

## pedagogische academie

**WERK(EN) AAN DE BASIS**  
Het programma Nederlands voor  
eerstejaarsstudenten van een  
Pedagogische Academie

---

*Er is de laatste jaren nogal wat veranderd in het programma Nederlands van Pedagogische Academies. Soms wordt duidelijk gekozen voor een praktijkgerichte taal-didactische aanpak.*

*De docenten Nederlands van de PA Hoogveld te Hengelo laten in dit artikel zien wat zo'n verandering voor het eerstejaars-programma betekent. Hun doelstelling is dat de student in dat eerste jaar 'greep' gaat krijgen op het taalonderwijs. Ze publiceren hun ideeën niet om daarmee een kant en klaar navolgbaar model voor alle opleidingen te propageren, maar willen vooral anderen uitnodigen tot meedenken en eventueel reageren.*

*De sectie Nederlands van deze PA bestaat uit Hennie Huisken, Marijke Meijer Drees, Harry Paus, Jan Wopereis en Marijke Zandveld. Het adres is: Ped. Academie Hoogveld, M.A. de Ruijterstraat 3, 7556 CW Hengelo (O).*

---

### Inleiding

Wie de tijd nog kan vinden de vaktijdschriften bij te houden, zal het opvallen dat er weinig taaldocenten uit de wereld van de PA over de specifieke problemen van hun vak binnen hun instituut schrijven. Natuurlijk, er verschijnen — gelukkig — veel taaldidactische artikelen die betrekking hebben op het onderwijs op de basisschool, maar er is weinig te vinden over (de doelstellingen van) het taalonderwijs op de PA en we hebben vrijwel niets concreets gevonden over de werkplannen Nederlands. Een onderzoekje in de tien jaargangen van het blad *De Pedagogische Academie* le-

vert de schrale oogst op van een vijftal artikelen<sup>1</sup>. *JSW* en *Moer* vertonen een weinig opwekkender beeld<sup>2</sup>, *Levende Talen* bracht enkele jaren geleden een artikel dat over het taalonderwijs op de PA handelde<sup>3</sup>, maar daar is naar ons weten nooit op gereageerd. De zogenaamde hbo-dagen, georganiseerd in samenwerking met de DCN<sup>4</sup>, onderzochten — naar onze bevindingen — weinig belangstelling van PA-docenten Nederlands. Is het omdat deze door hen niet als een geschikt podium voor hun onderwijs werden gezien? Is in het algemeen deze publikatie-armoede te wijten aan tijdgebrek, bescheidenheid? Er verandert veel op de PA, het eerder aangeduide artikel

van Anker-De Groot geeft dat ook aan. Ook de komende integratie werkt innoverend. Wij vinden het jammer dat er op het niveau van het concrete werken zo weinig discussie in de tijdschriften wordt gevoerd. Zelf wielen uitvinden kan een eureka-gevoel oproepen, het is echter bevredigender met behulp van know how van elders een fietsje te construeren dat echt rijdt, zij het misschien zonder derailleur. We schrijven deze bijdrage dan ook om reacties op te roepen. Na een overzicht van de ontwikkeling van het taalonderwijs op onze PA geven we een beeld van de inhoud van ons eerstejaars-programma. Tot slot proberen we enkele conclusies te trekken en zeggen we iets over het programma van het tweede en derde jaar.

### **Voorgeschiedenis**

In de vroege jaren zeventig was ons programma Nederlands sterk gerelateerd aan de wettelijke eisen, zoals die in de Kweekschoolwet<sup>5</sup> van 1954 verwoord staan, die later enkele malen herzien zijn in verband met gewijzigde omstandigheden. Er lag een sterke nadruk op de persoonlijke ontplooiing van de student(e), met name wat de taalbeheersing en de literatuur betreft. Wel kwam er in die tijd belangstelling op voor taaldidactiek en jeugdliteratuur; ook op het examen werden deze onderdelen aan de orde gesteld. Aanvankelijk bleef de taalkunde nog geïsoleerd van de taaldidactiek. De kwekelingen/studenten bestudeerden taalkundige verschijnselen los van hun didactische consequenties. De taaldidactiek was erg theoretisch: er werd bijvoorbeeld informatie over de foutenanalyse gegeven en er werd nauwelijks naar omgezien of deze kennis op de lagere school werd toegepast. Trouwens, Neerlandici kwamen bijna niet op die school, die bleef voorlopig het domein van de pedagoog.

