

Recensie

Jannemieke van de Gein & Carry van de Guchte: Handboek taalonderwijs schiet tekort

Harry Paus (red.), Sylvia Bacchini, Rikky Dekkers, Theo Pullens & Mieke Smits, *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum, Coutinho, 2002. ISBN 90 6283 296 2, 451 blz., € 35.

In 2002 verscheen bij uitgeverij Coutinho het boek *Portaal - Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Deze dikke pil van ruim 450 pagina's staat op naam van vijf auteurs: Sylvia Bacchini, Rikky Dekkers, Theo Pullens, Mieke Smits en Harry Paus, die tevens optrad als redacteur. *Portaal* is een studieboek vol zakelijke informatie, doorregen met opinies van de auteurs. Verspreid door het boek staan in totaal 272 opdrachten, het besluit met een bibliografie en een trefwoordenregister. Het boek, waaraan blijkens het voorwoord enkele jaren gewerkt is, is geschreven vanuit het devies dat momenteel vaardig is onder de Pabo's: 'teach as you preach'. 'Docenten', aldus het voorwoord, 'hebben hun leidende rol terzijde gelegd, en zijn begeleiders geworden van de leerprocessen van hun studenten. Studenten zijn in hun nieuwe rol meer zelf verantwoordelijk voor hun leerproces'. IJkpunten voor *Portaal* zijn verder niet alleen de ideeën over interactief taalonderwijs, ontwikkeld bij het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen, maar ook de bekwaamheidseisen, ontleend aan *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*, een publicatie van de VSLPC-SLO, en dan in het bijzonder de eisen die te maken hebben met vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden. Bij de beoordeling van *Portaal* hebben we dat als belangrijkste criterium gehanteerd: biedt het boek de informatie die stu-

denten nodig hebben om vakkennis op te bouwen? Om bekwame leraren te worden? Vakinhoudelijke en vakdidactische kennis is immers van belang om doelgericht te kunnen werken in een steeds veranderende onderwijspraktijk. Louter praktische kennis verschaft niet voldoende inzicht in het eigen didactisch handelen. De auteurs geven aan dat ze het boek zien als een eerste kennismaking met het vakgebied - vandaar de titel. Ze hopen dat *Portaal* zal uitnodigen tot verder lezen over de onderwerpen die in het boek aan de orde komen. Of dat er van komt is de vraag, want er wordt ook vermeld dat de studenten het boek zullen kunnen gebruiken als handboek taaldidactiek gedurende de hele opleiding. De kans bestaat dus dat het bij deze eerste kennismaking blijft en dat de studenten het van *Portaal* moeten hebben om verantwoord taalonderwijs te kunnen gaan geven. Biedt *Portaal* de informatie die studenten nodig hebben om de vakkennis op te bouwen, die ze nodig hebben om vakbekwame leraren te worden? Wij vinden van niet. Er worden in *Portaal* veel onderwerpen behandeld, die op zich allemaal nuttig zijn voor leraren in opleiding. Positief is bijvoorbeeld de ruime aandacht voor taalverwerving en voor meertalige kinderen. Ook belangrijke onderwerpen als doelstellingen, aanpak, differentiatie, evalueren en leermiddelen komen aan de orde. Maar de informatie in *Portaal* is onevenwichtig en vaak niet terzake. In het vervolg van deze bespreking lichten wij ons oordeel toe. Eerst bespreken we waardoor *Portaal* tekortschiet als het gaat om kwesties die samenhangen met mondelinge taalontwikkeling, mondeling taalonderwijs en taalverschillen. Daarna maken we duidelijk dat ook de didactische uitwerking van het leren lezen en schrijven het een en ander te wensen overlaat. Maar allereerst beschrijven we *Portaal* in wat algemenere termen.

Algemene indruk

Het boek bestaat uit vijf onderdelen, te weten Mondelinge taalontwikkeling en mondeling taalonderwijs, Geletterdheid, Meertaligheid en taalbeleid, Oriëntatie op leermiddelen en Taalonderwijs in het nieuws. Die vijf delen verschillen enorm in omvang. Zo nemen de vier hoofdstukken van het 130 pagina's tellende tweede deel, Geletterdheid, bijna een derde van

