

# 'TAALDIDACTIEK AAN DE BASIS': EEN SYMPATHIEK BOEK, MAAR WIJ GEBRUIKEN HET NAUWELIJKS

Peter Dekkers

---

*'Taaldidactiek aan de basis' is bestemd voor het basisonderwijs. WAR-lid Peter Dekkers, leraar Nederlands aan een Pedagogische Academie, vindt het een - door de bank genomen - goed boek. Maar zal het ook de basisschoolleraars bereiken? Hoogstens indirect via de P.A.-leraren, is de mening van Peter. Voor hem kan het boek als naslagwerk goede diensten bewijzen, maar het kan nauwelijks functioneren als studieboek voor de studenten. Het boek heeft echter duidelijk voorgangers overklast en kan dus op het ogenblik het 'beste moedertaaldidactiekboek voor het basisonderwijs genoemd worden'.*

---

## 1 HET KIEZEN VAN EEN HANDBOEK

De geschiktheid van een bepaald handboek - of het nu een taalmethode voor het basisonderwijs is dan wel een handleiding voor toekomstige taalleraars - is altijd afhankelijk van twee factoren:

- de eigenschappen van het boek
- de eigenschappen van de onderwijssituatie van de gebruikers.

Om te kunnen vaststellen, of *Taaldidactiek aan de basis* voor Uw opleidingsinstituut of voor Uzelf hanteerbaar is, dient U idealiter daarom zelf te bepalen:

- wat U vindt, dat de eigenschappen van dit boek zijn;
- en wat U vindt, dat de eigenschappen van Uw onderwijssituatie zijn.

Het is in principe onmogelijk, dat een buitenstaander U iets zinnigs kan zeggen over de bruikbaarheid van een bepaald boek voor Uw situatie. Over *Taaldidactiek aan de basis* kan noch de vertegenwoordiger van Wolters-Noordhoff, noch ik U raad geven. Het enige dat ik kan doen, is U een exemplaar voorleggen. Ik kan U slechts confronteren met een geordende geschiedenis van mijn eigen ervaringen. En de doelstelling van dit artikel is daarom ook bereikt, wanneer U zegt: 'Ja, maar zó denk ik er niet over. Ik vind . . . '.

## 2 MIJN LEESERVARINGEN IN 'TAALDIDACTIEK AAN DE BASIS'

*Taaldidactiek aan de basis* heeft een voorloper gehad in stencilvorm: *Taaldidactiek voor het Basisonderwijs*, en die voorloper bezat ik. Wanneer ik dus de 'geordende geschiedenis' van mijn leeservaringen geef, dient men rekening te houden met het feit, dat de grootste verrassing voor mij al was weggenomen. Wellicht heb ik het boek dus wat systematischer benaderd dan de meeste van mijn collega's. Het boek bevat 321 pagina's (op A-4 formaat en in een ringband). Elke pagina heeft twee kolommen. Het is dus een uitgebreid werkstuk. Twintig bladzijden worden gevuld door een literatuur-

lijst (in kleinere letters). Dat leek me meteen al erg boeiend. Op de titelpagina staat 'samengesteld door de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek', en ik weet dat die werkgroep uit een groep docenten bestond.

Na deze alleroppervlakkigste kennismaking heb ik het boek op de volgende manier doorgewerkt:

- 1 Om een verwachtingspatroon op te bouwen las ik de inhoudsopgave en de verantwoording intensief.
- 2 Daarna nam ik, normaal lezend, het hele boek door.
- 3 Aan de hand van enkele algemene vragen, bestudeerde ik het boek nogmaals.
- 4 Tenslotte vormde ik me een algemeen oordeel.

## **2.1. DE INHOUDSOPGAVE EN DE VERANTWOORDING** (*Deze bekeek ik intensief*)

Uit het bekijken van de inhoudsopgave kreeg ik al heel wat informatie, want de schrijvers zijn (gelukkig) uitvoerig geweest. In enigszins verkorte weergave luidt die inhoud:

### **1. INTRODUCTIE**

- 1.1. Wat is taal?
- 1.2. Taal en taalonderwijs
- 1.3. Drie perspectieven: 1.3.1. De een zijn taal - de ander zijn taal; 1.3.2. Taal en werkelijkheid; 1.3.3. (In) de taal van top tot teen.
- 1.4. Een spanningsveld.
- 1.5. Taalgebruik en taalmisbruik.
- 1.6. Besluit.

### **2. TAALTHEORIE**

- 2.1. Inleiding
- 2.2. De een zijn taal - de ander zijn taal; 2.2.1. Taal als communicatiemiddel; 2.2.2. Een schema van een communicatieproces; 2.2.3. Een gesprek als communicatiehandeling; 2.2.4. Taalgebruik als kenmerk van een groep; 2.2.5. Taalverwantschap en taalontwikkeling; 2.2.6. De ontwikkeling van het Nederlands; 2.2.7. De huidige stand van zaken in het Nederlandse taalgebied; 2.2.8. Sociale differentiatie; 2.2.9. Regionale differentiatie; 2.2.10. De grenzen van de Nederlandse dialecten; 2.2.11. School en dialect; 2.2.12. Naar een wereldtaal; 2.2.13. De invloed van vreemde talen op het Nederlands.
- 2.3. Taal en werkelijkheid; 2.3.1. Ergens over praten; 2.3.2. Taal en denken over de werkelijkheid; 2.3.3. Bedoeling, inhoud en interpretatie; 2.3.4. Betekenis en gebruiksmogelijkheden; 2.3.5. Betekenis van woorden, woorddelen en zinnen; 2.3.6. De taalgebruiker kiest; 2.3.7. De gespecialiseerde betekenissen; 2.3.8. Veranderingen in de betekenis.
- 2.4. (In) de taal - van top tot teen: 2.4.1. Taal als expressiemiddel; 2.4.2. Taalgebruik en taalbeheersing; 2.4.3. Afwijkingen van de regelmaat; 2.4.4. Grammatica; 2.4.5. Basis-elementen en combinaties; 2.4.6. Combinaties van morfemen; 2.4.7. De zin: oppervlakte-structuur en diepte-structuur; 2.4.8. De bestanddelen van de zin; 2.4.9. Generatieve grammatica; 2.4.10. Onderverdeling van de klassen of categorieën; 2.4.11. Hoe beschrijven we ingewikkelde zinnen?; 2.4.12. Transformaties; 2.4.13. Een volledige grammatica; 2.4.14. Zinsontleding en woordbenoeming; 2.4.15. Taalkundige benoeming; 2.4.16. Redekundige benoeming.

- 2.5. Foniek: 2.5.1. Aandacht voor het spreken; 2.5.2. Spraakklanken en fonemen; 2.5.3. Kenmerken van fonemen; 2.5.4. De vorming van spraakklanken; 2.5.5. Indeling van fonemen naar hun articulatoire kenmerken; 2.5.6. Spreken en schrijven; 2.5.7. De lettergreepstructuur; 2.5.8. Het accent als foneem.
- 2.6. Spelling: 2.6.1. Spreken en schrijven; 2.6.2. Soorten schrift; 2.6.3. Het fonologisch principe; 2.6.4. De morfologie in de spelling; 2.6.5. De spellingregeling; 2.6.6. Is spellen moeilijk? ; 2.6.7. Spellingvereenvoudiging.
- 2.7. Intonatie: 2.7.1. Woordaccent en zinsaccenten; 2.7.2. De zinsklank; 2.7.3. Functies van het zinsaccent; 2.7.4. Zinsaccent en informatie.

### **3. THEORIEËN OVER MOEDERTAALVERWERVING**

- 3.1. Inleiding
- 3.2. Onder invloed van het behaviorisme
- 3.3. Onder invloed van de transformationeel-generatieve grammatica: 3.3.1. Imitatie; 3.3.2. Frequentie van stimuli; 3.3.3. Reinforcement.
- 3.4. Samenvattende vergelijking
- 3.5. Enkele didactische implicaties.

### **4. INLEIDING TOT DE TAALDIDACTIEK VOOR HET BASISONDERWIJS**

- 4.1. Op zoek naar een algemene onderwijsdoelstelling voor taal in de basisschool: 4.1.1. De een zijn taal - de ander zijn taal; 4.1.2. Taal en werkelijkheid; 4.1.3. (In) de taal van top tot teen.
- 4.2. Taakstelling
- 4.3. Formulering van een algemeen onderwijsdoel voor taal in de basisschool
- 4.4. Onderwijsdoelen; specificaties en nadere specificaties van doelstellingen; lesdoelen
- 4.5. Andere didactische sleutelbegrippen: 4.5.1. Beginsituatie; 4.5.2. Leerstof; 4.5.3. Didactische werkvormen; 4.5.4. Leeractiviteiten; (4.5.5. bestaat niet); 4.5.6. Onderwijs-leermiddelen; 4.5.7. Evaluatie.
- 4.6. Toelichting op de geleding van het didactisch deel.

