

Mirjam Zaat:

Wat kinderen leren van taalvorming

ru'd: ben



ik ga heel vaak met
oma b-dammen.
ik win meestal.

Op een school voor speciaal onderwijs maakte ik pas iets opmerkelijks mee. Ik gaf een aantal lessen in een klas met zowel MLK- als LOM-leerlingen van een jaar of tien. In de klas zat een meisje, Nelline, die nog maar op AVI-1 las. Voor de niet-ingewijden: dit is een zeer laag leesniveau. De meester zei dat hij in de kring wel naast haar zou gaan zitten, omdat ze het anders niet zou kunnen volgen en geen tekst zou kunnen schrijven. Aldus gebeurde.

In de eerste les zit Nelline naast de meester en als ze een zin op gaat schrijven, vraagt ze hem om hulp. In de tweede les schrijven we niet in de kring, maar aan de eigen tafel. Ik loop rond om de kinderen te helpen en kom bij Nelline. Ik lees haar tekst: 'Ik pakte de tandenborstel van mijn zusje en pakte de tandpasta'. Ik vraag door over hoe ze precies tanden poetste. Zij vertelt en ik zeg: 'Schrijf maar

op'. Even later kom ik terug en lees. Ik ben verbaasd: behalve dat ze schrijft 'Die heb ik op de tandenborstel gezet en toen ging ik de tanden van mijn zusje poetsen' schrijft ze ook nog: 'en ik heb van mijn moeder geleerd de tanden van mijn zusje te poetsen'. Dat had ze niet verteld, maar wel geschreven. Ik vraag of ze het zelf heeft geschreven of dat Rianne, haar buurmeisje heeft geholpen. 'Rianne heeft me een beetje geholpen', zegt ze.

Dit proces gaat alle lessen door. Nelline gaat steeds meer zelf doen en vraagt nog maar af en toe hulp van haar buurmeisje. Die van mij en van de meester heeft ze niet echt meer nodig. We schrijven over allerlei ervaringen, Nelline schrijft vaak over haar kleine zusje, over de hond, die ze hebben gehad en over andere dingen thuis. De zesde en laatste keer dat ik in de klas kom, gaan we weer in de kring schrijven. We schrijven wat een woord uit ons lijstje betekent, een soort 'definitie'. Nelline heeft het woord 'vis' gekozen. Ze kijkt even rond alsof ze niet begrijpt wat ze moet doen. Ik ga naar haar toe en zeg: 'je moet denken: hoe leg ik uit wat een vis is aan iemand die dat niet weet. Vertel maar'. Ze begint: 'nou, ze leven in het water...' 'Schrijf maar op', zeg ik, 'en misschien kun je er nog wel meer over zeggen'. Ze begint meteen en schrijft een hele poos door. Als iedereen klaar is met schrijven, doen we een voorleesronde. Alle kinderen lezen hun eigen tekst voor. Als we bij Nelline aankomen, roept al iemand dat ze niet kan lezen. Ik druk het de kop in en geef Nelline de beurt. Ze leest haar tekst helemaal voor:

ze leven in de water
meestal zijn ze greis
en je kun ze eten
en als ze uit water
komen gan ze dood
en ze zijn glad.

Uit de klas klinkt verbaasd: 'Ze kan lezen!' Iedereen lacht, Nelline ook. Ja, ze kan lezen, in ieder geval haar eigen tekst. Door dit leerproces krijgt Nelline steeds meer vertrouwen in wat ze kan. Ze kan haar eigen tekst lezen en heeft er plezier in.

Het voorbeeld maakt duidelijk wat taalvorming kan betekenen voor de taalontwikke-

ling van kinderen. Niet alleen kinderen als Nelline kunnen daarvan profiteren, maar ook kinderen die wel 'goed' in taal zijn. Iedereen kan vanaf zijn eigen niveau en uitgaande van zijn mogelijkheden meer plezier krijgen in taal en ook meer leren.

