

TAALBEHEERSING OP 'DE VOOYS': ONDERZOEK VOOR DE PRAKTIJK

J. H. L. de Vries

Dit artikel beoogt een beeld te geven van het werk van ons team, dat 'taalbeheersing' voor z'n rekening neemt op het Instituut 'De Vooys', het instituut van de vakgroep Nederlandse taal- en letterkunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht; dat team telt op het ogenblik drie stafleden en drie assistenten, van wie één aangesteld door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).

Omdat taalbeheersing geen traditioneel academisch vak is, en het bovendien in Utrecht op een andere manier aan bod is gekomen dan in Amsterdam en op de Technische Hogescholen, geef ik in (1) een beknopt historisch overzicht van ons ontstaan en onze activiteiten. Daarna komt in (2) een uiteenzetting van doel en aard van ons onderzoek, in (3) gevolgd door een schets van één onderdeel daarvan als voorbeeld. Tenslotte geef ik in (4) een overzicht van ons huidige reguliere onderwijsprogramma.

Hierbij maak ik, met name in (2) en (3), vrijelijk gebruik van de ideeën die in ons team gemeengoed zijn en die, evenals onze initiatieven, dikwijls hun oorsprong vinden bij onze initiator Drop.

1 KORTE GESCHIEDENIS

Taalbeheersing is een jong vak op 'De Vooys'. Het initiatief waaruit onze huidige activiteiten voortkomen, stamt uit het studiejaar 1967-68. Toen kreeg Drop, destijds hoofdmedewerker voor moderne letterkunde, als pleitbezorger voor het vak het verzoek er een experimenteel begin mee te maken. De directe aanleiding tot dit initiatief was tweeledig: enerzijds liet de taalhantering van veel studenten te wensen over, en anderzijds kregen studenten te weinig inzicht in de problematiek van de taalhantering om voldoende voorbereid te kunnen beginnen aan hun leraarstaak. Voorzien in deze tekorten is nog steeds ons voornaamste onderwijsdoel in onze colleges in de eerste twee studiejaar.

De experimentele periode duurde tot 1971. Toen werd taalbeheersing een regulier onderdeel van het pre-kandidaatsprogramma: sinds 1971-72 van de eenjarige prope-deuse, waarvan we een derde voor onze rekening nemen, sinds 1972-73 ook van de tweede studiefase (tot het kandidaatsexamen). De staf kwam op drie man: Drop, De Vries, Zondervan.

Gedurende deze tijd van 1968 tot nu hebben we verschillende onderzoeken aan-gevat. Voorstudies van Drop resulteerden in een aantal artikelen van zijn hand (o.m. in *Studia Neerlandica* 1969, *De Nieuwe Taalgids* 1971, en een drietal in *Levende Talen* 1971). Studies ten behoeve van ons eigen onderwijs aan de pre-kandidaten zullen een praktische neerslag vinden in *Taalbeheersing, handboek voor taalhantering* (Drop-De Vries, te verschijnen maart 1974, gevolgd door oefenboek). Projecten met kandidaten, begonnen in de experimentele periode, resulteerden in de beredeneerde bibliografie *Over overtuigen, een oriëntatie in de persuasieve communicatie* (Groningen 1972),

vooral bedoeld als apparaat voor onderzoek, en een artikel over lexicale vraag- en antwoordtypen in *Opvoeding en onderwijs* 25 (1973), bedoeld voor de praktijk van onderwijzer of leraar; in een uitvoeriger artikel over het laatste onderwerp zullen ook onderzoeksmethode en -problematiek aan de orde komen.

Sinds 1 september 1973 nemen we deel aan een interdisciplinair onderzoek naar het begrijpend lezen op de basisschool (SVO-project 0275), een onderzoek op lange termijn waarvan vooral in het begin een belangrijk deel voor onze rekening komt. Vrijwel al ons lopend onderzoek, ook met gevorderde studenten, hangt hier direct of indirect mee samen. In de komende twee jaar hopen we nog een of twee projecten aan te vatten die hier naar doel en type bij aansluiten.