### **5. TAALONTWIKKELING IN DE KLEUTERSCHOOL**

- 5.1. Verkenning van de kleuterschoolsituatie: 5.1.1. Beginsituatie; 5.1.2. Wat de kleuterschool was en is; 5.1.3. Hoe het worden 'moet'.
- 5.2. Taal en werkelijkheid: 5.2.1. Een paar kanttekeningen vooraf; 5.2.2. Doelstellingen; 5.2.3. Middelen en activiteiten; 5.2.4. Ontwikkelingsmateriaal betekent ook taalhanteren; 5.2.5. Het direct 'talige'-bezit-zijn; 5.2.6. Hoe pak je dit als leidster aan?
- 5.3. (In) de taal van top tot teen: 5.3.1. Het creatieve aspect; 5.3.2. Doelstellingen; 5.3.3. Middelen en activiteiten; 5.3.4. De direct 'talige' activiteiten; 5.3.5. Wat komt er voor de leidster kijken?
- 5.4. De een zijn taal - de ander zijn taal: 5.4.1. Communicatieprocessen; 5.4.2. Doelstellingen; 5.4.3. Middelen en activiteiten; 5.4.4. Waar het voor de leidster op aan komt.
- 5.5. Op weg naar leren lezen: 5.5.1. Een standpuntbepaling; 5.5.2. Wat doet de kleuterschool er aan?
- 5.6. De aansluiting naar de basisschool.

### **6. LUISTEREN EN SPREKEN**

- 6.1. Op zoek naar de doelstellingen: 6.1.1. Plaatsbepaling; 6.1.2. Het karakteristieke.
- 6.2. Doelstellingen: 6.2.1. Onderwijsdoel voor luisteren en spreken; 6.2.2. Attitude; 6.2.3. Attitude: specificaties; 6.2.4. Vaardigheid; 6.2.5. Vaardigheid: specificaties; 6.2.6. Vaardigheid: nadere specificaties.
- 6.3. De beginsituatie: 6.3.1. De zesjarige; 6.3.2. Typeringen.
- 6.4. Leerstof
- 6.5. Evaluatie: 6.5.1. Normen; 6.5.2. Houding van de leerkracht bij de correctie
- 6.6. Onderwijsleersituatie: 6.6.1. Didactische werkvormen; 6.6.2. Leeractiviteiten; 6.6.3. Het

vertellen; 6.6.4. Het klasgesprek en het leergesprek; 6.6.5. Onderwijs- en leermiddelen; 6.6.6. Suggesties voor het scheppen van onderwijsleersituaties.

- 6.7. Onderwijsgedrag: 6.7.1. Kritiek; 6.7.2. De taak van de onderwijzer; 6.7.3. Het taalgedrag van de onderwijzer.
- 6.8. Lesvoorbeeld: Spreek-luisterles.

## **7. SCHRIJVEN**

- 7.1. Op zoek naar doelstellingen: 7.1.1. Plaatsbepaling; 7.1.2. Het specifieke van schrijven; 7.1.3. Het specifieke van het tekensysteem.
- 7.2. Doelstellingen: 7.2.1. De algemene doelstelling voor schrijven; 7.2.2. Onderscheid: A-deel en B-deel; 7.2.3. (A) Algemene doelstelling voor woordbeeldproductie; 7.2.4. (A) Attitude: specificatie; 7.2.5. (A) Kennis: specificatie; 7.2.6. (A) Kennis: nadere specificatie; 7.2.7. (A) Vaardigheid: specificaties; 7.2.8. (A) Vaardigheid: nadere specificaties.
- 7.3. (A) Beginsituatie: 7.3.1. (A) Het schrijvende kind; 7.3.2. (A) De eerste leerjaren; 7.3.3. (A) De hogere leerjaren; 7.3.4. (A) Zwakke spellers.
- 7.4. (A) Leerstof: 7.4.1. (A) Frequentie en categorieën; 7.4.2. (A) Overzicht van de leerstof
- 7.5. (A) Evaluatie: 7.5.1. (A) Metingen; 7.5.2. (A) De wijze van corrigeren; 7.5.3. (A) De foutenanalyse.
- 7.6. (A) Onderwijsleersituatie: 7.6.1. (A) Didactische werkvormen; 7.6.2. (A) Leeractiviteiten; 7.6.3. (A) Onderwijs- en leermiddelen; 7.6.4. (A) Suggesties voor het scheppen van onderwijsleersituaties; 7.6.5. (A) De werkwoordsdidactiek.
- 7.7. (A) Onderwijsgedrag: 7.7.1. (A) De onderwijzer(es) als teamlid; 7.7.2. (A) Werken in klas 1; 7.7.3. (A) Fasering; 7.7.4. (A) Herhaling; 7.7.5. (A) Het aanleren van regels.
- 7.8. (A) Lesvoorbeeld.
- 7.2. Doelstellingen: 7.2.3. (B) Algemene doelstelling voor schrijven; 7.2.4. (B) Specificatie van doelstellingen; 7.2.5. (B) Twee voorbeelden; 7.2.6. (B) De vormgeving; 7.2.7. (B) Deelvaardigheden; specificaties; 7.2.8. (B) Deelvaardigheden; nadere specificaties; 7.2.9. (B) Eindvormen; specificaties; 7.2.10. (B) Eindvormen; nadere specificaties.
- 7.3. (B) De beginsituatie
- 7.4. (B) De leerstof
- 7.5. (B) Evaluatie: 7.5.1. (B) Resultaat; onderwijzersgedrag; 7.5.2. (B) De correctie; 7.5.3. (B) De foutenanalyse; 7.5.4. (B) Toets.
- 7.6. (B) Onderwijsleersituatie: 7.6.1. (B) Didactische werkvormen; 7.6.2. (B) Leeractiviteiten; 7.6.3. (B) Onderwijs- en leermiddelen; 7.6.4. (B) Suggesties voor het scheppen van onderwijsleersituaties.
- 7.7. (B) Onderwijsgedrag
- 7.8. (B) Lesvoorbeelden: 7.8.1. (B) De wandplaat (affiche, poster); 7.8.2. (B) Het weergeven van de zakelijke inhoud van de nieuwsberichten; 7.8.3. (B) Een correctieles; 7.8.4. (B) Genuanceerd woordgebruik.

## **8. LEZEN**

- 8.1. Op zoek naar doelstellingen: 8.1.1. Plaatsbepaling; 8.1.2. Het specifieke van lezen.
- 8.2. Doelstellingen: 8.2.1. De algemene doelstelling voor lezen; 8.2.2. Onderscheid: A-deel en B-deel; 8.2.3. (A) Algemene doelstelling voor leesmiddelbeheersing; 8.2.4. (A) Specificaties; 8.2.5. (A) Nadere specificaties.
- 8.3. Beginsituatie: 8.3.1. (A) De voorbereidingsfase; 8.3.2. Het kind komt op school; 8.3.3. (A) Het kind kan structureren; 8.3.4. (A) Het bereiken van de A-doelstelling.
- 8.4. Leerstof: 8.4.1. (A) Wat geleerd wordt; 8.4.2. (A) Waaraan geleerd wordt.
- 8.5. (A) Evaluatie: 8.5.1. (A) Toetsen; 8.5.2. (A) De rol van leerkracht en leerling.
- 8.6. (A) Onderwijsleersituaties: 8.6.1. (A) Didactische werkvormen; 8.6.2. (A) Leeractiviteiten; 8.6.3. (A) Onderwijs- en leermiddelen; 8.6.4. (A) Suggesties voor het scheppen van onderwijsleersituaties.
- 8.7. (A) Onderwijsgedrag: 8.7.1. (A) De onderwijzer(es) als teamlid; 8.7.2. (A) 'Werken in klas

- 1'; 8.7.3. (A) 'Werken in klas 2 en 3'; 8.7.4. (A) 'Werken in perspectief'.
- 8.8. (A) Lesvoorbeelden: 8.8.1. (A) In het begin van de eerste klas.
- (8.2. Doelstellingen): 8.2.3. (B) De algemene doelstelling voor lezen; 8.2.4. (B) Specificaties; 8.2.5. (B) Nadere specificaties van vaardigheidsdoelen.
- 8.3. (B) Beginsituaties: 8.3.1. (B) De zesjarige; 8.3.2. (B) De achtjarige.
- 8.4. (B) Leerstof: 8.4.1. (B) Wat geleerd moet worden; 8.4.2. (B) Wat geleerd moet worden nader bekeken; 8.4.3. (B) Waaraan geleerd moet worden.
- 8.5. (B) Evaluatie: 8.5.1. (B) Toetsen; 8.5.2. (B) De rol van leerkracht en leerling.
- 8.6. (B) Onderwijsleersituaties: 8.6.1. (B) Didactische werkvormen; 8.6.2. (B) Leeractiviteiten; 8.6.3. (B) Onderwijs- en leermiddelen; 8.6.4. (B) Suggesties voor het scheppen van onderwijsleersituaties.
- 8.7. (B) Onderwijsgedrag: 8.7.1. (B) De onderwijzer(es) als teamlid; 8.7.2. (B) 'Werken in de klas'; 8.7.3. (B) 'Werken in perspectief'.
- 8.8. (B) Lesvoorbeelden: 8.8.1. (B) Expressief lezen in klas 2; 8.8.2. (B) Verhaaldraadlezen in klas 5.

