

praktijk... (Welten-Van der Valk & Jaarsma 1991) en *En nu de cursist...* (Nies 1991) over de invulling en organisatie van de praktijkcomponent en over cursistenbegeleiding als twee belangrijke kenmerken van de PBVE-werkwijze.

7 Een andere reden is dat er over nascholing weinig in het openbaar wordt geschreven. Een van de redenen kan zijn dat het vrijgeven van materiaal en evaluaties wordt beschouwd als een verzwakking van de eigen positie op de vrije nascholingsmarkt. Dat mag zo zijn, maar het is nadelig voor inhoudelijke ontwikkelingen op onderwijsgebied.

8 Wij verzorgen nascholing op verzoek. Zowel uitvoerende en coördinerende instellingen als teams en individuele docenten kunnen zich met nascholingsvragen op het gebied van volwasseneneducatie tot ons wenden:

Instituut voor de Lerarenopleiding UVA

t.a.v. PVE-groep

Herengracht 256

1016 BV Amsterdam

tel. 020: 525 47 07.

Van Alebeek, Franca & Tineke Krol, *En nu de nascholing...* Een nascholingsontwerp voor PBVE-docenten in het dag- en avondonderwijs en daarbuiten. Enschede, SLO, 1991.

Krol, Tineke e.a., *Taalwerk*. Oriëntatiemodule Nederlands voor de PBVE, voorbeeldmatig uitgewerkt naar de horeca. Enschede, SLO, 1989.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen & ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, *Beroepseducatie volwassenen*. Notitie primaire beroepsgerichte volwasseneneducatie. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1987.

Nies, Anca, *En nu de cursist...* Cursistenbegeleiding in de PBVE-opleidingen in het dag- en avondonderwijs. Enschede, SLO, 1991.

Welten-Van der Valk, Monique & Ria Jaarsma, *En nu de praktijk...* De praktijkcomponent in de PBVE-opleidingen in het dag- en avondonderwijs. Enschede, SLO, 1991.

## RECENSIE

### Els Schellekens & Heleen van der Straaten: Een nieuwe taaldidactiek voor de basisschool

---

Nijmeegse werkgroep taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1992, 4e druk, 454 blz. f 78,50

---

Het nieuwe handboek *Taaldidactiek aan de basis* heeft, zeker in vergelijking met de vorige druk uit 1986, een rustige en overzichtelijke lay-out. De leesbaarheid heeft op het eerste gezicht sterk gewonnen met het minimaliseren van verwijzingen naar andere hoofdstukken en paragrafen. Dit keer is ook een register opgenomen en een rubriek 'Verder lezen' na ieder hoofdstuk. Nieuwe hoofdstukken zijn die over leesbevordering en spelling. Die over 'Thematisch taalonderwijs' en 'Schoolwerkplan, onderwijsleerpakketten, toetsen en taalonderwijs' zijn verdwenen. Het hoofdstuk 'Begeleiding van continue taalontwikkeling' maakte plaats voor 'Taal bij kleuters'. Het onderwijs aan allochtone kinderen is in de hoofdstukken geïntegreerd.

De verantwoording bevat een overzicht van hoofdstukken en auteurs. Voor de pure leek een willekeurige lijst met namen, bij ingewijden kruipt er wellicht een wenkbrauw lichtelijk omhoog: Goh, Ludo Verhoeven over aanvankelijk lezen. Was die niet gelieerd aan *Veilig leren lezen*? En Aarnoutse over voortgezet lezen: hij is toch de genius achter een begrijpend leesmethode? Nadere bestudering van het boek leert dat hier inderdaad een probleem ligt. Soms is onvoldoende afstand bewaard. Een zwak punt in een boek dat juist uitmunt door een sterke auteurskeuze wat deskundigheid betreft.

Mede door de veelheid aan auteurs is het

boek als totaal weinig consistent. In feite is het een verzamelbundel. Presentatie als zodanig was duidelijker geweest. Nu wekt het ergernis als de in het eerste hoofdstuk naar voren gebrachte visies en uitgangspunten niet terug te vinden zijn in latere hoofdstukken. Of als de in het ene hoofdstuk bepleite aanpak tegengesproken wordt in het andere.

Daar ligt een ander probleem, dat deels samenhangt met de soms ongelukkige auteurskeuze. Propaganda voor methoden hoort niet thuis in een handboek, en al helemaal niet in een handboek dat leerkrachten oproept tot het maken van eigen keuzen.

Het boek biedt veel achtergrondinformatie, veel theorie, veel ideeën, maar wat je er nu precies in de klas mee moet...

Tot zover wat eerste leesindrukken. Hiermee doen we uiteraard onvoldoende recht aan de auteurs van de diverse hoofdstukken. Daarom bespreken we elk van de twaalf hoofdstukken hieronder. Tot slot formuleren we dan een wat meer gefundeerde conclusie.

