

## Snuffelen in "een bijna geheel nieuw boek"

Een leesverslag van:

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992), *Taaldidactiek aan de basis* (vierde compleet herziene druk). Groningen: Wolters-Noordhoff. ISBN 90-01-50900-2

"Gelukkig, hij kan nu in een rugzakje." Dat was het eerste dat ik dacht, toen ik de nieuwe *Taaldidactiek aan de basis* in handen kreeg. Want alle gebruikers kunnen het beamen: de vorige versies van *Taaldidactiek aan de basis* waren in vele opzichten te zwaarwichtig.

In 1976 mocht ik in *Moer* een uitvoerige bespreking houden van de eerste druk van *Taaldidactiek aan de basis*. Het verscheen onder de kop "Een sympathiek boek, maar wij gebruiken het nauwelijks". En zo ambivalent is mijn houding ook ten opzichte van de andere drukken gebleven. In elke druk trof ik mooie stukken aan. Maar steeds vond ik het boek te ingewikkeld in elkaar zitten, met al die verwijzingen over en weer. Sommige gedeelten waren ook nodeloos moeilijk voor mijn studenten. We hebben de tweede druk een jaar op onze opleiding gebruikt. Maar het was geen succes. Het bleek dat we met onze eigen spullen toch rechtstreeks in konden spelen op de behoeften van de studenten en van onszelf. Zij wilden graag tijd besteden aan de voorbereiding van hun stage-activiteiten; en wij wilden hen graag systematisch leren over gegeven onderwijs te reflecteren en nieuw onderwijs te ontwerpen.

Maar nu de vierde druk dus, die wordt aangekondigd als "een bijna geheel nieuw boek". De veranderingen ten opzichte van de vorige druk zijn vooral ontstaan, zegt de *flaptekst*, aan de hand van een gebruikersonderzoek. Mijn nieuwsgierigheid was gewekt; en mijn snuffelneus ook.

In de *inhoudsopgave* zie ik, dat het boek hoofdstukken bevat over visies op taalonderwijs, functies en structuur van taal, taalverwerving, taalvariatie, taal bij kleuters, luisteren en spreken, aanvankelijk lezen en schrijven, voortgezet lezen, leesbevordering, voortgezet schrijven, taalbeschouwing en spelling.

In de *Verantwoording* lees ik over de gebruikersonderzoeken. Met name heeft de auteursgroep gereageerd op het gegeven dat programma's van opleidingsinstituten heel verschillend in elkaar zitten. Je kunt nu onderdelen uit het boek afzonderlijk gebruiken, ook in een modulaire opzet. Sommige opleidingsinstituten zullen vooral behoefte hebben aan de theoretische gedeelten, andere juist meer aan de praktische. Makkelijk is daarom ook, dat elk hoofdstuk wordt afgesloten met een

paragraaf "Verder lezen", waarin de student een beknopte geannoteerde bibliografie aantreft.

Al bladerend door de hoofdstukken merk ik dat er regelmatig aandacht wordt besteed aan zorgverbreiding en de leersituatie van de allochtone kinderen. In haast elk hoofdstuk over een didactisch deelgebied wordt er een paragraaf aan gewijd. Daar staat tegenover dat het hoofdstuk over allochtone kinderen (uit de vorige druk) weg is. En ook het hoofdstuk over schoolwerkplan, onderwijsleerpakketten en taaltoetsen. Nieuwe hoofdstukken zijn er over leesbevordering en spelling. Al die hinderlijke verwijzingen naar andere delen zijn eruit en de tekst lijkt me op het eerste gezicht veel toegankelijker voor studenten. Het wordt dus tijd om enkele hoofdstukken eens wat nader te bekijken, met als uiteindelijke vraag: kan ik hier opleidingsonderwijs omheen bouwen?