## **9. OP C-NIVEAU**

- 9.1. Terugblik: 9.1.1. Taalonderwijs heeft A gezegd; 9.1.2. Taalonderwijs heeft B gezegd; 9.1.3. Eenheid van A en B.
- 9.2. Vooruitzicht
- 9.3. Doelstelling: 9.3.1. Het doel als waarlijk een principe; 9.3.2. Grondhoudingen.
- 9.4. Beginsituatie: 9.4.1. Een nieuwe era; 9.4.2. De ontplooiing van het kind.
- 9.5. De leerinhouden: 9.5.1. Onze opvatting van de leerinhouden; 9.5.2. De drie perspectieven en de geleiding van het leerplan; 9.5.3. Verwijzing naar de uitwerking; 9.5.4. Ter overweging.
- 9.6. Evaluatie.
- 9.7. Onderwijsleersituatie
- 9.8. Vuistregel.

## **10. JIJ EN DE TAAL**

- 10.1. Richtingbepaling: 10.1.1. (In) de taal van top tot teen; 10.1.2. In de taal van top tot teen: taal is expressie- en communicatiemiddel; 10.1.3. Taal van top tot teen: kijken naar en spelen met taal; 10.1.4. Met taal erop of eronder? ; 10.1.5. Doelstellingen.
- 10.2. Beginsituatie: 10.2.1. Inleiding; 10.2.2. Taalontwikkeling en leeftijd; 10.2.3. Taal en milieu.
- 10.3. De onderwijsleersituatie: 10.3.1. Inleiding; 10.3.2. In de taal van top tot teen; 10.3.3. De taal van top tot teen; 10.3.4. Met taal erop of eronder?

## **11. JIJ EN DE WERELD**

- 11.1. Richtingbepaling: 11.1.1. De houding van het kind; 11.1.2. De rol van de taal bij de oriëntatie in de wereld; 11.1.3. Het proces van abstractie; 11.1.4. De taak van de onderwijzer.
- 11.2. Doelstelling: 11.2.1. Algemene doelstelling; 11.2.2. Van werkelijkheid naar taal; 11.2.3. Van taal naar werkelijkheid.
- 11.3. Beginsituatie
- 11.4. Leerinhoud.
- 11.5. De onderwijsleersituatie: 11.5.1. Talige problemen; 11.5.2. Suggesties.
- 11.6. Evaluatie: 11.6.1. Het functioneren van taal bij de leerling; 11.6.2. Het eigen gedrag van de onderwijzer.
- 11.7. Lesvoorbeelden: 11.7.1. 'Breekbaar'. Een verkenning in de breedte; 11.7.2. Lesvoorbeeld 'Huisvesting'. Een verkenning in de breedte; 11.7.3. Verkeerstal; 11.7.4. Een kringgesprek over de denneappel.

## **12. JIJ EN DE ANDER**

- 12.1. Begin en einde: 12.1.1. Verstandhouding als kernbegrip.

- 12.2. Beginsituatie: 12.2.1. 'seit ein Gespräch wir sind'; 12.2.2. Gesprekservaring in de opleidingsjaren; 12.2.3. Geschreven - gesproken: een wezensverschil? ; 12.2.4. De gespreksachtigheid is overal.
- 12.3. Jij en de ander - beschouwingen over doelstellingen: 12.3.1. Van vrijheid tot vervulling; 12.3.2. Vertrouwen en vragen; 12.3.3. Consequent humaniseren door gespreksachtigheid; 12.3.4. Meerrichtingsverkeer; 12.3.5. Leven en school.
- 12.4. De leerinhouden: 12.4.1. Communicatie in de wiskundige taalsoort; 12.4.2. Z-communicatie of: van alpha tot omegacommunicatie; 12.4.3. Omgang en omgangstaal.
- 12.5. Onderwijs-leersituaties: 12.5.1. Het kringgesprek in de Jenaplanscholen en daarbuiten; 12.5.2. Jij en de ander dicht bij elkaar.
- 12.6. Evaluatie: 12.6.1. In de diepte; 12.6.2. Aan de oppervlakte.

### **13. TAALCOMPENSATIE**

- 13.1. Achtergronden
- 13.2. Conclusies
- 13.3. Compensatie- en activeringsprogramma's in Nederland
- 13.4. Enkele programma's die zich richten op activiteiten die op kleuter- en basisschool worden uitgevoerd.
- 13.5. Een programma dat vooral gericht is op verandering van het cultuurpedagogische patroon van de gezinnen.
- 13.6. Programma's die een gezamenlijke aanpak van school-, gezins- en buurtwerk voorstaan.

### **14. HET ANALYSEREN EN BEOORDELEN VAN TAAL- EN LEESMETHODEN**

- 14.1. De begrippen 'methode' en 'onderwijsleerpakket'
- 14.2. De waarde van onderwijsleerpakketten voor taal en lezen in de praktijk.
- 14.3. Het analyseren van onderwijsleerpakketten voor taal en lezen
- 14.4. Een analysemodel
- 14.5. Veel gebruikte onderwijsleerpakketten voor taal en lezen.

#### **Literatuurlijst.**

In de Verantwoording wordt ingegaan op de ontstaansgeschiedenis van het boek. Die is nogal lang geweest. De (vele) auteurs van dit boek, zien de drukvorm als een voorlopig resultaat, en ze wijzen erop dat er nog wel wat te doen zal zijn, zoals bijvoorbeeld op het gebied van de eenheid van stijl.

Speciaal voor de gebruikers van de gestencilde versie, die aan de gedrukte voorafging, zijn de verschillen aangegeven met de drukuitgave. Opmerkelijke informatie: er is rekening gehouden met het model 'Didactische Analyse'.

De namen van de auteurs duiken pas in de Verantwoording op: Theo Aalbers, Jos Beke, Wim Braakhekke, Harm Buruma, Piet Dekker, Jan Derks, Marcel van Dijk, Johan Eimers, Frans Peeters, Piet Hein van de Ven. Los van deze werkgroep hebben Guus Extra en Rien Haak ieder een hoofdstuk voor hun rekening genomen. Alle auteurs zijn vermeld als docent aan opleidingsinstituten.

Het boek maakte op mij in deze eerste ontmoetingsfase een sympathieke indruk. Dat kwam vooral doordat:

- + de inhoudsopgave zo uitvoerig is;
- + onder taaltheorie niet enkel grammatica wordt verstaan;
- + de onderwijskundige termen van deze tijd worden gebruikt;

- + er een hoofdstuk besteed is aan het kleuteronderwijs;
- + een hoofdstuk gewijd is aan taalcompensatie;
- + het analyseren van taalboeken aan de orde komt;
- + de schrijvers niet zomaar één-twee-drie tot publicatie zijn overgegaan;
- + ik een aantal van deze schrijvers al kende door andere publicaties;
- + en de uitvoerigheid van deze uitgave.

Negatief kwam bij mij in eerste instantie over:

- dat ik na de aanschaf van dit dure boek (f 39,-! ) nu ook nog een ringband moest kopen, omdat daarvoor gaatjes zijn aangebracht en wel te voorzien is dat het boek zò uit elkaar ligt.

En vragen die ik zeker beantwoord wilde zien bij nadere kennismaking waren:

- ? Wat zijn die drie perspectieven (uit 1.3.), die zo belangrijk zijn dat ze het hele boek doortrekken?
- ? Is hoofdstuk 3 (over moedertaalverwerving) leesbaar? (Uit de Verantwoording weet ik dat dit hoofdstuk niet door de werkgroep is geschreven; de gebruikte termen in de inhoudsopgave doen het ergste voor de leesbaarheid vrezen.
- ? Zouden de algemene taaldoelen niet geënt zijn op een bepaalde visie aangaande het hele onderwijs?
- ? Wat betekenen de drie niveau's? (A, B, C)
- ? Staat er niets over jeugdliteratuur in?