Studenten van 'De Vooyo' kunnen op dit onderzoek echter niet afstuderen. De vakgroep wil het bestaande karakter van de studierichting en haar onafhankelijkheid ten opzichte van het taalhanteringsonderwijs handhaven en zal voorstellen het onderzoek en onderwijs ten behoeve van de taalhanteringspraktijk een afzonderlijke plaats te geven in de Utrechtse faculteit der letteren. Over een ontwikkeling in die richting is echter nog niets zeker.

Wel is zeker welk karakter ons werk zal hebben. We willen ons onderzoek en onderwijs in dienst stellen van de praktijk, dat wil zeggen van de oplossing van problemen die zich voordoen in de praktijk van de taalhantering. Bruikbaarheid is ons voornaamste criterium.

2 DOEL EN AARD VAN ONS TAAHANTERINGSONDERZOEK

Verschillende vormen van taalhantering kunnen we in de praktijk opvatten als een *karwei* dat de taalgebruiker in kwestie tot een goed einde moet zien te brengen. Zoals bij elke karwei, lukt dat met de ene aanpak beter dan met de andere. Onze taak is een goede aanpak te vinden en die te presenteren in zo'n vorm dat die taalgebruiker er mee uit de voeten kan.

We moeten daarvoor antwoord vinden op vragen als: 'Wat moet die taalgebruiker doen om als lezer, schrijver, enz. een bepaald gewenst resultaat te bereiken? Hoe moet hij het doen? Wat moet hij ervoor kunnen?'

Ons doel is zo te komen tot een *procedure* voor die bepaalde vorm van taalhantering, dat bepaalde karwei - en zonodig voor die bepaalde taalgebruiker. De procedure bevat een reeks operaties die hij kan uitvoeren of leren uit te voeren. Het is dus een soort recept. Het resultaat van ons onderzoek is *prescriptief*: het geeft een voorschrift voor de uitvoering van het karwei.

Ons object van onderzoek is het proces dat zich afspeelt bij de verschillende vormen van taalhantering. Dat is het tot op zekere hoogte ook voor de taalkundige, maar wij bestuderen het onder een ander opzicht.

Stel, bijvoorbeeld, dat iemand voor een of ander schrijfkariwei een alinea vlot achtereen neerschrijft. Dat kan, onder andere dank zij zijn intuïtieve kennis van het Nederlands. Die intuïtieve kennis, dat wonderbaarlijke vermogen om zo maar zinnen te produceren of te verstaan, is hetgeen de taalkundige wil doorgronden. Daar gebeurt immers iets zeer gecompliceerds, door een bos van transformationeel-generatieve bomen maar bij benadering verklaard.

Die verklaring is echter niet ónze eerste zorg, aangezien er zich blijkbaar geen problemen voordoen. Onze eerste zorg zijn de *knelpunten* in het proces, de punten waarop het misgaat. En dan vooral de knelpunten waar wij iets aan denken te kunnen doen.

Dat wil zeggen dat we ons allereerst bemoeien met operaties die de taalgebruiker welbewust kan uitvoeren. We willen alleen zoveel van zijn taalgedrag doorgronden als nodig is om hem goede instructies te kunnen geven. We kunnen tevreden zijn als die instructies voor hem het gewenste resultaat hebben, ook al begrijpen we niet precies hoe dat komt, en welke diep verborgen intuïtieve activiteiten ze bij hem losmaken.

Dit is geen principiële beperking. Vaak zullen we aspecten van het taalhanteringsproces moeten begrijpen, voordat we er iets aan kunnen doen; theoretische inzichten kunnen voor ons onontbeerlijk zijn. Het is een praktische beperking, gedicteerd door ons doel: we zoeken alleen theoretische inzichten als we ze nodig hebben.

Een tweede, eveneens praktische beperking is dat we bij voorkeur problemen aanpakken met een 'talig' karakter, problemen die zich in de eerste plaats voordoen als problemen van taalhantering. Ook dit is geen principiële beperking, en dat zou het in de praktijk ook niet kunnen zijn. Elk taalhanteringskarwei heeft wel knelpunten die niet direct op het terrein van de taal liggen of op z'n minst naast talige ook niet-talige kanten hebben - voor zover zo'n scheidslijn in de praktijk te trekken is! Bij een al te enge opstelling komt er geen enkel praktisch resultaat uit de bus. Maar we zullen bijvoorbeeld niet dadelijk beginnen met problemen die kennelijk beter opgelost kunnen worden door onderzoekers met een agogische of sociaal-psychologische opleiding. Waar komen die beperkingen in de praktijk nu op neer? Dat we ons in eerste instantie bezig zullen houden met de verschillende vormen van lezen en schrijven - typisch aangeleerde vormen van taalhantering en traditionele topics van moedertaalonderwijs - en in laatste instantie met het gewone, open gesprek. Maar voor zo'n vorm van lezen of schrijven zoeken we wel een procedure voor het hele karwei.

