

introdunctie

Piet Hein van de Ven

EEN INLEIDING

Per 1 augustus van dit jaar is de basisschool een feit.

In een themanummer van *Moer* (1981/4) is al eens ingegaan op de mogelijkheden die de nieuwe basisschool biedt voor een nieuw taalonderwijs, zoals dat door de VON herhaaldelijk is geformuleerd. Een visie, die ook in dat themanummer uit 1981 is verwoord. Als je als lezer wordt geconfronteerd met een nieuw themanummer over (taal)onderwijs op de basisschool, kun je je afvragen of dat dan weer nodig is. Zo'n nieuw nummer hoeft voor mij niet, als ik bedenk dat er in de visie van de VON geen verandering is gekomen en dat de wet in zijn bedoelingen al duidelijk was. De in 1981 verwoorde standpunten blijven gelden, evenals de in het vorige nummer opgenomen ideeën.

Toch vind ik hernieuwde aandacht gewenst. Op de eerste plaats omdat naar mijn mening de werkomstandigheden waaronder die nieuwe basisschool gestalte moet krijgen, heel wat slechter zijn dan vier jaar terug. Op de tweede plaats is het maatschappelijk klimaat verslechterd. Ten derde geeft een dergelijk 'historisch moment' aanleiding om nog eens goed over basisschool en taalonderwijs na te denken: wat willen we met ons onderwijs bereiken, wat vinden we van belang? Ik ga hieronder op deze punten in, waarbij ik de laatste vraag vooral zal toespitsen op het lezen en schrijven.

Omstandigheden

Vergeleken met enkele jaren terug zijn de arbeidsomstandigheden flink verslechterd. Ik noem maar de ieder bekende werkgelegenheidsproblematiek. De zekerheid volgend jaar op de keien te staan, de zekerheid dat je klas dan wordt overgenomen door een collega met andere opvattingen — of de onzekerheid of je volgend jaar wel of niet mag terugkomen en daar pas in de laatste week voor je vakantie uitsluitel over te krijgen — zulke omstandigheden kunnen sterk demotiverend werken. Bovendien weet je soms niet met welke collega's je een komende periode moet samenwerken. Zeker als meer scholen onder één bestuur vallen, kan het voorkomen dat plotseling iemand uit het ene team naar het andere moet verhuizen. Een soms moeizaam verworven consensus kan ineens verloren gaan.

Door daling van het aantal leerlingen en ophoging van de klassedeler neemt het aantal werkers af, hoewel een aantal taken niet van dat leerlingen-aantal afhangt. Zo moet een schoolwerkplan opgesteld worden, met hoevelen je ook bent.

Ik wijs ook op de vergroting van de klassen en op de steeds heterogener samenstelling daarvan. Deetman mag dan nog zo vaak vertellen, dat de klassen vroeger nog groter waren, maar toen 'mocht' je klassikaal onderwijs geven. Nu 'moet' je individualiseren. En dan soms met 50 procent of meer buitenlandse kinderen ... Het etiket 'klas'

dekt heel verschillende ladingen en de vergelijking met het verleden is dan ook vals. Het geven van onderwijs dat gebaseerd is op de uitgangspunten van de wet: continue ontwikkeling en individualiseren wordt met elk kind meer in de klas moeilijker gemaakt. Uit onderzoek, gedaan naar de relatie tussen klasgrootte en de kwaliteit van het onderwijs, kan opgemaakt worden, dat het groter maken van klassen negatief kan werken op de kwaliteit van het onderwijs. Probleem daarbij is natuurlijk wel, dat het begrip kwaliteit moet worden ingevuld: wat wil je kinderen leren? (zie Stoel 1984). Als je, op basis van je overtuiging dat taal-leren staat of valt met de mogelijkheid tot interactie, met de mogelijkheid tot functioneel taalgebruik, naar de relatie tussen klasgrootte en kwaliteit kijkt, kun je moeilijk volhouden dat grotere klassen geen probleem vormen.

