

Een van de disciplines van kunstzinnige vorming is literaire vorming, ook wel taalvorming genoemd. Bij taalvorming wordt taal gezien als een communicatie- en uitingsmiddel, waarmee je kunt uitdrukken wat je waameemt, wat je meemaakt, wat je beweegt en beroert, wat je voelt en wat je wilt. Consulenten taalvorming van Kunstweb/Taaldrukwerkplaats werken op Amsterdamse basisscholen. In korte projecten maken leerkrachten en kinderen kennis met de werkwijze. Maar er zijn ook langdurige begeleidingsprojecten. De laatste worden vooral aangevraagd door zogenoemde achterstandsscholen. Op de meeste van die scholen wordt taalvorming gezien als een noodzakelijke aanvulling op de taalmethode. Op een paar scholen is de taalmethode zelfs afgeschaft. Daar wordt het hele taalonderwijs opgehangen aan teksten die de kinderen in taalvormingslessen schrijven.

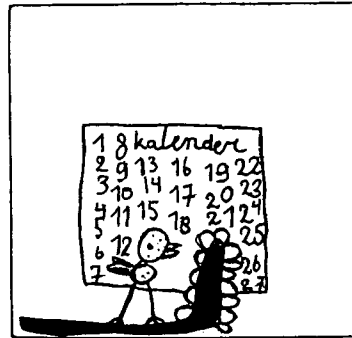
Lucie Visch, Suzanne van Norden en Mirjam Zaat zijn als consulenten taalvorming verbonden aan de Kunstweb/Taaldrukwerkplaats te Amsterdam. In twee artikelen beschrijven ze wat er volgens hun visie komt kijken bij een open deur als: taal is communicatie. Het is de ervaring van de consulenten dat deze deur in het reguliere (basis)-onderwijs nog veel verder mag worden opengezet. Het is plezierig én leerzaam uitdrukking te geven aan je eigen ervaringen en gevoelens en deze te delen met anderen. Nog te vaak is er echter sprake van 'technisch' onderwijs voorzien van een communicatief sausje.

Lucie Visch en Suzanne van Norden geven in het eerste artikel een inspirerend verslag uit de praktijk van de taalvorming. Mirjam Zaat geeft vervolgens een verantwoording vanuit de theorie. Ook in de opzet van de artikelen gaat de concrete ervaring vooraf aan de theoretische beschouwing.

Lucie Visch & Suzanne van Norden:

Wanneer gaan we
nou werken?

*Twee taalvormers over hun
werk op basisscholen*



*ik zie in het donker
mijn vogel slapen en dan
wil ik ook gaan slapen
want dan heb ik niemand
om te praten.*

Charmaine

Verbinden van taal en waarneming Suzanne

Het begin van een taalronde. In het lokaal van groep 3 hebben we een kring gemaakt op kleur van de kleren die de kinderen aanhebben. Rode broeken en truien naast elkaar, dan blauwe, en zo nog meer kleuren. Eerst noem ik zelf kleuren. Dan zit de meerderheid in de kring, en nog maar een paar kinderen aan hun tafeltje. Ik vraag welke kleur we nu zullen vragen. Van alles wordt geroepen, in

het wilde weg, maar er zijn ook kinderen die kijken welke kleur truien er nog over zijn en dan roepen 'Roze!' of 'Grijs!'

Wat hebben kinderen soms toch een gekke patronen en teksten op hun kleren, valt mij op. Overal worden truien uitgerekt en bestudeerd. Ook merken we, al observerend, dat sommige kleuren niet zo gemakkelijk te benoemen zijn of dat er verschillende meningen over bestaan. Zo ook bijvoorbeeld mijn eigen trui, is die nu grijs, zwart of groen? Een soort gemengd breiwerkje is het. Ik vind dat ik het zelf mag beslissen, en dat vinden de kinderen goed.

Tenslotte zit iedereen, in een onverwachte volgorde.

Ik leg drie grote vellen papier op de tafel in het midden en teken op een ervan een groot vierkant. 'Huis', roept iemand. Daarna hoor ik van verschillende kanten het woord 'vierkant'. Ik vraag wat er allemaal vierkant is op straat. Ze beginnen door elkaar te roepen, ik schrijf op wat ik opvang. Het is groep 3 en het is februari, ze lezen alles mee. Raam. Muur. Stoep. Schoorsteen zelfs.

Daarna teken ik een rechthoek op het tweede vel. Opnieuw roept iemand: 'raam'. We kijken naar de ramen van de klas en zien ineens dat die zijn samengesteld uit vierkanten en rechthoeken. 'Plafond', zegt iemand. We kijken omhoog. Het plafond blijkt verdeeld in kleinere vierkante raamwerkjes. Ook het bord bestaat uit een langwerpige stuk en twee min of meer vierkante stukken. Ik vraag of er thuis ook iets rechthoekig is. Dat leidt tot de kwestie: is een televisie rechthoekig? Ik voel bijna hoe hard de hersens om mij heen aan het werk zijn. Wel rechthoekig, maar ook weer niet.

Zo leidt de opdracht niet alleen tot het zoeken naar woorden, maar ook tot preciezere observatie. We kijken ineens heel precies naar voorwerpen in het klaslokaal waar we zitten, en ook stimuleren mijn vragen een soort observatie in gedachten: hoe zien dingen in je eigen huis er eigenlijk precies uit, of op de route die je neemt van huis naar school?