1 Piet-Hein van de Ven: 'Visies op taalonderwijs'

Het visie-verhaal bevat een keur aan ingrediënten voor goed taalonderwijs. De ideale leraar is hij, 'die bewust kiest; die dus ook kan afwijken van onze keuzes, zo goed als hij kan afwijken van andere keuzes, bijvoorbeeld van de keuze gemaakt in de gebruikte taalmethode' (p.22-23). Hij kan thematisch en cursorisch werken, starten vanuit taal bij andere vakken en werken volgens onderwijsleerpakketten. Deze laatste kunnen 'per definitie niet aansluiten bij de natuurlijke ontwikkeling van alle kinderen' (p.35) en moeten dus steeds weloverwogen gebruikt worden. We zijn benieuwd in hoeverre *Taaldidactiek* de leraar daarin steunt. In ieder geval verwachten geen promotie meer van klassikaal materiaal. Ten onrechte, blijkt later.

Een leraar die steeds maar moet kiezen heeft uiteraard behoefte aan een degelijk overzicht van veel gebruikte taalmethoden en lespakketten. Zo'n overzicht ontbreekt in *Taaldidactiek*. Wel verwijst de rubriek 'Verder lezen' naar de beschrijving en analyse van methoden voor taalonderwijs door Naber e.a. (1986). Daarin staan echter geen uitspraken over het functio-

neren van de methoden in de praktijk en over de leereffecten bij kinderen. Bovendien komt *Balans* nog niet in deze analyse voor.

2 Guus Extra & Ton Vallen: 'Functies en structuur van taal'

Dit theoretische hoofdstuk is bedoeld als een referentiekader voor de overige hoofdstukken. Ten opzichte van de oude druk is de tekst vernieuwd en gepopulariseerd. De communicatieve, de conceptualiserende en de expressieve functies van taal passeren de revue. De paragraaf over de structuur van taal volgt de opbouw in deelsystemen van fonemen via woorden naar woordgroepen, zinnen en teksten. De wetenschappelijke stand van zaken is adequaat beschreven. Jammer dat nergens relaties met de overige hoofdstukken gelegd worden.

3 Korrie van Helvert: 'Taalverwerving'

Deze tekst is actueel van inhoud en vlot geschreven. Na een bespreking van de theorieën van Skinner en Chomsky verantwoordt de auteur haar keuze voor een proces-benadering: taalverwerving is een actief proces. Een kind leidt hypothesen af uit het taalaanbod en stelt die al uitproberend bij.

In de beschrijving van de bekende taalontwikkelingsfasen onderscheidt Van Helvert dan ook de kenmerken van de taal van het kind en de kenmerken van het taalaanbod. Terwijl een kind zich langzamerhand het taalsysteem van gedeelde betekenissen eigen maakt ontwikkelen zich intuïties over taal: de meeste zevenjarigen kunnen expliciet oordelen over taal, de oorzaken van misverstanden en over de grammaticaliteit van zinnen.

Ten slotte bespreekt de auteur tweetaligheid. Het leren van een tweede taal lijkt qua strategie sterk op het verwerven van de moedertaal. In beide gevallen is het aan de leraar om te zorgen voor een optimaal taalaanbod en om reflectie op taalgebruik te stimuleren. Dit hoofdstuk is een geslaagde poging om aandacht voor T2-lerenden te bespreken in zinvolle samenhang met theorieën over moedertaalverwerving.

4 Ton Vallen: 'Taalvariatie'

Deze nieuwe tekst is iets minder academisch en stijf geschreven dan de oude versie. De auteur neemt zijn onderwerp serieus. Hij sig-

naleert dat taalverschillen mogelijk 'gevolgen hebben die diep ingrijpen in een mensenleven'.

Nadat vooroordelen tegen 'ander' taalgebruik en gebruikers zijn geconstateerd lezen we: 'Men zou zich kunnen afvragen waarom bij zoveel ongemak mensen toch nog steeds blijven vasthouden aan het gebruik van taalvariëteiten die hun maatschappelijke status en/of hun kansen in het onderwijs of op de arbeidsmarkt niet ten goede komen' (p.129). Volgens Vallen kan dat het gevolg zijn van een bewuste keuze. Een andere mogelijke reden is dwang: er zijn mensen die nu eenmaal 'strikt eentalig' zijn, en ook 'zijn het vooral maatschappelijke en situationele factoren die in dergelijke gevallen de taalkeuze beregelen' (p.130). Hier raken we de draad kwijt. Is er nu sprake van een keuze of niet? En wie kan dan waaruit iets kiezen?