In dit artikel vertel ik welke aspecten van taal in taalvorming naar voren komen. Centrale vraag is: in welke dingen worden kinderen nu beter als ze regelmatig taalvorming doen? En hoe komt het dat ze daar beter in worden? Daarvoor moet ik eerst ingaan op de zin en functie van taal en beschrijven hoe mensen een taal leren: het verschil tussen taalverwerven en taalleren. Ook zal ik de voorwaarden die het leren van een taal bevorderen kort beschrijven. Tot zover is het allemaal theorie. Maar hoe past taalvorming in deze theorieën? Gaat het hier strikt om taalverwerving of liggen er ook lijnen naar taal leren? Na het beantwoorden van deze vragen trek ik ten slotte een paar conclusies over wat kinderen van taalvorming leren: hoe moeilijk dat te meten is, maar waarom dat niets geeft.

De zin en functie van taal

Het is een open deur: taal bestaat om met elkaar te communiceren. Maar het is wel een belangrijke open deur, een om steeds weer open te zetten. In het onderwijs lijkt het of taal leren maar heel in de verte op communicatie gebaseerd is. Het lijkt alsof taal er is om regels te leren: spelling, grammatica. En als er gepraat wordt, gebeurt dat meestal toch weer om iets over de regels te leren. De zin van taal: praten en schrijven om met elkaar te communiceren, is vaak ver te zoeken. Als er op school over prestaties op taalgebied gepraat wordt, gaat het dus meestal niet om taal als communicatiemiddel. Het gaat er niet om of het kind kan zeggen wat het bedoelt, of de anderen dat begrijpen, of het begrijpt wat anderen bedoelen. Maar het gaat om het begrijpen en toepassen van de regels. Het verlies dat door deze eenzijdige benadering optreedt, is niet gering. Op de eerste plaats bestaat er een grote kloof tussen taal als les op school en taal om elkaar beter begrijpen. Taal als les wordt door kinderen vaak ervaren als plicht en niet als plezier. Bovendien verbin-

den kinderen de taalles op school niet meer met hun taal als communicatie. Een ander nadeel is dat een aantal kinderen buiten de boot valt: als je de regels niet zo snel kent als anderen of een andere leerweg hebt, of als je een andere moedertaal hebt. Op de school van Nelline zitten veel kinderen die Nederlands als tweede taal leren en bij wie in dat proces ergens iets niet goed gelopen is. Ze hebben veelal ervaringen op vorige scholen, zijn daar 'mislukt'. In de meeste gevallen hebben ze ook slechte ervaringen met het leren in het taalonderwijs. Ze hebben slechts technisch leren lezen, als ze het al geleerd hebben; ze doen schrijfoefeningen mechanisch en zonder begrip. Kortom, er is veel verloren gegaan in de taallessen: de open deur, taal als communicatie, heeft potdicht gezeten.

Ook in onderzoeken is dat terug te vinden. Veel onderzoekers stellen dat zin en functie van taal in het taalonderwijs verdwenen of ver verstopt zijn en dat dat een van de redenen is dat kinderen slecht op taalgebied presteren (Knijpstra e.a. 1997; Appel e.a. 1995). Hoe kan nu de verbinding gelegd worden tussen taal als communicatie en taal als stelsel van regels? Want dat laatste moet toch ook geleerd worden. En welke rol speelt taalvorming daarin? Om deze vraag te beantwoorden moet ik eerst even kort ingaan op de manier waarop mensen een taal leren.

Taal leren en taal verwerven

Het leren van een tweede taal gaat bij kinderen eigenlijk precies hetzelfde als het leren van een eerste taal. Appel (1995) zegt dat dat op twee manieren gebeurt. De eerste manier is een taal leren door deze *op te pikken*: er is sprake van taal verwerven. Doordat de taal in de omgeving gepraat wordt en er een noodzaak en wil tot communicatie is, leert men een taal. Appel noemt deze benadering *ongestuurd*. De tweede manier is een taal leren middels instructie. Deze manier noemt Appel *gestuurd*: van tevoren wordt bedacht wat er allemaal geleerd moet worden en er wordt een didactiek bedacht om dat zo goed mogelijk voor elkaar te krijgen. Op school wordt uiteraard veel gedaan aan taal leren. Appel legt er de nadruk op dat het daarnaast van