Deze en dergelijke vragen stelde ik me als opdracht voor de tweede fase.

## 2.2. IK NAM, NORMAAL LEZEND, HET HELE BOEK DOOR

Nou, dat was een hele klus. Natuurlijk kan ik niet al mijn opwallingen op papier zetten. Ik noteer maar een paar gedachten per hoofdstuk:

### *Bij 1. Introductie*

Het meest benieuwd was ik naar de uitleg over de drie perspectieven. Het bleek, dat het verschijnsel taal door het hele boek heen (zowel in de theoretische als de praktische delen) benaderd wordt vanuit drie gezichtshoeken:

- het communicatieve karakter (De een zijn taal - de ander zijn taal)
- de verhouding tussen taal en werkelijkheid (Taal en werkelijkheid)
- het persoonlijke van taalgebruik ((In) de taal van top tot teen).

Als prettig ervaarde ik hierbij, dat de taal, en dus ook het taalonderwijs, niet enkel en alleen vanuit de communicatieve hoek wordt bekeken. Maar al te vaak, vooral in de wereld van het basisonderwijs, kom je de uitdrukking 'Taal is communicatie' tegen, zonder dat daarbij de andere functies van taal vermeld worden. (Dit heeft dan tot gevolg, dat men in het onderwijs alleen maar oog heeft voor 'mooie, hele zinnen' e.d.) In TDadB wordt gelukkig deze eenzijdige benadering doorbroken. Maar, waarom nu juist voor genoemde gezichtspunten is gekozen, werd me niet duidelijk. Ook de behandeling van de drie aspecten kon me niet bekoren.

Alles bij mekaar vond ik het eerste hoofdstuk niet helder.

## *Bij 2. Taaltheorie*

Het tweede hoofdstuk beviel me veel beter. De drie perspectieven van het eerste hoofdstuk werden me wat duidelijker in:

- theorie over het functioneren van taal als communicatiemiddel;
- theorie over betekenis, bedoeling, inhoud en interpretatie;
- theorie over de verhouding tussen het individuele taalgebruik en de systematiek van de gebruikte taal.

Dat was een hele winst. Bovendien werd ik in dit hoofdstuk geconfronteerd met 'Opdrachten' die het kritisch begrip (toepassing van het begrepen) van de voorafgaande gedeelten moeten bewerkstelligen. Van elk gedeelte van dit hoofdstuk geef ik ter kennismaking een paar saillante voorbeelden:

- + 'Bekijk een reclametekst. Wat is het doel van de boodschap? Welke strategie is gekozen om dat doel te bereiken?' (bij 2.2.2.)
- + 'Vergelijk een telefoongesprek met een face-to-face-onderhoud. Beschrijf zo nauwkeurig mogelijk de verschillen in strategie, codering en veruiterlijking.' (bij 2.2.3.)
- + 'Maak een 'taal-beeld' van een basisschool-klas of -groep. D.w.z. beschrijf van alle kinderen de relatie moedertaal-schooltaal. In hoeveel gevallen is er sprake van tweetaligheid? Voor welke leerlingen is de taal van de school ook de taal van thuis?' (bij 2.2.11.)
- + 'Bedenk eens een aantal verschillende situaties waarin de uiting 'Hij zwaait met zijn paraplu' een zinvolle mededeling kan zijn. Laat ook zien hoe de context in die gevallen aanwijzingen kan bevatten voor de interpretatie.' (bij 2.3.3.)
- + 'Leg een verzameling aan van eufemismen. Onderscheid daarbij tussen bijgeloof, fijngevoeligheid en fatsoen.' (2.3.6.)
- + 'Neem enkele rubrieken van een dagblad (ook de advertentiepagina's) en verzamel de daarin voorkomende metaforen. Beoordeel elke metafoor op originaliteit.' (2.3.7.)
- + 'Formuleer op grond van vroegere ervaringen wat men onder grammatica verstaat. Vergelijk dat met wat in deze paragraaf 4 beschreven is. Zijn er wezenlijke verschillen?' (bij 2.4.4.)
- + 'Verzamel uit de gesproken taal een aantal uitingen die het antwoord zijn op een vraag. Wat valt op bij het vergelijken van deze uitingen met de mogelijke diepte-structuren?' (bij 2.4.7.)
- + 'Genereer met onderstaande regels 10 correcte Nederlandse zinnen, laat ook 10 zinnen ontstaan die in strijd zijn met het taalgevoel; breng onder woorden wat aan die zinnen mankeert.' (bij 2.4.9.)
- + 'Zoek een aantal voorbeelden van woorden die alleen door accentverschil onderscheiden worden.' (2.6.1.).

De sterkte van de theoretische beschouwingen blijkt eigenlijk uit het feit, dat deze en dergelijke praktische toepassingen gevraagd kunnen worden.

Over dit theoretisch hoofdstuk is nog meer goeds te zeggen. Bij de bespreking van het communicatieve aspect wordt gebruik gemaakt van een schema voor 'het' communicatieproces. Dat vond (en vind) ik uitstekend. Natuurlijk zou ik geen neerlandicus (dus

eigenwijzerik) zijn, wanneer ik niet vond dat je beter een ander schema (dat van Dean en Bryson) kan gebruiken, maar het werken met zo'n schema sprak me aan. Natuurlijk waren er ook bezwaren, alhoewel niet zo gek veel. Slecht vond ik alles wat *wordt* gezegd over de verhouding tussen het Nederlands en de andere talen in het Nederlands taalgebied. Dit spitste zich toe in de volgende opdracht:

— 'Zoek voorbeelden van verkeerde werkwoordsvormen uit de gesproken kindertaal.

Ga na of deze inderdaad uit analogiewerking te verklaren zijn.' (bij 2.2.5.)

In mijn visie was (en is) geen plaats voor verkeerd taalgebruik. Juist in de kindertaal is zo duidelijk, hoe eigen een taal is aan het zinveld van zijn sprekers. Pas wanneer er sprake is van een behoefte aan een bepaalde differentiatie in werkwoordsvormen komt die er. Het tijdbesef-in-het-algemeen bijvoorbeeld is van grote invloed op het tijdsgebruik in de taal. Elke taalgebruiker gebruikt de onderscheiden, de zinsstructuren, de woorden die hij nodig heeft. Het is een typische volwassenen-fictie om op zoek te gaan naar fouten of naar 'analogiewerking'. Zo denk ik daar tenminste over. En mijn indrukken staan hier te kijk.

Wat me bij dit theoretische hoofdstuk verder nog opvalt - en dat is geen verwijt maar een vaststelling - is dat het structuralisme weinig of geen behandeling heeft gekregen, terwijl de traditionele grammatica toch in het kort het volle pond heeft gehad.

### *Bij 3. Theorieën over moedertaalverwerving*

De vooronderstelde lezer van het derde hoofdstuk is een heel andere dan van het tweede hoofdstuk. Dat viel me direct al op. Wat te denken van de volgende zin bijvoorbeeld: 'Skinner postuleert een tabula rasa, empty organism of black box; ook al is het vermogen om een taal te leren speciesgebonden, dan nog betekent dat niet dat er een of ander complex vermogen moet zijn dat de mens in staat stelt een taal te leren.' Niet voor niets zijn aan dit hoofdstuk geen opdrachten toegevoegd, dacht ik heel gemeen (en terecht). De tekst kan op z'n allerbest slechts geïnterpreteerd begrepen worden. Hier wreekt zich het feit dat een wetenschappelijk medewerker buiten de vaste werkgroep aan het woord is. Heel duidelijk heeft deze zichzelf tot lezersmodel gemaakt. Hoewel theoretisch juist, is de tekst voor de werkelijke lezers niet te pruimen. Het is een schoolvoorbeeld van slecht stellen.

### *Bij 4. Inleiding tot de taaldidactiek voor het basisonderwijs*

De werkgroep heeft er goed aan gedaan dit hoofdstuk in te lassen. De terminologische basis voor het vervolg wordt hier gelegd.

