OP MACRO-NIVEAU: dit niveau staat voor de grote domeinen waarbinnen de allochtone kleuter het Nederlands in de betrokken periode dient te begrijpen en te produceren. Jaspaert en Kroon (1998) onderscheiden vijf domeinen waarop leerlingen van het basisonderwijs talig actief zijn⁶:

- Schools leren. Met 'schools' wordt hier bedoeld: alle situaties die zich binnen het onderwijs afspelen en die tot doel hebben om het kind te stimuleren in zijn ontwikkeling, dus die situaties waarbinnen de kleuter zich als lerende moet opstellen;
- omgang met vrienden;
- omgang met familie;
- buitenschools contact van meer formele aard (zoals bv. communicatie met post, dokter, ziekenhuis, etc.);
- omgang met Nederlandstalige media (bijvoorbeeld kijken naar Nederlandstalige tv-programma's, spelen van Nederlandstalige computerspellen).

In het kader van de achterstandenproblematiek staan deze domeinen echter niet op dezelfde voet. Voor vijfjarige kleuters is met name het schools domein, en de ontwikkeling van de taalvaardigheid die ze nodig hebben om binnen dit domein als lerende te functioneren, van prim-

ordiaal belang. Kleuters die de taal van de school onvoldoende begrijpen, en die er onvoldoende in slagen om zich binnen de school te uiten, dreigen reeds in een heel pril stadium van hun ontwikkeling in de problemen te raken. In het slechtste geval moeten zij afhaken bij het aanvankelijk lees- en rekenonderwijs, wat op lange termijn nefaste gevolgen kan hebben op hun schoolloopbaan en hun functioneren in een door het Nederlands gedomineerde samenleving. De school dreigt voor deze kinderen al heel vroeg haar hefboomfunctie te verliezen. Steeds vaker wordt in wetenschappelijk onderzoek benadrukt dat als schoolse achterstanden niet in een heel vroeg stadium worden aangepakt of, nog beter, voorkomen, het steeds moeilijker wordt om de negatieve spiraal te doorbreken. Het ontwikkelen in een heel vroeg stadium van 'schoolse taalvaardigheid' is voor de ontwikkeling van de totaalontwikkeling van de kleuter van essentieel belang.

De andere taalgebruiksdomeinen die hierboven vernoemd worden moeten natuurlijk ook aandacht krijgen, maar zijn gezien hun kleinere samenhang met de achterstandsproblematiek op kleuterleeftijd minder primordiaal. Taalproblemen die kleuters reeds vroeg in een achterstandsituatie dreigen te duwen, doen zich niet in de eerste plaats voor op het speelveldje, bij de voetbaltraining of bij het begrijpen van de dialogen bij kinderprogramma's op TV. Daar hoeft de eerste, primaire zorg van de kleuterschool zich dan ook niet op toe te spitsen. De kleuterschool c.q. vroegschoolse educatie moet er daarentegen wel voor zorgen dat elk kind dat op de drempel staat van onderwijs in basisvaardigheden als rekenen en lezen, de taalvaardigheid Nederlands bezit om ten volle van dat onderwijs te profiteren.

TAALVAARDIGHEID OP MESO-NIVEAU: op dit niveau wordt beschreven welke specifieke taalgebruikssituaties binnen de hierboven beschreven domeinen relevant zijn voor de kleuters en welke taaltaken daarbij moeten worden uitgevoerd. In tegenstelling tot domeinen op macro-niveau die vrij algemeen beschreven worden, moet hier gezocht worden naar een aantal parameters die toelaten om een duidelijk zicht te krijgen op welke taaltaken precies centraal staan. Bij de keuze van de parameters wordt uitgegaan van een functioneel paradigma, namelijk dat kleuters talige boodschappen willen c.q. moeten kunnen begrijpen en produceren met het oog op het bereiken van een voor hen relevant en interessant doel.

De gebruikte parameters voor de beschrijving op meso-niveau zijn:

- *vaardigheid:* welke vaardigheid wordt in de taalgebruikssituatie aangesproken? Hier wordt gespecificeerd of het over luisteren, spreken, lezen of schrijven gaat;
- *gesprekspartner/publiek:* wie zijn de gesprekspartners in de betrokken taalgebruikssituatie? Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen de kleuter zelf, bekende leeftijdsgenoten (bijvoorbeeld de klasgenootjes), onbekende leeftijdsgenoten (bijvoorbeeld kleuters van andere scholen), bekende volwassenen (bijvoorbeeld de juf) of onbekende volwassenen;
- *tekstsoort:* met tekstsoort wordt het genre van boodschap bedoeld dat in de taalgebruikssituatie wordt gehanteerd. 'Tekst' staat hier uiteraard niet voor uitsluitend geschreven boodschappen, maar evenzeer voor mondelinge boodschappen. Voorbeelden van tekstsoorten zijn een instructie, een verhaaltje, een relaas (van eigen ervaring bijvoorbeeld), een vraag, een antwoord op een vraag;
- *onderwerp:* hier wordt gespecificeerd wat in de betrokken taalgebruikssituatie het onderwerp van gesprek is. Aangezien het aantal mogelijke onderwerpen van gesprekken quasi oneindig is, moet hier uiteraard gewerkt worden met grove categorieën; de categorieën worden bovendien vanuit een functioneel perspectief beschreven: namelijk vanuit datgene wat de kleuter met het begrijpen en produceren van Nederlandstalige boodschappen wil / moet bereiken. Zo kan bij een instructie (tekstsoort) van de juf worden gespecificeerd dat het een instructie betreft die de kleuter aanzet tot een fysieke handeling (=onderwerp). Of die fysieke handeling dan specifiek 'springen', 'lopen' of 'hangen' betreft, is voor de beschrijving van de doelstellingen niet meer relevant vanwege te concreet;

- *context*: met deze parameter wordt gespecificeerd of de boodschap die de kleuter dient te begrijpen of te produceren gelinkt is aan een concrete 'hier-en-nu'-context of niet. Deze parameter heeft voor de kleuter een impact op de inschatting van de functionaliteit van de taaluiting door hemzelf, maar uiteraard ook op de moeilijkheidsgraad van de boodschap;
- *verwerkingsniveau*: deze parameter beschrijft op welk niveau informatie in de boodschap door de kleuter verwerkt moet worden. Moet de kleuter de informatie in de boodschap alleen maar reproduceren (kopiërend niveau), begrijpen of beschrijven zoals ze zich voordoet (beschrijvend niveau), de informatie in de boodschap zelf herstructureren (structurerend niveau), of zelfs evalueren door haar te vergelijken met andere boodschappen en bronnen (evaluerend niveau)?

Door de bovenvermelde (en eventueel andere) parameters gezamenlijk te hanteren, kunnen doelstellingen op meso-niveau beschreven worden.

Bijvoorbeeld: LUISTEREN: de kleuter begrijpt instructies die door de juf in de klas aan hem worden gegeven en die hem aanzetten tot een concrete handeling.

Hertaald naar de bovenstaande parameters wordt dit: Luisteren (=vaardigheid): de kleuter begrijpt (= verwerkingsniveau) mondelinge instructies (=tekstsoort) die door de juf (=gesprekspartner) in de klas (=verwijzing naar macro-niveau) aan hem gegeven wordt (=publiek) en die hem aanzetten tot een concrete handeling (=onderwerp).

TAALVAARDIGHEID OP MICRO-NIVEAU: dit derde niveau van beschrijving geeft aan welke talige elementen (minimaal) nodig zijn om de hierboven aangegeven taalvaardigheidstaken binnen de vermelde domeinen uit te voeren. Inspiratie voor een beschrijving van de talige elementen op micro-niveau kan gevonden worden in de traditionele 'disciplines' van de taalwetenschap:

- *fonologie*: op dit niveau wordt aangegeven in hoeverre de kleuters bepaalde klanken moeten herkennen c.q. uitspreken;
- *lexicon*: op dit niveau wordt gewezen op de woordenschat die kleuters moeten verwerven om de taken op meso-niveau te kunnen uitvoeren;
- *morfologie / syntaxis*: hier worden uitspraken gedaan over welke morfologische en syntactische regels verworven moeten worden;
- *pragmatiek en sociolinguïstiek*: hier worden uitspraken gedaan over welke gespreksconventies, en vaardigheden in verband met register kleuters eventueel moeten verwerven.

1.5.3 Samenhang tussen de drie niveaus

HET IS BELANGRIJK TE ONDERSTREPEN dat de drie niveaus - micro, meso en macro - heel sterk met elkaar samenhangen. Zij mogen niet beschouwd worden als drie aparte 'programma's' of aparte 'sets van doelstellingen' waaraan gewerkt moet worden. Het gaat hier eerder om verschillende camerastandpunten die worden ingenomen om naar hetzelfde gegeven te kijken, namelijk wat kinderen in relevante communicatieve contexten met taal moeten kunnen doen.

Welke die 'relevante communicatieve contexten' zijn, wordt in de eerste plaats door het macro-niveau gedicteerd. Het macro-niveau biedt immers, om de metafoor van de camerastandpunten aan te houden, het brede beeld op het geheel. Hierboven merkten we in dit verband op dat voor de vijfjarige kleuter vooral het domein van schools leren van primordiaal belang is. De niveaus 'micro' en 'meso' kunnen vervolgens beschouwd worden als analyseniveaus die toelaten om meer accuraat en concreter te beschrijven wat de leerling dan precies als lerende binnen dat domein met de Nederlandse taal moet kunnen doen.

In dit licht is het niet aangewezen het micro-niveau op zichzelf te beschouwen, laat staan te

implementeren: de links met meso- en macro-niveau zijn steeds essentieel. Kinderen leren immers geen woordjes om de woordjes, maar om er iets communicatief mee te doen (meso) binnen een bepaald domein (macro). Het is uiteindelijk ook slechts de link van het micro-niveau met de andere twee niveaus die zal toelaten om te oordelen of het kind in een bepaalde situatie communicatief adequaat heeft gereageerd en taalvaardig is gebleken.

Zo zal een kleuter die iets moet vragen of meedelen aan zijn juf, vaak kunnen volstaan met halve zinnestjes of een paar woorden. Die kleuter zal echter, om diezelfde boodschap over te brengen aan de directeur of aan een nieuwe juf, explicieter voor de dag moeten komen: hij zal meer woorden moeten gebruiken, heldere zinsverbanden moeten uitdrukken of vollediger zinnestjes produceren, zeker indien de directeur of nieuwe juf de eerste uiting van de kleuter niet kan interpreteren.