Ik kan hier niet het hele boek bespreken. Dus maak ik een keuze uit het aanbod. Om te beginnen lijkt het eerste hoofdstuk me interessant. Want in de "Verantwoording" heb ik gelezen, dat de auteurs met deze nieuwe versie de (toekomstige) onderwijsgeevenden willen stimuleren tot reflectie over keuzen die gemaakt kunnen worden. Zo lijkt het boek aan te sluiten bij de pogingen in opleidingsland om studenten bewust te maken van hun subjectieve onderwijsconcept. En ik zie dat het boek opent met een hoofdstuk "Visies op taalonderwijs" (in de vorige druk was dat nog "Visie op taalonderwijs"). De auteursgroep zegt ook de pluriformiteit van het taalonderwijs te willen verduidelijken. Uit ervaring weet ik hoe moeilijk het is om studenten echt te laten nadenken over dit onderwerp. In hoofdstuk 1 ga ik dus eerst eens kijken, of *Taaldidactiek aan de basis* te gebruiken is om studenten te leren reflecteren.

### **Uitnodiging tot reflectie?**

Het starthoofdstuk begint niet als een obligate inleiding op een studieboek. De student wordt al gauw geconfronteerd met een praktijksituatie (een schrijfles), waaruit duidelijk wordt dat een leraar steeds keuzen maakt. De eerste paragraaf heet dan ook "*Taalonderwijs - een kwestie van kiezen*". Dit zou ik zo bij een module willen inzetten.

De tweede paragraaf (*Opvattingen over taalonderwijs*) is al wat afstandelijker met een bespreking van de stromingen van de laatste tijd:

- Uit de jaren '50/'60 het *deelvaardigheidsonderwijs*, waarin vooral de vorm van de taal centraal staat. Dit staat voor leerstofgericht taalonderwijs, waarin de leraar de rol van de deskundige speelt die veel moet corrigeren. De kinderen worden gedisciplineerd.
- Uit de jaren '60/'70 het *communicatieve taalonderwijs*, waarin het taalgebruik centraal staat en daarmee ook de inhoud van taal. De leraar heeft een begelei-



dende rol; de kinderen zijn zelf heel actief met het verwoorden van hun eigen ervaringen. Ze worden opgevoed tot mondige burgers.

- Uit de jaren '80 het *functioneel taalonderwijs*, waarin zowel vorm als inhoud van taal aandacht krijgen. De kinderen moeten vooral opgeleid worden voor het arbeidsproces. De conceptuele en de expressieve functie van taal krijgen nu wat minder aandacht. Normen worden ontleend aan de buiten- en naschoolse werkelijkheid.

De indeling heeft wel wat. Ik zou hier "Collegaatjes onder het gras" als illustratie aan kunnen toevoegen, een verhaal van Ad Bok en Annelies Akveld over de ontwikkeling van educatieve ontwerpen rond het verkleinwoord van 1920 tot nu (Bok, e.a. 1987). Waarom staat zoiets er nou niet in?

Bij het lezen van de kop van de derde paragraaf *Onze keuzes* denk je aan iets firms. Maar de tekst is toch wat wollig gebleven. Het is meer theoretiseren over visie op taal, visie op taal leren en visie op school en samenleving. De uitspraken zijn niet in onderwijsbeelden vertaald en daardoor blijven ze erg poly-interpeta-bel.

Hier zou ik als opleider een aantal praktijkvoorbeelden naast zetten, want nu is de tekst meer tentamenstof dan uitnodiging tot reflectie.

Stukjes uit schoolwerkplannen zouden hier kunnen dienen als vergelijkingsmateriaal of om te laten zien dat er toch heel andere keuzen gemaakt kunnen worden.

De vierde paragraaf (*Onze doelstellingen*) is ook wel erg verbaal. Maar dat krijg je toch haast altijd met doelstellingen voor een vak. Misschien kan het wel dienen als inleiding op een activiteit, waarbij studenten zelf keuzes moeten maken. Ik denk hier bijvoorbeeld aan het zogeheten 'Strokenspel' (zie Van der Geest en Swüste 1977), waarbij studenten kleine doelstellingen op keuzevolgorde moeten leggen, en daarna onderlinge verschillen en overeenkomsten kunnen bepalen. De discussie over het 'waarom' is dan de kern van het bewustwordingsproces.

