

Basisvorming Nederlands en Nederlands als Tweede Taal: werken aan een LAT-relatie

1. Inleiding

Zo'n 10 procent van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs is van allochtone afkomst, en dat betekent in de meeste gevallen ook anderstalig-van-huis-uit. Deze leerlingen hebben het Nederlands als tweede taal geleerd, sommigen als tweede gezinstaal, de meesten als schooltaal. Verreweg de meeste allochtonen moeten leren lezen en schrijven in het Nederlands op een moment dat hun beheersing van deze tweede taal nog ver achter ligt op die van hun Nederlandse leeftijdgenoten en moeten bovendien de lessen volgen die in het Nederlands worden gegeven. Ze moeten *leren* in die taal. Ook docenten Nederlands zullen in toenemende mate geconfronteerd worden met leerlingen die de eindtermen Nederlands moeten behalen in een taal die niet hun eerste taal is. Om allochtone, meertalige leerlingen dezelfde kansen te geven dezelfde eindtermen te behalen, zal het onderwijs moeten worden aangepast. Hoe dit moet gebeuren, is nog nauwelijks in de praktijk uitgekristalliseerd. Sommigen (Bienfait, 1988; Litjens, 1990) stellen voor te komen tot 'geïntegreerd taalonderwijs Nederlands', waarbij het onderwijs in het Nederlands als tweede taal (NT2) ondergebracht wordt bij het vak Nederlands. Aparte NT2-lessen zouden in deze visie kunnen vervallen, mits het onderwijs Nederlands maar inspeelt op verschillen in beginsituatie en onderwijsbehoeften van heterogene groepen. In de praktijk van met name het voortgezet onderwijs blijkt het echter heel moeilijk te zijn de consequenties van meertaligheid - op sommige scholen gaat het om percentages boven de 80 - om te zetten in beleid, in leerplannen en in didactiek.

In Spiegel 1991/3 hielden Maaïke Hajer, Ester de Jong en Theun Meestringa een pleidooi voor 'taalbeleid' op scholen voor voortgezet onderwijs (Hajer, de Jong & Meestringa, 1991). Zij beargumenteerden de noodzaak van een door directie en het hele schoolteam gedragen visie op en aanpak van taalproblemen. Op projectbijeenkomsten blijkt hoe moeizaam een vernieuwing in de richting van taalbeleid verloopt. Nu is elke onderwijsvernieuwing een moeizaam proces, maar het lijkt wel alsof het op de agenda zetten van het onderwerp 'taal' een bijzondere weerstand ontmoet. Juist omdat taal wezenlijk is voor elk vak en bovendien ingebakken zit in ieders vanzelfsprekende gedrag, lijkt het zo moeilijk hier 'iets aan te doen'. Maar ook omdat een taalbeleid per definitie vraagt om een vakoverstijgende aanpak, en zo iets is een aanslag op de verkokerde structuur van het voortgezet onderwijs. De 'taalkwestie' verbreekt daardoor en verdwijnt naar de achtergrond. De reeks Basisvorming (Leiden, 1989) is illustratief: alle vakken komen hier - gescheiden - aan bod met een vernieuwingsverhaal van een promi-

nent vakdidacticus maar geen van allen gaat op enigerlei wijze in op het eigen vaktaalgebruik. Ook de afzonderlijke (!) delen van de talenvakken niet; slechts het deel over Nederlands in de basisvorming (Rijlaarsdam, 1989) stuipt de taalproblematiek aan, maar verwijst haastig naar het deel over 'NT2 in de basisvorming' (Van Helvert & Kroon, 1989), als ware het een vak apart.

Ik wil in deze bijdrage nader ingaan op de positie van het tweede-taalverwervingsonderwijs (NT2) in relatie tot de inhoud en positie van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs en op de rol die docenten Nederlands kunnen spelen bij de vernieuwing van het taalonderwijs. Want in de praktijk worden Neerlandici veelal belast met de extra lessen Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen die taalhulp nodig lijken te hebben. Deze NT2/NT1-docenten zouden een katalyserende rol kunnen vervullen, zodanig dat er een vernieuwde visie op taalonderwijs en op de rol van taal bij leren ontstaat - te beginnen bij het vak Nederlands, dat niet langer als 'moedertaalonderwijs' kan worden aangeduid. In de tweede paragraaf van dit artikel betoog ik dat het vak Nederlands wat betreft inhoud en didactiek niet om NT2 heen kan en dat *taalvererving* een belangrijk aandachtspunt moet vormen bij de vernieuwing van het leerplan Nederlands. Dat betekent een gedeeltelijke integratie van het NT1 en NT2-onderwijs, namelijk voorzover alle leerlingen baat hebben bij gedifferentieerd taalverwervingsonderwijs. Bij mijn pleidooi voor een integratie van het NT1/NT2-taalonderwijs heb ik inspiratie geput uit ervaringen in landen waar al veel langer met meertaligheid in het onderwijs rekening wordt gehouden. In de derde paragraaf ga ik hier dieper op in; met name ga ik in op de niet onproblematische positie van het taalverwervingsonderwijs binnen het communicatieve taalonderwijs. De vierde paragraaf schetst een aanzet van communicatief leesonderwijs met daarbij geïntegreerde aandacht voor taalvererving. Tot zover worden de mogelijkheden verkend om tot een geïntegreerd NT1/NT2-curriculum te komen. In de laatste paragraaf wil ik ten slotte kort ingaan op het remediërende NT2-onderwijs dat buiten de reguliere lessen Nederlands moet worden opgezet voor die leerlingen die behoefte hebben aan specifieke vormen van (tweede-) taalonderwijs. Deze vorm van apart NT2-onderwijs, gezien als extra zorgonderwijs naast het reguliere curriculum, verdient een nadere uitwerking die in het kader van deze bijdrage te ver voert. Hier moet het evenwel genoemd worden als de complettering van de in de titel genoemde LAT-relatie.

2. De positie van NT2 in relatie tot het moedertaalonderwijs Nederlands

Van een apart vak NT2 is op de meeste scholen geen sprake (Van Gorp, 1989). Toch wordt het NT2 apart gehouden van het reguliere onderwijs; het is een hulpvak. Op de meeste scholen wordt het NT2-onderwijs als een additionele taak van enkelen beschouwd en ook secties Nederlands beschouwen het NT2 als een additionele en niet-structurele taak. En dat kan ook niet zolang het vak Nederlands

geïdentificeerd wordt met moedertaalonderwijs (mto): NT2 en mto zijn uit de aard van de zaak niet verenigbaar, en zijn gericht op verschillende doelgroepen.