Geleidelijk aan werd de didactiek meer praktijkgericht. Er werd aandacht besteed aan leesvormen, taalbeschouwingsonderwijs; de studenten kregen steeds meer opdrachten mee voor de praktijkschool (observaties, het geven van lessen, waarvan verslag werd gedaan in protocollen en documentatiemappen). De jeugdliteratuur werd voorzichtig in het programma opgenomen. In dit kader werden er gastdocenten, kinderboekenschrijvers en bibliothecarissen uitgenodigd. In die tijd werd op ons instituut de kiem gelegd voor een steeds verdergaande integratie van de

theorie en de praktijk, van pedagogiek/didactiek en de andere vakken door de instelling van een instituutspracticum, waarbinnen een grotere inbreng kon komen vanuit andere disciplines dan die van de pedagoog. In dit practicum werken studenten aan de voorbereiding op en evaluatie van de activiteiten op de basisschool. Ze worden door een team van docenten begeleid. Dit team wordt door de praktijkleider (de 'vaste' onderwijskundige van de klas) gecoördineerd. Zo werd de praktijkbegeleiding van de studenten meer en meer een gezamenlijke verantwoordelijkheid van een aantal docenten. Een gevolg van deze intensievere manier van begeleiden was dat ook de theorie-uren Nederlands gebundeld werden; we doorbraken een systeem van specialisering in verschillende vakonderdelen.

Terzijde merken we op dat er ook allerlei externe factoren waren die een impuls gaven tot ontwikkeling van ons programma. We noemen de korte cursussen in de initiële opleiding zelf (minicursussen vragenstellen<sup>6</sup>, de verbale-interactieanalyse) of in het bijscholingswerk (BOA, AC, IVB<sup>7</sup>). In het volgende gedeelte zullen we aangeven hoe het programma nu, 1980/81, bij ons verloopt.

### **Het eerstejaars-programma**

#### *Algemeen*

De havo-leerling(e) die het instituut binnenkomt, heeft in de meeste gevallen nauwelijks nagedacht (en na kunnen denken?) over de zin van de lessen Nederlands die hij/zij op de havo heeft gevolgd. Ook voor een docent(e) is het heel moeilijk een goed beeld te krijgen van die lessen ('We hebben veel aan opstellen gedaan'; 'We moesten een boekenlijst aanleggen'; 'We kregen wel eens een gedicht').

We willen proberen de studenten een visie te laten ontwikkelen op taal, op taalonderwijs. Het kost grote moeite hen ervan te doordringen, dat taal niet ophoudt bij het roostervak. Taalonderwijs is voor hen iets wat je uit taalboekjes kunt halen. Het is ieder jaar weer een verrassende ontdekking voor eerstejaars, dat er bijvoorbeeld veel leuke taalspelletjes zijn. De docent(e) die na achttaloze introductie van een aantal ideeën een basisschool bezoekt, ziet die ideeën dan ook geconcretiseerd door toegewijde studenten, die echter geen antwoord kunnen geven op de waarom-vraag ...

De student(e) moet proberen in het eerste jaar

'greep' te krijgen op het (taal)onderwijs. Hij/zij begint al gauw met een onderzoekje naar taal op de basisschool. (Hoeveel uren taal/lezen staan op het rooster; hoe is de beschikbare tijd verdeeld over de verschillende onderdelen; welk gebruik wordt er van methoden gemaakt?) Meestal blijkt dan dat de methode zeer centraal staat, iets waarover een beginnende student(e) zich geenszins verwondert.