De Vlaamse en Nederlandse deskundigen die over het referentiekader reflecteerden, benadrukten hierbij vrij unaniem dat voor kleuters 'communicatieve adequaatheid' primeert boven 'correctheid'. 'Communicatief adequaat' staat hier enerzijds voor de mate waarin de kleuter in staat is om de boodschappen die voor hem bedoeld zijn te interpreteren en te begrijpen, overeenkomstig de intenties van de zender, en anderzijds om boodschappen aan een ontvanger te zenden zodat de eigen communicatieve intentie bij die ontvanger overkomt. 'Correctheid' staat voor het feit dat het productief taalgebruik van de kleuter formeel aan bepaalde vastgelegde regels moet voldoen (bijvoorbeeld: de kleuter moet steeds in volzinnen spreken en de woordvolgorde van de hoofdzin respecteren). Een dergelijke eis aan correctheid dreigt echter de samenhang tussen de niveaus van beschrijving te vertroebelen (bijvoorbeeld: in sommige contexten hoef je geen volzin te produceren om communicatief adequaat te handelen, zie hierboven), maar stelt bovendien aan de kleuter tot wie dit referentiekader zich richt, onrealistische eisen. We mogen niet vergeten dat allochtone kleuters op vijfjarige leeftijd nog volop hun taalvaardigheid aan het ontwikkelen zijn, en dat van hun taal, zelfs als die communicatief adequaat is, niet mag worden verwacht dat ze bovendien ook nog eens volgens allerlei formele regels correct is. De vuistregel die binnen dit referentiekader werd gehanteerd, is dat de taal van kleuters op vijfjarige leeftijd expliciet en correct genoeg moet zijn om, binnen de gegeven communicatieve situaties in het relevante macro-domein, adequaat haar communicatieve functie te vervullen. Correctheid is dus geen doel op zich, net zo min als het micro-niveau een doel op zich is.

Dat neemt niet weg dat bij het didactisch vormgeven van onderwijs vanuit elk van de verschillende niveaus (micro - meso - macro) vertrokken kan worden. Met andere woorden, het antwoord op de 'hoe-vraag' kan ontspringen in het micro-niveau (zoals bijvoorbeeld in bepaalde vormen van woordenschatonderwijs), in het meso-niveau (zoals bijvoorbeeld in bepaalde vormen van taakgericht onderwijs) of in het macro-niveau (zoals in bepaalde vormen van ervarings- of ontwikkelingsgericht onderwijs). Een referentiekader van doelstellingen laat elk van deze opties en combinaties ervan open, maar is wel duidelijk wat betreft het eindpunt van de gekozen route, en over wat er uiteindelijk dient geëvalueerd te worden. Welke ingang men ook kiest, uiteindelijk moet men terechtkomen bij een kleuter die in staat is om in voor hem relevante en belangrijke situaties en domeinen communicatief adequaat te handelen.

Toelichting bij de doelstellingenlijst

OP DE VOLGENDE BLADZIJDEN VOLGT de lijst van minimumdoelstellingen voor vroege NT2-verwerving. De volgende richtlijnen dienen bij het doornemen van deze lijst in het achterhoofd gehouden te worden:

- er wordt in de lijst een opsplitsing gemaakt voor de vier vaardigheden. Eerst volgt de lijst van doelstellingen voor luisteren, en vervolgens de doelstellingen voor spreken, lezen en schrijven. De opsplitsing impliceert niet dat de doelstellingen voor die vier vaardigheden autonoom zijn of los van mekaar staan, noch dat in het onderwijs apart aan de vier vaardigheden gewerkt moet worden. De keuze voor het apart beschrijven van de doelstellingen is gemaakt in functie van het hoger beschreven streven naar de gulden middenweg tussen algemeenheid en concreetheid; de doelstellingen voor de verschillende vaardigheden dienen echter wel in elkaars samenhang bekeken te worden;
- bij de beschrijving worden de macro-domeinen niet telkens vermeld; we verwijzen hier naar de opmerkingen die we hierover in punt 1.5.2 hebben gemaakt: de lezer dient in het achterhoofd te houden dat van de drie onderscheiden domeinen het schools domein, in het licht van achterstandsbestrijding, het meest prioritaire domein is. De beschrijving van de doelstellingen concentreert zich op het meso-niveau (wat moeten kleuters precies met taal kunnen doen?) en het micro-niveau (welke talige elementen hebben ze daarvoor minimaal nodig?).
- bij elke doelstelling wordt een voorbeeld gegeven uit de klaspraktijk. Dit voorbeeld dient enkel om concreter te illustreren wat met de doelstelling wordt bedoeld. Voorbeelden zijn niet exhaustief (bij elke doelstelling kunnen vele andere voorbeelden worden bedacht) noch prototypisch (het zijn mogelijke invullingen, geen modellen). Als in sommige voorbeelden de kleuter in mooie volzinnen praat, hoeft dat dus niet te betekenen dat deze doelstellingen enkel gehaald kunnen worden door in perfecte volzinnen te praten (zie hierover ook de opmerking in punt 1.5.3).

2.1.1 Meso-niveau

BIJ DE FORMULERING VAN TAALVAARDIGHEIDSDOELEN komen de doelstellingen voor luistervaardigheid eerst aan bod. Uiteraard is, zeker vanuit didactisch oogpunt, 'luisteren' een vaardigheid die niet van de andere drie vaardigheden (spreken, lezen en schrijven) is te isoleren. Dat de doelstellingen hier afzonderlijk zijn uitgewerkt, wil niet zeggen dat 'luisteren' in de praktijk van de andere vaardigheden los te koppelen is. In het onderwijs moet de ontwikkeling van luistervaardigheid juist geïntegreerd (ingeweven in het totale programma en samen met de andere taalvaardigheden) aandacht krijgen. Men kan niet in losse lesjes werken aan luistervaardigheid, om er vervolgens de rest van de dag verder geen acht op te slaan. In de klas luisteren kinderen in allerlei situaties, naar de kleuterleid(st)er én naar elkaar. Het kan af en toe nodig zijn om bepaalde aspecten van luistervaardigheid te oefenen, maar over het algemeen is luisteren onlosmakelijk verbonden met de verschillende activiteiten van de dagelijkse klaspraktijk. In het schoolse domein (zie punt 1.5.2) komt er een scala van luisteractiviteiten aan de orde. De kinderen moeten luisteren naar verschillende soorten 'teksten' zoals vragen, opdrachten, verhaaltjes, uitleg, opmerkingen heen en weer; dit alles met verschillende inhouden of onderwerpen. De diverse luisterdoelstellingen zijn rond deze taken uitgewerkt. Als kinderen de boodschap hebben begrepen, kunnen zij dat aangeven op diverse manieren: bijvoorbeeld door een antwoord te geven of door een boodschap door te geven aan een andere kleuter (zie 2.2, Spreken), een handeling uit te voeren, prentjes in een juiste volgorde te leggen, etc.

Het betreft hier vaardigheidsdoelen. Attitude- en taalbeschouwingsdoelen zijn niet expliciet uitgewerkt. Het is vanzelfsprekend dat een kleuter een goede luisterattitude moet hebben en besef moet hebben van de functies van gesproken taal, en daar moet dan ook aan gewerkt worden. Als een kind bijvoorbeeld niet geneigd is om naar gesproken taal te luisteren en de intentie niet heeft om uitingen van anderen te begrijpen, dan is er geen communicatie mogelijk. Een goede luisterhouding is zo basaal dat het als een algemene basisvoorwaarde gezien moet worden: attitudedoelen als 'de bereidheid hebben om te luisteren' of 'geïnteresseerd zijn in wat een ander te zeggen heeft' zijn daarom niet in de opsomming als individuele doelstellingen opgenomen, maar zijn fundamenteel en moeten als onderdeel van de pedagogisch-didactische inzet worden beschouwd.

Algemeen zien we luisteren als een actief proces waarbij het kind als luisteraar uit een reeks klanken die door een gesprekspartner met een bepaalde bedoeling worden geproduceerd, betekenis wil construeren. 'Luisteren' staat in dit referentiekader steeds voor 'begrijpend luisteren': de boodschap van een ander achterhalen en er zo nodig gepast gevolg aan geven. Om goed begrijpend te luisteren moet de kleuter een beroep doen op vele deelvaardigheden, bijvoorbeeld het vermogen om het gesprokene te analyseren en te segmenteren, het beschikken over voldoende woordkennis, terugvallen op relevante kennis van de wereld, in staat zijn om op het aangeboden adequaat te anticiperen, het kunnen herkennen van verbanden en het mentaal opbouwen van een representatie van de globale inhoud van een verbale boodschap, etc.

Op kleuterniveau is het niet de bedoeling om op al deze deelaspecten en deelvaardigheden apart te oefenen en te trainen, maar kan best gewerkt worden vanuit communicatieve situaties waarbij de kleuter wordt aangesproken op datgene wat hem interesseert, en waarbij de kleuter al doende de globale vaardigheid opbouwt om mondelinge boodschappen te begrijpen. Daartoe dient de kleuterleid(st)er uiteraard zorg te besteden aan de kwantiteit en de kwaliteit van de boodschappen die aan de kleuter worden toegezonden: kleuters kunnen hun begrijpend-luistervaardigheid opbouwen indien er een rijk, uitgebreid, interessant, en begrijpelijk taalaanbod in hun omgeving voorhanden is. Dat rijk taalaanbod hoeft niet per se verbonden te worden, laat staan beperkt te blijven tot de 'taalles' of 'taalactiviteit'. In feite biedt het hele klasgebeuren van 's morgens vroeg tot laat in de namiddag de kans om de luistervaardigheid van kinderen te ontwikkelen: of het om knutselactiviteiten, bewegingsopvoeding, wandelingen of vrij spel gaat, er bieden zich ontelbare kansen aan om communicatie en interactie met kleuters op te zetten, en hen mondeling taalaanbod aan te reiken. Voor luistervaardigheid, net als voor de andere drie vaardigheden, geldt het motto: taal de hele dag!

De vier algemene taalvaardigheidsdoelen voor luisteren zijn als volgt te formuleren:

Luisteren (1): De kleuter kan, op beschrijvend niveau, een voor hem bestemde mondelinge opdracht of instructie begrijpen (en dat laten zien door er adequaat op te reageren).

- 1.1 De kleuter kan opdrachten m.b.t. het uitvoeren van een concrete fysieke handeling in een hier-en-nu-situatie begrijpen (en dat laten zien door de handeling uit te voeren).
bv. "Loop naar de kast en pak de puzzel maar."
- 1.2 De kleuter kan opdrachten m.b.t. het uitvoeren van een voor de kleuter relevante mentale of talige handeling begrijpen (en daar blijk van geven).
bv. "Zeg aan alle kinderen dat ze de kwasten moeten opruimen."

Luisteren (2): De kleuter kan, op beschrijvend niveau, een voor hem bestemde vraag begrijpen (en dat laten zien door er adequaat op te reageren / te antwoorden).

- 2.1 De kleuter kan voor hem bestemde vragen die informeren naar zijn intenties, interesses of voorkeuren, eventueel ondersteund door beeld en/of geluid, begrijpen (en dat laten zien in een reactie of door er antwoord op te geven).
bv. "Welk boekje kies jij, deze met de beer of deze over de speeltuin?"
- 2.2 De kleuter kan open vragen over zijn eigen ervaringen en belevingen begrijpen (en dat laten merken in een reactie of antwoord).
bv. "Ugur, waar ben je gisteren met mamma naar toe geweest?"
- 2.3 De kleuter kan voor hem bestemde vragen over zijn gevoelens of die van relevante partners in de omgeving begrijpen (en dat laten merken in een reactie of antwoord).
bv. "Karim, heb je je pijn gedaan of ben je boos?"
- 2.4 De kleuter kan voor hem bestemde vragen over situaties, handelingen of voorwerpen in de concrete omgeving begrijpen (en dat laten merken in een reactie of antwoord).
bv. "Achmed, waar is dat papiertje nu?"

