

PEDAGOGISCHE AKADEMIE ALKMAAR: IS MOEDERTAALONDERWIJS HETZELFDE ALS TAALBEHEERSING?

(het hangt er maar van af wat je onder taalbeheersing verstaat)

Wil Bijlsma, Ronald Bos, Wim Ruitenbeek, Annemarie Spijker, Anne de Vries

1 WAT IS DIT VOOR EEN STUK; UITGANGSPUNTEN: ONDERWIJS EN MAATSCHAPPIJ, TAAL EN TAALONDERWIJS, DE WET

1.1 wat is dit voor een stuk

Dit is een verslag van een experiment; het is het voorlopig resultaat van wat we in de laatste jaren met het vak nederlands hebben gedaan op de pedagogische akademie in Alkmaar. Er is nogal wat veranderd, en er zal ook nog wel wat veranderen; wat dat inhoudt en in welke richting de veranderingen gaan, zal dit stuk ongeveer duidelijk moeten maken.

We in dit artikel, dat is de vakgroep nederlands, met daarin: de leraren nederlands, en de studenten, die zich voor het vak interesseren. Gezamenlijk hebben we gewerkt aan de inhoud van het vak, en aan het organisatie- en evaluatiesysteem.

1.2 de uitgangspunten

We zijn begonnen met 3 uitgangspunten:

- onze ideeën over het onderwijs (en de maatschappij erachter);
- onze ideeën over taal en taalonderwijs;
- de wet, en wat die eist voor een pedagogische akademie.

1.2.1 het eerste uitgangspunt: gedachten over onderwijs

De ideeën over onderwijs (op de basisschool, op de pedagogische akademie) zijn er gekomen uit gesprekken over vragen als:

- wie bepaalt de onderwerpen, waarmee het (een) vak zich bezig houdt;
- wie beslist of wie beslissen over de werkvormen die worden gebruikt;
- moet in een onderwijsproces iemand de baas zijn;
- hoe evalueert wie wie; cijfers geven, is dat zinnig;

allemaal tendentieuze vragen, waarin al een flinke hoeveelheid kritiek op het traditionele onderwijssysteem rondkruipt.

Ons standpunt in dit uitgangspunt wordt ongeveer duidelijk in de volgende stellingen.

1.2.1.1 de verantwoordelijkheid voor de opleiding berust niet bij de docent, maar in eerste instantie bij de coöperatie tussen docenten en studenten, en in laatste instantie bij elke student zelf.

1.2.1.2 leren behoort in vrijheid te gebeuren; elke student heeft er recht op, uitgaande van de deskundige suggesties van de docent, zijn opleiding wat betreft studie-inhoud, werkvormen, en evaluatiemethoden zelf in te richten; en wel zo, dat hij zich zo zinvol mogelijk voorbereidt op zijn toekomstig vak: onderwijzer.

1.2.1.3 conflicten tussen deelnemers aan een onderwijsproces moeten worden opge-

lost door gesprekken, niet door het toepassen van regels. In zo'n gesprek hebben de onderwijzers, leraren en docenten (status-taal!) niet al van te voren gelijk.

1.2.1.4 onderwijs moet leuk zijn voor degenen die er aan deelnemen.

1.2.1.5 taalonderwijs op de basisschool moet zich richten op alle leerlingen, inplaats van zich aan te passen aan één vorm van voortgezet onderwijs, het v.w.o. Deze uitgangspunten hebben gevolgen voor de organisatie van het vak, en voor de manier, waarop we beoordelen (evalueren). Die gevolgen staan in 2.1 tot 2.1.3.

1.2.2 *het tweede uitgangspunt: gedachten over taal, en taalonderwijs.*

Hierbij hebben we ons vragen gesteld als:

- wat is taal, wat voor kanten zitten er aan taal, en aan taalonderwijs;
- wat voor aspecten van taal zijn belangrijk genoeg om in taalonderwijs wat aan te doen: zijn er vak-onderdelen (zowel op de p.a. als op de lagere school) die kunnen vervallen; en b. zijn er onderdelen, waarvan de didaktiek anders moet;
- houdt taalonderwijs zich ook bezig met de inhoud van de taal, of blijft de maatschappelijke oriëntatie erbuiten;

ook deze vragen zijn tendentieus; ons standpunt zit er voor een deel al in, maar het blijkt ook nog eens uit het volgende.