Dit onderscheid tussen NT2 en het vak Nederlands (opgevat als mto) lijkt simpel en voor de hand te liggen vanuit het perspectief van onderwijsgeven, maar leerlingen ervaren dit onderscheid niet als zodanig: veel leerlingen zijn tweetalig, klassen zijn meertalig, en de doelgroepen zijn niet exclusief te onderscheiden. Voor de NT2-leerlingen is Nederlands de facto géén moedertaalonderwijs, toch gelden voor hen (terecht) dezelfde eindtermen als voor moedertaalsprekers. De weg er naar toe hoeft echter niet voor alle leerlingen dezelfde te zijn; we moeten dus nadenken over adequate differentiatievormen (Hofmans-Okkes, 1989). Een vorm is dat NT2 als apart onderdeel in het curriculum wordt opgenomen, maar dat is niet de enige en zeker niet de meest ideale vorm, daarover zijn vele deskundigen het eens (Lijens, 1990). In de praktijk zien we echter vooral die ene, voor het voortgezet onderwijs kenmerkende differentiatievorm van vakkenscheiding, ook in het geval van het NT2-onderwijs: het wordt los van de andere vakken verzorgd. In feite betekent deze situatie dat de andere vakken, waaronder Nederlands, zich niets hoeven aan te trekken van de aanwezigheid van anderstaligen. De meertaligheid op school kan op deze wijze worden genegeerd.

NT2 neemt de positie van 'hulpvak' in, vergelijkbaar met de positie van Remedial Teaching. Een remediërende functie van NT2 impliceert echter dat hier die taalvaardigheid in het Nederlands wordt ontwikkeld die Nederlandse leerlingen worden verondersteld reeds verworven te hebben. Het taalverwervingsonderwijs voor anderstaligen vindt dus plaats buiten de reguliere lessen Nederlands, hetgeen voor de hand ligt in het geval van neveninstromers, beginnende taalverwerwers. Maar in hoeverre en in welk opzicht zijn onderinstromende allochtone leerlingen, gevorderde tweede-taalleerders te onderscheiden van hun 'moedertaalsprekende' klasgenoten? Hoeveel autochtone leerlingen spreken trouwens van-huis-uit het standaard-Nederlands dat op school de voertaal is? Bovendien: zijn 'Nederlandstalige' leerlingen, vanaf bijvoorbeeld 10-12 jaar, dan géén gevorderde taalverwerwers? Op scholen voor voortgezet onderwijs, die ik de afgelopen jaren regelmatig heb bezocht o.a. om lesmateriaal voor allochtonen uit te proberen, werd heel vaak door de leerkrachten opgemerkt dat dit materiaal niet alleen in de ondersteuningslessen voor anderstaligen zou moeten worden gebruikt, maar ook of juist in de reguliere lessen Nederlands. Heel vaak maakte men opmerkingen als: "Nederlandse leerlingen hebben ook problemen met de (school)bockentaal" of: "Veel van onze autochtone brugklassers weten ook geen raad met moeilijke woorden". Het blijkt in de praktijk vaak moeilijk verdedigbaar te zijn het NT2-onderwijs voor gevorderden apart te geven en dus te onthouden aan Nederlandse leerlingen, die immers ook nog in een proces van (gevorderde) taalverwerving verkeren.

De doelstellingen van het NT2 voor gevorderde tweede-taalverwerving kunnen worden geformuleerd als 'de ontwikkeling van functionele, schoolse taalvaardigheid', zoals in diverse publikaties wordt gesteld (Lijens, 1990; Olijkan 1990; Teunissen, 1990). De vraag is nu, of dit aspect van gevorderde taalverwerving ook als *exclusief* doel moet worden gesteld voor het aparte, remediërende NT2-

onderwijs. Met andere woorden: in hoeverre bestaat er overlap in doelstellingen tussen NT2 en het vak Nederlands?. Recent ontwikkelde NT2-materialen voor het voortgezet onderwijs ("Anders Nederlands", "Weet wat je Leest", SLO-materialen; zie Meestringa, 1990) blijken bij uitstek geschikt voor gebruik door de docent Nederlands in de reguliere (al dan niet meertalige) klas. Kenmerkend zijn de strategische aanpak met daarbij specifieke aandacht voor taalaspecten. Hierop kom ik in paragraaf 3 nog terug. Waar het nu om gaat is de constatering dat materialen voor gevorderd NT2-onderwijs in de praktijk gebruikt (kunnen) worden in het reguliere curriculum voor het vak Nederlands, misschien wel juist omdat hier functionele taalvaardigheden (lezen, schrijven, studeervaardigheden) centraal staan die op dit moment sterk in de belangstelling staan omdat ze in de basisvorming meer aandacht zullen krijgen.

Volgens de meest recent geformuleerde kerndoelen voor het vak Nederlands in de basisvorming treedt een verschuiving op in de richting van Communicatief Taalonderwijs: 'het accent ligt niet meer zozeer op het hebben van kennis van het taalsysteem, maar op het leren de taal actief te gebruiken' (Op weg naar basisvorming, SLO 1990, p.5). Uit deze formulering valt echter niet op te maken of en in hoeverre taalverwerving tot de doelstellingen behoort, hooguit dat de taalverwerving 'communicatief' ter hand wordt genomen. De vraag blijft hoe. In de discussie rond de basisvorming voor het vak Nederlands heeft het thema NT2 weliswaar een rol gespeeld, maar hier ging het uitsluitend om de vraag of de eindtermen zouden moeten worden aangepast (lees: verlaagd) voor allochtone leerlingen. Gelukkig is iedereen het erover eens dat een dergelijke apartheid ongewenst is (zie o.a. Ten Brinke, 1989; Hofmans-Okkes, 1989). Opmerkelijk is evenwel dat in deze discussie de vraag niet wordt gesteld, in hoeverre de *inhoud en didactiek* van het schoolvak Nederlands mede moeten worden bepaald door de behoefte van hen die van-huis-uit een andere taal spreken. De leerplandiscussie wordt nog nauwelijks gevoerd, over wat we onder 'communicatief taalonderwijs' in de praktijk moeten verstaan bestaat nog grote onzekerheid. In dit kader is met name niet duidelijk in hoeverre taalverwervingsdoelen geïmpliceerd worden door de taalvaardigheids- en taalbeschouwingseindtermen.