Het belang van doelstellingen wordt onderkend; en het hoofdstuk begint dan ook met gedachten daarover vanuit de drie perspectieven:

- 'De school moet communicatie mogelijk maken door de mondelinge taalvaardigheid te vergroten en de schriftelijke aan te leren, maar vooral door situaties te scheppen waarin de kinderen met elkaar, met de onderwijzer kunnen spreken.' De schrijvers zien de taak van de onderwijzer op het gebied van taal dus niet beperkt tot het 'vak' taal.
- Dit wordt nog duidelijker wanneer de werkgroep onder 'Taal en werkelijkheid' zet: 'Het zal duidelijk zijn, dat er een onmiddellijk verband bestaat tussen de doelstelling

van taalonderwijs en die van de zgn. wereldoriënterende vakken'.

- Sprak deze gedachte mijn VON-mentaliteit al aan, ook vanuit het derde perspectief werd daartoe de gelegenheid gegeven: 'Het taalonderwijs dient erop gericht te zijn dat het kind vrijmoedig gemaakt wordt in zijn taalgebruik. Het moet niet vastgedrukt worden door stringente voorschriften die èn strijdig zijn met het wezen van de taal èn de creativiteit van het kind miskennen.' En: 'Enerzijds moet de school opvoeden tot humaan taalgedrag, anderzijds moet het kind weerbaar gemaakt worden tegen inhumane taalgebruik.'

Als algemeen onderwijsdoel voor taal formuleert de werkgroep dan:

'Aan het eind van de basisschool moet het kind:

a) het tekensysteem op zijn niveau kunnen laten functioneren in de taalhandelingen; spreken, luisteren, schrijven en lezen als middel tot communicatie met 'het andere' en met 'de ander'; b) zijn specifieke mogelijkheden tot persoonlijk taalgebruik binnen de grenzen van het systeem kunnen en willen gebruiken; c) de ander willen en kunnen waarderen in diens persoonlijk taalgebruik; d) enigermate het vermogen hebben tot onderscheiding van humaan en inhumane taalgebruik; e) zich bereid tonen om in zijn taalgedrag te demonstreren dat het de ander als mens respecteert.'

Wat ik in dit gedeelte over algemene doelstelling wel miste, zijn de 'Opdrachten'. Juist omdat op het gebied van taal de keuze van doelen legitiem zo groot is, en dus veel afhangt van de persoonlijke voorkeur van de leerkracht, leek het me van belang een denkproces op gang te brengen. Met behulp van 'Opdrachten' zou dat kunnen.

De behandeling van de andere didactische sleutelbegrippen (4.5.) vond ik wat minnetjes. Het hoofdstuk eindigt met het aanbieden van een nieuwe geleding, ook weer een driedeling:

- Taalonderwijs op A-niveau richt zich op het aanleren van het tekensysteem;
- taalonderwijs op B-niveau betreft het leren of verzorgen van taalhandelingen;
- en taalonderwijs op C-niveau gaat om de integratie van deze taalhandelingen in persoonlijke houding.

Een schema verduidelijkt de indeling, maar nauwelijks bekomen van de eerste driedeling (in drie perspectieven) was mijn eerste gedachte: moet dat nou. Ik dacht dat de voordelen van zo'n indeling niet zouden opwegen tegen het nadeel van de ingewikkeldheid van structuur. Als voordeel van deze aanpak zag ik al aankomen, dat ook attitude-doelen het volle pond krijgen (zie C-niveau), en dat is in een steeds technologischer onderwijsstelsel nooit weg.

### *Bij 5. Taalontwikkeling in de kleuterschool*

Dit hoofdstuk heeft een duidelijke publiekbepaling: 'Wie als onderwijzer(es) met eersteklasseertjes van het basisonderwijs 'talig' gaat bezig zijn'. Het is dus gericht op de basisschoolleraren. En vanuit deze optiek viel het me tegen. Voor de (a.s.) onderwijzer komt het erop aan, dat het eigene van het kleuteronderwijs bloot komt.

Liever dan een verwoording van hetgeen 'er' in de kleuterschool gebeurt, had ik hier middelen aangereikt willen krijgen, om zelf het eigene in een bepaalde kleuterschool (al hospiterend) te ontdekken. Veel te weinig nadrukkelijk kwam ik tegen, dat kleuters hun eigen taal erop na houden, een taal overigens die uitstekend voor hen geschikt is.

En ook de specifieke wijze waarop kleuterleidsters hun kinderen benaderen, en wat men in het basisonderwijs daarvan kan leren, kwam niet uit de verf. Beter dan door een kleuterschoolleider had dit hoofdstuk geschreven kunnen worden door een verbaasde basisschoolleider. Ik zou enorme lappen hebben geschreven over de beginsituatie, maar weinig hebben meegedeeld over leermiddelen, die hier juist een (te?) ruime plaats krijgen. De a.s.-onderwijzer kan in de kleuterschool alles onder een vergrootglas zien, wat later in zijn eigen klas nauwelijks meer zichtbaar is. De taalverschillen zijn er ook bij 10- of 15-jarigen, maar ze zijn moeilijker herkenbaar. (De uitgevers van de leermiddelen zijn meestal dezelfde).

De plaats die voor het kleuterboek is ingeruimd, vind ik meteen al erg onvoldoende. De 'Opdrachten' zijn wat weinig in getal, en dan ook nog zo weinig concreet gesteld, dat een werkelijke vergelijking met de situatie in de basisschool moeilijk wordt. Naast deze negatieve indrukken, moet gezegd worden dat ik ook veel leerde uit dit hoofdstuk. Maar het negatieve overheerste toch.

#### *Bij 6. Luisteren en spreken*

De eerste verrassing leverde de titel van dit hoofdstuk op. Bij de bestudering van de inhoudsopgave was me nog niet opgevallen, dat ik het zelf altijd over 'spreken en luisteren' heb. De 'Plaatsbepaling' overtuigde me van mijn ongelijk.

De sterkte van het boek komt in dit hoofdstuk goed tot zijn recht: de aandacht die de attitudedoelen krijgen; de doelspecificaties; en de uitstekende voorbeelden. Ik dacht meteen aan de taalboekenschrijvers die hun borsten wel nat kunnen maken, na dit gelezen te hebben. (Als je dan het gewauwel over spreken en luisteren in verantwoordingen van taalmethodes ziet! ).

Hinderlijk vond ik wel de telkens opduikende suggestie, als zouden sociale en regionale 'dialecten' uitspraakafwijkingen zijn van het Nederlands. Maar daar staat tegenover, dat de adviezen aan de leerkracht veel vergoelijken: 'Duld honderden fouten in de uitspraak, sta dialect toe,' etc. (in navolging van Nieuwenhuis).

De lessuggesties zijn bladzijdenlang. En goed! De lezer moet wel een enorme botterik zijn wil ie daar geen ideeën uit kunnen destilleren.

Over het algemeen genomen was hoofdstuk 6 dus zeer geslaagd in mijn ogen.

#### *Bij 7. Schrijven*

De didactiek van het spellingonderwijs komt in het A-deel van dit hoofdstuk goed uit de verf ('Het aanleren van het tekensysteem'). Het sprak me zeer aan, dat de werkgroep veel aandacht vraagt voor attitudedoelen. De formulering van de doelen in eindgedrag viel me op door de exactheid. Natuurlijk had ik wel detailkritiek. Wanneer er bijvoorbeeld dit staat: 'Aan het eind van de les (klas 2) moet de leerling een tiental woorden met ou kennen, t.w. kous, kabouter, nou, koud, hout, zou, zout, mouw, vouw, fout; en een vijftal woorden met au t.w. paus, nauw, gauw, klauw, afsnauwen.'. Ik ben er tegen dat de leerlingen in één les geconfronteerd worden met keuzemogelijkheden als ou-au, ei-ij. Leerlingen die gewend zijn de woorden goed te schrijven, worden zo in verwarring gebracht. (Net als bij het aanleren van Schwere Wörter, vrees ik dat het onderwijs een omgekeerd effect bewerkstelligt). Daarnaast heb

ik wat moeite met het aanleren van voorgebakken woorden. Jammer vond ik ook, dat geen verband wordt gelegd tussen fouten en motorische ontwikkeling. Sommige spellingfouten komen namelijk voort uit beperkte motorische mogelijkheden. In het B-deel ontdekte ik naast positieve zaken (zoals de uitstekende lesvoorbeelden, de vele deeldoelen en de talloze voorbeelden van schrijfsituaties) ook een heel erg negatief aspect: Het stelproces is niet helder weergegeven; het wordt niet duidelijk wat een kind achtereenvolgens moet doen om tot een (zakelijk) stelprodukt te komen. Heel duidelijk bleek deze handicap ook ten aanzien van de evaluatie. Terwijl de adviezen hiervoor in het A-deel overvloedig waren, bleven ze hier heel magertjes. In mijn ogen was het heel goed mogelijk, dat een leerkracht met dit boek in de hand de kinderen weer voor onmogelijke opgaven stelt: een volledig eindprodukt maken.