het complete boek in beslag, terwijl de zeven hoofdstukken van het vijfde deel, Taalonderwijs in het nieuws, samen niet meer dan negentien pagina's beslaan, evenveel als Inleiding, bibliografie en register samen. Deze opbouw maakt het boek onoverzichtelijk en als naslagwerk lastig hanteerbaar, een bezwaar dat nog verergerd wordt door nietszeggende titels van hoofdstukken, paragrafen, subparagrafen en subsubparagrafen. Zo luistert het tweede hoofdstuk, dat deel uitmaakt van Mondelinge taalontwikkeling en mondeling taalonderwijs, naar de titel 'Mondelinge taalontwikkeling', valt het achtste hoofdstuk, getiteld 'Geschreven taal in een context van afspraken' uiteen in een inleiding en de paragraaf 'Afspraken over schriftelijk taalgebruik', en draagt het allerlaatste hoofdstuk de intrigerende titel 'Mag het een onsje meer zijn?' En dan zijn er ook nog titels zoals 15.6: 'Pas op de glipbeer!' en 19.5.2: 'Basisontwikkeling'. Het is, kortom, een ondoordacht ratjetoe van speelse en schoolse kopjes en tussenkopjes waaruit een lezer weinig wijzer wordt. De vele onjuiste paginaverwijzingen en het op pagina 349 en verder weggevalen hoofdstuknummer en de foutieve hoofdstuktitels bij de hoofdstukken 19 en 21 in de lopende kopregel maken het geheel er niet handzamer op. Ook wordt te veel verondersteld dat de lezer weet wat bijvoorbeeld *Oetsiekoetsie* is, want een lijst met volledige titels van in de tekst genoemde leermiddelen, programma's en dergelijke ontbreekt. En over lijsten gesproken, de bibliografie is zowel incompleet als overcompleet: niet alle literatuurverwijzingen uit de tekst staan op de lijst (bijvoorbeeld Damhuis, 1999 op pag. 43) en sommige publicaties van de lijst zijn niet terug te vinden in de tekst. Bij de vormgeving van *Portaal* is adequaat gebruikgemaakt van een steunkleur en het boek is geïllustreerd met foto's, met afbeeldingen van en uit leermiddelen, met tabellen en grafieken en met teksten van derden. Niet alles is even functioneel. Voor de foto's is dat niet al te bezwaarlijk - het oog wil immers ook wat - maar voor bijvoorbeeld de teksten van derden wel. Zo vinden we op pagina 87 een tekst van Herman Finkers en enkele pagina's verder een foto en een (uiteraard ondoorgrondelijk) citaat van Johan Cruijff. Beduidend minder geestig zijn op pagina 210 een verslag van een discussie tussen cursisten die een opleiding tot remedial

teacher volgen, en op de pagina's 431 en 432 een integraal uit het tijdschrift *Didaktief & School* overgenomen bericht waarin te lezen valt dat anno 2000 Hermans en Adelmund vasthouden aan hun voornemen om de Onderwijsinspectie meer bevoegdheden toe te kennen. Wat de schrijvers met het opnemen van 'dergelijke teksten beoogd hebben, is niet duidelijk. Toelichting erbij ontbreekt. Storend is ook de zonder overdrijving overveldigende hoeveelheid taalfouten in het boek. Met uitzondering van de pagina's 233 tot en met 339 liggen ze pagina na pagina voor het oprapen, de tautologieën, de contaminaties (Je leert nieuwe kennis van en over de wereld, pag. 179), de onjuiste voegwoorden en voorzetsels (Kinderen moet je de gelegenheid geven om ervaringen over taal op te doen, pag. 417), de interpunctiefouten en de congruentiefouten (De ordening die we hebben gemaakt, vormen de lijn, pag. 142). Talloos zijn ook de omslachtige, vage, hier en daar ronduit klungelige formuleringen die het boek ontsieren. Op pagina 55: 'Vooral voor tweede-taalleerders is het belangrijk dat ze de gelegenheid krijgen zich te verwoorden. Daarvoor is het vaak nodig om dit in een kleine groep te doen of zelfs individueel'. Op pagina 367: 'Doe onderzoek in een taalmethode welke praktische aanwijzingen hiervoor gegeven worden'. En wat betekent op pagina 25: 'Hoe beïnvloedbaar is je omgeving op je spreken en luisteren'? Of, op pagina 364: 'Alle kinderen komen op school met soms enorme verschillen in taalontwikkeling'?