Ik ben van mening dat deze leerplandiscussie gevoerd moet worden door de inzichten en ervaringen uit het tweede-taalonderwijs, niet alleen in Nederland maar juist ook elders, waar men veel langer ervaring heeft met onderwijs in een multiculturele en meertalige samenleving. De NT2-docenten zelf kunnen ook een bijdrage leveren, ze zijn immers meestal zowel 'gewone' docenten Nederlands maar hebben ook vaak intensieve ervaringen met het proces van taalverwerving bij tweede-taalleerders. Om te beginnen moeten we het strikte onderscheid mto en NT2 los laten en de consequentie trekken uit het feit dat Nederlands voor een vaak niet onaanzienlijk deel van de leerlingen géén mto is. Dat betekent dat althans een deel van het NT2 geïntegreerd kan worden in het vak Nederlands. De doelstelling van gevorderde taalverwerving behoort niet slechts thuis in het remediërende taalonderwijs, maar zou in de kerndoelen van het vak Nederlands in de basisvorming vervat moeten zijn. In een volgende fase van de leerplandiscussie

zouden ook inzichten en ervaringen uit het vreemde-talenonderwijs benut kunnen worden en zou de vraag gesteld moeten worden of vakoverstijgend taalonderwijs (zoals bijvoorbeeld in Canada, (Hébert, 1990); zie ook: Hawkins, 1984) in het kader van 'taalbeleid' wenselijk is en hoe dit gerealiseerd kan worden.

In de volgende paragraaf wil ik met name ingaan op de vraag of en hoe taalverwerving kan worden gerealiseerd binnen communicatief taalonderwijs. Met de term 'communicatief taalonderwijs' wordt nogal slordig omgesprongen; het is een logo waarmee diverse talenvakken zich in de basisvorming profileren. Gemeenschappelijk aan de verschillende visies van de talenvakken is dat met name het traditionele grammatica-onderwijs ter discussie staat. Het gevoerde debat over de relatie tussen grammatica-onderwijs en taalvaardigheid heeft inmiddels tot de overtuiging geleid dat deze relatie niet bestaat: het traditionele grammatica-onderwijs heeft hoegenaamd geen effect op het bereikte taalvaardigheidsniveau van leerlingen (Kroon, 1985). Met het overboord zetten van het traditionele grammatica-onderwijs dreigt echter het gevaar dat ook het taalverwervings-onderwijs verloren raakt in de zee van de Communicatieve Vaardigheden. Het perspectief van de moedertaaldidactiek op taalverwerving is anders dan dat van de vreemde- en tweede-taaldidactiek. Met name dit laatste perspectief probeer ik hierna te belichten vanuit het idee dat hieruit inspiratie kan worden geput voor een geïntegreerd NT1/NT2-curriculum.

3. Taalverwerving en communicatief taalonderwijs

Het taalverwervingsproces wordt volgens de huidige opvattingen zowel in het mto als in het vto, opgenomen in het communicatief gerichte taalonderwijs. Met name het vernieuwde moedertaalonderwijs voor de basisvorming is sterk gericht op communicatief taalonderwijs en heeft daarmee het traditionele grammatica-onderwijs uitgebannen. Het inzicht dat expliciet, traditioneel grammatica-onderwijs niet effectief is voor de taalverwerving is inmiddels ook in het vreemde-talenonderwijs doorgedrongen, zij het dat traditionele praktijken hier hardnekkiger lijken (Kwakernaak, 1989). In het vto zien we evenwel eveneens een verschuiving in de richting van communicatief taalonderwijs en een sterkere gerichtheid op taalgebruik dan op kennis van het taalsysteem (Van Essen, 1990). Grote invloed is hier uitgegaan van de zogenaamde notioneel-functionele syllabus, een benadering van taalonderwijs die bij mijn weten nauwelijks is toegepast in het Nederlandse mto. In het NT2 wordt de communicatieve benadering van het taalonderwijs sinds enige jaren reeds gehanteerd, zijn althans de meest recente - hoewel schaarse - leermiddelen te karakteriseren als 'communicatief' (Hacquebord, 1990). We zouden kunnen concluderen dat in retorisch opzicht al het taalonderwijs in de basisvorming op dezelfde lijn zit, dat wil zeggen 'communicatief' wordt ingericht.

In inhoudelijk opzicht blijken er echter verschillende interpretaties te bestaan van 'communicatief taalonderwijs' en die verschillen komen vooral voort uit de verschillende perspectieven op taalverwerving. In tegenstelling tot het vreemde- en

tweede-taalonderwijs gaat men er in het mto vanuit dat de kennis van de Nederlandse taal 'vanzelf' wel toeneemt naarmate de leerling verder komt op school. Het proces van moedertaalverwerving is inderdaad in veel sterkere mate een vorm van impliciet en incidenteel leren dan het leren van een vreemde taal. De vaardigheidsbenadering die in het moedertaalonderwijs wordt gehanteerd, beschouwt de leerlingen primair als taalgebruikers, niet meer als taalleerders. Het is de vraag of dit in het algemeen een terechte zienswijze is; in het geval een niet onaanzienlijk deel van de leerlingen een niet-Nederlandstalige achtergrond heeft is deze zienswijze zeker discutabel en doet de noodzaak zich voor na te denken over het al dan niet impliciete proces van taalleren in relatie tot de taalvaardigheidsontwikkeling die in het onderwijs wordt nagestreefd.

Het taalleren zelf, het proces van taalverwerving in de eerste dan wel tweede taal vormt echter geen invalshoek in de recente discussie over de verhouding tussen taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs (Groeneweg e.a, 1989; Van Gelderen, 1989; recente themanummers van *Levende Talen* (1991)). Een taalvaardigheidsdidactiek veronderstelt een vorm van 'taalbeschouwing' -op te vatten als (expliciete) 'reflectie op taalgebruik' (Van Gelderen, 1988; Rijlaarsdam, 1989), maar ook als (impliciete) 'aandacht voor taalgebruik' (Hulstijn 1987; Rutherford, 1987; Widdowson, 1990). Onder taalbeschouwing vallen niet alleen de traditionele onderwerpen Spelling en Grammatica (ontleden). Ook traditionele 'taalkunstsaken' als stijl, idioom en woordbetekenis, aspecten van morfologie, semantiek en pragmatiek kunnen onderwerp zijn van taalbeschouwing, evenals tekstlinguïstische onderwerpen als tekststructuur, cohesie- en coherentieverschijnselen. De vraag is nu, hoe deze typische taalonderwerpen behandeld moeten worden in een communicatieve syllabus. Het gevaar bestaat dat ze helemaal niet behandeld worden, of slechts incidenteel, omdat het vooralsnog niet duidelijk is hoe dergelijke 'competence'-aspecten zich verhouden tot functionele taalgebruiksdoelen.