groot belang is, dat de school ook gelegenheid geeft tot taal verwerven. Met name voor kinderen met wie buiten school niet veel Nederlands gepraat wordt, is de school de enige plek, waar een taal ook verworven kan worden. En dat is net zo goed noodzakelijk voor het goed leren beheersen van een taal. Taal leren en taal verwerven zijn beide van belang. Hoe deze aan elkaar gekoppeld kunnen worden of door elkaar heen lopen, daar kom ik later nog op terug. Eerst ga ik nog iets verder in op de voorwaarden waaraan taalverwerving op school moet voldoen, wil het effectief zijn.

Taalklimaat, taalaanbod en interactie

Doen aan taalverwerving op school is niet zomaar wat rondkletsen of een verhaal vertellen en kijken wat de leerlingen eruit 'oppikken'. Voor alle kinderen, maar met name voor de tweede-taalverwervers, zijn drie zaken belangrijk: een veilig taalklimaat, het taalaanbod en de mogelijkheden tot interactie (Knijpstra 1993, Appel e.a. 1995).

Een veilig taalklimaat zorgt ervoor dat kinderen zich prettig voelen als ze praten, dat ze uitgedaagd worden om iets te vertellen, dat er naar hen geluisterd wordt. Het taalaanbod van de leerkracht moet begrijpelijk zijn, royaal en net even boven het niveau liggen dat de kinderen nu al kunnen realiseren. Volgens Krashen (1983) moet het ook interessant of relevant zijn voor de kinderen en moet het niet de opbouw van een grammaticaboek volgen. Knijpstra (1993) stelt dat het meeste succes te verwachten is als de leerkracht erin slaagt in te spelen op de interesses van kinderen. Deze interesses komt hij het beste op het spoor door echte gesprekken met kinderen. Wil taalverwerving effectief zijn, dan is het van groot belang dat er mogelijkheden zijn voor interactie: degene die de taal leert, moet de kans krijgen om zelf te spreken. Door zelf te spreken lokt hij weer taal van anderen uit en kan hij ook nog experimenteren met de taal: word ik goed begrepen? Appel (1995) noemt een aantal kenmerken van interactie die de verwerving van taal bevorderen:

- Het moet gaan over interessante én begrijpelijke onderwerpen, waarbij kinderen invloed hebben op de loop van het gesprek en waarbij

leerkrachten uitnodigend zijn naar kinderen toe;

- Het is van belang dat er goede vragen gesteld worden: niet te algemeen: toegespitste vragen zijn makkelijker te beantwoorden, 'waarom'-vragen zijn het moeilijkst;
- Variatie in vragen stimuleert de belangstelling. Iedereen krijgt de kans om aan bod te komen, de gelegenheid om te praten;
- De inbreng van kinderen moet serieus genomen worden en gebruikt worden in de interactie: het is geen kwestie zijn van vraag en het 'juiste' antwoord. Een houding van actief luisteren van de leerkracht is belangrijk en ook tussen de leerlingen onderling moet dat aangemoedigd worden;
- Als laatste element noemt Appel het belangrijk voor kinderen feedback te krijgen op hun uitingen. Dit betreft zowel de vorm, waarbij impliciet verbeteren de voorkeur heeft, als de inhoud: is wat de kinderen zeggen werkelijk van belang voor het de voortgang van het gesprek? Bij veel kringgesprekken is dat niet het geval.

Kortom: taal verwerven gaat niet zomaar. Wat levert de werkwijze van taalvorming nu op voor taalverwerving?

