

Joop Wammes

EEN AANPAK VAN TAALSTOORNISSEN: EEN PLEIDOOI VOOR DE TAALTAAKGERICHTE AANPAK

Inleiding: Een collega schreef eens het volgende autobiografische gedicht voor kinderen:¹

"Ik maakte steeds fouten in mijn taal,
schreef vaak verkeerde woorden op;
bijvoorbeeld DORP in plaats van DROP
en ik schreef SLAACH in plaats van SCHAAL.
Dat is dus niet zo erg normaal.
Toen hebben ze van school gezegd,
dat ik een test moest ondergaan.
In Amsterdam werd dat gedaan.
Mijn vader heeft me daar gebracht
en heel die dag op mij gewacht.
Wij kregen thuis een brief gestuurd,
waarin stond dat een grote klas
alleen voor knappe kinderen was.
Een week heeft het toen nog geduurd.
Ik kreeg een school ver uit de buurt."

Merk op hoe schijnbaar nuchter de auteur verhaalt over de vernedering, die de buitenwacht hem aanbracht, omdat hij blijkbaar "niet zo erg normaal" zou zijn. Een nuchterheid die opvallend contrasteert met de zwaar aangezette wijze van beschrijven van woordblindheid in een van onze schandaalbladen (onderstreping van mijn hand):

"Actrice Susan Hampshire is een slachtoffer van woordblindheid. Vanaf haar kinderjaren tot het moment waarop zij een wereldster was heeft ze haar eigen gevecht met woorden gestreden en overwonnen. Toch heeft Susan wereldroem gekregen met haar rol in de Forsyte Saga, de strijd gewonnen van wat zij zag als haar ziekte. Als ze had geweten dat ze geestelijk niet was achtergebleven en niet randdebiel was, dan had ze zich niet ziek maar gehandicapt gevoeld."

Blijkbaar - zo staat in de pers te lezen - zijn mensen zoals Susan Hampshire vooral zielig en gehandicapt. Woorden als "slachtoffer", "gevecht", "strijd", "ziekte", "gehandicapt", moeten bij de lezer het idee bewerkstelligen dat zulke mensen vooral ons genadig medelijden moeten krijgen en dat ze dan ook gehospitaliseerd dienen te worden². Ouders lezen dergelijke bladen vaak, en ik ben ervan overtuigd, dat de toonzetting in zulke artikelen in Libelle, Ouders Van Nu en dergelijke veel schade aanricht.

Het is zonneklaar dat elke lesgevende neerlandicus te maken krijgt met de problematiek van kinderen met zeer ernstige taalproblemen (het soort problemen, dat in het gedicht werd besproken). Veel neerlandici raken in oprechte verwarring, voelen zich niet bekwaam om die problemen te lijf te gaan. Want, zo luidt de op het eerste gezicht niet onlogisch klinkende bewering, hoe kan ik adequaat reageren op klaarblijkelijk neurologische problemen, zonder dan nog meer kwaad aan te richten. In mijn betoog hoop ik u duidelijk te maken, dat u wel degelijk iets aan kan pakken. Daartoe moet ik eerst - en dat doe ik met graagte - wat misverstanden opruimen.

Het eerste misverstand: De meesten van u hebben wel eens of enige malen de volgende situatie meegemaakt. Een leerling vertoont zeer merkwaardige verschijnselen, zoals frequente letteromwisselingen, zeer chaotisch handschrift en dergelijke. Ouders verschijnen op de 'tienminutengesprekken' naar aanleiding van het rapport, en melden dat het kind een 'M.B.D.-kind' is. Het kind is wel zeer intelligent (hier wordt dan aangehaald dat Einstein en Churchill dat immers ook waren), maar bij taal maakt hij door zijn M.B.D. bijzonder ernstige fouten. Of u daar rekening mee kunt houden. De ouders vertrekken en laten u in een zekere mate van verwarring achter. Want u heeft dan wel toegezegd daar rekening mee te houden, maar hoe dient dat dan te gebeuren? U bent toch geen neuroloog of orthopedagoog?