In de vijfde paragraaf (*Opvattingen en praktijk*) worden achtereenvolgens thematisch onderwijs, cursorisch onderwijs, taal bij andere vakken en taalonderwijs volgens onderwijsleerpakketten als nieuwe keuzegebieden besproken. Ik vind de laatste onderscheiding van een andere categorie dan de eerste drie. Dat lijkt me verwarring scheppen. Ik mis hier een bespreking van 'the story-line approach' oftewel het verhalend ontwerpen (zie o.a. Vos 1989). Dat is nou juist zo geschikt om kinderen spannend en functioneel taalonderwijs te bieden. Ook hier tref ik weer geen sprankelende voorbeelden aan. Ik zou dat doen met onderwijsverhalen voor elke onderscheiden categorie.

Heel zinnig lijkt me weer de zesde paragraaf over *De taken van de leraar taalonderwijs*. En ook de behandeling van de Wet op het basisonderwijs in paragraaf 7 is informatief. De titel "Confrontatie met de Wet op het basisonderwijs" kan natuurlijk niet worden waargemaakt. Een wet is zoveel ruimer dan een

keuzepakket. Het eindigt dan ook met een wel heel korte conclusie: "Dit alles overziend menen we dat de Wet onze keuzes eerder stimuleert dan belemmert." Het zou veel aardiger zijn geworden, indien de auteurs de student voor de vraag zouden gesteld hebben, wat die verwacht in de Wet aan te treffen over taalonderwijs. Dan had je een echte confrontatie kunnen opwekken met het subjectief concept van de student en daarmee een soort vaststelling van de beginsituatie.

Nog even kijken in de laatste paragraaf: *Verder Lezen*. In de beknopte bibliografie komt geen literatuur voor uit de opleidingsdidactiek. Want de literatuuropgave is geen verantwoording, maar een uitnodiging aan de student. Maar dan is het heel gek, dat bijvoorbeeld een boekje als *Functionaliseren van taalonderwijs* (Bok en Küsters 1989) ontbreekt. Dat is heel uitnodigende kost voor studenten.

De wel genoemde titels onderstrepen het studieuze karakter van dit boek. Het niveau is, hier althans, weinig praktisch. Het is allemaal theorie, geen reflectie over praktijk.

De student wordt in dit hoofdstuk niet echt uitgenodigd om aan zijn subjectief concept te werken. Er staan ook geen opdrachten in dit boek. (Dat is een te respecteren keuze.) Als er reflectie plaats vindt, is dat een nevenproduct van het bestuderen van de teksten. Voor echte reflectie zal de docent heel wat moeten aanbouwen.

In ieder geval ben ik nu benieuwd of en hoe die pluriformiteit van taalonderwijs verder wordt verduidelijkt. Bijvoorbeeld in het hoofdstuk "Taal bij kleuters". Daar moet toch wat in staan over de enorme verschillen die er op dit moment waarneembaar zijn. Ik ga hoofdstuk 5 dus eens wat nader bekijken. Ik kan dan meteen laten zien, hoe zo'n hoofdstuk is opgebouwd.

### **De pluriformiteit verduidelijkt?**

Ik word op mijn wenken bediend. In de paragraaf "Taal bij kleuters en uitgangspunten" wordt de grote verscheidenheid expliciet behandeld, getuige onder meer de volgende passage (op pag. 165):

"Op dit moment zijn veel leraren van groep 1 en 2 zoekende naar hun overtuiging, hun uitgangspunten, hun onderwijsvisie. Er zijn benaderingswijzen waarin sturing in het onderwijs overheerst boven structurering. Er zijn benaderingswijzen waarin het maken van een voorbereiding door de leraar ervaren wordt als verraad aan het eigene van het kleuteronderwijs omdat kindgericht onderwijs dan onmogelijk zou zijn. Er zijn leraren die juist zweren bij het zeer gedetailleerd overdenken en beschrijven van aan te bieden activiteiten. Op sommige scholen is men ervan overtuigd dat kleuters te allen tijde moeten kunnen kiezen. Op andere scholen kiezen de leraren voor de kinderen. Op de ene school hanteert men een uitgebreid registratiesysteem terwijl men op een andere school volstaat met het kort en onregelmatig beschrijven van opvallende zaken in het gedrag van kinderen."