We proberen de studenten in het eerste jaar een indruk te geven van alle aspecten van het 'vak' Nederlands. Het eerste jaar, ook wat de praktische opleiding betreft, gaat steeds meer het karakter aannemen van een propedeuse: tijdens het eerste jaar moet een student(e) zelf, in overleg met het begeleidende team de studietoelagen/voorzieningen, kunnen bepalen of het beroep onderwijzer(es) bij hem/haar past.

Het programma Nederlands is grotendeels projectmatig opgezet. In zes projecten komen die elementen aan de orde die binnen het tijdsbestek van ongeveer vier weken min of meer afgerond kunnen worden. Tussen de projecten door loopt het zogenaamde intervalprogramma: daarbinnen komt vooral de jeugdliteratuur aan bod. Dat dit onderdeel na elk project terugkeert, houdt verband met het feit dat de opdrachten (het lezen van boeken, het interviewen van een bibliothecaresse, het onderzoeken van verschillende documentatiecentra) niet binnen de beperking van één project vervuld kunnen worden.

We geven dus geen aparte cursussen taalkunde, taaldidactiek en (jeugd)literatuur. Binnen het ene project zal het accent liggen bij de literatuur, binnen het andere bij de taaldidactiek. De taalbeheersing, vroeger bij ons een apart vakonderdeel, is nu bijna geheel geïntegreerd binnen de rest van het programma. Uit de verschillende projecten komen opdrachten voort die een beroep doen op bepaalde taalvaardigheden (schrijf een recensie over een jeugdboek; bespreek in je groep de verschillen tussen het taalonderwijs op de havo en de PA, etc.). Op dit principe hebben we één uitzondering gemaakt: driemaal per jaar geven we een cursus spelling en een cursus zinsontleding. Deze duren acht weken (één uur per week) en worden afgerond met een tentamen; een soort remedial programma dus, ook omdat het vaardigheden betreft die eigenlijk beheerst zouden moeten zijn.

### *Uitwerking*

We zullen nu kort ingaan op de verschillende programmaonderdelen van het eerste jaar. Terwille van de duidelijkheid brengen we de verschillende componenten waaruit het programma bestaat in schema.

We beginnen met *vertellen en voorlezen* omdat dit vaardigheden zijn die al snel op de basisschool toegepast kunnen worden. De nadruk ligt op het zelf ervaren, het zelf doen. In het school- en instituutspracticum beginnen de studenten te oefenen. Het hele jaar blijven zij er in de praktijkscholen mee bezig. Tijdens het eerste instituutspracticum onderzoekt de logopediste of aan het stemgebruik van de studenten speciale aandacht besteed moet worden. Over het algemeen vinden studenten het moeilijk zich in te leven in een door hen gekozen verhaal, daarom geven we hen opdracht in groepen een script te schrijven van een hoorspel, dit vervolgens op te nemen en er op de basisschool mee te werken. Verder worden er videobanden bekeken, waarbij vooral gelet wordt op de houding van de verteller/vertelster.

Het tweede project van het eerste jaar gaat over de verhouding tussen *literatuur en lectuur*. Dat we ingaan op het verschil tussen literatuur en lectuur houdt niet in, dat we lectuur willen afwijzen. Uiteraard willen we ook niet beweren dat je een beoordelingsmodel kunt ontwerpen dat de verzameling boeken zou opdelen in deelverzamelingen literatuur en lectuur. We vinden wel dat een student(e) in staat moet zijn een gefundeerd oordeel uit te spreken over (jeugd-)boeken. Hij/zij moet kwaliteitsverschillen kunnen ontdekken in boeken aan de hand van een aantal criteria. Steeds meer raken we ervan overtuigd, dat het mogelijk moet zijn de programma's jeugdliteratuur en literatuur op eigen niveau geïntegreerd aan te bieden. We zien een positieve houding ten opzichte van literatuur als voorwaarde voor het werken met boeken op de basisschool. Werken met boeken zonder dat de lesgever een zekere afiniteit met boeken op zijn/haar eigen niveau heeft, degradeert het geven van dat onderwijs tot het hanteren van een didactische trucendoos. Die 'positieve houding' proberen we gedurende de drie jaar van de opleiding verder te ontwikkelen c.q. aan te kweken. Het is voor ons een moeilijke vraag hoe we leesbeleving kunnen bevorderen. Door literatuurtentamens worden studenten gedwongen boeken te lezen die ze soms nog mooi