Welnu, dat is ons eerste misverstand: het feit dat de ouders zeggen dat het kind een MBD-kind is, houdt nog niet in, dat dat ook werkelijk zo is. Wanneer u doorvraagt, dan blijkt nogal eens dat de ouders dat niet van bevoegde zijde hebben gehoord, maar dat de ouders 'autodidact' zijn: zij hebben er artikelen in weekbladen en vaak wat populairwetenschappelijke literatuur op nageslagen. Ik citeer uit een interview met de ouders van Wim:

"We lazen er vele boeken en tijdschriften op na, en we kwamen tot maar een conclusie: Wim was een MBD-kind, zijn abnormale gedrag moesten we wel verklaren uit de moeilijke bevalling".

Maar als Wim werkelijk een MBD-kind was, waarom hebben de ouders dan geen specialist geraadpleegd? Het is op zijn minst merkwaardig te noemen, dat de ouders tot zo'n schokkende ontdekking (of beter: vermoeden) zijn gekomen, zonder deskundigen te hebben geraadpleegd. Mogelijk is er iets geheel anders aan de hand.

Wat we echter in het oog moeten houden is de kern van de zaak: Wim vertoonde in groep 3 (voorheen eerste klas) van de basisschool een apert afwijkend gedrag: hij kon na dit leerjaar nog nauwelijks lezen, en hij was (vooral in de hogere klassen) zeer agressief. Moeder deed verder nog in het interview een zeer bedenkelijke uitspraak:

"Maar het ligt niet aan ons, het ligt aan de MBD".

Het is niet onmogelijk, dat de ouders de M.B.D. als verklaring koesterden, omdat zij daardoor 'vrijgepleit' werden van schuld. Overigens, niet alleen de ouders manipuleerden in dit geval hier mee.⁴ Opvallend was verder dat Wim zelf in zijn ontroerende kindertaal frequent meldde dat hij er allemaal niets aan kon doen, omdat hij "een zuurstofstoornis" had gehad. U kunt zich voorstellen, dat Wim steeds lastiger werd uit manipulatieve overwegingen: zijn moeder⁵ reageerde juist met veel liefde op zijn agressieve reacties, omdat hij er nou eenmaal niets aan kon doen. Een neuroloog zei mij eens hierover:

"Veel zogenaamde MBD-kinderen hebben geen M.B.D., maar vertonen wel een duidelijk M.B.D.-gedrag".

Opvallend is verder dat de school vervolgens meedoet met dit spel. Er wordt voorzichtig met Wim omgegaan, en ouders worden voortdurend bevestigd in hun verzoek speciale aandacht aan hun zoon te geven.

Je zou in de bovenstaande casus kunnen spreken van een M.B.D.-mythe, in stand gehouden door:

- a) de ouders: zij worden dan vrijgepleit ten opzichte van een eventueel falende opvoeding;
- b) het kind: voor zijn gedrag draagt hij geen verantwoordelijkheid;
- c) de school: wanneer een leerling na een aantal jaren onderricht nog niet kan lezen, dan is in feite de school daarvoor aan te spreken. Voor de school is het dan prettig, dat er een externe oorzaak is aan te wijzen.

Het zal duidelijk zijn, dat we niet in deze val moeten trappen. We dienen onze leerlingen te aanvaarden zoals ze zijn, en daarbij past zeker niet een hospitaliserende houding. De leerlingen over wie we het hebben, zijn niet zielig. Pas als we deze vooroordelen overwonnen hebben, zijn we in staat adequaat en zakelijk te reageren op de problemen van leerlingen.

Ik ben inderdaad een groot voorstander van een zakelijke en krachtdadige aanpak van de onderhavige problematiek. Geen stigmatiserende constatering zoals "Wim is woordblind", "Wim heeft M.B.D.", maar constatering in de sfeer van "Wim heeft een onvoldoende woordbeeld", of "Wim kan slechts zeer kort geconcentreerd luisteren". Die constatering ligt namelijk wel binnen uw competentie, en van u mag verwacht worden dat u ook weet - al dan niet na raadpleging van anderen - op welke wijze op deze constatering te reageren. Hoe zinvol de termen 'woordblind' en dergelijke ook mogen zijn voor daartoe competente disciplines, voor ons vakgebied geven ze geen enkel inzicht in de vraag hoe nu verder te handelen.