Taalvorming is taalverwerving

Als we met taalvorming in de kring praten, is dat vooral 'ongestuurd' taal leren. Van tevoren bepalen we niet welke begrippen geleerd moeten worden, of welke taalfuncties er geoefend moeten worden. In het artikel 'Wanneer gaan we nou werken?' (zie p. 153 van dit themanummer) beschrijft Lucie Visch bijvoorbeeld hoe het gesprek verliep bij het bespreken van de tekst van Latifa. Bij het bespreken van die tekst ontstond een lijst op het bord naar aanleiding van een vraag over het doodmaken van een mier. Allerlei manieren van kleine beestjes doodmaken komen in de lijst, zoveel manieren dat je het niet van tevoren zou kunnen verzinnen. Ze komen naar voren uit de ervaringen van kinderen. Op dat moment is er dus sprake van *ongestuurd* leren. Maar dat wil niet zeggen dat alle praten goed is. Wil er echt taal geleerd worden, dan moet aan een aantal voorwaarden voldaan worden:

In de eerste plaats moet een gesprek voor

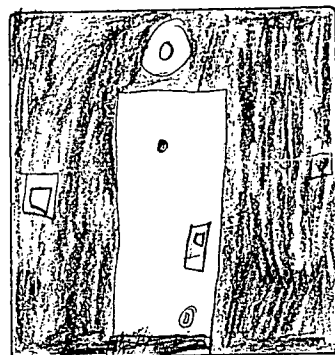
alle deelnemers interessant zijn: volwassenen en kinderen zijn dan betrokken bij het onderwerp, hebben of krijgen zin om elkaar er iets over te vertellen. In het geval van de mier is dat zeker het geval: de kinderen kunnen maar niet ophouden. In de tweede plaats is er veel gelegenheid tot interactie: iedereen heeft er iets over te vertellen, niet alleen een paar deskundigen tegenover de rest van onwetenden.

De punten die Appel noemt als kenmerken van een goede interactie, zijn bij taalvorming allemaal aan de orde. Zoals het belang van de invloed van kinderen op de loop van het gesprek. Suzanne van Norden beschrijft in 'Wanneer gaan we nou werken?' een les over *dingen in de kring*. De kinderen bepalen daar de loop van het gesprek. Als alle vierkante en langwerpige voorwerpen op tafel liggen, vraagt Suzanne wie er iets wil vertellen over één van de dingen op tafel. Dat brengt het gesprek op gang. Het ene verhaal roept het andere op, kinderen stellen elkaar vragen.

Ook de behoefte om te vertellen wordt door de voorwerpen opgeroepen, aan één stuk door voelt de begeleider tijdens de taalronde bij de kinderen een behoefte om iets te zeggen of te vertellen. Suzanne leidt het gesprek in banen en stelt vragen. Er wordt kinderen ook steeds feedback gegeven. Als in hetzelfde kringgesprek de kinderen Ramazan niet begrijpen als hij iets over een dollarbiljet vertelt, wordt er net zolang doorgevraagd tot dat begrip er wel is. Taal is niet formeel, taal is om elkaar te begrijpen.

Een ander voorbeeld. In traditionele kringgesprekken zijn vaak dezelfde kinderen aan het woord (Van Norden 1994). De andere kinderen komen er dus weinig tot niet aan toe om hun taal actief gebruiken. Taalvorming hanteert een aantal werkvormen waarbij iedereen aan het woord komt. Deze interactie beperkt zich niet tot een of twee kinderen die toevallig wat beter van de tongriem gesneden zijn. Een vertelronde op de kring af vormt soms het begin van de les. Zo ook in de les die Suzanne van Norden beschrijft in het vorige artikel. Onder het kopje 'Onvoorbereid beginnen met een taalronde' laat zij zien hoe iedereen aan het woord is. Iedereen vertelt hoeveel trappen hij op moet voor hij voor de

voordeur staat. Dit vormt dan weer de aanleiding om door te praten over trappen, deuren, en bellen. Ook bij de tweetalgesprekken in de les over voordeuren en wat daarbij gebeurt, is iedereen aan het woord. Kinderen vertellen hun verhaal aan één ander die daar speciaal naar luistert.