projecten	intervalprogramma	instituutsparticum	remedial programma	
vertellen & voorlezen		de activiteiten voor het instituutsparticum en de praktijkschool komen voort uit de projecten en het intervalprogramma	spelling	ontleding
	bibliotheek & documentatiecentr.			
analyse literatuur en lectuur				
	soorten jeugdliteratuur			
gespreksanalyse			spelling	ontleding
	werken met gedichten			
doelstellingen van het taalonderwijs				
	geschiedenis van de jeugdliteratuur		spelling	ontleding
taal als communicatiemiddel				
	onderzoek leesboekjes bs			
taalontwikkeling				

gaan vinden ook, maar we experimenteren nu in het tweede jaar met een soort leeskring, waarin studenten in groepen boeken bespreken, naar eigen keuze en zonder dwang. Opvallend is dat waar naar ons idee de grens naar vrijblijvend gepraat soms al overschreden is, studenten toch in volgende 'boekenuren' er blijk van geven tot lezen aangezet te zijn, juist door informatie van anderen. Terug naar het project: we proberen — in het eerste jaar dus — een beoordelingsmodel te ontwikkelen dat studenten kunnen hanteren voor boeken op eigen niveau en voor jeugdboeken. Wat concreter gezegd: we bieden een geheel leatuurverhaal aan en een ondubbelzinnig literair verhaal. In een kringgesprek worden de argumenten geïnventariseerd op grond waarvan het ene verhaal leatuur, het andere literatuur zou zijn. Het blijkt dat studenten in hun argumentering ver kunnen komen. De gegevens worden gestructureerd. De studenten krijgen vervolgens een stencil<sup>8</sup> waarop eventueel ook andere argumenten die niet uit de discussie naar voren komen, in een schema zijn gezet. Dit stencil wordt met behulp van enkele andere verhalen op zijn merites beoordeeld. Daarna brengen we een tweetal recensies van jeugdboeken in, waarvan de een vanuit een maatschappijkritisch standpunt is geschreven, terwijl de ander een meer literair uitgangspunt heeft. In een discussie besteden we aandacht aan louter informatieve recensies en beoordelingen vanuit een pedagogisch standpunt<sup>9</sup>. Tenslotte krijgt de klas opdracht een vergelijkende recensie te schrijven vanuit een door hen zelf te kiezen standpunt over de twee Dukaatboeken 'Strijd in sneeuw en ijs' en 'Die rotschool met die fijne klas'<sup>10</sup>.

Het derde project is getiteld *gespreksvormen*. De studenten hebben zich op de basisschool al gewaagd aan korte lesjes waarin klassegerekenen zijn opgenomen. Ze hebben gemerkt hoe moeilijk het is antwoorden van leerlingen te hanteren, verdieping in een gesprek aan te brengen, de leerlingen ook naar elkaar te laten luisteren e.d. We beginnen met de aanbieding van een kleutergesprekje uit 'Taal op de kleuterschool'<sup>11</sup> dat geanalyseerd wordt zoals daar staat beschreven. Vervolgens laten we een bandopname horen van een door ons geprotocolleerd gesprek op een kleuterschool. De studenten analyseren dit vanuit vier aandachtspunten, te weten:

- a de sociale relaties;
- b de lijn van het gesprek;

c de taalbeheersing van de afzonderlijke kinderen;

d de rol van de gespreksleider.

Op de basisschool voeren ze een gesprek met een groepje van vijf tot acht leerlingen. Dit wordt op een cassetteband opgenomen en in groepen geprotocolleerd (na een klassegereken over de voorbeelden uit 'Taaldidactiek aan de basis'<sup>12</sup>). Vervolgens wordt het geanalyseerd en besproken. In het instituutsparticum oefenen de studenten, ook in microlesjes, in het leiden van gesprekken. De onderscheidingen die 'Taaldidactiek aan de basis' geeft (klassegereken, onderwijsleergesprek etc.) hebben ze intussen bestudeerd en besproken.