Het tweede misverstand: Gesteld nu, dat u een leerling in de klas heeft, van wie het taalgedrag u zorgen baart. En gesteld, dat u in staat is zijn of haar taalprobleem adequaat en binnen uw competentie te benoemen. Hoe moet u deze leerling dan begeleiden?

Deze problematiek brengt ons op het tweede misverstand, namelijk dat die begeleiding boven op uw toch al zware taak dient te komen.

Op elke school, in vrijwel elke klas, zitten leerlingen met ernstige lees-, schrijf-, spreek- en/of luisterproblemen. Dat is een kenmerk van elke school. Bovendien weten we dankzij een helaas veel te weinig besproken onderzoek, dat een neerlandicus 47 uur per week werkt (buiten de vakantieperiode zelfs 52 uur per week). Dat betreft dan een gemiddelde, het is voor te stellen dat een beginnend docent dat toch al hoge uren aantal in ruime mate overschrijdt. Laten we derhalve duidelijk zijn: u heeft de tijd niet om extra begeleidingstaken op u te nemen.

U moet dat ook niet doen. Ik geloof niet in 'liefdewerk-oud-papier-hulp', aangezien dan stellig zal blijken dat de leerling veel te weinig en te onregelmatig begeleiding krijgt. Ik ben voor een professionele aanpak, met een goede organisatie. Begeleiding van deze leerling is volwaardig en specialistisch werk, en dat dient dan ook door de directie erkend te worden. De directie zal - na een verzoek van de sectie Nederlands - ongetwijfeld in eerste instantie zeggen "dat er geen uren zijn". Dit dient u dan te vertalen in: "Wij hebben wel uren, maar andere prioriteiten". Dan zult u dus de directie moeten overtuigen van een andere prioriteitsstelling (argumentatietip: voorkoming schooluitval is behoud lerarenuren: r.t.-uren leveren dus urenbehoud op. Denk verder aan de marketing naar basisscholen en ouders toe). Duidelijk is dat het inderdaad een misverstand is, voortvloeiende uit het idee dat deze leerlingen 'zielig' zijn, dat u begeleiding bovenop uw taak moet geven. Uw sectie zal daarentegen een professionele aanpak, door deskundige (geschoolde) docenten moeten voorstaan.

Een derde misverstand: Een laatste misverstand is dat u niet competent zou zijn om ernstige taalproblemen van leerlingen aan te pakken. Uw veronderstelling is niet geheel onjuist, vandaar dat ik liever spreek van een gedeeltelijk misverstand. Feit is, dat de meesten van u niet zijn opgeleid om deze problemen aan te pakken. Wat dat betreft is de gedachte correct, dat u niet competent bent. Maar dat betekent nog niet dat het remediëren van ernstige taalproblemen niet tot uw competentie zou moeten behoren. Ik spreek van een misverstand, als er gedacht wordt dat taalremediëring niet de taak van de neerlandicus zou zijn.

Zoals gezegd, de meesten van u zijn inderdaad niet adequaat in deze problematiek opgeleid. Wat mist u dan aan kennis? Om dat duidelijk te maken, schets ik eerst waarin u wel getraind zult zijn. U bent - didactisch gezien - waarschijnlijk grootgebracht met de Leidse Moedertaal didactiek, of met het oudere Zeggen-schap. U heeft geleerd dat u les moet geven in compleet-communicatieve taalsituaties. Geen deeloefeningen dus, maar volledige situaties naspelen. Een voorbeeld zal dat verduidelijken: in Leidse Moedertaal didactiek staat tamelijk juichend een lessenserie besproken waarin leerlingen verzoeken met betrekking tot de bouw van een zwembad aan het College van B. & W. moeten

sturen, raadsvergaderingen hierover moeten naspelen, en dergelijke. Alle taalactiviteiten worden dan tegelijkertijd geoefend, onder het mom van dat in de werkelijkheid van alledag taalactiviteiten ook door elkaar lopen. Ik zou deze visie op taalonderwijs holistisch⁶ willen noemen.

