

gemotiveerd zijn als ze belangstelling hebben gekregen voor het thema. Vooraf nog een opmerking: de Middeleeuwse teksten moeten zo direct mogelijk bij de leerling worden gebracht, omdat ze hen in alle opzichten afstoten. Dat kan de leerkracht op twee manieren bereiken: door de teksten aan te passen aan de huidige spelling en ten tweede door ze niet als gedicht, maar als lied te presenteren.

Er worden 6 lessen beschreven en pas in les 4 komt het volkslied 'Van twee koningskinderen' aan de beurt. De voorafgaande lessen worden besteed aan 'het bouwrijp maken van de grond'. Men leze zelf. Na de 6 lessuggesties kan de lessenreeks nog worden voortgezet.

Laatste bijdrage is van Anne Provoost: 'Van de vos Reynaerde voor klasgebruik'. Ook hier eerst opmerkingen over actualiseren en historische context. De schrijfster probeert te komen tot een concept dat de sociaal-historische benadering en de actualiserende benadering tot een geheel maakt.

Over het belang van literatuurgeschiedenis wordt gezegd, dat leerlingen relevante dingen kunnen ontdekken voor het lezen van moderne literatuur en dat het oude werk aanleiding kan zijn tot creatief schrijven of tot discussie.

De beschrijving van de lessen beperkt zich tot de inhoud van de les, de werkvormen en de media. Halverwege een verantwoording t.a.v. de overstap van de sociaal-historische benadering naar de actualiserende.

Al met al toch een interessante bundel, waar aardige suggesties in staan. Wat mij vooral boeide was de verguizing van normale functionaliteit tot en met het omhelzen ervan door verschillende auteurs, die allen dezelfde uitgangspunten hanteren met betrekking tot actualiseren en historisch besef ten aanzien van historische teksten.

Armand van Assche (red.) *Literatuurgeschiedenis op school?* Academische Uitgeverij Amersfoort b.v., Amersfoort, 1988. Prijs f 22,50.

Wim van Dam

COMPUTERS EN MOEDERTAALONDERWIJS

Twee boeken op het gebied van computers en moedertaalonderwijs zijn er de laatste tijd verschenen. Het eerste is katern 15 van de SLO en heet *Informatiekunde en Nederlands*, het tweede is DCN-cahier nummer 19 met als titel *Nederlands en computers*.

Beide hebben een voorwoord. Citaat uit het eerste boek: 'Aan de reader is hard gewerkt.' Citaat uit het tweede: 'Er is met plezier aan dit cahier gewerkt.' Het SLO-katern is het produkt van 10 schrijvers, terwijl voor het DCN-cahier slechts twee auteurs verantwoordelijk zijn.

Beide boeken behandelen enige aspecten van het moedertaalonderwijs waarbij computers een rol (zouden) kunnen spelen. Ik zal kort uiteenzetten wat lezers van beide boeken kunnen verwachten en daarna wat kanttekeningen plaatsen.

SLO-katern:

Informatiekunde en Nederlands

Het SLO-katern opent met een stuk van Dick Prak waarin hij aan de hand van een voorbeeld schetst wat Nederlands volgens hem met informatiekunde te maken heeft en waar weliswaar een computer bij Nederlands gebruikt kan worden maar waarin van informatiekunde geen sprake is. Informatiekunde wordt daarbij gedefinieerd als 'het geheel van kennis van en inzicht in het verwerven, de opslag, het verwerken en overdragen van informatie en vaardigheden in het gebruik van de hulpmiddelen daarvoor'. Wat nu precies wel en niet onder informatiekunde gerekend zal worden, zal de komende jaren vermoedelijk nog wel aan veranderende inzichten onderhevig zijn. Het katern neemt in dat opzicht een pragmatische houding aan.