Luisteren (3): De kleuter kan een gesproken verhaal, bijvoorbeeld een prentenboek en/of een vertelling, bestemd voor zijn leeftijdsgroep, begrijpen.

- 3.1 De kleuter kan een voor hem bestemd verhaal volgen en begrijpen (en dat bijvoorbeeld laten zien met een vertelpantomime terwijl de kleuterleid(st)er vertelt of door naderhand plaatjes in de juiste volgorde te leggen).
bv. Bij het prentenboek 'We gaan op berenjacht': "We rennen door het bos. We zwemmen door het water.", etc.
bv. Bij het prentenboek 'Rupsje Nooitgenoeg' legt het kind na het voorlezen van het verhaal 4 prenten in de juiste volgorde.

Luisteren (4): De kleuter kan informatieve mededelingen bestemd voor hemzelf of voor zijn leeftijdsgenoten begrijpen (en dat laten zien door er adequaat op te reageren / te antwoorden).

- 4.1 De kleuter kan informatieve mededelingen over concrete, voor de kleuter relevante gebeurtenissen en feiten in de context van het hier-en-nu begrijpen (en daar blijk van geven in zijn manier van reageren).
bv. "De puzzel ligt in de lade."
- 4.2 De kleuter kan informatieve mededelingen over concrete, voor de kleuter relevante gebeurtenissen en feiten buiten de context van het hier-en-nu begrijpen (en daar blijk van geven in zijn manier van reageren).
bv. "Volgende week gaan we met z'n allen in de bus naar de dierentuin."
- 4.3 De kleuter kan mededelingen over regels en voorschriften die voor hem relevant zijn in concrete situaties begrijpen (en daar blijk van geven in zijn gedrag).
bv. "Je mag bij het buitenspelen niet van het schoolplein af!"

2.1.2 Micro-niveau

DE BESCHRIJVING VAN DE LUISTERTAKEN op meso-niveau impliceren doelstellingen op micro-niveau. Ten eerste is dat het geval op het lexicale niveau. Bij vele van de hierboven beschreven taken zullen bepaalde woorden telkens weer opduiken; woorden zijn immers de bouwstenen van taal en de basis voor overdracht van informatie. Woorden zijn primair betekenisdragers en kinderen moeten woorden kennen om de taal die ze om zich heen horen, te koppelen aan de zaken en begrippen waarnaar verwezen wordt.

Het gaat hierbij om receptieve kennis van:

- inhoudswoorden (refererend aan leefwereld van kleuters thuis, buitenshuis en op school);
- functiewoorden, voorzetsels, bijwoorden.

Met name zijn woorden binnen de volgende semantische domeinen aan de orde:

- woorden verwijzend naar dagelijkse gebeurtenissen en dingen om hen heen (bv. woorden verwijzend naar beweging (staan, zitten, lopen, omdraaien, etc.); lichaamsdelen (hoofd, ogen, neus, etc.); omgevingswoorden (kast, vloer, raam, zandtafel, etc.), voorwerpen (pen, potlood, boek, etc.));
- hoofdtelwoorden;
- ruimtebegrippen;
- hoofdkleuren;
- lengte-grootte-aanduidingen;
- woorden rondom gevoelens.

Er bestaan een aantal woordenlijsten waarin deze woordenschat is samengebracht. Deze woordenlijsten kunnen verder als richtsnoer dienen:

- Damhuis, R. e.a. (1992), De woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen. Projectbureau OVB, Rotterdam
- Jaspaert, K., Schrooten, W. & M. Verhelst (1994), Schooltaalwoordenschat Kleuteronderwijs. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Leuven
- Schaerlaekens, A., Kohnstamm, D. & M. Lejaegere (1999), Streeflijst woordenschat voor zesjarigen. Swets & Zeitlinger, Lisse
- Schrooten, W. & A. Vermeer (1994), Woorden in het Basisonderwijs. Tilburg University Press, Tilburg
- Van Ooyen, L. (1993/1995), Woordenlijst voor 2 tot 4-jarigen. OVG, Arnhem

Op **morfologisch niveau** (woordbouw) moeten kinderen het verschil tussen enkelvoudsvormen en meervoudsvormen kunnen interpreteren, elementaire werkwoordsvervoegingen (bijvoorbeeld het verschil tussen vormen voor tegenwoordige tijd en verleden tijd) en negatie begrijpen. Het gaat hier om regels die voor wat betreft de taken op meso-niveau een fundamenteel betekenisonderscheid kunnen teweegbrengen.

Op **zinsniveau** ligt het accent bij de vroege tweedetaalverwerving op begrip van:

- korte (in eerste instantie enkelvoudige) zinnen;
- vraagzinnen (wie, wat, waarom);
- constructies die opdrachten en instructies aangeven (aanzetten tot handelingen);
- negatie (geen, niets).

Op **fonologisch niveau** moeten kinderen de betekenisvolle klankonderscheidingen van het Nederlands onder de knie krijgen (bijvoorbeeld het verschil tussen 'pot' en 'poot').

Ten overvloede dient er hier opnieuw op gewezen te worden dat kennis op micro-niveau geen doel op zich is, maar steeds moet worden gezien in samenhang met de communicatieve, functionele doelen zoals die op meso-niveau werden beschreven.

2.2.1 Meso-niveau

IN COMMUNICATIEVE SITUATIES ZIJN LUISTEREN en spreken onlosmakelijk met elkaar verbonden. Van jongsaf aan ontwikkelen kinderen taal in interactie, in gesprekken met anderen, niet alleen door te luisteren maar ook door zelf te spreken. Deelname aan de interactie is noodzakelijk voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid, één van de centrale doelstellingen van de voor- en vroegschoolse educatie. Kinderen moeten niet alleen het Nederlands kunnen begrijpen, ze moeten zich ook begrijpelijk kunnen uitdrukken: ze moeten binnen de interactie antwoord kunnen geven op vragen, uit zichzelf iets ter sprake kunnen brengen, kunnen vragen om uitleg of verduidelijking; ze moeten in een gesprek in kunnen gaan op uitingen van anderen. Kinderen moeten in gesprekken hun eigen bedoelingen tegenover verschillende mensen (vriendjes, volwassenen, bekenden of onbekenden) duidelijk kunnen maken. Die bedoelingen beperken zich niet tot louter directe alledaagse behoeften - zoals groeten, hulp vragen, bedanken - maar omvatten ook informatie-uitwisseling op het niveau van persoonlijke ervaringen en meningen en op het niveau van kennis verwerven.

Met het oog op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid is het belangrijk dat kleuters (vooral NT2-verwervende kinderen en 'taalzwakkere' kleuters) veel ruimte en gelegenheid tot praten krijgen. In de prilste beginperiode moet dat praten echter niet geforceerd worden. Het is bekend dat tweedetaal verwervende kinderen (net als in T1-vererving) een 'stille periode' kunnen hebben, waarbij receptieve vaardigheden zich ontwikkelen zonder dat er direct gesproken wordt. Hiervoor moet de kleuter tijd gegund worden, een kleuter moet niet gedwongen, maar wel zo veel mogelijk in veilige situaties gestimuleerd worden tot taalproductie. Als een kleuter echter alleen maar blijft luisteren en zelden de kans grijpt om zelf te spreken, leert hij minder snel. Kinderen dienen in verschillende situaties veel ruimte te krijgen tot spreken (eventueel met visuele en concrete ondersteuning), zodat ze ruimschoots de gelegenheid hebben om met taal te experimenteren. Kinderen worden immers taalvaardig met vallen en opstaan door bij allerlei activiteiten taal te gebruiken. Bij het luisteren stellen kinderen op basis van het taalaanbod hypothesen op over de te leren taal. In productief mondeling taalgebruik worden die ideeën getoetst. Via een proces van 'trial and error' en op basis van feedback die ze krijgen, worden hypothesen bijgesteld en leren kinderen zich steeds beter uitdrukken conform de norm. Door zelf te spreken lokt het kind weer nieuw gepast taalaanbod uit. Bij sommige praatgrage kinderen gaat dat vanzelf. Maar met name allochtone kinderen en kinderen die talig minder makkelijk aan de interactie kunnen deelnemen, moeten extra ruggensteuntjes krijgen en uitgedaagd worden om mee te praten in de klas, in betekenisvolle situaties.

Net zoals bij de andere vaardigheden geldt dat het opbouwen ervan beter zal verlopen als dat vastgehangen wordt aan datgene wat kleuters motiverend vinden, en als dat alles gebeurt in een veilige en positieve omgeving waarin een kleuter wil en durft te spreken. Binnen een dergelijk klimaat moet ervoor gezorgd worden dat een kleuter het gevoel krijgt dat het niet alleen zinvol is om naar boodschappen van anderen te luisteren, maar dat er ook wordt geluisterd naar wat hij zelf te zeggen heeft. Op het niveau van spreken gaan we er dus net als bij luisteren vanuit dat attitudedoelen, zoals spreekbereidheid en spreekdurf, niet als aparte doelen gelden, maar continu in het klasklimaat en het onderwijsaanbod bij de kinderen gestimuleerd worden.

In een taalrijke omgeving komen ook taalbeschouwingsdoelen tot ontplooiing. Kinderen doen ervaringen op met verschillende gespreksconventies in een breed scala van taalactiviteiten. Inzichten op het gebied van spreken, zoals beurt nemen en afstaan, beleefdheidsconventies, openen en sluiten van gesprekken, etc. zullen in de klasinteracties doorlopend aan de orde zijn en deze hoeven dus niet als aparte doelstellingen geformuleerd te worden.

Bij de ontwikkeling van spreekvaardigheid ligt in eerste instantie de aandacht bij de begrijpelijkheid ('communicatieve adequaatheid') en minder bij de structuur en vorm ('correctheid') van de uitingen. De correctheid van het taalgebruik van het kind moet gezien worden als een doelgericht groeiproces. Door systematische impliciete feedback kunnen de uitingen van kleuters in de interactie natuurlijkerwijs aangevuld, verbeterd of uitgebreid worden, terwijl de inhoud van de communicatie voorop blijft staan. Impliciete feedback is onmerkbaar ingeweven in het gesprek: de verbetering of aanvulling wordt tussen neus en lippen door gemaakt, waarbij

natuurlijkerwijs het goede voorbeeld gegeven wordt zonder dat expliciet de fout wordt benoemd. Communicatief adequate uitingen van kinderen vormen de basis voor het geleidelijk bijschaven en uitbreiden en het toe groeien naar correctheid.

Hier zien we opnieuw hoe spreek- en luistervaardigheid zich in nauwe verstrengeling ontwikkelen en wellicht ten overvloede merken we nog maar eens op hoe vanuit didactisch perspectief de verschillende spreekdoelen geïntegreerd (nauw gekoppeld aan luistervaardigheid en ingeweven in het totale programma) aandacht moeten krijgen.