Deze visie heeft zijn weerslag gevonden in schoolboeken, waarin taalvaardigheden tamelijk holistisch - dat wil zeggen zonder deelstappen - worden aangeleerd. Spreken en luisteren bijvoorbeeld wordt bij discussiëren niet in stappen aangeleerd, maar de leerlingen moeten zonder enige voorbereiding meedoen aan discussie-oefeningen. In een ander verband noemde ik dat 'eindvaardigheidstraining', waarmee ik dan bedoel dat vier of vijf jaar lang (dus ook in de brugklas) de gewenste eindvaardigheid getraind wordt. Een goed voorbeeld van zulke eindvaardigheidstraining is tekstverklaren: vier of vijf jaar lang op eenzelfde wijze teksten verklaren, met als enig verschil de moeilijkheidsgraad bij de tekstkeuze.⁷

Buiten kijf staat, dat uw leerlingen na school inderdaad op holistische wijze taalactiviteiten moeten kunnen ontplooiën. Wat dat betreft zijn we het denk ik snel met elkaar eens. Wanneer we bijvoorbeeld de leerlingen een creatief gedicht willen laten schrijven, dan is het duidelijk dat er een ingewikkeld proces plaatsvindt: associatiezones worden geprikkeld, beelden ontstaan, daar wordt vorm aan gegeven, en structuur in aan-gebracht, en tenslotte krijgen de spieren in de hand commando's bepaalde schrijfbewegingen te maken, terwijl de hersenen al weer actief bezig zijn met de volgende groep associaties. Dat (schijnbaar) tegelijkertijd werken van verschillende cognitieve activiteiten is kenmerkend bij holistische processen. Ondanks het feit, dat taal een holistisch bedrijf is, stel ik de vraag of we dan ook in alle gevallen met de gewenste eindvaardigheid moeten beginnen in de training. Het is duidelijk dat een aantal leerlingen - met name in de hogere schooltypen - inderdaad in staat is na een aantal jaren teksten te verklaren, te discussiëren, etc. Maar laten we reëel zijn: een zeer groot aantal leerlingen leert het zo niet. Zij zullen er niet in slagen de gewenste eindprodukten te tonen, omdat er al in de brugklas enorme technische gaps (bijvoorbeeld bij het lezen of schrijven) te signaleren zijn. In de holistische lessen worden die gaps genegeerd, en de leerling ziet zijn gevoelens van falen steeds meer bevestigd. Uiteindelijk verstoort dat faalgevoel het leren nog meer. Discussie-oefeningen bijvoorbeeld leiden dan alleen tot betere discussievaardigheid bij leerlingen, die al een vlotte babbel hadden. Mogelijk remmen deze oefeningen zelfs de spreekvaardigheid van de andere leerlingen.

We zullen in de onderbouw dan ook die hiaten moeten kunnen signaleren, en remediëren, zodat we in de bovenbouw inderdaad op een meer holistische wijze de leerlingen kunnen voorbereiden op de maatschappij en hun volwassen-zijn.

Hier is echter een groot probleem waar te nemen. De meesten van u zijn indertijd niet geschoold om die hiaten met betrekking tot de beginsituatie nauwkeurig vast te stellen en te remediëren. Het gevoel op dit terrein incompetent te zijn is dus wel ergens op gebaseerd. Maar we zullen het nu wel met elkaar eens zijn, dat het in feite wel tot uw competentie zou moeten behoren.