Ik voeg nog een blad toe met ronde vormen. Als iedereen tegelijk woorden schreeuwt, besluit ik een rondje te doen: iedereen mag op het rijtje af nog iets aan de verzamelingen

toevoegen. Serhat, een jongetje dat altijd bang is fouten te maken, zegt ineens: 'Uitlaat'. Over auto's weet hij veel. Samen slagen we erin uit te leggen wat een uitlaat is, aan de kinderen die dat niet weten. Op het bord wordt een uitlaat getekend, waaruit blijkt dat hij niet zo makkelijk is onder te brengen in de categorieën 'vierkant', 'rechthoekig' of 'rond'.

'Waarom deed je dat nou met die vormen?' vraagt de stagiaire, die erbij was, na afloop van de ochtend aan mij. Het eerste wat me te binnen schiet is: omdat ik taal en waarneming aan elkaar wil verbinden. Daarom hoort ook het begin van de ochtend erbij, het bekijken en benoemen van de kleuren van kleren. Ook al hebben we het daarna niet meer over kleren. Vanaf de eerste minuut van een taalvormingsles duik ik met de kinderen onder in een proces van waarnemen, benoemen, beschouwen, associëren. Ik bedenk werkvormen en stel vragen die de kinderen en mijzelf prikkelen om onder woorden te brengen wat we zien en meemaken. De werkvormen zijn een soort raamwerk – ik weet nooit precies wat ze zullen opleveren. Ik bedenk bijvoorbeeld niet van tevoren dat ik een lesje wil geven over vormen: vierkant, rechthoek, rond en dat de kinderen dat na afloop moeten weten. Maar wel bedenk ik, dat 'vormen' misschien een goede manier zijn om hun waarneming van dagelijkse dingen te richten en te verscherpen. Dat we ons vervolgens langdurig buigen over de vorm van een televisie en over de betekenis van het woord uitlaat, is een onvoorspelbare opbrengst van de werkvorm.

Praten naar aanleiding van eigen teksten *Lucie*

Ik praat met de kinderen van groep 4 naar aanleiding van de teksten die ze geschreven hebben over een aandenken.

Varsha heeft geschreven over een kettinkje van nep-goud uit Spanje. Nadat ik haar tekst heb voorgelezen, houden we een rondje waarin iedereen een ding opnoemt dat bij hem thuis nep is. Ik vertel dat ik thuis een nep-roos heb, hij is van plastic. Naast me zit Denise. Zij heeft thuis ook een nep-roos. Previn heeft een nep-spiegel, Raquel een

ik had een ketting van
spanje van mijn moeder ge hat
en een mienie hang^oge had
ik mag het aan als ik naar
een feest ga het is nep
goud



nep-oorbel. Verschillende kinderen hebben thuis nep-fruit. Morqiana heeft nep-geld.

Na dit rondje vraag ik : 'wat is nep eigenlijk, hoe kun je het nog meer zeggen?' 'Niet echt', zegt een kind. Ik schrijf het op het bord onder het woord 'nep'. Kun je het ook nog op een andere manier zeggen? 'Namaak'. 'Vals', zegt Josephine. 'Oh ja, je hebt valse tanden, en een valse pruik', zegt een kind. Een ander kind zegt dat 'plastic' een ander woord voor nep is. Ik aarzel even, maar schrijf het erbij. Dat woord plastic zorgt vervolgens voor veel onduidelijkheid. Denise zegt dat ze een nep-beker heeft. 'Waarom kan je zien dat hij nep is?' Want hij is van plastic. 'Waar is een echte beker dan van gemaakt? Er worden verschillende materialen genoemd: beton, steen, glas.

Ik vraag me hardop af of een plastic beker niet gewoon een plastic beker is. Maar dat is volgens Denise niet zo.

Een ander kind vertelt dat ze een nep-pop heeft. Ik vraag waaraan je kan zien dat het een nep-pop is. Hij is van plastic. 'Dus nep-poppen zijn van plastic gemaakt? Waar zijn echte poppen van gemaakt?' Die vraag geeft enige verwarring. Een kind zegt dat een echte pop van stof is gemaakt, een ander vindt dat echte poppen van ijzer zijn en een derde zegt dat echte poppen van hout zijn. Ik herhaal steeds wat een kind zegt: 'Dus een echte pop is van hout?' Ik vraag of het misschien niet zo is dat alle poppen nep zijn of juist allemaal echt. Joshua zegt dat alle poppen nep zijn, alleen baby's zijn echt. Daar laat ik het bij.