Ook de school dwingt kinderen met een ontoereikende vaardigheid in de standaardtaal, een andere taalvariëteit te gebruiken bij het vertellen over of reageren op emotionele gebeurtenissen en het verwoorden van een antwoord of bewering. Dan 'moeten leraren zeer zorgvuldig opereren, tolerant zijn en begrip opbrengen om in ieder geval te vermijden dat sprekende kinderen zwijgers worden' (p.131). Maar op de spannende vraag hoe ze dat kunnen doen komt geen antwoord, of het moet zijn: door 'taalbeschouwingsactiviteiten', liefst aan de hand van 'concrete voorbeelden van verbale interacties' (p.132).

Volgens de auteur spreekt waarschijnlijk de helft van de basisschoolkinderen van huis uit een Nederlands dialect of Fries. Omdat Vallen vindt dat (aankomende) leraren weloverwogen positie moeten kunnen kiezen in de discussie over de waardering van taalvariëteiten belicht hij de deficiet- en de differentie-opvatting. Op grond van de onhoudbaarheid van de deficiet-opvatting en de overweging dat 'taal een factor is die als breekijzer kan fungeren voor verbetering van de positie in onderwijs en samenleving' (p.156) bepleit hij aansluiting op de eerste taal voor Nederlandse niet-standaardvariëteiten en een stimuleringsaanpak (de eerste taal is ook voer- of hulptaal) voor allochtone meertaligen. Dit verhaal spoort prima met de visies uit hoofdstuk 1, maar wat kan een (beginnend) leraar ermee in de klas? Kan *Veilig le-*

*ren lezen* dan nog wel? Hoe moet je spreek- en luisteronderwijs er dan uit zien? Er zijn weer geen verwijzing naar andere hoofdstukken.

#### 5 Ria van Zeeland: 'Taal bij kleuters'

Dit nieuwe hoofdstuk vinden we een aanwinst. De auteur bespreekt enerzijds de meer sturende, anderzijds de meer gestructureerde benadering. Handig is de matrix met aandachtspunten bij de voorbereiding en evaluatie van activiteiten. In dit hoofdstuk staan gelukkig veel praktijktips, bij voorbeeld rond voorlezen, vertellen, versjes en boekaanbieding. Verfrissend is de kritische bespreking van het kringgesprek in de hele groep 'Want hoe vaak betekent «luisteren naar elkaar» voor kleuters niet «stil zijn?»' (p.178). Als leersituaties die voortkomen uit initiatieven van kinderen noemt de auteur het vrij spel, spel in hoeken en overgangsmomenten. Aan de hand van een bespreking van observatiefragmenten zet ze het verschil tussen individuele kinderen helder neer. Bij taalontwikkelingsmaterialen geeft ze prikkelende voorbeelden: microfoons, spiegels, een televisiekast en foto's. Ook de begeleidingssuggesties voor leraren zijn inspirerend. Het stukje over NT-2 sluit goed aan bij recente inzichten, maar mist helaas praktijkobservaties.

#### 6 Theo Aalbers & Piet Litjens: 'Luisteren en spreken'

De auteurs maken een onderscheid tussen 'luisteren en spreken in het onderwijs' en 'onderwijs in luisteren en spreken'. Het eerste aspect is theoretisch behoorlijk uitgewerkt in de paragrafen over communicatieve competentie en de rol van spreken en luisteren in met name de zaakvakken. Het tweede blijft grotendeels steken in deelvaardigheidsoefeningen.

In dit hoofdstuk missen we vooral concrete, praktijkgerichte informatie en dat terwijl het luister- en spreekonderwijs al zo'n zorgkindje is. De overeenkomstig hoofdstuk 1 juiste ideologie belijden de auteurs wel: een thematisch-cursorische aanpak biedt de 'beste waarborg voor levensecht, geïntegreerd luister- en spreekonderwijs' waarin 'werkelijk sprake is van overleg over de doelstellingen van een thema [sic!] en de te volgen werkwijze' (p.206). Glibberig is de toelichting hierop: 'Vindt hij [de leraar] bijvoorbeeld, na samenspraak met

zijn leerlingen dat het belangrijk is dat informatie wordt ingewonnen door middel van vraaggesprekken, dan kan hij ertoe besluiten het vraaggesprek cursorisch aan te leren. Vindt hij het van belang dat groeps gesprekjes als werkvorm worden gehanteerd [hierbij geen samspraak? – ES/Hvds], dan zal hij zich moeten afvragen of hij zelf over voldoende luistervaardigheid beschikt om dat wat in groepjes besproken wordt efficiënt op te pakken'. Wat nu? Doet een leraar die niet luisteren kan dan maar geen groeps gesprekken?