In de bundel is een hoofdstuk (in vertaling) opgenomen uit het boek van Colette Daiute *Writing and computers*. In dat hoofdstuk beschrijft ze hoe een computer die signalen via het telefoonnet kan doorgeven — en steeds

meer computers zijn al op het telefoonnet of een ander netwerk aangesloten — uitnodigt om schriftelijk met anderen in contact te treden. Die anderen kunnen medeleerlingen zijn, maar ook vreemden. Allerlei schrijfspelen die in een klassieke klassesituatie gedaan kunnen worden, kunnen met een computer meer diepgang krijgen, omdat meerderen er ook echt tegelijk aan kunnen schrijven. Als via de computer en de telefoon met vreemden schriftelijk wordt geconverseerd, is er een levensechte communicatieve situatie ontstaan, die anders niet zo gauw bereikt zal worden.

De derde bijdrage in de bundel is weer van de hand van Dick Prak. Hij laat zien hoe de computer een belangrijk hulpmiddel kan zijn juist bij de conceptualiserende functie van schrijven. Als een leerling materiaal verzamelt voor een tekst wordt daar vaak bij geschreven (aantekeningen, uittreksels, verslagen e.d.). Als die ruwe schrijfsels met een tekstverwerker worden gemaakt, kan daar in de uiteindelijke versie van het te produceren stuk veel gemakkelijker gebruik van worden gemaakt dan wanneer alles op losse papiertjes, kaartjes, blocnotevelletjes of klapperblaadjes staat. Ook het verzamelen zelf van materiaal speelt een belangrijke rol in het beeld dat de leerling zich van het onderwerp vormt. Het staat buiten kijf, dat bij het verzamelen van materiaal informatietechnologie steeds belangrijker wordt (Viditel, teletekst, geautomatiseerde bibliotheekbestanden). Hij pleit voor de ontwikkeling van programma's waarmee leerlingen gemakkelijk zouden kunnen leren hoe ze van die nieuwe mogelijkheden gebruik kunnen maken.

In hoofdstuk 4 houdt ook Jan Lepeltak een pleidooi voor de ontwikkeling van spullen waarmee 'het verzamelen en verwerken van informatie met IT-hulpmiddelen, zowel hard als software, op verantwoorde wijze mogelijk wordt'. Hij laat zien welke ontwikkelingen zich sinds de jaren '60 in het schrijfonderwijs hebben voorgedaan. Vanuit elkaar opvolgende landelijke adviescommissies (CMM, ACLO-M, VALO-M) werd gesteld dat schrijfonderwijs zich moest richten op de functionele eisen van het schrijfprodukt. Later is daar nog bij gekomen de zeer sterke nadruk op het schrijfproces. De school zou leerlingen moeten leren vlot om te gaan met de verschillende fasen van het schrijfproces. Lepeltak laat een aantal

tekortkomingen zien van het model dat Flower en Hayes voor het schrijfproces ontwikkeld hebben en dat in veel literatuur over schrijfonderwijs gehanteerd wordt. Ook legt hij er de nadruk op, dat het begrip informatie in de informatietheorie niet hetzelfde is als wat we gewoonlijk bedoelen, wanneer we zeggen dat de leerling voor zijn werkstuk informatie moet verzamelen. Het is verleidelijk te denken dat een mens met informatie wel hetzelfde zal doen als een computer, zodat de modellen en theorieën uit de informatietheorie op leerlingen kunnen worden toegepast. Dat is niet alleen riskant, maar vrijwel zeker fout.

Toen computers in het begin van de jaren '80 hun intrede deden in het onderwijs, kon je de ontwikkeling zien van twee soorten programma's voor schrijfonderwijs. De ene soort richtte zich op het eindprodukt en probeerde de leerling ertoe te brengen de tekst te verbeteren door die tekst te analyseren op bijvoorbeeld zinslengte, het voorkomen van bepaalde vage termen, veel passieve constructies e.d. Lepeltak stelt dat dergelijke programma's voor ervaren schrijvers een handig hulpmiddel zijn, maar dat het zeer de vraag is of je er ook goed mee leert schrijven. De andere soort programma's probeert zich meer op het schrijfproces te richten. Die geven bijvoorbeeld hints om je tekst nog eens door te lezen. Al met al blijkt uit onderzoek niet dat leerlingen met een tekstverwerker beter leren schrijven dan zonder dat hulpmiddel.