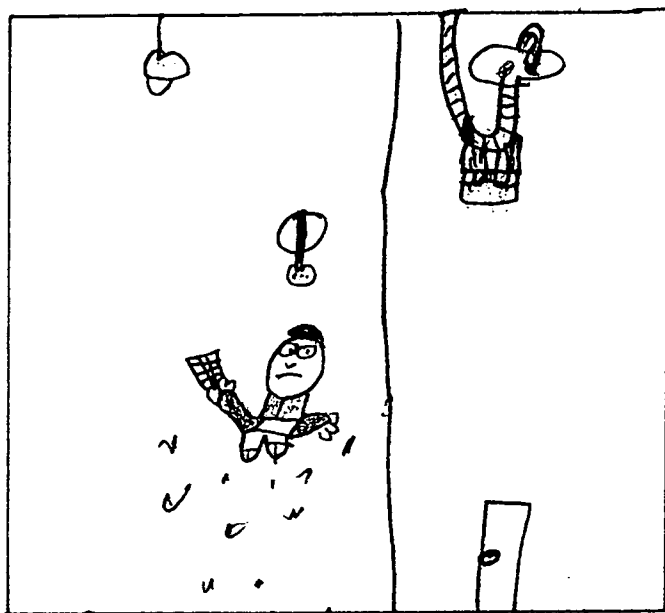
Yvandra vertelt een verhaal over nep-geld op Curaçao. Het is plotseling doodstil, iedereen luistert naar Yvandra. Ik weet niet of dat

komt omdat Yvandra nooit veel zegt en nu opeens wel, of omdat de kinderen extra geïnteresseerd zijn in nep-geld. Ik vraag steeds waaraan je kunt zien dat iets nep is. Op een gegeven moment vraag ik wie er iets heeft waaraan je kunt voelen dat het nep is. Ik vertel over de plant in de bank, waaraan ik niet kon zien of hij echt of nep was en dat ik toen aan een blaadje ging voelen. Raquel vertelt een verhaal over nep-geld dat niet aan het magneetje op de koelkast bleef kleven en echt geld wel. Ze kent het woord magneet niet, maar ze kan het duidelijk omschrijven: zo'n dingetje dat op de ijskast plakt. Yassine zegt dat echt geld van ijzer is en dat het daarom blijft plakken. Nep-geld is van plastic en dat blijft niet plakken op een magneet. Ik herhaal nog eens wat hij zegt zodat iedereen het verhaal van Raquel kan begrijpen. 'Kun je ook horen of iets nep is of echt?' Dauke liet een keer een gulden vallen en toen kon ze horen dat het een neppe gulden was. Het is bijna 10 uur en ik stel voor dat we stoppen, maar dan laait het gesprek toch opeens weer op. We hebben het over nep-huilen en nep-schrijven en nep-lachen. Je kunt dus ook allerlei dingen nep-doen.

Ik ben er in dit soort gesprekken op uit om de kinderen actief te laten nadenken over taal. Wat ik doe, is vragen oproepen bij de kinderen en zelf vragen stellen. Ik leg niets uit, want ik denk dat het de kinderen veel meer oplevert als ze zelf nadenken en met antwoorden komen. In plaats van hen uit te leggen wat 'nep' betekent, vraag ik naar hun ervaringen met nep. Samen vullen ze de betekenis van dat woord in en ontdekken ze de hoeveelheid nuances ervan.

Niet alleen probeer ik de kinderen aan het nadenken te zetten, zij zetten mij ook aan het nadenken. Joshua bijvoorbeeld met zijn opmerking dat alle poppen nep en alleen babies echt zijn.

Ik weet van tevoren nooit hoe het gesprek zal lopen. Het enige wat ik doe is een paar teksten uitkiezen om voor te lezen. Ik kies teksten die bij mij vragen oproepen en waarvan ik denk dat dat ook bij de kinderen het geval zal zijn. Er staan twee dingen van tevoren vast: het tijdstip waarop het gesprek plaatsvindt en het gegeven dat we naar aanlei-



ik ging douchen

Mijn moeder roep te
niet te lang douchen want
je broer moet ook douchen.
Ga uit de douche!
Ik deed de kraan dicht.
Ik pakte een handdoek en
ik droogde me af.

JEIMAN

ding van de eigen teksten van de kinderen praten. In dit soort gesprekken probeer ik zo dicht mogelijk de natuurlijke situatie waarin mensen met elkaar praten te benaderen. Zoals we op het schoolplein of voor het begin van de les op een associatieve manier praten over wat ons bezighoudt, zo praten we ook tijdens dit soort geplande gesprekken. De kinderen bepalen in feite het gesprek. Ik ben er om te zorgen dat de sfeer veilig is en dat de kinderen

zich uitgenodigd voelen om hun gedachten en ervaringen onder woorden te brengen.

Dingen in de kring Suzanne

In mijn huis heb ik vierkante en langwerpige voorwerpen verzameld en in een zakje gestopt. Vanochtend bij groep 3 haal ik ze een voor een tevoorschijn en leg ze op kartonnetjes op

een tafel midden in de kring. Een strippenkaart, een washandje, een pannenlap, een snoeppapiertje, een boterhamzakje, een leetje, een gestreept papieren zakje, een envelop, een briefkaart, een papieren zakdoekje, een pleister, een suikerzakje, een diskette, een cassettebandje, een dollarbiljet, een vilten onderleggettje, een zakje kruiden. Een blokje gele plakbriefjes. 'Dat is voor de telefoon', zegt Moona beslist. De kinderen zitten er met hun neus bovenop, ze willen allemaal zeggen wat iets is of waar het voor is.

Als ik gek word van de vingers, zeg ik: 'Als je weet wat het is, zeg je niks maar doe je je benen over elkaar.' Het wordt meteen een stuk rustiger. Met over elkaar geslagen benen kun je niet voor de neus van de juf zwaaien. Ik geef beurten voor benoemen en uitleggen.