Dat staat in de derde paragraaf.



In de *Inleiding* wordt de ontwikkeling van het kind tussen de 4 en 7 jaar kort in herinnering gebracht (In hoofdstuk 3 over "Taalverwerving" is die al veel uitvoeriger behandeld). Die ontwikkeling verloopt vanaf een zeer subjectieve instelling tot een overwegend objectieve wereldbenadering, hetgeen zich emotioneel, sociaal en talig uit. Een 6/7-jarige reageert bijvoorbeeld heel anders op een verhaaltje dan een 4-jarige. De oudste kleuters kunnen zich in de situatie van de hoofdpersoon indenken, kunnen oplossingen bedenken, en voorzien relaties als oorzaken-gevolgen.

In de paragraaf *Gebiedsbepaling van taal bij kleuters* worden drie typen taalsituaties met voorbeelden geardeerd:

- situaties op initiatief van de leraar;
- situaties op initiatief van het kind;
- en situaties die worden bepaald door ontwikkelingsmaterialen of andere hulpmiddelen.

Inhoudelijk gaan de heel herkenbare korte voorbeelden over de ontwikkeling van het communicatievermogen, de taalgebruiksregels en het vermogen om denkrelaties in taal uit te drukken.

In de al eerder genoemde derde paragraaf over *Taal bij kleuters en uitgangspunten* bieden de auteurs hun uitgangspunten: veel sociale ervaringsmomenten, integratie met andere ontwikkelingsgebieden en persoonlijke betrokkenheid van kleuters. Hoe vorm en inhoud van de taalbegeleiding er uit komen te zien, wordt bepaald door: visie van de school, methoden van taalbegeleiding, aard van de schoolbevolking en de relatie tussen voorbereiding en evaluatie. Dit zijn zo van die indelingen, zoals je die in de onderwijskunde tegenkomt en die dus een beetje een eigen leven gaan leiden. Maar gelukkig, naar aanleiding van het laatste punt wordt een matrix besproken die de structuur van de rest van het hoofdstuk bepaalt en waarop een aantal eerder besproken indelingen terugkeert.

Horizontaal zijn de talige activiteiten besproken in de drie onderscheiden situaties (initiatief leraar, initiatief kind, materialen). Verticaal de ontwikkelingsdoelen (weer een nieuwe indeling: sociaal-emotioneel, creativiteit, waarneming en taalontwikkeling). De laatste weer ingedeeld in communicatief vermogen, denkrelaties gebruiken en ontwikkeling gebruiksregels. Alle genoemde categorieën zijn weer uitgesplitst.

De vierde paragraaf over *Taal en talige activiteiten: aanbod en aanbestedingswijzen* is 20 pagina's lang. Er zit veel praktische informatie in.

Eerst komen de situaties op initiatief van de leraar ter sprake: voorlezen, vertellen, versjes, prentenboek, kringgesprek, praatplaat, poppenspel, taalspelletjes en auditieve waarnemingsoefeningen. Bij sommige situaties zijn 'Praktische aandachtspunten' genoemd. Bij voorlezen onder meer: "Verklaar geen woorden of situaties tijdens het voorlezen. Om geen afbreuk te doen aan de sfeer is het beter achteraf een en ander (samen) te bespreken."

Daarna volgt de bespreking van de situaties op initiatief van het kind: vrij spel, hoeken, en overgangsmomenten. Elke keer is er een voorbeeld bij gezet, dat enigszins wordt geanalyseerd.

Tenslotte komen de taalontwikkelingsmaterialen en taaluitdagende attributen aan de orde. Het is exemplarische uitwerking van drie materialen en enkele voorbeelden van uitdagende materialen (als telefoons, spiegels, televisiekast, pictogrammen en schrijfgerei).

De veelheid van situaties in deze paragraaf maakt op zich ook wel duidelijk dat er heel wat te kiezen valt.