1.2.2.1 *We zouden taal(onderwijs) op verschillende manieren kunnen indelen;* dat wordt ook door anderen gedaan: taalbeschouwing, taalbeheersing, taalvaardigheid, taalkunde, ... iedereen weet er nog meer. Iedereen geeft zijn eigen begrippen zijn eigen inhoud. Daar lijkt ons niks tegen; zo zou je bijvoorbeeld kunnen stellen, dat taalbeheersing (waar dit nummer van MOER over gaat) zowel taalvaardigheid als taalbeschouwing inhoudt. Dat vinden wij òók: vrijwel alle bezigheden met taal kan je taalbeheers-activiteiten noemen.

Het vervelende van een dergelijke uitspraak is, dat je er nog niet zoveel mee zegt; het gaat erom, met welke onderwerpen je je in taalbeheersings-onderwijs bezig houdt, en met welke niet. Hiermee heeft punt 1.2.2.2 te maken.

1.2.2.2 *We onderscheiden een 4 of 5 aspecten aan taal;* en dus aan taalonderwijs.

a een kommunikatief aspect; daarbij gaat het om zaken als:

- hoe praat en schrijft een taalzender zo, dat de taalontvanger zo goed mogelijk snapt, wat de taalzender bedoelt; en
- hoe leer je taalzenden, en taalontvangen: hoe leer je begrijpelijk schrijven en praten in allerlei vormen, en hoe kan je leren, begrijpend te luisteren en te lezen.

Deze kant van taal vinden we erg belangrijk:

b het sociale aspect; wie zich bezig houdt met dit aspect, bestudeert zaken als:

- de groepsinsluitende en groepsuitsluitende 'vermogens' van taal (of beter: van degene die de taal hanteert);
- de kwalifikatie-mogelijkheden (ook wel: beoordelings-, veroordelings-, of discriminatie-mogelijkheden), die groepen en individuen aan taal ontleen;
- de beïnvloeding (manipulatie) door taal.

Deze kant van taal, die steeds een maatschappelijke keuze inhoudt, vinden we ook erg belangrijk.

c het esthetisch aspect: taal als schoonheid, plezier om en met taal. We vinden het

zinnig, om schoonheid te ontdekken, en plezier te hebben in schrijf- en praat-bouwwerken: van jezelf, van Anna Bijns, van de Zangeres zonder Naam. In *d* hierover meer. Op de pedagogische akademie gaan we natuurlijk uit van het feit, dat er in de vooropleiding al veel aandacht is besteed aan deze kant van de taal.

d **het formele aspekt:** dat zijn de regels, waarvan velen ten onrechte denken, dat ze de taal vormen.

Veel taal-aktiviteiten houden zich niet bezig met levende taal, waarin mensen met elkaar omgaan, of waarin ze langs elkaar heen praten; taalaktiviteiten houden zich vaak bezig met *regels*, met *hoe hoort het*. Voorbeelden van een formele benadering van taal zijn te vinden in allerlei leerboeken: dictees, teksten met vragen, stijloefeningen, zinsbouwoefeningen, de vreemde woorden, de stijlfiguren, de versleer, ja, zelfs ook vaak wat als expressie wordt aangeboden, het is vaak morsdood geregeld taalonderwijs, dat van z'n leerlingen mensen maakt die taal alleen nog maar formeel kunnen benaderen, en die bovendien het taalonderwijs stomvervelend vinden.

Dit soort taalonderwijs ligt ons niet, maar omdat het nog een kracht van belang is in wat mensen van taal vinden en van taalonderwijs verwachten, kunnen we er niet omheen. We houden ons bij dit aspekt echter vooral bezig met de vraag:

- hoe kun je van bestaande formele taal-oefeningen komen tot de zaken die in de aspecten a, b, en c zijn genoemd.

e **het kreative in taal.** Dat onderscheiden we niet apart; het zit in onze werkwijze in de kommunikatieve en de esthetische kant van het taalonderwijs.