*De deur is geel
Er is een bel
Er is een lamp en een knop. Als je op
die knop drukt gaat de lamp aan.
Voor de deur ligt een mat.
Als mijn broertje larvaat maken.
komt een buurvrouw naar binnen.
Dan gaat ze met mijn vader praten.*

Ook schrijven en voorlezen hoort bij de interactie. Er zijn nu eenmaal kinderen die niet zo gemakkelijk in de kring praten. Dat wil niet zeggen, dat ze niks te zeggen hebben. Bijna altijd willen ze wel iets schrijven. En dat wordt dan weer voorgelezen. Als de kinderen hun verhaal opschrijven, helpt de leerkracht ze om de woorden te vinden die ze nodig hebben. Iedereen beleeft de hele dag van alles, gebrek aan onderwerpen om over te praten of te schrijven is er nooit. Het schrijven staat in directe samenhang met het spreken, het luisteren en het lezen. En dat brengt me op het volgende: de samenhang tussen de vier taalvaardigheden.

Gescheiden en gekoppelde vaardigheden

In het ongestuurde leren bij taalvorming hangen de vier vaardigheden van taal direct met elkaar samen. Dit in tegenstelling tot de

meeste methodes, waar de vaardigheden gescheiden geoefend worden. Bij taalvorming horen in het kringgesprek en de tweetalgesprekken praten en luisteren bij elkaar. Maar wat je zegt, kun je ook opschrijven en wat je geschreven hebt, moet je ook weer lezen. Het voordeel van deze gekoppelde benadering is dat alle aspecten van taal betekenisvol blijven.

Allereerst is er een onderwerp, waar de kinderen zelf betrokken bij zijn. Dan is er een noodzaak tot schrijven en weer tot lezen, voortkomend uit de behoefte om je ervaring goed over te brengen en die van de anderen weer te horen. In het voorbeeld van Nelline is dit goed te zien: omdat ze graag haar verhaal wil vertellen, is ze gemotiveerd tot schrijven en omdat ze graag wil dat het gehoord wordt, is ze gemotiveerd om te lezen.

Taalvorming bevordert de betrokkenheid en de wil van kinderen om alle deelvaardigheden te kunnen gebruiken. Bij kinderen in het speciaal onderwijs, zoals Nelline, is dat op een verheugde manier te merken. Ik ben trots en tevreden als ik zo'n groep, waarvan de kinderen altijd zeggen dat ze een hekel aan schrijven hebben, ertoe krijg om schrijven als iets van vanzelfsprekends te zien, als iets dat niet per se moeilijk is. Kinderen zien het dan als een noodzaak om hun verhaal te bewaren en aan anderen te laten horen, ze zien het als een vorm van communicatie.

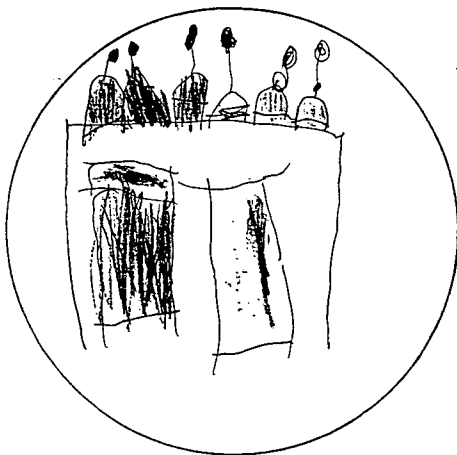
Tot nu toe beschreef ik taalvorming geheel op het gebied van de taalverwerving, het ongestuurde leren. Op zich is dat al belangrijk genoeg om een plek in het taalonderwijs te hebben. Daar kom ik straks nog op terug. Maar het is een versimpeling van de werkelijkheid, want gestuurd en ongestuurd leren loopt vaak door elkaar. Het is een onderscheid dat je van buitenaf gezien maakt, maar dat in de praktijk vaak door elkaar heen plaatsvindt. Hoe gaat dat bij taalvorming?