Zo geven we in het handboek (Taalbeheersing 1974) onder andere een procedure voor het schrijven van een zakelijk geschrift, die begint op het moment dat de schrijver beschikt over een indicatie van doel, publiek (en eventueel materiaal). Pas tegen het midden van de procedure gaat de taalhantering in strikte zin, de eigenlijke formulering, een rol spelen; pas tegen het eind wordt ze acuut. Maar de schrijver heeft er weinig aan als we alleen instructies voor de formulering zouden geven, omdat ze samenhangt met planning en rangschikking van ideeën en met een hele strategie voor de uitvoering van het schrijfkarwei. We geven bijvoorbeeld instructies voor de verwerking van het materiaal, omdat die noodzakelijk is voor de uitvoering. Maar niet voor de verzameling van het materiaal; weliswaar verzamelt een schrijver vaak zijn eigen materiaal, maar het hoeft niet: hij kan het ook door een ander laten doen (c.q. een bestaande materiaalverzameling gebruiken). De verwerking ervan kan hij echter niet uitbesteden.

Zo'n procedure als in dit voorbeeld herinnert aan de modellen van de retorica. Dat is allerminst toevallig: deze procedure komt voort uit de verwerking van zulke modellen in het licht van modern onderzoek (met name naar de functie van 'topoi' bij het vinden van argumenten en het terugvinden van informatie in het geheugen). In het algemeen verwachten wij dat de tenslotte zeer oude traditie op dit gebied zeer waardevolle ervaringskennis zal bevatten, een verwachting die tot dusver wordt bevestigd.

Overigens blijken verschillende problemen, ook bij lezen en schrijven, zoveel kanten te hebben dat ze het best aangepakt kunnen worden door een team van onderzoekers met verschillende opleiding en ervaring. Dat geldt bijvoorbeeld voor ons SVO-project: het onderzoek naar het begrijpend lezen op de basisschool. De onderzoekers zijn hier onderwijskundige, leerpsycholoog of taalhanteringskundige - als we de vrijheid mogen nemen lieden van ons slag met deze term te tooien. Ook dit is meer een praktische dan een principiële kwestie. Onze ervaring is dat men niet al te rechtzinnig moet doen over de taakverdeling. Dit is in het algemeen zo bij praktisch onderzoek: scholing is noodzakelijk en bepaalt het soort opgave dat men aankan, maar overigens is het vooral een kwestie van gezond verstand.

Principieel is alleen het doel: de vervaardiging van bruikbare procedures voor de taalhantering in de praktijk.

Ik wil, tenslotte, een paar misverstanden bij de kop pakken die onze opvatting, naar mijn ervaring althans, wel eens ontmoet.

Sommige mensen, vooral uit de onderwijswereld, zijn huiverig voor het prescriptieve karakter van procedures. Het idee stoot hen af, een voorschrift te geven voor zoiets ongrijpbaars als lezen of zoiets creatiefs als schrijven. Ze vrezen dat procedures initiatief en creativiteit om zeep helpen.

Voor zover dit bezwaren zijn tegen bepaalde procedures, ligt de zaak eenvoudig. Als een procedure werkelijk de activiteit waar ze voor bedoeld is op een of andere manier remt, dan deugt die procedure niet. Een procedure voor zakelijk schrijven, bijvoorbeeld, moet juist creativiteit stimuleren, in de zin van divergente productie van ideeën en formuleringen (dit is de functie van, onder meer, de klassieke 'topoi').

Maar vaak zijn het bezwaren tegen een systematische aanpak tout court, berustend op een overtuiging dat men iemand, afgezien van de blote techniek, eigenlijk niet kan leren hoe hij moet lezen, schrijven, enz. Men zou eigenlijk alleen een oordeel kunnen geven over het resultaat dat hij bereikt.