Ook in functionele contexten wordt een beroep gedaan op linguïstische, metalinguïstische en tekstuele competentie. Het taalgebruik van de leerkracht is illustratief voor het probleem dat de taalkennis van leerlingen tekort kan schieten in een zeer relevante communicatieve situatie. In het voortgezet onderwijs wordt heel vaak 'over hoofden heen gepraat' door vakdocenten. Voor het taalgebruik in schoolboeken geldt in nog sterkere mate gebrek aan afstemming op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Dit is evident bij anderstalige leerlingen (Hofmans-Okkes, 1987), maar ook bij eerste-taalsprekers (Looijmans & Rubbe, 1985). Het aanspreken van vakdocenten op hun taalgebruik is weliswaar belangrijk in het kader van taalbeleid op school, maar dit ontslaat de taaldocent niet van zijn taak 'gevoerd taalgebruik' onder de aandacht van de leerlingen te brengen. Taalgebruik met de functie van kennisverwerving bijvoorbeeld, maar ook expressief taalgebruik zoals in poëzie geeft heel wat zinvol kluiwerk. Waar anders dan in het taalonderwijs hoort de studie van taalgebruik thuis, systematische 'aandacht voor de vorm', met als doel het ontwikkelen van een zodanig taalgevoel dat de leerling ermee uit de voeten kan in vele (niet alleen alledaagse!) communicatieve situaties.

De voortrekkers van het communicatieve vto stellen zich sinds jaren de vraag hoe taalverwerving gerealiseerd moet worden binnen communicatief taalonderwijs, en hebben ook didactische middelen ontwikkeld om het taalleren te stimuleren (zie bijv. Candlin, 1981; Neuner, 1981; Pattison, 1987; Savignon, 1983). Bij de ontwikkeling van een didactiek voor (gevoorderde) taalontwikkeling kan ongetwijfeld veel inspiratie geput worden uit deze werken, die in ieder geval duidelijk maken dat het binnen een communicatieve benadering mogelijk is de aandacht te vestigen op taal zonder expliciet grammatica-onderwijs. Veel oefenvormen zouden heel goed ook bij communicatief Nederlands kunnen worden gebruikt. Bienfait (1988) geeft voorbeelden van dergelijke zinvolle oefeningen. Een ander voorbeeld van een inmiddels in Nederland onder de aandacht gebrachte Amerikaanse methode die aansluiting zoekt bij (natuurlijke) taalverwerving, is die van 'sentence-combining' (Schuurs, 1988). Hoewel deze methode op zich niet communicatief genoemd kan worden, lijken de hierin gebruikte oefenvormen zeer geschikt voor met name van-huis-uit anderstalige leerlingen, mits ze worden opgenomen in een communicatief taalleerplan.

In een multiculturele samenleving als Groot Brittannië is de praktijk van het communicatief taalonderwijs inmiddels bekritiseerd (Widdowson, 1990), overigens zonder dat de uitgangspunten ter discussie worden gesteld. Ook in de Verenigde Staten is op dit moment sprake van een bezinning op het communicatieve taalonderwijs en een hernieuwde belangstelling voor functioneel (!) grammatica-onderwijs (Rutherford, 1987). Volgens Widdowson gaat het er in het taalonderwijs om de leerlingen zich 'grammaticaal' te laten ontwikkelen zodat ze ook beheersing krijgen over hun eigen communicatieve omgeving. Grammatica moet hier worden begrepen in brede zin en in relatie tot pragmatiek en semantiek, als de brug tussen (communicatieve) context en (cognitieve) concepten. Cruciaal is hier het inzicht dat grammaticale ontwikkeling, ook in een gevorderd stadium en zowel in eerste als in tweede of vreemde taal, een proces is van hypothesevorming en -toetsing aan inhoudelijk zinvol en talig rijk materiaal. Bij elk natuurlijk taalleerproces staan de inhouden centraal, de talige vormen worden hieruit vanuit de cognitieve noodzaak veroverd. De benadering die Widdowson voorstaat is allerm minst een terugkeer naar het traditionele grammatica-onderwijs, waar de vorm voorop staat. Bij hem staat de inhoud voorop, en wordt de functionaliteit van grammatica voor communicatieve doelen benadrukt:

"It seems sometimes to be supposed that what is commendable about a communicative approach to language teaching is that it does not, as a structural approach does, have to get learners to puzzle their heads with grammar. If we are looking for nonsense, this suggestion is a prime example. For if this were really the case, a communicative approach would have little or nothing to commend it. For language learning is essentially learning how grammar functions in the achievement of meaning and it is a mistake to suppose otherwise. (...) Learners need to realize the *function* of the device as a way of mediating between words and contexts, as a power-

ful resource of the purposeful achievement of meaning. A communicative approach, properly conceived, does not involve the rejection of grammar. On the contrary, it involves a recognition of its central mediating role in the use and learning of language" (Widdowson, 1990, p.97-98).

In eerdere publikaties heeft Widdowson (1978, 1979) concrete uitwerkingen van zijn ideeën laten zien, die met name in het tweede-taalonderwijs aan gevorderden zeer goed benut kunnen worden (zie ook: Hacquebord, 1991). De door hem ontwikkelde methode "Reading and Thinking in English" (Widdowson, 1979) is adequaat taal- en leesonderwijs voor zowel T1 als T2-leerlingen. Een onderwerp uit deze methode is bijvoorbeeld 'generalisatie'. De leerlingen ervaren hierbij hoe abstractiegraad van tekstinhouden samenhangt met taalvormen, zoals het gebruik van lidwoorden. Dit gebeurt aan de hand van authentiek tekstmateriaal, bijvoorbeeld afkomstig uit schoolboekteksten voor de zaakvakken.