De auteurs baseren zich op theoretische inzichten die ze later in het hoofdstuk weer vergeten lijken. Ter illustratie van verschillen in buitenschools ontwikkelde communicatieve vaardigheden halen ze een onderzoek aan naar gesprekstijlen in een schoonmakersgezin en een directeursgezin. Toch beweren ze op p. 227: 'Het kringgesprek is een voortzetting van het spreken buiten de school: thuis, op straat. Het kind spreekt wanneer het spreken wil. Dwang van de kant van de leraar is daarbij niet op z'n plaats'.

Ook lijken de auteurs hun keuze voor levens-echt, geïntegreerd spreek- en luisteronderwijs vergeten te zijn wanneer ze stellen dat geïsoleerde luisteroefeningen nodig zijn, want: 'zowel binnen als buiten school moet vaak geluisterd worden in situaties waarin niet zozeer sprake is van interactie: bij het luisteren naar een verhaal, een lezing, een instructie [...] wordt van de luisteraar niet verondersteld dat hij direct en ter plaatse op het gehoorde reageert' (p. 220). Hoezo? Een leerling moet toch iets doen met het verhaal (al is het maar navertellen) of de instructie (bij voorbeeld een handeling uitvoeren)? Aan de sociale aspecten van luistergedrag wordt geen aandacht besteed en evenmin aan de wijze waarop de leraar een gunstig luisterklimaat kan bevorderen, bij voorbeeld door zelf ellenlange monologen te vermijden en leerlingen aan te moedigen tot reacties.

Het is niet altijd helder over welke doelgroepen de diverse paragrafen gaan. Het aanvankelijk luisteren en spreken betreft kennelijk alleen het Nederlands als tweede taal voor niet-Nederlandstalige leerlingen (vergelijk hoofdstuk 4). Op andere plekken verliezen we af en toe de draad: gaat het nu over leerlingen met het Nederlands als moedertaal, dialectsprekers, onder- of neveninstromers?

De adviezen aan leerkrachten zijn groten-deels zo algemeen dat niemand er nog iets mee kan en soms al te triviaal. De leraar van groep 7 en 8 krijgt de tip: 'Met het oog op de tijd is het aan te bevelen om elke situatie die zich voordoet, uit te buiten om direct of indirect te werken aan de verbetering van de mondelinge vaardigheden' (p. 213). Volgens de auteurs kan zelfs de ouderwetse spreekbeurt zinvol zijn 'als deze op natuurlijk wijze aansluit bij het onderwijsleerproces', bij voorbeeld: 'wanneer een leerling veel kennis heeft van een onderwerp en de klas kenbaar maakt dat ze daarover geïnformeerd wil worden [daar gaat bijdehandte Jan-Jaap weer! – ES/Hvds] of wanneer de leraar zich ervan wil vergewissen of het bronnenonderzoek door een leerling in documentatiecentrum of jeugdbibliotheek resultaat heeft opgeleverd' (p. 223). Moet de hele klas daarnaar luisteren? Verder zijn er vage suggesties als: 'Leer leerlingen gebruik te maken van pakkende zinnen (citaten) en te spreken met een zelfverzonnen motto' (p. 224). Een idee als eens samen luisteren naar boeiende of saaie spreker (cabaretier, kamerlid of dominee) ontbreekt. Een originele tip voor de nabespreking willen we u niet onthouden: 'Laat andere leerlingen vragen stellen aan de spreker over het verhaal en vermijd te grote passiviteit van het publiek' (p. 225). De auteurs zien er geen been in, het kringgesprek in de onderbouw te misbruiken voor doelen als: de kinderen leren zich voor een korte tijd te concentreren, en gaan inzien dat het prettig is dat iedereen luistert als er iemand aan het woord is. Heeft mede-auteur Ria van Zeeland dit hoofdstuk vooraf gezien?

Aalbers en Litjens bekritiseren het gebruik van bandopnames in de luistertoetsen van het CITO en PPON. Daar het eenrichtingssituaties zijn, kunnen dergelijke toetsen 'geen oordeel opleveren over luistervaardigheid in meerrichtingssituaties, zoals het gesprek' (p. 234). Zonder het zelfs maar noemen van een alternatief stappen de heren over naar de evaluatie van spreekvaardigheid.

De paragraaf over spreken en luisteren in de zaakvakken bevat waardevolle aandachtspunten bij leergesprekken. Maar toch, veertig bladzijden *Taaldidactiek* verdienen een betere besteding. Het hoofdstuk wekt sterk de indruk een bureaustuk te zijn.