Voor spreken worden hieronder vier algemene taalvaardigheidsdoelen onderscheiden:

Spreken (1): De kleuter kan, op beschrijvend niveau en op communicatief adequate wijze, antwoorden op voor hem bestemde vragen.

1.1 De kleuter kan concrete vragen over zijn eigen leefwereld in de context van het 'hier-en-nu' beantwoorden.

bv. "Wat heb jij voor lekkers in je broodtrommeltje?" "APPEL EN BOTERHAM."

1.2 De kleuter kan concrete vragen over zijn eigen leefwereld buiten de context van het 'hier-en-nu' (vragen over 'daar-en-toen') beantwoorden.

bv. "Wat heb jij in de vakantie gedaan?" "NAAR OMA GEWEEST MET ZUSJE."

De kleuter kan vragen over zijn eigen gevoelens, intenties en interesses beantwoorden.

bv. "Waar ben jij bang voor?" "OE, VOOR DE MONSTER!"

1.3 De kleuter kan desgevraagd een beschrijving geven van een relevant concreet voorwerp of een persoon dat/die zich in een voor de kleuter concrete situatie bevindt of bevond.

bv. "Hoe ziet jullie nieuwe baby er uit?" "HEEEL KLEIN EN MET HEEEL ZWARTE HAREN."

1.4 De kleuter kan desgevraagd, eventueel ondersteund door gebaar en beeld, een beschrijving geven van een gebeurtenis uit de eigen leefwereld.

bv. "Wat is er nu met je hoofd gebeurd?" "IK GING HARD LOPEN EN TOEN GING IK VALLEN, ZO TEGEN DIE MUUR."

1.5 De kleuter kan desgevraagd uitleggen, eventueel ondersteund door gebaren en beeld, hoe hij in een concrete situatie te werk is gegaan.

bv. "Zo, jij hebt een hoge toren gebouwd. Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?" "IK HEB GROTE BLOKKEN BENEDEN EN DIE (wijst aan) BOVEN. IK HEB ZE ZO EN ZO (gebaart/does alsof) OP ELKAAR GEZET."

Spreken (2): De kleuter kan op communicatief adequate wijze, spontaan en desgevraagd vertellen over onderwerpen die hem bezig houden.

2.1 De kleuter kan, aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen, iets meedelen of vertellen over zaken die in de context van het 'hier-en-nu' aanwezig zijn.

bv. "KIJK JUF. IK HEB GETEKEND. DIT BEN IK. DAT IS PAPA, DAT MAMA, EN DAT MIJN BROERTJE."

2.2 De kleuter kan, aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen, iets meedelen of vertellen over dingen, eigen ervaringen, gevoelens, gebeurtenissen uit het verleden of in de toekomst die zich in een concrete en voor de kleuter relevante situatie afspeelen.

bv. "Naar waar ben je gisteren geweest?" "NAAR DE ZEE."

- 2.3 De kleuter kan, aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen een beschrijving geven van een concreet voorwerp of een persoon.
bv. "JUF, IK HEB EEN NIEUWE BROEK GEKREGEN, MET VAN DIE GROTE ZAKKEN EN EEN RIEM."

Spreken (3): De kleuter kan een relevante mededeling of een voor kleuters bestemd verhaal herformuleren, zodanig dat de inhoud herkenbaar overkomt.

- 3.1 De kleuter kan een eenvoudige en concrete mededeling doorgeven aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen.
bv. "Wil jij even tegen Marit zeggen dat ze de puzzel weer netjes moet opruimen?" "MARIT, JE MOET VAN JUF DE PUZZEL OPRUIMEN."
- 3.2 De kleuter kan zich inleven in herkenbare rollen en situaties en kan hiermee in spelsituaties bepaalde uitingen (re)produceren.
bv. "DAG MEVROUW", "WAT WILT U KOPEN?", "DAT KOST ..." (winkeltje spelen/rollenspel)
- 3.3 De kleuter kan een eenvoudig verhaal met eigen woorden navertellen aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen.
bv. N.a.v. het prentenboek 'Er ligt een krokodil onder mijn bed': "KINDJE IS BANG MAAR DAN KOMT KROKODIL EN DIE IS BRAAF EN NU IS KINDJE NIET MEER BANG."

Spreken (4): De kleuter kan op een adequate wijze de hulp van anderen inroepen.

- 4.1 De kleuter kan aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen vragen om verduidelijking.
bv. "JUF, HÉ! IK WEET NIET GOED WAT IK MOET DOEN. WAT MOET IK JUUST DOEN?"
- 4.2 De kleuter kan aan bekende leeftijdsgenoten of bekende volwassenen vragen om (meer) informatie die voor hem van belang is.
bv. "SARE, WAAR LIGT DE SCHAAR?"
- 4.3 De kleuter kan zelfstandig vragen om hulp.
bv. "JUF, KAN JE DAT DOOSJE OPEN DOEN?"

2.2.2 Micro-niveau

OP HET MICRO-NIVEAU IS HET voor de kleuter nodig dat hij over een aantal talige elementen kan beschikken die hij kan aanspreken bij het (proberen) uitvoeren van de taaltaken die hierboven op meso-niveau zijn beschreven.

Op het **lexicale niveau** ligt een belangrijke focus op het verwerven van een basiswoordenschat, waarmee het kind zich kan uitdrukken.

Het gaat hierbij om het gebruiken van:

- inhoudswoorden (refererend aan leefwereld van kleuters thuis, buitenshuis en op school);
- functiewoorden (voornaamwoorden, voegwoorden).

Met name zijn woorden binnen de volgende semantische domeinen aan de orde:

- woorden verwijzend naar dagelijkse gebeurtenissen en dingen om hen heen (bv. woorden verwijzend naar beweging (staan, zitten, lopen, omdraaien, etc.); lichaamsdelen (hoofd, ogen, neus, etc.); omgevingswoorden (kast, vloer, raam, zandtafel, etc.), voorwerpen (pen, potlood, boek, etc.));
- hoofdtelwoorden;
- ruimtebegrippen;
- hoofdkleuren;
- lengte-grootte-aanduidingen;
- woorden rondom gevoelens.

Ook hier kunnen woordenlijsten als richtsnoer dienen, zoals bijvoorbeeld⁷:

- Damhuis, R. e.a. (1992), De woordenlijst voor 4- tot 6-jarigen. Projectbureau OVB, Rotterdam
- Van Ooyen, L. (1993/1995), Woordenlijst voor 2 tot 4-jarigen. OVG, Arnhem

Op **morfolologisch niveau** moeten kinderen het verschil tussen enkelvouds- en meervoudsvormen, elementaire werkwoordsvervoegingen (bijvoorbeeld het verschil tussen vormen voor tegenwoordige tijd en verleden tijd) en negatie kunnen uitdrukken. Het gaat hier om grammaticaregels die voor wat betreft de taken op meso-niveau een fundamenteel betekenisonderscheid kunnen teweegbrengen.

Op **zinsniveau** ligt het accent bij de vroege productieve tweede taalverwerving op:

- korte (in eerste instantie enkelvoudige) zinnen;
- vraagzinnen (wie, wat, waarom);
- constructies die opdrachten en instructies aangeven (aanzetten tot handelingen);
- negatie (geen, niets).

Op **fonologisch niveau** moeten kinderen de betekenisvolle klankonderscheidingen kunnen produceren (bijvoorbeeld het verschil tussen 'pot' en 'poot'). Om bij spreken bedoelingen adequaat over te brengen, is het noodzakelijk om de woorden verstaanbaar uit te kunnen spreken, en daarbij zoveel mogelijk de standaardtaaluitspraak te benaderen (dit is een minimumdoelstelling: niet alle klanken hoeven meteen correct uitgesproken te worden, maar de taaluiting moet wel begrijpelijk zijn).

Ten overvloede dient er hier opnieuw op gewezen te worden dat kennis op micro-niveau geen doel op zich is, maar steeds moet worden gezien in samenhang met de communicatieve, functionele doelen zoals die op meso-niveau werden beschreven.

2.3.1 Meso-niveau

ER IS EEN STERKE INTERRELATIE tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Zoals luisteren en spreken onderling vervlochten zijn, zijn lezen en schrijven dat ook; op hun beurt zijn lezen en schrijven voor kleuters nauw gerelateerd aan luisteren en spreken. De vaardigheden ontwikkelen zich in samenhang, niet geïsoleerd. We zien die onderlinge verwevenheid terug in de bereikte competenties: over het algemeen presteren kinderen met een hoge mondelinge taalvaardigheid hoger op het gebied van lezen en schrijven. Dat in dit referentiekader de doelen voor lezen apart onder elkaar zijn gezet, doet aan die vaststelling geen afbreuk. Een rijke mondelinge taalvaardigheid is een ideale springplank voor de ontwikkeling van de schriftelijke vaardigheden; Brittons bekende uitspraak "Writing floats on a sea of talk" is in dit verband veelzeggend.

De ontwikkeling van geletterdheid vindt, voor een groot deel van de kinderen, op school plaats. Thuis zijn kinderen in meer of mindere mate al in aanraking gekomen met geschreven taal, en over het algemeen zijn lees- en schrijfactiviteiten voor kinderen interessant en uitdagend. Het is een belangrijk aspect van de ontwikkeling: als je eenmaal hebt ontdekt hoe je het geheimschrift van kriebels en krabbels kunt ontsleutelen, gaat er een nieuwe wereld open, een wereld vol verhalen.

Lees- en schrijfonderwijs is een belangrijke taak van de school. Het moment waarop dat moet aanvangen en de wijze waarop, is een steeds terugkerend discussiepunt in het onderwijsdebat. Tot het moment halverwege groep 3 (Nederland) of eerste leerjaar (Vlaanderen) domineert mondelinge interactie in het onderwijs. Natuurlijk moet er veel aandacht besteed worden aan ontluikende en beginnende geletterdheid, maar dat gebeurt veelal via mondelinge interactie. Zo stimuleert het luisteren naar voorgelezen prentenboeken de ontluikende geletterdheid (kinderen maken kennis met tekststructuren, raken vertrouwd met de functies van geschreven taal, en ervaren bij herhaald voorlezen dat mondelinge taal op schrift is vastgelegd, etc.).

Als we kijken naar de geformuleerde leesdoelen voor de voor- en voerschoolse educatie (cf. ontwikkelingsdoelen in Vlaanderen, en tussendoelen beginnende geletterdheid in Nederland) zijn deze op het gebied van ontluikende geletterdheid vooral beschreven in termen van: kennis-maken met, ervaring hebben met, besef hebben van, vertrouwd raken met, en zin krijgen in. Deze beschouwings- en attitudedoelstellingen moeten zó ingevlochten worden dat ze de ontwikkeling van aanvankelijke geletterdheid een forse duw in de rug kunnen geven. Juist omdat deze attitude- en beschouwingsdoelen in de doorgaande lijn van het lees-schrijfonderwijs zo'n belangrijke plaats innemen, zijn ze (anders dan bij 'luisteren' of 'spreken' voor de voor- en voerschoolse educatie) apart geformuleerd. Daarom zijn ze, zowel bij lezen als schrijven, in de doelstellingenlijst naast de taalvaardigheidsdoelen expliciet uitgewerkt. Dat dit niet moet leiden tot een eenzijdige focus, moge duidelijk zijn. De doelen dienen als richtpunt en bij het creëren van een rijke leeromgeving kan er geïntegreerd en in het kader van brede ontwikkeling aan gewerkt worden.