In paragraaf 5 over *De houding van de leraar* wordt dit beeld nog versterkt. Deze begint met algemene adviezen over:

1. Serieus nemen van de taaluitingen van kinderen
2. Ervaringen van kinderen helpen verwoorden en verdiepen
3. Het goede voorbeeld geven
4. Zorgen voor evenwichtig taalaanbod.

Daarna volgen er begeleidingssuggesties voor de drie eerder onderscheiden soorten taalsituaties en daarbinnen de drie taalontwikkelingsaspecten. Ik geef twee korte voorbeelden om het praktisch niveau duidelijk te maken:

- "Het noemen van een tegenstelling of een foutieve weergave lokt kleuters vaak tot een juiste reactie. Bijvoorbeeld: 'Als je 's morgens opstaat ga je meteen in pyama buitenspelen, hè? Nee, wat doe je dan?'"
- "Stel vragen die kinderen uitdagen hun ervaringen te verdiepen en te verwoorden. Bijvoorbeeld: "Jij wilde eerst een veel smallere weg maken voor je auto. Waarom heb je dat later toch niet gedaan, Lies?"

Wat me in het hele hoofdstuk en ook hier opvalt, is dat de suggesties bij de 'situaties op initiatief van het kind' er een beetje bekaaid vanaf komen. Uit het ervaringsgericht leren is toch veel meer te halen. Denk aan de voorbeelden uit de artikelenserie in *De Vacature*, "Kleuters die mogen blijven", waarin Aly Liefhebber haar praktijkervaring verheldert. (Deze artikelen zijn onlangs gebundeld. Zie Liefhebber en Bok 1992). Daaruit is veel te leren over de ontwerpkant, het creatief en systematisch ontwikkelen van ervaringsgericht onderwijs. In dit hoofdstuk van *Taaldidactiek aan de basis* blijven trouwens alle suggesties steken bij de uitvoering van activiteiten. Maar misschien geldt dit alleen voor dit hoofdstuk.

De twee laatste paragrafen *Taalbegeleiding van meertalige kleuters* en *Verder lezen* laat ik hier nu even zitten.

We hebben gezien dat de pluriformiteit zowel expliciet als impliciet aan bod komt. En ook dat er veel structuur in zo'n hoofdstuk zit. Ik zou dit hoofdstuk wel willen gebruiken in een module. Maar dan toch ook aanvullend materiaal aanbieden, met name over situaties die van de kinderen uitgaan.

Voorts lijkt het erop dat het educatief ontwerpen nauwelijks aan bod komt in dit boek. Dat wil ik gaan bekijken in een hoofdstuk dat vooral gaat over onderwijs

Dat staat in de derde paragraaf.



aan midden- en bovenbouw. Ik kies daarvoor: "11. Taalbeschouwing". Ik kan dan meteen kijken, of het boek up-to-date is, zoals op de flaptekst wordt gesuggereerd.

### **Uitnodiging tot ontwerpen?**

Het hoofdstuk over taalbeschouwing begint natuurlijk met een omschrijving van *Het begrip taalbeschouwing*. Daar verstaan de schrijvers een overkoepelende term onder, die betrekking heeft op structuur-, betekenis- en functie-aspecten van taal. Deze driedeling loopt het hele hoofdstuk door. Dat geeft ook duidelijkheid.

De *Alledaagse taalbeschouwing* wordt eerst behandeld. Voor studenten kan het een oog-opener zijn te ontdekken dat je vaak onbewust en ongestructureerd reflecteert over je eigen taalgebruik en dat van anderen: je betrapt jezelf op een bepaalde manier van zeggen, je merkt woordspelingen bij anderen op, je trekt conclusies over iemands achtergrond door zijn taalgebruik. Soms doe je ook bewust aan taalbeschouwing, bijvoorbeeld als je een woord opzoekt of wanneer je je een spellingregel voor de geest probeert te halen. En natuurlijk bij correcties (met onze ingebouwde monitor). Kinderen doen dat ook; ze maken woordgrappen, ze rijmen, en vanaf een jaar of vijf komen ze ook met taaloordelen. Vooral allochtone kinderen doen veel aan taalbeschouwing, uit noodzaak om het Nederlands te leren.