7 Ludo Verhoeven: 'Aanvankelijk lezen en schrijven'

De auteur beweert: 'De meeste kinderen leren niet lezen en schrijven zonder dat zij daartoe systematisch onderwijs krijgen' (p.243). Dat geldt zelfs als het schriftelijk taanaanbod uit de omgeving rijk en gevarieerd is. Vervolgens concludeert hij: 'De oorzaken van het uitblijven van succes lijken daarom vooral in het kind zelf gezocht te moeten worden. Voor jonge kinderen is het ontbreken van een interactiesituatie bij het gebruik van geschreven taal heel lastig' (p.243). Volgens ons is dit geen factor in het kind, maar een omgevingsfactor. Wij zaten dus klaar voor een stevig pleidooi voor een functionele aanpak van het lees- en schrijfonderwijs. Maar nee, 'Onderzoek heeft laten zien dat een functionele aanpak alleen bepaalde risico's in zich draagt, met name wat betreft het leren lezen bij zwakke leerlingen. [...] Een functionele oriëntatie wordt vooral van belang geacht voor het begeleiden van kleuters die daaraan toe zijn, terwijl een structurele benadering van het leren lezen veeleer van belang wordt geacht voor het begeleiden van kinderen in groep 3' (p.253). Jammer, die passieve zinnen: wie vindt wat, en waarom?

Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs is er volgens Verhoeven primair op gericht, kinderen inzicht in het alfabetisch principe bij te brengen en hen 'op basis van klank-letter-koppelingen eenvoudige geïsoleerde woorden te leren lezen en schrijven' (p.245). Hoe is dit te rijmen met de bewering in hoofdstuk 1, dat deelvaardigheidsonderwijs inmiddels plaats heeft gemaakt voor (functioneel) taalonderwijs waarin de communicatieve benadering wordt aangevuld met enkele inzichten uit de deelvaardigheidsopvatting? Volgens Verhoeven komt dat later pas weer: 'Naarmate de leeshandeling minder aandacht vereist, gaan kinderen in steeds sterkere mate de communicatieve mogelijkheden van taalgebruik ervaren' (p.247). Wij redeneren andersom: de motivatie voor het aanleren van de leeshandeling zit 'm juist in de communicatieve mogelijkheden van geschreven taal.

Een fors deel van het hoofdstuk gaat op aan een bespreking van *Veilig leren lezen*, precies de methode waar Verhoeven aan meewerkt! Dat geeft een rare bijmaak aan passages als: '*Veilig leren lezen* kent een veelheid aan materialen die

nauwkeurig op elkaar zijn afgestemd. Door een veelvuldig gebruik van pictogrammen en een kleurcodering per leerstofkern lenen de materialen zich in hoge mate voor zelfstandig werken, hetgeen de mogelijkheden tot differentiatie aanzienlijk vergroot' (p.255). Een compliment voor *Leessleutel* met zijn twee instapmomenten pakt uit in zijn tegendeel. Want: '*Veilig leren lezen* daarentegen, geeft de leraar een uitgebreidere keuzemogelijkheid. Uitgaande van planningsformulieren per leerstofkern, leerlingmaterialen die in hoge mate door leerlingen zelfstandig zijn te gebruiken en een weloverwogen leerlingvolgsysteem, worden mogelijkheden geboden voor gedifferentieerde instructie en gedifferentieerde verwerking' (p.258). Alsof Verhoeven niet weet dat op talrijke basisscholen *Veilig leren lezen* puur klassikaal wordt gebruikt. Bij de waarschuwing tegen sterk geïndividualiseerd onderwijs voor zwakke leerlingen verwijzen wij de lezer nog eens naar Lamme (1988, 1990).

Verhoeven beheerst de theorie, maar de didactische aanwijzingen zijn van een armoedig kaliber: 'Daarnaast kan ook het expressief schrijven worden gestimuleerd' (p.272) en 'Daarbij is van belang dat zij het leesgedrag en de leesmotivatie van leerlingen regelmatig registreren' (p.272). Een gemiste kans, dit hoofdstuk. Juist over dit onderwerp kunnen praktijkmensen zo inspirerend schrijven. Het prachtboek van Piet Hagen, *Hoe wij leren lezen*, heeft het niet eens tot de rubriek 'Verder lezen' gebracht. Wel treffen we daar onder andere aan: Verhoeven 1990, Verhoeven 1991, Verhoeven 1991, Verhoeven 1989, Verhoeven 1990, Verhoeven 1989, Verhoeven 1987. Voor de overzichtelijkheid zijn andere titels en de namen van mede-auteurs weggelaten. Zo'n hoofdstuk laten schrijven door een auteur die tot zijn nek in de 'main-stream' methode zit, dat is gewaagd. Misschien mogen we Verhoeven niets verwijten: hij schrijft voor zijn brood. Maar de redactie had moeten bedenken dat ook wetenschappers niet altijd de benodigde distantie op kunnen brengen. Hetzelfde probleem speelt in het volgende hoofdstuk.