Het vierde project begint direct na de kerstvakantie. De studenten hebben door observatie al wat zicht gekregen op (het verloop van) het taalonderwijs op de basisschool. In groepen wordt gesproken over het taalonderwijs op de havo. Het is vaak een openbaring voor de studenten om te zien dat een bepaald soort onderwijs dat zij als heel gewoon ervaren, op andere middelbare scholen niet gebruikelijk is. We proberen de doelstellingen van de lessen Nederlands op de havo te achterhalen. Vervolgens worden de taalactiviteiten op de basisschool geïnventariseerd aan de hand van een onderzoekje van enkele taalmethodes, door middel van interviews met mentoren en door observatie van lessen. De begrippen talig onderwijs en taalondersteunend onderwijs worden ingebracht. Met gebruikmaking van het 'Raamplan voor het taalonderwijs van morgen'<sup>13</sup> en enkele artikelen uit *Moer en Levende Talen*<sup>14</sup> onderscheiden we drie 'stromingen' in het taalonderwijs (waarmee we niet bedoelen dat dit een exclusieve opsomming zou zijn<sup>15</sup>):

- a het taalonderwijs vanuit de methode;
- b het normaal-functioneel taalonderwijs;
- c het emancipatorische taalonderwijs.

Tenslotte proberen de studenten een persoonlijke, voorlopige visie op taalonderwijs op te stellen van waaruit ze ook op de basisschool willen werken. Bij bespreking van door hen gegeven lessen gaat deze visie een steeds grotere rol spelen. Het blok wordt afgerond met een voorlopige evaluatie van het taalonderwijs op de PA.

Het vijfde project hebben we *taal als communicatiemiddel* genoemd, maar is vooral gericht op het manipulerende karakter dat taal kan aannemen. Na een college over communicatie laten we studenten advertenties verzamelen, die met behulp

van artikelen over beïnvloeding door reclame<sup>16</sup> worden geanalyseerd. Na bespreking van deze analyses gaan studenten zelf advertenties maken, mede onder begeleiding van de docent tekenen. Na (eventueel tijdens) dit blok geven de studenten zo mogelijk enige lessen met reclame als thema.

Het laatste project in het eerste jaar heeft *taalontwikkeling* als onderwerp. De studenten beginnen met het inventariseren — zonder voorbeelden of ander materiaal — van kenmerken van kindertaal. In een bespreking daarvan groeperen de studenten de gevonden kenmerken in categorieën (fonologische, syntactische e.d.). Hierna geven we een college vanuit het hoofdstuk *Taalontwikkeling uit 'Taaldidactiek aan de basis'* en 'De taalontwikkeling van het kind'<sup>17</sup>. Vervolgens maken we met de klas een voorbeeld-analyse van kindertaal. De studenten krijgen hierna de opdracht een gesprekje met een kleuter te voeren, dat op te nemen en te analyseren. Tevens oriënteren ze zich op de taalontwikkeling op de kleuterschool, onder meer door een interview met een kleuterleidster. Het tweede deel van dit blok gaan we in op het taalonderwijs aan kinderen van gastarbeiders (zo mogelijk in samenwerking met de docent cultuur en maatschappij en de pedagoog). Hiervoor gebruiken we vooral materiaal van de BOA.<sup>18</sup>

Tussen elk project zit steeds één week waarin we ingaan op het werken met boeken op de basisschool (het zogenaamde intervalprogramma). Aan het begin van het eerste jaar krijgen de studenten opdracht een documentatiemap jeugdliteratuur aan te leggen, die in het tweede jaar een voorlopige afronding moet krijgen. De inhoud van deze map is nogal gevarieerd. Naast een aantal verplichte opdrachten (het lezen van een aantal moderne en klassieke jeugdboeken, het vergelijken van enkele bewerkingen van klassieke jeugdboeken, een verslag van jeugdbibliotheekactiviteiten, een overzicht van het praktische werken met boeken, verhalen en gedichten op de basisschool) krijgen de studenten gelegenheid om enkele onderwerpen wat uitvoeriger uit te werken.