### *Bij 8. Lezen*

Het hoofdstuk over lezen vond ik zonder meer voortreffelijk. Voor dit extreme oordeel had ik redenen genoeg. Bij de voorbeelden van doelen zaten vondsten als 'Een leerling moet het tendentieuze van een krantekop kunnen uitleggen.' En aanwijzingen voor de onderwijzer als de nu volgende ondersteunden ook mijn indrukken: 'De onderwijzer zegt hoe de titel van het te lezen verhaal luidt. Om de leerlingen zo actief mogelijk bij de les te betrekken, probeert hij de leerlingen een aantal vermoedens over het verhaal te ontlokken op grond van de titel.' In deze handleiding komt ook het lezen van gedichten uitvoerig aan de orde.

Daarbij komt, dat de theoretische achtergrond een uitstekende indruk op me maakte. De dubbelrol van het hardop lezen bijvoorbeeld, komt in 8.7.3. helder te voorschijn. Eervolle vermeldingen verdienden in mijn ogen ook het aankaarten van de diadevorm, het gebruik van eenvoudige middelen als oude kranten, en de 'nazorg' bij het lezen (het verwerken van emoties, van de opgeroepen werkelijkheid, de aandacht voor het taalgebruik (de stijl) van de auteur, e.d.)

Niet helder werd me de positie van de jeugdliteratuur, met name van het proza. En incidenteel had ik wat bezwaren. De bruikbaarheid van de leesbaarheidstesten van Flech-Douma werd bijvoorbeeld in mijn ogen onvoldoende gerelativeerd. Dat het aantal woorden per zin niets zegt over de ingewikkeldheid van de zinsstructuur kwam niet ter sprake. Maar in het algemeen genomen: een geweldig geslaagd hoofdstuk.

### *Bij 9. Op C-niveau*

Hoofdstuk 9 vormt de brug tussen het voorafgaande en de nog volgende hoofdstukken 10-11-12. De 'Terugblik' op het voorafgaande is eigenlijk één verzet tegen bloedloos taalonderwijs: 'Een instructeur kan, om associaties op te roepen en te bevestigen, gevoelig gebruik maken van machinale middelen, zoals Pavlov het belletje toepaste bij de hond. Verfijnde programmering kan op elk technisch terrein leiden tot gladde verwerving. Uit de militaire dienst, uit cursussen 'goed machineschrift', uit danslessen kennen we kille instructiemethodes waardoor aangepast gedrag wordt overgedragen aan grote groepen. Dit type instructie past niet op de basisschool. Daar is een goed onderwijzer, bij wat hij ook overdraagt, betrokken op de hele jonge mens zoals hij of zij nu is, en op wat er uit hem nog allemaal kan worden. Geen blindelings instrueren in

het basisonderwijs.' De auteurs benadrukken de gelijkwaardigheid van kind en onderwijzer. Zeven grondhoudingen zijn daarvoor nodig, vinden zij: eerbied voor de ander en het andere, felle belangstelling, vrolijkheid, prilheid, eerlijkheid, zoeken van de ander, en intensiteit. Zoals hier weergegeven, lijkt dit rijtje op een te ideële vervanging van de zeven hoofddeugden, maar door de uitwerkingen van de punten, maakte deze pedagogische stellingname een meer reële indruk op me. Met veel belangstelling begon ik dan ook aan de hierop volgende hoofdstukken.

### *Bij 10. Jij en de taal*

De stijl waarin dit hoofdstuk geschreven is, is al veel directer dan die van de voorgaande: 'Dit hoofdstuk heet Jij en de taal. Het gaat over jou en over taal.' Helaas wordt ook hier weer een nieuwe indeling aangekondigd: 1. In de taal van top tot teen (Het gaat erom dat je je prettig voelt in de taal); en 2. De taal van top tot teen (Wat is datgene waar we ons zo prettig in voelen? ). Maar gelukkig was hetgeen over expressie en creativiteit in dit hoofdstuk staat, goed begrijpelijk voor me. Ook wat over taalbeschouwing naar voren is gebracht, was gemakkelijk leesbaar. De sfeer van Warboek I (Creatief taalonderwijs) en van Wim van Calcar (Kinderen doen al aan taalbeschouwing) leken me bepalend. Heel goed vond ik het stuk over 'Taalontwikkeling en leeftijd'. Dit gedeelte maakt het eerdere hoofdstuk 'Theorieën over moedertaalverwerving' overbodig. De taalontwikkeling van het kind wordt hier beschreven binnen de totaal-ontwikkeling. Er wordt bijvoorbeeld verband gelegd tussen het taalgebruik van het éénjarige kind en zijn beheersing van tijd en ruimte. De band tussen taal en milieu leek me te gemakkelijk afgehandeld, maar er wordt verwezen naar hoofdstuk 13. Vele van de opdrachten die in dit hoofdstuk staan, vragen om een mening, en zijn dus geschikt als uitgangspunt voor een gesprek. Soms dienen uitspraken of stellingen als uitgangspunt. Bijvoorbeeld: 'Hoe denk je over de stelling: 'Compensatieprogramma's gaan in de eerste plaats uit van vooroordelen'.' Het hoofdstuk gaat niet enkel over creatief omgaan met taal en spelend verkennen van de taalstructuur, maar ook over: kritisch staan tegenover taal.

Bij de bespreking van onderwijsleersituaties (met hele rissen voorbeelden! ) wordt ook gepoogd de vakkenscheidingen te doorbreken. En dat sprak me aan. Zonder dat er direct al sprake is van voorstellen tot projecten. Het gaat hier in de richting van belangstellingskernen, zoals:

verhaal over de  
verschrikkelijke sneeuwman

geschiedenisles: invloed  
van de natuur op  
politiek gebeuren



natuurkundeles:  
vaste, vloeibare stof

aardrijkskundeles:  
levensomstandigheden in  
landen met veel sneeuw

En dat is dan een voorbeeld dat zich nog beperkt tot spreken en luisteren. Een kenmerkend voorbeeld op het gebied van de taalbeschouwing vond ik de voorgestelde werkwijze met verkeersborden: Kinderen maken omschrijvingen van hetgeen aanbevolen, geboden of verboden wordt. De resultaten kunnen in allerlei richtingen verwerkt worden: bijvoorbeeld de verschillende 'wijzen' of de modaliteits-hulpwerkwoorden. Van alles en nog-wat komt aan de orde. Niet alleen trappen van vergelijking e.d., maar ook scheldwoorden, afkortingen en klankcombinaties. De weerbaarheidsonderdelen die het praktisch gedeelte van dit hoofdstuk afsluiten leken me uit te lokken tot het kiezen van eigen voorbeelden.

### *Bij 11. Jij en de wereld*

Wereldoriëntatie in de meest ruime zin van het woord is het onderwerp van het elfde hoofdstuk. En juist hier viel me op, dat dit vakboek voor mij toch vooral een leesboek is. Meer nog dan de praktische voorbeelden bevielen me de theoretische beschouwingen, althans die in de praktische hoofdstukken. Heel interessant in dit hoofdstuk vond ik bijvoorbeeld de paragraaf over de z.g. abstractieladder. Daarbij werd de voor de hand liggende opmerking gemaakt, dat vooral op de hoogste trappen van abstractie taal te vinden is, die geen relatie heeft met de werkelijkheid. Maar dit gegeven werd doorgetrokken tot consequenties voor de school: Juist deze onwerkelijke taal maakt manipulaties gemakkelijk (bijv. woord 'democratie'). Een taak voor de taalleraar is dus: de kinderen tegen dit taalgebruik te wapenen.

Eigenschappen van het vorige hoofdstuk vond ik hier terug: grote aandacht voor totaalonderwijs en een bijna ziekelijke neiging tot indeling. Ook hier weer een voortreffelijke beschouwing over beginsituatie.

De beschouwingen over onderwijsleersituaties zouden zo weggelopen kunnen zijn uit 'moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands'. Er worden vier talige problemen besproken die bij alle vakken terugkomen: uitleg van woordbetekenis; vooroordeel; relaties in taal uitgedrukt; overdrachtelijk taalgebruik. Een fijne neus voor publikaties constateerde ik ook: de schrijvers maakten bijvoorbeeld op uitstekende wijze gebruik van een bespreking van een kringgesprek uit Pedamorfose. Door het artikel en het blad te noemen ervaart de lezer het als normaal, dat je bladen als Pedamorfose inkijkt.