Er zijn minder kartonnetjes dan voorwerpen. Daardoor worden de kartonnetjes een soort visuele categorieën: wat moet bij wat liggen? Ik vraag de kinderen waar ik iets moet neerleggen. En ook of ze iets willen veranderen van plaats. Een pannenlap wordt naast het washandje gelegd. Waarom, dat weet ik niet, en ik vraag het nu ook nog niet. Een verplichte verantwoording vind ik een te hoge drempel in het spannende spel dat nu ontstaan is. Later vraag ik het wel; dan blijkt bijvoorbeeld dat de strippenkaart naast een snoeppapiertje hoort, omdat ze toevallig precies hetzelfde formaat hebben.

Ik vraag wie iets te vertellen heeft bij een van de voorwerpen op de tafel. Selman staat op en pakt het washandje. 'Een washandje', zegt hij en kijkt afwachtend. Ik vraag waar hij dat gebruikt. 'Ik ga onder de douche', zegt hij. Op mijn vraag wat hij dan doet met het washandje begint hij te vertellen dat hij de zeep erin doet. Andere kinderen beginnen te lachen, ik zie ook herkenning: er wordt vast veel gespeeld onder douches. Ik vraag door bij Selman over het douchen: 'Wie doet de douche uit?' Dat blijkt zijn moeder te zijn, want dan moet zijn broertje eronder. 'Gaan jullie nooit samen douchen?' vraag ik. Gelach bij de anderen. 'Nee', zegt Selman. Ik wend me tot de kring en vraag wie wel eens met iemand samen doucht of in bad zit. Chun vertelt giechelend hoe hij onder de douche met zijn neef speelt, en hoe ze soms de Barbiepop van zijn zusje meenemen. Ik zie aan vingers en gezichten

dat er nog meer verhalen zijn, dat is goed. Maar ik vraag wie een ander voorwerp wil pakken om er iets bij te vertellen.

Ramazan pakt het dollarbiljet en vertelt meteen dat hij twee dollar had gekregen van zijn vader. Ik vraag wat hij er mee heeft gedaan. 'Geld gekregen', zegt hij. Dat snap ik niet. 'Hoe kan dat?' vraag ik. Er volgt een lange uitleg, Ramazan spant zich enorm in om in het Nederlands, niet zijn eerste taal, duidelijk te maken wat er gebeurd is. De andere kinderen luisteren en proberen soms te helpen als ze denken te weten wat hij bedoelt. We komen er stap voor stap achter dat hij samen met zijn broertje het geld ergens is gaan wisselen. Het woord 'wisselen' gebruikt hij niet. Hij zoekt er duidelijk wel naar. En vindt het pas minuten later, als we alweer bijna in een ander verhaal zitten.

Yasmina heeft de pannenlap gepakt. Ze is zichtbaar heel erg verlegen, maar ze heeft het ding toch zonder aarzelen gepakt. Ik zeg: 'Vertel maar'. Ze zegt: 'Mijn moeder heeft ook, maar dan lang, zo', ze wijst het aan. O ja, knikken sommige kinderen. 'Je hand kan er in.' 'Wat pakt ze dan?' 'Als het warm is.' Ik zie het nog niet helemaal voor me en vraag: 'Wat is het dan, wat ze pakt?' Yasmina lacht, maar snapt mij niet. 'Waar komt het uit?' vraag ik. Die vraag snapt ze wel. Ze maakt een gebaar van een vierkant ding en zegt erbij: 'Oven.' Aha. Ik vraag door: 'Wat maakt je moeder wel eens in de oven?' 'Gebak.' Ik wil weten wat gebak is. Na wat heen en weer praten vertelt ze dat haar moeder koekjes bakt. Daarover kan ik verder vragen en ineens lichten haar ogen op en wordt haar verhaal beeldend: als de koekjes nog warm zijn, liggen ze op tafel. Ze moeten koud worden. Yasmina mag er wel eens eentje proeven. Zo gaan we via de voorwerpen van verhaal naar verhaal.

De pleister. Chenella vertelt dat ze was gevallen met de fiets. Ze vindt dat duidelijk genoeg, maar ik blijf doorvragen hoe het nu precies kwam dat ze viel. Haar wiel kwam naast de stoep, blijkt nu. Ze viel op haar knie.

De strippenkaart. Hasan moest met de trein ergens heen. 'Moest je stempelen?' Nee. 'Was het wel een trein?' vraag ik nu. 'Ja, hij was geel.' We praten verder over hoe in de trein de deuren open gaan.

Het gestreepte zakje. Mohamed vertelt met een stroom van woorden en gebaren over snoepjes kopen in Marokko. 'En dan waren we op het hoekje, en dan gingen we het opeten.' Koekjes en chocola waren het. Ze deelden uit aan andere kinderen. 'Ook aan de uilen -en de duiven', zegt hij. Op vragen verduidelijkt hij dat er een plek was met veel vogels. 'Ook kuikentjes. 'Wat zijn kuikentjes? 'Kleine kipjes', weten verschillende kinderen.