1.2.3 *het derde uitgangspunt: de wet.*

Het vak nederlandse taal en letterkunde is in de wet geregeld. Of: beter gezegd: de wet stelt een aantal eisen aan het examenprogramma. Die luiden ongeveer als volgt. De studenten moeten hebben:

1.2.3.1 Vaardigheid in verschillende vormen van mondeling en schriftelijk taalgebruik, in lezen met goede voordracht en verzorgde uitspraak, alsmede in het interpreteren van teksten;

1.2.3.2 enig inzicht in het systeem en de functie van de taal: kennis van de klank-, de woord- en de zinsleer, de semantiek, de stilistiek, voor zover van belang voor het begrip en de beoordeling van taaluitingen en voor het onderwijs in de basisschool;

1.2.3.3

a. beginselen en werkwijzen van de taaldidaktiek en -methodiek van het basisonderwijs;

b. geoefendheid in het voorbereiden van lessen;

c. enige kennis op het gebied van de jeugdlektuur;

1.2.3.4

a. kennis van de spellingregeling;

b. bedrevenheid in de toepassing ervan;

1.2.3.5 bekendheid met enige figuren of verschijnselen uit de Nederlandse letterkunde, mede in literair-historisch verband.

Dan is het nog zinnig om te weten, dat er een *schriftelijk examen* is, met een *opstel*

en een *tekstverklaring*; en dat er een mondeling examen is, waarin de rest van de punten 1 tot 5 wordt onderzocht, door de docent en een rijksgekommitteerde.

1.2.4 We moeten dus uitgaan van de wet, en dan kijken, in hoeverre onze ideeën over onderwijs, in het algemeen, en taalonderwijs in het bijzonder te realiseren zijn.

Het resultaat vindt u hierna: in punt 2 het evaluatie- en organisatiesysteem, in punt 3 de kursusmogelijkheden voor het vak nederlands op onze p.a.

2 OVER DE ORGANISATIE (2.1 TOT 2.9) EN OVER DE EVALUATIE (2.10 TOT 2.13)

2.1 Het vak nederlands wordt gegeven in kursussen; elke cursus duurt 4 weken (een blok). In dit blok komt een werkgroep voor nederlands 8 of 9 keer 100 minuten bij elkaar. De groep is 1 week van deze 4 in de praktijk; iedere student doet dan een praktijkopdracht.

2.2 Er is bij nederlands een uitbreidbaar aantal kursussen (zie ook punt 3, de kursusmogelijkheden, en punt 2.6).

2.3 De vakkommissie (of de docent) doet voordat de cursus begint, suggesties aan de deelnemende studenten over de vorm, de methode, en de inhoud. Deze worden uiteindelijk vastgesteld door de deelnemers.

2.4 Iedereen begint zijn studie nederlands met het volgen van de cursus L, de inleidende cursus 'taal op de basisschool en op de pedagogische akademie', die al naar gelang de behoefte van de deelnemers, 4 of 8 weken kan duren.

2.5 De rest van de te volgen kursussen kiest elke student zelf. Voor de volgorde van de kursussen doet de docent op verzoek suggesties.

2.6 Iedereen is vrij om aan de voorgestelde kursusmogelijkheden nieuwe toe te voegen; iedereen kan medestudenten polsen die deze cursus willen volgen. Ook hier kunnen de docenten suggesties geven.

2.7 Omdat een jaar 9 blokken van 4 weken telt, kan iedere student 9 kursussen in geplande werkgroepen volgen. In twee jaar zijn dat 18 kursussen. In het derde jaar studeert elke student individueel (of in sub-groepen wanneer hij dat wil); hij kan zich dan bijvoorbeeld bezig houden met verdieping van al eerder bestudeerde onderwerpen, met onderzoek, en met het verzamelen van het studiemateriaal voor het examen.

2.8 Elke cursus kan bij voldoende belangstelling worden voortgezet in een volgend blok; hij duurt dan 16 x 100 minuten, + 2 x praktijk.

2.9 Om de keuzemogelijkheden van de studenten groter te maken, hebben steeds 3 groepen tegelijk nederlands; de studenten uit die drie groepen kunnen door elkaar drie kursussen kiezen, die ze dan volgen. De groep, waarin een student werkt, kan dus steeds een andere zijn.

2.10 De traditionele tentamenregeling vervalt; er voor in de plaats komt een regeling, die we evaluatieregeling noemen. Een tentamen is immers maar één van de mogelijkheden om te beoordelen; er zijn ook andere.

2.11 Evaluatie-momenten: er zijn tenminste 2 soorten:

a. na elke cursus; in een groepsbijeenkomst wordt vastgesteld wie heeft voldaan, en wie niet. Elke deelnemer beoordeelt zichzelf na suggesties uit de groep, en toetst zijn beoordeling aan die van de groep (waarvan de docent dus ook deel uitmaakt).