Tenslotte vermelden we volledigheidshalve de korte cursussen zinsontleding<sup>19</sup> en spelling.

## Slot

Proberen we nu de ontwikkeling in ons eigen lesgeven te overzien, dan valt ons op dat onze rol

van docent in hoge mate is veranderd. Van allesweter, van overdrager van leerstof zijn we meer begeleider geworden, begeleider van studenten die geleidelijk hun verantwoordelijkheid voor het onderwijs en voor elkaar gaan inzien. Een paar jaar geleden konden we nog boeken 'behandelen', doorwerken, tentamineren. Nu halen we ons materiaal her en der vandaan, maken we leeswijzers en samenvattingen (of laten ze door studenten maken). Het programma is veel meer open; de samenwerking binnen de sectie wordt steeds hechter, omdat elk project vooraf volledig doorgesproken wordt. Tevens groeit het samenwerkingsverband met andere docenten.

Door deze ontwikkeling is onze taak er niet lichter op geworden. In het eerder aangehaalde artikel van Anker-De Groot wordt opgemerkt dat PA-docenten Nederlands niet voor hun werk zijn opgeleid. Dat geldt stellig ook voor ons. Onze sectie bestaat uit drie MO-B'ers, van wie er twee in het lager onderwijs werkzaam zijn geweest, een doctoranda en een tijdelijk docente met MO-A (met lo-ervaring). Door tijdgebrek zijn we nauwelijks nog in staat zelf lessen op een basisschool te geven, op de doctoranda na, die er tijd voor máákt. Gelukkig kunnen we veel stage- en hospiteerbezoeken afleggen en hebben we ook door de bij-scholingscursussen meer contact met leerkrachten aan ko en lo gekregen. We zouden graag zelf (bij)geschoold worden, vooral in agogische vaardigheden. Wanneer kan zoiets op acceptabele wijze in de weektaak opgenomen worden? Overigens prijzen we ons gelukkig in een relatief grote sectie te werken, zodat het bijhouden van vakliteratuur, het voorbereiden van projecten en het bijstellen van de programma's teamwork kan zijn. In hoeverre ons taalonderwijs emancipatorisch en/of normaal-functioneel is, is een vraag die we nu nog niet graag willen beantwoorden. Wel kunnen we zeggen, dat het coöperatieve, het vakintegrerende, praktijk- en studentgerichte belangrijker worden. Op het moment dat we de laatste hand aan dit artikel leggen, zijn we bezig met het vierde blok; in enkele klassen is de voorlopige evaluatie van het taalonderwijs op de PA afgerond. We doen een greep uit de schriftelijke reacties van studenten: 'Het normaal-functionele moedertaalonderwijs op de PA functioneert in zoverre dat we het aangeboden onderwijs op korte termijn praktisch kunnen gebruiken; doordat de opdrachten niet in voorafgaand overleg zijn gekozen, wordt de stof niet altijd boeiend ge-

vonden.' Uit een ander verslag: 'Je mag je eigen keus maken, maar het alternatief is meestal zo dat het oorspronkelijke voorstel (van de docent) wordt gehandhaafd.'

Hoewel uit de mondelinge evaluaties gebleken is dat de studenten zich nog onzeker voelen veel mee te praten over de ontwikkeling van het programma, gaan we proberen de inbreng van studenten geleidelijk te vergroten.