Het hoofdstuk sluit af met de constatering dat informatieverwerking en schrijven binnen het onderwijs een steeds centralere plaats innemen. Informatietechnologie is daarbij niet uit te sluiten. Lepeltak pleit voor een modulaire aanpak bij het ontwikkelen van programma's voor het onderwijs. Hij geeft daarvoor een aantal redenen:

- Er is in het moedertaalonderwijs geen algemeen aanvaarde didactiek voor schrijfonderwijs; docenten kiezen meestal wat zij voor hun leerlingen op een bepaald moment het geschikteste hulpmiddel vinden.
- Invoering van IT in leerplannen zal slechts geleidelijk kunnen gebeuren, omdat er eerst veel docenten zullen moeten worden nageschoold.
- Een belangrijke eis is dat gegevens uitwisselbaar zijn tussen de verschillende modulen.
- Een modulaire aanpak maakt een meer individuele benadering van leerlingen mogelijk.

Huub Rutten beschrijft in hoofdstuk 5 zijn ervaringen met onderwijs in communicatie in een 'informatietechnologische context'. De mogelijkheden die informatietechnologie biedt, veranderen de situatie waarin taal gebruikt wordt zodanig, dat de communicatie wel anders moet verlopen. Aan de lerarenopleiding in Sittard worden dergelijke nieuwe taalsituaties nagebootst. Een voorbeeld is een exportfirma in aardappels. Bij die firma is dagelijks behoefte aan informatie over het weer, valutaschommelingen, bankkoersen, economische ontwikkelingen met betrekking tot vervoer, havens e.d. Het bedrijf heeft een abonnement op verschillende databanken om aan de informatie te komen. 's Morgens wordt een on-line verbinding met zo'n databank gemaakt. Berichten die op het eerste gezicht interessant zijn worden op schijf opgeslagen. Vervolgens worden de teksten bewerkt voor (eventueel elektronische) verspreiding binnen het bedrijf. De taactiviteiten die moeten plaatsvinden zijn: zoeken, globaal lezen, selectief lezen, pragmatisch samenvatten, rubriceren/coderen, adresseren en verzenden, aanleggen en onderhouden van tekstbestanden, archivering. Rutten pleit er niet voor alle lokalen Nederlands om te bouwen tot namaakbedrijven met veel computers. Wel laat hij zien dat bepaalde activiteiten nog te weinig in de leerplannen Nederlands voorkomen in verhouding tot het gebruik dat van die vaardigheden gemaakt wordt in de maatschappij.

Rutten pleit voor zo compleet mogelijke communicatieve situaties in de lessen Nederlands. Informatietechnologie biedt daarbij enerzijds nieuwe mogelijkheden, stelt anderzijds nieuwe eisen. Rutten sluit zijn hoofdstuk af met een portret van 'de IT-leraar Nederlands' en met enige beleidsadviezen.

Jos Beishuizen vergelijkt in hoofdstuk 6 het zoeken in het geheugen met het zoeken in een databank. Hij doet dit op basis van het door Norman & Bobrow beschreven proces van conceptualiseren dat plaats vindt als iemand probeert zich iets te herinneren. De proefpersoon stelt ongeveer vast wat hij zich wil herinneren, vaag aanvankelijk, meestal steeds duidelijker. Selectie van geheugenelementen gebeurt aan de hand van het doel van de herinnering, maar vooral ook op basis van de herkenbaarheid van de informatie. Vervolgens worden de geselecteerde geheugenelementen

getoetst aan het doel. Bij het zoeken in databanken blijken proefpersonen twee strategieën te hanteren. Je zou ze de breedte- en de dieptestrategie kunnen noemen. Bij de breedtestrategie probeert de zoekende zijn doel zo volledig mogelijk te omschrijven. Hij zal in concreto met veel trefwoorden werken. Bij de dieptestrategie probeert de zoekende de zoekruimte zoveel mogelijk in te perken.