Verder gaat het hierbij over vragen als: zijn de gemaakte afspraken nagekomen; wat ging slecht, goed; (hoe) moet het volgende keer anders.

- b. aan het eind van het tweede jaar; de (verplichte) overgangsevaluatie.
- c. tussentijdse evaluaties, bv. in een cursus, als iemand er behoefte aan heeft.

2.12 Elke deelnemer kiest voor of tijdens de cursus die hij volgt, zijn eigen evaluatiemethode(s) uit de volgende mogelijkheden:

- a. de praktijkopdracht; die doet vrijwel altijd iedereen. De inhoud van de praktijkopdracht is afgestemd op de cursus: als iemand de cursus kritisch lezen en luisteren volgt, zal hij zijn lessen of onderzoek op de hospiteerschool hierop afstemmen.
- b. presentieregeling: wie bv. 75% van de bijeenkomsten volgt, voldoet; de groep oordeelt natuurlijk ook over de kwaliteit van de aanwezigheid. In de praktijk blijkt, dat studenten vaak in de eerste cursussen, die ze kiezen, de presentatieregeling kiezen, en deze later combineren met een van de andere evaluatiemogelijkheden, bv. een werkstukje maken.
- c. groepsevaluatie: de beoordeling van de groep als geheel, en/of de beoordeling van elk groepslid door de overigen en zichzelf.
- d. individueel werkstuk over het onderwerp van de cursus, te beoordelen door de groep, of door de docent.
- e. groepswerkstuk, verder georganiseerd als d.
- f. mondeling of schriftelijk tentamen, individueel of in een groep, af te nemen, en te beoordelen door de docent of door de groep zelf.

2.13 Als een student vindt, dat hij niet voldoet aan zijn cursusdoelen, stelt hij in overleg met docent en groep als hij dat nodig vindt opnieuw doel, werkwijze en evaluatievorm vast.

2.14 *De ervaringen met dit systeem tot nu toe.*

In het algemeen werkt het systeem tot op heden erg bevredigend. De studenten brengen zelf correcties aan, wanneer ze vinden, dat zaken anders moeten. Het blijkt hierbij, dat studenten minder initiatieven ontplooiën, en zich meer beperken tot het vroeger altijd gebruikelijke kankeren tegen elkaar en andere docenten, naarmate ze zich nog minder bewust zijn van de inhoud van het systeem, en de mogelijkheden die het biedt. Sommige studenten die nog pas kort met dit systeem werken, vragen de docent erg vaak nog om (strakke) leiding. De docenten hebben hier nog wat angst voor. Het is misschien nodig, het systeem van studievrijheid wat geleidelijker bij de eerste jaars te introduceren, dan we dit jaar hebben gedaan. Misschien heeft de vakkommissie zich onvoldoende gerealiseerd, dat studenten, die uit een zeer strak geleid onderwijssysteem komen, soms zelfs van de mogelijkheid tot studievrijheid al angstig worden. De vakkommissie die zich met het leerplan voor elk nieuw schooljaar gaat bezig houden, verwerkt dit soort ervaringen.

3 DE KURSUSMOGELIJKHEDEN

3.1 *Eerst wat opmerkingen vooraf:*

3.1.1 De cursussen staan in een willekeurige volgorde; elke student bepaalt zelf, wat

hij eerder wil doen, en wat later; de docent (en bijvoorbeeld ook de ouderejaars) assisteren hierbij.

3.1.2 De lezers van dit artikel kunnen bij elke cursus zelf bedenken, met welke aspecten van taal(onderwijs) de cursus te maken heeft (esthetisch, communicatief, sociaal, formeel).

3.1.3 Volgens ons hebben maar weinig cursussen niet met taalbeheersing te maken. Een extra moeilijkheid is het al eerder genoemde probleem: wat is nou taalbeheersing, en wat niet. Omdat *wij* het niet zo'n zinvol probleem vinden om zelf op te lossen, gunnen we iedereen zijn eigen standpunt, en we noemen zelf alle cursussen.

3.1.4 Om dit artikel niet te lang te maken, vermelden we alle cursussen schematisch. Wie uitgebreid op de hoogte wil raken van hoe cursussen in de praktijk verlopen, kan ons schrijven of bellen. Bovendien staan er in INTERKOM regelmatig lesideeën, die binnen onze cursussen uitstekend passen.