Wat doen voorwerpen in een taalronde? Ongeveer alles wat je in een taalronde nodig hebt, denk ik. Je kunt ze bekijken, betasten, benoemen, beschrijven. Je kunt vertellen waar je ze wel eens eerder hebt gezien, waar ze voor dienen of waarvoor je denkt dat ze misschien dienen. Je kunt ze in categorieën indelen. Je kunt erover van mening verschillen. Je kunt vertellen over gebeurtenissen waaraan ze je doen denken, en zo'n verhaal brengt anderen weer op hun eigen verhalen. Voorwerpen roepen taal op – aan één stuk door voel ik tijdens de taalronde bij de kinderen de behoefte om iets te zeggen, te vertellen. Ik probeer het een beetje in banen te leiden, en verder doe ik als begeleider eigenlijk niets anders dan vragen stellen. Mijn vragen gaan uit van wat een kind zegt, zijn gebaseerd op mijn nieuwsgierigheid daarnaar en gericht op verduidelijking. Wat er voor verhalen komen, weet ik nooit van tevoren. Er komen er altijd heel veel. Ik help de kinderen tenslotte er een van te kiezen, om schriftelijk vast te leggen, in een tekening en in een bijbehorende tekst.

Een tekst is nooit in een keer goed

Lucie

In groep 4 heb ik de tekst van Latifa op het bord geschreven:

*Ik ging met mijn moeder naar
Marokko en toen ging ik naar
buiten. En toen zag ik een mier
achter mij aanlopen en ik
had de mier dood gemaakt.
En toen ging de mier in mijn schoen
en ik ging huilen en ik had een
pleister gekregen.*

Als de kinderen binnen komen, begint een aantal meteen Latifa's tekst te lezen. Als iedereen in een halve cirkel voor het bord zit, vraag ik of Latifa haar tekst wil voorlezen. Ik vraag wie er iets aan Latifa wil vragen over haar tekst: 'iets wat je niet begrijpt of iets omdat je er graag meer over wil weten.' Veel vingers. Latifa wijst een kind aan dat een vraag aan haar mag stellen. Abdel kijkt naar mij en stelt zijn vraag aan mij. Ik zeg dat ik er niet bij was in Marokko en dat ik het dus niet weet. Abdel snapt niet hoe het kan dat Latifa eerst een mier doodmaakt en dat die mier daarna in haar schoen ging. Ik help Abdel met het formuleren van zijn vraag en herhaal die dan nog eens, zodat iedereen goed kan horen wat Abdel vraagt.

Latifa antwoordt niet meteen. Een paar kinderen roepen dat ze het weten. Ik vraag of zij er bij waren in Marokko. Als dat niet het geval blijkt te zijn, zeg ik dat ze het dan niet kunnen weten. Latifa is de enige die het weet. Latifa zegt dat er een andere mier in haar schoen ging. Ik verander het in haar tekst: toen ging een andere mier in mijn schoen.

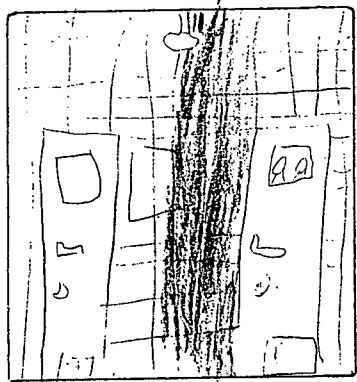
Ik lees de tweede zin nog eens voor, omdat ik die niet goed voor me kan zien: En toen zag ik een mier achter mij aanlopen en ik had de mier dood gemaakt.

Ik loop voor de klas heen en weer en stel me hardop voor hoe Latifa daar in Marokko liep. Ik draai me om, kijk achter me en zeg: 'Hé, een mier, daar loopt een mier achter me aan.' Ik vraag aan Latifa of het zo ging. Ze knikt. 'En toen maakte je hem dood?' Latifa knikt weer. Ik zeg niks, ik probeer me een voorstelling te maken van wat Latifa precies deed. Even is het stil in de klas, dan roept Erik: 'Maar hoe maakte je hem dood?' 'Ja, hoe maakte je hem dood?' vallen andere kinderen hem bij. Latifa zegt dat ze hem met haar schoen doodmaakte. Ik vraag wat ze met haar schoen deed. Latifa gaat staan en trapt een paar keer met haar schoenen op de grond. Latifa kent het Nederlandse woord niet. Erik zegt: 'trappen'. Ik vraag: 'je ging hem dood trappen?' Latifa knikt. Ik veeg in haar tekst gemaakt uit en verander het in getrapt.

Op een leeg stuk bord schrijf ik met grote letters DOOD. Daaronder schrijf ik met trappen. Latifa heeft een mier dood getrapt, wie heeft

er op een andere manier weleens een klein beestje dood gemaakt? Nu komt er een stroom van woorden los. Ik schrijf op wat de kinderen zeggen. Er ontstaat een lange lijst: schudden, drukken, vergiftigen, snijden, persen, knijpen, slaan, laten stikken, rijden, laten verdrinken, stampen, klappen, schieten, verpletteren, gooien.