Mondelinge taalontwikkeling en mondeling taalonderwijs

Wat betreft mondelinge taalvaardigheid moet de leraar in ieder geval de volgende kennis bezitten, aldus de eisen uit de 'Startbekwaamheden leraar primair onderwijs' op pagina 17 van *Portaal*: 'De beginnende leraar heeft kennis van en inzicht in de taalontwikkeling van kinderen, in het bijzonder van het kind van 0 tot 6 jaar. Voorts heeft hij kennis van en inzicht in de taalontwikkeling van meertalige kinderen, en van de situatie van meertalige kinderen in de basisschool en in de maatschappij. Hij onderkent het belang van een voldoende woordenschat, en kent de wijzen waarop de woordenschat ontwikkeld kan worden.' We hebben gekeken

hoe de onderwerpen die hier genoemd worden (taalontwikkeling, woordenschat en meertaligheid) in *Portaal* aan de orde komen.

Taalontwikkeling

Informatie over taalontwikkeling is te vinden in twee delen van *Portaal*. Aardig is in hoofdstuk 2 de opzet waarin steeds van de verschillende componenten (de fonologische, morfologische, lexicale en semantische, syntactische en tekstuele) besproken wordt hoe die zich ontwikkelen bij het verwerven van Nederlands als eerste dan wel als tweede taal. Jammer dat dit hoofdstuk aan het eind zo tekortschiet, waar factoren genoemd worden die van invloed zijn op de kansen van een kind om snel goed Nederlands te leren. Ergerlijk is de manier waarop bij deze factoren de thuissituatie wordt behandeld. 'De thuissituatie van een kind is vervolgens ook van belang. Een stabiele leefomgeving is bevorderlijk voor het welbevinden, ook op school.' (pag. 42). In plaats van deze wel erg algemene dooddooener zou hier iets moeten staan over gezinsomstandigheden die echt iets met Nederlands leren te maken hebben, bijvoorbeeld de plaats van het kind in het gezin: het oudste kind blijft doorgaans meer onder de hoede van de ouders en hoort meer de eigen taal, jongere kinderen in het gezin gaan vaak met broertjes en zusjes de straat op en horen daar Nederlands. Of iets over de oriëntatie van het gezin op de Nederlandse samenleving: komen er Nederlandse kennissen over de vloer, wordt er naar Nederlandse tv-programma's gekeken, ging het kind naar een peuterspeelzaal? Kortom, de mate van contact met het Nederlands zou als factor genoemd moeten worden, maar deze voor het taalleren zo invloedrijke factor komt hier in het geheel niet ter sprake. En zeker zou voor aankomende leraren ook gewezen moeten worden op het onderwijs als zeer belangrijke factor voor het leren van Nederlands. Gelukkig wordt tweede-taalverwerving ook behandeld in het deel Meertaligheid en taalbeleid en daar komt de rol van het onderwijs uitvoerig aan de orde.

Woordenschat

In het eerste deel van *Portaal* is er ook een hoofdstuk over woordenschatdidactiek. Wat daarin vooral ontbreekt is uitleg over manieren

waarop woorden gesemantiseerd kunnen worden. 'Je legt de woorden zo uit, dat de betekenis meteen duidelijk is' staat er simpelweg op pagina 83. In het vervolg van het hoofdstuk worden dan nog wel concreet materiaal en plaatjes genoemd als hulpmiddelen. Niets over andere manieren van semantiseren zoals handelingen voordoen, iets met andere woorden omschrijven, iets tekenen of voorbeelden geven. De rol van illustraties bij het semantiseren van woorden wordt ook in andere hoofdstukken erg overschat. Op pagina 292 wordt gesteld dat het vooral afhangt van de kwaliteit van de illustraties of je met een voorleestekst de betekenis van nieuwe woorden kunt uitleggen. Illustraties kunnen echter heel goed van kwaliteit zijn, ze kunnen bijvoorbeeld de juiste sfeer oproepen of een situatie goed weergeven, zonder dat nu direct de betekenis van bepaalde woorden weergegeven is. Of een illustratie gebruikt kan worden voor het uitleggen van de betekenis hangt immers vooral af van de betekenis in kwestie. Lang niet alle woordbetekenissen zijn concreet en eenduidig afbeeldbaar. Woorden met een abstracte betekenis moeten op andere manieren verduidelijkt worden. Op een beetje absurde manier wordt dit gedemonstreerd op pagina 313, waar een castellum is afgebeeld. In de tekst op deze pagina wordt gezegd dat er woorden aan toegevoegd zijn, die door de afbeelding verduidelijkt worden. Zo zien we bijvoorbeeld twee figuurtjes lopen waarbij het woord 'kooplieden' staat. We zien die figuurtjes echter niets kopen of verkopen. Wat deze tekening ons dus leert over de betekenis van het woord 'kooplieden' is dat er mensen mee bedoeld worden. De rest van de betekenis zal ons nog verteld of voor ons uitgebeeld moeten worden. Ook jammer is dat de paragraaf 'Woorden leren leren' (5.4) niet veel meer omvat dan een opsomming van strategieën die kinderen kunnen leren gebruiken. Een belangrijke strategie als het leren gebruiken van een woordenboek ontbreekt daarbij geheel. En ook over de andere strategieën wordt niet verteld hoe je die aan kinderen kunt leren.