3.1.5 Elke cursus gaat in principe ongeveer als volgt;

- a. doelbepaling;
- b. eigen studie/oriëntatie in het onderwerp door de deelnemers;
- c. eigen vaardigheid, eigen toepassing;
- d. bedenken en verzamelen van lesideeën voor de basisschool; de lesideeën hebben te maken met de cursus;
- e. het geven van lessen, het houden van een gesprekje met één of meer kinderen, het doen van een onderzoekje (als mogelijkheden);
- f. het uitwisselen van praktijkervaringen;
- g. evaluatie.

3.2 De cursusmogelijkheden (suggesties voor gebruik)

3.2.1 *een inleidende cursus: taal en taalonderwijs, op de basisschool, op de pedagogische akademie.*

Suggesties:

- a. het nadenken en praten over vragen zoals: wat is taal; wat moet taalonderwijs inhouden, zowel op de basisschool als op de p.a.; welke verschillen treft een onderzoeker aan tussen ideeën en realiteit;
- b. het bekijken en bespreken van een of meer taalmethoden voor het basisonderwijs; het indelen van de methodes naar de verschillende taalaspecten, die worden geoefend;
- c. het bespreken van het leerplan Nederlands voor de p.a.; de relatie verduidelijken tussen elke cursus en de basisschool, naar aanleiding van de vraag: wat kan de student hiermee, als hij voor de klas staat; het bedenken van nieuwe cursussen.

3.2.2 *lezen, studeren; bibliotheek en documentatiecentrum-gebruik.*

Suggesties:

- a. bekend raken met het gebruik van een bibliotheek, bijvoorbeeld naar aanleiding van een bezoek aan de openbare bibliotheek in Alkmaar;
- b. bekend raken met het gebruik van een documentatiecentrum (op de lagere school);

- c. oefeningen in het bestuderen van teksten; verschillende manieren om dat te doen (oefeningen in samenvattend lezen);
- d. het maken van een titelbeschrijving van een boek;
- e. het maken van lesverslagen en uittreksels;
- f. wat doe je hiervan en hiermee en hoe op de basisschool (dit geldt voor elke cursus).

3.2.3 *gesprekstechnieken*

Suggesties:

- a. voorbereidende luistertechnieken (zie bijvoorbeeld 'dagelijks taal' van Reijnders);
- b. verbale en non-verbale respons-oefeningen;
- c. studie en oefening in verschillende vormen van gesprekken: naar vormen van leiderschap (bv. kringgesprek), naar het moment van de besluitvorming (bv. twee-kolommenmethode), naar het aantal deelnemers, naar het doel, enz. (zie INTERKOM 12, blz. 9 en 10);
- d. fouten en ergerlijkheden in gesprekken;
- e. sociale aspecten van gesprekken: manipulatie;
- f. het bestuderen van literatuur.

3.2.4 *begrijpelijk schrijven* is moeilijker dan je denkt; heeft te maken met sociaal functioneren; kan soms een methode zijn om te manipuleren.

Suggesties:

- a. studie van communicatie-theorieën;
- b. wat maakt geschreven taal begrijpelijk? onderzoek, oefening: spelen met de variabelen van begrijpelijkheid: uiterlijk van een tekst, zinsconstructies, zinslengte, abstraktieniveau, menselijk element, woordkeur, spreektaalgebruik.
- c. onderzoek naar de vraag: wat gebeurt er op de basisschool ter bevordering van het leesbaar schrijven;
- d. bedenken, oefenen en toepassen van oefeningen en spelletjes, om op een basisschool begrijpelijk schrijven te oefenen. Dit soort oefeningen ontstaan al door bestaande oefeningen uit taalmethoden te veranderen (voor lessen: zie Interkom 11 blz. 5, 6, 7, 8; Interkom 12, blz. 7, 8, 9);
- e. discussie over misbruik van begrijpelijke taal, en over het gebrek aan taal-zelfbewustzijn van taalgebruikers (zie cursus 3.2.5).

3.2.5 *kritisch lezen en luisteren, taal en beïnvloeding*

Taal dient soms om iets precies te zeggen, soms om iets te versluieren.