Ingedeeld naar vier algemene doelen (respectievelijk één taalvaardigheidsdoel, twee taalbeschouwingsdoelen en één taalattitudedoel) zijn de doelen met betrekking tot het leren lezen als volgt te formuleren:

Lezen (1): De kleuter kan op adequate wijze betekenis koppelen aan schriftelijke symbolen of geschreven taal bestemd voor kleuters (en daar in een mondelinge reactie of door middel van een handeling blijk van geven).

- 1.1 De kleuter kan beeldtaal (plaatjes) bestemd voor kleuters interpreteren en aangeven waar de plaatjes voor staan (en dat laten merken door er bijvoorbeeld over te vertellen).
bv. De kleuter krijgt een afbeelding van een handeling zoals tandenpoetsen en kan de betekenis verwoorden of uitbeelden.
- 1.2 De kleuter kan pictogrammen bestemd voor kleuters 'lezen' (en dat laten zien door er desgevraagd op te reageren).
bv. De kleuter kan voor de dagelijkse weerkaart het juiste plaatje (zon, bewolkt of regen) kiezen om aan te geven dat het buiten regent.

Lezen (2): De kleuter heeft besef van verschillende functies van geschreven taal (en geeft daar blijk van in z'n gebruik van of reacties op geschreven taal).

- 2.1 De kleuter beseft dat geschreven taal tijd en afstand kan overbruggen.
bv. Samen een kaart schrijven en daadwerkelijk versturen naar een (ziek) kind in de klas, naar oma, naar eigen huis, etc.
- 2.2 De kleuter beseft dat geschreven taal bewaard kan worden en herhaalbaar is.
bv. Opnieuw hetzelfde boekje lezen en ervaren dat precies dezelfde tekst gelezen wordt.
- 2.3 De kleuter beseft dat geschreven taal kan dienen als geheugensteun.
bv. Samen met de juf iets opschrijven om niet te vergeten, zoals een boodschappenlijstje, mededeling, datum en tijd voor een feestje, etc. en later daadwerkelijk checken of als 'reminder' gebruiken.
- 2.4 De kleuter ervaart het belang en nut van geschreven taal voor hem persoonlijk.
bv. Naam en/of pictogram 'lezen' op de kapstok, op de tekeningen.

Lezen (3): De kleuter ontwikkelt een basisinzicht in aspecten van geschreven taal (en geeft daar blijk van in z'n reacties op boeken, briefjes of geschreven zinnen).

- 3.1 De kleuter bouwt inzicht op in bepaalde conventies in verband met leesrichting en boekoriëntatie die bij schriftelijke taal gelden.
bv. Een vaste leesrichting: van links naar rechts, van boven naar onder; voor- en achterkant van een boek; het feit dat letters terugkomen.
- 3.2 De kleuter bouwt inzicht op in de basisrelatie tussen de vormaspecten van gesproken en geschreven taal.
bv. Het kind koppelt bepaalde letters aan klanken.
- 3.3 De kleuter bouwt inzicht op in verhaalstructuren.
bv. De kleuterleid(st)er leest het prentenboek voor en het kind heeft besef van begin/midden/einde van het verhaal.

Lezen (4): De kleuter is gemotiveerd om de betekenis van geschreven teksten te achterhalen (en geeft daar blijk van door onderzoekende/positieve reacties op boeken, briefjes of geschreven zinnnetjes).

- 4.1 De kleuter wil graag zelf (leren) lezen of voorgelezen worden.
bv. De kleuter luistert graag naar het voorlezen van teksten of briefjes.
- 4.2 De kleuter leeft zich in bij het 'lezen' van prentenboeken en/of strips.
bv. De kleuter leeft mee bij het voorlezen van een briefje of boek.
- 4.3 De kleuter geniet van (beeld-)verhalen van diverse aard en uit verschillende culturen.
bv. Een kind leeft tijdens het voorlezen van 'Anansi, de spin' met het verhaal mee.

2.3.2 Micro-niveau

OP HET VLAK VAN LEZEN ZIJN er nog niet veel talige elementen als noodzakelijk na te streven doelstelling op het micro-niveau naar voor te schuiven. Kinderen moeten aan het eind van de betrokken periode nog niet in staat zijn om bepaalde klank-letterkoppelingen te maken of bepaalde woorden of zinnen te lezen.

Wel kunnen een aantal 'tekens' naar voor geschoven worden, die de kleuter zou moeten kunnen herkennen en interpreteren:

- herkennen van specifiek tot kleuters gerichte pictogrammen, logo's en etiketten;
- beginnende letterkennis (bv. het rondje als letter 'o', letters van de eigen naam).

Op **lexicaal vlak** veronderstellen de doelstellingen op meso-niveau dat een bepaalde passieve woordenschat bijzonder functioneel en handig kan zijn voor de kleuter, met name basiswoordenschat in verband met boeken en lezen (bv. bladzijde, bladeren, woord, letter, zin, titel, hoofdstuk, etc.).

Ook die woordenschat waarmee kleuters hun leesmotivatie en leesbereidheid kunnen uiten, kan hier als streefwoordenschat naar voor geschoven worden (bv. voorlezen, prentenboek, leeshoek, etc.).

Op het vlak van het **fonemisch bewustzijn** is het belangrijk dat kleuters:

- ontdekken dat woorden uit letters bestaan;
 - de klanken van het Nederlands weten te onderscheiden.
-

2.4.1 Meso-niveau

SCHRIJVEN IS IN DE BREDE zin van het woord het weergeven van gedachten en gesproken taal in zichtbare tekens. Mondelinge taal vormt het basismateriaal voor schrijven en lezen (zie inleiding bij 2.3.1, Lezen). De inhoudelijke samenhang tussen spreken, luisteren, schrijven en lezen wordt duidelijk als de kleuterleid(st)er een boodschap noteert (luisteren en schrijven) die kinderen 'dicteren' (spreken) en die later door de ouders gelezen wordt (lezen). In de voor- en vroegschoolse educatie zijn dit motiverende, betekenisvolle activiteiten waarin kinderen persoonlijke ervaringen opdoen met de communicatieve functie van geschreven taal.

In eerste instantie is het de kleuterleid(st)er die de gesproken taal in geschreven woorden vormgeeft. Zo kunnen kinderen inzicht krijgen in de functies van geschreven taal, voordat ze zelf in staat zijn om gericht tekens op papier te zetten.

Belangrijk is dat kinderen ervaren dat mondelinge taal omgezet wordt in schrijftaal. Door te vragen "Hoe zullen we dat opschrijven/wat moet ik schrijven?", stimuleert de kleuterleid(st)er leerlingen om te reflecteren over de talige formulering. Hier komt het verschil tussen productieve mondelinge en schriftelijke taal aan de orde. Vervolgens krijgen de kinderen voor ogen hoe de uitgesproken tekst op papier wordt gezet: de boodschap moet kort en bondig in hele zinnen worden uitgedrukt, de zinnen worden geanalyseerd in woorden, de volgorde van woorden moet worden vastgehouden, de woorden worden in fonemen geanalyseerd, en daaraan worden de grafische tekens gekoppeld. Doordat de kleuterleid(st)er dit proces samen met de kleuters doorloopt, krijgen de kinderen inzicht in het schrijven: ze maken mee hoe hun eigen boodschap op papier komt te staan om beschikbaar te blijven voor ieder die interesse heeft om het later terug te lezen.

Het zélf schrijven is een ingewikkelde motorische handeling. Om met succes te leren schrijven moet een kind een bepaalde ontwikkeling doormaken op het gebied van kennis van het eigen lichaam, ruimtelijke oriëntatie, fijne motoriek en oog-hand-coördinatie. Pas rond de leeftijd van 6 jaar zijn kinderen zover dat ze zelf vloeiend de letters kunnen gaan schrijven.

In de voor- en vroegschoolse educatie ligt het accent op het voorbereidende werk: de speelse kennismaking met het schrijven. Al heel jong zetten kinderen krabbels op papier. Geleidelijk gaan ze vormen gebruiken die op letters lijken. Zo wordt een getekend rondje symbool voor een hoofd en later voor de letter 'o'. De krabbelboodschappen gaan steeds meer de vorm van teksten aannemen. In het spel ontwikkelen kinderen plezier, motivatie en durf, en krijgen ze ruimte om de techniek van het schrijven op hun eigen niveau te ontwikkelen. De doelstellingen voor schrijven liggen uiteraard in het verlengde van de doelstellingen voor lezen en zijn logischerwijs soms identiek. Het opbouwen van basisinzichten en van een motivatie om te willen leren schrijven, staan hier centraal. Daarom nemen we bij schrijven, net zoals bij lezen, ook hier als richtpunt taalbeschouwings- en attitude-doelen op.

Ingedeeld naar vier algemene doelen (respectievelijk één taalvaardigheidsdoel, twee taalbeschouwingsdoelen en één taalattitudedoel) zijn voor schrijven de doelen als volgt te formuleren:

Schrijven (I): De kleuter kan, met behulp van volwassenen, eigen boodschappen in een primitieve 'geschreven' versie vastleggen.

- I.1 De kleuter kan een ervaring, een verhaal visueel reproduceren en het 'teruglezen' door er de oorspronkelijke, bedoelde betekenis aan te koppelen.
bv. Het kind kan een tekening maken van het klasbezoek aan de speeltuin en aan de hand van de tekening aan een ander vertellen wat is afgebeeld.

- 1.2 De kleuter kan in het spel gebruik maken van een eigen schrijftaal en aangeven waar deze schrijftaal voor staat.
bv. Bij het project 'stenenmuseum' kunnen de kinderen entreekaartjes of richtingkaartjes maken bij de tentoonstelling.
- 1.3 De kleuter kan een onvolledig verhaal in beeldtaal aanvullen.
bv. Bij een striptekening de ontbrekende lege plaatjes zelf intekenen of de reeds getekende ontbrekende plaatjes op de juiste plek leggen.

Schrijven (2): De kleuter beseft wat de verschillende functies van schrijven zijn.

- 2.1 De kleuter beseft dat je door schrijven tijd en afstand kan overbruggen.
bv. Uitnodigingen maken en 'versturen' naar (groot)ouders, familie, etc.
- 2.2 De kleuter beseft dat je geschreven taal kan bewaren en herhalen.
bv. De kinderen 'schrijven' (samen met de kleuterleid(st)er) in hun persoonlijke boekje bijzondere ervaringen die ze met elkaar hebben meegemaakt in de klas.
- 2.3. De kleuter beseft dat geschreven taal kan dienen als geheugensteun.
bv. De kleuterleid(st)er maakt samen met de kinderen een boodschappenlijstje voor het koekjesbakken voor morgen. Om niets te vergeten wordt steeds het lijstje gebruikt.
- 2.4 De kleuter ervaart het persoonlijk belang en nut van schrijven.
bv. De kinderen maken door te tekenen en te stempelen (met of zonder hulp) een verlanglijstje voor het Sinterklaasfeest op school.