Bij elk woord vraag ik naar de ervaring die erbij hoort. Wat was het voor beestje? Hoe deed je het precies? Ufuk vertelt dat hij een hommeltje in zijn hand doodmaakte. Hij laat zien hoe hij zijn hand dichtkneep. Ik vraag wat hij met zijn hand deed waardoor die hommeltje dood ging. Ufuk zegt dat hij ging persen. Een ander kind zegt: 'knijpen'. Ik vraag wat het verschil tussen persen en knijpen is. Volgens Erik gaat persen veel harder dan knijpen. 'Bij persen komt echt al het bloed eruit'. Ik wil een paar keer stoppen met de lijst op het bord, maar de kinderen gaan maar door met woorden roepen. Ik probeer zoveel mogelijk woorden op te schrijven. Als ze volgens mij genoeg geschreeuwd hebben, stop ik met schrijven en vraag ik aandacht voor de laatste zin.



Mijn deur is rood. Ik heb
een heel groot gluurgatje.
Steeds wordt er geklopt.
Ik kom niet op de trap. Ik zeg
Toen deed ik de deur dicht.
Toen ging de deur weer open.
Kom je nog? ik-zie, zie
nee!

Saba

Als je een tekst schrijft, staat het er nooit in een keer goed. Dat kan niet en dat hoeft niet. Dat is een hele opluchting voor kinderen. Het schrijven op zich doe je in je eentje, maar wat eraan vooraf gaat en wat er daarna komt doe je met elkaar. Dat je elkaar kunt helpen om je tekst duidelijker te krijgen en dat dat niet in een sfeer van 'goed of fout' gaat, is een geruststellend idee voor de kinderen. Leerkrachten zijn van tevoren vaak bang dat het bedreigend is voor een kind als zijn tekst klassikaal besproken wordt. In de praktijk blijkt het tegendeel: kinderen vechten erom om hun tekst op het bord te krijgen. Ik zorg ervoor dat de sfeer positief en opbouwend blijft en dat de schrijver meester blijft over zijn tekst. Ik verander nooit iets aan de tekst als het kind het niet wil.

In het begin zijn de kinderen zo verbaasd dat ze zelf iets over hun tekst te zeggen hebben, dat ze alles wat er over hun tekst gezegd wordt goed vinden. Na verloop van tijd ontwikkelen ze een kritische blik op hun taalproducten. Door samen teksten te bespreken worden de kinderen deelgenoot van elkaars schrijfsproces. Samen houden ze zich bezig met de vraag hoe de tekst duidelijker kan worden. Doordat de aandacht zich richt op de inhoud vindt er zinvolle en betekenisvolle communicatie plaats. De kinderen wisselen ervaringen, gedachten en ideeën uit. Er komen daarbij vanzelf verschillende begrippen, woorden en taalproblemen naar voren.

In het begin zien de kinderen het bespreken van teksten als een spel. Het is leuk, dus dan leer je er niet van, is hun conclusie. Soms vraagt een kind tijdens een taalvormingsles waarin iedereen ontzettend actief meedoet, wanneer ze nou gaan werken. Als ik dan zeg dat we aan het werken zijn, krijg ik een ongelovige blik. Na een paar keer ontdekken ze dat het niet alleen leuk is om zo te werken, maar dat hun teksten er ook beter van worden.

Onvoorbereid beginnen met een taalronde Suzanne

's Ochtends zitten we zonder een onderwerp te hebben voorbereid in groep 5. Ik heb een stapel onderleggers gehaald, potloden, de

tekstschriften van de kinderen, papier met verschillende soorten kaders voor tekeningen, zwarte pennen, een gekleurd kaftje. Zodat ik alle kanten op kan.

De kinderen druppelen de klas binnen en ik ga tussen ze in zitten en hoor hoe ze met elkaar praten over het Sint Maarten lopen gisteravond. Over hoe ze bij juffrouw Cisca's huis aanbelden. En andere dingen die gebeurden bij het aanbellen. En het snoep dat ze gekregen hebben. In mijn hoofd begint zich iets te vormen waarover misschien de taalronde kan gaan. Niet alleen over het Sint Maarten lopen, denk ik, dat is een beetje saai en bovendien heeft misschien niet iedereen het gedaan. Wel misschien over snoep: dat kan ik uitbreiden naar allerlei soorten snoep die je vaak of graag eet, hoe het er uit ziet, hoe je het precies eet, waar je het koopt of krijgt.

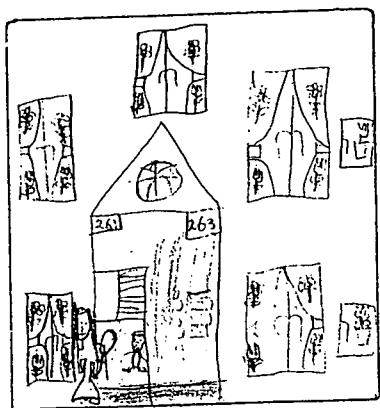
Om in de kring te komen bedenk ik, nog steeds een beetje in de Sint Maarten-sfeer en denkend over aanbellen bij voordeuren, dat we op volgorde van je eigen huisnummer kunnen gaan zitten. Dat gebeurt – in globale groepen van tientallen en honderdtallen gaan de kinderen zitten. We doen vervolgens een namenronde. Ik wil altijd dat ze nog iets anders zeggen bij hun naam. Het huisnummer noemen vind ik een beetje saai, ik denk aan al die huizen en zeg: 'Vertel bij je naam hoeveel trappen je op moet voordat je voor je voordeur staat.' Iedereen begint te denken en te tellen. We doen de ronde en alleen het noemen van het aantal trappen roept alweer andere dingen op: hoe noem je een huis dat beneden is, zonder trap? Kinderen geven woorden: begane grond, huis, beneden, parterre. Een kind zegt dat hij heel veel trappen heeft, in kleine stukjes, met steeds een plat stukje ertussen. Er wordt uitgelegd – op mijn vragen – over deuren, hekjes, tussendeuren, bellen. Trappen die binnenin je huis zijn. Ik vind het leuk en geef daarom hier en daar wat langer tijd om te vertellen. Als de bel ter sprake komt, vraag ik een paar kinderen hoe hun bel klinkt. Er klinken zoemers, belletjes van trrring, dingdongs. De kinderen zijn heel betrokken, praten soms door elkaar heen, maar iedereen blijft bij het onderwerp. Ik ben eigenlijk helemaal van mijn snoep-idee af geraakt.