Suggesties:

- a. studie van beïnvloedingsmethoden die in een communicatieproces worden gebruikt: methoden die met de *informatie* te maken hebben (zoals het weglaten van feiten), of met *logica/argumentatieleer*, of met *normen, waarden*, zoals die in de samenleving bestaan, of methoden die met *taalsystemen zelf* te maken hebben (zie cursus 3.2.4.);
- b. analyse van allerlei vormen van taal; oefening in het ontdekken van beïnvloedingsmethoden, bv. in de krant, in reclame, politiek, kabaret, literatuur;
- c. verzamelen en bedenken van oefeningen kritisch lezen en luisteren voor de basisschool; toepassing op de basisschool.

Bij voorbeeld: het voeren van klassegerekenen naar aanleiding van opgenomen radio- of tv-reklame, waarbij het accent ligt op het ontdekken van verborgen reclame: bv. een wasmiddel wordt aangeprezen met de slagzin: 'het is veilig voor uw wasautomaat'; deze reclame prijst ook het kopen van een wasautomaat aan, terwijl de meeste luisteraars veronderstellen, dat het een reclame is voor wasmiddelen alleen.

3.2.6 jeugdliteratuur, bekeken in maatschappelijk, esthetisch, kommunikatief, of formeel perspectief.

Suggesties:

- a. bestuderen van jeugdboeken, strips, prentenboeken, kinderliedjes, kinderprogramma's op radio en tv;
- b. wat zijn de criteria voor goede/slechte boeken, in verband met zaken als: taalontwikkeling, begripelijkheid, uiterlijk, illustraties, normen en waarden, de aansluiting bij de beleefwereld van het kind; door studie, onderzoek, discussie;
- c. wat zou je als onderwijzer in de schoolbibliotheek zetten; wat willen de leerlingen in de schoolbibliotheek zetten; wat lezen leerlingen van een lagere school zoal;
- d. gesprekken met: kinderboeken-uitgever, kinderboeken-schrijver, boekhandel, jeugdbibliotheekaresse;
- e. bekroonde kinderboeken onderzoeken;
- f. schrijven van kinderverhalen (door studenten, of door de kinderen).

3.2.7 rapporten schrijven, of een verslag, een artikel, een skriptie.

In de opleiding en in de praktijk van het onderwijzen zijn, zal iedereen zo nu en dan een verslag moeten schrijven.

Een cursus als deze gaat over de vraag: hoe rapporteert de taalzender zijn informatie zo, dat de taalontvanger begrijpt, wat hij bedoelt; en ook: hoe komt de rapporteur aan z'n informatie; wat neemt hij op, wat laat hij weg.

Verdere suggesties:

- a. observatie-schema's bedenken en toepassen, liefst in situaties, die je als onderwijzer kan tegenkomen; wat je ziet hangt onder andere af van wat je wilt zien;
 - b. met en zonder observatie-schema (dus vragen vooraf) een verslag maken, van bijvoorbeeld een film, een boek, een kind; eventueel voor verschillende soorten publiek.
 - c. kinderen op de basisschool verslagen laten maken, onder het motto: je ziet en hoort meer, als je weet, waar je zoal naar kan kijken en luisteren;
 - d. het opstel als verslag: een poging tot verandering van de willekeurige en persoonlijk-esthetische opstel-didaktiek; het opstel kan ook een oefening zijn in zakelijk schrijven;
- (zie voor lesideeën: Interkom 12, blz. 7, 8).

3.2.8 creatief schrijven.

Suggesties:

- a. taalspelletjes verzamelen, doen, bedenken;
- b. denken over het effect van taalspelletjes: waar zijn ze goed voor, waarom doet een onderwijzer ze met de kinderen;

- c. bestuderen van de literatuur over creatief schrijven;
(zie voor lesideeën het - vooral voor studenten schandalig dure - WAR-boek: Kreatief taalonderwijs).

3.2.9 taal en interview, vragen stellen.

Suggesties:

- a. studie van interviewtechniek en enquête-techniek: verschillende soorten vragen, factoren die een interview/enquête beïnvloeden;
- b. oefenen in het maken en afnemen van interviews en enquêtes;
- c. vragen stellen: van de enquête en het interview naar het vragen stellen op de basisschool; ook hier weer: verschillende soorten vragen: open, gesloten, gestructureerd, multiple choice;
- d. studie van mensen die vragen stellen: onderwijzers, tv-verslaggevers, welke fouten worden vaak gemaakt; hoe voorkom je ze;
- e. toepassing op de basisschool.