Leraren werken in mijn visie in steeds vervelender omstandigheden. Toch werken ze door. Ik ben geneigd in dezen te spreken van chantage. Dat leraren steeds weer nieuwe maatregelen slikken, kan te maken hebben met een zekere gezagsgetroouwheid van leraren als maatschappelijke groep, maar berust naar mijn overtuiging toch ook op iets als chantage door de overheid. Die rekent erop, dat je niet zo gemakkelijk je kinderen, je collega's, de ouders in de steek laat.

Maar je moet het wel steeds op een accoordje gooien met je idealen. En als je dan toch moet afhaken, als je vervalt in een traditioneler onderwijs of de ziektewet induikt (en dat gebeurt, zie Kamphuis & Hamers 1983), wordt dat vaak gezien als een persoonlijk falen!

Ik denk wel eens, dat de wet niet meer is dan een relict uit een periode, waarin individualiseren echt werd gewild; dat het beleid zeer is veranderd en eigenlijk andere onderwijsdoelen beoogt. Hoe is het anders te verklaren, dat beleidsmakers niet de consequenties trekken uit de eigen wetgeving? Dit *Moer*-nummer biedt geen wegen die direct leiden tot verandering van die arbeidsomstandigheden. Maar in de bijdragen over lezen, luisteren, taaldrukken, schrijven en begeleiding staat een aantal suggesties en ideeën die een goed tegenwicht kunnen bieden. Tegenwicht in die zin, dat ze enthousiasme oproepen om het weer eens te proberen, dat ze praktische voorbeelden geven waarmee ervaring is opgedaan. Bovendien wordt in sommige bijdragen (Donkersloot, Milder & Speelman, Knijpstra) duidelijk, dat het onder-

wijsbeleid minstens zo schuldig kan zijn aan het niet bereiken van idealen als een persoonlijke incompetentie.

Klimaat

Belangrijk is het, dat de bovengenoemde auteurs steeds hun ideeën theoretisch verantwoorden. Ze beroepen zich op opvattingen over taal en (taal-) leren, waarin woorden als communicatie, expressie, functioneel taalgebruik, interactie, thematisch werken, ervaring, beleving en betrokkenheid trefwoorden zijn. Ze sluiten aan bij wat in *Moer* 1981/4 werd verwoord: continue taalontwikkeling door ervarend en actief leren, met nadruk op zelfverantwoordelijkheid en creativiteit; geïntegreerd taalonderwijs over de vakgrenzen heen; aandacht voor taal als leermiddel; taalonderwijs als onderwijs in communicatie en conceptualisatie; leren door reflecteren op eigen taal en handelen (zie Van Gangelen & De Haan 1981).

Ik vind het heel belangrijk, dat de praktijkvoorstellen worden gekoppeld aan dergelijke noties. Een belangrijk argument voor een nieuw themanummer over de integratie van kleuter- en lagere school ligt voor mij namelijk in de verandering die zich de laatste jaren voordoet in het maatschappelijk klimaat waarin het basisonderwijs van de grond moet komen. Ook Nederland is besmet met een back-to-basics bacterie: het moet maar eens uit zijn met projectonderwijs, thematisch onderwijs, onderwijs waarin aandacht wordt besteed aan affectieve aspecten, met onderwijs dat zich kenmerkt door leerlinggerichtheid. Dat is onderwijs dat 'alleen maar leuk' is, 'daar leren ze niks van', dat is 'welzijnsonderwijs'. Leraren die zulk onderwijs geven, kiezen voor zichzelf en hun leerlingen de 'gemakkelijkste weg'.