In de derde paragraaf komt de visie op taalbeschouwingsonderwijs aan de orde. Op school wordt het alledaagse taalgebruik gaandeweg tot een curriculum ontwikkeld. Het taalbeschouwen wordt bewuster, gestructureerder en doelgerichter. *Onderwijs in taalbeschouwing* is volgens de schrijfgroep primair gericht op verbetering van de communicatieve taalvaardigheid. Door reflectie kan inzicht in taal en taalgedrag ontstaan. In het onderwijs gaat het dus om vragen als: hoe zit de uiting in elkaar, wat is haar betekenis, van wie komt ze, naar wie is ze gericht, met welk doel en welk belang. Taalbeschouwingsonderwijs moet zich dus niet alleen richten op de linguïstische, maar ook op de communicatieve competentie.

Uiteraard is er ook een paragraaf over *Traditioneel grammatica-onderwijs*. Zonder de hele discussie overhoop te halen, maken de auteurs wel duidelijk waarom ze kiezen voor taalbeschouwing in brede zin. Waar grammaticale begrippen nodig zijn (voor het leren spellen bijvoorbeeld), moet het aanleren ervan daaraan gekoppeld worden. Anders gaat het ontleden weer een eigen leven leiden. Een bijzondere opmerking bij de behandeling van het argument dat het traditioneel grammatica-onderwijs het logisch denken bevordert, is deze: "Maar of dit ook voor kinderen in de basisschoolleeftijd opgaat valt te betwijfelen, temeer omdat het eenvoudige standaardontleedsysteem dat hun geleerd wordt, weinig mogelijkheden biedt om over de vele twijfelgevallen buiten het boekje na te denken. En juist deze twijfelgevallen zouden het genuanceerd leren denken kunnen bevorderen."

Hier had een verwijzing naar de Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau (PPON, zie Zwarts 1990) niet misstaan. Uit de uitkomsten van het onderzoek is immers af te leiden, dat kinderen het woordbenoemen en zinsontleden niet goed kunnen leren op basisschoolleeftijd. De resultaten van het grammatica-onderwijs zijn nu slecht, ook al besteden sommige scholen er heel veel tijd aan.

In de paragraaf over *Doelen* staan specifieke doelen genoemd: leren taal (systematisch) te beschouwen, leren verslag te doen van taalbeschouwing, vergroting van taalkennis, leren conclusies te trekken voor taalgebruik, verbeteren van taalgebruik en voor tweetaligen: routines leren om het proces van het leren van de eerste taal bespreekbaar te maken. Deze doelen worden uitgewerkt voor kennis, attitude en vaardigheid.

De paragraaf over *Inhouden van taalbeschouwingsonderwijs* sluit daarbij aan. De oorspronkelijke indeling in structuur-betekenis-functie wordt hier weer opgepakt. De voorbeelden zijn voldoende om deze te begrijpen.

Wat me bij beide paragrafen opvalt, is dat 'belangstelling voor taal en taalgedrag bevorderen' niet als afzonderlijk doel wordt genoemd; en iets als 'Taalweetjes' niet als inhoud. Wat zou dat toch zijn, dat je in het Nederlandse onderwijs wel leert hoe de koeiemaag werkt, maar niet hoeft te leren waar onze familienamen vandaan komen? Er zijn langzamerhand toch wel genoeg leraren dit dit van belang vinden en in de nieuwste taalmethoden tref je dit onderwerp zelfs aan. Uit ervaring weet ik, dat kinderen zeer geïnteresseerd zijn in verklaringen voor taalverschijnselen om hen heen. Kennis van taalverschijnselen kan een goede bodem zijn voor aandacht voor taal. Ik vind dit een echt hiaat in het boek: het loopt hier achter bij de praktijk.

De paragraaf over *De organisatie van het taalbeschouwingsonderwijs* bevat jammer genoeg maar één uitgewerkt voorbeeld van een les. Maar wel een hele mooie: "Taal van en tegen buitenlanders". Het gaat onder meer over het 'krom praten'. Ook deze paragraaf zou ik weer goed kunnen gebruiken. Maar ik zou wel een eigen hoofdstuk moeten toevoegen over taalverschijnselen.