Meertaligheid

In het deel Meertaligheid en taalbeleid is veel aandacht voor woordenschat en voor de problemen die allochtone leerlingen daarmee

kunnen hebben. Dat is terecht. Het is ook heel goed dat er in een boek als dit veel aandacht is voor meertaligheid. Maar het leren van Nederlands als tweede taal wordt in *Portaal* wel erg problematisch voorgesteld. Je komt er zinnen in tegen als 'Anderstalige leerlingen hebben de enorme moeilijkheid dat ze ervaringen kwijt moeten in een voor hen vreemde taal.' (pag. 56). We vragen ons af of dat niet averechts gaat werken. Krijgen de studenten zo niet een te negatief beeld van de mogelijkheden om Nederlands te leren? Het zou goed geweest zijn om wat duidelijker verband te leggen met van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Voor een deel hebben die immers dezelfde problemen, bijvoorbeeld met het leren van begrippen bij de zaakvakken of bij het lezen van een tekst waarin niet-gangbare woorden voorkomen. De eerste twee hoofdstukken van het deel Meertaligheid bevatten goede informatie. Het is jammer dat de latere hoofdstukken verzanden in veel omhaal van woorden waarin de essentie niet steeds duidelijk naar voren komt. Bijvoorbeeld in het hoofdstuk over nieuwkomers. Twee pagina's lang gaat het over verschillende opvangmodellen voor nieuwkomers en de voor- en nadelen daarvan (par.16.3). Aan het eind van die paragraaf krijg je de indruk dat geïntegreerde opvang in een reguliere klas wellicht beter is voor een kind van ongeletterde ouders. Afgezien ervan dat je ook kunt verdedigen dat juist zo'n kind in de eerste periode waarschijnlijk beter af is in een centrale opvangklas waar het onderwijs echt op hem is afgestemd, is het al of niet geletterd zijn van de ouders doorgaans niet het type overweging waardoor de keuze voor centrale of geïntegreerde opvang tot stand komt. Geen woord staat er echter over de praktisch-organisatorische (vervoer van kinderen) en financiële (telling van leerlingen) redenen die daarbij een rol spelen. Ook geen woord staat er over de leerstof in de eerste opvang, terwijl er wel een paragraaf is over leerstof in de vervolgoopvang.

Taalverschil

De beginnende leraar, zo lezen we op pagina 17, heeft ook 'kennis van taalverschillen en taalovereenkomsten tussen het Nederlands en Nederlandse dialecten, en Nederlands en andere talen die in ons land gesproken worden en waarmee kinderen in aanraking komen.' De

leraar die met *Portaal* is opgeleid, heeft die kennis echter niet, want er staat vrijwel niets over in. Veelzeggend is dat de termen dialect en Standaardnederlands ontbreken in het register achterin het boek. En doen de auteurs al een poging om er iets over te vertellen, dan gaat het meteen mis. Op pagina 26 lezen we: 'Zo bleek dat een tekst, uitgesproken met een regionaal accent lager werd gewaardeerd dan dezelfde tekst, uitgesproken in Standaardnederlands.' Weten de auteurs niet dat Nederlands met een regionaal accent, bijvoorbeeld een zachte g, ook Standaardnederlands is? Een regionaal accent is geen dialect. Weer mis gaat het in opdracht 56 op pagina 97: 'Praat over dialecten/accnten aan de hand van een onderzoekje. Je laat drie mensen een verhaal voorlezen in hun eigen dialect. Een van de drie mensen leest hetzelfde verhaal ook voor in het Nederlands. Je maakt een lijstje met eigenschappen van mensen (betrouwbaar/ onbetrouwbaar, aardig/onaardig, slim/dom, vrolijk/serius enzovoort) en je vraagt de kinderen de sprekers te beoordelen met behulp van het lijstje.' Tja, een dialect is natuurlijk ook Nederlands, tenminste als het een Nederlands dialect is. Hoe is deze opdracht bedoeld? Moeten het drie sprekers zijn van verschillende dialecten? Het zal niet meevallen om die in de regio van je school te vinden. Voorlezen in je eigen dialect is bovendien heus niet makkelijk, want dialectsprekers hebben leren lezen in het Standaardnederlands en dialect wordt doorgaans alleen gesproken. En wat is het doel van de opdracht? Moet er uitkomen wie er positiever of negatiever door de kinderen beoordeeld wordt: de spreker van het dialect van de eigen regio, de spreker van een ander dialect, degene die Standaardnederlands voorleest of gewoon de leukste man of vrouw? En is serieus dan negatief en vrolijk positief? Het lijkt er toch sterk op dat de auteurs niet genoeg hebben nagedacht over deze opdracht of dat ze gewoon weinig verstand hebben van dialect.