Schrijven (3): De kleuter heeft inzicht in de belangrijkste conventies van geschreven taal.

- 3.1 De kleuter beseft dat er bij schriftelijk taalgebruik bepaalde conventies met betrekking tot schrijfrichting en bladoriëntatie gelden.
bv. Een vaste schrijfrichting: van links naar rechts, van boven naar onder; letter voor letter, woord voor woord en zin voor zin.
- 3.2 De kleuter kan een woord in letters (met of zonder voorbeeld) 'schrijven' (nastempelen, naleggen met Legoletters, etc.) en realiseert zich dat de letters gekoppeld zijn aan klanken van het woord.
bv. Het kind stempelt of 'schrijft' zijn eigen naam na en 'leest' daarna zijn naam.
- 3.3 De kleuter ontwikkelt inzicht in tekststructuren en toont dit aan door bijvoorbeeld beeldmateriaal in de juiste volgorde te leggen en/of zelf een einde of begin te verzinnen.
bv. Het kind schrijft samen met juf een brief aan oma. Op de vraag van de juf: "Hoe zullen we beginnen?", dicteert het kind: "HALLO LIEVE OMA".

Schrijven (4): De kleuter is gemotiveerd om zelf te leren schrijven.

- 4.1 De kleuter toont schrijfdurf, experimenteert met het schrijven en reflecteert daarop.
bv. De kleuter vraagt tijdens het inkleuren van een diertuin-kleurplaat aan de juf hoe je 'aap' schrijft om het zelf bij de afbeelding van de apen te schrijven. Vervolgens vraagt hij aan de juf of er 'aap' staat.

2.4.2 *Micro-niveau*

Bij schrijven gaat het op micro-niveau in eerste instantie om een basisvaardigheid met betrekking tot het segmenteren van woorden in klanken:

- kinderen ontwikkelen fonemisch bewustzijn: kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen;
- kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden (eind- en beginrijm).

Bij schrijven gaat het om het produceren van tekens met daaraan gekoppeld een bepaalde boodschap. Voor een beperkt aantal 'tekens' dient dit inzicht bij kinderen goed ontwikkeld te zijn aan het einde van de betrokken periode:

- maken van pictogrammen, naschrijven van logo's en etiketten;
- beginnende letterkennis (het rondje als letter 'o', letters van de eigen naam).

Uiteraard valt het kind op het lexicale vlak bij het schrijven ook terug op zijn productieve woordenschat. Wij verwijzen hiervoor dan ook op micro-niveau naar de vaardigheid 'spreken'.

Daarnaast dient aandacht besteed te worden aan de passieve kennis van de woorden die horen bij de schooltaal van het schrijfonderwijs. Het gaat om functionele woorden in semantische domeinen als:

- lichaamsdelen, bv. duim, wijsvinger, hand, hoofd, etc.;
- concrete ruimtelijke begrippen, bv. rond, kring, vierkant, etc.;
- begrippen die plaats in de ruimte bepalen, bv. op-onder, boven-onder, in het midden, binnen-buiten, etc.;
- begrippen die een beweging in de ruimte aangeven, bv. voor-achteruit, veraf-dichtbij, naar, terug, etc.

3.1 De link met de onderwijspraktijk: een knelpuntenanalyse

ZOALS IN DE INLEIDING WERD gesteld, beschrijft dit referentiekader een gezamenlijke Vlaams-Nederlandse lijst van minimumdoelstellingen voor vroege NT2-verwerving. Het uiteindelijke doel van deze tekst, en van het project dat ertoe aanleiding gaf, is dat een bijdrage wordt geleverd aan de verbetering van de positie van allochtone kinderen in het onderwijs. De opzet is om hun kansen in ons Nederlandstalig onderwijs te vergroten vanuit een maximale ontwikkeling van hun taalvaardigheid Nederlands. Allochtone kinderen zijn voor de opbouw van die taalvaardigheid grotendeels afhankelijk van het onderwijs. Dat impliceert dat de kwaliteit van het onderwijs in en van het Nederlands van zulk hoog niveau moet zijn dat taal voor zo weinig mogelijk kinderen nog als een struikelblok fungeert, en dat zoveel mogelijk, zoniet alle, leerlingen de doelstellingen die hierboven in het referentiekader zijn beschreven halen.

In dit verband kan de vraag gesteld worden in hoeverre het kleuteronderwijs in Nederland en Vlaanderen die opdracht op dit moment waarmaakt. Door de Nederlandse Taalunie werd aan de uitvoerders van dit project gevraagd om (een aanzet) tot een antwoord op die vraag te formuleren in de vorm van een 'knelpuntenanalyse'. Zulk een analyse geeft een indicatie van de kloof tussen het te realiseren einddoel en de huidige stand van zaken in het onderwijs. Dit kan dan vervolgens aanleiding geven tot het stellen van een diagnose van sterktes en zwaktes in het onderwijsaanbod, het bepalen van prioriteiten en het ondernemen van gerichte acties om aan de zwaktes te verhelpen.

Het is echter niet eenvoudig om een accuraat antwoord op deze vraag te geven. Ten eerste vormt een referentiekader voor doelstellingen een noodzakelijke eerste stap, en een essentieel ijkpunt om iets over de kwaliteit van het onderwijs te kunnen zeggen. De projectuitvoerders zagen zich voor het probleem gesteld dat het referentiekader het eindproduct vormde van de door hen opgezette procedure; zolang de finale versie van het referentiekader er niet lag, kon dan ook geen toetsing van het kader aan de onderwijspraktijk ondernomen worden. Bovendien is de toetsing van het referentiekader aan de huidige onderwijspraktijk een uitvoerige opdracht, één waarvoor binnen de contouren van dit korte project geen ruimte was.

Dat neemt niet weg dat in de loop van dit project een aantal interessante gegevens werden verzameld met betrekking tot de verhouding referentiekader – onderwijspraktijk. De gegevens die werden verzameld komen uit de volgende bronnen:

- de in de eerste fase van het project uitgevoerde analyse van toetsen van taalvaardigheid in Vlaanderen en Nederland voor de betrokken leeftijdsgroep;
- de in de eerste fase van het project uitgevoerde analyse van lesmaterialen en methoden in Vlaanderen en Nederland voor de betrokken leeftijdsgroep;
- de gegevens uit de schriftelijke enquête waarin aan de respondenten expliciet werd gevraagd naar mogelijke knelpunten in de huidige onderwijspraktijk;
- de gegevens uit de mondelinge interviews en de expertmeetings waarin de knelpuntenanalyse op de agenda stond.

Al deze gegevens, gecombineerd met de praktijkervaringen en inzichten uit de literatuur die de projectuitvoerders in het recente verleden opdeden, voeden de eerste aanzet tot knelpuntenanalyse die we hieronder presenteren. Het gaat om impressies die middels vervolgprouwen of wetenschappelijk onderzoek verder aan de empirie moeten worden getoetst.

Knelpunt 1: Toetsen van taalvaardigheid

WIE HET REFERENTIEKADER WIL TOETSEN aan de huidige onderwijspraktijk, vertrekt logischerwijze van de volgende basisvraag:

Vraag I: In hoeverre bezitten allochtone kinderen op dit moment de in het referentiekader opgenomen vaardigheden, attitudes en inzichten? In hoeverre halen allochtone kinderen de doelstellingen die in het referentiekader zijn opgenomen?

Deze vraag impliceert een antwoord op een onderliggende deelvraag:

Vraag I bis: In hoeverre is het op dit moment mogelijk om te toetsen of (allochtone) leerlingen de in het referentiekader geformuleerde doelstellingen op het einde van groep 2/de derde kleuterklas halen?

Als we er gemakshalve vanuit gaan dat de politieke wil bestaat, dat er bereidheid van de scholen is, en dat de ruimte gevonden kan worden om tot toetsing van de desbetreffende vaardigheden over te gaan, kan deelvraag I bis toegespitst worden op de vraag naar het bestaande toetsinstrumentarium. De vraag luidt dan:

Vraag I bis: Bestaan er in Vlaanderen of Nederland beoordelingsinstrumenten (toetsen, observatie-instrumenten, e.d.) die toelaten om op een valide en betrouwbare manier de in het referentiekader opgenomen vaardigheden, attitudes en inzichten te meten?

Op die vraag kan, op basis van onze gegevens en analyses, niet onverdeeld 'ja' worden geantwoord. Ook hier kan de opmerking worden gemaakt dat de ontwikkelaars van de toetsen die momenteel voorhanden zijn, tijdens hun proces van ontwikkeling nog niet konden terugvallen op het referentiekader, en dat zij andere criteria of blauwdrukken gebruikten. Anderzijds is het referentiekader ook niet zomaar uit de lucht komen vallen, en steunde het in grote mate op reeds eerder verschenen documenten en blauwdrukken met betrekking tot vroege taalverwerking. Het zou tot nadenken stemmen mocht er überhaupt geen overlap zijn tussen de bestaande toetsen en het referentiekader.

Een lijst van de door de projectuitvoerders geanalyseerde toetsen is opgenomen in bijlage I. Als we kijken naar de overlap tussen het referentiekader en de bestaande toetsinstrumenten, dan kunnen we concluderen dat de overlap fragmentarisch is, en dat er op dit moment geen enkele toets voorhanden is die, hetzij in absolute termen, hetzij in termen van representativiteit, de doelstellingen in het referentiekader volledig dekt.

Elk van de bestaande toetsen biedt dus op zichzelf niet voldoende mogelijkheden om direct antwoord te geven op de eerste hoofdvraag (zie vraag I hierboven) om één of meer van de volgende redenen:

- Sommige toetsen omvatten slechts in geringe mate het macro-niveau van het referentiekader; dat geldt met name voor het domein van de schoolse taalvaardigheid dat als cruciaal naar voor werd geschoven. De toetsitems (of het nu gaat om woordenschatitems, luistertaken, spreektaken, of andere) hebben niet altijd een systematische relatie met de dingen die kleuters als lerende op school met taal moeten doen;
- De toetsen focussen vooral op een of twee van de vier vaardigheden. Voor deze jonge leeftijdsgroep gaat het bij toetsen voornamelijk om 'receptieve vaardigheden', zoals luisteren en/of (ontluikend) lezen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat spreek-

vaardigheid en schrijfvaardigheid bij 3- tot 6-jarigen minder makkelijk te 'meten' zijn en/of relatief veel tijd en energie in beslag nemen, wat het ontbreken van deze vaardigheden in een aantal van de geanalyseerde toetsen gedeeltelijk verklaart;

- Sommige toetsen neigen naar een kennisgerichte aanpak. Ze toetsen eerder of kinderen bepaalde dingen over taal (of over taalelementen) weten, eerder dan communicatief taalgebruik. In veel toetsen ontbreken echte functionele, communicatieve contexten waarbinnen kinderen gevraagd wordt om betekenisvolle boodschappen te begrijpen of te produceren;
- Sommige toetsen betreffen alleen het micro-niveau: ze focussen op woordenschat of grammatica, en verbinden deze items niet met taaltaken op mesoniveau.