Dit komt, bijvoorbeeld, duidelijk uit bij het stelonderwijs. Veel leerkrachten vertellen hun leerlingen niet zozeer hoe ze moeten schrijven, maar hoe geslaagd hun opstel was. Dat is zeker niet typisch Nederlands (al verneemt een angelsaksische leerling vaker ook hoe zijn opstel eruit moet zien). En dat dit niet alleen een kwestie is van gebrek aan leermethoden, maar ook van attitude, blijkt uit ervaringen op bijscholingscursussen, conferenties, e.d. De reacties van de deelnemers op een uiteenzetting over een procedure is vaak dat ze daarvoor eigenlijk niet zijn gekomen. Ze willen niet in de eerste plaats weten hoe ze het schrijfkarwei kunnen onderwijzen, maar hoe ze het opstel kunnen beoordelen. Het huidige stelonderwijs is vaak niet gericht op het proces, maar op het produkt.

Maar als we de pretentie hebben iemand iets te leren, kunnen we niet volstaan met een oordeel over z'n resultaat - en evenmin met hem te vertellen hoe het resultaat eruit moet zien, al is dat een stap verder. We zullen hem moeten vertellen hoe hij het karwei moet aanpakken, hoe hij het moet *doen*. Zou dat echt niet kunnen - maar het kan wel! - dan viel er weinig te onderwijzen.

Andere misverstanden hebben betrekking op de aard van ons onderzoek.

Vrij wat mensen menen dat het verschil tussen taalhanteringsonderzoek en literatuuronderzoek zit in één eigenschap van het object: literatuurwetenschap bestudeert fictionele teksten, taalhanteringskunde niet-fictionele. Ik hoop al duidelijk gemaakt te hebben dat het verschil principiëler is. Ons object is niet de tekst, maar het proces (waar de tekst een onderdeel van is). De literatuurwetenschap ontwerpt zeker geen procedures voor het schrijven van een literaire tekst; wij doen zulke dingen juist wel - inderdaad voor niet-fictionele teksten, maar dat komt meer door de behoeften van de praktijk: in principe maakt het weinig uit. Kortom, de literatuurwetenschap bestudeert het produkt, wij bestuderen het karwei.

Vaak ziet men geen verschil tussen ons werk en onderwijskunde c.q. vakdidaktiek. Inderdaad stellen sommige docenten taalbeheersing aan instellingen voor tertiair onderwijs zich voornamelijk op als onderwijskundige (of agoog). Ons inziens blijft daardoor belangrijk en substantieel werk voor de taalhanteringspraktijk onnodig liggen. Bij alle redenen die we vaak hebben om nauw samen te werken met onderwijskundigen en niet sectarisch te doen over ieders competenties, is het verschil toch duidelijk. Zij zoeken een goede manier om bepaalde leerlingen 'iets' te leren, wij leveren in eerste instantie dat 'iets': een aanpak voor een taalhanteringskarwei.

Tenslotte kijken taalkundigen vaak achterdochtig naar onze resultaten. Als wij met behulp van voorbeelden en door voorbeelden gedefinieerde termen, en met succes bouwend op de vaardigheid die hij al bezit, bereiken dat de taalgebruiker een nieuw karwei naar zijn tevredenheid kan klaren, dan hebben we voor ons gevoel een aardige procedure gemaakt. Maar een taalkundige kan er niets mee beginnen: het werkt wel, maar het verklaart niets. Is dat wel wetenschap?

Het probleem zit in de verschillende doelstellingen. De taalkundige doet theoretisch onderzoek; hij moet een resultaat hebben dat iets verklaart. De taalhanteringskundige doet praktisch onderzoek; hij moet een resultaat hebben dat werkt. Ook hij kijkt op z'n beurt wel eens achterdochtig naar de resultaten van de moderne taalwetenschap: het verklaart wel wat, maar je kunt er niet mee werken. Maar beider achterdocht is weinig zinvol. In principe kunnen theoretische resultaten trouwens zeer wel bruikbaar zijn voor praktisch onderzoek; en praktisch onderzoek kan theoretische resultaten opleveren. Voor onderzoekingen in deze sector is dat echter (nog?) zelden het geval.