### *Bij 12. Jij en de ander*

Hoewel ik dit hoofdstuk als iets minder gemakkelijk leesbaar ervaarde dan beide vorige, komen de goede eigenschappen van 10 en 11 hier ook weer uit. Ik merkte al lezende, dat een van de grootste charmes van dit boek is: de belezenheid die het uitstraalt. In hoofdstuk 12 vertoont de werkgroep een leeservaring op een heel breed front. Laat ik maar eens een lijstje geven van de auteurs die heel in 't kort of heel uitvoerig, in citaten of besprekingen in dit hoofdstuk genoemd worden: Hölde-ring/Heidegger, Van Ginneken, Buytendijk, Weremeus Buning, Haanstra, Vondel, Van Calcar, Chesterton, Gerritse, Hooft, Van den Bosch, Freinet, Pestalozzi, Horatius, I.O.W.O.-team, Freudenthal, Nijhoff, Freudenthal-Lutter, Petersen, Buber, Luijpen, Oldewelt, Kloos, Bernlef, Van de Woestijne, Gezelle, Goethe, Coleridge, Oosterhuis, Carmiggelt, een groep verschillende auteurs, Nescio, Kant, Joyce, Ligthart, Jetses,

Heeroma, Voordewind en Hoving. Zoals U ziet een bonte mengeling. Uit de lijst zal ook meteen duidelijk zijn, dat de sfeer van deze hoofdstukken veel meer algemeen-pedagogisch dan taaldidactisch is. De zelfverwerkelijking van de kinderen staat daarbij centraal.

Het moge lijken, dat hoofdstuk 12 slechts theoretisch is, maar in feite is er een combinatie ontstaan van beschouwingen, praktijkvoorbeelden en opdrachten voor de lezers.

### *Bij 13. Taalcompensatie*

Hoewel dit hoofdstuk wel leesbaar op me af kwam, was het een koude douche na de drie vorige. Heel netjes is alles theoretisch op een rijtje gezet. (zoals in hoofdstuk 3). Maar van een duidelijke standpuntbepaling is geen sprake. Te hinderlijk werd me hier weer in herinnering gebracht, dat dit gedeelte niet geschreven is door de werkgroep in zijn geheel. Bovendien kreeg ik het akelige idee, dat ik een dergelijk hoofdstuk zelf beter zou kunnen schrijven. En dat geeft altijd te denken.

### *Bij 14. Het analyseren en beoordelen van taal- en leesmethoden*

Verstandig vond ik het dat in dit hoofdstuk veel aandacht besteed wordt aan de analyse-wijze van Langermans. Maar toch kwam dit hoofdstuk niet als positief op mij over, doordat niet is aangegeven wat er achtereenvolgens moet gebeuren, vóórdat taalboekjes worden geanalyseerd. Aan het kiezen van taalmethodes hoort in mijn opvatting een bewustwordingsproces vooraf te gaan. Het team zal zich eerst dienen af te vragen, wat het nu eigenlijk wil, om van daaruit eisen te stellen.

### *Bij de literatuurlijst*

De al eerder signaleerde belezenheid blijkt ook uit de literatuurlijst, die heel goed als bibliografisch middel is te hanteren. In kleindruk staan 21 pagina's stikvol titels en korte besprekingen. De indeling vond ik niet altijd geslaagd.

## **2.3. AAN DE HAND VAN ENKELE ALGEMENE VRAGEN BESTUDEERDE IK HET BOEK NOGMAALS**

De vragen die ik me stelde, kwamen voort uit de besprekingsopdracht:

- 1 Wat biedt het boek meer dan de bestaande handleidingen voor de taalleraar in de basisschool?
- 2 Voor wie is dit boek geschreven? (Wie is de ingebouwde lezer?)
- 3 Wordt er aandacht besteed aan het emancipatorisch aspect?
- 4 Wordt er aandacht besteed aan het longitudinaal aspect?
- 5 Wordt er aandacht besteed aan het latitudinaal aspect?

### *2.3.1. Wat biedt het boek meer dan de bestaande handleidingen voor de taalleraar in de basisschool?*

Ik vergelijk *Taaldidaktiek aan de basis* met de meest gangbare handleidingen, t.w.: Evers, F. en L. van Gelder, *Nederlandse Taal*. Groningen, 1970<sup>8</sup>. (f 18,25), Reijnders,

B. M., *Dagelijks Taal*. Groningen, 1972<sup>3</sup>. (f 20,—)

Het verschil met de twee genoemde handleidingen loopt samen met het verschil tussen twee tijdperken in de onderwijskunde. Pas in *TDadB* is de algemeen onderwijskundige terminologie aanwezig, die een redelijke bespreking mogelijk maakt. De omschrijvingen van doelen, beginsituaties, onderwijsleersituaties, etc. gaan uit van een aanvaard stelsel van termen. De doelen zijn in het nieuwste boek zoveel mogelijk in eindgedrag geformuleerd; in de beschrijving van de beginsituaties zit veel meer diepgang.

Daarnaast zijn er ook verschillen in uitvoerigheid. Voor een tweemaal zo hoge prijs krijgt de lezer vele malen meer tekst. Maar ook kwalitatief valt de uitvoerigheid in *TDadB* op. De filosofische en pedagogische uitweidingen zijn niet van de lucht, en zijn, als er wat te vergelijken valt, veel essentiëler dan die in beide andere boeken.

*TDadB* is meer systematisch opgezet dan zijn voorgangers maar daardoor toch niet duidelijker. (Je verdrikt in de nummering.)

Even afgezien van de gebruikte terminologie, hebben de voorlopers van *TDadB* voor sommige lezers toch wel wat voor op het gebied van de praktische wenken. Je zou het verschil zo kunnen formuleren: *DT* en *NT* zijn gericht op uitvoerders van wat anderen hebben bedacht; *TDadB* veronderstelt een zelfbewuste onderwijzer, die kiest.

Als totaalaspect van het onderwijsgebeuren komt het taalonderwijs beter tot zijn recht in de nieuwste handleiding.

Nogmaals samenvattend: *Dagelijks Taal* en *Nederlandse Taal* waren koplopers in hun ontstaanstijd. Die tijd is nu voorbij. En, of *TDadB* ook koploper wordt voor deze tijd, weten we over vijf of tien jaar.

### 2.3.2. Wie is de vooronderstelde lezer?

Het is me onmogelijk gebleken één vooronderstelde lezer te reconstrueren uit de tekst. De publiekbepaling van hoofdstuk 3 bijvoorbeeld past totaal niet bij die van hoofdstuk 11. Terwijl het eerste type een abstract-denkende waarheidsvorser moet zijn, is het tweede type een lezer die nou juist niet van logische wandelpaden houdt. Ook qua technische leesbaarheid zijn er de grootst mogelijke verschillen. Ik vind dit een enorm zwak punt van het boek.

Wat werkelijke lezers nalopend, wordt dit beeld versterkt:

De onderwijzer in de praktijk knapt vast en zeker af op de theoretische hoofdstukken. Uit ervaring weet ik, dat hij dan ook niet meer begint met de andere. Temeer, omdat de indelingen het hem onmogelijk maken het boek hap-snap te lezen.

De studenten op de p.a. hebben meer kans, doordat ze bij het lezen begeleiding krijgen. Uit interviewtjes weet ik overigens dat de leraar dan erg veel tijd moet opofferen aan het uitleggen van het boek. In plaats van een hulpmiddel wordt het boek dan gauw een doel op zichzelf.

Voor die leraar Nederlands op de p.a. is het boek een 'must'; hij vindt er tal van ideeën in die hij zelfstandig kan uitwerken. Heel belangrijk is, dat hier een aanzet te vinden is voor het denken over taal als aspect van het totaalonderwijs.

Als bibliografisch middel voor studenten en docenten op p.a.'s, en andere opleidingsinstituten zou het boek redelijk bruikbaar zijn. Maar er is een nog beter middel:

*Taaldidactische documentatie* (Bijna elk jaar uitgegeven door het CPS in Hoevelaken).

Ook de leraar in het voortgezet onderwijs heeft wat aan het boek, al lijkt het me raadzaam de bestudering in groepsverband te doen.

### *2.3.3. Wordt er aandacht besteed aan het emancipatorisch onderwijs?*

Incidenteel is er veel aandacht voor taalweerbaarheid. Vooral in de hoofdstukken 10-11-12. Maar in de vele theoretische passages heb ik weinig principiële fundament kunnen vinden. En met name stelde het hoofdstuk over taalcompensatie me teleur op dit punt. Nou net waar je een principiële keuze verwacht, wordt je afgescheept met een betoog. Toch zullen de praktijkvoorbeelden op het gebied van taalweerbaarheid zijn praktische nut hebben, lijkt me.