Bij onderzoek bleek niet dat de ene strategie per se effectiever is dan de andere. Ander onderzoek bracht naar voren dat coaching bij het zoeken vooral verbetering bracht in het toepassen van de dieptestrategie in een slecht georganiseerd bestand, terwijl bij een goed georganiseerd bestand juist de breedtestrategie van de coaching profiteerde. Voorlopige resultaten lijken erop te wijzen dat training in een goed georganiseerd bestand meer transferwaarde heeft dan training in een slecht georganiseerd bestand. Beishuizen wijst er echter op, dat er eerst meer bekend moet zijn over de relatie van de zoekstrategieën met de kenmerken van de proefpersonen, alvorens tot een algemene aanbeveling tot onderwijzen van de breedtestrategie over te gaan. In zijn conclusies wijst hij op het grote belang van een goed gestructureerde leersituatie bij het leren van cognitieve vaardigheden. De hulp in zulke situaties kan meestal niet meer zijn dan een duwtje in de goede richting. Om een expert te worden zal de leerling vooral zelf heel veel moeten oefenen.

Hoofdstuk 7 van de hand van Ben Huijskens gaat over tekstverwerking en moedertaalonderwijs. Hij beschrijft hoe een tekstverwerker in de eerste plaats een soort handige typemachine is. Verbeteringen in een tekst kunnen gemakkelijk worden aangebracht en de lay-out kan gemakkelijk worden veranderd. Je zou dus zeggen: leer iedere leerling maar vlug met een tekstverwerker omgaan. Op zich is daar iets voor te zeggen, maar het blijkt dat veel tekstverwerkers zo veel mogelijkheden hebben dat beginnende schrijvers (en dat zijn de meeste leerlingen toch) er meer last dan gemak van hebben. Ook is nog niet gebleken dat leerlingen met behulp van een tekstverwerker beter leren schrijven. Mogelijk bieden programma's die zich meer richten op het schrijfproces meer soelaas, maar volgens Huijskens moeten we er niet van uitgaan dat die spoedig in geschikte vorm op de Nederlandse markt zullen ver-

schijnen, omdat de ontwikkelkosten te hoog zouden zijn voor een klein taalgebied als het onze. Voordelen van een tekstverwerker zijn in ieder geval voor de leerling dat zijn werk er beter uit komt te zien en dat hij verlost is van voortdurend maar weer overschrijven. Ook bij leesonderwijs kan een tekstverwerker gebruikt worden. Met name binnen het vreemde talen-onderwijs wordt er gebruik van gemaakt bij het voorspellend lezen. Kortom: allerlei manipulaties met teksten die traditioneel door de leraar Nederlands met schaar, plakband en typex gedaan zijn, kunnen met een tekstverwerker veel handiger gebeuren — waarna de leerlingen er ook nog eens mee kunnen gaan stoeien.

In hoofdstuk 8 gaat Willy Weijdemans in op mogelijkheden die de programmeertaal LOGO te bieden heeft bij het taalbeschouwingsonderwijs. Ze wijst op de sterk structurerende kanten die aan LOGO zitten. LOGO is modulair opgebouwd. Het analyseren van problemen in samenhangende onderdelen wordt door het gebruik van de programmeertaal LOGO sterk ondersteund. In het slot van haar bijdrage betoogt ze dat we in het onderwijs meer aandacht aan taalbeschouwing zullen moeten geven vanwege de technologische ontwikkelingen die vooral taal betreffen. Die technologische ontwikkelingen zijn tegelijkertijd een hulpmiddel bij het taalbeschouwingsonderwijs.

In hoofdstuk 9 wordt een overzicht gegeven van ervaringen met een aantal programma's.

Het katern *Informatiekunde en Nederlands* biedt de lezer een overzicht van de ontwikkelingen die zich op het gebied van Nederlands en informatiekunde ontrollen. De schrijvers zijn er ook in geslaagd tot denken aan te zetten. Het is te merken dat zij enthousiast zijn voor de mogelijkheden die de informatietechnologie biedt. Tegelijkertijd laten zij zien dat er geen wonderen van verwacht moeten worden en op welk terrein er nog werk verzet moet worden voordat het onderwijs er echt van kan profiteren.