3 EEN CONCREET VOORBEELD: BEGRIJPEND LEZEN OP DE BASISCHOOL

Het begrip- en lezen-project is geïnitieerd door de Onderzoeksgroep Taalonderwijs (OGTO), waarvan 'De Vooy's' deel uitmaakt sinds 1971. Aanvankelijk ging het om de brugklas; leesmoeilijkheden zijn daar een bekend probleem, vooral ten aanzien van de gebruikte leermiddelen. Bij een oriënterend onderzoek bleek dat een effectieve aanpak van dit probleem zich in de eerste plaats moet richten op de basisschool.

Het project heeft een zogenaamd communaal doel: de grote meerderheid van de leerlingen, ruwweg 90%, met de beste methoden die we kunnen vinden te brengen tot zo goed mogelijk begrip- en lezen. Het gemeenschappelijke niveau van die 90% is dan, zolang het duurt, per definitie het niveau waarop de brugklas kan starten.

Als het ons lukt de specifieke moeilijkheden van het begrip- en lezen te identificeren, zullen we tevens beter kunnen vaststellen welke leerboeken qua tekst geschikt zijn

voor de brugklas en aan welke eisen nieuwe leermiddelen moeten voldoen. Dat kan alle partijen een hoop ellende besparen.

Het onderzoek moet uiteindelijk resulteren in een prototype van een leergang 'begrijpend lezen'. We volstaan dus niet met de principes waar zo'n leergang op moet berusten, maar we leveren een concreet prototype af dat een aantal jaren in de praktijk is beproefd door onderwijzers die er mee hebben leren omgaan. Alleen op die manier menen we voldoende houvast te bieden voor iemand die met onze resultaten aan het werk wil; hij kan desgewenst zijn eigen leergang maken, aangepast aan een speciaal leerlingenpubliek met een speciaal referentiekader bijvoorbeeld, door de opzet te handhaven maar het materiaal te vervangen.

Hoe wij ons resultaat precies gaan bereiken en hoe het eruit zal zien, wordt pas duidelijk in de loop van het onderzoek. We moeten eerst de knelpunten in de praktijk leren kennen, voordat we weten hoeveel rekening we moeten houden met niveauverschillen, sociale achtergronden, verschillende behoeften, enzovoort. Ongetwijfeld zullen zich onderweg problemen voordoen waar wij of anderen al theoretiserend in het geheel niet aan hebben gedacht, terwijl anderzijds levensgrote levensbeschouwelijke problemen zich wellicht niet blijken voor te doen. Zo zullen we ook pas onderweg in concreto in kunnen gaan op de vraag of we het bij ons communale doel laten, of dat we ons ook bemoeien met onderwijsdoelen voorbĳ het communale doel. Misschien wordt die vraag zeer urgent en misschien doet ze zich helemaal niet voor.

Op het ogenblik bevindt het onderzoek zich nog in het beginstadium. Onze eerste taak is analyse van de vragen-bij-teksten die in het leesonderwijs gebruikelijk zijn, en van de activiteiten, nodig om ze te beantwoorden.

We kunnen, globaal, twee soorten vragen onderscheiden, corresponderend met twee zeer belangrijke factoren in het complex 'begrijpend lezen': lexicale vragen en vragen naar relaties. De lexicale vragen hebben betrekking op de woordenschat; de vragen naar relaties op de verbanden die de lezer moet of kan leggen tussen tekstgegevens, of tekstgegevens en andere, waarvoor hij een beperkt aantal mogelijke relaties moet kunnen hanteren. Vooral de tweede categorie is essentieel voor begrijpend lezen, omdat daarvan afhangt of de lezer iets met zo'n tekst kan beginnen. Hij moet immers niet alleen kunnen begrijpen wat er aan informatie staat, maar hij moet ook iets met die informatie kunnen doen: daarvoor leest hij in de praktijk een informatieve tekst. De vragen naar relaties dienen om de leerlingen die verbanden te leren leggen en hen de basis-relaties te leren hanteren, zoals de lexicale vragen dienen om hun woordenschat of hun vaardigheid in het hanteren ervan te vergroten.