### *2.3.4. Wordt er aandacht besteed aan het longitudinaal aspect?*

Wel wat, maar niet gek veel. Het hoofdstuk over de kleuterschool doet meer verwachten, dan het in feite is. Passages als over het voorbereidend aanvankelijk lezen wijzen meer in de richting van een toekomstige aanpassing van de kleuterschool aan de basisschool, dan op inzicht in het eigene van het onderwijs aan kleuters. In het kader van de integratiegedachte is dit hoofdstuk verouderd, althans naar mijn subjectieve oordeel afgemeten.

Waarom er wel een hoofdstuk over de kleuterschool maar geen hoofdstuk over het voortgezet onderwijs is opgenomen is me een raadsel.

### *2.3.5. Wordt er aandacht besteed aan het latitudinaal aspect?*

De eerste stappen worden wel gezet, maar in het algemeen komen die niet verder dan het werken in belangstellingskernen. Een enorme misser in dit verband vind ik, dat men bij het stellen (schrijven) niet de verschillende fasen van werken heeft aangegeven. Dan zou 't gemakkelijk geweest zijn te laten zien, dat het maken van een stelprodukt in principe niet afwijkt van het afwerken van een project. Voor leerkrachten in overgangssituaties vind ik de aangedragen samenwerkingsideeën niet gek.

## **2.4. ALGEMEEN OORDEEL**

Wanneer ik de vragen bezie die ik aan het eind van 2.1. heb gesteld, dan valt me het volgende op:

- De drie perspectieven (uit 1.3.) die het hele boek doortrekken, hebben me in hoge mate gestoord bij het lezen. De indeling van allerlei onderdelen kwam daardoor kunstmatig over. De indruk van de hoofdstukken 10-11-12, die ik positief waardeerde, werd er door vertroebeld. Bovendien was ik het niet eens met deze driedeling, en ben ik niet van mening veranderd.
- Het derde hoofdstuk is zo goed als onleesbaar gebleken. De aanpak zowel als de publiekbepaling past niet in het geheel. Gedeeltelijk geldt dit ook voor hoofdstuk 13.
- + De taaldoelen zijn wel degelijk gebleken te berusten op een algemene visie. Persoonlijk vond ik die visie wel eens te 'half-zacht', maar wie ben ik?
- Ook het werken met de tweede totaalindeling (A, B, C) kwam me slecht uit. Het gaf een enorme rompslomp van coderingen. Daarvoor in de plaats stond weinig. Ik heb

ergens ook een indelings-ziekte gesuggereerd. Waarschijnlijk is die ontstaan als tegenhanger van de praterige passages in 10-11-12.

– Over jeugdliteratuur heb ik niets systematisch kunnen vinden. Dat vind ik een ernstig manco voor een taalhandleiding. De traditie heeft het hier van het verstand gewonnen.

+ Op sommige momenten vond ik het boek fantastisch.

– Op andere momenten hopeloos.

– De geweldige troep die de auteurs van de verschillen in publiekbepaling hebben gemaakt, lijkt me daar iets meer debet aan dan mijn persoonlijke wisselvalligheid.

+ Het boek zette me aan het denken.

+ Toch moet elke lezer het gauw kopen. Misschien komt dit vooral door de totaalsfeer. De auteurs zouden hun standpunt uit de Verantwoording (het is maar een voorlopig boek) moeten doortrekken. Herschrijving met vooral het oog op het publiek, zou uitkomst kunnen bieden.

+ Alles bij mekaar: een sympathiek boek, waar nog wel wat aan te sleutelen valt.

### 3. ONZE SITUATIE EN 'TAALDIDAKTIEK AAN DE BASIS'

De geschiktheid van een handboek stelde ik aan het begin van dit artikel niet eenzijdig afhankelijk van de eigenschappen van het handboek, maar ook van de eigenschappen van de werksituatie van de gebruikers. Mijn verhaal dient noodgedwongen dus nog persoonlijker te worden. Wellicht hebt U er wat aan als exempel.

Ik werk als neerlandicus aan een p.a. in Zeist, waar vijf docenten en twaalf studenten jaarlijks het leerplan 'Nederlands' samenstellen. In grote lijnen komt het leerplan van het lopend studiejaar op de volgende hoofdlijnen neer:

- 1 In het eerste leerjaar moet de student erachter komen, wat de specifieke moeilijkheden zijn, waarvoor hij staat als taalleraar in de basisschool. Hij moet van zijn vanzelfsprekende standpunten over taalgebruik (van kinderen en van hemzelf) afkomen, en zich weer verbazen. Globaal verkent hij het hele terrein van het taalonderwijs.
- 2 Aan het eind van het eerste leerjaar en gedurende heel het tweede leerjaar worden de verschillende onderdelen van het taalonderwijs op de korrel genomen: zakelijk stellen, dramatische expressie, aanvankelijk lezen, creatief stellen, spreken en luisteren, spelling, voortgezet lezen, taalbouw, jeugdliteratuur. Bovendien wordt een project rond 'De Krant' georganiseerd.
- 3 Het derde jaar staat in nauw verband met het hospiteren. Eerst wordt de student in contact gebracht met het eigene van de kleuterschool (gezien vanuit het aspect taal); daarna wordt een kaartenbak ontwikkeld voor taalonderwijs zonder taalboek. Bovendien heeft de student een eigen taaldidaktisch onderwerp te bestuderen. Ons leerplan heeft zijn meest flexibele momenten in het eerste en het derde leerjaar. Een handboek past moeilijk in het eerste leerjaar, in zoverre de doelen juist bereikt moeten worden met taalmateriaal van de studenten zelf. De kennisvaardigheden zijn eigenlijk ondergeschikt aan de attitudevaardigheden. Alleen een flexibel bruikbaar handboek kan ingezet worden. Wijzelf werken liever met syllabi, artikelen en boek-

delen die binnen korte tijd gekozen of samengesteld kunnen worden. In het eerste leerjaar hebben we wel geprobeerd met *Taaldidactiek aan de basis* te werken. Maar we liepen stuk op de opzet van het boek. Terwijl wij in het leerplan eigenlijk met hoofdstuk 10-11-12 bezig waren, begon het boek met theoretische beschouwingen. En ongestraft bleken we niet zomaar al die hoofdstukken te kunnen overslaan.

In het tweede leerjaar hebben we heel incidenteel gewerkt met *TDadB*. Veel last ondervonden we dan van de verschillende indelingsmanieren. Nu maken we ook hier gebruik van eigen materiaal, en artikelen uit *Moer en Jeugd in school en wereld*, waarop alle studenten geabonneerd zijn.

Gedurende één studiejaar hebben we gepoogd *TDadB* te gebruiken in het derde leerjaar. Dat beviel helemaal niet. Vooral in het blok 'Taal op de kleuterschool' bleek dat hoofdstuk 3 onleesbaar was, en hoofdstuk 5 niet passend. Verderop in het studiejaar bleken we steeds maar weer last te hebben van de indelingsprincipen van het boek.

De situatie is nu zo, dat we *Taaldidactiek aan de basis* in twintigvoud in het vaklokaal voor handen hebben. Indien nodig kunnen we erover beschikken. Deze exemplaren hebben we bekostigd uit een boekenfonds, waarin elk jaar elke student f 5,— stort. Van het gezamenlijk bedrag schaffen we allerlei naslagwerken aan: sommige in enkelvoud, de meeste in vijfvoud, en enkele in veelvoud.

De voordelen van een dergelijk systeem zijn duidelijk. Buiten deze kosten hebben de studenten slechts weinig te betalen (Derdejaars hoeven voor Nederlands slechts een pocket van f 6,50 aan te schaffen en enkele syllabi te betalen; samen minder dan f 20,—). Ook de boekenlijst van de eerste- en tweedejaars hebben we drastisch kunnen inkrimpen. En we hebben een aantal werken voorradig die we steeds kunnen inzetten. Het boekenfonds Nederlands is een instrument dat bij onze onderwijsvorm past.

Terug naar ons besprekingsobject.

In feite maken wij in Zeist niet erg veel gebruik met *TDadB*. Weliswaar lezen de docenten er zeer regelmatig in, maar in de lessituatie wordt de handleiding niet erg vaak gebruikt. Zo kom ik tot de titel van mijn bespreking: *EEN SYMPATHIEK BOEK, MAAR WIJ GEBRUIKEN HET NAUWELIJKS*.

Voor de Moer-lezer voeg ik hier onmiddellijk aan toe: meteen kopen en lezen; op z'n minst zet het je aan het denken.