8 Cor Aarnoutse: 'Voortgezet lezen'

Dit hoofdstuk bevat vage, academische teksten als: 'Een geschikte manier om kinderen met de structuur van teksten te confronteren is het

koppelen van schrijven aan lezen. Door de leerlingen in de rol van schrijver te plaatsen en hen uit te dagen om teksten over bijvoorbeeld een bepaald object of een bepaalde gebeurtenis te schrijven, worden ze zich steeds meer bewust van de opbouw of structuur van een (informatieve) tekst. Bij welke soorten teksten deze procedure in de basisschool haalbaar is, moet verder worden onderzocht' (p.297). Aarnoutse lijkt ons door de redactie uitgedaagd een informatief stuk over voortgezet lezen te schrijven, maar het ontbreekt hem aan een boodschap: wij schreven vroeger al verslagen van ons schoolreisje en een tekst over 'mijn hamster'. Misschien is Aarnoutse beter in toetsen dan in les geven: van de 27 keer dat er in het toetsenoverzicht een auteur vermeld staat, is dat 21 keer Aarnoutse in eigen persoon.

#### 9 Jos van de Wouw: 'Leesbevordering'

Aan het eind van dit hoofdstuk vraagt de auteur zich af, of de leraar zich in de lessen leesbevordering wel op alle kinderen kan richten. 'Er zijn kinderen die niet willen lezen, omdat ze lezen associëren met falen, onvermogen, vernedering, kleinering of met hard werken en een bijna onmogelijke inspanning leveren. Dat staat haaks op lezen voor je plezier of lezen uit vrije wil' (p.340). Maar er is hoop: 'Met name het onderwijs kan gedemotiveerde kinderen voor lezen interesseren door hen te laten ervaren dat lezen hun nu al [...] iets te bieden heeft.' Ook hier zouden wij een omkering willen maken: de demotivatie is vaak het gevolg van onderwijs zelf. Met dit hoofdstuk in de hand zal hier helaas weinig aan veranderen. Sommige passages smaken naar schuim: 'Leraren kunnen door gevarieerde verhaalkeuze in de klas bij voorlezen, vertellen en bij de leeslessen een stimulerende invloed hebben, waardoor kinderen bewust boeken kunnen uitzoeken. Omdat bij de leesvoorkeur van kinderen allerlei facetten waarop men moeilijk zich heeft en greep krijgt, een rol spelen [daar ging dit hoofdstuk toch over? -es/HVds], is de gevarieerdheid in tekstkeuze van groot belang. Te denken valt aan een gevarieerd aanbod op een breed terrein' (p.327). En wat moet je met een zin als: 'In de klas is er voortdurend begrip voor kinderen met leesproblemen', als de auteur zwijgt over het vaak uiterst demotiverende

niveaulezen, en nalaat te waarschuwen voor onverteerbare AVI-teksten als Jan met de kar (vgl. Van Dijk 1985).

De auteur adviseert begrijpend lezen vanaf het begin met technisch lezen te verbinden. Dit gebeurt, zoals Van der Wouw terecht opmerkt, in *Balans* – en bepaald niet in *Veilig leren lezen*. Recente 'leesmethoden' als *Balans* en *Wie dit leest* geven kinderliteratuur en leesbevordering een plaats. Voor de groepen 4 tot en met 8 staat zelfs de leerlijn leesbevordering uit *Wie dit leest* afgedrukt.

Als cognitieve redenen om te lezen noemt Van de Wouw: 'lezen bevordert de taalontwikkeling. Lezen verschaft toegang tot de wereld, bevordert het weten, breidt de kennis van de reële en fictieve wereld uit' (p.319). Deze motieven vinden wij niet erg des kinds. Bij de emotionele motieven ontbreekt die ene die volgens ons op het niveau van het kind het belangrijkste is: wegdromen in een mooie wereld door het gevoel te hebben dat je zelf al die prachtige avonturen beleven van de Pinkeltjes, de Kameleonnen, de Arendsogen, de Anita's met de pony en Leni-Sarismeisjes. Maar escapistisch lezen komt in het hele hoofdstuk niet voor. Dat mag niet zomaar van de auteur, die wil goede teksten laten lezen 'omdat de kwaliteit van een tekst een wezenlijke factor is voor het goed begrijpen ervan en een hechte structuur wenselijk is voor de kwaliteit van een tekst' (p.321). Op bladzijde 340 staat daarentegen dat in de lessen vrij lezen elke leerling in zijn eigen tempo een boek naar eigen keuze kan lezen. Wie kiest er nou eigenlijk?