Als voorbeeld: een veel gemaakte fout in een onderwijs-leersituatie is de volgende: de onderwijzer stelt de vraag onmiddellijk aan één met name genoemde leerling, en stimuleert zo de andere groepsleden niet, om ook over de vraag na te denken.

Vanuit dit voorbeeld kun je komen tot het volgende punt:

- f. waarom stelt de onderwijzer eigenlijk vragen? om te selekteren, om een antwoord te horen, om aan te zetten tot denken?

3.2.10 *literatuur* in het zelfde perspectief als de jeugdliteratuur; dit is een open cursus; dat wil zeggen: er zijn eigenlijk te veel mogelijkheden om op te noemen.

Toch enige suggesties:

- a. het doorlichten van een boek, een genre op de kommunikatieve, sociale, esthetische, en formele aspecten;
- b. het bestuderen van de literatuurkritiek: waarop letten critici, waarop niet; wat is het verschil tussen literatuur en lektuur;
- c. een lezers-onderzoek: wat lezen bepaalde mensen, wie lezen een bepaald boek;
- d. wat kan een onderwijzer met literatuur in de basisschool.

3.2.11 spelling.

Suggesties:

- a. studie van de regels van de huidige spelling; de geschiedenis;
- b. studie van verschillende vereenvoudigingsvoorstellen; lezen en praten over de discussie(s) over spellingverandering;
- c. wat is de maatschappelijke functie van de spelling (naast het omzetten van klank in teken): één van de discriminatiemiddelen? Een handig selectiemiddel?
- d. onderzoek op de basisschool: welke spellingsdidaktiek hanteert een taalmetode, een school; hoeveel tijd wordt aan spellingtraining besteed; wat zijn de resultaten; wat voor soort spellingtrainende oefeningen zijn er; bijvoorbeeld: het afleiding-systeem, en het analogie-systeem voor de training van de werkwoordsvormen; wat denkt de basisschool dat het voortgezet onderwijs eist; wat eist de schooltoets;

- e. onderzoek in het voortgezet onderwijs: wat zijn de eisen, die het v.o. aan het basisonderwijs stelt; de p.a. zou een poging kunnen ondernemen, om te komen tot het maken van gecoördineerde afspraken tussen verschillende vormen van voortgezet onderwijs, en de verschillende basisscholen;
- f. het inventariseren en bedenken van leuke en effectieve spellingtrainende leermiddelen; en ermee werken.

3.2.12 taal en milieu, taalactivering, spraakontwikkeling, taalontwikkeling.

Suggesties:

- a. literatuur lezen;
- b. taalmethoden bekijken en analyseren: is de inhoud activerend, woordenschat vergroterend; bevordert de methode de communicatieve vaardigheden van de gebruiker, of de formele; sluit de methode aan bij de wereld van de gebruiker (waarom begint de leesmethode van Cesar met sprookjes, en niet met de buurt waar de kinderen wonen);
- c. discussie over de volgende of soortgelijke stellingen:
 - taalkompensatie is kapituleren voor het kapitalisme;
 - taalactivering is het gevolg van de overwaardering van het intellect, en een onderwaardering van handarbeid;
 - als mensen zich slecht uitdrukken, moet je ze niet bijscholen, maar je moet ze meer laten verdienen;
 - uitdrukkingsvaardigheid (taalvaardigheid) levert geluk op;
- d. praten met mensen die met taalactiveringsprogramma's of de daaruit voortgekomen projecten werken;
- e. studie over dialect, algemeen verstaanbaar nederlands, en algemeen beschaafd nederlands;
- f. wat kan een onderwijzer hiermee op zijn lagere school.

3.2.13 Grammatika, als taal-inzicht bevorderend gebeuren.

Suggesties:

- a. wat doet een basisschool aan grammatika, en hoe gebeurt het;
- b. in welke vorm heeft grammatika-onderwijs welk effect: studie van grammatika-onderwijs als formele training; studie van grammatika-onderwijs als taalvaardigheids- en taalinzicht-training;
- c. wat zijn de eisen betreffende grammatika-onderwijs van het voortgezet onderwijs, de schooltoetsen, de verschillende basisscholen;
- d. een gesprek over bijvoorbeeld: zin, doel, inhoud en methode van grammatika-onderwijs met: bv. een hoofd van een school, een inspekteur, een leraar voortgezet onderwijs;
- e. hoe kan grammatika-onderwijs leuk en zinvol gebeuren; we maken zelf methoden: spelen met zinnen, zinsdelen; we inventariseren het materiaal dat op diverse scholen gebruikt wordt en we geven zelf lessen.