We willen hier benadrukken dat het bovenstaande geenszins impliceert dat de geanalyseerde toetsen niet inzetbaar of bruikbaar zouden zijn. Integendeel, de meeste toetsen zijn op zeer professionele wijze tot stand gekomen, en scoren qua betrouwbaarheid hoog. Zij zijn zeker geschikt om bepaalde deelaspecten van het referentiekader te toetsen. Alleen moet geconcludeerd worden dat geen enkel instrument het referentiekader in z'n volle breedte dekt. Of een combinatie van bestaande toetsen de klus kan klaren, is in het licht van bovenstaande hiaten nog de vraag.

Knelpunt 2: Percepties en acties van onderwijsgeevenden: de schoolteams

KLEUTERS ZULLEN DE DOELSTELLINGEN VAN het referentiekader niet vanzelf bereiken. Ze hebben daarvoor de professionele ondersteuning en stimulans nodig van onderwijsgeevenden. Dat geldt bij uitstek voor kansarme (en) allochtone leerlingen. Schoolteams hebben dan ook de plicht en de verantwoordelijkheid om zo krachtig mogelijke leeromgevingen te scheppen waarbinnen elk individueel kind zich op talig gebied maximaal kan ontplooien. Onderwijsgeevenden dienen zich derhalve te professionaliseren, om met een kritische blik naar hun eigen onderwijspraktijk te kunnen kijken en deze steeds verder te verfijnen.

De vraag in hoeverre de onderwijspraktijk kleuters op dit moment optimaal ondersteunt om de doelstellingen van het referentiekader te halen, valt uiteen in twee vragen: de eerste heeft te maken met de 'wat-vraag' (wat zijn voor leerkrachten en kleuterleid(st)ers de essentiële doelstellingen?), de tweede met de 'hoe-vraag' (hoe werken zij daar naartoe in hun onderwijs?):

Vraag 2: In hoeverre zijn kleuterleid(st)ers en leerkrachten in Vlaanderen en Nederland op dit moment doordrongen van de doelstellingen van het referentiekader? In hoeverre vormen de doelstellingen de grote richtingaanwijzers waarop zij hun klaspraktijk richten?

Ook op deze vraag kunnen wij op basis van de beschikbare gegevens niet meer dan impressies geven; zij het wél dat die impressies door veel deskundigen die in het project betrokken waren werden gedeeld:

- Aan de ene kant zien we dat kleuterleid(st)ers van oudsher gewend zijn om eerder activiteitsgericht dan doelstelling-gericht te werken. Thema's en activiteiten bepalen de orde van de dag, en sturen de kleuterleid(st)er bij de invulling van de 'wat-vraag'. Die thema's en taalactiviteiten worden niet altijd als middel gezien om bepaalde talige doelstellingen bij de kleuters na te streven, maar eerder als doel op zich;
- Anderzijds richten vele kleuterleid(st)ers zich bewust op het taalleren van de kinderen, eerder dan op natuurlijke verwerving. Velen leggen daarbij ook een (te) eenzijdige nadruk op het micro-niveau, met name op het inoefenen van losse taalelementen zoals woorden, grammaticaregels, uitdrukkingen, of geïsoleerde taalhandelingen. De communicatieve taalgebruikscontext van het meso-niveau, en het macro-aspect van de

leerling als lerende worden daarbij niet altijd betrokken. Dat heeft als gevaar dat de relevantie van de door de kleuterleid(st)ers aangebrachte taalelementen niet altijd gegarandeerd is. In samenhang met a) gaat het vaak meer om de woordenschat die hoort bij bepaalde thema's of activiteiten, dan om het gebruiken van taal in een relevante en functionele context;

- Kleuterleid(st)ers hebben de neiging om doelstellingen te sterk op zichzelf en hun onderwijs te betrekken, eerder dan op de kinderen. Doelstellingen worden in de eerste plaats gezien als programma's die de kleuterleid(st)er moet realiseren ("deze doelstellingen moet ik afwerken, deze les moet ik geven"), eerder dan als vaardigheden die bij het kind moeten worden aangescherpt of door (alle) leerlingen moeten worden gehaald. Dat heeft als gevolg dat kleuterleid(st)ers eerder een onderwijsbetrokken, dan een leerdergerichte evaluatie van de doelstellingen maken. De doelstelling van de les wordt "gehaald" als de kleuterleid(st)er het gevoel heeft dat de les goed gegeven is; daarbij hoeven niet alle leerlingen per se betrokken te zijn geweest.

Zelfs als kleuterleid(st)ers de doelstellingen van het referentiekader goed voor ogen zouden houden, blijft nog de vraag hoe ze didactisch te werk gaan om hun leeromgeving zo krachtig mogelijk te maken voor alle kleuters. Hier gaat het over de bovenvermelde "hoe-vraag":

Vraag 3: In hoeverre is de huidige klaspraktijk in Vlaanderen en Nederland didactisch geschikt om te bevorderen dat alle kleuters de doelstellingen halen?

Op dit gebied zijn er een aantal knelpunten te noemen. Gezien binnen het bestek van dit project geen klasobservaties konden worden uitgevoerd mag de onderstaande lijst niet als exhaustief worden gezien:

- Kleuterleid(st)ers verbinden het nastreven van talige doelstellingen vaak heel sterk met een vak ('taal' of 'NT2') of specifieke taalactiviteiten. Zij benutten nog veel te weinig de kansen om doorheen de hele kleuterdag de talige doelstellingen van het referentiekader na te streven. Voor taalzwakke kleuters zullen die specifieke taalactiviteiten waarschijnlijk niet volstaan. Taalontwikkeling, het verkennen van de wereld en daarover leren communiceren met anderen, zijn op jonge leeftijd onlosmakelijk met elkaar verbonden. De hele dag door liggen er, terwijl kleuters spelen en de wereld verkennen, taalontwikkelingskansen. Leerkrachten moeten die kansen kunnen en durven grijpen doorheen de hele klasdag;
- Kleuterleid(st)ers hebben het moeilijk om op verschillen tussen leerlingen in te spelen. Zij gaan er soms al te makkelijk vanuit dat alle kleuters op hetzelfde moment en op basis van hetzelfde aanbod precies hetzelfde zullen leren. Hun aanbod is grotendeels afgestemd op de doorsnee leerlingen, of op de taalsterkere leerlingen die in de groep de boventoon voeren. Met name het ondersteunen van, en in talige interactie treden met, taalzwakke kleuters valt vele kleuterleid(st)ers moeilijk. Zij hebben de neiging om hun taalaanbod zowel inhoudelijk als vormelijk zo te vereenvoudigen dat kinderen niet genoeg gestimuleerd worden. En dijen tegelijkertijd voor taalwakkere kleuters de kansen tot taalproductie ernstig in zodat ook vanuit die hoek kansen tot taalvererving in de kiem gesmoord worden;
- Kleuterleid(st)ers hebben het moeilijk om van hun voorgeschreven programma af te wijken, en op natuurlijke en spontane wijze in te spelen op de inbreng, interesse, vragen en behoeften van hun leerlingen.

Knelpunt 3: Percepties en acties van het schoolondersteunend niveau

KLEUTERLEID(ST)ERS KUNNEN DE MOEILIJKE TAAK de taalvaardigheid van al hun kleuters maximaal te bevorderen, niet alleen aan. Zij hebben behoefte aan, en recht op brede en gedegen ondersteuning. Die kunnen zij enerzijds vinden in de interactie met de collega's van hun schoolteam en hun directie, anderzijds ook bij de verschillende actoren die zich rondom de school bewegen, en die betrokken zijn bij 'hun' onderwijs: begeleiders, inspecteurs, materiaalontwikkelaars, didactici, ouders, nascholers, lerarenopleiders, leerlingbegeleiders, politici, ...

In een knelpuntenanalyse kan deze brede kring niet ontbreken. Al deze actoren dragen immers idealiter bij tot het deskundig functioneren van de leerkracht, en op die manier tot de kwaliteit van het onderwijs. Toch moeten wij ons wat dit knelpunt betreft nog bescheidener en voorzichtiger opstellen dan bij de vorige twee knelpunten, omdat onze analyse op dit vlak slechts weinig directe gegevens aandroeg. De analyse van de materialen (zie hierboven) levert informatie op over hoe materiaalontwikkelaars hun ondersteunende rol waarmaken. Wat de andere actoren betreft, beschikken de projectuitvoerders slechts over fragmentaire gegevens en uitspraken opgetekend tijdens de twee expertmeetings, en bij de schriftelijke enquête:

- de ontwikkelde materialen vertonen een aantal kenmerken die hierboven reeds zijn genoemd met betrekking tot toetsing en didactiek: de link met doelstellingen op meso- en macro-niveau wordt niet altijd consequent gelegd, waardoor een (te sterke of te eenzijdige) focus op het micro-niveau komt te liggen en taalelementen los van betekenisvolle communicatieve situaties aan de orde komen (taal als doel op zich, in plaats van taal als middel). De leid(st)er krijgt vanuit de bestaande programma's en methoden over het algemeen te weinig directe handreikingen voor het organiseren en begeleiden van functionele taalsituaties. Ook de vier vaardigheden zijn niet altijd evenredig aanwezig;
- Over de andere actoren tekenen we slechts één opmerking op, die zeer vaak in de communicatie met het veld terugkwam: eenstemmigheid is nodig, maar niet altijd aanwezig. Het gebeurt maar al te vaak dat verschillende actoren die zich rond eenzelfde school bewegen heel verschillende geluiden laten horen als het over taalonderwijs gaat. Dat komt het taalbeleid van een school niet ten goede. Er is behoefte aan duidelijke visies en consensus over een aantal uitgangspunten: een referentiekader van doelstellingen waarnaar alle scholen, ongeacht de didactische keuzes die ze maken, moeten streven maakt daar deel van uit. Als eenzelfde kader van doelstellingen zowel voor lerarenopleiders, materiaalontwikkelaars, inspecteurs, toetsontwikkelaars, didactici/nascholers, begeleiders, en politici kan fungeren als een richtingaanwijzer, kan op dit vlak belangrijke vooruitgang worden geboekt. Het is slechts vanuit een gelijkgerichtheid van de verschillende geledingen van het onderwijs, dat echte vernieuwing en onderwijsinnovatie mogelijk wordt.