Ik besluit om een tekenopdracht te geven over voordeuren. Iedereen krijgt een A5

blaadje met een kader erop, een onderlegger en een potlood. 'Tekenen je eigen voordeur', zeg ik, 'precies hoe hij er uit ziet, en ook wat er naast of boven de deur zit, misschien een brievenbus, een bel, een raam?' Iedereen gaat tekenen, heel precies. Terwijl ze tekenen, en ik teken ook, kan ik even nadenken. Ik merk dat ik zin krijg om bij mijn tekening te vertellen. Dat is dus mijn volgende opdracht: vertel aan je buur over je voordeur, bij de tekening. Degene die luistert, mag vragen stellen. Er is een druk gepraat in tweetallen, iedereen wijst op tekeningen. Zo helpt een tekening bij het vertellen over details, waar je zonder tekening misschien niet zo snel op zou komen.

Alleen de voordeur beschrijven vind ik nu niet genoeg voor een schrijfopdracht. Ik vertel, als het weer stil is, hoe ik vaak thuiskom en dan mijn fiets bij de voordeur zet, en dan getik hoor op het raam van de buurvrouw. De buurvrouw ziet me thuiskomen en wil een praatje maken. Ze komt uit de deur. Ik sta te praten met de sleutels in mijn hand, want eigenlijk wil ik naar boven. Ik vraag bij wie ook wel eens iets gebeurt voor de deur. De kinderen vertellen eerst ook over buurvrouwen. Die bijvoorbeeld over het balkon hangen en roepen: 'Waar is je moeder?' Maar ook andere dingen: kinderen die aanbellen, broertjes die de deur vlak voor je neus dichtslaan terwijl je geen sleutel hebt. Thuiskomen en er is niemand. Ik laat ze nog eens een tweetalgesprek doen, nu met de buur aan hun andere kant, over dingen die voor de deur gebeuren. Ik ben tevreden. Er kan een goede schrijfopdracht volgen met twee onderdelen: beschrijf eerst precies hoe je voordeur er uitziet, en dan over iets dat daar vlak voor wel eens gebeurd is. De kinderen beginnen allemaal meteen te schrijven.

Hoe langer ik met taalvorming werk, hoe zekerder ik ben geworden dat er altijd iets is om over te praten in een groep en vervolgens over te schrijven. Eenvoudig omdat iedereen, ook elk basisschoolkind, de hele dag van alles waarneemt en beleeft. Soms hoor ik leerkrachten veronderstellen dat hun schoolkinderen zo weinig meemaken, en dat kringgesprekken over eigen ervaringen daardoor vaak zo saai zijn. Mijn ervaring is tegengesteld. Als 'iets meemaken' niet betekent: naar



Mijn deur is met een lamp erboven.
En een bel met een vriesvak erbij.
En een raam waarin je alles kan
(kijken) zien.

Mijn buurvrouw zegt: wacht
even ik haal een ijsje voor je.
Dan moet ik een uur en 15
minuten wachten.

Zijn

een pretpark zijn geweest of je been hebben gebroken, maar als het ook kan betekenen: iets kleins waarnemen of een dagelijkse gebeurtenis nauwkeuriger bekijken, dan maken juist kinderen heel erg veel mee. De deskundigheid van taalvormers bestaat erin, zulke kleine ervaringen te herkennen, in de verhalen van kinderen en in hun eigen leven. Om ze vervolgens om te zetten in vragen die bij iedereen weer nieuwe ervaringen oproepen. Tijdens een onvoorbereide taalronde zoals hierboven beschreven, maak ik voortdurend keuzes, in wisselwerking met wat de kinderen inbrengen, en puttend uit het arsenaal van werkvormen die bij taalvorming ontwikkeld zijn.

Een tekst preciezer maken

Lucie

Van de leerkracht van groep 7 krijg ik een stapel teksten die de kinderen de dag na de kerstvakantie geschreven hebben. Het is de bedoeling dat ik samen met de kinderen die teksten ga bespreken. Ik lees de teksten door en schrik een beetje van de lengte ervan.

Lange teksten zijn niet handig om te bespreken. Wat me opvalt aan de teksten zijn de opsommingen van activiteiten. Dat is meestal het geval met teksten die over de vakantie gaan. Ik besluit het probleem van de opsommingen aan te pakken. Ik kopieer de tekst van Donny in zo'n oplage dat er per twee kinderen een exemplaar is.

Het feest

Het begon allemaal zo.

Voor het feest gingen we eerst een zaal zoeken.