Verwant aan het werk van Widdowson is dat van Rutherford (1987), die in de Verenigde Staten onomwonden "The grammar-centred curriculum" (voor het tweede-taalonderwijs) bepleit. Een traditionele benadering is ook bij hem ver te zoeken; bij Rutherford is het object van taalonderwijs niet de grammatica (als formeel systeem), maar zijn het 'taalstrategieën'. Nog sterker dan Widdowson baseert Rutherford zich op (universele) taalverwervingstheorieën. In zijn taaldidactiek worden leerders gesteld voor interpretatieproblemen die ze moeten oplossen in interactie met geschikt en zorgvuldig geselecteerd taalmateriaal. De leerkracht heeft hierbij de tweeledige taak 'mee te denken' (als model te fungeren) en strategieën aan te reiken. Een centraal begrip bij Rutherford is "Consciousness Raising" - te vertalen als 'taalbeschouwing' ware dit begrip niet onbruikbaar door de vele interpretaties ervan in de Nederlandstalige vakliteratuur.

Het zal duidelijk zijn dat ik mij bijzonder voel aangesproken door bovengenoemde taalpedagogen en dat ik in hun aanpak mogelijkheden zie voor integratie van T1 en T2-onderwijs. In de volgende paragraaf zal ik proberen een concretere schets te geven van wat mij voor ogen staat bij een communicatieve aanpak van het taalonderwijs in een voor T1- en T2-sprekers geïntegreerd leesvaardigheidsdidactiek.

4. Leesonderwijs = taalonderwijs

Iedereen kent gevallen van perfect Engels of Nederlands sprekende Russen, Roemenen en Hongaren die ineens vanachter het Ijzeren Gordijn tevoorschijn stapten zonder ooit in de gelegenheid te zijn geweest tot uitgebreid contact met 'native speakers'. In het kader van een studie-opdracht heb ik aan een Oosteuropese uitwisselingsstudente gevraagd een vergelijking te maken tussen het NT2-onderwijs zoals ze dat aan ons Talencentrum kon observeren en haar eigen NT2-onderwijservaringen als student én docent (ze gaf Nederlands als bijvak op haar

eigen universiteit, een vak waarvoor grote belangstelling schijnt te bestaan). Haar oordeel over de geobserveerde lessen bij ons was negatief: te slap, veel te weinig tempo en te weinig huiswerk. Hoe had zij het Nederlands dan onder de knie gekregen? Na een moeizame start in het eerste studiejaar (waar de methode "Levend Nederlands" werd gebruikt), was het tweede jaar beslissend geweest voor haar taalontwikkeling. Ze moest toen twintig of dertig Nederlandse literaire werken lezen voor het literatuurtentamen. Door te lezen had zij haar Nederlandse taalvaardigheid op een onwaarschijnlijk hoog niveau ontwikkeld, ook de 'communicatieve'. Lezen was voor haar taalleren.

Deze talenstudente heeft ongetwijfeld de benodigde taalleerstrategieën toegepast op de geduldige teksten; lang niet iedereen is tot haar prestatie in staat. Dat laat onverlet dat lezen de modaliteit bij uitstek is waarin taal geleerd kan worden. De ontwikkeling van een leesdidactiek waarin het taalleren is opgenomen vormt een uitdaging voor allen die voor de taak staan in heterogene klassen de Eindtermen Nederlands te bereiken. Zelf heb ik meegewerkt aan de ontwikkeling van de methode "Weet wat je Leest" (Lijmbach e.a., 1990), oorspronkelijk bedoeld voor anderstalige brugklasleerlingen, maar in de uiteindelijke versie op de markt gebracht als methode voor de heterogene brugklas. In deze methode staan leesstrategieën centraal, met daarbij een relatief grote aandacht voor taalaspecten. Taalleerstrategieën zijn opgenomen met betrekking tot woordkennisverwerving, morfologische structuren, verbindingswoorden en tekstfactoren. Leesstrategieën vormen de overkoepelende leerstofelementen. Even belangrijk als het leren beheersen van dergelijke strategieën is het leren toepassen ervan. Het gaat erom dat een individuele leerling leert die strategieën te selecteren en toe te passen die hij in een bepaalde situatie nodig heeft teneinde de gestelde taak tot een goed einde te brengen. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat een onbegrepen tekstpassage over wordt geslagen, maar ook, wanneer deze belangrijk lijkt te zijn, dat de leerling besluit de passage intensief (eventueel met woordenboek) te proberen te begrijpen. En dat begrip is in eerste instantie subjectief; de leerling is autonoom in het bepalen van wat hij belangrijk vindt. De leerkracht fungeert als 'model'.

Het voorbeeld uit deze methode dat hieronder volgt behoeft toelichting: in een korte tijdsspanne van bijvoorbeeld een lesuur worden telkens verschillende teksten gebruikt; deze staan in een apart tekstboek en zijn zonder uitzondering authentieke tekstfragmenten (overgenomen in de oorspronkelijke lay-out) uit tijdschriften en schoolboeken. De leerlingen hebben reeds geleerd leesstrategieën toe te passen aan de hand van een zogenaamd stappenplan. Een globale oriëntatie op de teksten behoort inmiddels tot de vaste leesgewoonten. De leerkracht bewaakt het leesgedrag en begeleidt de volgende stappen die nu achtereenvolgens genomen worden. In het fragment dat hierna volgt, gaat het om het leren hanteren van 'moeilijke woorden' in een tekst. Ook hiervoor wordt stukje bij beetje een stappenplan -het stappenplan "moeilijke woorden"- opgebouwd, dat de leerlingen in een later stadium in zijn geheel gepresenteerd krijgen. Stappenplannen voor 'lezen' en 'moeilijke woorden' zijn op een aparte kaart afgebeeld, zodat leerlingen deze bij zich kunnen houden en hanteren in allerlei lessituaties.

Uit: Weet wat je leest (werkboek)

Hoofdstuk 4 - Moeilijke woorden

- 2 Moet je altijd precies weten wat de moeilijke woorden in een tekst betekenen? Nee, het hangt af van je leesmanier.

Bij het zoeken in een tekst kun je vaak het antwoord op je vraag al vinden zonder de betekenis van de moeilijke woorden. Moeilijke woorden die je niet nodig hebt, kun je gewoon overslaan. Maar als je een tekst goed moet lezen en alles moet begrijpen, dan moet je de betekenis van de moeilijke woorden wél weten.