3.2.14 poëzie, in hetzelfde perspectief als cursus 6 (jeugdliteratuur) en cursus 10 (literatuur).

Ook deze cursus is weer een open cursus (zie toelichting op 6 en 10), toch weer een paar suggesties:

- a. analyse van gedichten, liederen, hits;
- b. zelf schrijven van gedichten;
- c. 'close reading' als training in het lezen-wat-er-staat; naast letterkundige tekstverklaring;
- d. poëzie op de basisschool, in de vorm van deklameren, versjes opzeggen, zingen, improviseren.

3.2.15 snellezen. (eigenlijk: de verbetering van het lees-rendement).

Dit is eigenlijk een vervolg op de cursus 2 (lezen, studeren, enz.)

Suggesties:

- a. theoretische studie over leestechnieken, en rendementsverbeterings-technieken;
- b. oefeningen om de theorie toe te passen;
- c. misschien een poging om dit in de basisschool (in eenvoudige vorm) toe te passen.
- d. een discussie over de positieve en negatieve waarde van snellestechnieken.

3.2.16 voortgezet lezen. (als norm van taalvaardigheid)

Suggesties:

- a. inventarisatie van de verschillende methoden voor voortgezet lezen; studie van de verschillende vormen van voortgezet lezen op de basisschool; de leeskring, forum-lezen, groepslezen, enz.
- b. analyse van de inhoud van de leesmethode: wat gebeurt er in de leesstof, waar gaat het verhaal over;
- c. studie van leesstoornissen, en hun orthodidactiek;
- d. wat zijn de leestoetsen, waarvoor dienen ze;
- e. hoe train je als onderwijzer met een klas/groep de verschillende vormen van lezen.

3.2.17 creatief praten, dramatische expressie (verbale expressie).

De eigen vaardigheid van de studenten wordt getraind door de docent verbale expressie.

In deze cursus komt de didactische toepassing aan de orde van allerlei werkvormen, die de studenten zelf al hebben gedaan.

3.2.18 aanvankelijk lezen.

Het aanleren van het teken-systeem, dat nodig is om te kunnen komen tot lezen als vorm van taalvaardigheid.

Suggesties:

- a. studie van methodes voor aanvankelijk lezen; leesprincipes; praktische toepassing van methodes; onderzoek naar resultaten;
- b. aanvankelijk lezen in verschillende schooltypes; individualiseringsmogelijkheden bij de verschillende methodes;

- c. lees- en schrijfmoeilijkheden, en de relatie met de gebruikte methode; orthodidactische hulpmiddelen onderzoeken, verzamelen, zelf maken en toepassen.

3.2.19 taal en denken.

Suggesties:

- a. studie van het verband tussen denken en taal;
- b. taalspelletjes en denken, denkoefeningen en taal; het verband tussen taalvaardigheid en rekenen;
- c. is taal-zwakte ook denk-zwakte? ;
- d. de mogelijkheden van dit alles voor de basisschool.

3.3 nog een paar opmerkingen tot slot.

3.3.1 Het is de bedoeling, dat alle les-ideeën, die in de kursussen worden verzameld, worden geselecteerd per leeftijdgroep, en gebundeld.

3.3.2 Deze ideeën zullen in de toekomst worden toegestuurd aan lagere scholen (voorlopig in de omgeving) die dat willen, of ze worden op een andere manier toegankelijk gemaakt.

3.3.3 Dit leerplan is opgezet vanuit de behoefte van onderwijzers, die in het basis-onderwijs werken.

3.3.4 Het was het geformaliseerde taalonderwijs van vroeger, waardoor Multatuli kon zeggen: 'ik leg mij toe op het schrijven van levend Hollands. Maar ik heb schoolgegaan.'

3.3.5 Het zal de goede lezer duidelijk zijn, welke ontwikkelingen wij door dit leerplan willen bevorderen.

*Namens de vakkommissie Nederlands van de
Pedagogische Akademie
Nassauplein 10, Alkmaar (02200) 13469*