Lexicale vragen zijn bijvoorbeeld: wat is een schoffel, een edelsteen, een rijwiel; of beter: waarvoor gebruik je een schoffel, noem eens een paar edelstenen, geef een ander woord voor rijwiel (resp. finale, exemplificerende en synonieme definitie). Vragen naar relaties zijn bijvoorbeeld: waardoor kwam Johan te laat op school, waarom haastte Pluk zich naar de Stampertjes, waaraan kon Sybille zien dat het hard gevroren had (resp. oorzaak, reden, tekenrelatie). Hoe moeilijk zo'n vraag te beantwoorden is, hangt niet alleen af van vraag of tekst op zichzelf, maar vooral ook van de correspondentie tussen die beide; die bepaalt namelijk welke activiteiten de beantwoording vereist.

Met de lexicale vraag- en antwoordtypen hielden we ons al bezig in een kandidaten-

project, genoemd sub (1). Op het ogenblik hebben we een globale procedure opgesteld voor de beantwoording van vragen naar relaties, waar we een aantal hypothesen over de moeilijkheidsgraad aan verbinden. Die hypothesen zijn verwerkt in proeflesjes met vragen die binnenkort op een aantal scholen aan de onderwijzers zullen worden voorgelegd. Hun commentaar wordt verwerkt in de constructie van de eerste testlessen: we willen namelijk vanaf het begin zoveel mogelijk gebruik maken van de ervaring en know how van de onderwijswereld.

Terwijl deze enquête onder de onderwijzers loopt, beginnen wij aan een nadere analyse van de eerste stap van onze procedure: de manier waarop en de middelen waarmee de lezer in de tekst op zoek gaat naar de passages die het antwoord of de gegevens daarvoor kunnen bevatten. Dit moet onderwijsbare operaties opleveren die het zoeken vergemakkelijken. Ook hiervoor zullen tests nodig zijn.

Er zit aan dit onderzoek meer vast dan ik hier te berde kan brengen, maar ik hoop met deze schets een wat concreter beeld van ons werk te geven.

4 ONS HUIDIGE REGULIERE ONDERWIJSPROGRAMMA

Tenslotte een schets van ons onderwijs aan de pre-kandidaten in de Nederlandse taal- en letterkunde van dit studiejaar.

De propedeuse (eerste jaar) is gewijd aan het lezen van het type en het niveau dat de studie vereist. De cursus begint met preliminaire vaardigheden: het herkennen van structuren en relaties. Een zeer belangrijke structuur is die van de redenering; hieraan besteden we het hele eerste semester.

Het voornaamste probleem hierbij is dat we kennis van de logica niet direct kunnen toepassen bij het lezen van 'gewone', niet-logische teksten, terwijl er toch in die teksten vaak bij het leven wordt geredeneerd. Er ontbreekt een brug van de logica naar die redeneringen.

Wij menen zo'n brug gevonden te hebben in het model van Stephen Toulmin, ontwikkeld in zijn *Uses of Argument* (Cambridge 1958). We gebruiken dat model alleen voor zover het in onze kraam te pas komt, namelijk om de elementen waaruit de redenering is opgebouwd te identificeren (en eventueel vast te stellen welke ontbreken, welke daarvan aangevuld kunnen worden en welke niet, en welke als elementen geïdentificeerde gegevens er niet in thuis horen). Zo komt de structuur van de redenering ter beschikking in een vorm die onafhankelijk is van de toevallige presentatie in de tekst. Zijn de elementen eenmaal geïdentificeerd, dan kunnen we de geldigheid van de redenering beoordelen met de regels van de logica. Door controle van de gegevens is dan de waarheid of aannemelijkheid van de conclusie te beoordelen (of op rationele gronden als niet-beoordeelbaar aan te merken).

Een gedetailleerde uitwerking van deze methode, die op het credit van Drop komt, zal te vinden zijn in ons handboek; een heldere beschrijving van het model van Toulmin bevat *Over overtuigen* (p. 12-14).

Het tweede semester van de propedeuse besteden we aan verdere structuren, aan niet-rationele elementen (bijv. emotionele of oordelende lading) en aan het uiteindelijk oordeel over de bruikbaarheid van de tekst als informatiebron. Bovendien komen procedures aan de orde voor het lezen met verschillende doelen: oriënterend, globaal,

grondig en studerend lezen. En in samenhang daarmee een procedure voor samenvatten.

De cursus is als geheel vrijwel self-teaching. Ze bestaat uit een syllabus, een opgavenverzameling en een antwoordenverzameling bij de opgaven. In werkgroepen van ca. 15 studenten bespreken we de antwoorden. Studenten die dan nog met problemen zitten kunnen terecht op een extra-college, een week later.