Het is verheugend, en verwonderlijk gezien de ongetwijfeld geringe mogelijkheden om emplooi in het onderwijs te vinden, dat de motivatie van studenten over het algemeen zo goed is. Dat ze duidelijke toepassingsopdrachten en praktijkwerk verkiezen boven het beschouwen van onderwijs is echter ook duidelijk. Toch zien we langzaam bij de meesten (bij sommigen?) een kritische houding ten opzichte van het taalonderwijs ontstaan. Het is overigens jammer, dat er geen taaldidactiekboek bestaat dat uitgaat van een goede visie op taal én deze op het niveau van (eerstejaars-) studenten ook naar de praktijk vertaalt. We zijn gelukkig met de uitgangspunten van het 'Raamplan voor het taalonderwijs van morgen', we kunnen ons goed vinden in die van 'Taaldidactiek aan de basis', maar steeds als we gedeeltes van het laatste boek in colleges aan de orde stellen, moeten we vechten tegen een — groeiende — afkeer bij studenten. ('Ik lees het driemaal over en dan weet ik nog niet wat er staat' en: 'Wat doe je daar nou in de praktijk mee?'). We denken dat zulke reacties niet alléén manifestaties zijn van een geringe studievastheid van studenten of van onze didactische kwaliteiten. Aan teksten op het niveau van onze studenten, waarin een brug geslagen wordt tussen een visie op taal en de praxis, ervaren we een grote behoefte.

We hopen een beeld gegeven te hebben van ons eerstejaars-programma. Het programma in het tweede jaar is op vergelijkbare wijze opgezet. De

belangrijkste onderdelen zijn het aanvankelijk en voortgezet lezen, taalbeschouwingsonderwijs op de basisschool en (jeugd)literatuur.

In het derde jaar experimenteren we met een 'SWP-project'. Bij de onderwijskundigen hebben de studenten groepen gevormd, die in een simulatiespel als basisschoolteams gaan opereren. In het begin van het cursusjaar kiest elk team enkele onderwerpen uit de taaldidactiek en de jeugdliteratuur, waarvan ze een 'deel-SWP' gaan schrijven. De studenten formuleren een visie op taalonderwijs (die aansluit bij hun algemene visie op onderwijs) en werken de gekozen onderwerpen vanuit die standpuntbepaling uit. Met behulp van literatuurstudie en een onderzoek naar de situatie op de hospiteerschool stellen ze een aantal lessen op over de door hen gekozen onderwerpen. Deze werkzaamheden worden door de onderwijskundigen en de Neerlandicus/a van de klas begeleid. Daarnaast volgen de studenten een cursus over het verschil tussen literatuur en lectuur door de eeuwen heen. Na die cursus vormen ze werkgroepen, die een thema kiezen en een lijst daarbij aanleggen van werken die vanuit een literair-sociologische hoek worden bestudeerd. Op het einde van het eerste semester wordt deze studie afgerond. In het tweede semester vormen de studenten opnieuw werkgroepen, die een contemporaine stroming, schrijver of modern genre gaan bestuderen. Dit jaar voor het eerst hebben we de voorbereiding op het schriftelijk en mondeling examen taalbeheersing teruggebracht tot twee uur per week in het tweede semester.

Je hoort wel eens wat van elkaar, op conferenties, SON-dagen<sup>20</sup> e.d. Soms krijgen we signalen van een ander PA-eilandje en dan blijkt dat men daar bezig is met ongeveer hetzelfde. Wij willen het preciezer weten, vandaar dit artikelje: zo werken wij, ongeveer. Zonder veel pretenties, wel enthousiast. Hoe doen jullie het?