Wij hebben op de Hogeschool Holland het probleem met betrekking tot het uiteenrafelen van een scala van diffuse taalvaardigheden in trainbare onderdelen, trachten op te lossen. Wij verdelen de taal wat grof in een een twaalfstal taaltaken. Onder een 'taak' verstaan we niet de Kruizemuntachtige deelvaardigheid, zoals in de vijftiger en zestiger jaren leerlingen eindeloze invuloefingen moesten maken. Wij verstaan onder een taak een enkelvoudige cognitieve activiteit, die dermate basaal is dat zonder een goede beheersing van die taak de gehele taalactiviteit tot mislukken gedoemd is. Deze taaltaken zijn als het ware de onderste kaarten van een kaartenhuis. Wij hebben ons vervolgens afgevraagd uit welke taken taalvaardigheid bestaat.

Er bestaat bij ons⁸ brede consensus dat de volgende taaltaken dermate basaal zijn, dat complexere taalactiviteiten zullen mislukken als die taak niet beheerst wordt. We kwamen tot het volgende:

- LUISTEREN⁹:**
- a) auditieve discriminatietaak (onderscheid man-maan).
 - b) auditief geheugentaak (een aantal zaken achter elkaar kunnen onthouden).
 - c) auditieve concentratietaak (een bepaald aantal minuten geconcentreerd, en dus zonder afgeleid te worden kunnen luisteren.)
 - d) auditieve organisatietaak (gericht luisteren naar hoofdzaken, bijzaken vergeten).
 - e) auditieve prosodietaak (vraagintonatie, bepaalde beklemtoningen kunnen interpreteren, e.d.)

In veel schoolonderzoeken wordt de 'luisterband' gehanteerd. Stelt u zich nu eens voor, dat de leerling slechts één van deze taken niet goed beheerst. Ongetwijfeld zal de leerling er dan niet veel van maken.

- SCHRIJVEN¹⁰:**
- a) handschrifttaak (merkwaardig is dat bij verbetering van het handschrift de spelling beter wordt).
 - b) spellingtaak (regelfouten, woordbeeldfouten).
 - c) compositietaak (hoe krijg ik iets op papier).

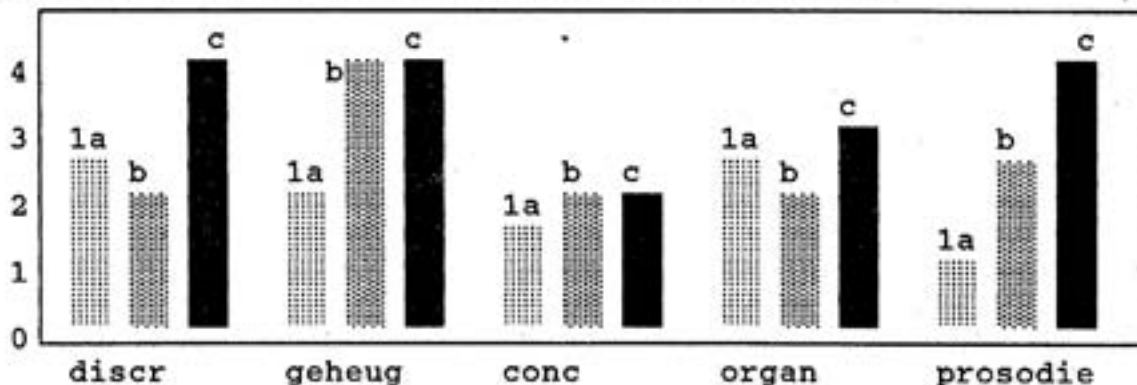
Stelt u zich eens voor dat de leerling een sollicitatiebriefje voor vakantiewerk moet schrijven, terwijl hij of zij één van die taken niet beheerst: het doel zal dan niet bereikt worden.

- LEZEN: a) tempotaak (techniek: in een voldoende tempo een tekst kunnen lezen).
b) begriptaak (en die tekst in essentie kunnen begrijpen).
c) contextbenuttingtaak (hangt nauw samen met tempo: enig radend vermogen is nodig).
d) zoekstrategietaak (b.v. in encyclopedie).

Het examenonderdeel tekstverklaren zal niet goed gemaakt kunnen worden, als de leerling een van die taken nog niet beheerst.