Dit systeem bevalt alle partijen goed. De werkcolleges bieden nog het minste profijt: individuele moeilijkheden komen onvoldoende aan bod, en zijn anderzijds tijdverspilling voor de andere deelnemers. Waarschijnlijk zullen ze het volgende studiejaar grotendeels vervallen. In ruil daarvoor kunnen er meer extra-colleges komen, bij voorkeur op afspraak en per opgave. Op deze wijze dunkt ons intensief onderwijs, met zonodig persoonlijke begeleiding, mogelijk aan een betrekkelijk groot aantal studenten.

Het tweede jaar is gewijd aan het schrijven, eveneens van het type en niveau dat de studie vereist. Het doel van het eerste semester is de verwerving van een flexibele stijl; een schrijver heeft een flexibele stijl als hij naar behoefte zowel formeel als informeel, zowel omslachtig als direct, zowel ambtelijk als boeiend en levendig kan formuleren. Een deel van dit programma zal in de toekomst verhuizen naar de propedeuse, onder andere omdat ons inziens schrijfonderwijs ten nauwste bij leesonderwijs moet aansluiten - waarbij de samenvatting een voor de hand liggend trait d'union is.

In het tweede semester oefenen we de verschillende activiteiten die deel uitmaken van de procedure voor het zakelijke geschrift, en de procedure als geheel.

Deze cursus is nog niet self-teaching. Het is wel de bedoeling dat hij het wordt, al is het nog niet duidelijk hoever we daarmee zullen komen. De feedback van het resultaat naar de student is hier veel moeilijker te realiseren dan bij het lezen - zoals eenieder met ervaring in het stelonderwijs zal beamen. Dit is echter een probleem dat naar ons oordeel absoluut moet worden opgelost, willen we de pretentie van intensief stelonderwijs aan grote aantallen leerlingen waar kunnen maken. Met de methoden die ons nu ter beschikking staan kunnen we immers niet veel meer dan twintig leerlingen per docent per jaar intensief stelonderwijs geven - en dat is kennelijk niet genoeg.

In de komende twee jaar zullen we zoeken naar zo'n oplossing, die ons inziens nog niet eens zozeer urgent is voor onszelf als wel voor het voortgezet onderwijs.

In deze eerste studiejaren ligt het accent op de taalhantering van de studenten zelf. Ze leren bovendien hoe het karwei in kwestie in elkaar zit; dit dunkt ons zeer bruikbare kennis voor de leraar Nederlands in het secundaire onderwijs. We hebben echter geen gelegenheid hen tot de deskundigen op te leiden die zij zouden moeten zijn (afgezien van de enkelen wier toekomstig beroep niet in de eerste plaats met taalhantering te maken zal hebben). Ze krijgen zeker niet voldoende kennis van de grondslagen der taalhanteringskunde, en van de problemen van de verschillende vormen van taalhantering die in het onderwijs aan de orde zijn. Dit is een taak op zichzelf, waarbij ook rekening gehouden zou moeten worden met de verschillende soorten onderwijsinstellingen waaraan Neerlandici taalhanteringsonderwijs geven - zolang hiervoor geen specialisten beschikbaar zijn. Zo stelt, bijvoorbeeld, de toerusting van de docent Nederlands aan de Pedagogische Academie zeker bijzondere eisen waaraan nu niet wordt voldaan.

In het derde studiejaar, tenslotte, was één semester beschikbaar, dat we gebruikt hebben voor een onderzoekspracticum: een leesonderzoek op een aantal basisscholen. Voor ons was het een verkenning voor ons begripd-lezen-onderzoek; voor de studenten een soms verrassende kennismaking met het basis-leesonderwijs, een terrein waar veel (toekomstige) brugklasleraren te ver vanaf staan. Maar het ging in de eerste plaats om kennismaking met het taalhanteringsonderzoek en een zekere voorbereiding voor degenen die zich erin zouden willen specialiseren na hun kandidaatsexamen. Ze kregen op die manier een indruk van wat ze daarmee zouden kiezen. Nu blijkt dat zo'n specialisatie in 'De Vooy's' niet mogelijk is, zal dit onderdeel volgend jaar vermoedelijk vervallen.