Er is een tendens merkbaar naar traditioneler onderwijs, naar het opwaarderen van schoolse kennis, van strakker en cognitiever onderwijs. Ook de publieke opinie schijnt geïnfecteerd te zijn met no-nonsense gedachten (overigens de meest versluierende term uit het politieke jargon sinds het 'ethisch reveil', weet u nog?). En als klap op het no-nonsensikale vuurwerk zou dan ook nog uit onderzoek blijken, dat welzijnsonderwijs tot geringere resultaten leidt dan goed ouderwets onderwijs. Co van Calcar heeft naar mijn idee duidelijk afgerekend met die interpretatie van dergelijk onderzoek. Hij wijst daarbij op de gevaren van etiketten-plakkerij. Als je niet goed omschrijft

wat je verstaat onder bijvoorbeeld de term affectief, dan laat je alle ruimte voor misverstanden en misbruik van je onderzoeksresultaten (zie Theirlinck 1985).

Etiketteren is een groot gevaar voor een verandingsgezinde groepering als de VON. Elke verandering moet, in tegenstelling tot het bestaande, voortdurend worden verdedigd. Zo'n verdediging staat of valt met het vermogen om zowel de eigen basisbegrippen goed te kunnen omschrijven en funderen, als de basisbegrippen van anderen te kunnen ontdekken en analyseren. Als de scherpte ontbreekt, dan ontstaat de kans op chaotische discussies of tegenstrijdige plannen.

Etiketten zijn gemakkelijk. Je kunt er anderen mee beduvelen, maar ook jezelf. Je kunt er doen als individualiseren mee propageren, zonder dat je maatregelen hoeft te nemen die realisatie van zo'n doel mogelijk maken. Zo maken Milder & Spielman duidelijk, dat de mooie etiketten in de wet in bijkomende circulaire's wat minder mooie inhouden dekken. Dat uiteindelijk een nascholingsdocument een visie op leesonderwijs bevat, die niet goed te rijmen valt met andere interpretaties van de wet (en zeker niet met een visie zoals in dit nummer wordt gepropageerd).

Etiketten zijn ook gevaarlijk, omdat je het jezelf te gemakkelijk maakt. Je bent het snel eens met elkaar, maar waarover eigenlijk? Ook binnen de VON zijn we niet onschuldig aan het gebruik van etiketten. Dat is duidelijk gemaakt door Kroon. Hij constateert, na analyse van artikelen in *Moer en Levende Talen*, dat een begrip als communicatie nauwelijks in die artikelen gedefinieerd wordt: 'Het heeft er alle schijn van, dat er binnen het onderwijs Nederlands sprake is van een zekere jargonontwikkeling en -reproductie, van pure retoriek, zonder dat daarmee nog specifiek gedefinieerde en in de praktijk aanwijsbare inhouden samenhangen' (Kroon 1985, p. 97).

Als je het jezelf te gemakkelijk maakt, krijg je het moeilijk als men je vraagt nu eens precies uit te leggen, waarom je voor een bepaald taalonderwijs bent. In het voorliggende themanummer wordt in een aantal artikelen heel specifiek geprobeerd allerlei termen, die veelvuldig worden gebruikt in discussies over (taal)onderwijs op de basisschool, te definiëren¹ en te onderbouwen. Zo geeft Donkersloot een definitie van lezen, die aanmerkelijk breder is dan die van de bestaande methodes voor aanvankelijk lezen. Hij betreft nadrukkelijk ook het functionele aspect van lezen en schrijven in

zijn benadering. Daarin wordt hij bijgevalen door Visch in haar artikel over taaldrukken. Ik denk dat ook Lindeman in zijn artikel over schrijven probeert aan te geven dat handschriftontwikkeling geen geïsoleerde activiteit mag zijn, dat er samenhang bestaat met schrijven als functionele taalactiviteit.