ER IS IN VLAANDEREN EN Nederland, wat betreft de vroege taalverwerving Nederlands van allochtone kleuters, nog werk aan de winkel. De auteurs van de tekst hopen dat het gepresenteerde referentiekader inspiratie kan bieden aan velen die zich bezig houden met het geven en ondersteunen van het onderwijs Nederlands aan allochtone kleuters. Potentieel heeft de tekst bijzonder veel toepassingsmogelijkheden. De tekst kan dienen als richtsnoer voor kleuterleid(st)ers en directies teneinde hun taalonderwijs onder de loep te nemen en een taalbeleid uit te zetten, voor materiaalontwikkelaars als kader voor het ontwikkelen van lesmateriaal NT2, voor inspecteurs als raamwerk bij het evalueren van scholen op het vlak van hun onderwijs NT2, voor begeleiders, lerarenopleiders, didactici en nascholers als basiskader voor het nadenken over onderwijs NT2, voor het beleid in het licht van maatregelen ter bevordering en evaluatie van het NT2-onderwijs, en voor toetsontwikkelaars teneinde evaluatie-instrumenten met betrekking tot taalvaardigheid Nederlands te ontwikkelen. De knelpuntenanalyse toont aan dat er structurele, en bij voorkeur geïntegreerde aandacht moet gaan naar de drie onderscheiden niveaus waarop knelpunten werden vastgesteld: (a) toetsing van taalvaardigheid, (b) professionalisering van schoolteams en (c) consensus onder ondersteuners. Vanuit die geïntegreerde inspanningen kunnen ongetwijfeld de zo noodzakelijke verbeteringen van het taalonderwijs aan allochtone kinderen (verder) gerealiseerd worden.

Voetnoten:

- 1 Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en documentatie (1997). Gewoon Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27, mei 1997. Decreet 15 juli 1997, Brussel
- 2 ARGO (1998), Leerplan Gemeenschapsonderwijs, leergebied taal, Nederlands. Brussel
 - Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap v.z.w. (1996), Leerplan Nederlandse taal. Brussel
 - Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs (2000), Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool. Brussel
- 3 Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (red.) (1999), Tussendoelen beginnende geletterdheid. Het Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
- 4 Adelmund, K. (1998), Kerndoelen basisonderwijs. Over relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag
- 5 Jaspaert, K. & S. Kroon (1998), Naar een typologie van taalonderwijs. In: Spiegel, 16 (2), pp. 9-26
- 6 Het is evident dat deze domeinen elkaar kunnen doorkruisen, bijvoorbeeld in het geval van ICT.
- 7 We verwijzen hier niet naar de andere woordenlijsten uit 2.1.2., omdat zij geen expliciete uitspraak doen over productieve woordenschat.

*Bijlage 1: Geconsulteerde materialen***1 Geconsulteerde taalmethoden:**

- Boers, M., Kienstra, M. & M.J. Padmos (1993), *Taalplan Kleuters 1 en 2*. Partners, Rotterdam
- Boers, M. & M. van Kleef (1990), *Laat wat van je horen?* CED/Het Projectbureau, Rotterdam
- Het Projectbureau Rotterdam (2001), *Ik & Ko. Geïntegreerd NT1/NT2-onderwijs voor meertalige groepen*. CED/Het Projectbureau, Rotterdam
- Jaspaert, K. (red.) (1994), *Taal-Materiaal. Talig omgaan met materialen in de kleuterklas*. Plantyn, Deurne
- Jaspaert, K. (red.) (1995), *Taal-Verhaal. Prentenboeken, verhalen en drama in de kleuterklas*. Plantyn, Deurne
- Jaspaert, K. (red.) (1997), *Taal-Centraal. Taalbeschouwing in de kleuterklas*. Plantyn, Deurne
- Mommers, L., Verhoeven, L. & L. Lucas (1989), *Schatkist*. Zwijzen B.V., Tilburg
- Rossenbacker, K. & K. Van Gorp (1992), *Nascholingspakket Nederlands als Tweede Taal voor het Kleuteronderwijs*. Plantyn, Deurne
- Tielemans, E. & R. Wolfs (1997), *Knuffeltaal. Een geïntegreerde taalmodule voor jonge kleuters*. Die Keure, Brugge
- Tielemans, E. & R. Wolfs (1994), *Tovertaal*. Die Keure, Brugge
- Van den Haspel, E. (red.) (1996), *Taaltijd*. Wolters-Noordhoff, Groningen
- Van Kleef, M. (1988), *Knoop het in je oren*. CED/Het Projectbureau, Rotterdam
- Van Kuyk, J.J. (2000), *Piramide*. Projectboeken voor kinderen van 3 tot 6 jaar. CITO, Arnhem
- Werkgroep OVG Staphorst (1995), *Ik ben Bas. Agteres, Rijssen en Groen*, Heerenveen
- Werkgroep OVG Staphorst (1997), *Bas, ga je mee? Agteres, Rijssen en Groen*, Heerenveen

2 Geconsulteerde taaltoetsen:

- Blauw, A. & E. Wagenaar (1995), *Observatie Taalontwikkeling in de Onderbouw*. SLO, Enschede
- Damhuis, R & Schoonen, R. (1993), *Taalplan Kleuters. Toetsen*. Partners Training & Innovatie, Rotterdam
- Gysen, S., Rossenbacker, K. & M. Verhelst (1999). *Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid*. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Leuven
- Laevers, F. (2001), *Procesgericht Kindvolgsysteem voor Kleuters*. CEGO, Leuven
- PMS-werkgroep basisonderwijs Brabant (1995), *Toeters*.
- PMS-werkgroep basisonderwijs Brabant (1996), *Kontrabas*.
- Schaarlaekens, A. (1993), *Reynell Taalontwikkelingsschalen. Vernieuwde en aan het Nederlands aangepaste versie met normen voor Nederlandstalig België*. Berkhout B.V., Nijmegen
- Van Bon, W. (1982), *Taaltests voor kinderen*. Zwets & Zeitlinger B.V., Lisse
- Van Kuyk, J.J. (1996), *Taal voor kleuters. Onderdeel van het CITO-volgsysteem*. CITO, Arnhem
- Verhoeven, L., Narain, G. e.a. (1995), *Toets Tweektaligheid*. CITO, Arnhem
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1986), *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Onderbouw. Zwijzen B.V., Tilburg.
- Werkgroep Taaltoetsen (1995), *Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager Onderwijs*. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Leuven
- Werkgroep Taaltoetsen (1996), *Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas*. Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, Leuven

Bijlage 2: Resonansgroep

Voor de verschillende fases van het project wordt aangegeven wie er heeft meegewerkt.

1 De eerste schriftelijke/telefonische enquête

René Appel, Universiteit van Amsterdam
 Ria Baldewijns, Inspectie basisonderwijs, Brussel
 Rudi Beerninck, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede
 Hennie Biemond, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
 Hans Cohen De Lara, Sardes, Utrecht
 Resi Damhuis, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
 Magda Deckers, Voorrangbeleid Brussel
 Leen Dekoninck, Onderwijsvoorrangbeleid-begeleider Gemeenschapsonderwijs, Brussel
 Daniël Delcourt, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel
 André Janssens, Hogeschool Limburg
 Jetty Jongerius, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede
 Piet Litjens, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
 Bob Loisen, Onderwijsvoorrangbeleid-begeleider Steden en Gemeenten, Brussel/Antwerpen
 Rita Postel, Taalvaart, Brussel
 Ronny Schoofs, Onderwijsvoorrangbeleid-begeleider Centra Voor Leerlingenbegeleiding Gemeenschapsonderwijs, Brussel/Antwerpen
 Frits Spliethoff, KPCgroep, Den Bosch
 Jos Vanlandschoot, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel
 Lieve Verheyden, Katholieke Hogeschool Leuven
 Kees Vernooy, CPS, Amersfoort

2 De 'kleine expertmeeting'

René Appel, Universiteit van Amsterdam
 Magda Deckers, Voorrangbeleid Brussel
 Ferre Laevers, Centrum Voor Ervaringsgericht Onderwijs, Katholieke Universiteit Leuven
 Jan Rijkers, Inspectiedienst Breda
 Ludo Verhoeven, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

3 De tweede schriftelijke feedbackronde

Ria Baldewijns, Inspectie Basisonderwijs, Brussel
 Hennie Biemond, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
 Katinka de Croon, CED/Het Projectbureau Rotterdam
 Patricia De Donder, Directie Stedelijke Basisschool Jan DeVoslei, Antwerpen
 Leen Dekoninck, Onderwijsvoorrangbeleid-begeleider Gemeenschapsonderwijs, Brussel
 Rudi Hendrickx, Directie Basisschool van het Gemeenschapsonderwijs De Wimpel, Elsene
 André Janssens, Hogeschool Limburg
 Jetty Jongerius, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede
 Rita Postel, Taalvaart, Brussel
 Jan Rijkers, Inspectiedienst Breda
 Anke van Kampen, VNG/Universiteit van Amsterdam
 Ann Van Steerteghem, Onderwijsvoorrangbeleid-begeleider Katholiek Onderwijs Limburg
 Anne Vermeer, Katholieke Universiteit Tilburg

4 De 'grote expertmeeting'

Ria Baldewijns, Inspectie Basisonderwijs, Brussel
Jos Cré, Onderwijsvoorrangsbeleid-begeleider Centra Voor Leerlingenbegeleiding Katholiek
Onderwijs, Antwerpen
Akke De Blauw, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
Katinka de Croon, CED/Het Projectbureau Rotterdam
Daniël Delcourt, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Brussel
Henk Hansma, APS, Utrecht
Koen Jaspert, Nederlandse Taalunie, Den Haag
Jetty Jongerius, Stichting Leerplan Ontwikkeling, Enschede
Jantien Kriens, PMPO, Den Haag
Frits Spliethoff, KPCgroep, Den Bosch
Eveline Stetter, PMPO, Den Haag
Betty van Dam, Expertisecentrum NT2, Hogeschool Haarlem
Jos Vanlandschoot, Vlaamse Onderwijsraad, Brussel

Dit project kwam tot stand met de medewerking van vele mensen, die we hier willen bedanken.

In de eerste plaats willen we Koen Jaspaert, Maryse Bolhuis en Siska Clarysse van de Nederlandse Taalunie danken voor de opvolging van het project.

Marjon Goethals en Ineke Jongen zorgden voor ondersteuning bij de inventarisatiefase en de raadpleging van het veld.

Voor de administratieve en technische ondersteuning stonden Sonia De Becker, Nannette Groenendal, Alena Hemmerijckx en Yvonne van den Lemmer in.

Dit referentiekader is gedragen door vele mensen uit het veld. Zij voorzagen ons op verschillende momenten van feedback en/of namen deel aan overlegmomenten.

Wij danken daarvoor met name de volgende personen:

René Appel, Ria Baldewijns, Rudi Beerninck, Hennie Biemond, Hans Cohen De Lara, Jos Cré, Resi Damhuis, Akke De Blauw, Magda Deckers, Katinka de Croon, Patricia De Donder, Leen Dekoninck, Daniël Delcourt, Henk Hansma, Rudi Hendrickx, André Janssens, Jetty Jongerius, Jantien Kriens, Ferre Laevers, Piet Litjens, Bob Loisen, Rita Postel, Jan Rijkers, Ronny Schoofs, Frits Spliethoff, Eveline Stetter, Betty van Dam, Anke van Kampen, Jos Vanlandschoot, Ann Van Steerteghem, Lieve Verheyden, Ludo Verhoeven, Anne Vermeer en Kees Vernooy.

Namens de projectmedewerkers, juli 2001