☞ Wat kun je doen als je een moeilijk woord tegenkomt in een tekst die je goed moet lezen?
Vul maar in:

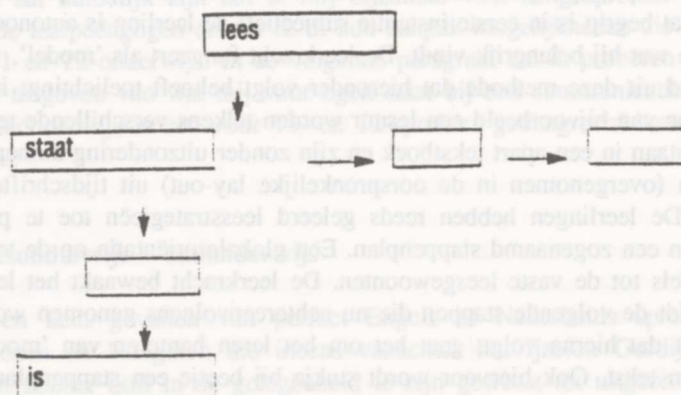
We pakken moeilijke woorden aan met het stappenplan MOEILIJKE WOORDEN.

Is het woord belangrijk?

- 3 ☞ bij tekst 30

In deze tekst staat het woord 'pareloesters'.

Welke stappen in het stappenplan MOEILIJKE WOORDEN neem je? Vul ze hier in:



4. Soms moet je vragen bij een tekst maken. Je moet de tekst dus goed lezen. Toch hoeft je niet alle woorden te begrijpen. Dat zie je in de volgende opdracht.

☞ A bij tekst 32

Lees de tekst. Kun je het belangrijkste van deze tekst met eigen woorden zeggen?

Vul de lege plekken in:

Er was veel _____ nodig voor de zeereizen.

De zeelui _____ dat geld van Hendrik de Zeevaarder (hij was heel _____).

Ze kregen ook geld van de _____.

☞ B Stel je voor: je weet niet wat het woord 'ridderorde' betekent. Zoek het op in tekst 32.

Had je dat woord nodig bij opdracht A?

ja/nee

6 ☞ bij tekst 34

Stel je voor: de tekst hoort bij je huiswerk, je moet de tekst leren.

Leesmanier: _____

Lees de tekst en zoek met het stappenplan de betekenis van deze moeilijke woorden:

☞ A Moeilijk woord: bloembodem

Stappen in het stappenplan MOEILIJKE WOORDEN:

☞ B Moeilijk woord: kelkbladeren

Stappen:

☞ C Moeilijk woord: kroonbladeren

Stappen:

Je ziet: sommige woorden staan goed uitgelegd in de tekst. Je moet gewoon even verder lezen.

☞ D Moeilijk woord: hommel

Stappen:

Is het woord belangrijk?

ja/nee/dat weet ik niet

☞ E Moeilijk woord: stuifmeel

Stappen:

Is het woord belangrijk?


ja/nee/dat weet ik niet

Je ziet: soms staat een belangrijk woord niet duidelijk uitgelegd in de tekst. Toch moet je de betekenis weten, anders begrijp je de tekst niet.


Hoe kun je de betekenis vinden? De volgende stappen in het stappenplan helpen je.

De betekenis raden

- 7 De volgende stap in het stappenplan MOEILIJKE WOORDEN is: raad de betekenis.

 A Hoe kun je de betekenis van een woord raden? Wat helpt je bij het raden?

Schrijf maar op:

 B bij tekst 35A

Lees de tekst.

Moeilijk woord: pers

Let op !! Als je al weet wat dat woord betekent, mag je het niet zeggen. Voor je klasgenoten die dit woord niet kennen, is deze opdracht een raadselspelletje.


Vraag: Wat voor soort dier is een pers?

Antwoord: Een pers is een soort

Misschien weet je het antwoord niet. Van de tekst word je niet wijzer. Je kunt de vraag nog niet beantwoorden.

Nu laat de docent je een plaatje zien. Als je het plaatje gezien hebt, dan weet je het antwoord wel.

- 8 Maar: er zijn niet altijd plaatjes bij een tekst en het plaatje is niet altijd een uitleg van het moeilijke woord. Dan kan de rest van de tekst je misschien helpen.

 A Je ziet hieronder vier moeilijke woorden. Ken je de betekenis? Schrijf de betekenis dan op. Ken je de betekenis niet? Schrijf dan niets op.

corpulent = _____

nervus = _____

auteur = _____

desastreus = _____

Bij de evaluatie van de methode (Galema e.a., 1990) bleken leerlingen niet op dezelfde manier geprofiteerd te hebben van het gebodene. Dit beschouwen we voorlopig als positief resultaat. Nederlandstalige leerlingen bleken vooruitgang te boeken op aspecten van algemene leesvaardigheid. Ze konden beter 'voorspellend lezen', wisten beter een 'tekstaanpak' te kiezen en hoofdzaken uit een tekst te halen. Veel anderstaligen konden dit al (zie ook: Hacquebord, 1989), maar bleken vooral op taalaspecten vooruitgang te hebben geboekt. Eén aspect werd onvoldoende verbeterd: dat van de woordkennis. We kunnen dit verklaren uit het feit dat bij de uitvoering van het programma de leerkrachten telkens onvoldoende toekwamen aan het zogenaamde 'woordenblok', dat als sluitstuk van elke les tezeer in het gedrang is gekomen. Waarschijnlijk is een gebrekkige woordkennis bovendien een dermate specifiek anderstaligenprobleem dat het ook specifieke aandacht verdient in apart NT2-onderwijs. Dat neemt niet weg dat een gedifferentieerde aanpak heel goed gerealiseerd kan worden binnen één cursus, zonder dat dat leidt tot organisatorische problemen of niveaudifferentiëring. "Take it or leave it" zou als motto kunnen gelden voor elke strategisch gerichte taaldidactiek.