Wat in dit hoofdstuk echt ontbreekt, zijn ontwerpadviezen: hoe kun je je onderwijs actualiseren, hoe kun je 'straatjutteren' inzetten, hoe kun je kinderen door 'hobbels' uitdagen tot taalonderzoek, hoe kun je grote projecten als een 'taallaboratorium' opbouwen, etc.

En wat veel erger is, daarover ontbreken literatuurverwijzingen totaal! Betekent dit, dat de auteurs vinden dat leraren slechts uitvoerders zijn van wat anderen bedacht hebben? Het lijstje auteursnamen doornemend, lijkt dit me heel onwaarschijnlijk. Een misser dus gewoon, misschien wel veroorzaakt doordat *Taaldidactiek aan de basis* een groepsproduct is.

Ook in dit hoofdstuk ontbreken verwijzingen naar de publikaties van Ad Bok. Over taalbeschouwing staan toch heel wat ideeën van hem in *Driehonderdmaal Taal* en *De zaak Meester*. (Ik ben het verder gaan navlooien. Hetzelfde geldt voor hoofdstuk 10, waar *Schrijven in Perspectief* in de literatuurlijst ontbreekt (Bok



1990). Hij ontbreekt in het hele boek.) Het stoort me; dit past een handboek als *Taaldidactiek aan de basis* niet. Wie of wat zou er nog meer vergeten zijn?

## Tot slot

Deze vierde druk van *Taaldidactiek aan de basis* is veel leesbaarder dan zijn voorgangers. Ook de louter theoretische gedeelten lezen prettig. Inhoudelijk is deze druk ook overzichtelijk.

Als ik nog opleider was, zou ik dit boek, denk ik, wel gebruiken. Maar ik zou er wel een aanvullende syllabus bij schrijven, met:

- onderwijsverhalen om te leren reflecteren;
- probleemsituaties om de pluriformiteit nog meer aan te scherpen;
- en ontwerp opdrachten om repertoire aan te brengen.

Ook de theorie zou ik hier een daar aanvullen in ieder geval met betrekking tot het leren ontwerpen van taalonderwijs. En natuurlijk moet er nog een heel opleidingsprogramma omheen gebouwd worden.

Wanneer je *Taaldidactiek aan de basis* vergelijkt met handboeken voor andere vakken, komt het naar mijn mening in de middenmoot terecht. De laatste omslag naar de ontwikkeling van het vakmanschap van de leraar is nog niet gemaakt. *Wiskunde & Didactiek* (van Fred Goffree) bijvoorbeeld is veel rijker en daagt veel meer uit tot reflecteren en ontwerpen.

Dit zal wel de definitieve versie van *Taaldidactiek aan de basis* zijn. Met de Leidse *Moedertaaldidactiek* hebben we daarmee twee van de drie benodigde handboeken. Het slotdeel moet een opleidingsboek worden met veel aandacht voor educatief ontwerpen.

## Bibliografie

Bok, A. e.a., *Educatief Ontwerpen 2. Voorbeelden. Reflecties. Analyses*. Enschede: SLO, 1987.

Bok, A. en T. Küsters, *Functionaliseren van taalonderwijs*. OBR 325. Tilburg, 1989.

Bok, A., *Educatief ontwerpen 3. De zaak Meester*. Enschede: SLO, 1988.

Bok, A., *Schrijven in perspectief*. Enschede: SLO, 1990.

P. Dekkers, m.m.v. A. Bok, *Driehonderdmaal taal*. Den Bosch, 1986.

Geest, A. v.d. en W. Swüste, *Begeleiders over begeleiding*. Den Bosch, 1977.

Goffree, F., *Wiskunde & Didactiek*. Groningen, 1985-1992.

Liefhebber, A. en A. Bok, *Kleuters die mogen blijven*. Enkhuizen, 1992.

Vos, E., *Steve Bells notebook*. Enschede: SLO, 1989.

Zwarts, M. (red), e.a., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: CITO, 1990.

(manuscript aanvaard 27 augustus 1992)