Taal als stelsel van regels

Zoals gezegd beslissen leerkrachten bij taalvorming nooit tevoren wat er geleerd moet worden. Eigen ervaringen zijn de basis en tevoren kun je die niet plannen. Maar het criterium van de begripelijkheid voor ande-

ren betekent dat taal als stelsel van regels altijd van belang is. De regels van de taal leren de kinderen door de taal te gebruiken. Als iemand niet begrijpt wat je hebt geschreven, doordat er technisch iets niet klopt, moeten we het erover hebben: hoe zeg je dat nou, zodat iedereen snapt wat je bedoelt? En hoe kun je precies zeggen wat je bedoelt? Dan zijn tekstbesprekingen nuttig. De leerkracht en kinderen kijken samen of iedereen snapt wat er bedoeld wordt en zoeken gezamenlijk oplossingen als dat niet het geval is. Daarbij gaat het dus om taal als een stelsel van regels. Als in de tekst van Latifa over de mier onduidelijk is hoe de mier eerst doodgemaakt is en dan toch nog in een schoen gaat, wordt daar uitgebreid over gepraat. Latifa komt er dan zelf achter dat er een *andere* mier in haar schoen ging. En even later blijkt dat het misschien wel duidelijker is dat ze de mier *doodtrapte* in plaats van *doodmaakte*. Zo passeren er bij een tekstbespreking heel veel taaltechnische zaken de revue. We komen er bijvoorbeeld achter dat het verschil uitmaakt waar een woord staat in de zin. Als je *schrijft* 'ik trok mijn broertje in de bus' kan dat iets anders betekenen dan 'ik trok mijn broertje de bus in'.

dylan



ik ga eten met het licht uit
met de kaarsje aan.
ik pakte het eten mijn broers bord
en toen werd mijn vader heel erg boos.
toen mocht van mijn vader mijn broer
het eten weer terugscheppen.

Een ander voorbeeld. We ontdekken dat er woorden zijn, die zowel een werkwoord zijn als een zelfstandig naamwoord, bijvoorbeeld *voetballen, trainen en eten* (zie afbeelding op p. 167). We zien ook dat het in één zin alleen maar het een of het ander kan zijn. Een andere keer ontdekken we dat er woorden zijn die twee betekenissen hebben, omdat een jongen in zijn tekst had geschreven dat hij in de kattenbak moest zitten. Bijna werd het ruzie, omdat iemand begreep dat hij tussen de kattendrollen moest zitten en de schrijver dat belachelijk vond. Tot een ander zei dat het misschien wel alletwee kon betekenen: een plek achter in de auto én een plek voor de kattendrollen.

Als je begint met taalvorming kom je dus vanzelf op taal als stelsel van regels. Soms breiden leerkrachten die kant uit na een taalronde waarin eigen teksten geschreven worden: ze maken een lijst van woorden op het bord, die twee betekenissen hebben; of de kinderen gaan in hun teksten alle woorden zoeken die een werkwoord én een zelfstandig naamwoord kunnen zijn. Ook kan de leerkracht uit de woorden die in de teksten van de kinderen gebruikt zijn, een bordrij samenstellen waarmee de kinderen hun spelling kunnen oefenen.

Op een paar scholen in Amsterdam wordt het gehele taalonderwijs gegeven vanuit de eigen teksten van de kinderen. Zover gaat het lang niet overal. Maar ook als het bij teksten schrijven blijft, wordt gewerkt aan taal als stelsel van regels. Dat is inherent aan de werkwijze: taal is altijd voor direct eigen gebruik. De taal die zo geleerd wordt, komt voort uit de eigen teksten van de kinderen en is gericht op de communicatie tussen de kinderen. Taal gebruiken en taal leren gaat gelijk op. Op de mogelijkheden en uitdagingen daarvan zijn we nog lang niet uitgekeken. Steeds worden er door taalvormers weer nieuwe werkvormen en uitbreidingsmogelijkheden ontwikkeld. Maar ja, wat leren de kinderen er nu eigenlijk van?