Colette Daiute beschrijft een situatie waarin kinderen ongetwijfeld uitgenodigd worden via het beeldscherm schriftelijk met anderen te communiceren. Daar zullen ze best wat van leren, maar of dat op school moet gebeuren? Ik vermoed bovendien dat de aardigheid om op

deze wijze op school bezig te zijn er spoedig af is, als de leerlingen thuis dezelfde faciliteiten zullen hebben. Als de situatie die Colette Daiute beschrijft werkelijk veel voorkomt — en gezien het succes van Minitel in Frankrijk lijkt me dat niet onwaarschijnlijk — is het een merkwaardig fenomeen: mensen zijn vaak geremd om mondeling met elkaar in contact te treden en ook schrijven is voor velen iets zeer moeilijks, maar contacten leggen via het vluchtige schrift van het beeldscherm zou uiterst gemakkelijk verlopen. Is dat de nieuwigheid van het medium of is er sprake van een wezenlijk nieuwe communicatiesituatie?

Dick Prak beschrijft in zijn beide bijdragen een situatie waarin de school een belangrijke rol kan spelen. Het selecteren, vergaren en bewerken van gegevens zal steeds meer langs elektronische weg verlopen. Dat stelt door de wijze waarop de opslag en distributie georganiseerd worden en door de enorme uitbreiding van de hoeveelheden gegevens waarover men kan beschikken, steeds meer eisen aan de gebruiker.

Lepeltaks waarschuwt niet te snel theorieën uit het ene vakgebied, te weten informatietheorie, op het andere, te weten de leer van talige informatie van personen, van toepassing te verklaren is van veel belang, vooral in een tijd waarin ook veel leraren hun eerste schreden op het terrein van informatietechnologie zetten. Het kan allerlei modieuze avonturen voorkomen.

De simulaties van Huub Rutten zullen velen enthousiast kunnen maken. Ik denk dat er op het niveau van het voortgezet onderwijs in de voorwaardelijke zin nog heel wat moet gebeuren voordat er een situatie ontstaan is waarin zulke simulaties zinvol kunnen plaatsvinden. Het neemt niet weg dat zijn optiek m.i. de juiste is: Het creëren van zo compleet mogelijke situaties voor communicatieonderwijs. Het verslag van een onderzoek naar zoekvaardigheden lijkt mij voor elke Neerlandicus van belang. Rechtstreekse conclusies voor de dagelijkse praktijk kunnen er echter nauwelijks uit getrokken worden, maar dat hoeft ook niet steeds.

Het hoofdstukje van Willy Weijdemans is mischien wel het belangrijkste uit de bundel. Op scholen wordt heel wat gedaan aan formaliseren van taal (ontleden). Het is, denk ik, terecht. Niet omdat het de taalvaardigheid zou bevorderen, zoals wel beweerd wordt, maar

omdat het voor iedereen belangrijk is een zekere mate van abstraheren en formaliseren aan te leren. Wat dat betreft is het verband met wiskunde duidelijk. Er is echter mede door de ontwikkelingen in de informatietechnologie een steeds grotere behoefte aan kennis en vaardigheden, specifiek gericht op het gebied waar natuurlijke en kunsttalen samenkomen. Het wordt m.i. hoog tijd dat er in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs een mogelijkheid komt Nederlandse taalkunde als exacte richting te kiezen.

DCN-cahier: *Nederlands en computers*

Het DCN-cahier *Nederlands en computers* behandelt in grote lijnen hetzelfde terrein als het SLO-katern. In het DCN-cahier echter komen niet min of meer deskundigen aan het woord, maar de schrijvers, Lodewijk de Groot en Hans Frank, willen een 'praktisch gerichte voorzet' bieden aan 'docenten Nederlands, opleiders, leerkrachten in opleiding en studenten Nederlands, educatieve uitgeverijen en ontwikkelaars van educatieve software'. Die nadruk op de praktijk heeft voor- en nadelen. Wie zeer argeeloos het computerterrein betreedt, zal zich begrepen voelen. Enerzijds straalt uit de tekst vaak bewondering voor alle nieuwe mogelijkheden, anderzijds wordt de ergernis over hele dagelijkse dingen die fout gaan als je iets probeert, niet onder stoelen of banken geschoven.