Een strategische leesvaardigheidsdidactiek moet niet ophouden bij het aanleren van 'top-down'- strategieën voor globaal tekstbegrip. Leerlingen moeten ook, en met name op een gevorderd niveau, leren omgaan met tekstbegripproblemen op lokale niveaus. Dat betekent aandacht voor woorden, taalkundige en tekstuele verschijnselen voorzover ze van belang zijn voor het vereiste begrip. Interpretatie vindt plaats onder leiding van de leerkracht of in samenwerking met medeleerlingen vanuit het reeds bereikte globale begrip en oriëntatie op de taak (vergelijk de aanpak van Palinscar & Brown, 1984). Gevorderd leesonderwijs is strategisch tekstonderwijs waarbij veel wordt overgelaten aan het leerproces van individuele leerders, maar met een uitgekiend tekstaanbod. Teksten met een verborgen taalleerplan maar communicatief adequaat. In hogere klassen zou dit tekstmateriaal bijvoorbeeld tegelijkertijd documentatiemateriaal kunnen zijn voor gerichte schrijfopdrachten en zouden lees- en schrijfonderwijs kunnen worden geïntegreerd. Maar ook literaire teksten kunnen worden geselecteerd en aangeboden met taalverwerving als nevendoeel.

Waar het mij in het bovenstaande om gaat, is aannemelijk te maken dat leerlingen met verschillende taalachtergronden en met verschillende taalleerbehoeften kunnen profiteren van geïntegreerd taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs, mits daarin systematische aandacht aan taalverschijnselen wordt geschonken en onder voorwaarde dat er rekening wordt gehouden met het feit dat leerlingen in een taalverwervingsproces verkeren. Een belangrijk inzicht dat aan taalverwervingstheorieën kan worden ontleend is dat gerichte sturing van dit proces in de vorm van correctieve feedback of normatieve explicatie minder resultaat oplevert dan een probleemstellende aanpak waarbij veel wordt overgelaten aan de strategische en autonome (taal)leerder.

5. NT2-apart: remediërend tweede-taalonderwijs 'op maat'.

Zelfs wanneer bij alle vakken systematisch rekening zou worden gehouden met en aandacht besteed zou worden aan T2-leerlingen, dan nog zal extra zorg nodig zijn voor veel van die leerlingen. Niet alleen wat de taal betreft, maar ook ten gevolge van bijvoorbeeld een niet-stimulerende thuissituatie en maatschappelijk racisme blijven zij vaak kwetsbaar. Wanneer dat nodig blijkt, zal een deel van die extra zorg besteed moeten worden aan NT2. De vraag is dan, wanneer een leerling in aanmerking komt voor extra, remediërend (tweede-) taalonderwijs. Er zijn drie verschillende situaties denkbaar waarin extra taalhulp geboden lijkt:

1. De leerling heeft specifieke problemen met het Nederlands, die samenhangen met tweetaligheid. Bepaalde verschijnselen in het Nederlands blijven lastig voor sommige T2-sprekers, zoals bijvoorbeeld het lidwoord en daarmee samenhangende taalverschijnselen, het gebruik van de werkwoordstijden, het pronominale 'er', maar ook m.b.t. uitspraak, morfologie, lexicon, idioom, semantische en pragmatische competentie zijn er typische NT2-problemen. Het is een taak van de taalwetenschap om deze en andere NT2-specifieke taalkundige zaken te inventariseren en te beschrijven (Hulstijn, 1987).

2. De leerling heeft algemene problemen met het Nederlands, zoals ook veel 'taalzwakke' Nederlandse leerlingen. Dit kan blijken uit achterblijvende lees- en schrijfprestaties op genormeerde toetsen. Een gebrekkige schoolwoordenschat, een trage en/of ondiepe taalverwerking en een geringe en faalangstige taalproductie zijn niet specifieke NT2-problemen, maar kenmerken wel veel anderstalige leerlingen.

3. De leerling heeft moeite met het volgen van de lessen en het maken van huiswerk en proefwerken omdat de taal nog te veel barrières opwerpt.

Elk van deze probleemgebieden rechtvaardigt extra, remediërend taalonderwijs, waarvan overigens niet alleen T2-leerlingen kunnen profiteren. Het is wel zaak dat er instrumenten worden ontwikkeld waarmee met taal samenhangende problemen kunnen worden gediagnostiseerd, zodat een effectief taalhulpprogramma kan worden ontworpen.

Het remediërende NT2-onderwijs zou geprofessionaliseerd moeten worden. In de eerste plaats moeten gekwalificeerde taaldocenten dit onderwijs verzorgen. Een NT2-bevoegdheid is zeer wenselijk; met name het specifieke tweede-taalverwervingsonderwijs (hierboven genoemd onder 1) vraagt om specifieke deskundigheid, zowel op het gebied van de taalkunde van het Nederlands als op taaldidactisch gebied, maar ook de onder 2 en 3 genoemde probleemgebieden vereisen een gespecialiseerde deskundigheid. Het remediërende karakter van het NT2-onderwijs vraagt bovendien om deskundige methodiek; de NT2-leerkracht kan worden belast met de selectie- en intake van leerlingen, met individuele diagnostiek en de

ontwikkeling en evaluatie van 'op maat gesneden' hulpprogramma's. Kortom, de NT2-docent zou ook geschoold moeten zijn als 'Remedial Teacher', gespecialiseerd op taalhelpverlening.

Het is opmerkelijk dat op dit moment veel aandacht uitgaat naar de opleiding voor Remedial Teacher in het kader van zorgverbreding, maar dat het NT2-thema in de Remedial-Teaching-opleidingen nagenoeg afwezig is. Heel veel aandacht gaat uit naar het zogenaamde 'dyslexie-probleem' (terwijl hooguit 1,5% van de leerlingen dyslectisch genoemd kan worden). De orthodidactische hulpverlening concentreert zich sterk op zaken als spelling en technisch lezen ('taal' in de ogen van leken), zonder enige taalkundige of taaldidactische achtergrond. Zelfs in de zorgstructuur van het onderwijs zien we de hokjesgeest en daarmee de beperkte zienswijzen. Net als in het reguliere onderwijs worden de problemen en onderwijsbehoeften van anderstalige leerlingen ook in de zorgstructuur makkelijk over het hoofd gezien ten gevolge van de verkokering die hier bestaat. Aan goede bedoelingen ontbreekt het niet, wel aan goede structuren en 'taalbeleid'.