Geletterdheid

Het lijvige tweede deel van *Portaal* bestaat uit vier hoofdstukken die gewijd zijn aan geletterdheid. In het eerste hoofdstuk van dat deel wordt ook nog iets over het schrift uit de doeken gedaan, in het laatste iets over taalbeschouwing en grammatica, maar die twee

hoofdstukken zijn ongetwijfeld omwille van de volledigheid aan het boek toegevoegd, want uit de inhoud ervan blijkt zonneklaar dat leraren over die onderwerpen eigenlijk niets hoeven weten. Het gaat de auteurs om de didactiek van de beginnende en de gevorderde geletterdheid, en dat is dan ook wat in de twee middenhoofdstukken van dit deel van *Portaal* uitvoerig aan de orde komt. Leren lezen en leren schrijven, hoe doet een leerling dat, hoe doet een leraar dat? En hoe zorg je er om te beginnen voor dat kinderen er belangstelling voor krijgen? Dat laatste vragen ook de auteurs zich af. Zij beantwoorden hun vraag door in twaalf punten op te sommen wat een leraar doet 'die kinderen uitdaagt om te gaan lezen en schrijven' (pag. 130). Zo'n leraar zorgt onder meer 'voor thema's die uitnodigen tot lezen en schrijven', zoals 'postkantoor, bloemenwinkel, supermarkt, schoenenwinkel, het ziekenhuis'. Hij zorgt ook voor 'uitdagende en aantrekkelijke lees- en schrijfmateriaal in de lees- en schrijfhoek'. Bovendien brengt hij 'lezen en schrijven met regelmaat in de (kleine) groep onder de aandacht op een vanzelfsprekende manier'. Merkwaardig genoeg blijft niet alleen onvermeld waarom zo'n leraar dat doet, en niet bijvoorbeeld iets anders, ook blijft onvermeld hoe zo'n leraar dat doet. Dat de rationale achter het didactische handelen niet ter sprake komt, is natuurlijk betreuenswaardig, maar ligt, gezien het nadrukkelijk praktische uitgangspunt van *Portaal*, nog wel in de lijn der verwachtingen. Maar voor het uitblijven van antwoorden op praktische vragen is geen excuus denkbaar. Wat in het thema schoenenwinkel nodigt nu eigenlijk precies uit tot schrijven? De auteurs houden het helaas voor zich. 'Zorgen voor een thema', hoe gaat dat in zijn werk? Het wordt niet toegelicht. En wat zijn 'uitdagende en aantrekkelijke lees- en schrijfmateriaal'? Zijn dat de tamelijk vanzelfsprekende spullen in de twee lijstjes van zes, waarin drie maal de computer is opgenomen, op pagina 122? Of vallen die onder 'enzovoorts', punt zeven op elk lijstje? Of zijn het de stompzinnige pictoverhalen die breed uitgemeten worden op de pagina's 150, 151 en 159, maar waar geen boeiend verhaal in te ontdekken valt? Wat verstaan de auteurs onder 'een vanzelfsprekende manier' om lezen en schrijven onder de aandacht te