Na een Inleiding volgt een hoofdstuk over taalbeheersing met computers. In het gedeelte over 'lezen' wordt vrij uitgebreid beschreven hoe goed het zou zijn als er een programma zou bestaan dat bij samenvattingen kon controleren of de belangrijkste dingen uit de oorspronkelijke tekst in de samenvatting zitten. Zo'n programma is er niet. Dat is dus jammer. Voor een aantal leesvaardigheden worden wel tips gegeven. Die zijn echter nogal triviaal. Bijvoorbeeld dat je de door Rijlaarsdam bepleite becommentariëring van schrijfwerk door medeleerlingen gemakkelijker via een tekstverwerker kan laten verlopen.

De paragrafen over 'schrijven' leunen sterk op Van der Geest (*De computer in het schrijfonderwijs*), waaruit 14 bladzijden worden geciteerd. Daarnaast wordt een aantal spelingsprogramma's besproken. Ook wordt erop

gewezen dat een tekstverwerkingsprogramma geschikt is om bijvoorbeeld herschrijvingsoefeningen te doen en bij tal van deelvaardigheids-oefeningen inschakelbaar is.

'Spreken en luisteren'. De auteurs erkennen dat de computer bij spreek- en luisteronderwijs nog niet zo goed is in te schakelen, al zien ze wel voordeel in bijvoorbeeld het overleg dat optreedt bij het gezamenlijk spelen van adventures.

Het derde hoofdstuk gaat over 'taalbeschouwing'. Er wordt verwezen naar ontleedprogramma's en programmaatjes over woordbetekenissen, overhoorprogrammaatjes eigenlijk. In het gedeelte over communicatie wordt ingegaan op de simulaties zoals die door Rutten (zie de SLO-publikatie) zijn beschreven.

Het hoofdstuk over literatuur en computers gaat in op de bruikbaarheid van computers bij het maken van lijsten, snel op te vragen boekbesprekingen e.d.

Dan een hoofdstukje over het gebruik van de computer door een docent om allerlei zaken op te slaan, teksten, repetities, cijferlijsten, lesvoorbereidingen, compleet met de toetsaanslagen die daarvoor in een bepaalde tekstverwerker nodig zijn. Conclusie: als je handig met een computer om kunt gaan bespaart die je een hoop werk.

In hoofdstuk 6, 'Nederlands en computers: een visie', zeggen de schrijvers dat er voor de vakinhoud van Nederlands weinig bij computergebruik te halen is. Ze pleiten voor aanpassing van de inhoud van het moedertaalonderwijs om het te laten aansluiten bij nieuwe communicatievormen in de informatiemaatschappij. Zo wordt informatie meer en meer een commercieel produkt. Dat kan bijvoorbeeld bij taalbeschouwing leiden tot vragen als: Hoe is de informatie tot stand gekomen; hoe is ze georganiseerd; hoe is de informatie toegankelijk en voor wie? Hoe wordt informatie vastgelegd; hoe wordt ze gebruikt; hoe wordt ze beschermd?

Hoofdstuk 7 over programmatuur gaat kort in op verschillende soorten tekstverwerkers, programma's voor bestandsbeheer en spreadsheets. Verder wordt het bestaan van zgn. raamwerkprogramma's vermeld, bijvoorbeeld TAIGA en PILOT. In de paragraaf over educatieve software wordt ingegaan op de eisen waaraan die software zou moeten voldoen. In hoofdstuk 8 een paar bijlagen over ontwikkelingen die gaande zijn. Een goed overzicht

van wat zich allemaal met overheidsgeld afspeelt en wat invloed kan hebben op de onderwijspraktijk van Neerlandici.