We waren overal zo een beetje geweest.

Uiteindelijk hadden we een zaal voor drie januari.

Die dag moest ik in de ochtend, eerst naar mijn geloof.

Daar ging eerst iemand een lezing houden.

Toen moesten we allemaal vragen uit een tijdschrift van ons geloof beantwoorden.

Tenminste als je dat wou.

En als je antwoord wil geven moet je je vinger of je hand opsteken.

Daarna gingen we naar huis.

Daar ging ik met mijn broer op de computer.

Mijn broer had zelfgemaakte bara's gemaakt.

En mijn broer had voor het feest cake gemaakt, het waren er wel drie.

De meneer die het feest had georganiseerd had mij gevraagd om te presenteren met een ander meisje.

Toen was het zover, we gingen naar het feest.

Het was heel leuk.

Mijn zus ging met andere meisjes dansen.

En er gingen mensen zingen.

Er waren er ook een paar die gingen acteren.

Het was heel leuk want sommige kinderen gingen goochelen.

En toen gingen we het opruimen en naar huis.

De kinderen zitten in tweetallen waar ze graag in samenwerken en die de leerkracht samen met hen heeft afgesproken. Ik lees Donny's tekst voor terwijl iedereen meeleeft. We gaan de verschillende momenten die in de tekst zitten opzoeken. Ik lees de eerste vier zinnen nog een keer voor en vraag welke momenten daarin zitten. Ik geef als eerste Donny het woord. Hij noemt 'een zaal zoeken' als een moment. Ik schrijf dat op het bord.

We halen samen nog een paar momenten uit Donny's tekst. Als hij 'naar mijn geloof' zegt vraag ik wat hij daar mee bedoelt. Donny kijkt me niet begrijpend aan. Ik vraag wat hij bijvoorbeeld thuis zegt als hij 'naar zijn geloof' gaat. Zeg je: 'Ik ga naar mijn geloof? Het is tijd om naar mijn geloof te gaan?' Donny vertelt dat hij zegt dat hij naar 'de zaal' gaat. Op het bord schrijf ik: naar de zaal.

De tweetallen zoeken nu zelf verder naar momenten in de tekst van Donny. Na een tijdje stoppen we. Van elk tweetal vertelt iemand welke momenten er gevonden zijn. Alle momenten schrijf ik op het bord:

*een lezing
vragen beantwoorden
naar huis
broer op computer
broer maakt bara's
naar het feest
zus danst
mensen zingen
mensen acteren
kinderen goochelen
opruimen
naar huis*

We kijken welke kleine momenten samen een wat groter moment vormen:

De momenten *Een zaal zoeken en een zaal vinden en een lezing, vragen beantwoorden en naar huis gaan* vormen samen het grote moment in de zaal. *Zus danst, mensen zingen, mensen acteren, kinderen goochelen* vormen samen het grote moment op het feest. Bij op het feest passen ook nog *opruimen en naar huis*.

Ik vraag Donny welk moment van de lijst op het bord hij zich nog heel goed herinnert. Donny noemt drie momenten:

*Broer op computer
Broer maakt bara's
Zus danst.*

Ik vraag over welk moment hij een tekst zou willen schrijven. Hij kiest *Broer maakt bara's*. Donny komt op de 'vertelstoel', voor in de klas, zitten. Wij stellen hem vragen om hem te helpen zijn herinnering aan dat moment helder naar boven te krijgen. Als niemand nog iets wil vragen, gaat Donny naar zijn plaats terug. Hij weet nu precies waar hij straks een korte tekst over kan schrijven.

In het algemeen is het zo dat je van de kinderen krijgt waar je naar vraagt. Geef je een ruime algemene schrijfofdracht als 'schrijf een verhaaltje over de vakantie', dan krijg je algemene teksten. De kinderen voelen zich door zo'n opdracht uitgenodigd om over alles wat ze in de vakantie gedaan hebben te schrijven. De teksten gaan daardoor nergens de diepte in.

Ik vind het belangrijk dat de kinderen precies en gedetailleerd over een ervaring schrijven.

Ik geef daarom schrijfofdrachten over kleine gebeurtenissen en momenten. Dat daagt kinderen uit om op zoek te gaan naar die woorden die hun ervaring het meest duidelijk weergeven. Tijdens dat zoeken ontdekken ze de mogelijkheden van taal. Een tekst die begrepen en herkend wordt, lezen ze met meer plezier. Dat moedigt het schrijven vervolgens weer aan. Er is een verschil tussen het schrijven over een ervaring en het schrijven van een verslag over wat je gedaan hebt in een vakantie. Door met de kinderen in de opsomming van Donny's tekst op zoek te gaan naar momenten, ontdekken ze dat verschil. Ik leg ze niets uit over verschillende soorten teksten en de functie daarvan, ik laat ze het al doende zelf ontdekken. Niet in hun eentje, maar samen. Ik vraag Donny een moment te kiezen waar hij graag over wil vertellen en schrijven. Donny wordt zich daardoor bewust van wat voor hem belangrijk is. Door te schrijven word je je bewust van wat je bezighoudt, door terug te kijken naar wat je geschreven hebt, word je je daar nog meer bewust van. Dan ga je ook meer bewust je woorden kiezen, word je je bewuster van hoe jij taal gebruikt en wilt gebruiken.