- 1 F.A. de Leeuw 'Het vak Nederlandse taal en letterkunde, mede i.v.m. de didactische vorming. De realisering in een geacademiseerde tweede leerkring' in: *De Pedagogische Academie* jrg. 2 nr 4, nov. 1970, p. 83-88.  
Freek de Leeuw 'Beginnen bij het begin. Kommentariërend leesverslag van "Taaldidactiek aan de basis"' in: *De Pedagogische Academie* jrg. 7 nr 7, febr. 1976, p. 113 en 116.  
Peter Dekkers 'Het examen Nederlands oftewel de Enkazeem van de PA' in: *De Pedagogische Academie* jrg. 9 nr 1/2, aug.-sept. 1977, p. 1.  
Anne de Vries 'Wie bepaalt wat literatuur is? Een reactie op het onderwijsverslag over 1975' in: *De Pedagogische Academie* jrg. 9 nr 8, mrt. 1978, p. 137-140.  
(C.T. Bevelander) 'Nuttig effect grammatica-onderwijs op taalbeheersing nog niet bewezen (Bespreking van rapport Wesdorp-Tordoir grammatica in Nederland)' in: *De Pedagogische Academie* jrg. 11 nr 4, nov. 1979, p. 7-8.
- 2 We hebben aangetroffen: Werkgroep Ned. o.k. p.a. Voorburg 'Ontwerpleerplan eerste jaar opleiding voor onderwijsgevenden 4- tot 12-jarigen vak Nederlands' in: *JSW* jrg. 63 nr 9, apr. 1979, p. 428-431 en 460. Verder: Wil Bijlsma e.a. 'Is moedertaalonderwijs hetzelfde als taalbeheersing? (Het hangt er maar van af wat je onder taalbeheersing verstaat)' in: *Moer* 1974: 1 (taalbeheersingsnummer), p. 26-37.
- 3 Josien Anker — Lodewijk de Groot 'Enig inzicht ... en enige kennis ... Nederlands op de Pedagogische Akademie' in: *Levende Talen* 337, dec. 1978, p. 631-638.
- 4 Themadagen 'Moedertaalonderwijs in het HBO', aangekondigd in *Levende Talen* 354, sept. 1980.
- 5 Wesseling-Hermesen *De Lager Onderwijswet 1920 met aantekeningen VII* Alphen aan de Rijn 1952.
- 6 We hebben gewerkt met eerdere versies van de minicursussen 'Effectief vragenstellen' en 'Denkvragen stellen', nu als boek uitgegeven: Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Leiden *Minikursus Denkvragen stellen* Handboek. Groningen 1977 en idem *Minikursus Effectief vragen stellen* Groningen 1977.
- 7 Bijscholingscursus voor Onderwijsgevenden aan anderstaligen, de Applicatiecursus, de Innovatie-Voorbereidende Bijscholingscursus.
- 8 We gebruiken het 'Beschrijvingsmodel' van de Christelijke PA voor Zeeland, Middelburg', als bijlage opgenomen in: *ACLOM Documentatiemap Werken met boeken voor opleiders* Enschede 1979.
- 9 Vgl. Josien Anker en Jan Boland *Jeugdboeken in de klas* DCN-cahier 7, Groningen 1978, p. 47 e.v. Zie verder: Joke Linders-Nouwens 'De kritiek en het kinderboek. Een theoretische fundering' in: *Project Jeugdliteratuur* 1.0.0.7.
- 10 Peter de Haas *Strijd in sneeuw en ijs* en Jacques Vriens *Die rotschool met die fijne klas* Serie: Dukaatboek, Culemborg, nr 2-2.
- 11 Peter Dekkers *Taal op de kleuterschool; een taakverkenning* Tilburg 1977.
- 12 Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Groningen 1978<sup>2</sup>, p. 268 e.v.
- 13 Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs *Raamplan voor taalonderwijs van morgen* CIO, 's-Hertogenbosch, z.j. (april 1980).
- 14 Steven ten Brinke 'Normaal functioneel moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* 355, okt. 1980; Wim van Calcar en Jan Sturm 'De weg naar goed mto. Tactiek en strategie in een politiek beleid' in: *Moer* 1980: 5.
- 15 Zo vinden we een verdediger van 'de methode' in: Jacques Vos 'Moedertaaldidactiek. Bespreking van "Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs"', door de Leidse werkgroep moedertaaldidactiek, Muiderberg 1980' in: *Levende Talen* 357, dec. 1980, p. 951-961.
- 16 We gebruiken: Emma Vorlat 'Waar houdt de verleider zich schuil? Het taalspel in de reclame' in: *Streven* 29 (1975-1976), nr 9 (juni 1976), p. 773-786.
- 17 A.M. Schaerlaekens *De taalontwikkeling van het kind* Een oriëntatie op het Nederlandstalig onderzoek. Groningen 1977.
- 18 Een goede inleiding tot de problematiek van het taalonderwijs aan anderstaligen vinden we: René Appel e.a. *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen* Muiderberg 1980.
- 19 We gebruiken M. Verhaar e.a. *Oefenboek ontleding enkelvoudige zin* Groningen 1976.
- 20 SON: Samenwerkingsverband Ondersteuning Nascholing.