Het DCN-cahier is zeer wisselend van gehalte. Er staat veel in, maar het geheel is toch te fragmentarisch om echt bevredigend te kunnen zijn.

Het taalgebruik is niet altijd even helder. Zo wordt consequent de term 'computerondersteunend onderwijs' gehanteerd, terwijl 'computerondersteund onderwijs' bedoeld is. Wat te denken van de volgende zinnen: 'Het kunnen omgaan met informatie is voor een goed begrip van taal van essentieel belang.' (p. 8.) 'Je moet je wel realiseren dat een dergelijke werkwijze voor de docent alleen efficiënt is wanneer je er met overtuiging aan werkt.' (p. 69.) 'Onder remedial teaching kun je verstaan dat de begeleider probeert te achterhalen waarom een leerling een bepaald stuk leerstof niet begrepen heeft. Daar kan dan verbetering in gebracht worden.' (p. 73.) 'Omgaan met die apparatuur met het doel leerlingen inzicht te geven in het functioneren ervan geeft een mate van vertrouwdsheid en communicatieve vaardigheid.' (p. 77.) 'Omdat een bestandsprogramma als DBASE III de mogelijkheid biedt zelf te bepalen wat de inhoud van de zelf te kiezen velden zal zijn, is het mogelijk om analyses te maken.' (p. 93.) Zo zijn er vele.

In het cahier wordt nogal enthousiast reclame

gemaakt voor het gebruik van het tekstverwerkingspakket WordPerfect. Er staat niet bij hoe een sectie Nederlands aan de financiën kan komen om dat pakket in een voldoende aantal aan te schaffen.

Storende details vind ik verwijzingen naar bepaalde (functie)toetsen die je zou moeten gebruiken om bijvoorbeeld twee teksten samen te voegen.

Kortom een boek, dat me bij het lezen voortdurend geboeid heeft omdat er interessante ervaringen met het gebruik van computers op school in staan, maar ook omdat ik me nogal eens zat te ergeren.

De titels van de besproken boeken geven aardig weer waar de verschillen tussen beide liggen. Het SLO-katern probeert tot een begripsbepaling te komen, terwijl het DCN-cahier meer tot doel heeft de ervaringen van een leeraar Nederlands met computers door te geven aan anderen.

Dick Prak (eindredactie) *Informatiekunde en Nederlands SLO-katern 15*. Besteladres: SLO Afdeling Verkoop en Distributie, postbus 2041, 7500 AC Enschede, o.v.v. AN 3.481.5016. ISBN 90 329 0729 8. Prijs f 11,50 (incl. verzendkosten).

Lodewijk de Groot & Hans Frank *Nederlands en computers DCN-cahier 19*. Malmberg bv, 's-Hertogenbosch. ISBN 90 208 5054 7. Prijs f 14,30.

An van der Vleuten

FUNCTIONEEL AANVANKELIJK LEESONDERWIJS

Tussen november 1984 en december 1986 werd door de medewerkers van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) te Amsterdam onderzoek gedaan naar Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs (FAL). Het eindrapport van het onderzoeksproject is uitgegeven in de SVO-reeks.

'Wie niet kan lezen, staat in onze samenleving buitenspel.'

Zo begint de inleiding (hoofdstuk 1). Er is altijd veel aandacht besteed aan leesvaardigheid. De meeste aandacht ging uit naar de beginfase van de leesontwikkeling, het aanvankelijk lezen. Er waren allerlei manieren waarop men leesonderwijs gaf en er zijn daarbij steeds meningsverschillen over de juiste aanpak geweest. Ondanks alle veranderingen en verbeteringen blijkt nog steeds zo'n 10% van de leerlingen af te haken bij het leesproces. Moet er nu nog meer veranderd worden aan de methoden, of moet verbetering worden gezocht bij de leerkracht door die een grotere vaardigheid te laten ontwikkelen in het zgn. diagnostisch onderwijzen? Een aantal betrokkenen is van mening dat de bestaande methoden wel dege-lijk veranderd moeten worden, omdat ze teveel