brengen? Het wordt jammer genoeg niet onthuld. Helaas zijn dit geen eenmalige missers. Verre van dat. Leraren dienen 'opvallende zaken' in het leerlingdossier te noteren (pag. 136), maar krijgen geen criterium voor wat opvallend is. Kinderen die verder zijn dan de lessen, stimuleer je nog meer (pag. 160). Hoe? Je moet 'preventief werken' (pag. 175), je hebt natuurlijk altijd gedichten paraat om even voor te lezen (pag. 191) en je houdt bij 'hoe alles verloopt' (pag. 208). Wie niet beter weet, concludeert op grond van deze systematische vrijblijvendheid al gauw dat doelgericht taaldidactisch handelen er eigenlijk niet zoveel toe doet, een illusie die nog eens versterkt wordt door opdrachten zoals die op pagina 131, die luidt: 'Zoek zoveel mogelijk (prenten)boeken bij elkaar. Leg deze boeken aan de kinderen voor, in de kring of individueel. Voer een gesprekje over de boekjes, laat de kinderen ze bekijken en eventueel navertellen.' Juffen en leerlingen zijn ongetwijfeld een aanzienlijk poosje vreselijk leuk met elkaar bezig, maar wat het doel van zo'n activiteit nu toch in 's hemelsnaam is...

Treurig is ook wat de auteurs te berde brengen over formuleren. Het is de laatste stap in het schrijfsproces, beweren zij bijvoorbeeld op pagina 210, een stap die hoort bij het verzorgen van de tekst. Dat is een misvatting. Leren formuleren behelst het leren kiezen van woorden en het leren bouwen van zinnen. Wie leert om zorgvuldig te formuleren leert nadenken over wat hij wil zeggen, en hoe. Bepaald niet iets om uit te stellen tot de hele boel al op papier staat. Van zomaar 'kijken naar formuleringen', zoals op pagina 211 gesuggereerd wordt, leren leerlingen natuurlijk weinig, en dat formuleringen aangepast kunnen worden, geloven we graag. Maar hoe? 'Je kunt leerlingen vragen de zinnen korter te maken.' (pag. 211.) En daarvan leren ze formuleren? Minstens zo kwalijk als de verregaande vrijblijvendheid is de oppervlakkigheid, die hier en daar trouwens verdacht veel wegheeft van doodgewone onwetendheid. Een en ander manifesteert zich in het onheus gebruik van gangbare vaktermen. In de paragrafen over aanvankelijk lezen worden één- en meerlettergrepige woorden bijvoorbeeld stelselmatig enkelvoudig en meervoudig genoemd. Specifiek taalkundige kennisgebreken openbaren zich

verder onder meer in het advies aan studenten om na te gaan of de leerlingen 'in volledige zinnen spreken' (pag. 178), in de uitleg van de zogenaamde functievoorden, want volgens de auteurs geven deze woorden 'vaak de relatie tussen de zinnen aan en vormen (ze) als zodanig een signaal voor de lezer om de tekst te begrijpen' (pag. 199) en in de waarschuwing dat je met spelling 'wettelijk gezien (...) niet creatief mag omgaan' (pag. 212). Was het maar niet serieus bedoeld, dan kon je er nog om lachen. Toegegeven, de auteurs maken het zich niet gemakkelijk, want zij willen leren lezen en leren schrijven pertinent in samenhang behandelen – geen sinecure en alleen al daarom prijzenswaardig. Loffelijk is eveneens de poging (op de pagina's 138 en 139) om uit het schrijfwerk van een vierdegroeper af te leiden wat één specifieke leerling kennelijk al wel en nog niet kan en weet. Des te teleurstellender is het dan ook,

helaas, dat de auteurs alsmear blijven steken in oppervlakkigheden, in stappenschema's, in modellessen, in tips en vermaningen, en daarmee naar eigen zeggen de studenten uiteindelijk voldoende toegerust achten om zelf 'activiteiten' te ontplooien. Hier wreekt zich de vakinhoudelijke zwakte en de louter praktische invalshoek van *Portaal*.

Nee, *Portaal* is geen goed boek. Misschien is het zelfs wel een slecht boek. Het bewijst de opleidingen geen goede dienst, en wie al opgeleid is en het boek uit vakmatige interesse raadpleegt, is er evenmin mee geholpen. Het is onevenwichtig, oppervlakkig en slordig werk.





**De nieuwe brochure APS-Talen
2003-2004 met trainingen,
studiedagen en conferenties
speciaal voor docenten Nederlands,
Frans, Duits en Engels**

GRATIS brochure bestellen?
 Bel: 030-28 56 785 • E-mail: talen@aps.nl
 Website: www.aps.nl/talen