Over de taken die bij het spreken nodig zijn, bestaat alleen consensus over de gedachte dat de leerling geen spreekangst mag hebben, wil het spreken niet mislukken (bijvoorbeeld bij discussie). Voor het overwinnen van die angst hebben we ook materiaal ontwikkeld.

We onderscheiden dus nogal wat taaltaken. Wat doen we daar nu verder mee? We hebben een screeningstest gemaakt, die de beheersing van deze taaltaken blootlegt. Het is de bedoeling dat deze screeningstest wordt afgenomen in de brugklas in september, uit die screeningstest volgt wat wij noemen het 'taaltakenprofiel'. Met het taaltakenprofiel in de hand kunt u nu het nodige ondernemen. Wat u dan zoal kunt ondernemen wil ik met een voorbeeld illustreren. We bespreken als voorbeeld alleen het taaltakenprofiel met betrekking tot luisteren:



In de kolommen met 1a erboven zien we de score van een LHNO klas (klas 1a) in Amsterdam in september. In de screeningstest geeft het getal 2.5 de grens aan tussen voldoende en onvoldoende beheersing. Het blijkt dat het klassegemiddelde zwaar onvoldoende is bij concentratie, en in nog ergere mate bij prosodie (mogelijk verklaarbaar door de vele anderstaligen in het LBO, maar ook autochtone leerlingen haalden hier voor de helft onvoldoende). Net onvoldoende scoort de auditieve geheugentaak. Welke conclusie kan een docent uit zo'n taaltakenprofiel trekken? In ieder geval dat het decoderen van prosodie en het geconcentreerd luisteren klassikaal getraind moet worden, liefst zo snel mogelijk.

De vele luisteractiviteiten veronderstellen een basale beheersing van deze taken. U kunt zich voorstellen, dat een leerling die zich niet goed kan concentreren, veel minder zal kunnen opsteken van uw lessen.

Het bleek, dat een leerlinge zeer ongunstig afstak tegen het toch niet zo hoge klasgemiddelde. We zien het taaltakenprofiel van de individuele leerling in de kolommen b weergegeven. Onvoldoende scoren alle taaltaken behalve het geheugen. Besloten werd dat meisje voor een aantal onderdelen naar R.T. te sturen. U ziet hier de tweede functie van het taaltakenprofiel: in het geval van individuele leerlingen kunt u bepalen - zonder daarbij te vervallen in stigma's - op welke terreinen de leerling R.T. dient te krijgen.

Volgens onze methode, de zogenaamde "taaltaakgerichte benadering" (de naam spreekt voor zich), werd het meisje geremedieerd. Het resultaat was duidelijk waarneembaar. Zie hiervoor de kolommen c. Twee taken werden niet behandeld: de concentratietaak (zou klassikaal gebeuren), en de geheugentaak (die was al goed). We zien, dat de concentratietaak na de remedie nog steeds niet voldoende is, maar wel gestegen is (ongetwijfeld veroorzaakt door de andere remedies). Maar de getrainde taken zijn allemaal naar voldoende niveau gestegen in een zeer korte tijd (10 weken). Wij verklaren dit resultaat uit de efficiënte aanpak: zeer gericht aan deelproblemen werken leidt natuurlijk tot snelle resultaten, dit in tegenstelling tot holistisch gemodder.

We krijgen nu het laatste probleem. U heeft nu wel enige terzake doende constatering gemaakt, maar u zult ongetwijfeld op de vervolgvraag stuiten: hoe zet ik een klassikale remedie op, of in het geval van R.T.: hoe zet ik een individuele remedie op? Welnu, wij hebben een compleet remediërend apparaat ontwikkeld, waarbij voor elke taaltaak 12 remediërende lessen worden aangeboden, waarbij zowel een leerlingenboek als een docentenboek voorhanden is. Aangezien het hier geen commerciële uitgave betreft zijn de kosten in de praktijk geen probleem. Onze doelstelling is een remediërend apparaat te ontwikkelen van 12*12 lessen (144 lessen). We zijn nu zo ver, dat van de genoemde luistertaken 48 lessen gereed zijn, en van de schrijftaken deze maand 36 lessen afkomen. Docenten die ermee gewerkt hebben, laten zonder uitzondering merken tevreden te zijn en ook veel van die aanpak geleerd te hebben. De eerder vermelde gevoelens van incompetentie waren zeer zeker verdwenen.