Het is van belang te weten waar je over praat, als je je visie op taalonderwijs moet verdedigen. Het lijkt me dat genoemde auteurs erin slagen. Dat geldt ook voor de andere bijdragen. Zo maken Becker & De Haan duidelijk, dat interactie, ervaring, functioneel taalgebruik ook van belang zijn in het onderwijs aan anderstaligen. Zo geeft Knijpstra aan, wat hij verstaat onder begeleiding; en op basis daarvan geeft hij naar mijn idee praktische aanwijzingen over hoe een team kan groeien tot team.²

Taalonderwijs, zoals in dit nummer omschreven, moet je verdedigen in een maatschappelijk klimaat, waarin het snel een etiket 'welzijnsonderwijs' krijgt opgeplakt. Je kunt zo'n onderwijs verdedigen door met de auteurs duidelijk te maken, dat je niet kiest voor de gemakkelijkste weg — integendeel. Je moet duidelijk maken dat kinderen niet leren communiceren door niet te communiceren; dat ze taal niet leren hanteren door geen taal te gebruiken. In elke opvatting over taal-lernen is interactie een belangrijk element. Zonder interactie met de omgeving leren kinderen niet. Tenminste ... dat hangt ervan af wat je verstaat onder 'taal' en daar laten de auteurs geen twijfel over bestaan. Dat hangt ook af van wat je wilt verstaan onder 'leren'. Een prima aspect van het voorliggende themanummer vind ik, dat grondig wordt behandeld wat leren is. In de eerste drie artikelen (Brouwers, Van Parreren en Laevers) blijkt dat aandacht voor affectieve aspecten, voor leerlingen en hun belevingen, ervaringen en behoeften juist voorwaarde is voor leren! Duidelijk wordt wat het belang is van spelen en de relatie tussen spelen en leren komt aan de orde. Kennis blijkt meer dan reproductie; inzicht, ervaring en betrokkenheid zijn onmisbaar bij het (gaan) weten. De auteurs wijzen op het belang van observatie van kinderen en van hun leerprocessen als basis voor longitudinaal leren. Zo vormen ze een ondersteuning voor de andere bijdragen. Wie zijn taalonderwijs wil baseren op wat kinderen van huis uit meebrengen, kan in deze artikelen heel wat steun voor die overtuiging vinden, al is de mate van steun afhankelijk van wat uiteindelijk



als doel van onderwijs wordt gezien. Wie namelijk de eerste twee artikelen na elkaar leest, kan zich afvragen of beide auteurs het niet fundamenteel met elkaar oneens zijn. Die vraag is in de kernredactie wel gesteld. Zowel de auteurs als de kernredactie, zo heb ik begrepen, zouden het op prijs stellen als lezers hun reactie op beide artikelen op papier zouden zetten en door zouden sturen. In het onderstaande wil ik mijn voorlopige overpeiningen bij deze artikelen geven. Niet omdat ik pretendeer daar iets van een verlossend woord in te kunnen zeggen, maar wel omdat doordenken over deze artikelen mij bracht bij een fundamenteel aspect van taal en taalonderwijs.

Belangrijke kennis

Ik vraag me af of Van Parreren en Brouwers niet meer met elkaar van mening verschillen over *wat er geleerd moet worden* dan over *wat leren is* — voor zover leren en leerstof los te koppelen zijn. Anders geformuleerd, Brouwers en Van Parreren hebben een andere opvatting over wat belangrijke, waardevolle kennis (in een heel brede zin van het woord) is. Ik vraag het me af — uit de beide artikelen kan ik niet meer dan enkele indicaties voor mijn interpretatie vinden. Brouwers omschrijft de kennis die kinderen moeten verwerven