Om kinderen de verhaalwerkelijkheid te laten confronteren met hun eigen werkelijkheid suggereert de auteur vragen als: 'Heb jij ook wel eens zoiets meegemaakt/gevoeld/gedacht?' Dat zullen we jou aan je neus hangen, denken wij dan meteen. En waar blijft de hartekreet van menig neerlandicus: het doet er niet toe wat kinderen lezen, zolang ze maar lezen?

#### 10 Mariëtte Hoogeveen & Piet-Hein van de Ven: 'Voortgezet schrijven'

Een verademing. De auteurs zijn erin geslaagd een praktisch artikel te schrijven waarin de aandacht vooral uitgaat naar het schrijfsproces. Zij vinden voor een stimulerende schrijfdidactiek allereerst een motiverende en veelzijdige

schrijfomgeving nodig. Ze geven toe dat het formuleren van uitgangspunten vaak heel wat gemakkelijker is dan ze vertalen naar de klaspraktijk, omdat de schoolse situatie nogal wat beperkingen aan de idealen stelt. De auteurs geven aan welke functionele schrijfsituaties zijn te realiseren binnen thematisch onderwijs, specifiek schrijfonderwijs, bij andere vakken, in het schrijven voor jezelf en alledaags schrijven. Een model voor de uitvoering van schrijflessen levert de basisprincipes van een didactiek die vertaalbaar is naar andere schrijfsituaties. De paragrafen over planning, voorbereiding, de opdracht, hulp bij het schrijven, reflectie en vervolgactiviteiten bevatten veel goede suggesties. Allochtone leerlingen hebben veel behoefte aan contextuele steun, het vooraf oefenen van specifieke woorden en het formuleren van zinnen. Net als in de rest van dit hoofdstuk benadrukken de auteurs ook hier het belang van een degelijke nabespreking; leerlingen zijn gebaat bij een goede feedback.

#### 11 Sjaak Kroon: 'Taalbeschouwing'

Taalbeschouwing omvat volgens Kroon aspecten van structuur, betekenis en functie van taal. Deze zijn onlosmakelijk verbonden met alledaagse taalbeschouwing. Terwijl het traditionele grammatica-onderwijs doelen had binnen zichzelf (vergroten van de taalvaardigheid) en daarbuiten (logisch denken bevorderen), bepleit Kroon een niet-geïsoleerde benadering. Dat neemt echter niet weg dat iedere leraar de grammatica goed moeten kennen, zegt hij, en verwijst naar enkele cursusboeken. Taalbeschouwingsdoelen liggen op het niveau van de cognitie (kennis van taal en meertaligheid, taalvariëteiten en metataal), op attitude-niveau (kritisch relativiserend en positief accepterend) en op vaardigheidsniveau (vergroten van de linguïstische- en taalgebruikscompetentie). Deze functionele visie zit volgens Kroon ook in de methoden *Balans*, *Taalkabaal* en *Taalactief*. Dát is tenminste handige informatie voor een leraar! Kroon wil geen cursorische invulling, wel een aanpak die min of meer vastligt, 'zo veel mogelijk onderwerp-onafhankelijk en algemeen toepasbaar is' (p.404). Bruikbaar daarbij is het model: beschrijven, vertellen, beoordelen, toepassen. Het hoofdstuk eindigt met een uitgewerkte suggestie voor het thema: taal van en tegen buitenlanders. Kroon stelt:

'Mensen kunnen belachelijk worden gemaakt door hen op een bepaalde manier te laten praten of toe te spreken. De stap van «hun taal is belachelijk en minderwaardig» naar «zij zijn belachelijk en minderwaardig» wordt dan bewust of onbewust maar al te gemakkelijk gezet'. Wij zijn het hartgrondig met deze analyse eens en schrikken er dan ook van dat Kroon bij wijze van voorbeeld een fragment uit *Kuifje in Afrika* kiest met onder meer de volgende tekst: 'Massa Blanke, jij ons redden moeten! Koning leeuw hij razend zijn' (p.408). Een stereotiep eerst oproepen, bevestigen en dat vervolgens op een rationale manier bestrijden lijkt ons contraproductief. De rubriek 'Verder lezen' bij dit hoofdstuk is zeer de moeite waard.