Bibliografie

- Bienfait, N. (1988) Geïntegreerd taalonderwijs Nederlands in een klas met meertalige leerlingen. In: Olijkan, E., C. van der Voort (red.) *Nederlands als tweede taal op school*. DCN-cahier 20, Den Bosch, Malmberg; pp 87-101.
- Candlin, C.N. (ed.) (1981), *The Communicative Teaching of English*. London: Longman
- Essen, A. van (1990), Three Decades of Foreign Language Teaching in the Netherlands. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 36, 72-86.
- Galema, C; H. Hacquebord, B. Lijmbach, (1989) *Verbeteren van tekstbegrip*. Een onderzoek naar de effecten van een leesvaardigheidskursus voor brugklassers die problemen hebben met tekstbegrip. Publikatie no 26 van de Vakgroep Taalbeheersing Rijksuniversiteit Groningen.
- Gelderen, A. van (1988), *Taalbeschouwing, wat is dat? (deel 1 en 2)*. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van (1989), Moet Taalbeschouwing een eindterm van de basisvorming zijn? *Levende Talen* 441, 350-353.
- Groeneweg W; T. Hendrix, R. Klein e.a. (1989), Het advies eindtermen Nederlands. *Levende Talen* 441, 323-333.
- Gurp, J. van (1989), *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Enschede: VALO-M.
- Hacquebord, H. I. (1989), *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Foris Dordrecht.
- Hacquebord, H.I. (1990), NT2-lesmaterialen voor het voortgezet onderwijs; een overzicht. *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen* 38, 98-109.

- Hacquebord, H.I. (1991), *Leren, lezen en taalverwerving: naar een integratieve aanpak*. Te verschijnen in: Boonman, C. (red.) *NT2 als barrière*. Verslag van het Congres gehouden te Utrecht, 1 maart 1991.
- Hajer, M., E. de Jong, T. Meestringa (1992), *Schoolse taalvaardigheid in het Nederlands als tweede taal*. Over het uit de weg ruimen van een struikelblok. *Spiegel* 1992/1.
- Hawkins, E. (1984), *Awareness of Language: an Introduction*. London etc.: Cambridge University Press.
- Helvert K. van, J. Kroon (1989), *Meertaligheid in de basisvorming*. Leiden: Martinus Nijhof.
- Hebert, Y. M. (1990), The General Language Education Syllabus in Summary. *The Canadian Modern Language Review* 47, 1, 66-81.
- Hofmans-Okkes, I. (1987), *Schoolboeken leren lezen*. Muiderberg: Coutinho.
- Hofmans-Okkes, I. (1989), Tweetalige leerlingen en de eindtermen basisvorming Nederlands en moderne vreemde talen. *Levende Talen* 441, 333-335.
- Hulstijn J.H. (1987), Impliciete en incidentele verwerving van woordvormen en grammaticaregels in een tweede taal. In: G. Extra, R. van Hout & T. Vallen (red.) *Etnische minderheden; taalvaardigheid, taalonderwijs, taalbeleid*. Foris, Dordrecht 1987.
- Kroon, J. (1985), *Grammatica en Communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Kwakernaak, E. (1989), *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Uitgeverij Alpha.
- Lijmbach B., K. Galema, H. Hacquebord (1990), *Weet wat je leest! Tekstbegrip voor brugklassen*. Groningen: Jacob Dijkstra.
- Litjens, P. (1990), *Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties*. Enschede: SLO/LEGIO.
- Looijmans P. & A. Rubbe (1985), Enkele problematische aspecten van het leren uit teksten. In: W.K.B.Koning (red.) *Taalbeheersing in theorie en praktijk*. (VIOT 1984) Foris, Dordrecht.
- Meestringa, T. (1990), *Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalleerders*. Enschede: SLO.
- Neuner, G., M. Kruger, U. Grever (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/Muenchen.
- Olijkan E. (1990), Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs; stand van zaken en perspectief *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 38, 76-91.
- Palinscar A.S., A.L. Brown, (1984), Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1, 117-175.
- Pattison, P. (1987), *Developing communication skills. A practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German*. London: Cambridge University Press.
- Rijlaarsdam, G.C. W. (1989), *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Martinus Nijhof.

- Rutherford, W.E. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London/New York: Longman.
- Savignon, S. J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Schuurs, U.R.I. (1988), Het nut van zinscombinatie-onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 10/1, 59-72.
- Serie Basisvorming (1989), Leiden: Martinus Nijhof.
- SLO-rapport (1990), *Op weg naar basisvorming*. Enschede.
- Ten Brinke, S. (1989), De eindtermen Nederlands voor de basisvorming. *Levende Talen* 441, 316-323.
- Teunissen, F (red) (1990), *Werken aan Nederlands als tweede taal*. Den Bosch: LPC/KC.
- Widdowson, H. G. (1979), *Reading and Thinking in English*. Oxford: University Press.
- Widdowson H.G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford: University Press.
- Widdowson H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.

1. Inleiding

Met dank aan Gertjan Aalders en Arthur van Essen.

In de discussie over het literatuuronderwijs in Nederland (Thijssen, 1983). Aanleiding was hij een tijdschrift dat wordt gekennmerkt door idealen als emancipatie, menigheid en communicatie, streeft men er in het literatuuronderwijs naar de aandacht in de eerste plaats te richten op de leerling met zijn persoonlijke beleveniswereld en levenservaring. De leerlinggerichte literatuurdidactiek wordt vanuit de literatuurwetenschap gesteund door de receptie-theorie, die de leerling in het communicatieproces schrijver-lezer-lezer een actieve, betekenis-constructerende rol toekent.

Een voorzetsende doelstelling in de context van het leerlinggerichte literatuuronderwijs is het streven de leerling zo ver te brengen dat hij zelfstandig (dit ook na het vorderen) literatuur kan en wil lezen (Thijssen 1983; Toussaint 1989; Schalkwijk 1989). In het licht van deze doelstelling is het niet verwonderlijk dat in de laatste periode de doelstelling "lezergericht" een toenemend aantal aandacht krijgt. Men kan zich immers terecht afvragen of een leerling die tijdens zijn schooltijd niet ervaart dat het lezen van literatuur een plezierige bezigheid is, buiten schooltijd bereid zal zijn zich aan deze activiteit te wijden (Hawinkels, 1989).

In de tweede helft van de jaren '80 begint men in het onderwijsveld het vraagstuk van het lezergericht met overtuigend enthousiasme wordt gehoeven (Schalkwijk, 1990), in het kamp van de literatuurdidactici klinken op te klinken ten aanzien van zowel "lezergericht" als "leerlinggerichtheid". Men vraagt dat de leerling zo ver te brengen dat een overtuiging van de leerling-

(manuscript aanvaard 25 maart 1992)