als: betekenis verlenen aan de omringende wereld; zij spreekt zich uit tegen een betekenis die los staat van de eigen ervaring, kennis die gestructureerd is in schoolvakken, onder meer gebaseerd op een indeling in diverse wetenschapsgebieden. Van Parreren bespreekt wat leren is meer los van wat geleerd moet worden. Ik neig ertoe te stellen, dat er voor hem een kennisbestand is, dat buiten de kinderen om al bestaat en dat op zich waardevol is om aan kinderen te worden overgedragen. Een kennisbestand dat kan worden aangeduid met een term als cultuurbezit, en dat is vastgelegd in bijvoorbeeld schoolvakken. Zowel Brouwers als Van Parreren waarschuwen tegen een niet-inzichtelijk leren, een schools leren, een puur reproduceren dat niet meer dan een verbalistisch schijn-leerresultaat oplevert. Een waarschuwing, die in enkele andere bijdragen (Lindeman) ook weerklinkt. Maar waar Brouwers waarschuwt voor leerkracht-afhankelijkheid, die veroorzaakt wordt door leertaken waar kinderen geen betrokkenheid bij hebben, heeft Van Parreren het over materiaal dat door de leraar wordt aangedragen. Laat ik het anders formuleren. Bij Brouwers blijft het kind en diens omgeving ook in de hogere leerjaren het belangrijkste criterium voor wat er geleerd moet worden. Bij Van Parreren wordt dit criterium langzamerhand vervangen door een ander criterium, dat van het bestaande cultuurbezit. (Waarmee ik overigens Van Parreren niet wil beschrijven als bevestiger van een bestaande orde of iets dergelijks, zijn uitwerking van het begrip creativiteit moge dat duidelijk maken.)

Nogmaals, ik vraag het me af.

Misschien dat het verschil tussen beiden wordt verwoord door Laevers: ... niet veronderstellen, zoals velen doen, dat na het zesde levensjaar het tijdperk aanbreekt waarin leren van buitenaf, door de eisen van de cultuur gemotiveerd en ingevuld moet worden.'

Als ik het juist zie, dan hebben Van Parreren en Brouwers een andere visie op waar onderwijs toe moet leiden. Zij verschillen in hun definitie van wat belangrijke kennis is.³

Ik denk dat ik het verschil kan verduidelijken door te wijzen naar de schooltaal/thuistaal-problematiek. Als je taalonderwijs wilt realiseren op basis van wat kinderen meebrengen, kom je op een bepaald moment voor de keuze te staan: hoe ver ga ik met het accepteren van de taalvariëteit van het kind. Ga ik geleidelijk over van de thuis-

taal naar de schooltaal, of moet ik de eigen taal blijven waarderen gezien het belang voor de ontwikkeling van de eigen identiteit van het kind.⁴ Behalve door allerlei praktisch-didactische overwegingen wordt die keuze bepaald door wat ik uiteindelijk van belang vind voor het kind en voor de samenleving. Anders gezegd, als ik het cultuurgoed 'schooltaal' belangrijker vind dan het cultuurgoed 'thuis taal', dan dien ik de eerste keuze te maken. Als ik ervan overtuigd ben dat het cultuurgoed waar een kind thuis mee opgroeit evenwaardig is aan dat van de heersende standaard-cultuur, dan moet ik misschien de tweede keuze maken.

In dit themanummer wordt een lans gebroken voor (taal)onderwijs dat aansluit bij ervaringen van kinderen, dat gebaseerd wordt op observatie van kinderen en hun leerprocessen. In dit nummer wordt een lans gebroken voor taalonderwijs, waarin taal functioneert als communicatie- en conceptualisatiemiddel. In dit themanummer over het samengaan van kleuter- en lagere school gaat het dan in een viertal artikelen over onderwijs in lezen en schrijven. Niet toevallig, omdat onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid het meest de scheiding kleuter-/lagere school markeerde (markeert?). Als ik lees- en schrijfonderwijs wil geven, dat gebaseerd is op de ervaringen van kinderen, dan loop ik tegen een probleem aan, dat een onderdeel vormt van of in elk geval verwant is aan die eerder genoemde schooltaal/thuis taal-problematiek.