#### 12 Jos Beke: 'Spelling'

Beke stelt dat spellingregels bij moeten dragen aan optimale leesbaarheid en bruikbaarheid. In een halve pagina doet hij een eventuele spellinghervorming af: 'Deze wens gaat [...] voorbij aan de functie die spelling heeft bij het (leren) lezen' (p.417). Het argument van de directe herkenning (hoed, hoedje, hoeden) is niet echt overtuigend naast: poes, poezemand, poezen. Verder zit het hoofdstuk degelijk in elkaar. Gelukkig is er voldoende ruimte voor spellingstrategieën en -didactiek, inclusief de doelstellingen daarbij op attitude-, kennis- en vaardigheidsniveau. Wat attitude betreft doet zich een gecompliceerd probleem voor: aan de ene kant moet de leerling iets als een 'spellingsgeweten' ontwikkelen, aan de andere kant moet hij tolerantie tonen tegenover de eventueel onvolmaakte spelling van anderen. Bij de resultaten van het PPON-onderzoek (Zwarts 1990) merkt Beke op, dat de spellingvaardigheid op het eind van de basisschool 'in zekere mate' tot tevredenheid stemt: de bestede tijd levert wat op. Het is jammer dat hij hier niet verder op in gaat. Uit de PPON-analyse blijkt dat in de groepen 6, 7 en 8 gemiddeld 83 minuten per week worden besteed aan spelling en/of leestekens (ter vergelijking: technisch lezen: 42 minuten, begrijpend en studerend lezen: 30 minuten, luisteren en spreken: ieder 25 minuten per week). Het feit dat bijna 80 procent van de leerlingen geen fouten maakt in de werkwoordspelling, dat 15 procent evenmin een fout maakt in het lexicon en 50 procent van de leerlingen minder dan 9 fouten maakt in

100 woorden, lijkt een mooie aanleiding om vraagtekens te zetten bij de gebruikelijke klas-sikale aanpak van de spellingonderwijs. Misschien kunnen veel leerlingen wel met minder spellingslessen toe. Aan individualisering besteedt Beke helaas geen aandacht. Bij de verklaring van spelfouten staat de opmerkelijke zin: 'Een fout kan het gevolg zijn van een nonchalant gedrag. De leerling heeft zichzelf een verkeerd woordbeeld geleerd. (Wat is daar «nonchalant» aan? – ES/Hvds). Deze nonchalance kan weer veroorzaakt zijn door ongemotiveerdheid van de ouders voor het werk op school'. Natuurlijk die laagopgeleide ouders weer! Over dyslexie is Beke erg kort en informatie over spellingpakketten ontbreekt helemaal. De methoden die volgens Verder Lezen in dit hoofdstuk zijn genoemd konden we niet terugvinden in de tekst.

## Conclusie

De hoofdstukken zijn erg wisselend van kwaliteit en praktisch gehalte. Wat wij vooral missen is informatie over de kwaliteit van gangbare methoden met betrekking tot de besproken vaardigheid. Pas dan is een verantwoorde keuze, eventueel in de vorm van combinaties, mogelijk. Deze lacune is bevreemdend, omdat het 'kiezen' in het eerste hoofdstuk zo centraal is gesteld. Verder leveren de teksten weinig houvast bij het invullen van een schoolwerkplan voor taal. Daarnaast is het jammer dat traditionele vernieuwingsscholen buiten beeld zijn gebleven, op af en toe een incidentele vermelding na. Minimale aandacht is er voor dramatische werkvormen, taaldrukken en de wenselijkheid van het gebruik van computers bij moedertaalonderwijs.

Sterke elementen zijn de hoofdstukken over visies op taalonderwijs, kleuters, voortgezet schrijven en taalbeschouwing. Ook is de integratie van het NT-2 onderwijs in de meeste hoofdstukken geslaagd. Daarin is het modulaire denken overwonnen. De modulaire aanpak heeft misschien ook het reader-achtige karakter van *Taaldidactiek* versterkt. Wat ons betreft had de naam van de auteur bij de hoofdstukken vermeld mogen worden. Vooral bij Verhoeven en Aarnoutse was dat aardig geweest: dan was hun betrokkenheid bij de besproken methoden en materialen van meet af aan duidelijk.

Wat is *Taaldidactiek* nu waard als naslagwerk voor de PABO-student of beginnende leerkracht? Het boek biedt veel informatie en diverse informatie. Het is theoretisch up-to-date. In nogal wat hoofdstukken ontbreekt helaas het antwoord op de vraag: hoe maak je de vertaalslag van de theorie naar de praktijk? Als leerboek voor de lerarenopleiding lijkt *Taaldidactiek aan de basis* ons goed bruikbaar: veelzijdig en redelijk grondig.

## Literatuur

- Dijk, Fie van, 'Meer van hetzelfde' in: *Moer* 1985/5, p. 15-27.  
Hagen, Piet, *Hoe wij leren lezen*. Tilburg, Zwijsen, z.j.  
Lamme, Henny, 'Leren lezen met de waterfietsmethode: techniek en begrip' in: *Moer* 1988/5, p. 10-21.  
Lamme, Henny, 'Een goed begin is het hele werk' in: *Moer* 1990/7, p. 303-315.  
Naber, I, S. Nijhof & A. Schute, *Analyse taalmethoden II*, Den Bosch, KPC, 1986.  
Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*, Arnhem, CITO, 1990. PPON-reeks 2.