Kinderen leren van taalvorming

Vaak wordt gezegd dat kinderen van taalvorming niet de harde kern van taal leren: grammatica, spelling, zinsconstructie. Dat het

een leuke, creatieve vorm is als extraatje. Bedoeld wordt: kinderen leren niet de regels van taal. Als je dat slechts vanuit de technische kant van taal bekijkt, is dat zeker het geval. Taalvorming levert niet direct de kennis over werkwoorden en zelfstandig naamwoorden bijvoorbeeld. Niet zonder extra oefening in ieder geval. Hierboven ben ik overigens wél al ingegaan op de mogelijkheden om ook de technische kant van taal aan bod te laten komen naar aanleiding van eigen teksten. Taalvorming levert de kinderen wel inzicht op in het gebruik van taal; het leert kinderen te zoeken naar woorden en zinnen die uitdrukken wat zij willen zeggen; het leert kinderen kritisch naar hun eigen teksten en die van anderen te kijken; het leert kinderen zich te verwonderen over wat taal is en op hoeveel manieren je het kunt gebruiken; het helpt kinderen hun eigen persoonlijke stijl van praten en schrijven te ontwikkelen. Dat soort leren is moeilijk te meten met de methodes die bijvoorbeeld de CITO-toets hanteert. Dat wil niet zeggen dat het niet te meten zou zijn, er gebeurt wel iets op dat gebied. Scholen waar wij werken houden vaak een dossier bij waarin een aantal teksten van de kinderen per jaar bewaard wordt, samen met een verslag over de mondelinge taalvaardigheid. De laatste tijd hebben we er op het gebied van de moeilijke meetbaarheid een broertje bijgekregen: sociale vaardigheden.

Binnen het onderwijs is het niet-meetbare regelmatig een probleem. Vaardigheden die niet of moeilijk te meten zijn, komen vaak in de softe niet-cognitieve hoek terecht, in de hoek van 'dat is niet de taak van de school'. Dat klopt natuurlijk niet, van taalvorming leren kinderen ook cognitieve vaardigheden. Luisteren bijvoorbeeld is behalve een sociaal-emotionele vaardigheid ook een cognitieve vaardigheid. De woorden kunnen vinden voor wat je wil zeggen is ook zowel een sociaal-emotionele als een cognitieve vaardigheid. Er is bovendien ook landelijk een discussie gaande of je een vaardigheid wel enkel cognitief kunt toetsen, zoals ook blijkt uit het themanummer van *Moer* over taakgericht onderwijs (1997•6). Maar scholen zijn soms bang tijd in te ruimen voor taalvorming, omdat ze denken die tijd nodig te hebben om

kinderen klaar te stomen voor de toetsen. Onterecht denk ik, als er maar een goed plan is om taalverwerving en taal leren beide, in het verlengde van elkaar, aan bod te laten komen. Maar er zijn ook scholen die hun betere CITO-resultaten op het gebied van taal mede toeschrijven aan de plek die taalvorming in het curriculum inneemt.

Een ander gevolg van de moeilijke meetbaarheid is dat de kans bestaat dat je als 'gelovige' wordt bekeken, als je pleit voor taalvorming als onderdeel en/of uitgangspunt van het taalonderwijs. En dat is behalve onprettig ook nog eens niet waar.

Taalvorming is een plezierige manier van taalleren en verwerven, die stoelt op de primaire zin en functie van taal: communicatie. Bovendien past de praktijk van taalvorming goed in recente theorieën over taalverwerving en taalleren. Ik hoop met dit een artikel een eerste aanzet gegeven te hebben tot meer onderzoek en theorievorming op dit gebied.

Literatuur

- Appel, R. e.a., *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam, Meulenhoff, 1995.
- Knijpstra, H., *Zij-instromers*. Tilburg, Zwijsen, 1993.
- Knijpstra, H. e.a., *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen, Van Gorcum, 1997.
- Krashen, S., *The natural approach*. Oxford, Pergamon, 1983.
- Manders, D. & C. Aarnoutse, 'Kleuters leren te weinig hun taal gebruiken' in: *Didaktief en school*, juni 1997.
- Norden, S. van, *Dingen in de kring*, Baarn, Bekadidact, 1994.
- Visch, L. & M. Zaat e.a., *Werken met taaldrukken, ervaringen en ideeën*, Baarn, Bekadidact, 1993.