Schriftelijke competentie

In een zeer boeiend artikel vraagt Brandt (1985) zich af wat 'literacy' nu eigenlijk is. Literacy is een uiterst moeilijk te vertalen begrip. Ik zou de term hier willen omschrijven met 'schriftelijke competentie', kunnen omgaan met lezen en schrijven, dat wil zeggen zowel de technische vaardigheid bezitten als weet hebben van functionele aspecten. Brandt vraagt zich af of je kunt stellen dat groepen mensen (culturen, subculturen) van elkaar verschillen in de mate waarin ze schriftelijk competent zijn. Het is naar haar overtuiging beter te stellen, dat groepen mensen van elkaar verschillen doordat ze op een *andere manier* schriftelijk competent zijn. Dat er met andere woorden soorten van schriftelijke competentie zijn. Zij bespreekt onder andere een publikatie van Heath (1983). Deze maakt duidelijk, hoe kin-

deren uit verschillende milieus een andere vorm van schriftelijke competentie opdoen. Uit jarenlange observatie is haar gebleken, dat in verschillende milieus verschillend met teksten wordt omgegaan. Om het heel beknopt en daarmee helaas wat ongenueanceerd samen te vatten, Heath schetst Roadville ('a white rural working-class community', Brandt 1985, p. 135), een gemeenschap waarin kinderen ervaren dat lezen en schrijven bijdragen tot het scheppen en instandhouden van een kijk op de wereld, waarin normen en waarden, verbanden en leefwijzen, vast liggen. Zij zijn opgevoed met 'nursery rhymes', met bijbelverhalen of verhalen die een getrouwe weergave van het dagelijks leven vormen. In Tracton (zwarte mijnwerkers) doen kinderen ervaring op met teksten als de opdruk van T-shirts, labels aan kleren, namen van producten. Kranten worden gezamenlijk gelezen, stil voor jezelf lezen wordt beschouwd als a-sociaal. In verhalen worden actuele gebeurtenissen veranderd in fantasierijke geschiedenissen waarin de verteller iets opmerkelijks heeft gedaan. Deze kinderen leren teksten zien als middel tot onderhandelen en manipuleren, zowel als spel als in ernst. Uit beide milieus komen kinderen naar school, die een duidelijke opvatting hebben van waartoe schriftelijke taal dient, en deze is anders dan de schoolse. In de schoolse definitie is schriftelijke competentie het vermogen te kunnen analyseren en reflecteren. Bij het leren lezen en schrijven is het probleem misschien niet dat kinderen *geen besef hebben van functies* van schriftelijke taal, maar dat ze *een andere functie* kennen. Deze conclusie van Heath (en Brandt) lijkt me een verbijzondering van Brouwers' constatering, dat schools leren slechts voor een deel van de kinderen aansluit bij de wijze waarop ze thuis met hun ervaring hebben leren omgaan. Ook Bloome (1985) maakt duidelijk, dat kinderen verschillende ervaringen opdoen met lezen en schrijven, variërend van milieu tot milieu. Hij stelt, dat lezen behalve een communicatief ook een sociaal proces is. Lezen functioneert in het onderwijs op diverse manieren, waarvan sommige manieren door kinderen niet herkend en andere door leraren niet herkend of erkend worden. Een typisch schoolse definitie van lezen is lezen ter reproductie, terwijl leerlingen lezen bijvoorbeeld kunnen gebruiken om hun positie in de klas te bevestigen, onder meer door kritiek te leveren op het hardop lezen van klasgenoten.

Als je taalonderwijs proclameert, dat gebaseerd is op de ervaringen van kinderen ... wat doe je dan met die verschillende ervaringen? Gebruik je ze als uitgangspunt om uiteindelijk toch een wat geaccepteerder schoolser definitie van lezen en schrijven bij te brengen? Of probeer je die eigen ervaring uit te bouwen en te ontwikkelen, eventueel met bijbrengen van meer definities? Deze vraag is natuurlijk veel complexer dan ik hier weergeef. De verwantschap met de schooltaal/thuistaal-problematiek zal dat duidelijk kunnen maken.