Ik kom nu tot de afsluiting van het verhaal. Naar ik hoop heb ik enkele misverstanden opgeruimd. Het ene misverstand noemde ik de "M.B.D.-mythe", het tweede hield in dat R.T. boven op uw reguliere taak zou moeten komen. Tenslotte hebben we gesproken over eventuele incompetenties, en geconstateerd dat u in feite wel competent zou moeten zijn. Ik hoop dat u door mijn verhaal ervan overtuigd bent, dat die competentie wel in afzienbare tijd te verkrijgen is, eventueel door aanvullende scholing.

De docenten, die inmiddels met onze methode werken, hebben zich indertijd laten bijscholen en hebben - zoals gezegd - die gevoelens van incompetentie niet meer. Tenslotte nog dit - speciaal gericht op de vakdidactische bobo's en andere handboekenschrijvers - ik richt me niet tegen uw holistisch taalconcept, maar wel tegen onvoldoende didactische organisatie: met name in het IBO en in het LBO, en in mindere mate in het MAVO, zijn de problemen onacceptabel groot geworden.

Ik noemde mijn verhaal: "een pleidooi voor de taaltaakgerichte benadering". Ik hoop nu, dat ik naar uw oordeel het pleit gewonnen heb.

1.Schrijverscollectief- De avonturen van Menno en de kinderen om de hoek - Bekadidact Baarn - 1981 - p.76.

2.Onder 'hospitaliseren' versta ik het benaderen van mensen op een dusdanige beschermende wijze, dat het ze onmogelijk wordt gemaakt als volwaardige burgers te participeren, welke houding ingegeven is door een verstikkend medelijden.

3.Beide disciplines houden zich met M.B.D. bezig: de neuroloog bestudeert de aard en de plaats van de beschadiging en/of dysfunctie, de orthopedagoog met de diagnose en remedie van het verstoorde leren.

4.Ik neem in deze casus verder aan dat er geen sprake is van M.B.D., maar van manipulatief gedrag. Het is vanzelfsprekend een triviale bewering dat in het geval van Wim M.B.D. niet uitgesloten is, zolang daar niet van bevoegde zijde naar gekeken is.

5.Wim had een opvallend sterke binding met zijn moeder. De verhouding met vader was wat afstandelijker.

6."Holistisch" in de volgende zin: alle cognitieve activiteiten die benodigd zijn voor het ontvangen of produceren van talige uitingen, alsmede de betrekking van niet-talige inhouden (context bijvoorbeeld), lopen dermate door elkaar heen, dat het lijkt of alle cognitieve activiteiten tegelijkertijd plaatsvinden.

7.Voor een goed begrip is het nodig te verduidelijken dat holistische taalactiviteiten niet per se hoeven plaats te vinden in compleet communicatieve taalsituaties. Wanneer men een leerling op ongestuurde wijze tekstverklaren geeft, dan vinden in het hoofd van de leerling vele cognitieve activiteiten schijnbaar gelijktijdig plaats, zoals voorspellend lezen, zoekend lezen, schrijven, nadenken, etc.

8."Ons" houdt hier het team van de Hogeschool Holland in, dat het project "Taalstoornissen in het V.O." heeft uitgewerkt: te weten F. Pijlman, C. Sluis, J. Wammes, M. Wattel.

9.J.Wammes, M.Wattel - Spreek-en luistermoeilijkheden in het V.O.
- Docentenboek en leerlingenboek - interne publ. Hogeschool
Holland - Diemen.

10.C.Sluis, J.Wammes - Schrijfmoeilijkheden in het V.O. -
docentenboek en leerlingenboek - interne publicatie - Hogeschool
Holland - Diemen.