In dit themanummer wordt een basis gelegd voor taalonderwijs dat kan beantwoorden aan de doelen van de wet op het basisonderwijs. Duidelijk wordt, dat taal een functioneel fenomeen is, dat taal leren taal gebruiken veronderstelt. Duidelijk wordt ook, dat observatie van kinderen een noodzakelijk onderdeel van het onderwijsleerpro-

ces is. Zo'n observatie kan inzicht geven in welke ervaringen kinderen hebben met (schriftelijke) taal. Hoe we met dat gegeven omspringen, hangt af van onze praktische mogelijkheden (en die worden steeds meer ingeperkt). Maar ten diepste hangen ze af van hoe we aankijken tegen onderwijs en maatschappij, van wat we uiteindelijk met onderwijs willen bereiken, wat we van belang vinden voor kind en samenleving.

Hoe die visie ook is, wat we kinderen ook willen leren, in dit themanummer wordt ook duidelijk gemaakt, dat echt leren aandacht voor kinderen, hun ervaringen en gevoelens, veronderstelt. Dat heeft niets te maken met 'welzijnsonderwijs', maar met echt leren en onderwijzen. Heel pregnant wordt dat uitgedrukt in wat de tovenaer Merlijn zegt tot zijn jonge leerling Arthur: 'Opvoeding is ervaring en het wezen van ervaring is zelfvertrouwen'.⁵

Noten

- 1 Ik gebruik de term 'definiëren' en 'definitie' in deze inleiding niet in strikt wiskundige zin. Maar de term is bruikbaar om duidelijke inhouden te onderscheiden van vage inhouden, die worden gedekt met een woord als 'etiket'.
- 2 Ik zal, dat is al duidelijk, in deze inleiding niet alle artikelen samenvatten. Ik geef wat lijnen aan. Daarbij blijft de bijdrage over tekstverwerking ongenoemd. Deze lijkt me wat los te staan van de aansluitingsproblematiek. Overigens vind ik die bijdrage heel sympathiek; vooral omdat duidelijk wordt, dat tekstverwerking een hulpmiddel is en geen oplossing pretendeert te geven voor echte schrijfproblemen.
- 3 Wie geïnteresseerd is in het vraagstuk wat voor wie belangrijke kennis is en wat voor opvattingen over onderwijs en maatschappij daarmee corresponderen, verwijs ik naar Matthijssen 1982. De daarin vervatte thematiek moet in *Moer* nog maar eens aan de orde komen.
- 4 Zie Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1985, pag. 192 e.v.
- 5 T. White *Arthur, koning voor eens en altijd* pag. 51 (Spectrum-editie 1979).

Literatuur

- Bloome, D. 'Reading as a social process' in: *Language Arts* jrg. 62 (1985), nr 2, p. 134-142
- Brandt, D. 'Versions of literacy' in: *College English* jrg. 47 (1985), nr 2, p. 128-138
- Gangelen, S. & D. de Haan 'Taalonderwijs op de nieuwe basisschool' in: *Moer* 1981, nr 4, p. 3-9
- Heath, S. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms* New York 1983
- Kamphuis, P. & P. Hamers 'Letterlijk ziek van fusies. Onderzoek naar verband tussen fusies en ziekteverzuim' in: *Didaktief* jrg. 13 (1983), nr 10, p. 5-8
- Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* (dissertatie KUN) Groningen 1985
- Matthijssen, M. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering* Deventer 1982
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Groningen 1985 (3e herziene druk)
- Stoel, W. 'Vergroting klassen zal kwaliteit voortgezet onderwijs aantasten. RION-onderzoek levert aanwijzingen' in: *Didaktief* jrg. 14 (1984), nr 1, p. 2-4
- Theirllynck, H. "'Onderwijsvernieuwing is helaas vaak zijn eigen procureur-generaal'". Co van Calcar tegen de tijdgeest' in: *Didaktief* jrg. 15 (1985), nr 6, p. 7-8